



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

EDUCADORAS DE PREESCOLAR COMO MEDIADORAS EN LA  
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD DE GÉNERO DE NIÑAS Y NIÑOS.

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

VALERIA VALENZUELA REYES

JURADO DE EXAMEN

DIRECTORA: DRA. ELSA SUSANA GUEVARA RUISEÑOR

COMITÉ: DRA. ANA MARÍA ROSADO CASTILLO

DRA. AZUCENA OJEDA SÁNCHEZ

LIC. CLARA HAYDEE SOLÍS PONCE

DRA. BRENDA MAGALI GÓMEZ CRUZ



CIUDAD DE MÉXICO,

ABRIL 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

***Dedicatorias.***

*A todas las mujeres de mi vida.*

*A las que con su existencia, han forjado a la mujer que soy.*

*A mis madres Carolina y Juana†.*

*A las que me han enseñado, inspirado, escuchado, comprendido, y apoyado.*

*A mis profesoras y a mis amigas.*

***Fortuna***

*Por años, disfrutar del error  
y de su enmienda,  
haber podido hablar, caminar libre,  
no existir mutilada,  
no entrar o sí en iglesias,  
leer, oír la música querida,  
ser en la noche un ser como en el día.  
No ser casada en un negocio,  
medida en cabras,  
sufrir gobierno de parientes  
o legal lapidación.  
No desfilar ya nunca  
y no admitir palabras  
que pongan en la sangre  
limaduras de hierro.  
Descubrir por ti misma  
otro ser no previsto  
en el puente de la mirada.  
Ser humano y mujer, ni más ni menos.*

Ida Vitale.

## ***AGRADECIMIENTOS***

En la vida se comienza a caminar con la ayuda y guía de personas imprescindibles, por ello agradezco a mi familia, a mi madre Caro, por tu equilibrio y comprensión, a mi padre Luis, mi gran ejemplo de perseverancia, a ambos, por estar a mi lado con sus consejos, con su amor que no termina y sobre todo por su paciencia, ustedes me han enseñado que el valor de las personas radica en su ser más interior, a ver esa belleza. A explorar para saber lo que quiero y lo que me gusta, porque gran parte de la felicidad radica en ello. Gracias a ustedes por estar siempre presentes en lo bueno y en lo adverso, por llenarme de vitalidad con tan sólo verlos; han trabajado duro para hacernos crecer como personas, lo han hecho con un ingrediente selecto, además del amor, el respeto. Agradezco, también, y de manera especial, a mis hermanos Juan y Luis por ser personas comprometidas, honestas y valientes ante la vida, son una fuente de inspiración en mi camino, que, aunque no estamos físicamente juntos, puedo saber que siempre estamos mano a mano. Mamá, papá, hermanos, les Amo profundo.

Gracias con mi corazón a ti Carlitos, por ser mi compañero incondicional en todas las batallas que tocan puerta, por estar desde el inicio de esta travesía, tú y yo sabemos lo que ha significado. Has estado en mis tropiezos, y también has presenciado mi crecimiento; eres mi ejemplo de valentía ante las adversidades. Tenemos la vida compañero.

A mis amigas Vane y Mariana que a pesar del tiempo y la distancia, tengo la seguridad de que su mano estará tendida para mí, siempre estuvieron para inyectarme ese ánimo que necesité, ustedes saben la dimensión de este momento.

A la Dra. Elsa Guevara, quien dirigió este trabajo, gracias infinitas, por acercarme a una realidad que antes no percibía, por cambiar mis lentes, y eso ha cambiado mi vida, gracias por su paciencia y enseñanzas en este tiempo que parecía interminable.

A la Maestra Clara Solís, gracias con el alma, por brindarme, tanto de usted, desde los conocimientos en nuestra área, como sus consejos de vida, siempre con las palabras indicadas en el momento preciso. Gracias por su abrazo incondicional.

A la Maestra Alejandra Luna, de quien recibí consejos cuando comenzaba armar este proyecto y con su lectura pudo darme, tanto la seguridad de lo que hice, como luz sobre algunos puntos que afinar. Gracias por su tiempo y sus comentarios.

Gracias también las profesoras del comité: Dra. Ana María Rosado Castillo, Dra. Brenda Gómez Cruz y Dra. Azucena Ojeda Sánchez, por ayudarme a entretejer el último eslabón de esta cadena a través de sus puntuales y útiles observaciones.

Agradezco, así también, a la Universidad Nacional Autónoma de México, nuestra Máxima Casa de Estudios y a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza por brindar el espacio físico e intelectual para obtener experiencias y formarme como profesional.

## ÍNDICE

<i>Resumen</i> .....	6
<b>Introducción</b> .....	7
<b>Planteamiento del Problema</b> .....	10
<b>Método</b> .....	12
<b>Capítulo I</b>	
<b>Género</b> .....	13
<b>1.1 Sexo y Género</b> .....	14
<b>1.2 Perspectiva y Categoría de Género</b> .....	21
<b>1.3 Estereotipos y roles</b> .....	26
<b>Capítulo II</b>	
<b>Identidad de Género y Socialización</b> .....	31
<b>2.1 Identidad de Género</b> .....	33
<b>2.2 Feminidad y Masculinidad</b> .....	37
<b>2.3 Proceso de Construcción de Identidad de Género en la Infancia</b> .....	40
<b>2.4 El papel de la Socialización</b> .....	46
2.4.1 La Familia .....	48
2.4.2 Los Medios de Comunicación .....	50
2.4.3 La Escuela .....	53
<b>Capítulo III</b>	
<b>Desarrollo en la Etapa Preescolar</b> .....	57
<b>3.1 La Perspectiva de Vygotski: El Enfoque Histórico Sociocultural</b> .....	58
3.1.1 Funciones Psicológicas Superiores .....	62
3.1.2 Internalización, Mediación e Instrumentos .....	65
3.1.3 Relación Aprendizaje-Desarrollo y Zona de Desarrollo Próximo .....	69
<b>3.2 Periodización del Proceso Evolutivo</b> .....	71
3.2.1 Características Psicológicas Durante la Edad Preescolar .....	73
<b>Capítulo IV</b>	
<b>Práctica Docente de las Educadoras y el Currículum Oculto de Género</b> .....	77
<b>4.1 El Currículum</b> .....	78
4.1.1 Clasificación para el Análisis del Currículum .....	83
<b>4.2 La Educadora: Entre la Práctica Profesional y el Estereotipo</b> .....	84
4.2.1 Panorama General del Plan de Estudio y Herramientas Curriculares en Perspectiva de Género en la Formación Profesional de las Educadoras .....	93
<b>4.3 Currículum Formal e Implementación de la Perspectiva de Género en Educación Preescolar en México</b> .....	96
<b>4.4 Currículum Oculto De Género en Educación Preescolar</b> .....	106
<b>Alcance de Objetivos y Conclusiones</b> .....	119
<b>PROPUESTA</b> .....	130
<i>Referencias Bibliográficas</i> .....	143

## ***Resumen***

En la Psicología, hablar de identidad de género merece un tratamiento detallado, por ello, en el presente proyecto se planteó como objetivo indagar sobre el papel que juegan las educadoras de nivel preescolar, de acuerdo a su práctica pedagógica, en el desarrollo y construcción de la identidad de género del alumnado de este nivel escolar (3 a 6 años de edad) . Se realizó una investigación teórica-conceptual con técnica documental a través de la revisión de libros y artículos científicos, sobre lo que representa la construcción de la Identidad de Género en el desarrollo humano y las prácticas educativas en el nivel preescolar. Se tomó como referencia la perspectiva Histórico Sociocultural representada por el Psicólogo Lev Semiónovich Vygotski, para comprender esta etapa. De la misma manera se indagó en documentos oficiales para conocer las propuestas y medidas tomadas desde el Estado, con el fin de contrastar lo llevado a cabo para la implementación de la Perspectiva de Género en el ámbito educativo mexicano y lo que versan al respecto algunas investigaciones sobre el tema. De la misma manera se generó una propuesta para encaminar la transformación a partir de la Transversalización de la Perspectiva de Género desde la formación de las profesionales del primer nivel de educación formal obligatoria.

## **Introducción**

En México, a nivel institucional en materia de Perspectiva de Género, se han reconocido tratados internacionales como la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, conocida como CEDAW, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas desde el año 1979; La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, mejor nombrada como Convención De Belem Do Para; la Plataforma De Acción Beijing, la Conferencia Regional Sobre La Mujer De América Latina Y El Caribe (que depende de la CEPAL/ONU: Comisión Económica para América Latina y el Caribe). Mientras que a nivel nacional se ha puesto en marcha desde el año 2007 la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Estas medidas, además, de los Objetivos del Desarrollo del Milenio ante la Organización de las Naciones Unidas (en el año 2000) encaminadas hacia un paradigma de inclusión, no discriminación y erradicación de la inequidad y La violencia de género, dan muestra de un avance en la visibilización de las problemáticas por cuestiones de género, no obstante, se requiere un compromiso mayor por parte del Estado Mexicano.

En el terreno educativo, y específicamente en el Programa de Educación Preescolar se han incluido algunas puntualizaciones acerca de aspectos relacionados con la equidad de género. La Secretaría de Educación Pública (SEP) en colaboración interinstitucional con el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), ahora Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG), de la Universidad Nacional Autónoma de México, realizaron en el año 2009 un material didáctico titulado Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Preescolar con el objetivo de instruir y capacitar al personal docente de nivel preescolar acerca del trabajo con perspectiva de género dentro del aula.



Debido a la trascendencia que tienen las instituciones sociales, como la familia, los medios de comunicación y particularmente la institución escolar, en las prácticas cotidianas de construcción de género, y la relevancia que tienen las personas que rodean este proceso de desarrollo, el presente trabajo se propuso analizar el papel de uno de los agentes mediadores: las educadoras de nivel preescolar. Estas profesionales juegan una parte esencial en la socialización de niñas y niños desde edades tempranas, de manera que son las encargadas de llevar a la práctica las propuestas que se hacen desde las políticas públicas. Por tanto, surge la interrogante de cuál es el papel que ellas juegan en la construcción de las identidades de género de sus alumnas y alumnos.

La importancia de este estudio radica en analizar los lazos que existen entre las estrategias o medidas propuestas por las instituciones en políticas públicas de género en el ámbito escolar y la puesta en práctica de dichas medidas por parte de las educadoras. Se trata de conocer cómo ellas desempeñan el papel de mediadoras en el proceso de construcción de las identidades de género de niñas y niños mediante sus prácticas educativas y de convivencia con los infantes, pues las maneras en las que las personas adultas transmiten los valores, creencias, y normas de la sociedad a la infancia suelen ser sutiles e incluso ocultas.

La siguiente investigación está conformada por cuatro capítulos: el Capítulo I está enfocado en una breve explicación de lo que respecta a conceptualizaciones sobre el género como categoría de análisis, su diferenciación con el sexo biológico y las herramientas teóricas y metodológicas de la Perspectiva de Género. El Capítulo II es la semblanza teórica de lo que atañe a la Identidad de Género, a través de la conceptualización de varias autoras y autores, se hizo un recuento de estos aportes para llegar a una definición de este elemento imprescindible en la constitución psíquica de las personas. En el Capítulo III se trata la temática del desarrollo

infantil desde el enfoque Histórico Sociocultural encabezado por las conceptualizaciones del Psicólogo ruso Lev S. Vygotski, en este terreno se verán algunos de sus nociones básicas, hasta llegar a la caracterización de la etapa Preescolar, esto con la finalidad de conocer y contextualizar el momento evolutivo en el que se encuentran niñas y niños de este nivel escolar. El capítulo IV se aboca a una explicación del currículum de educación preescolar, su análisis y la relevancia del currículum oculto de género en las prácticas educativas; así mismo se aborda la situación de la labor de las educadoras, los estereotipos a los que se enfrentan y la formación recibida en las Escuelas Normales, así como las herramientas curriculares para el desarrollo profesional en que se involucra la Perspectiva de Género.

La última parte de este trabajo va sobre el análisis a manera de conclusión, contrastando la parte teórica y el contexto en el cual se plantea el problema y por último se brinda una propuesta para atender la inclusión de la Perspectiva de Género desde la formación de docentes en las escuelas Normales.

## **Planteamiento del Problema**

Se debe entender que la construcción del ser humano (concebido como un ser activo), tiene lugar, a través y en, diferentes ámbitos e instituciones sociales como son los medios de comunicación, la familia y la escuela. La familia es la institución básica, la primera; no obstante, la escuela es un terreno propicio para plantear cambios dirigidos hacia el respeto a la diversidad humana, logrando esto, a través de un trabajo en conjunto con padres y madres, gestando así, el acceso a un desarrollo sin limitaciones (o con las menos posibles) desde los primeros años de vida.

Es preciso saber que el fundamento filosófico y teórico del sistema educativo mexicano se encuentra cimentado en documentos oficiales, como son, la Constitución Mexicana y la Ley General de Educación. En el primer documento, en su artículo 3° se garantiza el derecho a la educación, entendido como el acceso a las instituciones escolares. De igual manera, se especifica que la educación que imparta el Estado deberá dirigirse hacia el desarrollo pleno y satisfactorio de todas las facultades del ser humano; deberá ser de calidad, democrática, equitativa, luchará contra la ignorancia y sus efectos, entre ellos los prejuicios, será además, gratuita. Particularmente el objetivo que se ostenta en el nivel preescolar es promover el desarrollo físico, intelectual, afectivo, artístico, social y familiar del niño, contribuyendo de esta manera al desarrollo integral desde las primeras etapas de vida. Por otro lado la Ley General de Educación es la que regula la Educación que se imparte en todo el país, ya sea de carácter Estatal, Federal o particular. En su artículo 2° define la Educación como:

...medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a

mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social (Ley General de Educación, 1993. Cap. 1, art. 2º Segundo párrafo reformado DOF 17-04-2009).

Contrastando con estos principios e ideales, las investigaciones nos contextualizan un panorama incongruente a todos estos principios, dado que hay aristas que no se han atendido, tal es el caso de la inclusión de la Perspectiva de Género en la educación (Uzeta, 2004; Valenzuela, et.al., 2004; Palencia, 2009; Ortiz, 2004), en particular, en la práctica docente de las educadoras de nivel preescolar, si bien, existe literatura y trabajos incluso donde la SEP ha participado, los resultados de dichos esfuerzos no son concisos. De dichos esfuerzos no existe revisión constante, evaluación de la puesta en práctica, continuidad a los proyectos en la materia y una verdadera reflexión acerca de la realidad en el aula y la trascendencia del currículum oculto o prácticas invisibles cotidianas que reafirman las desigualdades sociales de género, acotando el desarrollo de las personas. Debido a esto, se plantean las siguientes interrogantes:

¿De qué manera las educadoras fungen como mediadoras en la construcción de las identidades de género de niñas y niños de preescolar? Las educadoras, a través de la práctica en el aula, pueden transformar o refrendar los modelos estereotipados sobre ser hombre o mujer. Los niños y niñas quienes entran en contacto con un ambiente diferente al que ha sido el lugar de su primera socialización, son sensibles a esto.

¿Es el currículum oculto en la práctica docente una herramienta en la transmisión y reafirmación de las desigualdades de género? Es necesario aceptar que el currículum oculto es inherente a la práctica docente; también se hace necesario identificar y promover el análisis de éste como una herramienta que puede ser útil para la inclusión efectiva de la perspectiva de género en la educación preescolar.

Para este trabajo se decidió estudiar el papel del currículum oculto, debido a la temática de género en la educación preescolar, pues, resulta prudente abordarlo desde esta perspectiva, tomando en cuenta que la práctica docente como mediadora desde la práctica implícita (currículum oculto) representa un referente en el avance, estancamiento o retroceso en el tratamiento de la perspectiva de género en el ámbito educativo desde los primeros niveles de enseñanza.

### **Objetivos:**

Con el propósito de dar respuesta a las interrogantes se plantearon los siguientes objetivos:

1. Conocer a través de herramientas teóricas, de qué manera las educadoras participan como mediadoras en la construcción de las identidades de género en niñas y niños de nivel preescolar.
2. Conocer el alcance del currículum oculto en la transmisión de estereotipos de género, así como en el trato diferenciado para niñas y niños.
3. Plantear una propuesta para abonar a la transformación.

### **Método**

El presente trabajo es una investigación teórica-conceptual, donde se utilizó una técnica documental en la cual las fuentes principales fueron: libros, artículos científicos, tanto teóricos como empíricos, y documentos oficiales, esto en un primer nivel; posteriormente se realizó un análisis de la información recabada para poder dar respuesta al problema planteado y generar por último una propuesta. (Del Cid, et. al., 2011.)

# Capítulo I

## Género

*“Pensar la igualdad a partir de la diferencia,  
requiere de pensar en la diferencia  
como una variación del sustrato humano”  
(Lamas, 2002)*

La historia humana ha sido trazada mediante la dicotomía devenida de las diferencias biológicas perceptibles entre hombres y mujeres, encauzando a partir de estas disimilitudes una compleja construcción de significados que han constituido para los sexos, directrices rígidas, envueltas en una serie de relaciones que se han convertido en una realidad intransmutable; la percepción natural del hombre y de la mujer se configura en el sexo, limitando al ser humano a su apariencia biológica, mediante diferencias basadas en el sexo (Lamas, 2002; Scott, 1996). La organización social del sexo, constriñe así a los individuos a estereotipos y creencias en las relaciones entre hombres y mujeres, patrones de vida que se asumen e idealizan, trasmitiéndose mediante las prácticas, las tradiciones, las representaciones, los símbolos, los valores, las normas colectivas, es decir la cultura compartida. Lamas (2002) describe este proceso de apropiación y transmisión a partir de la cultura:

La cultura es un resultado, pero también una mediación. Los seres humanos nos vemos enfrentados a un hecho básico que es idéntico en todas las sociedades: existe una diferencia corporal entre hombres y mujeres, específicamente notable de los genitales. La cultura es el resultado de la forma como interpretamos esta diferencia, de cómo la simbolizamos, de cómo elaboramos la angustia o el miedo que nos genera; pero también

es una mediación: un filtro a través del cual percibimos la vida... De ahí que la representación cultural de este hecho biológico sea múltiple y tenga grados de complejidad relativos al desarrollo de cada sociedad (p.54).

Así se ha construido una organización social jerarquizada, hendida a través de estas relaciones desiguales, donde el tiempo y el espacio están marcados bajo una condición biológica contenida en la construcción social de cada cultura. En la organización de la sociedad, existen sistemas para clasificar a las personas que van desde la raza a la que pertenecen, la religión que profesan, la clase social de donde provienen, y, la base de las significaciones, de todas, es la clasificación por sexo y género, lo cual determina la manera de organizarse, de hacer y de ser de las personas como parte de una sociedad particular.

“Hay que señalar que sexo y género no son sinónimos, describen aspectos diferentes, pero se basan en una misma realidad del ser humano, la biológica, y de ese nexo común surge la confusión” (Jayme y Sau, 2004 p. 55). Es así que la constitución del ser humano tiene que comprenderse desde estas dos vertientes, siendo necesario definir y entender la diferencia entre éstas.

## **1.1 Sexo y Género**

Como *sexo* se entienden las características fisiológicas, genéticas, cromosómicas, hormonales y químicas, es decir basadas en la biología del cuerpo. Estas características son aparentemente inalterables. Desde esta diferenciación biológica, existen dos categorías, hembra y macho: esta distinción está dada por naturaleza, y la principal diferencia a notar es el papel que cada uno de los sexos tiene en el proceso de reproducción (Jayme y Sau, 2004; Lamas, 2002; 2006; Gutiérrez, 2002; Álvarez-Gayou; 2007; Rivera, 2003).

“Desde la perspectiva biológica las especies se dividen en dos sexos con características dimórficas y funcionales definidas, pero que en el caso de la especie humana, se reducen casi exclusivamente a las funciones reproductivas y a ciertos aspectos dimórficos en las estructuras cerebrales” (Álvarez-Gayou 2007, p.9).

Son estos principios de la biología, los que han sido utilizados a lo largo del tiempo como bases para marcar las diferencias que toman concreción en la construcción sociocultural del sujeto sexuado y sexual, y han llevado a una dicotomía, entre hombres y mujeres. La dicotomía ha servido como rector del orden social, creando simbolizaciones en cada cultura respecto a las diferencias entre uno y otro sexo, que llevan consigo la asignación de características femeninas y masculinas a los cuerpos sexuados, adoptando una visión esencialista<sup>1</sup>, delimitada por las explicaciones biológicas (Álvarez-Gayou 2007).

En lo que concierne al género, Lamas lo define como “un modo de decodificar el significado que las culturas otorgan a la diferencia entre los sexos y de comprender las complejas conexiones que existen entre varias formas de interacción humana” (Lamas, 2002, p. 90).

El término género denota así una serie de significaciones sociales, reiterando que éstas se conforman a partir del dimorfismo sexual, Unger (1979, citado en Jayme y Sau, 2004 ) asumía que el término género era:

Aquellos componentes no fisiológicos del sexo que culturalmente se consideraban apropiados para hombres o para mujeres (...) Refiere una etiqueta social por la cual distinguimos a dos grupos de personas. Hay evidencia de que varios componentes de las

---

<sup>1</sup> Calificar una teoría de esencialista quiere decir que se basa en premisas y en principios determinados por la biología; en premisas muy resistentes, por tanto, al cambio social y a la acción de las operaciones culturales que distinguirán a la humanidad, la más importante de estas operaciones es la capacidad de construir símbolos y significados: esa capacidad fundamental de mediar entre lo que se denomina naturaleza y lo que se denomina cultura. (Rivera, 2003, p. 220).



categorías basadas en el género son aprendidas con relativa independencia de la información biológica que subyace a ellas” (trad. ad hoc Jayme y Sau, 2004, p. 56,57).

“Keller concibe el género como una construcción psicosocial de naturaleza relacional, que no se identifica con la condición humana de nacer sexuado, aunque hunde sus raíces en ella, estableciéndose entre ambos conceptos múltiples interdependencias” (Barberá, 1998, p.25). Siguiendo esta línea, el género es una construcción social que las culturas fundan alrededor del sexo biológico, limitando y naturalizando el comportamiento humano. De esta manera, se entiende como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias entre las personas por razón de sexo.

Se comprende, entonces, al sexo y al género como dos dimensiones constitutivas de los seres humanos que tienen orígenes diferentes, y coexisten en una relación dialéctica unidas en la dimensión psicológica : “Los *procesos biológicos* de sexuación y la *asignación social de género* marcan límites y representan, en consecuencia, los dos tipos de cimientos sobre los que se construyen la *dimensión psicológica del género*” (Barberá, 1998, p.23-24).

Scott (1996) en la publicación titulada *El género: Una Categoría Útil para el Análisis Histórico*, habla sobre la evolución del uso de la palabra “género”, la cual pasó de sustituir a la palabra “mujeres” a denotar las construcciones sociales sobre los cuerpos sexuados, remontando con esto a los orígenes sociales de la subjetividad tanto de mujeres como de hombres. De igual forma en este trabajo Scott menciona cuatro elementos que determina las características del Género:

1. Los símbolos y mitos culturales.
2. Los conceptos que expresan los significados de los símbolos
3. Las instituciones y organizaciones sociales.

#### 4. La identidad como análisis.

Estas cuatro características se mantienen más o menos constantes a lo largo de la vida, estableciendo la percepción, la organización y simbología de lo que es el género para un contexto determinado y para la vida social.

El género no se define como un rasgo estable, aunque frecuentemente se perciba como tal, ni tampoco como un simple reflejo de la realidad social, si no como un proceso constructivo en que los procesos psicológicos interaccionan con los contextos sociales (Martín y Halverson, 1983; Geis, 1993; Lott y Maluso, 1993; citado en Barberá, 1998).

Cada sociedad difiere en la categorización del género, mediada por instituciones sociales como, la religiosas, políticas y económicas, por lo tanto, la esquematización simbólica se determina tanto para el hombre como para la mujer según el contexto socio-histórico en el que se desarrolle. Como señala Guevara (2010) citando a Alcott (1989), las posiciones de género serán estructurales y a su vez coyunturales.

La situación externa determina la posición relativa de la persona en un momento determinado en virtud de las distintas relaciones que configuran su red de interdependencia [...] La definición posicional – observa Alcott – hace que la condición sea siempre relativa pues depende de un contexto cambiante (Guevara, 2010, p. 52).

Así es, “que el género, se configura como una categoría psicológica básica para analizar y organizar el mundo que nos rodea y a nosotros mismos como integrantes, parte de ese mundo” (Barberá, 1998, p.19).

La internalización de estos procesos se gesta a través de la socialización que es captada por los niños y las niñas, -siendo distinta para cada uno de estos grupos -, dará como resultado

construcciones diferenciales para cada sexo/genero<sup>2</sup>, que estarán presentes en todos los aspectos (social, cultural, psicológico) a lo largo de la vida. Se entiende entonces que, “el género, como componente comportamental, incidirá de manera diferencial, no solo entre los diversos sujetos, sino a lo largo de su ciclo vital, estando influenciado por factores de tipo interno y externo” (Bell y Sternberg, 1993; Orwoll y Achenbaum, 1993; Unger y Crawford, 1996, citados por Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000, p. 11)

Así se presenta como “natural” que en la especie humana los machos y las hembras se comporten de acuerdo con unas características primarias que son las propias de su condición sexual. Lo masculino y lo femenino no será más que el desarrollo cultural y social de esos imperativos aparentemente naturales y primarios que sustentarían las formas prácticas de las relaciones sociales.

El género se añade al sexo, para domeñarlo, socializarlo y permitir la vida en convivencia. Pero, desde esta ideología no se pone de manifiesto que ya en la misma constitución de lo que consideramos características biológicas del sexo se están articulando formas simbólicas y prácticas de construcciones socioculturales (Otegui, 1999, p. 152).

Es fundamental tomar en cuenta el contexto histórico-sociocultural para el análisis o estudio del género, dimensión que repercute de manera social y con variantes a nivel individual.

---

<sup>2</sup> La antropóloga Gayle Rubin introdujo la expresión *sistema sexo/género* para indicar de este modo «el conjunto de operaciones mediante las cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana» lo cual refiere la realidad biológica y a la realidad social sugiriendo que la primera induce una actividad que tiene lugar en un contexto social y, creemos, en una relación no unidireccional sino recíproca, más allá del determinismo o, como señalan algunos autores, imperativo genético (Jayme y Sau, 2004).

Jayme y Sau (2004), basándose en la periodización realizada por Ashmore (1990)<sup>3</sup> sobre los estudios de sexo y género en Psicología, elaboran un análisis sobre los paradigmas surgidos de estos estudios: El primer periodo histórico comienza con los Estudios de diferencias de sexo en Inteligencia, en estrecha relación con los test psicométricos, donde se propone que es necesario identificar diferencias en la experiencia y conducta del ser biológico. El segundo paradigma considera el sexo como una variable de personalidad, que forma parte de la psicología de los rasgos de personalidad. El tercer paradigma considera al sexo como una categoría social, asumiendo que lo que un hombre y una mujer como individuos piensan, sienten y hacen está influenciado, crucialmente del hecho de que masculino y femenino constituyen categorías sociales diferenciadas. “El cuarto paradigma es el de la psicología del sexo y el género, es el que se desarrolla actualmente” (Jayme y Sau, 2004., p.51). Se reconoce al género como categoría y se realizan estudios y análisis comprendiendo la interdependencia de estas dos condiciones.

Barberá y Cala (2009) en un artículo publicado para la Revista Mexicana de Psicología, ofrecen una revisión acerca de la evolución de la Perspectiva de Género en el ámbito de la Psicología. Las autoras enmarcan el objetivo de la perspectiva psicológica de género en tratar de “explicar las leyes generales del comportamiento humano a partir de la diversidad existente en factores biológicos, experienciales, sociales y culturales. Sin duda, ser hombre o mujer representa uno de los marcadores básicos de variabilidad” (Barberá y Cala, 2009, p. 91-92). El estudio del género atravesado durante, aproximadamente, 4 décadas, por diversas delimitaciones y conceptualizaciones, donde todo comenzó con estudios comparativos y actualmente existen

---

<sup>3</sup> De acuerdo a la periodización ofrecida por Ashmore (1990) los estudios de Psicología sobre sexo y género se pueden representar en las siguientes etapas: 1. Diferencia de Inteligencia entre los sexos (1894-1936); 2. Masculinidad y Femenidad (1936-1954); 3. Desarrollo de roles sexuales (1954-1966); 4. Tipificación sexual (1966-1974); 5. Androginia (1974-1982); 6. El sexo como categoría social (1982-actualidad) (Jayme y Sau, 2004, p. 51).

posturas más flexibles, se consideran no sólo conductas, sino una comprensión cada vez más amplia e integral con “mejores recursos conceptuales, metodológicos y operativos para poder intervenir en diversos ámbitos de la aplicación psicológica” (Barberá y Cala, 2009, p.93) Así se pasó de la *Psicología de las mujeres*, a la denominación de *Psicología de género* (Barberá y Cala, 2009). A lo largo del artículo, las autoras plasman un resumen de lo que serían las aproximaciones, y evolución de éstas, que, desde la Psicología, se han tenido sobre el estudio de la Perspectiva de Género, se enumeran 3 posturas generales:

1. ***Ser. El sistema sexo/género como propiedad interna.*** Se considera al sistema sexo/género como una variable sujeto, que es inherente a la persona, determina la forma en que se comporta y el principal objetivo es la comparación y el alcance de las diferencias entre la ambivalencia hombre-mujer. (Por ejemplo: Maccoby y Jacklin, 1974; actualmente comparación sobre temas de liderazgo por Eagly, Johannsen-Schmidt y Van Engen, 2003; contexto organizacional Guadagno y Cialdini, 2007). Los resultados en general de los estudios en esta postura “muestran que el sistema sexo/género interactúa con una serie de factores contextuales y sociales” (Barberá y Cala, 2009, p. 94)
2. ***Creer. El sistema sexo/género como construcción social.*** Se conceptúa como variable estímulo. Surge tras la revolución cognoscitiva en Psicología. Esta aproximación enfatiza “no en cómo difieren hombres y mujeres, sino en cómo la gente cree que difieren” (Deaux, 1984, citado en Barberá y Cala, 2009, p. 95). Se desarrollaron temas como la propuesta de Bem (1981; 85) sobre los esquemas de género con los cuales se aprende a codificar la información y se divide en categorías masculinas y femeninas. Se ha trabajado en el análisis de los estereotipos de género (Deaux, 1999); el análisis se ha

concretado en investigaciones sobre el sexismo en sus diversas manifestaciones (Moya, 2004).

3. **Hacer. Sistema sexo/género como actividad interactiva.** Se pone interés en el proceso de construcción de significados. El sistema sexo/género es concebido como algo que se hace, no como algo que se posee. Es “como una actuación social [...] con uno mismo y teniendo a otras personas como audiencia [...] así cada cual crea y construye su género” (Crawford, 2006, citado en Barberá y Cala, 2009, p.96). Dicha construcción ocurrirá en distintos niveles: por un lado, *el sociocultural*, donde intervienen las distintas instituciones sociales a través de los estereotipos presentes en la cultura; también tiene lugar el *nivel interactivo*, que toma en cuenta que los comportamientos diferenciados en las interacciones sociales son guiados por las claves de género, las cuales no siempre se procesan de manera consciente; por ejemplo el discurso diferencial de padres y madres hacia sus hijos e hijas (Reese, Haden & Fivush, 1993, citado en Barberá y Cala, 2009, p.96). Y Por último el *nivel individual* donde hombres y mujeres aceptan las diferencias de género y las integran al autoconcepto, adoptando las conductas que establece cada cultura. (Barberá y Cala, 2009, p. 93 – 97)

## 1.2 Perspectiva y Categoría de Género

Para el análisis de la construcción social y simbólica de la diferencia asignada a la biología de los cuerpos, surgen, la Perspectiva y Categoría de Género; como se ha dicho anteriormente el Género designa la división sexuada que se refiere a la simbolización que cada cultura elabora sobre la diferencia sexual, estableciendo normas, prácticas, sentimientos, cosmovisiones, normas, expectativas, ideas y discursos en un determinado contexto (Lamas, 2002, 2006, Gutiérrez, 2002., Álvarez-Gayou, 2007, Rivera, 2003).

Durante el proceso de desarrollo y constitución del género, la sociedad confecciona las ideas de lo que deben ser hombre y mujer, de lo que es propio y de lo que no es propio en cada sexo. Este análisis que modificó la concepción de la construcción determinada por el esencialismo (que a través de la historia sometió y subestimó a uno de los sexos), se convirtió en la posibilidad de la reflexión integral, histórica y cultural de la condición de los sexos, guiando los pasos hacia una Teoría del Género, pues al cuestionar ha permitido indagar qué ha determinado la dicotomía y jerarquización entre hombres y mujeres. Bonan y Guzmán (2007, citados en Luna, 2012) mencionan que la Teoría de Género se posicionó en:

...el debate teórico sobre el poder, la identidad y la estructuración de la vida social. Esto equivale a decir que el género no se restringe a una categoría para denotar las relaciones sociales de hombres y mujeres, al contrario, en su desarrollo actual este cuerpo teórico permite ir más allá del análisis empírico y descriptivo de estas relaciones. La teoría de género contribuye al desarrollo del concepto y del instrumental analítico del desarrollo humano. Ofrece elementos para una comprensión sistémica, procesual e histórico-comparativa de la estructuración de las diferenciaciones y de las jerarquías sociales, en sus dimensiones simbólico-culturales, normativas e institucionales (p. 6).

Stomquist (2006) explica que, en los planteamientos encaminados en la Teoría de Género, prevalece que este sistema de desigualdades entre uno y otro género se construye por tres niveles:

**Estructural** – sustentado por la división social del trabajo;

**Institucional** – conformado por normas y regulaciones que guían la distribución de recursos y oportunidades entre hombres y mujeres; y

*Simbólica* – enmarcada por conceptos, mentalidades y representaciones colectivas de feminidad y masculinidad (Stromquist, 1995; Guzmán, 2003, en Stromquist, 2006, p.363)

Se pueden mencionar nombres representativos en la generación de estas concepciones encaminadas en la construcción de una Teoría de Género, tales como la antropóloga Gayle Rubin, la socióloga Ann Oakley, la escritora Kate Millet; nombres referentes como la investigadora en Ciencias Sociales Teresita de Barbieri, las antropólogas e investigadoras Martha Lamas y Marcela Lagarde, entre muchas otras que han ayudado a descubrir y analizar las realidades de la desigualdad social sustentada en la diferenciación sexual.

En el terreno de la Teoría de Género, surge la Perspectiva de Género<sup>4</sup>, como un enfoque teórico y metodológico, una herramienta para puntualizar, qué significa pretender la equidad de hombres y mujeres y lo que esto implica, evidenciando la diferencia de las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen en referencia a la diferencia morfológica los cuerpos, en busca de la transformación de los paradigmas tradicionalmente androcéntricos, es así que:

La base epistemológica de la Perspectiva de Género está en la modernidad científica porque contempla a las personas como sujetos sociales, históricos, genéricos involucrados de manera protagónica en los procesos de construcción del conocimiento, del desarrollo de la cultura y de la continuación de la vida social: no como objetos de investigación externos, estáticos y medibles desde la ajena observación de otros (Cazés, 2000, p. 4).

---

<sup>4</sup> Surge a la mitad de siglo XX, en el ámbito de las ciencias sociales, particularmente en la Teoría de Género. Responde a la necesidad de abordar de manera integral, histórica y dialéctica la sexualidad humana y sus implicaciones económicas, políticas, psicológicas y culturales en la vida social de los géneros y de los particulares, es decir, en la organización patriarcal de la sociedad. (Cazés, 2000, p. 1).



Con esta perspectiva se propone un acercamiento hacia la comprensión de las ideas, simbolismos, creencias, conocimiento, sentimientos y pensamientos que durante años se han "naturalizado" acerca de los hombres y de las mujeres, las cuales, más que destino, son características construidas social, cultural e históricamente, que no determinadas por la biología.

Todas las sociedades estructuran su vida y construyen su cultura en torno a la diferencia sexual. Esta diferencia anatómica se interpreta como una diferencia sustantiva que marcará el destino de las personas. Lo lógico, se piensa, es que si las funciones biológicas son tan dispares, las demás características –morales, psíquicas– también lo habrán de ser (Lamas, 1996 p. 223).

La Categoría de Género es el instrumento fundamental para el análisis con Perspectiva de Género, que ha configurado el entendimiento de la construcción de las entidades, mediante un proceso cultural, sin disipar la participación del sujeto activo reconociendo las diferencias de orden biológico, que no implican características determinantes para cada sexo.

Se debe aceptar el orden biológico de algunas diferencias entre hombres y mujeres, sin perder de vista que la predisposición biológica no es suficiente en sí misma para provocar un comportamiento. No hay comportamientos o características de personalidad exclusivas de un sexo. Ambos comparten rasgos y conductas humanas. (Lamas, 2002, p. 29).

De acuerdo a Lamas, esto nos remitiría a aceptar el origen biológico y las diferencias que ello implica; sin embargo, esto no es lo que rige estrictamente la exclusividad de las capacidades de cada sexo, lo que significa transformar las concepciones esencialistas de la lógica de la cultura de género que hace asignar de manera arbitraria una valoración social desigual a los sexos. Lo que ha sido útil para el análisis de este fin son los estudios a través de la Categoría de

Género en diversas esferas abarcando sectores sociales, científicos y académicos abriendo un debate multidisciplinario.

Mayobre y Caruncho (1998), destaca que esta categoría ha constituido la vía a través de la cual los estudios sobre las mujeres han podido abrirse paso en la “academia” sin el “molesto” aguijón de la lucha feminista<sup>5</sup>. Para Scott (1996) el acuñar el término “Género” le daba a la investigación un matiz menos amenazante a las posiciones tradicionalistas sobre las desigualdades sociales entre hombres y mujeres, de esta manera se constituyó como una faceta para legitimar académicamente los estudios feministas de la época de los setenta y ochenta, es así como nace esta categoría de análisis para designar los estudios sobre las desigualdades sociales y culturales entre los sexos. Desde esta perspectiva, siguiendo a Lamas (1996), dicho instrumento de análisis se articula con las siguientes instancias:

- a) **Asignación del Género.** Dado en el momento del nacimiento por la morfología sexual; hoy en día los estudios prenatales denotan el sexo de los fetos antes del nacimiento.
  - b) **Identidad de Género.** Se establece en conjunto con la adquisición del lenguaje. El niño se asume en uno de los dos grupos (masculino/femenino), expresándose en todas sus manifestaciones, sentimientos y actitudes.
  - c) **Rol de Género.** Constituido por normas y prescripciones que establece la sociedad y la cultura sobre el comportamiento de hombres y mujeres.
- (Lamas, 1996, p. 221-222).

---

<sup>5</sup> Lamas (2002) destaca que la: “indudable contribución del feminismo ha sido colocar el cuerpo en la agenda política: mostrar como el género moldea y desarrolla nuestra percepción de la vida en general y, en particular hacer evidentes la valoración, el uso y las atribuciones diferenciadas que da a los cuerpos. El feminismo coincide en analizar uno de los problemas intelectuales vigentes – la construcción del sujeto subrayando la materialidad en la diferencia sexual.” (p.53)

El análisis con Perspectiva de Género “construye una visión interdisciplinaria [...] Así, aborda la realidad y sus transformaciones históricas para dar cuenta de los múltiples procesos biológicos, psicológicos, sociales y culturales que, articulados en unidad histórica dialéctica, integran la sexualidad humana” (Cazés, 2000 p. 3), arrojando una serie de evidencias<sup>6</sup> que denotan la inconexión “natural” del sexo biológico, con la conducta y cognición de los constructos femenino y masculino, “concretamente la perspectiva de género es una herramienta de análisis que permite identificar las diferencia entre mujeres y hombres para establecer acciones que promuevan situaciones de equidad” (CONAFE, 2004, citado en Sánchez, 2006, p. 17) buscando, ser consciente de las diferencias, sin razón de discriminar, comprendiendo que éstas no deben ser generadoras de exclusión, abuso o privilegios.

### **1.3 Estereotipos y roles**

Todas las concepciones del hombre y la mujer serán variables según las necesidades e intereses históricos de cada cultura y cada sociedad, “el género es el sexo socialmente construido” (De Barbieri, 1993, p.149), la categoría de género nos conduce a conocer los fundamentos cognitivos de las representaciones culturales, para el análisis psíquico-sociocultural de la conciencia habitada por el discurso social cimentado por el género, que formula un pensamiento y una construcción a partir de estos elementos y categorías, que son compartidas e idealizadas por la sociedad, gestándose los estereotipos de género, atribuyéndoles a cada sexo cualidades, que se confieren a la biología aparente, configurando en las personas “ideas preconcebidas que se tienen en relación con lo que significa ser hombre o ser mujer” (Rocha y

---

<sup>6</sup> Se ha comprobado que el status femenino es variable de cultura en cultura, pero siempre con una constante: la subordinación política de las mujeres, a los hombres. Hasta hace poco tiempo esto se explicaba en términos "naturales" y hasta "inevitables", contraponiendo otra constante: la diferencia biológica entre los sexos. Casi todas, si no es que todas las interpretaciones sobre el origen de la opresión de la mujer la ubicaban en la expresión máxima de la diferencia biológica: la maternidad. (Lamas, 1996)

Díaz, 2011, p. 21) lo que conlleva a la apropiación de comportamientos y adquisición de características, que da pie a un “sistema binario aplicado a los sexos y géneros” (Mayobre, 2006 p. 22), que jerarquiza y compone una relación asimétrica entre los sexos.

El estereotipo articula procesos psicológicos (cognitivos y motivacionales) y los sociales, y como concepto son creencias que se generan sobre los grupos dentro de una cultura (Huici, 1999). Éstos funcionan como una especie de esquema/estructura de conocimiento, a partir de las cuales las personas interpretan y guían su comportamiento, sus emociones y su percepción. Varios autores coinciden con la función del estereotipo como un constructo cognitivo, que lleva a la atribución de ciertas características a determinados grupos dentro de la sociedad, (Ashmore y Del Boca, citado en Huici, 1999; Barberá, 1998).

La configuración de los estereotipos genéricos es ponderada por la sociedad en una construcción de los sexos estereotipados, preconcepción generalizada surgida a partir de vincular a las personas a ciertos atributos, características o roles, en razón de su apariencia; matizan la experiencia personal limitando los terrenos para desarrollarse, tanto en mujeres como en hombres (Rocha y Díaz, 2011).

No todos los aspectos que se mencionan como estereotipos de género son necesariamente negativos; el problema estriba en que, cuando le son atribuidos estereotípicamente a uno solo de los géneros, se convierten en tabú para el otro. Así resulta que, cuando una mujer o un hombre adquieren, poseen o desarrollan una cualidad estereotípicamente atribuida al otro género, se convierten en trasgresores, en diferentes y, por ende, sujetos al consecuente mecanismo de represión social que los hacen poseedores de un estigma (Goffman, 1963, en Alvarez – Gayou, 2007, p. 99).

Si bien, estereotipar constituye un proceso mental indispensable que permite al individuo organizar y categorizar la información recibida con la finalidad de simplificar el entendimiento, esta función cognitiva resulta problemática cuando opera para ignorar necesidades, deseos, habilidades y circunstancias de las personas y puede llegar a traducirse en la restricción o negación de los derechos fundamentales. Como esquema de simplificación no se puede negar “su carácter selectivo, con el que se pierden las características individuales... Así, los individuos son juzgados y evaluados y los estereotipos se convierten en un elemento peligroso y discriminatorio” (Barberá, 1998, en Sánchez, 2006, p. 13), que conllevan a limitaciones que repercuten inevitablemente en el desarrollo personal (Álvarez-Gayou, 2007, Barberá, 1998, Huici, 1999).

La influencia de los estereotipos de género es tan penetrante desde el momento en que un perceptor categoriza a una persona como un hombre o una mujer, le aplica de manera casi automática las características asociadas a su categoría de género [...] las características que se adscriben a hombres y mujeres -dimensión descriptiva de los estereotipos- son también las que se consideran deseables y se esperan de hombres y mujeres. Es decir, existe una segunda dimensión de los estereotipos de género que indica cómo deberían comportarse hombres y mujeres... dimensión prescriptiva (Cuadrado, 2007 p. 247).

El espacio que separa a hombres y mujeres será el mecanismo que limita a las personas anteponiendo el sexo permeado de todas las significantes sociales, condicionados a través de la atribución social de tareas y actividades, que se asocian intrínsecamente a los sexos/género, dando como resultados a : *roles* , que se estipulan en el margen genérico, manteniendo a niñas y niños, hombres y mujeres a lo largo del tiempo en ciertas actividades, tareas y profesiones estereotipadas; estos varían según la sociedad a lo largo de la historia, influidos por diversos

factores como la economía, la religión y la etnicidad (Lamas, 2002). Mayobre, (2006) también identifica la variabilidad de acuerdo al contexto, pero subraya una característica constante en todas las sociedades y tiempos:

Dichas normas no son idénticas en todas las culturas y en todas las épocas históricas, sin embargo tienen una características común, la división sexual del trabajo, las mujeres desarrollan un género social relacionado con el ámbito de la reproducción, entendida en un sentido amplio y que incluye no solo la reproducción de la especie sino el cuidado de las personas enfermas, minusválidas, ancianas, la preparación de alimentos, la atención y protección de toda la familia, la socialización de la infancia, el confinamiento en el ámbito privado [...] el varón desarrolla un género asociado al control de la naturaleza, a la guerra, al desempeño de un trabajo remunerado, al dominio de la técnica, a la organización y representación social y política, a la ocupación del ámbito público (Mayobre, 2006, p. 2-3).

Las atribuciones sociales de los géneros han mantenido una persistente dicotomía entre los sexos, si bien afectan a los dos, hay un mayor efecto negativo en las mujeres que se ha mantenido subordinadas históricamente a través del patriarcado<sup>7</sup>, la valoración y caracterización del papel de la mujer ha sido tenazmente el de sometimiento, por lo tanto, las atribuciones versan en este sentido, si bien estos se han matizado, la constante subordinación sigue vigente. De acuerdo a Fainholc (1997) es la mitificación acerca de la feminidad la que sustenta los hechos de discriminación y desigualdad, es en la rutina y en la vida cotidiana donde se va reafirmando lo

---

<sup>7</sup> Victoria Sau (1989) ha definido al patriarcado como “una toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres cuya agente ocasional fue de orden biológico, si bien, elevado este a la categoría política y económica. Dicha toma de poder” –prosigue Victoria Sau- “pasa forzosamente por el sometimiento de las mujeres a la maternidad, la represión de la sexualidad femenina y la apropiación de la fuerza de trabajo...” (Rivera, 2003, p. 72).

que la autora llama “organización mítica” construyendo la “realidad de un modo sagrado y verdadero” (Fainholc, 1997, p.17)

Se percibe entonces una lógica de oposición entre hombre y mujer, que abre camino a una construcción diferencial, dada de manera natural “inscrita en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales” (Bourdieu 1992, en Sánchez 2006), surgiendo como resultado la significación que se da al hecho de ser hombre o ser mujer, lo cual implica englobar los aspectos que constituirán la personalidad de cada ser, guiada en primera instancia, por la identidad construida de acuerdo al cuerpo sexuado, es decir, esa “naturaleza” innegable en que una persona es encajonada desde el momento del nacimiento (asignación de género) desde el punto de vista biológico, lo cual pasará a un plano psicológico, social, cultural y político, es decir, las diferencias rebasarán el terreno de la diferencia física.

## Capítulo II

# Identidad de Género y Socialización

*“No ser el ser de nuestras determinaciones  
sino el de nuestras decisiones”  
Calviño (2002)*

Las relaciones sociales se estructuran de acuerdo al orden de género, fungiendo éste como significativo para la constitución de la identidad genérica (Domínguez, 2010). La identidad se constituye en el proceso de reconocimiento de sí mismo como persona diferente de los demás; la identidad de género, es entonces, el reconocimiento de pertenecer a un grupo genérico u otro, esto va de la mano con la información que se recibe del exterior, así la identificación del individuo con su entorno social es una percepción compartida organizada mediante “códigos que la colectividad reproduce, sanciona y acepta” (Serret, 2004, p.43), asumiendo estos códigos, el individuo será reconocido por un grupo, que condicionará una serie de creencias, estereotipos y roles, que variarán según el contexto histórico-sociocultural, trazando la construcción de nuevas identidades. Para culminar en el entendimiento de Identidad de Género, un primer acercamiento es conocer la concepción de Identidad; de acuerdo a Parsons (1962) la definición está dada como:

Un sistema central de significados de una personalidad individual, que orientan de manera normativa y da sentido a la acción de las personas... dichos significados no son meras construcciones arbitrarias definidas por la persona, sino que surgen en relación estrecha con la interiorización de valores, normas y códigos culturales que son



generalizados y compartidos por un sistema social (Parsons, 1962, citado en Rocha y Díaz 2011, p. 47).

Es decir, la identidad será forjada por un proceso de internalización de signos culturales<sup>8</sup> (lenguaje, escritura, gestos, prácticas, etc.) dados en cierto contexto, por medio de la interacción en las relaciones humanas. Para Schaffer (2000, en Mieles y García 2010) en el proceso de construcción de la identidad, se diferenciará entre la identidad personal y la identidad social:

La plasticidad de la construcción de la identidad se hace evidente en lo relacionado con la identidad personal en contraste con la identidad social. La primera de ellas se refiere a los sentimientos subjetivos de los niños y niñas respecto a su peculiaridad en relación con los demás, a su sensación de unicidad y de individualidad. La segunda, en cambio, hace alusión a cuán iguales a los demás se sienten (o les gustaría sentirse), típicamente mediante la identificación con la cultura de su familia y/o de su grupo de compañeros y compañeras. De esta manera, la identidad cubre simultáneamente dos fuerzas motrices fundamentales para todo ser humano: la necesidad de pertenencia y la necesidad de ser único (Schaffer, 2000, en Mieles y García, 2010, p. 816)

El tema sobre identidad se ha desarrollado en diferentes disciplinas y en ámbitos institucionales, siendo imprescindible incluir a la institución educativa, en este caso el nivel Preescolar, visibilizando el conocimiento teórico acerca de la Categoría Género como construcción social y psicológica.

---

<sup>8</sup> La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir, etc.) es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que el aspecto psicológico se refiere. (...) La analogía básica entre signo y herramienta descansa en la función mediadora que caracteriza a ambas. La función de la herramienta... se haya externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Por otro lado el signo... se trata de un medio de actividad interna... esta internamente orientada. (Vygotski, 2006, p.88-91).

## 2.1 Identidad de Género

La identidad, ha sido una temática trascendente en los estudios de género, ya que su construcción forma parte fundamental en la coyuntura sobre la apropiación de significados culturales en torno al hecho de ser biológicamente hombre o mujer.

La psicología, fue la primera disciplina en introducir el término “género” en un punto de vista médico, esto con las investigaciones de John Money, psicólogo que desde 1951 utilizó el término para describir una dimensión cultural de la identidad sexual. Posteriormente el psiquiatra Robert Stoller<sup>9</sup> en 1968 es quién establece más claramente la diferencia entre sexo y género en su libro *Sex and Gender: On the development of masculinity and femininity*, en el cual desarrolló el concepto de Identidad de Género; Stoller señala que ésta se consolida alrededor de los 18 meses de edad. (González, 2009).<sup>10</sup> Una aportación importante de sus estudios es confirmar que:

Lo que determina la identidad y el comportamiento masculino o femenino no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres o las mujeres. Y concluyó que la asignación y

---

<sup>9</sup> Stoller realizó un estudio de los Trastornos de la identidad sexual, donde examinó la falla en la asignación de sexo, ya que las características externas de los genitales se prestaban a confusión, En los casos estudiados, a estas niñas se les asignó un papel masculino; este error de rotular a una niña como un niño resultó imposible de corregir después de los tres primeros años de edad. La personita en cuestión retenía su identidad inicial de género pese a los esfuerzos por corregirla. También hubo casos de niños genéticamente varones que, al tener un defecto anatómico grave o haber sufrido la mutilación del pene, fueron rotulados provisoriamente como niñas, de manera que se les asignó esa identidad desde el inicio, y eso facilitó el posterior tratamiento hormonal y quirúrgico que los convertiría en mujeres. (Lamas, 1996, p. 220-221)

<sup>10</sup> Katchadourian (1983) señala al psicólogo John Money como el primero en usar el término “papel genérico” (gender role) y a Robert Stoller como el primero en usar formalmente la expresión “Identidad genérica” (gender identity). Lamas, 2002, p. 186).

adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y biológica. (Lamas, 1996, p.221).

Estudios recientes se han interesado en comprender la dialéctica existente entre los cambios vividos por los sujetos a nivel social e individual y el papel que esto juega en la construcción de las identidades (Villanueva, 1997; Herrera, 2000; Mercer, Szulik, et. al. 2008; Mieles y García 2010), entendiendo al género como parte fundamental de la realidad subjetiva, que condiciona la construcción del auto-concepto, los comportamientos de las personas, así como su forma de pensar y de vivirse.

Como acercamiento hacia una definición de identidad de género, los siguientes autores enuncian que:

La identidad de género, es la elaboración simbólica que cada cultura construye a partir de la categorización de las personas en diferentes sexos, las definiciones vigentes de lo que son la feminidad y la masculinidad son realmente agencias productoras de identidades; ellas informan a los individuos de esa sociedad quienes son, cuál es su lugar en el mundo y cómo relacionarse con los demás. La identidad de género se constituye a partir de un proceso donde cada individuo debe aprender lo que es ser hombre o mujer, a adoptar los roles y actitudes que le son propios y a interpretarse a sí mismos según dichos parámetros. [...] Se legitiman ciertas relaciones sociales donde se trafica poder. (Norma Fuller, en Sánchez, 1995 p. 229).

Barberá 1998, (p. 92) expone que:

En un sentido amplio, se entiende la identidad de género como un proceso por el que cada cual se sabe perteneciente a un grupo de asignación sexual, y excluido del otro. En cuanto proceso psicológico afecta, por tanto, a un conjunto de sensaciones, percepciones,

creencias y pensamientos, que presentan en común su carácter subjetivo. [...] Su evolución se vincula, prácticamente desde el comienzo, con el aprendizaje de comportamientos y actividades tipificadas y con los roles de género.

Para Marta Lamas, la asignación y rol en conjunto con la identidad de género serán las tres instancias básicas que en general articulan al género; en cuanto a la identidad de género dice que:

Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital; el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de “niño” o “niña”, comportamiento, juegos, etc. [...] una vez establecida la identidad de género [...] ésta se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias (Lamas, 2002, p 35).

Por su parte, Caséz (2000, p. 18) explica que:

La identidad de género es la manera en que cada persona logra, frente a sí misma y frente a las demás, ser hombre o mujer de acuerdo con lo establecido por su cultura y la sociedad en que vive. Es el proceso en el que los particulares se identifican con el desiderátum genérico, se reconocen en él y lo asumen. [...] El género incluye todos los aspectos que definen la identidad de las personas.

Guevara (2010) habla de las identidades de género, se adentra en las facetas o ámbitos que abarca esta construcción, pues además de tener un componente individual, las identidades de género tienen que ver factores relacionales y de pertenencia:

Las identidades de género se construyen con base en atributos identificados y distintivos que tienen una significación individual y funcionan como rasgos de personalidad (fuerte, activo, inteligente) mientras que otros tienen una significación relacional (competitivo,

violento, impositivo) que resulta de la pertenencia a cierta categoría y que a su vez puede tener prestigio o no. Pertenecer a una categoría lleva a cada individuo a compartir el núcleo de símbolos y representaciones sociales que genera entre ellos un común sentimiento de pertenencia y distinción social (Guevara, 2010, p.55).

Tomando en cuenta los aspectos de las concepciones anteriores, la Identidad de Género es un proceso de definición personal, es decir, de experiencia propia, pero con componente colectivo, que se basa en la categorización sociohistórica de los seres humanos en femeninos y masculinos, que se reflejará en la constitución psíquica de las personas, a su vez, mediatizada por los símbolos sociales, culturales (por ejemplo las creencias, pensamientos estereotipados, valores preescritos, el lenguaje mismo) y el entorno, factores que repercuten de manera activa en la persona a través de la socialización, las reconoce e internaliza, entendiéndose como un proceso en doble vertiente que será para sí mismo (carácter subjetivo) y para los demás (comportamiento en cumplimiento o transgresión de roles tipificados).

Se concibe al ser humano durante el proceso de desarrollo, como un ser pensante y activo ante las circunstancias que el contexto les presenta, pese a esto, ante el desiderátum de género (Caséz, 2000) las opciones ofrecidas se ven acotadas, funcionando en ocasiones como limitante para un desarrollo pleno de capacidades y cumplimiento de los deseos personales.

El debate teórico sobre el género ha abordado la cuestión de cómo se construyen, se fijan o se transforman las identidades de género en procesos atravesados por el poder y los conflictos, a través de los cuales los individuos encaman, se reapropian, actualizan o rechazan papeles y estereotipos legitimados como femeninos y masculinos (Luna, 2012, p.7).

Como señala Guevara (2010) la cultura da un marco de referencia ambivalente entre lo femenino y lo masculino, no obstante, reconoce la función activa de cada ser al construirse de acuerdo a sus historias de vida, de sus interacciones y las prácticas de la posición que le permita su sociedad.

## **2.2 Femenidad y Masculinidad**

Antes del proceso de construcción de la identidad de género, niños y niñas, adquieren conocimiento de estereotipos y de conductas tipificadas de “ser hombre” y “ser mujer”, creando asociaciones de actividades y rasgos determinados en un género u otro. Por lo que la identidad de género implica los constructos de masculinidad y feminidad, estas dimensiones encierran el aspecto central de categorización cognitiva que se adquiere y es parte del proceso de construcción de la identidad y el auto-concepto de ser hombres y mujeres.

Según la edad, los roles y las demás situaciones vitales hay que aprender lo que está permitido, y lo que es exigido diferencialmente a hombres y mujeres: los sentimientos y sus expresiones, los gustos, las ilusiones, los deseos y las fantasías, los temores y las rabias. Las responsabilidades y las fortalezas, los gestos, las emociones y los ademanes, las preferencias eróticas y las manifestaciones amorosas, los colores, la indumentaria, el peinado; hasta los olores son propios de los hombres o de las mujeres”. (Cazés, 2000, p. 18).

En el intento por cuantificar las diferencias entre los géneros, las investigaciones se han focalizado en factores que explican las dimensiones psicológicas de masculinidad y feminidad, realizando la evaluación de éstas mediante escalas<sup>11</sup>; no obstante, el problema de estos

---

<sup>11</sup> Attitude-Interest Analysis Survey (AIAS) por Terman y Miles (1936); Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI) por Hathaway y Mckinley (1989); Bem Sex Rol Inventory por Bem (1974); Attitudes Toward Women Scale por Spence y Helmreich (1972); Personal Attributes Questionnaire (PAQ) por Spence, Helmreich y Stapp (1974);

instrumentos ha sido las conceptualizaciones ambiguas de las dimensiones que pretenden medir, pues no es posible adaptarlas de manera fiel a todas las sociedades, a pesar de esto, el estudio de las mismas ha permitido conocer con mayor profundidad el papel que dichas dimensiones desempeñan en el desarrollo de la identidad de género (Rocha y Díaz 2011). Díaz, Rivera y Sánchez (2001) hacen referencia a Parsons y Bales (1955) quienes “identificaron de manera consistente dos diferentes características: un papel instrumental y orientado a metas que se asigna a los hombres en la mayor parte de las sociedades, y un papel expresivo, orientado a las relaciones interpersonales, que se asigna a las mujeres” (p. 132-133).

La instauración de ciertas características estereotipadas diferencialmente para los géneros, suponen dos extremos totalmente opuestos donde deben colocarse las personas para poder ser reconocidos socialmente como mujer o como hombre. Siguiendo lo propuesto por la Psicóloga Ester Barberá (2004), de acuerdo en la Tabla 1 se pueden analizar las características que se atribuyen a la construcción de la feminidad y la masculinidad:

Tabla 1:

*Características multicomponenciales del estereotipo femenino y masculino.*

	<b>Rasgos</b>	<b>Roles</b>	<b>Caracteres físicos</b>	<b>Destrezas cognitivas</b>
<b>Estereotipo masculino</b>	Activo Decidido Competitivo Superioridad Independiente Persistente Seguro de sí Fortaleza psíquica	Control económico Cabeza de familia Proveedor financiero Líder Iniciativa sexual Gusto Deporte Tv	Atlético Moreno Espalda ancha Corpulento Muscular Fuerza física Vigor físico Duro Alto	Analítico Exacto Pensamiento abstracto Destreza numérica Capacidad para resolver problemas Razón matemática Destreza cuantitativa
<b>Estereotipo femenino</b>	Dedicación a otros Emotivo Amabilidad Consciencia de los sentimientos de otros Comprensivo Cálido Educado	Cocina habitualmente Hace compras de casa Se ocupa de la ropa Se interesa en la moda Fuente de soporte emocional Se ocupa de los niños Atiende la casa	Belleza Ser “mono” Elegante Vistoso Gracioso Pequeño Bonito Sexy Voz suave	Artístico Creativo Expresivo Imaginativo Intuitivo Perceptivo Tacto Destreza verbal

*Nota:* Ester Barberá (2004, p. 63) cita a través de esta tabla un repertorio de rasgos, roles, caracteres tanto físicos como cognitivos donde se aprecian las características estereotipadas de género. La autora toma la tabla de Encyclopedia of Women and Gender. Sex similarities and differences and the impact of society on gender (Kite, 2001).

Así la feminidad socialmente concebida se envuelve en rasgos de expresividad, relacionados con el cuidado, la emocionalidad, la facilidad en las relaciones interpersonales, el cuidado de la familia; construyendo así una “identidad para otros”<sup>12</sup>; en tanto la masculinidad ha sido concebida como opuesto a la feminidad, otorgándole rasgos de instrumentalidad relacionados al control, al poder, asignando un rol de proveedor con características de dificultad

<sup>12</sup> Las mujeres aprenden a priorizar las relaciones con los otros, especializándose en el cuidado y satisfacción de los deseos de los otros, a lo que Gilligan (1985) se refiere como “ética del cuidado”. (citado en Rocha y Díaz, 2011; p. 54).



para expresar emociones, centrándose en la producción, construyendo una “identidad para sí”<sup>13</sup> Feminidad y masculinidad, “ambas dimensiones constituyen un ropaje de la identidad” (Rocha y Díaz, 2011; p. 52).

Por tanto, al hablar de identidad de género, no se apunta a un solo factor, sino a varios, colocándose como un constructo multifactorial (Rocha y Ramírez, 2011) donde la cultura con sus símbolos, y las relaciones sociales, serán un marco de referencia donde existirán variantes como son la económica, lo social e histórico, que conllevan a la multiplicidad de feminidades y masculinidades, que, sin embargo, tendrán el común denominador: la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino; no obstante, es importante tomar en cuenta que “toda posición social supone conflictos, competencias y alianzas entre quienes ocupan una posición semejante, así como disputas abiertas o soterradas entre quienes ocupan jerarquías diferentes” (Guevara 2010, p. 54).

### **2.3 Proceso de Construcción de Identidad de Género en la Infancia**

“El género es una construcción que tiene diversas formas de existencia cotidiana que se integran a la construcción de la identidad social de los sujetos. Dichas formas se encuentran mediadas por los productos concretos de la práctica humana” (Moreno, 1986, en Luna, 2012, p.10). En este proceso complejo de “construcción, co-construcción y reconstrucción llevados a cabo en las interacciones con padres, madres, personas significativas, hermanos y hermanas, amigos, amigas, maestros y maestras, y medios de comunicación” (Mieles y García, 2010, p. 816), tendrán lugar diversos factores de nivel biológico (morfismo sexual); nivel psicológico

---

<sup>13</sup> A diferencia de la identidad femenina, de acuerdo a Gillian (1985), los hombres fundamentan su identidad en la “ética del logro” caracterizada por el individualismo, asignándole poder económico y racional. (citado en Rocha, Díaz, 2011; p 55).

(fantasías, pensamientos, sensaciones, deseos, percepciones, motivación, auto-concepto); y de nivel social, cultural e histórico (prácticas de socialización diferencial, expectativas, normas, valores y juicios).

La identidad de género, se entiende como un proceso que se construye a partir del dimorfismo sexual acompañado de la trascendencia social atribuida a este hecho, es decir, un proceso donde la diferencia sexual<sup>14</sup> será la base para la asignación de los roles, que no vienen dados por naturaleza, sino contruidos por el hecho social (Lamas 2002), esto será un pilar para el proceso de construcción de la identidad de género, mediante una dialéctica entre las construcciones sociales del sexo, y su internalización. Es decir, entre el morfismo sexual de nacimiento, lo que este hecho implica socialmente, y, los mensajes, tanto implícitos como explícitos, respecto a ello en los distintos ámbitos de desenvolvimiento del ser humano y de acuerdo a los contextos.

Existirá, por tanto, una relación multidireccional que coadyuvará a la construcción de la identidad genérica, que una vez instaurada significará más que imitación de modelos femeninos o masculinos transmitidos, pues lo que se ha realizado sobre el niño o niña es la inoculación de simbolismos, creencias, prácticas y creación de expectativas de acuerdo al género asignado, es entonces que, todo ha quedado arraigado al psiquismo, enraizado en la subjetividad. De acuerdo a Domínguez (2010), la subjetividad será construida a partir de asignaciones, creencias y señales arbitrarias desde lo tradicional instituido, que regula el comportamiento actuando en respuesta a esas exigencias sociales, las cuales son externas y se convierten en funciones psíquicas superiores. Al seguir esta línea, Vygotski consideraba que una concepción tradicional sobre la adquisición de los procesos psíquicos era limitante, pues solo se tomaba en cuenta la base

---

<sup>14</sup>Para Lamas, la diferencia sexual es una diferencia estructurante, a partir de ésta se constituyen no solo los papeles y prescripciones sociales sino también el imaginario de lo que significa ser mujer o ser hombre. (Lamas, 1999).

biológica, llevando a un error en la comprensión de los fenómenos psíquicos, dejando de lado la complejidad del ser humano, en sus palabras:

[...] la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, es sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño. (Vygotski, 2000, p. 12)

El proceso de construcción de la identidad de género estará presente durante toda la vida, con continuos cambios, que, llevará a diversas experiencias, donde la práctica de los roles estereotipados también tendrá variabilidad de acuerdo a cada contexto e historia particulares, el hecho a analizar es que el dualismo imperativo entre los géneros marcará el proceso constructivo desde los inicios de esta construcción.

Dentro de la variabilidad de inicio de estas construcciones, para Fernández (2004 p. 44-50) el proceso conlleva una serie de momentos que inician desde el nacimiento de la nueva persona, hasta la vejez. Los primeros dos momentos se dan dentro de la etapa Preescolar, este autor los caracteriza de la siguiente manera:

1. **Asignación y Discriminación:** La asignación sucede desde el nacimiento del bebé, una vez que ha sido asignado a un grupo de acuerdo a la anatomía, inmediatamente quedará adscrito al grupo de los niños o de las niñas. aunque actualmente el sexo del nuevo ser puede saberse desde antes del alumbramiento, por lo que las expectativas empiezan a generarse desde antes; la vestimenta, los adornos de la habitación, los regalos, etc. Todo estará condicionado tanto por el sexo biológico como por el simbolismo que encierra este hecho. Coincidiendo con Lamas (2002),

para Fernández (2004) es a partir de los 2 a 3 años, más o menos con la aparición del lenguaje, el niño o la niña de acuerdo a los mensajes que le son enviados de su entorno ya sean explícitos o implícitos comenzará a discriminar las diferencias entre un género y otro, sin conocer las diferencias anatómicas de los cuerpos sexuados. En tanto asignación, el género es absolutamente independiente de la voluntad de los sujetos y establece de antemano el contenido general de sus vidas.

2. **Primera Identidad Sexual y de Género:** Esto acontece entre los 3 y 7 años de edad, cuando el niño o niña comienza a percibirse a sí mismo como tal, es decir, se clasifica dentro de una categoría de acuerdo al grupo sexual que se le ha asignado, el rango de edad de esta etapa es amplio y los cambios son variados, evoluciona al punto de clasificar a las demás personas, y cuando domina la reversibilidad puede saber que un cambio externo no lo hará cambiar su morfismo sexual. El desarrollo de la primera identidad sexual ocurre de la mano con el surgimiento de la primera identidad de género, el grado en que el niño o niña se sienta identificado con los papeles asignados a su grupo sexual de acuerdo a su contexto y sociedad. Socialmente no se piensa la existencia de la doble identidad de sexo y género, pues se espera que haya correspondencia natural entre una identidad y otra para considerar un desarrollo normal, pues, al existir discrepancias, es decir, una expresión distinta del género, es probable que se suponga como patológico o extraño <sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup>Cambio en la última edición del *Manual Estadístico de Diagnósticos de Trastornos Mentales* conocido como DSM-5 (la versión más reciente es 2013), sobre lo que antes era Trastorno de Identidad de Género, y ahora se nombre Disforia de Género “Los cambios efectuados en esta última edición no se limitan al nombre del diagnóstico, sino que también afectan a la ubicación del trastorno dentro del manual, a los criterios diagnósticos y a los especificadores. En cuanto a la ubicación, es de destacar que la “disforia de género” forma una nueva clase

Es en esta etapa – que Fernández (2004) nombra como la primera Identidad Sexual y de Género- es donde el presente estudio se sitúa, pues los niños y niñas de preescolar oscilan en estas edades –de los 3 a los 6 años- en la cual, familia e instituciones educativas detentan un papel significativo en el desarrollo y formación de la identidad y roles de género.

Posteriormente de los 7 a los 11 años es un proceso de consolidación de esta primera identidad, donde se adquiere una constancia sexual, flexibilidad de género y gradualmente emergerán las siguientes etapas que pasarán de la pubertad, a la adolescencia, la edad adulta y finalmente la vejez, transformando, de acuerdo a la evolución personal, histórica y social, las construcciones del Género y la identidad misma.<sup>16</sup>

---

diagnóstica dentro del DSM-5, por lo que ha sido separada de las “disfunciones sexuales” y las “parafilias”. Esta reclasificación puede ser entendida como otro intento más de la APA para lograr una categoría de apariencia menos estigmatizante, pues ahora ya no está junto al “exhibicionismo” o la “pedofilia” (Mas Grau, 2017, p. 6). Por otro lado, la OMS en la Clasificación Internacional de Enfermedades ó CIE, reclasifica la Transexualidad de Trastorno a una “incongruencia de género”, esto será presentado en mayo de 2019 y entrará en vigencia en el año 2022. Hace un par años, en una investigación mexicana publicada en la revista *'The Lancet Psychiatry'*, investigadores del Instituto Nacional de Psiquiatría (INP) de México se refirieron al transgenerismo no como una psicopatología, “tras hallar evidencia de que la angustia o el sufrimiento que padecen algunas personas de esa comunidad son consecuencia del rechazo social y la violencia que deben enfrentar y no de su identidad” (Suárez, 2018).

<sup>16</sup> **Segunda Identidad Sexual y de Género:** Ocurrirá durante la pubertad y la adolescencia, etapa en que el cuerpo sufrirá modificaciones evidentes debido a la actividad hormonal, teniendo como resultado la aparición paulatina de los caracteres sexuales secundarios. Esto se conjuntará necesariamente con la identificación de género, para chicos y chicas será un momento crucial, donde se enfrentan a lo que la cultura, la sociedad y el contexto les ha fomentado y alimentado el deber ser y el encuentro con ellos y ellas mismas. las circunstancias que tendrá que enfrentar van desde el cumplimiento de expectativas en la vida cotidiana de acuerdo a su género, hasta la elección de estudios, la manera de desarrollar distintas labores y su desenvolvimiento en esferas públicas y privadas. En esta etapa se puede diferenciar la identidad sexual (estar conscientes de ser mujer o varón), la orientación sexual (atracción por uno u otro sexo, por ambos o ninguno) y la identidad de género (la identificación con los roles asignados y sistema de creencias que la sociedad preestablece como propio para hombres y mujeres).

1. **Distintas realizaciones.** Dentro de la edad adulta se ven entrelazados en una dialéctica, las múltiples posibilidades de las realidades del sexo y las realidades del género. Fernández menciona, en esta etapa, que a pesar de su estrecha relación, existe una independencia entre el sexo y el género, puesto que el hecho de pertenecer a una categoría determinada por los órganos sexuales, no se podrá asegurar la identificación genérica asignada culturalmente a ésta. esta independencia en el momento de la adultez resulta después de haber atravesado por diversas situaciones que han llevado a clarificar la identificación y orientación sexuales, y la identificación de género, no obstante, la diferencia sexual será fundamental en el principio del desarrollo para iniciar la construcción de identidad genérica.

2. **Tercera Identidad Sexual y de Género.** Surge en la senectud, las personas tendrán que mediar entre los cambios que enfrenta su cuerpo y las interpretaciones sociales, estereotipos y creencias que tratan de ser impuestos. La experiencia para mujeres y hombres será distinta, pero ambos grupos vivirán cambios desde los referentes a su

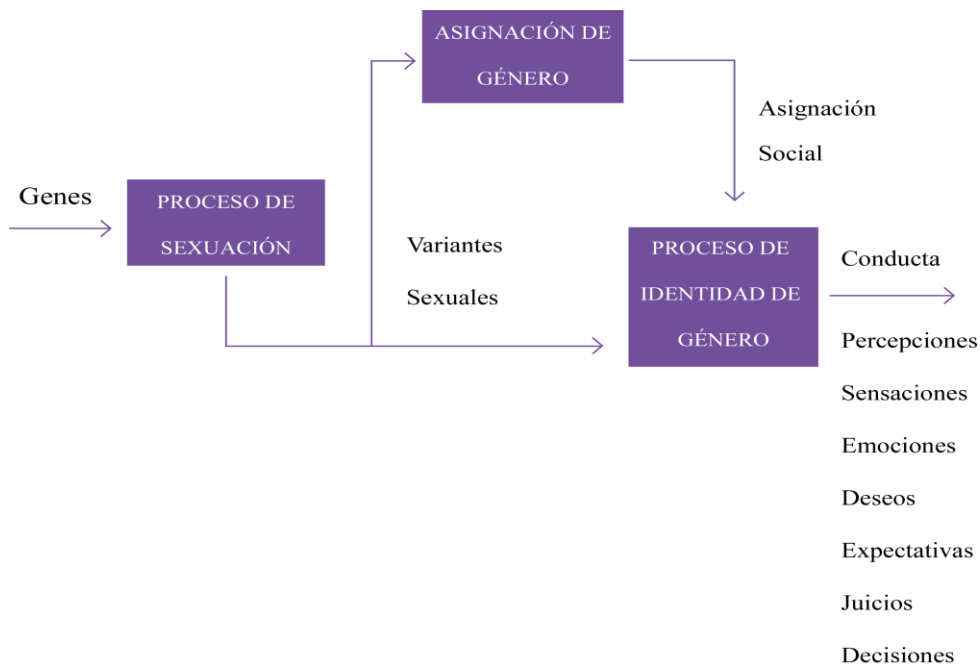
De acuerdo a Barberá, (1998), es la capacidad de reflexión la que concede significado psicológico específico al hecho de pertenecer a un sexo u otro, dando pie a la construcción subjetiva del género, es decir, en el terreno social la conceptualización del género, dará las pautas marcadas para comportarse de acuerdo al sexo/género, mediado por los estereotipos y roles convenientes para cada persona, a partir de esto, cada individuo como ser activo en el proceso constructivo del género, llevará a cabo un trabajo psíquico personal en el que convergen aquellas construcciones sociales y las reflexiones particulares de acuerdo al contexto que a éste le rodeé; por tanto, la conjugación de los procesos biológicos, sociales y psicológicos dará como resultado la construcción del género. Es así que el hecho de identificarse con ser mujer o ser hombre será un proceso en constante cambio, donde confluyen determinadas circunstancias contextuales, y el grado de identificación con las pautas genéricas que dictaminen las sociedades y las culturas, cada persona se adaptará o no a ellas de acuerdo a su vida, contexto y reflexividad<sup>17</sup> particular.

En la Figura 1, se puede apreciar el proceso de Identificación Genérica, los diferentes factores que contribuyen y lo que resulta de dicho proceso.

---

vida cotidiana, hasta los físicos, psíquicos que los llevarán nuevamente a enfrentar las realidades del sexo y del género.

<sup>17</sup> La Reflexividad como mecanismo de acuerdo a Ester Barberá (1998): Para comprender esta reflexividad tenemos que hacer referencia a las transformaciones del cerebro humano en unos momentos históricos determinados. Son básicamente estos cambios [...] los que posibilitan que contemos con esa capacidad humana, que consiste necesariamente en tener que reflexionar de forma corporeizada [...] Lo fundamentalmente biológico –morfismos sexuales- y lo básicamente psicológico y social (reflexividad) interactúan permanentemente sin que nos sea permitido afirmar que todo es creado por los humanos o que todo viene dado por naturaleza.



*Figura 1.* Sexuación, Asignación e Identidad de Género. Se expone el proceso de asignación social de Género, su relación y diferencia con el proceso de adquisición de Identidad de Género. (Barberá, 1998)

Bronwyn Davies (citada en Peña y Rodríguez, 2005) reconoce la configuración de la Identidad de Género como un proceso en movimiento, le otorga fluidez y cambios constantes; “no obstante, también se percibe la necesidad de tener en cuenta los estreñimientos sociales que determinan los modelos de deseabilidad social para hombres y mujeres” (Peña y Rodríguez 2005, p. 177); es por ello importante analizar los espacios de socialización en que se desenvuelven las personas.

## 2.4 El papel de la Socialización

El entorno social del que forman parte los niños y las niñas, será el medio principal como fuente de conocimiento del mundo para ellas y ellos, pues de dichos entornos se derivará la socialización:

Un proceso de interacción social a través del cual la persona aprende e interioriza los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra en la estructura de su

personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos del entorno social en cuyo seno debe vivir (Abad,1993, citado en Mieles y García 2010, p 810).

A través de la socialización se conseguirá la continuidad, transmisión e incorporación de la cultura, las concepciones, las creencias, los símbolos, las destrezas, lo que por ende, tendrá impacto en la construcción como persona.

Para Vigotsky el desarrollo del individuo no debe aislarse o entenderse como independiente del medio social en que se está inmerso (Sánchez, 2006) esto es, que para el estudio del desarrollo del ser humano, es necesario un análisis integral, que permita vislumbrar el contexto histórico, social y cultural, que conlleve a un acercamiento a las construcciones generadas por la interacción dialéctica entre el individuo y la sociedad, mismas que están matizadas por la cultura normativa de género.

Desde la perspectiva psico-socio-cultural, la construcción de la identidad personal y particularmente la Identidad de Género, se compone de dos elementos: un elemento subjetivo o personal y uno social; el elemento subjetivo compuesto por el autoconcepto que a su vez contiene dos componentes los cognitivos y los evaluativos; por último el elemento social del que se desprende la importancia de instancias de socialización como mediadoras en el conocimiento del mundo (Rocha, 2009; Rocha y Díaz, 2011); éstas son: la familia, la institución escolar, que se convertirá en un escenario primordial, donde, además de favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje, es donde durante la infancia se tiene la oportunidad de experimentar la interacción con personas externas a lo que ha sido el ambiente inmediato; de igual manera, se considera a los medios de comunicación como otro filtro fundamental que funciona como una red de transmisión de estereotipos y prejuicios mediante los cuales se reafirman los parámetros de las



diferencias de comportamientos, expectativas y formas relacionales inter e intragénero (Segarra, 2000).

En nuestra sociedad existen procesos de socialización, donde se encuentran diversos mecanismos de transmisión de modelos de comportamiento, explícitos e implícitos. Por lo anterior, es importante conocer en qué sentido radica la trascendencia de cada instancia de socialización, en este caso se abordará a: la familia, los medios de comunicación, y la institución escolar.

#### 2.4.1 La Familia

El factor primario de socialización de los infantes con el mundo, son las personas que fungen como cuidadoras, éstas actuarán como mediadores de la transmisión cultural de los símbolos sociales. Es así que las primeras pautas de comportamiento, modelos de género y los valores serán aprendidos y aprehendidos en el entorno familiar.

En la familia se dan las primeras interacciones de lo que significa ser hombre y ser mujer desde el nacimiento y en las experiencias cotidianas en las que los niños y las niñas viven y experimentan los comportamientos, los derechos, el lenguaje, la expresión verbal y no verbal... que les ayudan a tener su identidad de género, es decir, el reconocimiento de sí y de las otras personas como niños y niñas (hombres y mujeres). (Lovering y Sierra, 1998, p.9).

Es ésta la primera instancia donde, desde el nacimiento, las niñas y los niños serán educados diferencialmente. En este entorno se transmite un modelo que otorga y responsabiliza a la mujer del ámbito de lo privado/doméstico (por ejemplo mamá atenderá las labores de la casa y a los hijos) y al hombre de lo público (papá saldrá a trabajar y en ocasiones ayudará en las labores del hogar); en casa los niños y niñas asimilan su entorno a través de la interpretación de

los padres, madres, cuidadores y cuidadoras. “Las niñas (y también los niños) son educadas desde pequeñas en esa dirección, para responder a las demandas y expectativas sociales de su género” (Moreno, 2000, p. 12).

En la socialización infantil dentro del contexto familiar, los padres y madres mediarán a través del trato y las conductas la adquisición de pautas diferenciales femeninas y masculinas. Villanueva (1997) explica que “el niño o la niña empieza a ubicarse en alguna de las dos grandes particiones aceptadas en su sociedad: lo femenino y lo masculino. Esta distinción y adscripción es sostenida y representada mediante símbolos, lenguajes, actos, prácticas, actitudes y tipo de personalidad” (p. 34). La familia será el primer escalón que niñas y niños recorran para empezar a conocer el mundo antes del ingreso a instituciones de escolarización formal, es aquí donde comenzará su historia como ser social, y percibirá, de forma muy sutil, las diferencias en cuanto a los tratos que recibe y la manera en que se comportan y actúan hombres y mujeres.

La asignación social parece afectar no solo al desarrollo de expectativas o percepción diferenciadas, sino que también influye en el comportamiento de los adultos con los bebés e infantes, habiéndose registrado diferencias en contacto físico, represión o reforzamiento del llanto, elección de juguetes, etc. (Seavey et al., Golombok y Fivush, 1994 citados en Barberá 1998, p. 81).

Las conductas diferenciales, tanto de padre y madre y de los demás miembros de la familia, se perciben por el infante, en principio, como un modelo a seguir, sin embargo, trascenderá más allá que una simple imitación, pues “...la familia inicia el movimiento de construcción de la identidad del cuerpo a través del lenguaje, actitudes, expectativas, deseos y fantasías transmitidas...” (Castoriadis, 1993, citada en Domínguez, 2010, p. 7) desde el

momento del nacimiento y se iniciará un proceso de internalización de todos los mensajes recibidos que contribuirán a dicha construcción.

#### 2.4.2 Los Medios de Comunicación

En la actualidad, el tema de los medios masivos de comunicación no puede dejarse sin abordar, sobretodo en el estudio de la construcción de la subjetividad, pues la trascendencia de éstos es indiscutible (Segarra, 2000; Instituto Nacional de las Mujeres, 2005; Núñez, 2009).

La importancia de los medios masivos no es un tema necesariamente actual, su relevancia se ha venido debatiendo décadas atrás. En la Convención de Belem Do Para, Brasil, celebrada en 1994, su artículo 8, apartado g, habla sobre el compromiso de los países adscritos, entre éstos, México, de instar a los medios de comunicación a “elaborar directrices adecuadas de difusión que contribuyan a erradicar la violencia contra la mujer en todas sus formas” (Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer “Convención de Belem Do Pará”, 2007 p. 18)

Igualmente la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer que se celebró en Beijing en 1995, se estableció una Plataforma de Acción donde se analizó la imagen estereotipada de la mujer difundida por los medios masivos de comunicación, que para entonces había tenido un aumento significativo con la proliferación de “imágenes que perpetúan la violencia contra las mujeres y la falta de acceso de éstas a la expresión y la toma de decisiones en y a través de los medios” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2005, p. 1). Es decir que, los medios masivos de comunicación, en lugar de fungir como un parte aguas en la difusión de la equidad, da un panorama desalentador al observar la legitimación que se hace de los estereotipos y roles de género tanto de hombres como de mujeres.

En el caso particular de México la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, de acuerdo al Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres<sup>18</sup>, se incluye un rubro que consiste en “Vigilar que los medios de comunicación no fomenten la violencia contra las mujeres y que favorezcan la erradicación de todos los tipos y modalidades de violencia, para fortalecer el respeto a los derechos humanos de las mujeres” (Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, 2007); sin embargo, se observa la discrepancia existente entre los tratados internacionales, leyes para erradicar la violencia y discriminación y los contenidos reales de la programación ofertada a televidentes, son abundantes las imágenes de los anuncios publicitarios, los comentarios sexistas por parte de las personas que se erigen como comunicadores, y el tratamiento en general que se da al deber ser, tanto de hombres, como de mujeres, de niños y niñas.

Los medios de comunicación, son, vehículos de transmisión de modelos y representaciones acerca de los géneros, naturalizando los mitos sobre las identidades, las formas de ser y de vivir enmarcadas en una masculinidad y feminidad hegemónicas.

Realizan una nominación y organización de lo real (considerada, además, legítima e institucional) que se arraiga en los modos en que los individuos interpretan y actúan en la sociedad, se estabilizan y refuerzan las relaciones de poder [...] Esto lleva implícita una dominación discursiva de las perspectivas ideológicas que tienen mayor peso en la estructura social: el orden burgués, el orden patriarcal (Pedraza, 2008, citado en Vega, 2010, p.57).

---

<sup>18</sup> Consultar el Título 3° Capítulo II, Inciso VIII.

Marta Segarra (2000) al escribir particularmente sobre las masculinidades, plantea que los medios de comunicación tienen responsabilidad en la construcción de la identidad social y en la captación de modelos estereotipados de hombre, y claro, también de las mujeres:

Rarísimos son los niños o jóvenes actuales que no se han criado con una ración de un par de horas diarias de televisión [...] Estos medios, a través de sus contenidos (series y películas, selección de la información, opinión publicidad...) [...] exponen unos determinados modelos de hombre - y de mujer, por supuesto - que ejercen una influencia cierta en lo que pensamos que debe ser la masculinidad. (Segarra, 2000, p. 151).

Al destacar el papel de los medios, se debe hacer mención que tanto las madres, los padres, como los hijos e hijas, diariamente están siendo el blanco de los mensajes estereotipados ampliamente explotados, principalmente en la televisión, antes que la radio, que los medios impresos y que el internet, generalmente, la televisión es el primer medio con el que niñas y niños tienen contacto, para Núñez (2009), ésta “se ha convertido en un referente socializador de normas, creencias, valores. Lo que dice la tele, termina marcando la vida de las personas, y eso a veces resulta nocivo” (p. 19).

La programación propuesta al público televidente más pequeño no se encuentra libre de determinados lineamientos, que observados desde la perspectiva de género, ofrecen pobres modelos que son binarios y limitados en cuanto a roles y tareas de acuerdo al sexo. Lo mismo sucede con los medios publicitarios, desde comerciales televisivos, hasta anuncios espectaculares, donde es notoria la diferencia que existe hacia qué público se dirige tal producto y de qué manera se presenta.

En una investigación efectuada por Vega (2010), en la que realizó un análisis de la programación de los canales de televisión mexicana abierta (canales 2, 5, 7, 13 y 11), enfatiza en

la responsabilidad de los medios masivos en la erradicación de la violencia de género y discriminación hacia las mujeres y niñas. Al analizar la programación de dichos canales abarcando la publicidad, las telenovelas, los programas de revista, noticiarios, películas, series, encontró que las representaciones que se hacen particularmente de las mujeres están plagadas de una visión discriminatoria. En cuanto a los programas considerados como caricaturas infantiles, observó que, siendo el principal espectador de estos programas los niños y niñas, “toda la barra de caricaturas representó durante la semana del análisis alguna forma de agresión contra mujeres y en particular contra niñas, en la que se representa la violencia de género como un hecho natural y socialmente aceptado [...] las niñas son llamadas con adjetivos como ladrona, mentirosa, boba, fea” (Vega, 2010, p. 63).

Es evidente que los medios de comunicación requieren una revisión, análisis y regulación de la programación, pues, aunque se consideren de entretenimiento y lejos de ser educativos, se debe cuidar que se respeten las medidas recomendadas tanto por los tratados internacionales, como por la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, tomándose así la responsabilidad que les corresponde, asumiendo la relevancia que tienen en la sociedad.

### 2.4.3 La Escuela

De manera puntual, Pérez Gómez (en Gimeno y Pérez 2002) menciona que la escuela tiene dos funciones fundamentales basadas en la socialización del alumnado y son: “1. Preparar para la incorporación futura en el mundo del trabajo y 2. La formación del ciudadano y la ciudadana para su intervención en la vida pública” (Gimeno y Pérez, 2002, p. 19-20). Por lo que la organización escolar (la institución, el personal, currículum escolar y metodología o práctica educativa) debe ir en consonancia con la obtención de dichos objetivos. Además de tener otras

funciones, entre las cuales destaca la socialización y la transmisión de los valores de la sociedad donde se desenvolverá el alumnado. “La educación en un sentido amplio, cumple una ineludible función de socialización” (Gimeno y Pérez, 2002, p. 17)

“En el campo de las interacciones en la escuela, ésta debe ser vista como una agencia socializadora, compleja y dinámica, en la que conviven en tensión representaciones de género diversas” (Flores, 2005, p.73-74); en este sentido, el proceso de socialización no es algo simple, por lo que la escuela, impartidora de la enseñanza debe cuidar los detalles para dar pie a tan importante labor en la formación las nuevas generaciones.

Moreno (2006) dice que “la escuela como institución social y educativa también tiene un importante papel en el proceso de formación de modelos de comportamiento que adquieren las mujeres y los hombres.” (p. 14). Esta autora, hace una reflexión acerca del funcionamiento y la organización de la institución escolar calificándola como una *urdimbre* con un componente perverso, pues en ésta se entretajan las relaciones, los espacios, los tiempos, los materiales, entre otros elementos configurados por el factor género. Siguiendo esta línea “concebida la escuela como institución específicamente para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad” (Pérez, en Gimeno y Pérez 2002, p. 18)

“En el proceso de socialización, niños y niñas mantienen una desventaja que es inherente a la posición que ocupan en el entramado de relaciones, pues son los adultos quienes disponen las reglas del juego de la interacción” (Peña y Rodríguez, 2005, p. 168); la institución escolar forma parte en el juego de transmisión de conocimiento cultural, de símbolos y significados, teniendo una participación en la mediación de conocimientos guiados al género.

La educación inicial, es una de las primeras instancias donde niñas y niños comienzan a convivir con nuevas personas (educadoras, compañeras y compañeros), que enriquecerán sus conocimientos acerca del mundo. La experiencia de pisar nuevos terrenos debe brindar a niñas y niños una oportunidad de crecer y desarrollarse saludablemente tanto a nivel físico como psicológico, ofreciéndole el justo respeto a su derecho de acceder a una igualdad de trato y oportunidades, como lo dice Fernández Enguita “la escuela es la primera ocasión de sentirse iguales al resto de las personas” (Fernández, 1989, citado en Burin y Meler, 1998, p. 295) pues ya en la familia, desde el momento del nacimiento existen tratos diferenciales hacia niñas y varones, “...el género ha sido ya parcialmente adquirido al entrar a la escuela, pero la relación escolar puede reforzar su construcción, modificarla o incluso colaborar en su desconstrucción” (Subirats y Brullet, 1988, p. 148)

Siguiendo a Alvarez-Gayou (2007) “la plena realización de potencialidades [...] solo podrá darse cuando, liberándose de las ataduras del género, podamos ser antes que pertenecientes de un género, seres humanos integrales” (p. 105).

Por tanto, es necesario generar conciencia del importante papel que desempeña el terreno escolar en el constante proceso de construcción de la identidad y de la valoración social de ambos géneros, ya que “a través de la educación (tanto en el sentido lato como específico) se reproduce la tipificación sexual y se transmiten y desarrollan unos valores específicos” (Sau, 1989 citada en Moreno, 2006, p.14).

La Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, dio bases para el desarrollo del Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, donde se atiende a la necesidad de “Fomentar y apoyar programas de educación pública y privada, destinados a concientizar a la sociedad sobre las causas y las



consecuencias de la violencia contra las mujeres”<sup>19</sup> (Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, 2007). Para que esto suceda se debe empezar por la comprensión del género como condición humana, las relaciones entre los géneros y lo que implica en el desarrollo del ser humano. En esta línea, se sitúa la propuesta de Burin (en Burin y Meler 1998)

El debate se centra en si la educación para mujeres y los varones seguirá reproduciendo los estereotipos de género que continuarán y reforzarán la socialización temprana recibida en el hogar, o bien si se transmitirá nuevos saberes tecnológicos, pero también contenidos éticos tales como la solidaridad, tolerancia, respeto mutuo, componentes necesarios para todos los ciudadanos, hombres y mujeres, con la capacidad de asumir riesgos, tomar decisiones y participar activamente, con autonomía y juicio crítico, en todas las cuestiones que conciernan al bien común. La propuesta de la equidad entre los géneros implica la participación equivalente de varones y mujeres en el trabajo, la educación, la vida sociopolítica y la familia (p. 294).

Centrarse en la enseñanza de nivel preescolar es imprescindible, pues es una etapa especialmente receptiva a las transmisiones de conocimiento por parte de las cuidadoras y del entorno en general.

---

<sup>19</sup> Específicamente en el Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, en el Título 3° Capítulo II, Inciso VI de la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

## Capítulo III

# Desarrollo en la Etapa Preescolar

*“La primera infancia es la etapa de gran  
Vulnerabilidad y oportunidad”  
Young, 2002, (en Umayahara, 2004)*

Al hacer referencia, en el presente escrito, al desarrollo y la etapa preescolar, el foco de atención se pone en niños y niñas entre 3 a 6 años aproximadamente, que están en un periodo característico de desarrollo psicológico y sociocultural, cursando el nivel preescolar de la educación básica.

Como ha sido reconocido en diversos terrenos de estudio, el desarrollo de la primera etapa de la vida es la base para el desenvolvimiento personal y social; también esta trascendencia ha tenido que ser retomada en las políticas educativas de nuestro país, asumiendo que en este periodo se ubica el desarrollo de capacidades fundamentales (Programa de Educación Preescolar, 2004).

En la revisión teórica en el terreno del desarrollo psicológico infantil, así como aportaciones al terreno de la educación infantil, se retomó la propuesta que proviene de la Psicología Histórico Sociocultural, siendo representante de ésta, el psicólogo ruso Lev Seminovich Vygotski<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Vygotski nace en Bielorrusia en 1886 y muere en 1934. En el año 1924 comienza investigaciones en el Instituto de psicología de Moscú, mismas que le darán reconocimiento hasta la época actual debido a la línea tan particular que marca en sus análisis y aportaciones que han rebasado el ámbito psicológico y educativo, llegando a esferas de la filosofía y el arte (García, 2000).

### 3.1 La Perspectiva de Vygotski: El Enfoque Histórico Sociocultural

De acuerdo a Vygotski (1996) “la complejidad del desarrollo infantil impide que pueda determinarse alguna etapa, de manera más o menos completa, por un solo indicio<sup>21</sup>” (p. 253). Este psicólogo ruso elaboró una de las perspectivas más influyentes en el campo de estudio sobre desarrollo humano.

El legado de Vygotski, reconocido dentro de la psicología como el enfoque histórico sociocultural, se ha caracterizado por la forma distintiva de concebir el desarrollo humano desde una perspectiva dialéctica, donde no sólo existen una causa y una consecuencia, sino diversos factores que contribuyen al desarrollo y construcción de las personas. El desarrollo, es entonces, concebido como resultado de una red de relaciones multidireccionales que forman al todo, mismo que no será simplemente la suma de sus partes, pues al unirse éstas, el todo ha adquirido nuevas propiedades. Al respecto, Vygotski (2000) explicó que “para el pensamiento dialéctico [...] el todo no se origina mecánicamente por la suma de las partes aisladas, sino que posee sus propiedades y cualidades peculiares, específicas, que no pueden deducirse a la simple agrupación de cualidades particulares” (p. 121). Bajo esta concepción, los cambios del desarrollo no son vistos sólo como cuantitativos, sino también como cambios cualitativos.

El análisis psicológico, desde este enfoque difiere a lo que se hace con estudios que sólo trabajan desde un enfoque descriptivo y no explicativo de los fenómenos psicológicos; Vygotski criticó que en ese entonces, los estudios e investigaciones conductistas, para él los métodos utilizados no daban explicación a la existencia y desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores, la única vía para comprender esto es estudiándoles de manera íntegra, “no es descomponer el todo psicológico en partes e incluso en fragmentos, sino destacar del conjunto

---

<sup>21</sup> De acuerdo a Vygotski un indicio es un criterio único para delimitar las edades.

psicológico integral determinados rasgos y momentos que conserven la primacía del todo” (Vygotski, 1995, p. 72-120, citado en García, 2000)

Cole y Scribner (en Vygotski, 2006) rescatan algunas características principales para la comprensión de la Teoría Sociocultural de Vygotski sobre el desarrollo de los procesos psicológicos teniendo en cuenta como punto principal que el materialismo histórico dialéctico juega papel protagónico en la comprensión del planteamiento, pues bajo este marco concibió su metodología, destacando los siguientes puntos:

- Todos los fenómenos deben ser estudiados como procesos en constante cambio y movimiento.
- La principal tarea del científico es la reconstrucción del origen y curso del desarrollo de la conducta y la conciencia.
- Cada fenómeno posee su propia historia y ésta se caracteriza por cambios tanto cuantitativos como cualitativos (cambios en la forma, estructura y características básicas) (Cole y Scribner, en Vygotski, 2006, p. 24-26).

De acuerdo a la investigación y análisis de Vygotski existía una marcada división entre los estudios de desarrollo fisiológico, que explican los procesos elementales sensoriales y de reflejos (ciencia natural) y por otro lado una descripción de las propiedades emergentes de las funciones psicológicas superiores (ciencia mental). Consideró entonces que la respuesta a este problema era “incluir la identificación de los mecanismos cerebrales subyacentes a una función para establecer la relación entre las formas simples y complejas de lo que parecía ser la misma conducta; y [...] la especificación del contexto social en el que se desarrolla la conducta” (Cole y Scribner, en Vygotski, 2006, p. 23), con esta propuesta se engloba un análisis que interrelaciona los ámbitos principales en que se desenvuelve el ser humano y donde se vislumbran los cambios

tanto cuantitativos como cualitativos de la conducta que tienen lugar en procesos de aparición y desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores, que son las que harán la diferencia entre lo humano y lo animal.

El sentido histórico y dialéctico de las aportaciones de Vygotski, fueron gracias a sus conocimientos a fondo de las posiciones de Marx y Engels. Vygotski fue pionero en relacionar el materialismo marxista<sup>22</sup> con un campo psicológico más específico, de igual manera retomó la idea de la evolución humana a través del uso de las herramientas, propuesta elaborada por Engels<sup>23</sup>. Es así que “para Vygotski, siguiendo la línea de Marx y Engels, el mecanismo del cambio evolutivo del individuo halla sus raíces en la sociedad y en la cultura” (Cole y Scribner, en Vygotski, 2006, p. 26).

En cuanto a la metodología para analizar los fenómenos y el desarrollo psicológico, la dialéctica se sirve de un método que tiene como regla estudiar los procesos desde una visión histórica, no sólo los cambios aislados; es por esto que la exigencia básica del método dialéctico es “estudiar algo desde el punto de vista histórico, lo cual significa estudiarlo en su proceso de cambio” (Vygotski, 2006).

Tomando en cuenta, los cambios cualitativos que componen al desarrollo psicológico, además, la visión dialéctica e histórica de la psicología, Vygotski no concibe al proceso de desarrollo como una simple suma de cambios cuantitativos, sino como una evolución donde no

---

<sup>22</sup> La teoría de Marx respecto a la sociedad, o bien, el materialismo histórico, como es conocida, tiene como base el planteamiento de que los cambios históricos producidos en una sociedad, en la vida material de ésta, conllevarán a su vez cambios en la naturaleza humana, es decir en la conducta y en la conciencia. (Cole y Scribner, en Vygotski, 2006)

<sup>23</sup> La propuesta de Engels se encamina hacia el papel en la evolución del trabajo humano y el uso de las herramientas, pues es con estos elementos con que el humano comenzará a transformar la naturaleza y se transformará a sí mismo. (Cole y Scribner, en Vygotski, 2006)

sólo se perfeccionarán formas primitivas o elementales, sino que surgirán nuevas formaciones a nivel intelectual y psicológico; estas nuevas formaciones son las Funciones Psíquicas Superiores que distinguirán por excelencia la capacidad humana y que tendrán lugar dentro de las relaciones sociales, es decir, surgirán de un proceso mediatizado donde los instrumentos psicológicos serán esenciales (Vigotsky, 2006). El desarrollo, es, por lo tanto, concebido como un proceso que resulta de las relaciones con los demás, la cultura y contextos particulares que le rodean dado el momento histórico y es además un proceso en el que las personas serán activas.

De acuerdo a García (2000), las aportaciones de Vygotski, tanto para la psicología como para la pedagogía pueden dividirse principalmente en cuatro sentidos:

Tabla 2.

*Aportes de Vygotski a la Psicología y a la Pedagogía*

***Aportes Generales de la perspectiva de Vygotski***

<p><b>1. El proceso de construcción de conocimiento en la infancia.</b></p>	<p>En este sentido Vygotski se refirió a la construcción del conocimiento, o, la construcción del ser humano como un proceso conjunto, mejor entendido como “co-construcción”</p>
<p><b>2. Influencia del aprendizaje en el desarrollo.</b></p>	<p>Desde este enfoque, el aprendizaje y el desarrollo no se consideran como fenómenos separados, sino como procesos existentes en una relación dialéctica, es decir, bidireccional. “El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño” (Vygotski, 2006, p. 131). Se destaca la introducción de la Zona de Desarrollo Próximo en el terreno de la enseñanza, como lo práctico de la propuesta, donde destaca la mediación de otras personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p><b>3. La importancia del contexto social en el desarrollo.</b></p>	<p>Para la postura de Vygotski el desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores, tiene lugar en medio de las relaciones dadas del individuo con su contexto social, es decir son un resultado de la historia dada bajo ciertas condiciones sociales y culturales.</p>
<p><b>4. El papel del Lenguaje en el desarrollo.</b></p>	<p>El lenguaje desempeña un doble papel en el proceso de desarrollo, no sólo ha sido en sí mismo una herramienta mental, sino también el medio esencial por el cual las herramientas culturales se han podido transmitir (García, 2000, p. 22)</p>

**Nota.** Información basada en García, 2000, p. 17-22.

De acuerdo al planteamiento de Vygotski, en el proceso general de desarrollo del ser humano, se deben incluir dos líneas que pueden ser cualitativamente distintas, y son: 1. Los procesos elementales de origen biológico y 2. Las Funciones Psicológicas Superiores de origen sociocultural; no se puede prescindir de una de éstas si se pretende comprender el desarrollo, pues, es en esta interrelación donde se encuentra la historia de la conducta del ser humano.

### 3.1.1 Funciones Psicológicas Superiores

Cómo se mencionó anteriormente, el abordaje del desarrollo dentro de este enfoque, se distingue por el estudio de los fenómenos psicológicos no como estáticos, sino como procesos con constantes cambios considerados como parte de un desarrollo histórico de la conducta humana.

Vygotski (2006) afirmó que todas las Funciones Psicológicas Superiores son relaciones sociales internalizadas. Para comprender la génesis de éstas es necesario plantear su diferencia y relación con las funciones elementales o estructuras primitivas, presentes desde el inicio de la historia de un ser humano, por ser naturales y genéticamente heredadas. Lo explicó de la siguiente forma:

En la historia del desarrollo cultural del niño encontramos dos veces el concepto de estructura. En primer lugar este concepto surge ya desde el comienzo de la historia cultural del niño, constituyendo el punto inicial o de partida de todo el proceso; y en segundo lugar, el propio proceso de desarrollo cultural ha de comprenderse como un cambio de la fundamental estructura inicial y la aparición en su base de nuevas estructuras [...] Llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras que nacen durante el proceso de desarrollo cultural,

las calificaremos como superiores, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior. (Vygotski, 2000, pp. 121).

En tanto, Baquero (2001), (citado en García, 2012, p. 24) enumera tres características de las Funciones Psicológicas Superiores:

1. *Específicos*: son desarrollados exclusivamente por el ser humano y en una relación dialéctica con lo social y cultural.
2. *Regulación voluntaria y consciente*: son regulados por la acción y realizados de manera consciente o en algún momento necesitaron de esta regulación, pues pudieron haberse automatizado.
3. *Su desarrollo está sujeto a procesos de mediación*: La constante evolución de los procesos superiores, está dirigida básicamente por la mediación sociocultural e histórica, a través del uso de instrumentos mentales y materiales.

Se entiende que las estructuras primitivas o funciones elementales (por ejemplo, la atención reactiva y la memoria), son aquellas que son innatas, heredadas genéticamente; mientras que las funciones superiores (pensamiento, lenguaje, memoria lógica, atención focalizada, imaginación) son estructuras más complejas exclusivas a los humanos; su génesis viene dada por la base de las estructuras primitivas, sin embargo su desarrollo es mediado por la cultura y el contexto a través de un proceso histórico<sup>24</sup>. Vygotski (2006) en su obra *El Desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores*, menciona los tres factores principales para el análisis de éstas:

---

<sup>24</sup> El mecanismo subyacente a las funciones psicológicas superiores, es una copia de la interacción social; todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas... Su composición, estructura genética y medios de acción (formas de mediación), en una palabra, su misma naturaleza, es social [...] En su propia esfera privada, los seres humanos retienen las funciones de la interacción social (Vygotski, citado en Wertsch, 1988)



1. *El análisis del proceso, no del objeto:* [...] El análisis psicológico de los objetos, debería concentrarse en un análisis de los procesos, que requiere un despliegue dinámico de los principales puntos que constituyen la historia de los procesos [...] Si reemplazamos el análisis del objeto por el análisis del proceso, resulta que la tarea básica de investigación, se convierte en una reconstrucción de cada estadio en el desarrollo del proceso; éste debe ser devuelto a sus estadios iniciales.
2. *El análisis que revela relaciones causales, reales o dinámicas* en oposición a la enumeración de rasgos externos de un proceso, es decir, debe ser explicativo, no descriptivo [...] La simple descripción no revela las relaciones dinámico causales reales que subyacen a los fenómenos. [...]
3. *El análisis evolutivo que regrese a la fuente original* y reconstruye todos los puntos de desarrollo de una determinada estructura. (Vygotski, 2006, p. 105).

También se puede emplear el término de *función superior* o *conducta superior* al referirse a la combinación del uso cultural de instrumentos (herramientas y signos) en la actividad psicológica, lo cual tendrá como resultado la transformación de una acción impulsiva a una conducta mediata<sup>25</sup> (Vygotski, 2006). El interés del estudio de la infancia, desde esta perspectiva, radica precisamente en la visión del análisis histórico para comprender la conducta humana, pues, para Vygotski la infancia es la clave de la prehistoria del desarrollo cultural y las raíces de la evolución tanto del uso de los instrumentos y el lenguaje humano, las cuales consideró formas de conducta fundamentales, que se hallan durante esta etapa (Vygotski, 2006); esta perspectiva ayuda, también, a comprender que el ser humano es producto de la dialéctica

---

<sup>25</sup> Vygotski da un ejemplo, para comprender esto, dice: “las acciones prácticas de un niño que ya puede hablar son mucho menos impulsivas [...] se plantea como resolver el problema a través del lenguaje y luego lleva a cabo la solución a través de la actividad abierta [...] Así, con la ayuda del lenguaje, adquiere la capacidad de ser sujeto y objetos de su propia conducta” (Vygotski, 2006, p. 50).

existente en los factores que coadyuvan a una co-construcción.

### 3.1.2 Internalización, Mediación e Instrumentos

Los procesos de internalización y mediación son básicos para comprender el desarrollo psíquico desde la perspectiva Vygotskiana. Son estos dos procesos que, en relación con los instrumentos mediadores, posibilitan la aparición de las Funciones Psíquicas Superiores.

En primer lugar se debe entender al proceso de internalización como “la reconstrucción interna de una operación externa” (Vygotski, 2006, p. 92) dicho proceso va a radicar en:

- a) Una serie de transformaciones que inicialmente representan una actividad, se reconstruye y comienza a suceder internamente.
- b) Un proceso interpersonal queda transformado, en otro intrapersonal. Aquí tiene lugar la Ley Genética General de Desarrollo Cultural<sup>26</sup> que indica lo siguiente: En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio individuo (intrapsicológica).
- c) La transformación de un proceso interpersonal, en un proceso intrapersonal, es el desarrollo de una prolongada serie de sucesos evolutivos. (Vygotski, 2006, p. 93-94).

“Vygotski concebía a la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse a un plano interno” (Wertsch, 1988, p. 78). Es la internalización el proceso que ayudará a dar el salto cualitativo de la conducta inmediata (estimulo-respuesta) a la conducta mediata (niveles superiores de conducta situado entre lo biológicamente dado y lo culturalmente adquirido), es la

---

<sup>26</sup> LEY GÉNÉTICA GENERAL DE DESARROLLO CULTURAL se define en función de “lo social”, “lo individual” y “el desarrollo” (Daniels, 2003, p. 60).

transformación elemental para la comprensión del mundo. Este proceso trascendental en la historia del desarrollo cultural y psicológico, es gracias a que el ser humano es un agente, más que pasivo o reactivo, predominantemente activo a los estímulos (García, 2012).

El proceso humano de la construcción de la identidad de género, que, vista desde un enfoque histórico sociocultural, es dada por un proceso de internalización de los roles, estereotipos, símbolos que desembocan en características psicológicas que culturalmente se asignan a uno y otro sexo, “se instituyen como categorías intersíquicas y luego dentro de los sujetos como categorías intrapsíquicas” (Domínguez, 2010, p. 8) este proceso emprende desde la asignación genérica, que inicia en el seno familiar, y continúa afirmándose en las siguientes facetas de desarrollo.

El proceso de *internalización* tiene lugar en una necesaria coexistencia con el proceso de *mediación*; éste concepto tiene sus raíces también en el materialismo histórico y dialéctico, particularmente, con la explicación de Engels sobre el uso de herramientas en el ser humano (Engels, 1979, citado en Vygotski, 2006) lo cual supone una actividad transformadora, pues el humano aprende a utilizarlas para cambiar su medio y dominar la naturaleza. Sobre esta base, Vygotski hace un análisis de la interacción del ser humano-ambiente y lo explica como un proceso de mediación a través del uso de instrumentos. De acuerdo a Kozulin (1998) “Vygotski concibió [...] tres clases de mediadores: los instrumentos materiales, los instrumentos psicológicos y otros seres humanos” (Kozulin, 1998 citado en Daniels, 2003, p. 36).

Dentro de los instrumentos psicológicos (que también pueden ser nombrados como signos) se pueden encontrar “la lengua, los diversos sistemas para contar, las técnicas mnemónicas, símbolos algebraicos, obras de arte, la escritura, [...] y todo tipo de signos convencionales” (Vygotski, 1960, p. 136-137, citado en Daniels, 2003) y en cuanto a los

instrumentos materiales se les puede referir también como herramientas; éstos son los objetos desarrollados por la humanidad con el fin de modificar el entorno, los cuales también están cargados de historia, cultura e inteligencia. Para comprender la utilidad de cada tipo de mediador Vygostki explica lo siguiente:

El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica y la herramienta lo hace en el trabajo. La herramienta se comprende como la que está externamente orientada, a dominar sobre la naturaleza, mientras que el signo, está internamente orientado, aspira a la dominación de sí mismo, al control de la conducta y el dominio del signo mismo (Vygotski, 2006, p. 88 y 91).

Durante el desarrollo, se aprende a operar con ambos tipos de instrumentos: “herramientas y signos psicológicos. Desde el punto de vista de desarrollo psicológico en general y de adquisición de la actividad del juego. Resulta más significativa la adquisición de los signos psicológicos” (Solovieva y Quintanar, 2012, p.40). El signo psicológico jugará el papel de dominio sobre las propias acciones. Esto muestra la evolución del desarrollo psicológico en los seres humanos, diferenciado de otras especies animales.

Con todos estos elementos, se puede entender concretamente la internalización como la adquisición de un control voluntario sobre los signos externos (Wertsch, 1988). Vygotski (2006), también planteó que “al igual que los sistemas de herramientas, los sistemas de signos (lenguaje, escritura, numeración) han sido creados por las sociedades a lo largo de la historia humana y cambian con la forma de sociedad y nivel de desarrollo cultural” (Vygotski, 2006, p. 26). La relación que existe entre internalización y mediación tendrá como resultado la comprensión cultural de los signos, herramientas, y de las relaciones interpersonales, que a su vez conllevarán a la comprensión e internalización de la cultura que cada sociedad, en su

respectivo contexto, brinde a quienes se desarrollen en ella.

En cuanto a la mediación por medio de las relaciones interpersonales, es decir cuando otros seres humanos funcionan como mediadores, Ivic (1989) señala lo siguiente:

En 1932, Vygotski escribió: El niño emprende actividades mediante la mediación de otros, mediante la mediación del adulto. Absolutamente toda la conducta del niño se fusiona y arraiga en las relaciones sociales. Así pues, las relaciones del niño con la realidad, son desde el principio relaciones sociales [...] (Ivic, 1989, p. 429, citado por Daniels 2003, p. 37)

Las personas como mediadoras del conocimiento y la cultura, tendrán la tarea de mostrar e incluso facilitar el mundo al aprendiz “el mediador selecciona, modifica, amplifica e interpreta objetos y procesos para el niño” (Kozulin, 2000, p.78).

Las acciones y relaciones externas que son a su vez mediadas, se irán internalizando gradualmente en las diferentes etapas de la infancia; en la etapa preescolar será a través el juego, el cual será la principal actividad coadyuvante al desarrollo psico-socio-cultural, el cual también tendrá lugar a través de las relaciones que niñas y niños establezcan, tanto con adultos, como con sus pares.

Es así que el ser humano se construye psicológicamente desde el nacimiento, por medio de los signos que nos brinda nuestro entorno, mismos que son transmitidos a través de las relaciones sociales, y, por esto es ineludible el estudio de éstas para la comprensión de la construcción de las personas y de sus identidades.

Por todas las puntualizaciones anteriores, la base del enfoque histórico sociocultural es la perspectiva del desarrollo social de la mente, teniendo como resultado la génesis de las Funciones Psicológicas Superiores a través de la adquisición e internalización de los elementos

que ofrezca la cultura y contexto particulares, esto tendrá lugar gracias a la mediación dada a través de herramientas mentales (símbolos y signos), materiales (herramientas) así como de las relaciones sociales, donde otros humanos tienen un papel trascendental; no se busca apartarse de la relevancia de los procesos fisiológicos, que, necesariamente tienen lugar en el desarrollo.

El enfoque histórico cultural del desarrollo [...] se caracteriza por concebir lo social como esencia del ser humano, así como por hallar los determinantes del desarrollo en la actividad humana mediada por el símbolo [...] El desarrollo se caracteriza por ser un proceso dialéctico (de relaciones) movido por contradicciones internas (dinámico) siendo su fuente de impulso el automovimiento que permite el surgimiento y solución de las contradicciones internas en relación mutua con el entorno (Domínguez.2010, p. 6).

Para Harry Daniels (2003) “una manera de comprender a Vygotski es verlo como un psicólogo cultural” (p. 24) debido a la trascendencia, que retoma en su teoría del desarrollo los componentes de la cultura, la actividad del sujeto dentro del contexto, así como las fuerzas mediadoras, ya sean objetos u otras personas que intervienen en el proceso desarrollo psicológico. A decir de Fernández (2007) es una teoría en armonía con la tesis de que la constitución de la naturaleza humana es posible “merced la interacción de los individuos en sus modos de vida históricamente configurados” (p. 4).

### 3.1.3 Relación Aprendizaje-Desarrollo y Zona de Desarrollo Próximo

Desde la visión sociohistórica, el aprendizaje, específicamente humano, no es un proceso mecánico que suponga la imitación de conductas; el aprendizaje humano es un complejo proceso que va de la mano de una serie de factores sociales y culturales a los que niños y niñas accederán con ayuda de los mediadores a su alcance e irán internalizado para integrarse al contexto que les

rodeé. “El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida” (Vygotski, 2006, p.131); cuando los infantes llegan a las instituciones preescolares, tienen una historia previa de aprendizaje, y es en estas instituciones donde se comienza a sistematizar lo que ha recibido de manera directa e indirecta, desde el momento del nacimiento, así como a brindarles pautas para nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje que colaboren al desarrollo. El ciclo enseñanza-aprendizaje acontecerá en el ir y venir de las relaciones entre las personas, incluye al que aprende, al que enseña y al contexto en el que coexisten.

Otra aportación central de Vygotski al campo psicoeducativo, interrelacionado con el aprendizaje y desarrollo, es la Zona de Desarrollo Próximo. Ésta se refiere a la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo (este nivel define las funciones que ya han madurado, el producto final de desarrollo donde el infante podrá hacer las cosas por sí mismo) y el nivel de desarrollo potencial (se refiere a las funciones que no han madurado, pero se encuentran en tal proceso) (Vygotski, 2006, p. 133).

La Zona de Desarrollo Próximo o Potencial es un elemento de análisis para la comprensión del estado y nivel de desarrollo de los infantes y sus logros futuros. Es donde debe suponerse que las educadoras actuarán al mediar el proceso de enseñanza, cuyo objetivo será que esa zona potencial se convierta en el nivel real, seguido por el descubrimiento de nuevas zonas potenciales, estimulando así los ciclos de aprendizaje y desarrollo. Esto va de la mano con la importancia que Vygotski daba a la instrucción (la cual se entenderá como proceso de enseñanza) que, de acuerdo a sus concepciones, está implicada en la aparición y desarrollo de aspectos históricos del ser humano, Wertsch lo cita expresando lo siguiente: “La instrucción se halla implicada en el desarrollo de las características históricas y no de las naturales del ser humano” (Vygotski, 1934, citado en Wertsch, 1988, p. 88). Es, entonces, la instrucción un

aspecto de la línea social y cultural del desarrollo humano, responsable de la aparición y desarrollo de las funciones superiores de la actividad psicológica.

### 3.2 Periodización del Proceso Evolutivo

Un problema con el que se enfrentó Vygotski fue la periodización del desarrollo, sostenía que era imposible descifrar con certeza los períodos de manera aislada o generalizada deduciéndola de un único indicio o característica de la edad, es decir, no sólo se deberían tomar en cuenta los cambios fisiológicos, sino llevar a cabo un estudio profundo, indagando la esencia interna de los procesos; en sus palabras, se conoce que “en relación con el problema de la periodización del desarrollo infantil [...] debemos renunciar a todo intento de clasificar las edades por síntomas y pasar a una periodización basada en la esencia interna del proceso estudiado” (Vygotski, 1996, p. 253). Esto coincide con la idea de desistir de una psicología puramente descriptiva, arribando a una psicología que permitiera elaborar investigaciones más profundas de procesos complejos por los que atraviesa el ser humano al madurar psicológica y socialmente.

Desde esta perspectiva, las edades o etapas se caracterizarán por las nuevas formaciones, y la nueva actividad en la vida del niño o niña, la cual será el reflejo de los cambios psíquicos y sociales de cada edad, mismos que se acercaran cada vez más hacia la obtención de la conciencia<sup>27</sup> del sujeto dentro de su contexto y cultura. El niño y la niña a través de las actividades y relaciones avanzaran de funciones elementales o primarias a Funciones Psíquicas Superiores más complejas.

---

<sup>27</sup> Sobre la base del axioma marxista, Vygotski (1979) postula que la dimensión social de la conciencia es primigenia en tiempo y hecho. La dimensión individual es derivada y secundaria (Wertsch, 1988, pp. 75)



El criterio fundamental, para clasificar el desarrollo infantil, dentro de la perspectiva histórico sociocultural, es justamente, la formación nueva o neoformaciones<sup>28</sup>, que se entienden como:

...cierto tipo de estructura de la personalidad y de la actividad, como aquellos cambios psíquicos y sociales que aparecen por primera vez en la etapa de la edad dada y que determinan de manera definitiva, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el transcurso de su desarrollo en la edad dada. (Vygotski, 1984, citado en Solovieva y Quintanar, 2012, p. 29).

En el esquema realizado de este enfoque “la sucesión de las etapas de la edad, se determina por la alternancia de periodos estables y críticos” (Vigotsky, 1996, p. 260). Los periodos estables son aquellos en que los cambios en la personalidad son casi microscópicos, éstos se van acumulando, hasta llegar un límite donde el cambio puede ser perceptible. Los periodos críticos son los que marcan cambios más bruscos en la personalidad, y marcan el término de una edad e inicio de una nueva etapa.

El desarrollo no transcurre de forma regular. Unos periodos son de cambio relativamente lento y gradual, se mantienen constantes los aspectos fundamentales del psiquismo, durante un tiempo prolongado; en otros periodos, los cambios se producen a saltos: ciertos rasgos psíquicos desaparecen y surgen otros [...] estos saltos se llaman *crisis de desarrollo* (Mújina, 1990, p. 48).

“En este sentido, las crisis son formaciones psicológicas complejas necesarias para garantizar el desarrollo psicológico mismo [...] son el motor interno del desarrollo y su ausencia

---

<sup>28</sup> Es importante señalar que el desarrollo de las neoformaciones sólo pueden constatarse o evaluarse al final de la edad psicológica en cuestión. Por ejemplo, el lenguaje no existirá en el comienzo de la primera edad psicológica, no obstante, surgirá como uno de los logros primordiales de esta edad (8 a 14 meses aproximadamente) (Solovieva y Quintanar, 2012)

puede indicar la ausencia del mismo” (Solovieva y Quintanar, 2012, p. 22) estas crisis nos indican las nuevas demandas, es decir, se han completado los requerimientos de una etapa y se encuentran preparadas y preparados para los retos de la siguiente edad psicológica. De acuerdo a García (2013) , estos momentos críticos, son claves para la intervención de los adultos, ya que es ahí donde aparecen los nuevos intereses y necesidades de los infantes, pudiendo propiciarles estímulos y situaciones que lo acerquen cada vez más a comprender su entorno y a su vez generando transformaciones que coadyuven a un desarrollo pleno como seres humanos.

Desde este enfoque no se toma un indicio para describir el desarrollo, pues de acuerdo a Vygotski (1977, citado en García, 2013, p.38) “un indicio valioso e importante para determinar el desarrollo en un momento dado, pierde su significado en el siguiente”. En cambio, se toman en cuenta diversos aspectos, pues “los principales rasgos psíquicos que caracterizan a los niños en una misma etapa de desarrollo psíquico, de acuerdo a su edad, son su actitud ante el mundo que los rodea, sus necesidades e intereses y las actividades infantiles que surgen de esas necesidades e intereses”, (Mújina, 1990, p. 49). Todo esto determinado por factores que construyen a su vez el contexto en el cual se desenvuelven, por lo cual se requiere de un análisis integral para determinar las edades o etapas.

### 3.2.1 Características Psicológicas Durante la Edad Preescolar

Para la caracterización y explicación de los periodos de desarrollo, o edades psicológicas, Vygotski tomó como principal punto de análisis la actividad durante la infancia, “Vygotski definía la actividad externa en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente y argumentaba que las propiedades de esos procesos proporcionan la clave para entender la aparición del funcionamiento interno” (Wertsch 1988, pp.78). Coincidente con este

planteamiento Talizina (2009, citada en González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2011) sostiene que el ser humano realiza actividades prácticas internas, así como acciones psíquicas, por esto la actividad debe ser estudiada de manera estructurada acercándose al conocimiento de la naturaleza de la misma mediante sus componentes y niveles. “En este sentido, en la actividad se identifican los siguientes componentes estructurales: motivo, objetivo, orientación, ejecución y control” (Solovieva y Quintanar, 2012, p. 19)

La actividad, que caracterizará cada etapa o edad se le ha nombrado *actividad rectora*, el análisis de ésta ayudará a comprender la evolución psicológica de niñas y niños, es la que determina los cambios básicos en la psique del niño en una edad dada, en la cual surgen, se forman y reconstruyen los procesos psíquicos particulares o neoformaciones (Solovieva y Quintanar, 2008, citados en González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2011, p. 13).

En cada edad se distinguirán, también, dos líneas de desarrollo: *Línea general* de desarrollo que determina a la etapa de forma integral y la *Línea subordinada* que son los aspectos que van teniendo lugar de forma subordinada a la línea general. Cada una de las líneas que se ubican en las caracterizaciones de las etapas obedecen al tipo de experiencias culturales que la o el infante va adquiriendo y son: 1. La Afectivo Emocional y Personalidad, que tendrá que ver con aspectos de relaciones sociales y personales y 2. La Técnico Operacional que se refiere a situaciones de experiencias con objetos y aspectos técnicos de las actividades (Solovieva y Quintanar, 2012). Estos autores describen las características de los periodos de desarrollo de 0 hasta aproximadamente 6 años.

Tabla 3.

*Estructura de las edades psicológicas de la infancia.*

<b>Edad cronológica (aproximada)</b>	<b>Edad Psicológica</b>	<b>Actividad Rectora</b>	<b>Motivo esencial</b>	<b>Línea General</b>	<b>Línea Subordinada</b>
<b>0-1 año</b>	Primera Edad	Comunicación Afectivo-Emocional	Adulto	Afectivo emocional, Personalidad	Técnico operacional
<b>1-3 años</b>	Preescolar temprana	Juego de manipulación con los objetos	Objetos	Técnico operacional	Afectivo emocional, Personalidad
<b>3-6 años</b>	<b>Preescolar Básica</b>	<b>Juego temático de roles sociales</b>	<b>Relaciones sociales</b>	<b>Afectivo emocional, Personalidad</b>	<b>Técnico Operacional</b>

**Nota.** Se pueden apreciar las diferentes características, de acuerdo a los distintos elementos que marcarán los periodos desde el nacimiento hasta los 6 años aproximadamente. Fuente: Solovieva y Quintanar, 2012, p.32.

Es importante destacar que estas edades tienen suma importancia debido al papel fundamental que tendrán en la adquisición de los conocimientos básicos para vivir en sociedad, por lo que es un periodo propicio para transformaciones, “se forman los conocimientos y hábitos más generales [...] el dominio del lenguaje, el uso de objetos cotidianos, orientación en espacio y tiempo, el desarrollo de las formas humanas de percepción, pensamiento, imaginación, etc.” (Mújina, 1990, p. 49).

El periodo en que se basa el presente trabajo es en el preescolar básico (que ronda entre los 3 a 6 años de edad), donde las actividades rectoras son: el juego temático de roles sociales, seguido por el cuento y el dibujo, estas actividades darán pauta para que niñas y niños obtengan experiencias del mundo social que les rodea, con un motivo principal que será la construcción y ejercicio de las relaciones sociales.

En el juego se expresa la necesidad de penetrar en la vida social de los adultos y de participar activamente en ella [...] no se aprenderán los medios técnicos o prácticos de las actividades, sino los aspectos del sentido y motivo de las mismas. (Solovieva y Quintanar, 2012 p. 49).

La línea de desarrollo que caracteriza de manera global esta etapa, es la Afectivo Emocional y de Personalidad, teniendo como subordinada o secundaria a la línea Técnico Operacional. Las neoformaciones fundamentales de esta edad psicológica girarán en torno a la actividad reflexiva, jerarquía de los motivos, el inicio de la actividad voluntaria, la imaginación y sentido personal (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2011; Solovieva y Quintanar, 2012).

Es necesario recordar que de acuerdo a Fernández (2004), durante esta etapa, de los 3 a los 7 años aproximadamente, niños y niñas se encuentran en la fase de Primera Identidad Sexual y de Género, comenzando a identificarse dentro de alguna de las clasificaciones de género ofrecidas en su contexto, de acuerdo a su grupo sexual de asignación.

## Capítulo IV

# Práctica Docente de las Educadoras y el Currículum Oculito de Género

*“La educación por si sola  
no puede hacer desaparecer las desigualdades,  
pero es una pieza esencial para reducirlas”  
(Uzeta, 2004)*

La escuela como institución social tiene entre sus funciones, además de la transmisión de conocimientos, otras tareas como es la conservación y promoción de la cultura a través de las prácticas escolares de socialización, que, en etapas de educación temprana o nivel preescolar, adquiere especial relevancia, en la medida, en que deben favorecer la integración de los infantes a la sociedad, en un ambiente propicio para tejer las primeras relaciones interpersonales con sus contemporáneos, así como con personas adultas.

Una de las herramientas con las que cuenta la institución escolar es el diseño del currículum, desarrollado con el fin de cubrir las expectativas y objetivos, destinado a ser la guía que abarque el programa a cubrirse de acuerdo al nivel escolar. En el desarrollo del diseño curricular se deberá tomar en consideración la práctica docente, es decir los mecanismos metodológicos para alcanzar los objetivos, para que con éstos las y los profesionales de la educación cuenten con conocimientos y estrategias pedagógicas y de desarrollo psicosocial favorables para el alumnado a su cargo, transformando la práctica en una herramienta creativa para el alcance de las metas. Medina (1989), dice al respecto que:

La práctica docente constituye un esfuerzo por explicar un complejo de actividades, relaciones y procesos a veces contradictorios que se dan en un mismo tiempo y en un

mismo espacio [...] está configurada por un sistema complejo de acciones que manifiestan el ejercicio de la profesión en el contexto escolar [...] constituye un proceso inherente al profesor que lo recrea en su continuo ejercicio profesional (Medina 1989, p. 65, citada en Ortiz, 2004).

La educación preescolar y concretamente las educadoras jugarán un papel implícito en la transmisión de los patrones culturales generales, no siendo la excepción las pautas de género, esto debido a que:

Los discursos que caracterizan el quehacer docente cotidiano permanecen impregnados de significados de género [...] El profesorado, resulta un elemento central, por su impacto en la cultura escolar a través de la puesta en práctica de saberes y discursos que han sido adquiridos en su propia trayectoria personal [...] Pero también, puede desarrollar la capacidad profesional de proporcionar estrategias y formas novedosas de actuación (Jiménez, 2007, p. 60).

#### **4.1 El Currículum**

Una herramienta de análisis para entender lo que ocurre dentro del aula con la práctica docente, es el *currículum*. Para el estudio y desarrollo del currículum es imprescindible contar con una visión histórica, dado que, en consonancia con Martha Casarini (1999):

Las ideas sobre el currículum no son universales [...] por el contrario, el currículum es producto de la historia humana, así que cambia [...] de tiempo en tiempo de acuerdo con las transformaciones e innovaciones, en las ideas, en las utopías, en la ordenación de la vida social, en la estructura de los discursos, etc. (Casarini, 1999 p. 4).

Díaz (2003) en su artículo titulado *Currículum: Tensiones Conceptuales y Prácticas*, comenta que en la teoría educativa que imperó desde el siglo XX (con la idea de una educación planteada en términos de la necesidad de la sociedad industrializada) la expresión surgida en asuntos de currículum fue denominada como “campo del currículum” lo que significa entenderlo como una disciplina, más que como un término o concepto, pues de ésta disciplina debe desprenderse el estudio de diversos aspectos más particulares de la práctica educativa, pero desde una visión institucional, como es:

La atención de diversos objetos de estudio [...] la selección, organización, y distribución de contenidos; la realidad áulica; las fracturas, discontinuidades que en cada grupo escolar se genera; las distancias entre el currículum pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados. (Díaz, 2003, p. 4)

Bajo la anterior postura, surge la necesidad de analizar desde el campo del currículum, las prácticas educativas con una perspectiva que implique la Categoría de Género.

Históricamente, el uso de lo que se entiende por currículum, puede ubicarse en las épocas de Platón y Aristóteles, y “entra en el lenguaje pedagógico cuando la escolarización se convierte en una actividad de masas” (Hamilton y Gibson, 1989, citados en Gimeno y Pérez, 2002, p. 145). Díaz (2003) menciona que el filósofo John Dewey desde 1902, elaboró su obra *The Child and the Curriculum*, donde propone para el desarrollo del curriculum una visión centrada en la experiencia de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, de acuerdo a Da Silva (2001), fue al pedagogo estadounidense Franklin Bobbit, que, por su obra *The Curriculum* (1918) es a quien se le atribuye ser el pionero en desarrollar una teoría del currículum. En su obra, Bobbit lo define como “la especificación de objetivos, procedimientos y métodos para la



obtención de resultados que puedan ser medidos con precisión”<sup>29</sup> (Bobbit, 1918, citado en Da Silva, 2001 p. 13), a diferencia de Dewey, Bobbit se centra en los contenidos, siendo la visión más adoptada.

Con el paso del tiempo y los cambios sociales, mismos que han generado nuevas necesidades en la educación, así como diferentes perspectivas dentro de este campo, han surgido otras acepciones para la comprensión del currículum, buscando que sean adecuadas, como en varios terrenos del conocimiento y del saber, la evolución del estudio del currículum, no ha estado libre del problema de dualidad entre su abordaje teórico y su puesta en práctica, entre lo que es y lo que se hace con él (Coll, 1991; Gimeno y Pérez, 2002; Casarini, 1999).

Como es evidente, existen diferentes posturas dedicadas a explicar y definir el currículum desde diversos puntos de vista, de acuerdo a cada concepción será la manera en que se acotará la forma de tratar, construir y desarrollar el proyecto curricular. Hoyos, Hoyos y Cabas (2004) hacen referencia a Angulo Rasco (1994), quien cita a algunos autores y concepciones, desde su perspectiva, se agrupan en tres categorías fundamentales:

1. **El currículum como contenido.** El currículum se refiere al contenido de la educación, es decir que currículum y contenido significan lo mismo (Taylor y Richard, 1979; Engler, 1970).
2. **El currículum como planeación educativa.** Representa la planificación explícita de las intenciones, alcance, objetivos y evaluación educativa (Beuchamp, 1972, 1981,1982; Pratt, 1978 – 1982).

---

<sup>29</sup> Probablemente el currículum aparece por primera vez como objetivo específico de estudio e investigación en Estados Unidos, en los años veinte. En conexión con el proceso de industrialización y los movimientos inmigratorios, que impulsaron la generalización de la escolarización, hubo un impulso por parte de personas vinculadas a la administración de la educación para racionalizar el proceso de construcción, desarrollo y evaluación del currículum (Da Silva, 2001, p. 13).

3. **El currículum como relación interactiva.** Estas concepciones se acercan a la idea de que el currículum resultará de las relaciones entre el total de los agentes participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, la experiencia resultante entre alumnado y la docencia en la práctica educativa, de lo cual devendrá lo que se llama educación (Oliver, 1965; Westbury, 1978; Clandinin y Cornelly, 1992).

En las conceptualizaciones que consideran al currículum como relación interactiva, se debe resaltar, que, se establecen dos tipos de vínculos: “el currículo articulado con la sociedad y el currículo articulado con la cultura o la relación currículo-cultura-sociedad” (Hoyos, Hoyos y Cabas, 2004). Es decir, no es sólo un documento para formalizar el programa y objetivos, sino algo que cobra sentido en la práctica. Por ello es importante el abordaje que se pretenda sobre el currículum, pues esto será decisivo al momento de diseñar, construir y sobretodo llevarlo a la práctica en el terreno escolar.

Para Gimeno (2002) es imprescindible abordar el currículum desde la práctica, donde toma significado real y es de aquí donde se podrán obtener resultados favorables, o bien, frustraciones educativas. Para este autor, la pedagogía se ha ocupado en gran medida de formalizar rigurosamente los contenidos y particularmente, en lo que atañe al currículum, existen posiciones dispersas e incluso las que relegan el análisis y discusión sobre los contenidos, proporcionando sólo la manera de cómo organizarlo. Es aquí donde el autor fija el problema de la brecha existente entre el plan o proyecto y la comprensión de la práctica pedagógica: “Si la didáctica como reflexión general, no se preocupó demasiado en los contenidos, sino básicamente en la actividad de enseñanza, la teoría tradicional del currículum, tampoco se ocupó de cómo éste se realiza en la práctica” (Gimeno, 2002, en Gimeno y Pérez, 2002, p. 141)

El currículum cumple ciertas funciones, de acuerdo a Coll (1991) la principal será “explicitar el proyecto –las intenciones y el plan de acción- que preside las actividades educativas escolares” (Coll, 1991, p. 30). Asimismo deberá fungir como una guía para la docencia en cuanto a los objetivos, y constituir un instrumento para llevar a cabo la práctica pedagógica, que a su vez no debe limitar sus acciones; además menciona una característica imprescindible:

...debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre, por una parte, las intenciones, los principios y las orientaciones generales, y por otra, la práctica pedagógica. [...] de ello depende, en gran medida, su utilidad y su eficacia como instrumento para orientar la acción de las y los profesores (Coll, 1991, p. 30).

Coll (1991) completa la explicación del currículum, mencionando los cuatro elementos a los que debe responder para que cumpla las funciones antes mencionadas, los cuales se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4.

*Elementos que debe cubrir el Currículum*

<b>Proporciona informaciones sobre:</b>	<b>Refiere a:</b>
<b><i>¿QUÉ ENSEÑAR?</i></b>	Contenidos y objetivos
<b><i>¿CUÁNDO ENSEÑAR?</i></b>	La manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos
<b><i>¿CÓMO ENSEÑAR?</i></b>	Estructuración de actividades
<b><i>¿QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR?</i></b>	Asegurar que las acciones pedagógicas responden de forma adecuada y promover los cambios necesarios en el momento adecuado

**Nota.** Tabla Basada en Coll, 1991, p. 31.

Por su parte, Ornelas (1995) en su obra donde aborda el análisis del Sistema Educativo Mexicano, alude al diseño curricular, así como la intencionalidad precisa a que éste debe atender:

El currículum da forma y contenido a un conjunto de conocimientos abstractos, habilidades y destrezas prácticas; a un cuerpo doctrinario de convicciones intelectuales, y en menor medida, éticas, que de manera ordenada y seriada conforman una fracción del saber y se concreta en un plan de estudios de un nivel educativo [...] En unidades más pequeñas el currículum se formaliza en programas de materias particulares que son fragmentos menores de ese saber. Este es el currículum formal. Se espera que por medio de éste se reproduzcan en los estudiantes rasgos cognoscitivos y psicomotores, esenciales para la vida en sociedad (Ornelas, 1995, p. 50).

#### 4.1.1 Clasificación para el Análisis del Currículum

El currículum para su análisis y de acuerdo a sus formas de expresión puede tratarse, de acuerdo a Casarini (1999), desde tres perspectivas que se presentan a continuación:

- ***Curriculum Formal.*** Es el que incluye al plan de estudios establecido por escrito, para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a cada nivel educativo además de los objetivos del aprendizaje, organización y secuenciación de conocimientos, actividades, estrategias y modalidades de evaluación, con las respectivas condiciones académicas administrativas.
- ***Curriculum Real o Vivido.*** Es la parte práctica del proyecto, es decir lo que sucede en la institución y particularmente en las aulas mediante la acción pedagógica para cumplimentar el currículum formal. Es aquí donde vendrán las

necesarias modificaciones y contrastes de acuerdo a los contextos. Es la convergencia entre lo explícito y lo implícito en la práctica pedagógica.

- ***Currículum Oculto.*** Parte implícita en el proceso de enseñanza- aprendizaje, donde tiene lugar la mediatización de la cultura en el ambiente escolar, se pondrán en juego las creencias, valores, actitudes y percepciones del profesorado a la hora de transmitir los conocimientos.

El estudio de currículum, es un campo extenso, considerado una disciplina dentro de los saberes sobre educación (Díaz, 2003), debe comprender cuestiones más particulares, como son, la adaptación e inmersión de los contextos escolares en los planes y programas formales de estudio.

#### **4.2 La Educadora: Entre la Práctica Profesional y el Estereotipo**

Como es sabido, el ámbito de la educación preescolar es un campo feminizado, es decir, que la mayoría del personal docente está compuesto por mujeres. Respecto a esto se han realizado investigaciones dirigidas a conocimientos sobre el sexismo existente en el terreno educativo y se ha abordado el fenómeno de la feminización de la carrera magisterial considerando el impacto que el sistema patriarcal ha tenido en ésta. Bonal (1997) menciona que como carrera profesional es visto como la ideal para las mujeres ya que es identificada con los quehaceres femeninos de cuidado y crianza, de igual manera “es eficaz para preservar la división sexual del trabajo” (Bonal, 1997, p. 22).

En una investigación llevada a cabo por Clarricoates (1980) en la cual realizó 40 entrevistas a profesoras; concluye que está totalmente interiorizada la ideología de que ser maestra es compatible con ser mujer y con la función básica de ser madres y esposas (Clarricoates, 1980, citada en Bonal, 1997). Además con este estudio se visibilizan el impacto

que estas cuestiones pueden tener a nivel psicológico en las mujeres maestras, pues también se hace referencia, sustentada por las entrevistas, a que existe un sentimiento de culpabilidad por no poder ser “la madre perfecta” y a su vez “la maestra perfecta” esto de acuerdo a cómo se vaya avanzando en la profesionalización del trabajo, según como escalen, mayor es la responsabilidad en lo laboral y menor la posibilidad de poder completar las tareas impuestas en el ámbito doméstico (Clarricoates, 1980).

Lo anterior toma también sentido en la realidad de las cifras de mujeres y hombres que se desempeñan de manera profesional en la educación y cómo esta división puede repercutir en los puestos de poder que cada género ocupa: en el nivel Preescolar, debido a la feminización de esta profesión se aprecia una diferencia tajante entre mujeres y hombres que desempeñan la función de docencia a nivel preescolar; de acuerdo a cifras obtenidas del Sistema de Estadísticas Educativas, para el ciclo escolar 2016-2017, en el Distrito Federal, para el Preescolar en todas las modalidades (General, Comunitario e Indígena) hubo un total de 13,740 educadoras y 138 educadores<sup>30</sup>, es decir, 99.4% de mujeres.

Por otro lado, al hacer una mirada a la historia de la función y los requerimientos, que, como educadora de preescolar se tenían en cuenta a mediados del siglo XX, Palencia (2009) hace una referencia sobre los requisitos y lineamientos de la Escuela Normal para Educadoras de México, los cuales se centraban más en comportamientos e imagen de las futuras maestras, que, en la preparación y conocimientos específicos del área:

- 1°.- Debe estar en condición de hablar bien y con claridad./
- 2°.- Posee voz entonada y un oído musical/
- 3° tiene habilidad para ejecutar movimientos de danza./
- 4°.- Tiene habilidad manual./
- 5°.- Tiene nivel promedio de habilidad para aprender./
- 6°.- Tiene

---

<sup>30</sup> Cifras obtenidas del Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa  
<http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

gusto estético./ 8°.- Tiene reacciones emocionales que le permiten el trato con los niños./ 9° No tiene mutilaciones o deformaciones físicas. (López, 1959, citado en Palencia, 2009).

Lo citado fue extraído por Palencia (2009) de un documento publicado en el año 1959 bajo el título, “*La identidad profesional de las educadoras*”, escrito por un profesor de la Escuela Normal para Educadoras de México, y se puede apreciar claramente que dicha profesión se ha destinado históricamente a las mujeres, debido a que fue ligada con labores de cuidado por lo que se ha considerado inseparable de actividades y atributos que se han adjudicado culturalmente al género femenino.

En la investigación antes citada, realizada por Palencia (2009), misma que se titula *Transformaciones del modelo cultural de las educadoras de preescolar*, llevada a cabo en México, hace referencia a las modificaciones que se han dado en el modelo de identidad profesional de las maestras de educación preescolar. En este trabajo sostuvo varias entrevistas con educadoras; las preguntas tuvieron como temáticas centrales: lo femenino, la maternidad, y el papel de la educación preescolar, así como un tema de interés social como el aborto. El trabajo se realizó con educadoras pertenecientes a dos generaciones distantes, que, no obstante, comparten el espacio de trabajo. Algunas pertenecían a la generación de la década de los años 70, de las cuales, algunas, llevaban hasta 40 años de servicio y por otro, educadoras de generaciones de finales de la década de los años 90, que hasta la fecha de las entrevistas llevaban entre 3 a 5 años de servicio; esto, en escuelas públicas. La investigación se centra en un análisis de las transformaciones culturales en la identidad profesional de las educadoras, que entendida ésta, desde una perspectiva histórica, tuvo su principio, en la metáfora de madre-

jardinera<sup>31</sup>. De acuerdo a la investigadora, a través del análisis de discursos y de pronunciamientos institucionales, que, en sus palabras “dieron origen a la carrera de las educadoras, condujo a identificar una triada inseparable entre naturaleza-mujer-madre” (Palencia, 2009, p. 788). A lo largo del escrito se despliegan dos elementos de análisis: la conciencia discursiva y la conciencia práctica<sup>32</sup>, que la llevan a desglosar los factores que han jugado un papel fundamental en la constante construcción de la identidad profesional de las maestras de preescolar, que van desde la elección de la carrera (profesión feminizada); la constitución de la identidad personal a través de la historia propia; y la constitución de la identidad de género. Las entrevistas arrojan datos hasta cierto punto contradictorios, donde las educadoras de generaciones antañas defienden el hecho de la preparación en competencias pedagógicas, sin embargo, expresan a su vez que existe la necesidad de tener la virtud de la sensibilidad y sentido maternal. A este pronunciamiento se unen voces de educadoras de generaciones más recientes, en un sentido más sutil, pero con la convicción de la necesidad de dichas características, identificadas como femeninas.

La conclusión de esta investigación menciona que, si bien, el discurso y la concepción de la identidad profesional se ha ido transformando, esto ha sido de forma lenta y paulatina, ya que en la profesión aún existe una brecha por cuestión de género, todavía se considera una profesión para mujeres, donde, a pesar de que entran hombres, las razones de su elección distan de las razones de elección de las mujeres por dedicarse a la enseñanza preescolar, además de existir una

---

<sup>31</sup> Dicha metáfora encuentra su origen en el planteamiento que hiciera Rousseau en cuanto a la educación de los infantes, haciendo una analogía entre el cultivo de las plantas y la educación del ser humano, la infancia se convertiría en la planta que la jardinera habría de cuidar para propiciar un desarrollo satisfactorio (Palencia, 2009).

<sup>32</sup> Estas herramientas analíticas ayudan a comprender que las propiedades estructurales no están dadas de una vez y para siempre, pues son producidas y reproducidas por la acción humana (Palencia, 2009, p. 788) dentro de este marco cabe el análisis de la identidad, pues se entiende como algo que está en constante construcción.



escalera de cristal para ellos, pues les es más fácil, que a ellas, escalar a puestos de poder. Los resultados de la investigación arrojan la realidad a través de las vivencias y experiencias de las maestras dentro de las instituciones. Palencia (2009) concluye lo siguiente:

Las jóvenes educadoras, han dejado paulatinamente de acogerse al modelo cultural de la madre jardinera, el cual no tiene ya la misma vinculación que en las generaciones anteriores, cuando constituía un prototipo de acción profesional; hoy en día lo importante [...] consiste en adquirir los conocimientos psicológicos y pedagógicos que les permitan desarrollar mejor su trabajo [...] Aunque requieren paciencia y disposición afectiva en el desempeño de su trabajo, lo que podría considerarse relacionado con la imagen materna [...] Ante esta situación, cuando las educadoras tienen pareja e hijos, se ven obligadas a desarrollar una doble jornada, como profesionistas especializadas y madres de familia (Palencia, 2009,p. 808-809).

Otro referente, es la investigadora en Ciencias Sociales, Sandra Luz López, quien ha dedicado tiempo a la investigación sobre género y educación, en cuyos trabajos incluye temas relacionados a los procesos identitarios de docentes, publicó un estudio titulado *Identidades Docentes del Nivel Preescolar, Género y Formación Docente Inicial* (López, 2013). En dicha investigación se indagó acerca de las características de identidad docente<sup>33</sup> de 5 educadoras de nivel preescolar, cuyas edades, al momento de la investigación fluctuaban entre los 28 y 31 años y pertenecientes al magisterio del Estado de San Luis Potosí. La técnica de análisis empleada fue la propia narración sobre su formación inicial como docentes, detalles de sus historias de vida, así como su experiencia en el desenvolvimiento profesional.

---

<sup>33</sup> “...la identidad docente es un entramado de procesos con una gran gama de rutas para su permanente reconstrucción, en el cual influyen todos los sujetos que intervienen en las experiencias educativas de un hombre o una mujer que laboran [...] como educadoras; dicho entramado se estructura a partir de circunstancias históricas y sociales, personales y colectivas, que se combinan y actualizan en todo momento ...” (López, 2013, pp. 5).

López (2013) expone en su escrito la urgencia de voltear la mirada hacia la situación de la educación formal en México, dejando ver que existen diversos problemas que deberían ser atendidos, partiendo desde la trascendencia de la formación inicial de las maestras, pues, es “necesario analizar la construcción de la identidad docente de los profesionales de nivel preescolar, que se sustenta en procesos educativos y sociales permeados por estereotipos acerca de cómo ser una *buena educadora*” (López, 2013, p. 2). De acuerdo a esta autora, en los cambios curriculares, de nivel preescolar, que se han dado en los años 2004 y 2011, no se ha tomado en cuenta la trascendencia del análisis sobre las identidades docentes y giros necesarios para llevar a cabo dichos cambios en la educación:

En los momentos históricos en que se aplicaron los cambios curriculares destaca que los procesos de estructuración de la identidad docente no se atendieron. Asimismo, se dejó de lado el análisis de la influencia cultural no sólo de las instituciones educativas, sino de los mismos padres de familia, y los mitos o conceptos diversos sobre la identidad docente que diferentes actores creían debían tener las maestras del nivel, que se debatían entre el deber ser y el ser de su ejercicio docente. Tampoco se consideró la implicación de la identidad de género de las docentes ni de sus formadoras y formadores de docentes, cuyo impacto ha tratado de difuminarse por parte de las autoridades o del mismo Estado (López, 2013, p. 3).

De acuerdo a las experiencias narradas por las educadoras, López (2013) brinda un análisis sobre aspectos que fueron referentes en todas las entrevistas realizadas, como experiencias decisivas en construcción y reconstrucción de la identidad:

1. *La experiencia de formación inicial de las educadoras entrevistadas.* Dicha experiencia fue considerada en la mayoría de los casos como un elemento negativo al

vivir situaciones de subordinación frente al ejercicio de la autoridad. Además de ser matizada por el género.

2. El segundo aspecto es *la relación entre la identidad docente y la identidad de género*. La autora deduce que se identificaron 2 tipos de identidad de género: una tradicional y otra alternativa, donde dan prioridad a la profesión y se muestran un tanto resistentes a la autoridad tradicional. Además la identidad de género fue un referente primordial para la elección de la carrera, en 3 de los 5 casos, ya que fue considerada como una profesión adecuada para las mujeres.

Las consideraciones finales a las que se arribó en este estudio es que la identidad docente es multideterminada “por los estereotipos construidos por las educadoras aún antes de iniciar la formación docente inicial en las escuelas normales” (López, 2013, p. 14). De igual manera se pudo concluir, en estos casos, que, personas encargadas de la formación de las docentes “reforzaron la construcción de identidades supeditadas a elementos asociados a estereotipos de género que se atribuyen a las maestras, como estéticos, maternales o de sumisión” (López, 2013, p.14). En lo concerniente al Estado como responsable formador y empleador, la autora considera que éste “parece partir de la idea de una identidad docente estática que sólo se estructura con base en la influencia del currículo oficial y la intervención de los formadores docentes en las escuelas normales” (López, 2013, p.14), en el proceso formativo no se toma en cuenta, por parte del Estado, variables tales como el contexto y la personalidad. Por otra parte, López (2013) señala un aspecto referente al ideario colectivo magisterial, algo verdaderamente trascendente derivado de su estudio y es que “según lo observado en esta investigación, durante la formación docente y aun en el ejercicio de la profesión, la identidad docente carecía de una conciencia de género” (López, 2013, p.15). Por toda la información y análisis obtenido en la investigación, se

sugiere que, “el concepto de género sea no sólo incluido en los planes de estudio que orientan la formación de docentes, sino que se incorpore como un elemento de análisis en la agenda institucional como una actividad individual y colectiva” (López, 2013, p.15). También propone establecer espacio de reflexión sobre la práctica docente en lo relacionado a temas de identidad de género, cultura magisterial, comunicación y el ejercicio de la autoridad (López, 2013).

Los trabajos anteriormente citados, reflejan las implicaciones del quehacer educativo, particularmente en el terreno preescolar, y las vivencias reales de las profesionales de este nivel educativo. Actualmente los requerimientos oficiales o perfil de egreso para las educadoras, de acuerdo a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), se dividen en cinco campos principales, que se describen a continuación:

1. **Habilidades intelectuales específicas:** Este campo hace referencia a las capacidades como comprensión de lecturas y materiales de estudio, planteamiento, análisis y resolución de problemas, así como facilidad de enfrentar desafíos intelectuales. También se requiere una disposición y capacidades para la investigación científica como curiosidad, capacidad de observación y reflexión crítica. A su vez tendrá la habilidad de orientar a sus alumnos a adquirir las capacidades antes mencionadas.
2. **Dominio de propósitos y contenidos básicos de la Educación Preescolar:** Reconoce y comprende el significado de la trascendencia de la educación preescolar para el desarrollo humano.
3. **Competencias didácticas:** Esto gira en lo referente a las capacidades de organizar, planear y poner en práctica las estrategias didácticas necesarias, la importancia de juego en cuanto a su valor pedagógico, el aprovechamiento de recursos y creatividad. También se refiere al reconocimiento de las diferencias individuales del alumnado y

la aplicación eficaz de las diferentes estrategias pedagógicas para el adecuado aprovechamiento del alumnado.

4. **Identidad profesional y ética:** Conciernen a los valores que como profesional debe profesar, practicar y transmitir, tales como la honestidad, el respeto, solidaridad, igualdad, democracia, dignidad humana, etc. Conocer la base filosófica, principios legales y organización y problemática del sistema educativo mexicano, aunado a esto, refiere que “Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad” (DGESPE, 2015).
5. **Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela:** Este campo especifica la capacidad de vislumbrar, aceptar y respetar la diversidad regional y cultural del entorno donde realice su trabajo, así como promover el cuidado de los recursos naturales. También incluye el reconocimiento a la importancia de la familia en los procesos educativos (DGESPE, 2015).

Las educadoras de preescolar tienen una tarea imprescindible, por medio de ellas niñas y niños pueden acceder al conocimiento del mundo, distinto al primer acercamiento que hubo desde el nacimiento en el seno familiar; es por ello que el ambiente preescolar debe brindar nuevas experiencias de convivencia con el objetivo de socialización, impulsando y estimulando el trabajo en la zona de desarrollo próximo, para garantizar avances encaminados a la transformación que va de “lo interpersonal, hacia lo intrapersonal” (García, 2013, p. 70), esto sólo se garantiza con la participación de otras y otros compañeros de clase, igualmente con la intervención de otras personas, que en este caso son las educadoras, pues, “la instrucción

solamente es positiva, cuando va más allá del desarrollo. Despierta y pone en funcionamiento una serie de funciones, que situadas en la Zona de Desarrollo Próximo, se encuentran en proceso de maduración” (Vygotski, 1934, citado en Wertsch, 1988, p. 87). Dentro de la perspectiva sociocultural, este nivel de enseñanza no debe entenderse sólo como la mera enseñanza de habilidades o tareas en las distintas disciplinas, en cambio, debe comprenderse de una manera más trascendente, pues el objetivo de la educación preescolar deberá “enfocarse bajo la perspectiva de la promoción de un desarrollo mental, [...] en la expansión de la capacidad intelectual y emocional” (García, 2013, p. 69).

Además, esta promoción del desarrollo y evolución del trabajo educativo de nivel preescolar está encauzada en la introducción de las y los menores a las prácticas culturales y sociales, es decir, se dirige hacia un desarrollo y desenvolvimiento como partícipes dentro de la sociedad. De igual manera se debe dar un importante peso al desarrollo emocional en estas primeras etapas de la vida, de modo que “el tipo de experiencias que vive [...] determina en gran medida su ritmo y calidad de desarrollo emocional e intelectual” (García, 2013, p. 38).

#### 4.2.1 Panorama General del Plan de Estudio y Herramientas Curriculares en Perspectiva de Género en la Formación Profesional de las Educadoras

En el plan curricular formal de las escuelas normales se tiene como objetivo llevar a las estudiantes a una reflexión sobre las primeras etapas de la vida a través de los conocimientos adquiridos acerca de la infancia, el valor particular de la etapa preescolar, así como de las instituciones de este nivel educativo y reivindicar la trascendente tarea de las personas dedicadas a esta área profesional en el desarrollo y desenvolvimiento de niñas y niños.

El plan de estudios vigente que rige la formación en Licenciatura en Educación Preescolar, la cual tiene una duración total de 8 semestres, de acuerdo a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DEGESPE, 2012), se encuentra ubicado en tres orientaciones curriculares:

1. *Enfoque centrado en el Aprendizaje*: esto con una concepción constructivista y sociocultural, es decir, se concibe el aprendizaje como un proceso donde niños y niñas son activos, considerando la mediación pedagógica como un recurso.

2. *Enfoque basado en Competencias*: teniendo como consideración que una competencia es lo que resulta de la movilización de recursos como conocimientos y habilidades, que realiza un individuo, para resolver situaciones que se presentan en la vida.

3. *Flexibilidad Curricular*: lo que significa que está abierto a la incorporación de nuevos elementos que ayuden a innovar y a lograr mayor eficiencia en los programas académicos (DEGESPE, 2012).

El plan curricular está conformado por cinco campos formativos, nombrados Trayectos Formativos y son:

1. Psicopedagógico.
2. Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje.
3. Lengua Adicional y Tecnología de la Información.
4. Práctica Profesional.
5. Optativos (Educación Ambiental para la sustentabilidad; Conocimiento de la Entidad; Producción de Textos Académicos y Prevención de la Violencia).

El plan curricular está formado en total por 53 cursos. Respecto a los conocimientos en materia de Perspectiva de Género que son impartidos formalmente, se encontró que: dentro del Trayecto Psicopedagógico existe un curso llamado Atención a la Diversidad el cual se imparte en el quinto semestre de la licenciatura, en éste viene incluido el tema “La Perspectiva de Género en la Educación, un Cambio de Mirada”. Las características generales de dicho curso:

- Tiene una duración de 4 horas
- Está diseñado en 4 unidades, mismas que buscan:
  1. Revisar las creencias de las propias estudiantes sobre la diversidad;
  2. Cambiar visiones esencialistas por perspectivas interactivas y contextuales;
  3. Conciencia de los mecanismos de discriminación en el aula; y
  4. La importancia de la educación intercultural, así como plantear la relevancia de la docencia como agente constructor del cambio hacia la inclusión.
- Objetivo plasmado en el programa, se espera que las alumnas, valoren su papel como docentes y por lo tanto como vehículos hacia la igualdad, la equidad y la justicia social<sup>34</sup> (DEGESPE, 2012).

Para el sexto semestre en el Trayecto de Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje hay un curso llamado “El niño como sujeto social”. Tiene una duración de 4 horas y de acuerdo al programa, tiene como propósito que “el estudiante normalista adquiera y desarrolle competencias profesionales cuya movilización le permita reconocer, afrontar y resolver necesidades de aprendizaje vinculadas con el desarrollo personal y social de los niños de educación preescolar” (DEGESPE, 2012). Este curso no incluye nada respecto al género, no

---

<sup>34</sup> Esta información está a disposición en el programa del curso Atención a la Diversidad de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios, 2012. [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/atencion\\_a\\_la\\_diversidad\\_lepree.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/atencion_a_la_diversidad_lepree.pdf)



obstante, lo importante es que el contenido se liga a los antecedentes históricos del estudio de la infancia, así como teorías psicológicas y sociológicas al respecto; de igual manera comprende temas sobre el desarrollo social y personal de infantes en edad preescolar incluyendo temáticas como lo son el desarrollo de la identidad social y el autoconcepto, relaciones interpersonales, es decir, trata las situaciones de aprendizaje en esta etapa para el desarrollo social de la infancia.

#### **4.3 Currículum Formal e Implementación de la Perspectiva de Género en Educación Preescolar en México**

Para poder abordar un análisis del currículum oculto de género en educación preescolar, se hace necesario conocer el currículum formal que actualmente rige el nivel educativo, pues el plan curricular será lo que marque la intencionalidad educativa.

Antes es necesario acotar que, México formó parte de las 189 naciones comprometidas con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Objetivos de Desarrollo del Milenio, 2000), (2015 fue el año propuesto como meta) impulsados por Organización de las Naciones Unidas, formalizados en la Cumbre del Milenio en Septiembre del 2000 en Nueva York, dentro de los cuales se encuentra promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer<sup>35</sup>. De igual manera, se debe recordar que existen requerimientos en materia de educación por parte de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia de la cual, en el año 2014, se desprendió un Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (PIPASEVM), el cual se rige por un Marco Normativo que incluye, además de la Constitución Política del país, una serie de Instrumentos Internacionales, Nacionales,

---

<sup>35</sup> “El propósito de los ODM es erradicar la pobreza extrema y el hambre, lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, reducir la mortalidad infantil y materna, mejorar la salud reproductiva, intensificar la lucha contra el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades, garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y crear una alianza mundial para el desarrollo” ( Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000) <http://www.objetivosdesarrollodelmilenio.org.mx/>)

acuerdos, decretos, declaratorias, recomendaciones y leyes que fundamentan las acciones de dicho Programa, dentro de las cuales figuran el sector educativo, donde se reconoce la necesidad de trabajar en Perspectiva de género, equidad y erradicación de la violencia<sup>36</sup>, mediante la estrategia para “Establecer acciones integrales de prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas en el sector educativo” (PIPASEVM ,2014) con las siguientes líneas de acción:

- Incorporar en planes y programas de estudios de niveles y modalidades educativas, la perspectiva de género y prevención de violencia.
- Eliminar de los libros de texto y en materiales educativos, cualquier contenido sexista y discriminatorio contra las mujeres y niñas.
- Promover masculinidades no violentas y relaciones igualitarias en los centros escolares, culturales y deportivos incluyendo a los generadores de violencia.
- Difundir entre la comunidad educativa las causas y consecuencias de la violencia contra las mujeres, niñas y niños.
- Promover la formación y capacitación en derechos humanos, perspectiva de género y prevención de la violencia en el sistema educativo.
- Desarrollar campañas y acciones de difusión y prevenir en las familias, sobre causas y consecuencias de la violencia de género.
- Establecer en el sistema escolar, mecanismos de detección, denuncia y atención de la violencia de género y contra las mujeres.

---

<sup>36</sup> Dentro de las principales falencias que deben ser atendidas por el Gobierno para garantizar los derechos humanos de las mujeres se encuentra precisada la violencia en contra de las mujeres en el sector educativo, reconociendo las barreras de carácter cultural que intervienen en la persistencia de la violencia por género y que se conservan de generación en generación, así mismos se reconoce la necesidad de implementar políticas públicas integrales para atender este asunto (PIPASEVM, 2014)

- Promover ambientes escolares, culturales y deportivos libres de acoso, hostigamiento y violencia de género y contra las mujeres.
- Integrar una red de promotores de No Violencia hacia las mujeres y nuevas masculinidades no violentas, en comunidades indígenas. (PIPASEVM, 2014, p. 31).

Los indicadores para evaluar el avance de estas acciones y alcanzar el objetivo son:

1. Escuelas con personas capacitadas para intervenir ante situaciones y quejas de violencia de género en el ámbito educativo<sup>37</sup>; y
2. Documentos normativos que regulan el proceso educativo y el proceso institucional del sector educativo que tienen perspectiva de igualdad de género, derechos humanos, no discriminación y prevención de la violencia de género y contra las mujeres (PIPASEVM, 2014, p.44-47).

En México, el plan formal de la educación preescolar, de acuerdo a la información obtenida en la página digital de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), es el Programa de Estudio 2011 / Guía para la Educadora Preescolar (SEB, 2013) el cual es de carácter nacional, ya sea de sustento particular o público. En el programa, los propósitos están en términos de competencias; en consonancia con el Programa de Estudio (2011), una competencia es “la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (p. 14).

En la Tabla 5 se describe la organización general del Programa de Estudio 2011/ Guía para la Educadora.

---

<sup>37</sup> La Secretaría de Educación Pública consideró una meta para el final del sexenio (2012-2018) de 8,122 escuelas con personas capacitadas para intervenir en los procesos de prevención, detección, identificación y atención de manera inmediata y de primer contacto, así como para dar seguimiento y registrar actos de violencia contra las mujeres, adolescentes y niñas en el ámbito escolar. La meta se determinó considerando las acciones y concertaciones que ha realizado de 2013 a la fecha en 32 escuelas de distintos niveles educativos (PIPASEVM, 2014, p.45).

Tabla 5.

*Organización de Programa de Estudio de Educación Preescolar 2011.*

### **Programa de Estudios. Guía para Educadoras. Preescolar 2011**

#### **Características del Programa:**

- A) Propósitos para la Educación Preescolar: se esperan se alcancen al concluir la educación Preescolar.
- B) Los propósitos Educativos se especifican en términos de Competencias.
- C) El programa es de carácter abierto: No presenta una secuencia, la educadora es responsable de establecer el orden en que se abordan las competencias.

#### **Propósitos de la educación Preescolar**

##### **Constituye el principal componente de la articulación de los tres niveles de Educación Básica:**

- a) Aprender a regular sus emociones, a trabajar en colaboración resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia.
- b) Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar
- c) Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven.
- d) Utilicen el razonamiento matemático.
- e) Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida cotidiana.
- f) Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos.
- g) Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento.

#### **Bases para el trabajo en Preescolar**

##### **a) Características infantiles y procesos de aprendizaje:**

- 1) Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.
- 2) Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.
- 3) El juego tiene múltiples manifestaciones y funciones, ya que es una forma de actividad que permite la expresión de su energía y de su necesidad de movimiento, al adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias.

##### **b) Diversidad y Equidad**

- 4) La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad, ofreciendo una educación pertinente e inclusiva:
  - **Pertinente** porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismo que se incluyen en el desarrollo curricular.
  - **Inclusiva** porque se ocupa de reducir el máximo de desigualdad del acceso a las

oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestas niñas, niños y adolescentes.

5) Atención de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes.

6) La igualdad de derechos entre niñas y niños se fomenta desde su participación en actividades de socialización y aprendizaje. Desde esta perspectiva, la educación preescolar como espacio de socialización y aprendizaje tiene un papel importante en el reconocimiento de las capacidades de niños y niñas. En este sentido, el *principio de equidad* se concreta cuando las prácticas educativas promueven su participación equitativa en todo tipo de actividades.

### c) Intervención Educativa:

7) Fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender.

8) La confianza en la capacidad de aprender se propicia en un ambiente estimulante en el aula y la escuela.

9) La intervención educativa requiere de una planificación flexible: La planificación de la intervención educativa es indispensable para un trabajo docente eficaz, ya que permite a la educadora definir la intención y las formas organizativas adecuadas, prever los recursos didácticos y tener referentes claros para evaluar el proceso educativo de los alumnos que conforman su grupo escolar.

10) La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de niñas y niños: Los efectos formativos de la educación preescolar sobre el desarrollo de las niñas y los niños serán más sólidos en la medida en que, en su vida familiar, tengan experiencias que refuercen y complementen el trabajo que la educadora realiza con ellos.

## **Estándares curriculares. Primer Periodo escolar, al concluir el tercer grado de Preescolar, entre 5 y 6 años de edad**

Características infantiles y procesos de aprendizaje.

- a) Estándares de Español
- b) Estándares de Matemáticas
- c) Estándares de Ciencias

## **Campos Formativos**

Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico basado en la interacción de factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (sociales y culturales); al participar en experiencias educativas, las niñas y los niños ponen en práctica un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz) que se refuerzan entre sí. El programa de educación preescolar se organiza en seis campos formativos, denominados así porque en sus planteamientos se destacan la interrelación entre el desarrollo y aprendizaje y el papel relevante que tiene la intervención docente.

Los campos son:

- Lenguaje y pensamiento;
- Pensamiento matemático;
- Exploración y comprensión del mundo;
- Desarrollo Físico y Salud;
- Desarrollo personal y Social y
- Expresión y Apreciación Artísticas.

**Nota.** Se resaltan los puntos medulares de la organización del currículum formal de Educación Preescolar. Fuente: Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar, 2011.

Una parte medular es la concerniente a los campos formativos en que se divide la enseñanza preescolar para alcanzar los objetivos, dichos campos, contienen, a su vez, tres componentes:

- a) **Información básica** sobre características generales de los procesos de desarrollo y aprendizaje que experimentan niñas y niños en relación con cada campo, así como los logros, que, en términos generales han alcanzado al ingresar a la educación preescolar. En función de estos rasgos se explica el enfoque para el trabajo docente con cada campo formativo, destacando criterios didácticos a considerar según el caso.
- b) **Competencias**, que corresponden a los aspectos en que se organiza cada campo.
- c) **Aprendizajes esperados**, que definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; le dan concreción al trabajo docente, al hacer constatable lo que las niñas y niños logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula; gradúan progresivamente las competencias que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, y son una guía para la observación y la evaluación formativa de los alumnos. (PEP/Guía para la Educadora, 2011, p, 40-41).

Dentro de los campos existe uno de interés donde se toca el tema de construcción de identidad y la relación que los infantes entablen con sus pares y demás personas, es el llamado campo de “*Desarrollo Personal y Social*” donde se tocan puntos esenciales para un avance en éstas áreas en las edades preescolares. A lo largo de la exposición sobre la información básica de este campo se habla sobre el relevante papel de la educadora como pieza clave para el progreso de alumnas y alumnos, así como su participación como modelo de desarrollo en la convivencia y aprendizaje. Los aspectos centrales son: Identidad Personal y Relaciones Interpersonales. En lo

que refiere al primero, abarca la construcción de ésta a través de la formación del autoconcepto y autoestima. Niñas y niños desarrollarán competencias como identificar las diferencias y semejanzas de las personas, entre esto, las características sobre el orden de género en lo que incumbe a las diferencias entre hombres y mujeres “como las características físicas, la apariencia o el comportamiento, pero también las que los hace semejantes” (PEP/Guía para la Educadora, 2011, p.75), como también el desenvolvimiento social de acuerdo a los criterios y reglas establecidas para la convivencia. En cuanto al tema de Relaciones Interpersonales, se abarcan competencias emocionales, lo que significará el reconocimiento, expresión y habilidad de empatía sobre los estados emocionales con la finalidad de “reflejar el entendimiento de sí mismos y una conciencia social en desarrollo [...] hacia la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento” (PEP/Guía para la Educadora, 2011, p.75). Además se resalta sobre la trascendencia del contexto preescolar en la infancia en la formación de las identidades:

Las niñas y los niños ingresan a preescolar con aprendizajes sociales influidos por las características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella; sin embargo, la experiencia de socialización que favorece en la educación preescolar les implica iniciarse en la formación de dos rasgos constitutivos de identidad que no estaban presentes en su vida familiar: su papel como alumnos; es decir, su participación para aprender de una actividad sistemática, sujeta a normas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de comportamiento, y como miembros de un grupo de pares que tienen estatus equivalentes, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que una la experiencia común del proceso educativo y relación compartida con otros adultos, entre quienes la educadora representa una nueva figura de gran influencia para las niñas y los niños (PEP/Guía para la Educadora, 2011, p. 75-76).

Desde otra trinchera, se puede citar uno de los esfuerzos por implementar temáticas con perspectiva de género en el nivel de educación Preescolar, dentro de estos se encuentra un manual de apoyo, el cual fue una acción impulsada gracias a la publicación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (en febrero del 2007), esto de acuerdo a información reportada por la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (SPEP, 2012), dicho material se realizó en el año 2009, se trata de un libro/manual titulado Equidad de Género Prevención de la Violencia en Preescolar bajo la autoría de la pedagoga e investigadora en género Martha I. Leñero por parte del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG,UNAM) en conjunto con la SEP. En la presentación de dicho material, la SEP indica que el propósito de la realización es:

Proveer a las educadoras y a los educadores de información y los conocimientos que les permitan desarrollar las capacidades necesarias para impartir una educación que favorezca la equidad entre hombres y mujeres y elimine todas las formas de violencia de género en nuestra sociedad (SEP, 2009, en Leñero, 2009).

El libro está formado por siete unidades temáticas, las cuales son:

1. Identifiquemos qué es el género
2. Lo público y lo privado: espacios, actividades y tareas ¿para quién?
3. ¿Cómo aprendimos a ver el mundo y cómo participa la cultura en nuestra visión del mundo?
4. ¿Qué es y cómo se genera la violencia hacia los niños y las niñas?
5. ¿Qué podemos ver con los lentes de género?
6. ¿Cómo crear condiciones de igualdad para niñas y niños?
7. Resolución de conflictos y negociación.



Cada una de las unidades está compuesta por un apartado de:

- a) Conceptos clave,
- b) Cómo funcionan los conceptos en el contexto escolar;
- c) Pistas para la reflexión y
- d) Pistas para actuar en el aula.

Cada unidad está organizada, para guiar a las educadoras, partiendo de una serie de conceptos teóricos para comprender qué es el género; posteriormente incluye apartados que las llevan hacia la reflexión sobre las cosmovisiones referentes a la condición de género así como la importancia de la escuela preescolar en la construcción de las identidades de niñas y niños aunado esto a la práctica en el aula mediante actividades que se pueden incluir en el día a día del espacio escolar para reflexionar acerca de la práctica profesional, así como también algunos ejercicios que se pueden llevar a cabo en la vida cotidiana con el fin de que puedan acceder a un análisis sobre sus experiencias en la historia personal. La conformación del libro también incluye cuadros de texto que resumen información, algunas recomendaciones de lecturas útiles en la implementación de actividades que suman a la equidad.

El desarrollo del texto está apoyado en diversas investigaciones, las cuales tienen que ver con la transmisión cultural y sobre la discriminación por género en el aula, hecho que no es de fácil visibilidad, es decir, para las maestras y los maestros, su práctica pedagógica cotidiana no propician tratos desiguales ni discriminatorios, sin embargo a través de las observaciones hechas por investigadoras e investigadores se ha constatado lo contrario (Leñero, 2009).

La Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (2012), en el ciclo 2011-2012, presentó un reporte en un documento titulado “Acciones para la Equidad de Género y Prevención de la Violencia” informando sobre las acciones que se llevaron a cabo con

libro/manual Equidad de Género Prevención de la Violencia en Preescolar; lo reportado se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6.

*Resultados de las acciones de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas en el ciclo 2011-2012.*

Material	Acción	Cobertura
<b>Libro: “Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Preescolar”</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategia de inducción para desarrollar habilidades en resolución de conflictos desde equidad de género.</li> <li>• Dirigido a jefaturas de sector, supervisores y apoyo técnico pedagógico.</li> </ul>	<p><i>FASE A.</i> Formación de formadores, 20 horas presenciales.</p> <p><i>FASE B.</i> Asesoría a distancia para monitorear la multiplicación.</p> <p><i>FASE C.</i> Encuentros estatales para evaluar los resultados e identificar áreas de oportunidad</p>	<p>2010 - Estados: Baja California, Colima, Chiapas, Estado de México, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Sinaloa, Sonora y Quintana Roo.</p> <p>2011 - Estados: Campeche, Coahuila, Distrito Federal, Morelos, Nayarit, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.</p>

**Nota.** Se muestran los resultados reportados por la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas en el ciclo 2011-2012, que presentó en un documento titulado “Acciones para la Equidad de Género y Prevención de la Violencia”, para erradicar la violencia de género, en particular con la distribución del libro/manual Equidad de Género Prevención de la Violencia en Preescolar. Fuente: Unidad de Planeación y Evaluación Educativa/SEP (2012). Acciones para la Equidad de Género y Prevención de la Violencia.

La Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (SPEP) reportó hasta 2012 la distribución de 314,000 ejemplares entregados a autoridades educativas, bibliotecas, educadoras y educadores de escuelas públicas como privadas, así como a especialistas en la materia nacionales e internacionales. Reporta además la realización de presentaciones ante aproximadamente 6,000 actores educativos estatales, federales e instituciones educativas, y en medios de comunicación. Y de acuerdo al informe, el libro gozó de buena aceptación pues contiene “definiciones claras y concisas; secuencias didácticas útiles; novedoso y fácil de adecuar a los programas de trabajo ya establecidos; pertinentes las sugerencias de libros y bibliografía complementaria” (SPEP, 2012). Este reporte del año 2012 es el último que existe.

#### 4.4 Currículum Oculto De Género en Educación Preescolar

El currículum oculto, es aquel que no se percibe a simple vista, pues a diferencia del currículum formal, no está concretado en algún documento, sin embargo, está presente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, jugando un papel innegable en la transmisión de los conocimientos y de la cultura a través de valores, concepciones y juicios del profesorado.

Flores (2005) en su artículo *Violencia de género en la escuela y sus efectos en la identidad, la autoestima y en el proyecto de vida*, lo explica de la siguiente manera:

Está constituido por todos los mensajes que se transmiten y se aprenden en la escuela sin que medie una pretensión explícita o intencional, y de cuya transmisión pueden ser conscientes o no los docentes y el alumnado. El currículo oculto está formado [...] por creencias, por mitos, por principios, por normas y por rituales, que, de manera directa o indirecta, establecen modalidades de relación y de comportamiento [...] (Flores, 2005, p.75).

Al realizar una mirada histórica hacia la concepción y estudio del currículum oculto, es de interés mencionar, que, de acuerdo al trabajo realizado por Da Silva (2001) a pesar de que el estudio del currículum oculto ha sido utilizado para una versión crítica de los análisis tradicionales de la función de la educación, el primer acercamiento se atribuye al Sociólogo Philip Jackson (1968) (quien pertenecía a un campo conservador de la sociología), en su libro *Life in Classrooms*, donde menciona que en la vida escolar y de grupo, es necesario el surgimiento de un currículum oculto que da un toque distinto a la vida en colectividad, siendo de suma importancia que los integrantes del grupo, en este caso, tanto alumnado como docentes lo dominen para tener éxito (Jackson, 1968; citado en Da Silva, 2001); así esta idea tuvo eco en otros sociólogos funcionalistas quienes destacaron que el cometido de este currículum oculto era

enseñar las relaciones de autoridad, la organización, patrones de recompensa y castigo, es decir todo lo necesario para vivir y manejar el grupo; “en esta visión, los comportamientos así enseñados eran funcionalmente necesarios para [...] la sociedad y, por lo tanto, deseables” (Da Silva, 2001, p. 96). En contraposición como lo dice Da Silva, los análisis críticos en este ámbito, han considerado lo contrario, es decir, que la transmisión de estos comportamientos y actitudes deberían ser indeseables, pues distan de los objetivos de la educación, ya que sería un mecanismo para moldear a las personas desde las edades más tempranas (Da Silva, 2001).

Es a Jackson a quien se atribuye sacar a la luz las primeras reflexiones sobre el currículum oculto, pero el sociólogo británico Basil Bernstein profundiza en el análisis y lo llama *pedagogía Invisible* la cual lo califica como una herramienta de la sociedad de consumo. Las influencias de esta pedagogía invisible son centrales en el mantenimiento de esta sociedad, ayuda en la conformación de las facultades cognitivas, lingüísticas, motivacionales y sociales en las personas, esto, al inculcar formas de clasificación y marcos de referencia como significados y significantes típicos, por ejemplo, el papel que la mujer debe tener en la sociedad a quién se le atribuye ser agente de la reproducción cultural al estar a cargo de la educación de la infancia (Fainholc, 1997).

Ornelas, (1995), habla acerca del currículum oculto, explicando que la coexistencia de éste con el currículum formal constituye una paradoja educativa, pues, uno de los objetivos que persigue la educación formal es preparar ciudadanos y ciudadanas que respeten los puntos de vista diversos, y a vivir en medio de distintas opiniones, es decir, la escuela ha de preparar para convivir en democracia, no obstante, en la práctica docente se hace presente este currículum oculto, el cual Ornelas llama el currículum como relación social y que, en sus palabras:

...no surge de los planes de estudio, ni de la normatividad imperante en el sistema, sino que es una derivación de ciertas prácticas institucionales que son tal vez más efectivas para la reproducción de conductas, actitudes y, para algunos autores, también de conocimientos (Ornelas, 1995, p. 50).

El autor se refiere a la existencia del currículum oculto como una derivación de prácticas institucionales, lo que se debe en alguna medida a la intervención de grupos y personas con intereses ajenos a lo que predica la educación, lo que abona a que la visibilización de estas prácticas no sea algo recurrente.

Una de las expresiones que tiene el currículum oculto es sobre prácticas inequitativas de género, mediante éste, se transmiten las creencias, los valores, los prejuicios, las pautas relacionales y de conducta que una sociedad considera deseables o que son calificadas de normales en el repertorio de comportamiento de las personas de acuerdo a su sexo, mitificando la diferencia entre niñas y niños, de mujeres y hombres; todo a través de las prácticas cotidianas, es por ello que pasa desapercibido. Esto ha podido salir a la luz gracias a décadas de estudio y a la aportación de investigaciones con perspectiva de género con análisis en los que “se consideran también dimensiones de sexo o de raza, se aprende a ser hombre o mujer...” (Da Silva, 2001, p. 98).

El profesorado es una pieza clave en las transmisiones más sutiles e inclusive ocultas en la enseñanza, “este medio –el profesorado-, protagonista de la relación entre transmisión y adquisición, no ha recibido la atención teórica y empírica equivalente a su importancia como espacio clave en la cadena del proceso de reproducción social y cultural” (Bonal, 1997, p. 11).

Beatriz Fainholc (1997) interesada en el ámbito educativo y la manera en la que el currículum oculto juega un papel en la legitimación de la desigualdad de género en las

instituciones escolares, plantea que de manera inconsciente, es a través de prácticas docentes rutinarias, vistas como cotidianas (los juegos, juguetes, la organización del aula y los espacios) donde se afianzan y se transmiten modelos que parecen ser los aceptables y naturales potenciando acciones que perpetúan la desigualdad con razón de género en la sociedad. Menciona que el currículum formal, teóricamente, es el mismo para chicos y chicas, no obstante, la escuela no funciona de manera neutra, el currículum oculto se hace presente “a partir de las estructuras de conocimiento implícitas en contenidos, técnicas de enseñanza, sistemas de evaluación y sus criterios subyacentes, medidas disciplinarias, etc.” (Fainholc, 1997, p. 49-50). Para esta investigadora son dos supuestos específicos - que a su vez se sustentan de mitos y prejuicios<sup>38</sup>- con los que funciona este currículum oculto de género:

1. ***El concepto del tiempo*** regulado por secuencias implícitas: se esperan socialmente del niño y joven ciertas cosas en el aquí y ahora y en futuro (sobre todo ocupacional) diferentes a las que se esperan de las niñas. (Fainholc, 1997, p.50)
2. ***El concepto de espacio*** que será más definido, reducido o delimitado para las niñas y más amplio, difuso y de controles más débiles para los varones. (Fainholc, 1997, p.50)

Flores (2005) plantea la trascendencia del contexto escolar en la configuración de la identidad personal de niñas y niños (futuros hombres y mujeres), y cómo es que a través de mecanismos normalizados se van percibiendo los requerimientos y referentes del deber ser:

El contexto escolar constituye uno de los espacios que más poderosamente influye en la construcción de la identidad personal de hombres y mujeres, y de su futuro proyecto de

---

<sup>38</sup> - Los mitos como pseudoexplicación de la realidad, que no corresponden necesariamente a una historia verídica sino que apuntan a justificar situaciones reiteradas a lo largo del tiempo. – Los prejuicios, como ideas preconcebidas existentes antes de elaborar un cabal y auténtico conocimiento (Fainholc, 1997, pp.50).

vida. En cada contexto social se construye un conjunto de rasgos de pensamiento, de valoraciones, de afectos, de actitudes y de comportamientos que se asumen como típicos y como referentes del deber ser y de pertenencia, según se sea hombre o mujer. Estos rasgos que revelan la identidad de las personas contienen a la vez elementos asociados a los atributos, a los roles a los espacios de actuación, a los derechos y obligaciones y a las relaciones de género. Se plantean de manera explícita través del proyecto educativo, de la normativa y de la reglamentación [...] o, por lo general son fragmentos del currículum oculto o escondido (Flores, 2005, p. 73).

Niñas y niños, diariamente en las escuelas preescolares, viven experiencias novedosas, están experimentando las relaciones en círculos sociales diferentes al de la familia; en estas nuevas situaciones adquieren conocimientos, desarrollan nuevas habilidades, observan, practican e interiorizan nuevos comportamientos y también aprenden a sentir, a valorar, a sobrevivir, es decir se adaptan (Gimeno y Pérez, 2002).

Las prácticas ocultas en los centros escolares son parte de la aplicación del currículum formal, pues surgen con el quehacer docente, el cual se ha institucionalizado, optando por la rutina y homogeneización, tratando de inculcar rasgos o valores de disciplina y obediencia “esta práctica, se arguye, es en esencia autoritaria” (Ornelas, 1995, p. 50), contrariando los valores democráticos que pregona la educación y que además va a contribuir a que alumnos y alumnas interioricen ciertos rasgos o atributos de personalidad (Ornelas, 1995).

Bonal en una publicación que realizó en el año 1997, rescata la importancia de las investigaciones acerca de la discriminación a través del sexismo en la institución escolar, lo cual se ha abordado a través del estudio del currículum oculto. Dichos estudios se han llevado a cabo en el marco de la sociología de la educación, destacando que este tema comenzó a abrirse campo

en los años 80 del siglo pasado, fue hasta entonces que esta problemática se visibilizó, debido a que, a lo largo de la historia, se había considerado a la institución escolar como un espacio, por excelencia, libre de discriminación, pues era allí donde se brindarían oportunidades por igual. Estas investigaciones en cuanto a discriminación sexual en la escuela, se han abordado, desde el análisis al sexismo presente en las instituciones, donde se considera al currículum oculto como mecanismo, pues las formas más sutiles pueden pasar desapercibidas y dejan huellas normalizadoras (Bonal, 1997).

Por otra parte, en un artículo escrito por Devis, Fuentes y C. Sparkes (2005) acerca del currículum oculto de género y sexualidad en la educación física, realizan una semblanza de los antecedentes sobre los estudios en este terreno en Iberoamérica. Los autores hacen hincapié en la trascendencia cultural de la dimensión oculta en la educación física de la construcción de las identidades de género en el alumnado, concluyendo entre otras cuestiones, la necesidad de visibilizar los asuntos relacionados con el género que permanecen ocultos; inducir en el profesorado algunos cuestionamientos que lleven a la reflexión y autocrítica de sobre su práctica como docentes, teniendo como consecuencia el desarrollo de nuevas propuestas pedagógicas que lleven a replantear la enseñanza y una orientación en cuestiones de género y sexualidad para el futuro personal docente de educación física.

Es inapelable, la necesidad de abordar la trascendencia del currículum oculto de género como mecanismo de transmisión de modelos, creencias, prejuicios y valores patriarcales, ya que es una herramienta sutil, y por ello, poderosa, pues:

Casi sin darnos cuenta, se asignan unos determinados comportamientos que se van interiorizando y asumiendo hasta el punto que hay quien los considera tan naturales, tan



propios de cada uno de los sexos que se piensa que vienen determinados biológicamente, constituyendo lo que se denomina roles de género (Moreno, 2006, p. 14).

Para Flores (2005) es mediante mecanismos que pueden relacionarse con contenidos sexistas en los textos, materiales didácticos y propiamente en la relación del profesorado con el alumnado, lo cual ha pasado desapercibido, provocando una segmentación - percibida como normal- entre hombres y mujeres que es traducida en una limitante a las posibilidades en el desarrollo tanto de las personas como de la sociedad misma.

María Engracia Uzeta<sup>39</sup>, publicó en el año 2004 un artículo encaminado a la reflexión, en el contexto mexicano, sobre la falta de información y preparación en Perspectiva de Género en la carrera formativa de maestras y maestros en el sistema educativo, lo cual hace difícil el tratamiento del tema y el manejo del mismo en la práctica dentro de las instituciones y particularmente en el aula. Esto conlleva a que la discriminación y el trato diferencial, se encuentre del todo soterrado. La autora retoma la visión de la formación educativa como un valor transformador, de igual manera busca clarificar la relevancia del papel del profesorado, y por ende, la carrera formativa de maestros y maestras no debe relegarse, pues, "...la formación del profesorado es fundamental por el importante papel mediador del (la) docente en los procesos de aprendizaje" (Uzeta, 2004, p.156).

La parte central del trabajo de Uzeta (2004), es el tema del sexismo normalizado a un nivel institucional, y su vez, interiorizado por docentes, recayendo en la manera de implementar los planes y programas de estudio de cada nivel educativo, pues, son adaptados por la maestra o el maestro de acuerdo a sus creencias y expectativas; no obstante, se piensa que se atiende de manera objetiva al cumplimiento de este currículum oficial, dejando de lado una reflexión de lo

---

<sup>39</sup> Profesora Normalista y Licenciada en Educación Primaria.

que transmite de manera implícita, es decir, el currículum oculto. Así también hace una crítica a lo que llama “la aparente igualdad de la educación mixta” (Uzeta, 2004, p. 159), pues, la igualdad es sólo de forma superficial. En su revisión, la autora, hace también referencia a las acciones que a nivel institucional se han llevado a cabo, de manera particular, en el Estado de Sinaloa, referente a incorporar la Perspectiva de Género en la escuela, esto a través de seminarios de formación y actualización a docentes, las cuales necesitan un nuevo impulso, que de acuerdo a Uzeta, es el de estimular un análisis que lleve a una reflexión personal profunda acerca de las acciones que se llevan a cabo en el aula, lo cual significa hacer consciente el papel que tanto maestras como maestros tienen en la formación del alumnado, así como las prácticas normalizadas que llevan a la desigualdad entre niñas y niños, todo esto dentro de un sistema patriarcal, expresa que:

...la escuela un espacio donde confluyen cotidianamente las creencias transferidas en el entorno extraescolar y propiciamos que cada alumna (o) interiorice a su vez los principios de la cultura androcéntrica fortaleciendo una imagen de la mujer sumisa y el hombre fuerte (Uzeta, 2004, p.155).

Además la autora es constante en la idea de que no se puede permanecer inmutable cuando se sabe que al educar irremediamente se tiene un papel en las construcciones de las identidades del alumnado. Coincidiendo con la reflexión a la que llaman Gimeno y Pérez (2002), además, haciendo alusión a Bourdieu y Passeron, la autora propone analizar si la enseñanza se encuentra en un papel transformador o un “papel de perpetuación” (Bourdieu y Passeron, citado en Uzeta, 2004) garantizando así la supervivencia de las prácticas culturales desiguales por razón de género.

Por otro lado, Valenzuela, Díaz, Jaramillo y Zúñiga (2004) por parte del Instituto Nacional de las Mujeres (INMujeres), en una acción concreta por dar una propuesta para implementar la Perspectiva de Género en el nivel de educación Preescolar, y con el propósito de apoyar a la implementación de políticas públicas a favor de la Equidad de Género publican en el año 2004 un documento titulado *El Enfoque de Género, una perspectiva necesaria en la Reforma Curricular de la Educación Inicial y Preescolar*, “la experiencia consistió en observar las prácticas escolares que se desarrollaban de manera cotidiana en el aula” (Valenzuela, et al., 2004, p.5)

Este trabajo se realizó en los estados de Coahuila, Tabasco, Puebla y Colima, en el año 2002, teniendo por objetivo identificar los estereotipos de género y el reconocimiento de las actitudes que propician la desigualdad en los planteles de educación preescolar, esto en el marco del Programa de Educación Preescolar de 1992 (PEP92). Las investigadoras, mencionan que a pesar de que el PEP92 toma en cuenta la singularidad del desarrollo en la infancia, deja de lado aspectos como la multiculturalidad, la diferenciación de género y de las identidades sexuales, es decir tiende a homogeneizar a la infancia (Valenzuela, et al., 2004).

Dentro de las conclusiones de este trabajo, se menciona, respecto a la institución escolar, que, tanto las funciones que desempeña como la visión que se tiene de ella ha experimentado una transformación a lo largo de la historia. Actualmente se dice que la escuela es donde se da formalmente el paso a la igualdad de oportunidades y derechos, esto lleva a pensar que el éxito o fracaso escolar dependen de capacidades y trabajo individuales, lo cual resulta en una paradoja, pues, con esto, se trata de reafirmar que las instituciones no son fuente de discriminaciones e inequidades:

De esta manera, se acepta que prevalezcan hechos de injusticia y discriminación, donde se reproduce la falta de oportunidades equitativas predominantemente para la población más pobre, indígena, las mujeres y las niñas. Se soslaya que los aprendizajes que se construyen paulatinamente en la escuela y el aula fomentan la división sexual y social del trabajo, así como la existencia jerárquica en las relaciones sociales y propician la violencia entre los infantes (Valenzuela, et al., 2004, p. 57-58).

Otro de los puntos fundamentales de esta investigación es acerca de las identidades de las maestras de nivel preescolar, siendo esta una profesión feminizada y vista como una práctica que implica dotes de ternura y cuidados.

Se piensa que esta profesión es propia de las mujeres, pues les servirá cuando sean madres y esposas. La educadora, desde un modelo único de ser mujer, es conceptualizada en algunos sectores como linda y buena, asexuada y sin pretensiones de carácter político, económico o social (Valenzuela, 2004 et al., p. 39).

En los comentarios que se arrojan en el trabajo referido, se hace mención sobre las prácticas educativas, aludiendo a que distan de los propósitos de inclusión que refiere el Programa de Educación analizado (PEP92), pues indagando lo que aprenden niñas y niños de preescolar sobre las diferencias de género, las investigadoras encontraron la diferencia de trato de las docentes respecto al alumnado, en trato, en expectativas y en actividades que se realizan en el aula, así como la inclusión de ideas estereotipadas de roles genéricos en cantos y juegos y materiales con sesgo sexistas. De las conclusiones se rescató lo siguiente:

1. Los niños participan más que las niñas en las actividades, sobre todo en actividades relacionadas con matemáticas, procesos de abstracción e investigación.
2. A las niñas se les exige que sean “bien portadas”; se les impulsa a ser detallistas.

3. Las conductas violentas por parte de los niños suelen ser menos castigadas, pues algunas maestras piensan que es parte de su naturaleza. A las niñas a quienes se les pide ser sutiles y dóciles.
4. Cantos, juegos e incluso la ambientación son permeadas por ideas y concepciones de roles estereotipados de género.
5. Los espacios son mayormente ocupados por los niños que por las niñas. Se encontró un gran espacio entre las políticas públicas y la realidad en el aula (Valenzuela, et al., p. 58-61).

Las investigadoras también hacen mención de la importancia del lenguaje en los procesos de socialización y aprendizaje, ya que éste es una herramienta básica para aprehender y aprender el mundo. Anotan que las dos maneras en que se manifiesta la discriminación de género en el lenguaje es a través del androcentrismo y el sexismo, Valenzuela, Díaz, Jaramillo y Zúñiga (2004), citan a Eulalia Lledó<sup>40</sup> para explicar su postura:

Entendemos por androcentrismo “un punto de vista, una visión parcial del mundo, es la consideración de que lo que han hecho los hombres es lo que ha hecho la humanidad, es pensar que lo que es bueno para los hombres es bueno para la humanidad, es considerar que el hombre es el centro del mundo y el patrón para medir cualquier persona”. De acuerdo con esta forma androcéntrica del mundo y de la realidad social, los niños y las niñas aprenden y reproducen los estereotipos sexuales y genéricos predominantes en la sociedad. De la misma manera que las niñas van silenciando, al no ser nombradas, sus deseos, inquietudes y formas particulares de ver y mirar al mundo. Por su parte, el

---

<sup>40</sup> Eulalia Lledó, *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*, Colección Cuadernos para la Coeducación, Institut de Ciències de l'Educació, Barcelona, 1992, p. 7-68.

sexismo “es una actitud caracterizada por el menosprecio y la desvalorización de lo que somos o hacemos las mujeres” (p. 64)

Por los datos generados en el trabajo mencionado, las autoras indican que son diversas las formas y procesos por los cuales niñas y niños viven y experimentan las diferencias y discriminación por género, por lo cual es necesario realizar una transformación de la práctica docente, favoreciendo con esto un desarrollo cada vez más equitativo de las competencias requeridas en preescolar.

Una práctica educativa diferente implica romper con el modelo tradicional del docente que enseña y transmite el contenido universalmente válido para el aprendizaje, independientemente de quiénes sean sus alumnos o alumnas. Por el contrario, se trata de que las y los docentes, en este caso de educación inicial y preescolar, con una actitud reflexiva y de búsqueda puedan recuperar las inquietudes, motivaciones y necesidades de los infantes desde una posición cercana, considerando sus características personales y colectivas, ya sean de género, clase, etnia o necesidades educativas especiales. Transformar la práctica educativa implica resignificar la relación docente-alumnado, la revisión de los estilos de enseñanza, la transformación del ambiente escolar, el establecimiento de relaciones más cercanas entre la escuela y las familias, y entre docentes, la gestión y el gobierno de los centros educativos (Valenzuela, et al., 2004 p. 69).

La implementación de la perspectiva género de acuerdo a la consideración de estas investigadoras llevaría a que niñas y niños tuvieran la posibilidad de acercarse a un lenguaje incluyente, respeto a las diferencias, una gama más amplia de realizar diversas actividades sin fiarse en el género, hablar sobre sus sentimientos, deseos y estados de ánimo sin temor al rechazo

o a ser estigmatizados, apropiación de espacios por parte de las niñas y su participación en más actividades físicas, favorecer su autonomía y valoración (Valenzuela, et al., 2004).

## Alcance de Objetivos y Conclusiones

**Categorías centrales:** De acuerdo a los temas centrales del presente escrito se extrajo las categorías pertinentes, las cuales quedaron delimitadas a las siguientes:

- **Identidad de género (en etapa preescolar).** Entendida como un proceso que parte de la experiencia personal de sentirse hombre o mujer, incluye elementos colectivos de acuerdo a los estatutos impuestos por la sociedad. De 3 a 7 años se establece la primera identidad sexual y de género (Fernández, 2004) donde las y los infantes se clasifican de acuerdo a su grupo de asignación, evolucionan hasta clasificar a las demás personas; este proceso es llevado a cabo dentro de contextos particulares y de acuerdo a los significados y símbolos que su cultura y sociedad les transmita.
- **Mediador o Mediadora:** Son instrumentos psicológicos, herramientas materiales e incluso otras personas, para fines particulares, la educadora es la mediadora. De acuerdo a Kozulin (1998) “Vygotski concibió [...] tres clases de mediadores: los instrumentos materiales, los instrumentos psicológicos y otros seres humanos” (Kozulin, 1998 citado en Daniels, 2003, p. 36). “El mediador selecciona, modifica, amplifica e interpreta objetos y procesos para el niño” (Kozulin, 2000, p.78).
- **Currículum Oculto de Género.** Está determinado por las prácticas imperceptibles, en el espacio escolar, que son naturalizadas respecto al trato diferencial hacia niños y niñas en cuanto a actitudes hacia los grupos, expectativas, creencias, uso de materiales, distribución de espacios, interpretaciones y papeles que se asignan de manera implícita a los alumnos y alumnas de acuerdo a su condición genérica.(Fainholc, 1997; Bonal,1997; Flores, 2005; Gimeno, 2002; Ornelas, 1995; Devis, Fuentes y C. Sparkes, 2005; Moreno, 2000; Uzeta, 2004)



A lo largo de este escrito se pone en evidencia que los estudios, investigaciones y propuestas en materia de Perspectiva de Género son una parte importante en el terreno de la Psicología, y por lo tanto, es necesario realizar propuestas encaminadas en este sentido al hablar de desarrollo humano y construcción de identidades.

Las conclusiones y propuesta a las que se ha llegado y que se vierten a continuación, han surgido a partir del material teórico y de investigación, planteado desde una perspectiva psicológica al respecto de las prácticas de las educadoras de nivel preescolar y cómo abonan a la construcción de identidad de género de niñas y niños en esta etapa de desarrollo.

Como primer punto, se presenta el alcance de los objetivos.

- 1. *Objetivo: Conocer a través de herramientas teóricas, de qué manera las educadoras participan como mediadoras en la construcción de las identidades de género en niñas y niños de nivel preescolar.***

***Las relaciones sociales y el contexto cultural e histórico son elementos básicos para la construcción psíquica de las personas:*** De acuerdo a los planteamientos teóricos de Vygotski, en el desarrollo humano las relaciones sociales y el contexto cultural e histórico son parte esencial para construcción psíquica de las personas. Siguiendo esta línea, las personas no son estudiadas como objetos, sino como sujetos activos durante este proceso.

Uno de los aportes y ejes principales de este análisis es la Ley General del Desarrollo Cultural presentada por Vygotski (2006), donde se analiza el aspecto de desarrollo individual, social y cultural. La niña o el niño, va evolucionando en el entendimiento e internalización sobre el género de acuerdo a su momento y sociedad. Recordando lo que esta ley expresa: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a

nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio individuo (intrapsicológica)” (Vygotski, 2006, p. 93).

En lo que respecta a la construcción y desarrollo de la identidad de género, se lleva a cabo a través de la interiorización de símbolos imperantes de la cultura, dados por roles y estereotipos que llevan a características psicológicas idóneas para uno u otro sexo/género, se instituyen como categorías intersíquicas y luego dentro de los sujetos como categorías intrapsíquicas” (Domínguez, 2010, p. 8)

**Otras personas tienen la función de mediar el desarrollo en la infancia:** Otro aspecto medular, para entender este proceso de construcción, desde el enfoque Histórico-Sociocultural del desarrollo, es la presencia de los mediadores, éstos, serán pieza fundamental para el proceso de internalización, teniendo como objetivo el aprendizaje y alcance del conocimiento. Los mediadores podrán ser, herramientas materiales, herramientas psicológicas (signos y símbolos) y otros seres humanos. De acuerdo a ello, las personas adultas que rodean, en este caso a niñas y niños, se convierten en mediadores imprescindibles para acercarlos a la realidad contextual.

En la teoría de Vygotski, la presencia de otras personas como mediadoras, se vincula con una función simbólica, siendo éstas, los principales vehículos en la transmisión de signos y significados (Kozulin, 2000). Esta idea se refrenda a través de la llamada Zona de Desarrollo Próximo, donde las personas, ya sean mayores que el aprendiz, o contemporáneos, pero más capaces de desarrollar algunas tareas, son las que potencializarán el aprendizaje.

En este orden, es necesario recordar que, de acuerdo al planteamiento Histórico Sociocultural, durante este periodo de desarrollo psicológico, los infantes tienen como actividad rectora el *juego temático de roles sociales* y su *motivo principal será la práctica de las relaciones sociales*, emprenderán de forma más clara y activa el camino hacia la comprensión de

las relaciones humanas, el lugar que ocuparán en ellas e internalizarán la forma de jerarquización social existente. Es aquí donde el género (roles, estereotipos e identidad) será ineludible en la práctica y en el ejercicio mismo de las relaciones sociales, así como en la formación de sus personalidades (Solovieva y Quintanar, 2012), teniendo en cuenta sobretodo que se desarrollan en un contexto escolar donde la guía y compañía es la educadora.

**La escuela preescolar no sólo tiene la tarea de transmitir conocimientos en materias específicas, sino también coadyuva a la socialización, aspectos que se deberán fundir en la práctica pedagógica de las educadoras:** La escuela preescolar, como institución, tiene diversas tareas, no solamente impartir conocimientos sobre asignaturas particulares, sino que las relaciones, necesariamente, surgidas en este seno, la llevará a funcionar, de acuerdo a Flores (2005) como una agencia socializadora y compleja donde, además, convivirán diversos modelos de género y la diversidad cultural. Es aquí donde se encuentra el papel de las educadoras como mediadoras en la construcción del género, que tiene lugar a través de las relaciones gestadas con el alumnado, donde surgirá la transmisión de los significados culturales de pertenecer a un género. Dichos significados, tienen que ver principalmente con dos rubros que llevarán a la construcción psicológica del género: Por un lado, el aspecto exterior, que es el primero que se reconoce en la edad inicial del desarrollo; dentro de ello, las diferencias evidentes plagadas de significado, como lo es la vestimenta, el peinado, los juguetes y los colores que se asignan a niños y niñas. Y, por otro lado, las diferencias sobre rasgos psicológicos de un género, dentro de los cuales se encuentran: los comportamientos aceptados para cada grupo genérico, las tareas asignadas para mujeres y hombres, las formas de expresar emociones, este aspecto se acentúa diferencial para los géneros desde estos primeros años de desarrollo y que puede incluso llevar a las relaciones de rivalidad entre niñas y niños. Esto coincide con el planteamiento de Fernández

(2004) quien ubica la primera identidad sexual y de género en las edades entre 3 a 7 años cuando los infantes han llegado a clasificarse en uno de los grupos de género que la sociedad les presenta.

De acuerdo a Subirats y Brutllet (1988, p.48) cuando niños y niñas pisan por primera vez el terreno escolar, han adquirido de forma parcial el género, pero enfatizan en la importancia de las relaciones que en este ámbito surgen, pues podrán reforzar la construcción o incluso modificarla, lo cual resulta trascendente para la práctica pedagógica. De aquí la importancia de incluir la Perspectiva de Género en los programas escolares de este nivel, debido a la ferviente necesidad de equiparar, desde la primera infancia, la participación y el trato para las niñas y los niños desde sus primeros contactos con el mundo social, brindando una infinidad de posibilidades para desarrollar la mayor parte de sus potencialidades de forma integral.

**2. *Objetivo: Conocer el alcance del currículum oculto en la transmisión de estereotipos de género, así como en el trato diferenciado para niñas y niños.***

**El trabajo en el aula no será neutral, sino contextual:** Si uno de los objetivos de la escuela, además de transmitir algunos conocimientos generales, es la transmisión de conocimientos de socialización a las niñas y los niños, el trabajo llevado a cabo para la integración tanto en el aula como en el resto de la institución no estará aislado del contexto, donde las creencias, y formas de ver el mundo, así como las percepciones sobre el género de las profesionales de la educación no dejarán de tener lugar, y tanto el alumnado, como la docencia deberán ser integrados a este tejido social e histórico determinado; por lo que, la transmisión de estos conocimientos de socialización no será neutral y no sólo se hace de manera directa o explícita, sino que existe un mecanismo de transmisión implícito, donde la convergencia

existente entre práctica docente, la cultura y el currículum, tendrá como resultado el llamado *currículum oculto*.

Flores (2005) aporta una definición útil para el caso del presente trabajo, sobre el currículum oculto y hace referencia a los elementos que lo componen, pues está construido de los mensajes que se reciben en la escuela sin una intención explícita y: “está formado [...] por creencias, por mitos, por principios, por normas y por rituales, que, de manera directa o indirecta, establecen modalidades de relación y de comportamiento [...]” (Flores, 2005, p.75); en la parte medular de su trabajo, la autora resalta el papel del contexto escolar como poderosamente trascendente en la construcción de la identidad personal, autoestima y proyecto de vida de los individuos, y es a través de los mecanismos normalizados, que se interiorizan los requerimientos del deber ser de mujeres y de hombres.

**El currículum oculto de género existe en el plano educativo** : Es gestado por los prejuicios, los cuales son mantenidos por los estereotipos rígidos de la cultura de género heteronormativa e imperante. Es a través de éste que se transmiten y reafirman los roles de género: esos comportamientos, maneras de ser, los deseos y formas de sentir que *normalmente* debe ejercer una persona de acuerdo a la asignación sexual de nacimiento.

De acuerdo al análisis de Beatriz Fainhloc (1997) existen dos conceptos clave para el análisis sobre el currículum oculto de género en la educación: el tiempo y el espacio, estos dos difieren al concebir expectativas distintas que se imponen en la ambivalencia de género: para ellas serán más rígidos y delimitados y para ellos más laxos y variantes.

**El currículum oculto como indeseable en la práctica pedagógica, más no anulable:**  
Para Da Silva (2001) el currículum oculto debe considerarse indeseable, pues la pretensión de la transmisión de los mensajes que lo conforman dista del objetivo de la educación al funcionar

como un mecanismo para modelar a las personas desde edades tempranas del desarrollo. Ornelas (1995) sigue una línea similar al concebirlo como una derivación de prácticas institucionales para la reproducción de conductas y actitudes lo que constituye una paradoja en la educación ya que ésta buscaría preparar a ciudadanos y ciudadanas para la diversidad y la democracia, no para la reproducción de conductas, por lo que debería ser indeseable para los objetivos de la educación. No obstante es imposible anular su existencia, puesto que somos seres envueltos en determinada cultura y sociedad donde construimos diversas concepciones y creencias que tienen que ver con el género y la práctica docente no está exenta de ser impregnada de formas explícitas o implícitas de transmisión. Por esto se debe apelar por un reconocimiento de la existencia del currículum oculto de género y buscar mecanismos para develar prácticas que ostenten inequidad por razón del género del alumnado.

**El plan de educación Preescolar desprovisto de Perspectiva de Género:** El currículum formal de estudios vigente para nivel Preescolar es el Programa de Estudio/Guía para la Educadora 2011, plantea objetivos claros abordando temas trascendentes de la infancia como lo son: el desarrollo emocional (regulación de emociones), temas como la confianza en sí mismo, la importancia sobre el uso de la imaginación, la creatividad y un desempeño satisfactorio a nivel psicomotor, así como la apropiación de valores para la convivencia en sociedad; no obstante, es carente en mención sobre Perspectiva de Género, ya que sólo el tema de construcción de género en edades preescolares se sintetiza en dos momentos de la redacción del plan: por primera vez en las bases educativas y por segunda ocasión en uno de los campos formativos:

- Una de las bases de la Educación Preescolar contempladas en el programa es Diversidad y Equidad, donde se explicita el carácter inclusivo del programa, en cuestión de Perspectiva de Género, se menciona de forma escueta la “Equidad de Género” concretando ésta como el reconocimiento en la igualdad de derechos y capacidades de niñas y niños, (Programa de

Estudio/Guía para la Educadora 2011, pp.23). Se aprecia que a lo largo de la redacción total del documento se utiliza la dualidad *niñas* y *niños*, al referirse al alumnado, así como también se refieren a *educadoras*.

- La segunda referencia sobre diferencias de género se da en la explicación sobre el campo formativo “Desarrollo Personal y Social” dedicado a la evolución de aspectos sobre identidad y relaciones interpersonales. Se indica que el manejo de este campo incluye el momento en que niñas y niños tienen la capacidad de diferenciar y adquirir los estereotipos de género y todo esto culminará en el entendimiento de sí, desarrollo de la empatía y la internalización y apropiación gradual de las reglas para comportarse en sociedad (Programa de Estudio/Guía para la Educadora 2011, pp. 74-76); no obstante no existe una explicación profunda de lo que implica la internalización de estos elementos en la construcción de las identidades de las y los infantes. Un punto rescatable es que se hace hincapié en la importancia del papel de la educadora, la cual puede fungir como modelo de comportamiento para el alumnado.

**No hay preparación en Perspectiva de Género en la formación de las profesionales de la Educación Preescolar:** Apegándose a los datos sobre el plan de estudios vigente que rige la formación en Licenciatura en Educación Preescolar, de acuerdo a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DEGESPE, 2012) se constata la carencia de herramientas curriculares de formación y conocimiento en Perspectiva de Género a las futuras educadoras: sólo uno de los cursos de todo el plan contiene de manera explícita el tema esto ocurre en el quinto semestre de formación de la licenciatura.

- Trayecto Psicopedagógico (5to semestre)
- Curso: Atención a la diversidad
- Objetivo General: Las alumnas valoren su papel como profesionales de la educación y reconocerse como vehículos hacia la equidad, la igualdad y la justicia
- Incluye el tema: La Perspectiva de Género en la Educación, un cambio de mirada.

De acuerdo a Gimeno (2002), es imprescindible tomar en cuenta la práctica pedagógica como herramienta para una buena aplicación y puesta en marcha del currículum; por lo que no se debe separar el análisis del currículum de la práctica docente, pues es precisamente en esta articulación que surgen coyunturas para un análisis de las funciones de la escuela como institución y de los y las maestras como profesionales de la educación.

López (2013) en su estudio realizado con el objetivo de analizar la identidad docente de educadoras de preescolar, hace un llamado a mirar hacia la formación inicial docente, pues, de acuerdo a sus conclusiones, existe un abandono en el análisis sobre la identidad docente de las profesionales en el terreno de educación preescolar, esto, a pesar de los cambios curriculares (el último fechado en el año 2011); por lo tanto también se ha soslayado la trascendencia sobre la concepción de la identidad de género en la formación docente y en el quehacer cotidiano del aula, es decir, cómo esta dimensión de la personalidad tiene un papel innegable en la puesta en marcha de los programas educativos. La autora pone de manifiesto que el Estado como ente formador y empleador de docentes, concibe la identidad profesional como estática y que sólo se construye o estructura con la influencia que tiene el currículum oficial y los formadores en las escuelas normales. Sin embargo, esta investigación puso sobre la mesa que la identidad de género fue un referente principal para la toma de decisiones en el proyecto profesional y contribuyó, en el caso de las entrevistadas, a asumir un rol de subordinación en el ejercicio de su profesión, por lo que López (2013) subraya que:

Por lo anterior, se considera importante que el concepto de género sea no sólo incluido en los planes de estudio que orientan la formación de los docentes, sino que se incorpore como un elemento de análisis en la agenda institucional como una actividad individual y colectiva (p. 15).



Es imprescindible volver la mirada a la formación inicial de las profesionales de Educación Preescolar e incluir iniciativas que incorporen la Transversalización de la Perspectiva de Género en dicha formación.

En concordancia con Valenzuela, Díaz, Jaramillo y Zúñiga (2004) al analizar el Programa de Educación Preescolar 92, concluyeron que sobre la identidad de las educadoras existen ideas generalizadas sobre los dotes femeninos de éstas, donde ellas no tienen implicaciones en ámbitos políticos sociales o económicos, esto coincide con la visión que Palencia (2009) reporta en su trabajo al realizar entrevistas a educadoras de distintas generaciones. otra conclusión importante fue que el trabajo directo en aula por parte de las profesionales de este campo dista mucho de las políticas públicas que se generan para este nivel educativo debido a que, en efecto, existe un trato diferencial hacia niñas y niños en el trabajo escolar, por ejemplo el uso dividido del espacio, las formas de dirigirse a unas y otros, así como la tolerancia de ciertas conductas en un grupo de género (violencia en el caso del grupo de varones) y la exigencia de maneras de ser para el otro grupo (ser bien portadas y detallistas en el caso de las niñas). Es decir que existe una carencia en Perspectiva de Género para el trabajo en el aula.

El currículum, así como la puesta en práctica de las estrategias para cumplimentarlo, no debe estar aislado del contexto, momento y necesidades educativas, ni de las condiciones de desarrollo psicológicas y sociales de las generaciones estudiantiles en cuestión, es por ello importante que el diseño curricular, cuente con la actualización tanto de los contenidos como de la metodología pedagógica que se ostente utilizar, así como la integración y adecuación a los contextos donde se pretenda ubicar el proyecto.

Burin (1998) plantea la cuestión que debe atenderse en cuanto la implementación de Perspectiva de Género para abrir el debate y preguntarse si la escuela seguirá transmitiendo y reforzando los papeles de género que se han instituido históricamente o si bien, se debe apelar a la transmisión de nuevos saberes y apostar por encaminar a las nuevas generaciones hacia la solidaridad, el respeto, la autonomía y el juicio crítico y proponer la inclusión de perspectiva y equidad de género implicaría una participación equivalente en las decisiones trascendentes de la vida en sociedad

**Esfuerzos que no se concretan:** Es preciso realizar un análisis subsecuente de las prácticas docentes, dirigiendo la atención hacia el terreno de Perspectiva de Género en las prácticas diferenciales, y propiamente discutir sobre la discriminación y sexismo dentro de las instituciones escolares, en las aulas y en las relaciones profesorado-alumnado, por ende las repercusiones psicológicas de éstas en la formación de las personalidades e identidades. Tal como lo menciona Uzeta (2004, pp. 153) Es necesario sustituir la lógica de la homogeneidad en las escuelas, por la práctica de la lógica de la diversidad, [...] reconociéndonos como seres humanos con los mismos derechos y oportunidades. Así como tener un abordaje, serio, comprometido e integral respecto a la formación inicial de las personas que serán profesionales de la educación.

## PROPUESTA

México forma parte del grupo de países que se ha comprometido con la promoción de la *igualdad de género y empoderamiento de las mujeres* (Objetivos de Desarrollo del Milenio, 2000). También existen requerimientos a nivel nacional, y específicamente en materia educativa, donde, se ha reconocido la necesidad de trabajar en Perspectiva de Género, equidad y erradicación de la violencia. Se hace necesario generar propuestas encaminadas a universalizar el análisis con Perspectiva de Género con el objetivo de acceder a un desarrollo humano pleno.

De acuerdo a los argumentos expresados líneas arriba y a lo referido en el alcance de objetivos del presente escrito, se desarrollan los siguientes puntos que tienen como culminación una propuesta para caminar hacia la Transversalización de la Perspectiva de Género en la formación de las educadoras de Preescolar.

### **1. De la Comprensión del Género como condición y como categoría de análisis.**

Se debe dar el peso pertinente al Género comenzando por comprenderlo como condición psicosocial que traspasa nuestras vidas, desde cómo somos, cómo nos vivimos, de qué manera nos percibimos, cómo y qué sentimos, cómo vemos a los demás, la forma en que nos relacionamos con las y los otros, por lo que, es parte medular de la constitución de una persona; desprendiendo de esto una comprensión del Género como categoría de análisis que nos lleva a entender desde una perspectiva epistemológica, cómo se gesta ésta dimensión estructural de la condición psicológica de las personas.

Es urgente que las investigaciones, propuestas e intervención de la Psicología en el terreno tanto educativo como en el estudio del desarrollo humano se realice con una visión que implemente la Perspectiva de Género, llevando a análisis integrales sobre las necesidades y

condición humana. Si bien, hubo un periodo en que hablar de género era equivalente a hablar de las situaciones solo concernientes o relativas a las mujeres (Lamas, 1996), esto en la actualidad representa un error, pues lo que atañe al género debe interesar a la sociedad en su conjunto, porque debe comprenderse, como sistema de relaciones sociales objetivado en las instituciones, lo que permite utilizarlo como herramienta de análisis para cuestionar la desigualdad anclada en una diferencia ancestral cimentada en una mitificación esencialista, ahistórica y reduccionista de la sexualidad. De acuerdo a la Categoría de Género, la biología aparente no debe suponer las limitaciones socioculturales.

Desde la trinchera de la Psicología es posible comprender que se trata de procesos psicosociales que al naturalizarse limitan las oportunidades, los derechos y las formas de ser y de vivir de todas las personas, pero especialmente de las niñas que, desde la infancia, vivirán la escuela como un espacio de reproducción de las desigualdades que limitarán su desarrollo personal, intelectual y emocional.

Al cuestionar las imperantes culturales calificadas de naturales que perpetúan las relaciones de poder inequitativas dando pie a la desigualdad social, se camina a un panorama cada vez más alentador hacia la *Transversalización de la Perspectiva de Género*<sup>41</sup>, misma que ha sido un compromiso para México como nación al adoptar el objetivo ante la ONU de promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, que, sin embargo, no ha sido atendida de manera profunda, pues las metas han estado motivadas solo por la cuantificación, por ejemplo de igualar la proporción de alumnos y alumnas de nivel primaria, lo cual es necesario, aunque la

---

<sup>41</sup> La Transversalización de Género es la incorporación en la vida pública de la Perspectiva de Género, tiene que ver con el desarrollo y puesta en marcha de medidas y políticas públicas, encaminadas a erradicar la discriminación, la violencia por condición de género y alentar la inclusión de las mujeres en la vida pública, es imprescindible que exista una evaluación de los avances.

meta no está completa si no se atienden las razones del rezago. En estas metas, el nivel educativo preescolar no se encuentra incluido. De igual manera no existe un reporte de avances puntuales de las medidas que se encuentran escritas en el Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres 2014-2018.

El tomar medidas realizando propuestas concisas conduciría a que la Transversalización de la Perspectiva de género sea una realidad y no solamente un compromiso gubernamental, llevando a cabo el trabajo pertinente, en el ámbito educativo, (y en todos los ámbitos en que nos desarrollamos como personas y como sociedad) a una propuesta pedagógica con bases sólidas, orientada hacia el desarrollo pleno de las personas, donde Psicólogas y Psicólogos comprometidos tienen un papel imprescindible adoptando un quehacer profesional responsable dirigido a la visibilización de la desigualdad, a la comprensión de la realidad social, donde la guía sea el camino hacia la transformación.

## **2. De la importancia del nivel de educación preescolar, particularmente, su papel en el desarrollo humano de niñas y niños.**

Los estatutos del sistema educativo mexicano, han declarado al nivel preescolar como una parte esencial para el desarrollo de las personas<sup>42</sup>, planteando para esto, la obligatoriedad del mismo; no obstante, es preciso un análisis profundo acerca del abordaje de este periodo educativo.

El reflexionar acerca de la importancia de este nivel nos conduce a que es en esta etapa donde las niñas y los niños tienen su primera experiencia de socialización fuera del núcleo del

---

<sup>42</sup> El Dictamen de obligatoriedad reconoce que: “El desarrollo del niño es determinado en los primeros años de vida, la educación preescolar es un factor decisivo en el acceso, permanencia y calidad de aprendizaje en los alumnos que ingresan a la escuela primaria y secundaria” (Gaceta Parlamentaria, 2001) año V, número 910, sábado 29 de diciembre de 2001)

hogar, y es en las escuelas de preescolar donde aprenderán a relacionarse con personas de su edad pero con diferentes formas de ser y de pensar; además convivirán adultos quienes tienen un papel mediador para el conocimiento no sólo de aprendizajes escolares sino también darán las pautas de las formas de comportarse y de relacionarse; todo esto es un factor en la construcción de las subjetividades.

Es preciso, por tanto, revalorar el papel de las instancias de educación preescolar, así como de los actores involucrados en su organización y en la implementación de los programas, a expensas del papel fundamental que juega en la socialización y en la construcción de las identidades sociales y de género.

El apartado de los propósitos de la Educación Preescolar incluidos en el Programa de Estudios va encaminado a la adquisición de conocimientos de importancia en esta etapa de desarrollo, tales como: la adquisición de valores, el conocimiento de reglas de convivencia, el respeto y aprecio por la diversidad, el desarrollo de la imaginación, así como del razonamiento matemático y habilidades psicomotrices. En cuanto a las bases que se explicitan en el Programa, se puntualiza a las “Características Infantiles y Procesos de Aprendizaje” y la “Diversidad y Equidad” (Programa de estudio 2011 / Guía para la educadora, 2011); en lo que respecta a Diversidad y Equidad se concreta a la ampliación de oportunidades, fomento a las relaciones interculturales, buscando con esto la reducción de las brechas provocadas por la desigualdad, teniendo como resultado una “educación pertinente e inclusiva” (Programa de estudio 2011 / Guía para la educadora, 2011, p. 22). Uno de los puntos relevantes es que dentro de este rubro se considera la igualdad de derechos entre niñas y niños promoviendo la participación de ambos grupos en las actividades, haciendo énfasis en que todas y todos pueden desarrollar capacidades y acceder a las oportunidades de participación en cualquier ámbito sin importar si se es hombre o

mujer, lo básico es revisar de qué manera esto es llevado a cabo en las aulas, y en la totalidad de los espacios de los centros preescolares. El mismo caso para el Campo formativo “Desarrollo Personal y Social” donde se aborda el tema de identidades así como la apropiación de reglas para la convivencia y reconocimiento de diferencias entre hombres y mujeres.

Las instituciones sociales, y las escuelas, en particular, deben ser incluyentes, mas, se debe analizar en qué términos es la inclusión que se propone, plantear si en realidad toma en cuenta la diversidad, o bien lo que se pretende es homogeneizar al alumnado (p. ej. Valenzuela, et. al., 2004) sembrado la idea de que todas y todos somos iguales. Aunado a ello, se debe agregar, que a pesar de los compromisos e implementación de políticas públicas en materia de Perspectiva de Género , es preciso entender que para evaluar el avance en este ámbito, los números no lo dicen todo, es decir, se habla de un incremento de matrícula, por ejemplo, de niñas y mujeres en educación, el cual es un dato, por supuesto, relevante, pero no se puede dejar de lado los cuestionamientos acerca de lo que se vive y cómo se vive dentro de las instituciones, pues la cobertura del nivel preescolar, no garantiza que este nivel este siendo atendido en sus necesidades.

### **3. De la trascendencia de la práctica de las Educadoras de nivel Preescolar: su papel en la construcción de identidades de género en niñas y niños y la incidencia del currículum oculto de género en el quehacer cotidiano del aula.**

Las profesionales de educación inicial y preescolar son las encargadas de mostrarle a niños y niñas la manera de relacionarse en un mundo diferente e incluso distante al que han vivido hasta el momento que pisan el centro escolar.

Las educadoras tienen una función esencial en las primeras etapas de desarrollo de la infancia, ellas, a través de su práctica pedagógica, la cual está impregnada por sus formas de ver el mundo y por su propia construcción como personas y como profesionales, guían a niñas y niños a través de sus primeras experiencias de socialización con sus pares y con otros adultos. Se debe comprender que la actuación que desempeñan las profesionales de la educación preescolar se ve impregnada de complejidad, dadas las circunstancias de laborar con las primeras edades de desarrollo humano; es preciso, entonces, manejar conocimientos en áreas pedagógicas y psicológicas<sup>43</sup>, con el fin de tener las bases necesarias que orienten el trabajo comprometido con propiciar el progreso evolutivo, tanto a nivel cognoscitivo, como social y emocional en niñas y niños.

En este sentido, la orientación del enfoque Histórico Sociocultural permite la comprensión de la dinámica entrelazada en la sociedad y en particular de la incidencia de ésta en el desarrollo psicológico; ayuda al acercamiento y entendimiento de las herramientas para la investigación y estudio de la “interacción educativa” (Prieto, 98), que viene dada por las relaciones que se forman en los centros escolares: las relaciones dentro de la institución y las relaciones en el aula, es decir, entre niños y niñas y de las educadoras con ellos y ellas.

Si bien se pueden explicitar bases, objetivos, propósitos de la educación formal, de un nivel educativo en concreto, es imprescindible que exista un reconocimiento y análisis, sobre las prácticas ocultas o implícitas en la labor docente, particularmente si se busca cumplimentar el objetivo de una educación incluyente libre de prejuicios. Diferentes investigaciones hablan sobre la importancia de ahondar en la visibilización de las prácticas ocultas en cuanto a trato

---

<sup>43</sup> Es importante resaltar la inclusión de cursos como “El niño como sujeto social” donde se les enseña a las futuras maestras antecedentes en los estudios del desarrollo, así como la construcción de las y los infantes en sujetos sociales.



diferencial por género y en la transmisión de prejuicios y estereotipos, pues todo esto sucede de manera sutil e incide a través de las prácticas pedagógicas, en el trato con el alumnado, al naturalizar papeles estereotipados de hombres y mujeres en las expresiones o en los materiales didácticos, al limitar espacios, al dirigirse de forma diferencial a niños y niñas. (p. ej. Fainholc, 1997; Bonal, 1997; Uzeta, 2004; Valenzuela, et al., 2004; Devis, et al., 2005; Bonafé y Vidal, 2012)

Al revisar el plan curricular en que las educadoras son formadas como profesionales de la educación, se puede ver una evolución hacia reforzar la identidad profesional de éstas, sin embargo, históricamente esta profesión ha sido estereotipada por cuestión de género, pues se ha considerado un trabajo que ocupa sólo a las mujeres. Se debe subrayar y trabajar sobre este estereotipo en el quehacer de las maestras en el aula, ayudando a revolucionar la visión encajonada de esta actividad como una labor que sólo implica cuidados maternos y que sólo atañe a mujeres.

A pesar de que en los cursos impartidos en la Licenciatura en Educación Preescolar se encuentra incluida la enseñanza sobre Perspectiva de Género (“La Perspectiva de Género en la Educación, un Cambio de Mirada”, curso de 4 horas de duración), es necesario que la inclusión de dicha temática trascienda lo escueto y se convierta en una de las bases pedagógicas para la enseñanza, en todos los niveles, y en el caso que concierne, para la formación de profesionales del nivel preescolar; reconociendo que en las escuelas preescolares se transmiten prototipos de género de manera casi imperceptible, a través del llamado currículum oculto.

En concreto sobre la inclusión de Perspectiva de Género, si bien existen acciones a nivel institucional por ejemplo el libro “Prevención de la Violencia de Género en Preescolar” (Leñero, 2009), existe un vacío en cuanto a reporte de resultados, pues la Unidad de Planeación y

Evaluación de Políticas Educativas, reportó que en el ciclo 2011-2012, fueron entregados 314,000 ejemplares en 18 estados, pero no hay un registro sobre evaluación de la aplicación o implementación del mismo. Con estas lagunas es imposible saber en qué nivel nos encontramos en la preparación de las educadoras en cuanto a Perspectiva de Género y la práctica de ésta en las aulas.

Se debe reconocer que no será posible caminar hacia una Transversalización de la Perspectiva de Género sin el reconocimiento de la trascendencia que ello conlleva. Al resaltar la importancia de la labor de las educadoras en la construcción de las identidades de género, resulta indispensable voltear hacia estos desafíos e inocular interés en la formación de nuevas estrategias y conocimiento de prácticas pedagógicas más equitativas, a su vez transformadoras en el nivel preescolar. Lo que debe estar sustentado en la formación profesional de éstas, reconociéndolas como uno de los agentes imprescindibles en la mediación del conocimiento del mundo social y su papel en la conformación de la subjetividad. Resulta casi imposible que niñas y niños entiendan el mundo sin la presencia de personas adultas, pues, en la escuela, la niña o el niño deberá apoyarse en la educadora (o educador). Se debe atender la práctica docente que se desarrolla dentro de los centros educativos, reconociendo que ésta no puede ser neutral, aunque sí crítica.

En cuanto a esto, se hace necesario:

- a)** Reconocer los vacíos existentes en el terreno educativo respecto a las medidas actuales para la implementación de la Perspectiva de Género en Educación. Debe existir un balance real de la situación, todo esto encaminado a eliminar la desigualdad, un compromiso con el desarrollo pleno de las personas desde la infancia, aspirando a propuestas con la intención de Transversalizar la Perspectiva de Género.

b) La implementación debe tener como principio básico una educación para la transformación, hacia una sociedad equitativa, que incluya en sus propósitos la construcción de seres humanos plenos; como primer paso se debe plantear:

- **El reconocimiento de las prácticas inequitativas y homogeneizadoras: visibilizar lo oculto, comprender lo explícito.** Esto debe conducir a políticas educativas y proyectos que planteen una educación hacia la transformación, más que a la reproducción, a la diversidad, más que a la homogeneización. Hacer visible, aceptar y comprender las prácticas ocultas que limitan el desarrollo pleno, esto no las hará desaparecer, sino ayudará a que el terreno sea propicio para buscar alternativas para disminuirlas.
- Para convertirse en realidad debe estar **cimentado en una formación profesional del personal docente hacia la comprensión y práctica de la Perspectiva de Género**, misma que debe contar con el debido seguimiento, análisis subsecuentes de la práctica en el aula. Es decir, que la implementación de la Perspectiva de Género no sólo sea teórica, sino que lleve a reflexiones de vida con el objetivo de sensibilizar, con la experiencia propia, las desigualdades basadas en el género, las limitaciones que esto representa en su repercusión a nivel psicológico en el desarrollo de las personas. La evaluación debe ser entendida y atendida principalmente en tres sentidos dentro del aula: Actitudes, Prácticas y Conocimientos. Esto debe sustentarse con un reporte de resultados continuo.

## **Caminar hacia una Transversalización de la Perspectiva de Género en las Escuelas Normales.**

Se reconoce que en materia de educación, en nuestro país existe un rezago, que no solo se resume en cobertura, sino en la atención a las necesidades que el sistema educativo presenta, sin embargo, el compromiso que tenemos como sociedad y profesionales hacia el desarrollo humano, debe alentar las propuestas e investigaciones que apuesten a superar las limitaciones y desigualdades sociales. En el terreno de la educación esto debe pasar de ser un compromiso a ser una realidad, no se puede negar la existencia de medidas establecidas hacia la Transversalización de la Perspectiva de Género por parte de políticas gubernamentales, no obstante, no han sido suficientes, pues no existen resultados claros.

Por todo lo anterior, es fundamental proyectar hacia la formación profesional del personal docente, asentar la trascendencia de la formación en Perspectiva de Género de las educadoras revelará la necesidad de fomentar el trabajo que se realiza en las instituciones de educación superior donde son formadas como profesionales, pues es ahí donde se pueden brindar las bases sobre esta perspectiva en el trabajo y desarrollo profesional docente, de una manera contextualizada. Es por ello que retomo los tres ejes fundamentales para la Transversalización de Género en la educación superior que plantea Buquet (2011), los cuales se describen en la Tabla 1.

Tabla 1.

*Bases para la Transversalización de la Perspectiva de Género en las Instituciones de Educación Superior.*

<b>MEDIDA</b>	<b>Representada por:</b>	<b>Dirigida a:</b>
<b><i>Investigación</i></b>	Centros y programas de estudio de género.	Desarrollo de proyectos con perspectiva de género con la finalidad de teorizar, conceptualizar, proponer aspectos sobre perspectiva de género.
<b><i>Formación</i></b>	Inclusión de la Perspectiva de Género en el Currículum Formal o Plan de Estudio de las carreras.	Brindar nuevas herramientas tanto teóricas como metodológicas para el análisis crítico del alcance del ejercicio profesional.
<b><i>Institucionalización</i></b>	Incorporación de la Perspectiva de Género en las estructuras Instituciones de Educación Superior.	Alimentada por las medidas anteriores su finalidad deberá ser una incorporación efectiva en todos los niveles y ámbitos de la institución de la Perspectiva de Género, sensibilizando a la comunidad estudiantil, construyendo conciencia y disposición ante los cambios así como reconociendo alcances y obstáculos en la tarea para coadyuvar a la práctica de la Equidad.

**Nota.** Desarrollo con base en los ejes planteados por Buquet (2011).

Con la implementación de lo anterior en las Escuelas Normales de Educación Preescolar ayudará, con investigación, a contextualizar la Perspectiva de Género en el ámbito educativo, especialmente desde nivel preescolar, y en las regiones de cada grupo de futuras y futuros profesionales, así como generar el interés de las educadoras para incursionar su desarrollo profesional en este tema trascendental, como lo es la construcción de Género, en el desarrollo de las personas desde las primeras etapas de existencia. Sin dejar de lado el caso particular de lo que se refiere a la feminización y al estigma que se ha tenido sobre la profesión de las educadoras.

Además de trabajar en la práctica de la equidad, desde la institución, al incluirla en los planes de estudio de Licenciatura en Educación Preescolar de una manera más amplia, debe contener formas vivenciales que conduzcan a reflexionar sobre la historia propia para acceder a romper con creencias y prácticas estereotipadas desde la vida cotidiana, transformando con esto

la visión binaria y esencialistas acerca de las maneras de ser que deben seguir hombres y mujeres, para cumplir ciertos roles. Por lo que se deberá trabajar en la sensibilización que apunte a la existencia y mantenimiento de la Perspectiva de Género dentro del terreno educativo desde los niveles básicos. Así al implementar y estimular la creación de libros y materiales para una práctica docente con equidad de género, se contaría con una base más sólida en la cual no sólo se cumpla con objetivos, sino se aspire a la transformación y al cumplimiento de práctica cotidiana de la equidad resultado del análisis, la reflexión, la convicción y no por mandato.

En la actualidad debido a todos los cambios históricos, los nuevos retos y dinámicas sociales y culturales se ha sufrido una modificación en las instancias de socialización, se promueve, en mayor medida, la participación de la mujer en ámbitos públicos, la participación de los hombres en la educación de los hijos y en el hogar, la erradicación de la violencia contra las mujeres, y otra serie de medidas que se considera tendrán como resultado la equidad; no obstante, se debe tomar en cuenta que, las pautas en cuanto a diferenciación por género siguen vigentes, la cultura imperante y esencializadora continúa siendo el ingrediente para la perpetuación de las desigualdades.

Los puntos anteriores alentarán el camino hacia la Transversalización de la Perspectiva de Género en Educación, tal como se mencionó con anterioridad, México se ha comprometido como nación a contribuir con esta encomienda, y en el papel existen algunas medidas y proyectos, pero, es necesario, además, del desarrollo, la implementación acertada y un balance continuo de las mismas, de igual manera que dicha implementación en los centros escolares, sea no sólo un requisito, sino, más allá del compromiso, por parte de las educadoras haya la convicción de adoptar una perspectiva que fortalezca el desarrollo humano de manera plena, adoptando una visión integral del ser humano, tomando en cuenta la importancia de la

socialización en las primeras etapas de la vida y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues mediante ésta las niñas y los niños darán el paso hacia un pensamiento que involucrará nuevas herramientas mentales, evolucionando de una inteligencia natural a una cultural (García, 2013), pensando a niñas y niños como sujetos cuya psique está en constante construcción y reconstrucción, es decir, sujetos históricos, en movimiento y el mundo adulto tiene la responsabilidad de presentar las bases para su evolución como seres humanos plenos.

## Referencias Bibliográficas

- ψ Álvarez Gayou, J. L. (2007) *Educación de la sexualidad ¿En la casa o en la escuela? Los géneros la escuela y la educación profesional de la sexualidad*. México: Paidós.
- ψ Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Madrid: Ariel Psicología.
- ψ ----- (2004). *Perspectiva socio-cognitiva: Estereotipos y esquemas de género*. En: Barberá, E., y Martínez, I. (Coords.), *Psicología y género* (p.55-80). Madrid: Pearson.
- ψ Barberá, E. y Cala, M. (2009). Evolución de la perspectiva de género en psicología. *Revista Mexicana de Psicología* 26 (1) 91-101. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016317009>
- ψ Bonafé y Vidal (2012). El poder del currículo oculto en la educación básica en México. Alternativas ara su evolución. 1 (2) (pp. 4-19) *Revista Internacional PEI: Por la Psicología y la Educación Integral*. <http://www.peiac.org/Revista/Numeros/No2/curriculo.html>
- ψ Bonal, X. (1997). *Las Actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Grao
- ψ Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33. 211-225. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500018&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500018&lng=es&tlng=es).
- ψ Burin, M. y Meler, I. (1998). *Género y familia: Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- ψ Calviño, M. (2002). Ser psicóloga hoy (y mañana...). *Revista Cubana de Psicología* 19 (1). 3-8. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n1/01.pdf>



- ψ Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas - ITESM.
- ψ Cazés, D. (2000). *Nociones y definiciones básicas de la perspectiva de género*. En Caséz (Coord.), *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. México: CONAPO
- ψ Coll, C. (1991) *Psicología y currículum*. México: Paidós.
- ψ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.  
[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_29ene16.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_29ene16.pdf)
- ψ Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer “Convención de Belem Do Pará” (2007). Recuperado de:  
<http://www.uv.mx/ceguv/files/2012/04/BelemDoPara.pdf>
- ψ Cuadrado, I. (2007). *Estereotipos de Género*. En Morales, J.F., Moya, M., Gaviria, E., Cuadrado, I. (Coords.), *Psicología Social* (3ª ed. p. 243-266). Madrid: McGrawHill.
- ψ Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- ψ De Barbieri, T. (1993). Sobre la Categoría de Genero. Una Introducción Teórica Metodológica. *Debates en Sociología* (18). México. p. 145- 169
- ψ Del Cid, A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2011). *Investigación. fundamentos y metodología*. 2Ed México: Pearson.
- ψ Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Tr. Sánchez, G. Barcelona: Paidós.
- ψ Devis, J., Fuentes, J., Sparkes, A. (2005) ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las Identidades de Género y de Sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana*

- de *Educación* 39 (1) p. 73-90. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2007972>
- ψ Díaz, A. (2003). Currículum. tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5 (2) Recuperado de:  
[dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/752240.pdf](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/752240.pdf)
- ψ Díaz, R. Rivera, S. Sánchez, R. (2001) Rasgos instrumentales (masculinos) y expresivos (femeninos), normativos (típicos e ideales) en México. *Revista Latinoamericana de Psicología* 33(002) 131-139. Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- ψ Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. DGESPE (2015). <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepre>
- ψ Domínguez, S. (2010). El Enfoque Histórico-cultural de Vygotski. Una propuesta teórico metodológica para el análisis de las relaciones de género desde la perspectiva del autodesarrollo. (121). *Revista Electrónica Santiago*. Universidad de Oriente. Cuba. Recuperado de: <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/14510101/2056>
- ψ Fainholc, B. (1997). *Hacia una escuela no sexista*. Buenos Aires: Aique
- ψ Fernández J. (2004) *Perspectiva evolutiva. identidades y comportamientos según el género*. En Barberá y Martínez, I. (Coords). *Psicología y género*. p. 35-54. Madrid: Pearson, PrenticeHall.
- ψ Fernández M. G. (2007) Bajtín y Vygotski. La Experiencia Social en la Producción de Sentido. *AdVersus Revista Semiótica*. 8-9 (4). Buenos Aires. Revisado en [http://www.adversus.org/indice/nro8-9/articulos/articulo\\_fernandez.htm](http://www.adversus.org/indice/nro8-9/articulos/articulo_fernandez.htm)

- ψ Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación* (38) 67-86. Revisado en: <http://www.rieoei.org/rie38a04.pdf>
- ψ García., R. (2012) *Acercamiento al proceso de adquisición de la lengua escrita en el primer año de primaria del turno matutino de la escuela “El Amo Torres”*. (Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Pedagogía). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- ψ García, E. (2000). Vigotski: *La construcción histórica de la psique*. México: Trillas.
- ψ García, E. (2013). *La psicología de Vigotski en la enseñanza preescolar*. México: Trillas.
- ψ Gimeno, J., y Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. 10ª Ed. Madrid: Morata.
- ψ González, M. (2009). Estudios de Género en educación: una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14 (42), 681-699. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662009000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300002&lng=es&tlng=es).
- ψ González-Moreno, C., Solovieva, Y, y Quintanar, L. (2011). La actividad rectora de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Tipica. Boletín Electrónico de Salud Escolar* 7 (1) Enero-Junio 2011. México
- ψ Guevara, E. (2010). *Cuando el amor se instala en la modernidad. intimidad, masculinidad y jóvenes en México*. México: UNAM-CEIICH.
- ψ Gutiérrez, G. (2002). *Perspectiva de género: Cruce de caminos y nuevas claves interpretativas. ensayos sobre feminismo, política y filosofía*. México: UNAM- PUEG.
- ψ Herrera, P. (2000) Rol de género y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral* 16 (6) 568-573. Recuperado de:

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252000000600008&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252000000600008&lng=es&tlng=es).

- ψ Hoyos, E., Hoyos, P. y Cabas, H. (2004). *Currículo y planeación educativa. Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ψ Huici, C. (1999). Estereotipos. En J.F. Morales (Coord.), *Psicología social* 2ªEd p.87-98. Madrid: McGraw-Hill.
- ψ Instituto Nacional de las Mujeres (2005). *Las mujeres y los medios de comunicación*. México: INMUJERES. Recuperado de [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100762.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100762.pdf)
- ψ Jayme, M. y Sau, V. (2004). *Psicología diferencial del sexo y el género: Fundamentos*. España: Icaria.
- ψ Jiménez, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa* 25 (1) p. 59-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321895005>
- ψ Kozulin, A. (2000) *Instrumentos psicológicos: La educación desde una perspectiva sociocultural*. Tr. Sánchez, G. Barcelona: Paidós Ibérica.
- ψ Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Hablemos de Sexualidad, Lecturas CONAPO, Mexfam* 3ra Ed Revisado en: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/LECTURAS/S\\_01\\_13\\_La%20perspectiva%20de%20g%C3%A9nero.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/LECTURAS/S_01_13_La%20perspectiva%20de%20g%C3%A9nero.pdf)
- ψ ----- (1999). Género. diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate feminista* 20 (10) 84 – 106. Recuperado de: [https://seminarioatap.files.wordpress.com/2013/02/ma\\_genero.pdf](https://seminarioatap.files.wordpress.com/2013/02/ma_genero.pdf)
- ψ ----- (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Mexico: Taurus.

- ψ ----- (2006). *Feminismos: Transmisiones y retransmisiones*. México: Santillana
- ψ Leñero, M., I. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México: UNAM/PUEG-SEP
- ψ Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. Estados Unidos Mexicanos. 13 de Julio de 1993.
- ψ Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida libre de Violencia (2007)  
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/178863/ley-general-acceso-mujeres-vida-libre-violencia.pdf>
- ψ López, S. (2013). Identidades Docentes del Nivel Preescolar, Género y Formación Docente Inicial. *Sinéctica*, (41) 2-17. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200007&lng=es&tlng=es).
- ψ Lovering, A. y Sierra, G. (1998). Currículum oculto de género. *Educación* 7 (Oct.-Dic). 8-19.  
[http://americalatinagenera.org/newsite/images/curriculum\\_oculto\\_genero\\_copy.pdf](http://americalatinagenera.org/newsite/images/curriculum_oculto_genero_copy.pdf)
- ψ Luna, Y. (2012) Género en preescolar. (Tesis de Licenciatura) México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/28487.pdf>
- ψ Mas Grau, J. 2017. “Del transexualismo a la disforia de género en el DSM. Cambios terminológicos, misma esencia patologizante”. *Revista Internacional de Sociología* 75 (2): e059. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.2.15.63>
- ψ Martínez-Benlloch y Bonilla (2000). *Sistema sexo/género identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Universitat de Valencia. Revisado en <https://books.google.com.mx/books?id=HrM2vAq4dwIC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

- ψ Mayobre, P. y Caruncho C. (1998). Salud y género. En Caruncho, C. y Mayobre, P. (Coords.) *Novos Dereitos: Igualdade, Diversidade e Disidencia*. Santiago de Compostela, España: Tórculo Edicións. pp. 193-206. Recuperado de [http://pmayobre.webs.uvigo.es/indicedearticulos.htm#salud\\_y\\_genero](http://pmayobre.webs.uvigo.es/indicedearticulos.htm#salud_y_genero)
- ψ Mayobre, P. (2006). La formación de la identidad de género. Una mirada desde la filosofía. *Revista Educación Social e Igualdad de Género*. 21 – 59. Recuperado de : <http://webs.uvigo.es/pmayobre/indicedearticulos.htm#identidad>
- ψ \_Mercer, R. Szulik, D. Ramírez, M. y Molina, H. (2008). Del Derecho a la Identidad al Derecho a las Identidades: Un Acercamiento Conceptual al Género y el Desarrollo Temprano en la Infancia. *Revista Chilena de Pediatría* 79 (1) 37-45. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v79s1/art07.pdf>
- ψ Mieles, M y García, M. (2010) Apuntes Sobre Socialización Infantil y Construcción de Identidad en Ambientes Multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 8 (2) 809-819. Colombia.
- ψ Moreno, M. (2000). *Cómo se Enseña a Ser Niña*. (3ª ed.). Barcelona: Icaria
- ψ Moreno, E. (2006). La Transmisión de modelos sexistas en la escuela. En Santos, M. (coord.) *El harén pedagógico. Perspectiva de Género en la organización escolar* 2ª Ed pp. 11-30 Barcelona: Grao.
- ψ Mújina, V. (1990) *Psicología de la edad preescolar: Un manual completo para comprender y enseñar al niño desde que nace hasta los siete años*. Tr. José Fernández Sánchez. Madrid: Visor.

- ψ Núñez, T. (2009). La Violencia contra las mujeres y la televisión: una mirada psicosocial. *Observatorio Medios de Comunicación y Sociedad* 04. Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/violenciadegeneroytelevision.pdf>
- ψ Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000) Recuperado de: <http://www.objetivosdedesarrollodelmilenio.org.mx/>
- ψ Ornelas, C. (1995). *Sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica
- ψ Ortiz, F. (2004) *Currículum oculto y género*. (Tesina de Especialización en Estudios de Género En la Educación). Universidad Pedagógica Nacional. México.
- ψ Otegui, R. (1999) La construcción social de las masculinidades. *Política y Sociedad* 32. p. 151-160. Universidad Complutense de Madrid. España.
- ψ Palencia, M. (2009). Transformaciones del modelo cultural de las educadoras de preescolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14(42) 787-811. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011807006>
- ψ Peña, J. y Rodríguez, M. (2005) Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 05 (112) 165- 194. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99716080005>
- ψ Prieto, J. L. (Diciembre 1998). El estudio de la interacción educativa en el aula de educación infantil desde la perspectiva sociohistórico-cultural: Aportaciones actuales desde el concepto de zona de desarrollo próximo. Congreso de Madrid
- ψ PIPASEVM (2014). Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres 2014- 2018. Recuperado de

[http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/114/2/images/PIPASE VM\\_DOE\\_2014-2018.pdf](http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/114/2/images/PIPASE VM_DOE_2014-2018.pdf)

- ψ *Programa de Educación Preescolar* (2004). México: SEP
- ψ *Programa de Estudio 2011/Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar* (2011). México: SEP
- ψ Rivera, M., (2003). *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. 3° edición. España: Icaria
- ψ Rocha (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Interamerican Journal of Psychology* 43 (2), 2. 250-259 Sociedad Interamericana de Psicología Latinoamericanistas.
- ψ Rocha, T. y Diaz, R. (2011). *Identidades de género. Más allá de cuerpos y mitos*. México: Trillas.
- ψ Sánchez, A. (1995). Reseña de: "Cultura y relaciones de género" de Norma J. Fuller Osoreo. *Política y Cultura*, (4), 227-233. UAM-XOCHIMILCO
- ψ Sánchez, C. (2006) *La perspectiva de género en la educación inicial*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. México
- ψ Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (Comp.). *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual* p. 265-302. México: Porrúa.
- ψ Segarra, M. (2000) Modelos de masculinidad y medios de comunicación. En Segarra, M. y Carabí A. (eds.) *Nuevas masculinidades*. p.151- 175. Barcelona: Icaria.



- ψ Serret, E. (2004). Mujeres y hombres en el imaginario social. La impronta del género en las identidades. En: García Gossio (Coord). p. 43-70. *Mujeres y sociedad en México*. México: Tec/Miguel Ángel Porrúa/Cámara de Diputados.
- ψ Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa  
<http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- ψ Solovieva y Quintanar (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- ψ Subirats, M., y Brullet, C. (1988). Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta. p.133 165. En González, A., y Lomas, C. (2002) (Coords). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. España: Grao.
- ψ Suárez, R. (2018, Junio 18). La Nueva Mirada de la OMS a la Incongruencia de Género. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/vida/salud/la-transexualidad-segun-la-clasificacion-internacional-de-enfermedades-232322>
- ψ Stromquist (2006). Una categoría social del género en educación. *Campinas* 27 (95) p. 361-383. Recuperado en <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a03v2795.pdf>
- ψ SEB (2013). Subsecretaría de Educación Básica  
<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-preescolar1/prog-est-prees-programa>
- ψ SPEP (2012). Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas  
<http://www.spep.sep.gob.mx/index.php/equidad-de-genero/183>
- ψ Unidad de Planeación y Evaluación Educativa (2012). Acciones para la Equidad de Género y Prevención de la Violencia Recuperado de:  
[www3.diputados.gob.mx/.../E032%20UPEPE%202011-2012%20VF.pdf](http://www3.diputados.gob.mx/.../E032%20UPEPE%202011-2012%20VF.pdf)

- ψ Uzeta, M., E. (2004). El Género en la educación. Una carencia formativa. En De la Torre, A., Ojeda, R., Maya, C., J. (Coords). Construcción de género en sociedades con violencia. Un Enfoque multidisciplinario. 153-161. México: Centro de Ciencias Sinaloa- Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología.
- ψ Valenzuela, M., Díaz, A., Jaramillo, R., Zúñiga, L. (2004). El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar. México: Instituto Nacional de las Mujeres.
- ψ Vega, A. (2010). La responsabilidad de la televisión mexicana en la erradicación de la violencia de género contra las mujeres y las niñas: Apuntes de una investigación diagnóstica. *Comunicación y Sociedad*, Enero-Junio, 43-68.
- ψ Villanueva, V. (1997). Socialización y comportamiento infantil según el género. *Mitológicas* 12 (001). Argentina: Centro Argentino de Etnología Americana. p. 33-43
- ψ Vygotski, L., S. (1996). Obras escogidas IV. Psicología infantil. Tr. Lydia Kuper. Madrid: Visor.
- ψ ----- (2000). Obras escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique. Tr. Lydia Kuper. Madrid: Visor.
- ψ ----- (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Tr. Silvia Furió. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.
- ψ Wertsch, J. (1988) Vygotsky y la formación social de la mente. Cap. 3. Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores (p. 75-83). Paidós: Barcelona.