

## NO ME ABRACES PORQUE NO SOY NIÑA: LA APREHENSIÓN DE LA MASCULINIDAD ENTRE INFANTES

DO NOT HUG ME BECAUSE I AM NOT A GIRL:

THE APPREHENSION OF THE MASCULINITY AMONG INFANTS.

**Carlos Arturo Olarte Ramos\***, **Florentino Montejo Álvarez\*\***

Universidad Veracruzana\*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco\*\*, México.

*Correspondencia:* olarte4@hotmail.com

### Resumen

Este documento versa sobre la construcción de la masculinidad desde la niñez, a partir de la idea de que el rol de género para los varones se aprehende en el seno familiar, donde hombres y mujeres desempeñan tareas específicas asignadas tradicionalmente a su sexo. Para ello se realizó una investigación cualitativa con diseño de teoría fundamentada, con el objetivo de identificar las implicaciones sociales que para un grupo de infantes de una escuela primaria pública ubicada en el sureste de México, conlleva la masculinidad. A partir de la aplicación de dinámicas relacionadas con el rol de género, se confirmó que los niños aprenden y aprehenden pautas de comportamiento hegemónico, lo que indica la reproducción del rol tradicional de género para los varones. Se concluye la importancia de socializar modelos no hegemónicos de masculinidad desde la infancia para promover relaciones democráticas entre pares.

**Palabras clave:** infancia, aprendizaje social, rol de los géneros, estereotipo de género, hombres

## ABSTRACT

This document deals with the construction of masculinity from childhood, based on the idea that the gender role for men is apprehended within the family, where men and women perform specific tasks traditionally assigned to their sex. For this, a qualitative research with a grounded theory design was carried out, with the aim of identifying the social implications that masculinity entails for a group of infants from a public primary school located in the southeast of Mexico. From the application of dynamics related to the gender role, it was confirmed that children learn and apprehend patterns of hegemonic behavior, which indicates the reproduction of the traditional gender role for boys. The importance of socializing non-hegemonic models of masculinity from childhood to promote democratic relationships among peers is concluded.

**Keywords:** childhood, social learning, gender roles, gender stereotypes, men

## INTRODUCCIÓN

Desde que el ser humano se encuentra en gestación, incluso desde que los progenitores proyectan en su plan de vida la formación de familia, inicia un proceso de socialización que es exigido por las normas de comportamiento que rigen las relaciones interpersonales en un espacio cultural específico; padres y madres expresan simbólicamente el deseo de formar a un hombre o una mujer a partir de modelos socialmente aceptados por un sistema heteronormativo, que establece el deber ser de las personas en sociedad.

*La forma patriarcal y heterosexual en que se establece la vida social impone que, aunque el comportamiento no sea innato, haya pautas a las que los sujetos deben apegar para no ser considerados desviados. Así, en los arreglos familiares se*

*dan patrones de socialización diferencial sobre los hijos con base en el sexo; la finalidad es construir sujetos adaptados al orden sexual prevaleciente. Dicho patrón está determinado por las valoraciones de lo masculino y lo femenino y se conforma de actitudes que incluyen formas específicas de castigos, recompensas, asignación de quehaceres, depósito de expectativas, y diferentes y contradictorias versiones entre los límites y las permisividades. (Granados Cosme, 2002, p. 91)*

Al respecto, el patrón comportamental para los varones y las mujeres representa una imposición de género porque las personas deben ser y hacer lo que socialmente corresponde al sexo y género asignados, condicionante que inicia desde antes del embarazo porque los progenitores sientan sus expectativas de ser hombre o mujer en el ser que se está formando, con el que además proyectan parte de su historia de vida, deseando que nazca un niño o una niña con el que puedan concretar lo que desean o lo que en su momento dejaron inconcluso. Cuando se sabe el sexo del bebé, se le atribuye una serie de normas para construirse como sujeto que responda a lo que todo hombre y mujer deben sentir y pensar en un contexto específico; ejemplo de ello es la socialización de los niños con vestimenta color azul y con acciones que reflejen fortaleza, entre tanto, a las niñas se les asocia con el color rosa y con la afectividad, además, se asignan otros elementos que reforzarán la idea de comportarse como niños y niñas, tales como trabajos, juegos y espacios. La idea del sexo asociado a los colores está tan arraigada en la cultura, que incluso las personas que se reconocen con identidades distintas a la heterosexualidad y al binarismo de género, piensan en el par rosa azul y no en otros colores. Todo esto conlleva a una construcción social de ser hombre o mujer desde antes del nacimiento del bebé.

De acuerdo con Ramírez (2005, p. 167), “con las prácticas de crianza los padres pretenden modular y encauzar las conductas de los hijos en la dirección que ellos valoran y desean y de acuerdo a su personalidad”, lo que definirá, en palabras de Rodrigo y Palacios (1998, mencionados por Ramírez, 2005), en el tipo de disciplina, el tono de la relación, el mayor o menor nivel de comunicación y las formas que adopta la expresión de afecto.

### **Construcción Sociocultural**

Desde lo biológico, los seres vivos se diferencian por la unidad corpórea, genitales y carga hormonal, identificándose como machos o hembras, socialmente llamados varones y mujeres. A diferencia de la cuestión biológica, los seres humanos son socializados como masculinos y femeninos, considerando las pautas de comportamiento que están establecidas para los varones y las mujeres; esta construcción sociocultural es llamada género.

En palabras de Lamas (2000), el género es el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres. Para De Keijzer (1997), se entiende como una serie de atributos y funciones que van más allá de lo biológico/reproductivo, construidos social y culturalmente, y que son adjudicados a los sexos para justificar diferencias y relaciones de opresión entre los mismos.

Al estar en sociedad, los niños y las niñas comienzan a obtener una serie de vivencias respecto al género: se relacionan con sus pares a través de prácticas donde están implícitas los símbolos y significaciones del

deber ser de varones y mujeres, por lo que se comportan, visten, juegan, trabajan a partir de las prescripciones sociales de género, aunada a las representaciones de la masculinidad y la femineidad en las instituciones donde pudieran estar, como la familia y escuela, así como las que transmiten los medios de comunicación.

*El proceso y el procedimiento de la construcción de la identidad género no se realiza de la misma manera en las niñas que en los niños, ya que las normas diferenciadas elaboradas por cada sociedad para cada sexo no tienen la misma consideración social, existiendo una clara jerarquía entre ellas. Esa asimetría se internaliza en el proceso de adquisición de la identidad de género, que se inicia desde el nacimiento con una socialización diferencial, mediante la que se logra que los individuos adapten su comportamiento y su identidad a los modelos y a las expectativas creadas por la sociedad para los sujetos masculinos o femeninos. (Mayobre Rodríguez, 2007, párr: 6)*

De acuerdo con la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1971), las personas adquieren patrones comportamentales a través de la observación e imitación de lo que hay en su entorno, de tal forma que quienes están alrededor influyen en la forma de ser, pensar y actuar. Tal teoría considera cuatro principios para el aprendizaje social: 1) atención, que implica estar enfocado en algo novedoso o diferente; 2) retención, con el que se internaliza la información que se aprende y se almacena como recuerdo; 3) reproducción, donde se utiliza lo aprendido cuando sea necesario; y 4) motivación, cuando se recompensa o se reprocha el comportamiento por hacer o no algo, lo que lleva a la repetición o a la evitación.

Desde esa teoría es posible afirmar que los infantes aprenden y apprehenden en casa el modelo de ser masculino y/o femenino a partir de lo que se observan de las figuras paterna y materna, formas de ser que son reforzadas por los demás familiares y personas con las que también conviven, además de lo que se les transmite en la escuela, lo que ven en los medios de comunicación y de lo que observan en otros escenarios.

En los diferentes contextos se enseña explícita e implícitamente la forma de pensar, actuar y sentir como varón y mujer, por ejemplo, las niñas deben jugar con muñecas, ser afectivas y no pelear; de igual forma pasa con los niños, pero con los estereotipos que la misma sociedad ha determinado para ser considerado hombre. Se cuestiona entonces cómo estos comportamientos estereotipados donde se privilegia la masculinidad por encima de la feminidad, y donde se juzgan las formas no binarias para construir su identidad como personas, contribuyen al sostenimiento de un sistema desigual entre varones y mujeres.

*El contexto familiar refuerza la diferenciación genérica, dando actividades diferentes a niños y a niñas; a las niñas se les destinan aquellas relacionadas con el hogar, servir, atender a otros; mientras que a los niños se reservan actividades de competencia que les permiten tener un mayor control sobre el medio externo, lo cual es una forma muy importante de ir delimitando las normas de comportamiento y dejando claras las expectativas sociales hacia cada sexo. (Herrera Santi, 2000, p. 569)*

Fenómenos como la violencia, el machismo y la homofobia dan por sentado que existe un marcado proceso de construcción de ser hombre, donde se

espera que ellos sean fuertes y productivos, separándose de situaciones que les signifiquen emotividad y vulnerabilidad.

De esta forma se estereotipa al varón como el sostén de la familia y como un sujeto fuerte, que no llora ni se enferma, en cambio a la mujer la socializan con la procreación, cuidado de los hijos y trabajo del hogar; tales roles, definidos como el conjunto de normas sociales para el comportamiento como masculino o femenino que se transmite a una persona desde que nace, a partir de ideas y valores relacionados con su sexo, otorgan dominio a los varones en contraposición a la subordinación de las mujeres.

### ***Dominio Simbólico de los Varones***

Es importante dialogar sobre el concepto de masculinidad como una construcción social de los cuerpos a partir de la vinculación de lo que socialmente está normado para quienes nacen con genitales de macho: poder, fortaleza, productividad y procreación. Se entendería entonces que la masculinidad es la categoría de género con el que se espera tengan identificación esos cuerpos, estableciéndose una identidad que deberán construir, mantener y demostrar; en esa expectativa de lo que deberán ser, existen múltiples vivencias en torno a la masculinidad, considerando que los sujetos son distintos entre sí a partir de la nacionalidad, raza, clase social, edad, orientación sexual, por mencionar algunas categorías que son atravesadas por la masculinidad.

La masculinidad ha sido definida como “el conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que se suponen esenciales al varón en una cultura determinada” (Martínez Corona y Hernández Flores, 2019, p. 338); todo equivale a un proceso de construcción social en el que lo masculino se representa con un conjunto de elementos como etnia, clase, sexualidad, y

que es un amplio sistema de relaciones que, en nuestra cultura, ha tenido históricamente a perseverar la experiencia del ser masculino. De acuerdo con Kaufman (1995, p. 131), la masculinidad es “un proceso que suprime emociones, necesidades y posibilidades, tales como el placer de cuidar de otros, la receptividad, la empatía y la compasión, experimentadas como inconsistentes con el poder masculino”.

Tal conceptualización de ser masculino responde a un modelo hegemónico que exige y sostiene una posición de mando, que es legitimado por el patriarcado, “lo que garantiza la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 2003, p. 117). Ese poder simbólico que socialmente es asignado a los varones representa una exigencia demostrativa de la masculinidad, a partir del cual deben diferenciarse de las mujeres, incluso, de aquellos varones que no se identifican con la heteronormatividad.

Así, los varones deben ser fuertes, productivos, públicos, lejanos a la afectividad y situaciones que implican debilidad; la masculinidad se demuestra entonces con la dominación. Bourdieu (2012) explica que tal dominación masculina se apoya en la división sexual del trabajo, donde se asigna estrictamente actividades, espacios, momentos e instrumentos a cada uno de los dos sexos.

*Corresponde a los hombres, situados en el campo de lo exterior, de lo oficial, de lo público, del derecho, de lo seco, de lo alto, de lo discontinuo, realizar todos los actos a la vez breves, peligrosos y espectaculares, que, como la decapitación del buey, la labranza o la siega, por no mencionar el homicidio o la guerra, marcan una ruptura en el curso normal de la vida (Bourdieu, 2012, p. 45)*



Ese es el referente que los niños y las niñas tienen en su cotidianidad respecto a la masculinidad y, por consiguiente, el rol de género asignado a los varones. Cuando estos infantes asisten a la escuela para iniciar su formación académica básica, llegan con pautas comportamentales relacionadas al rol de ser masculino o femenino; ¿será posible que transformen las asignaciones tradicionales sobre los roles de género? La sociedad siempre influye en establecer los roles de género considerando el sexo, por lo que los infantes perciben qué son y qué hacen los niños y qué las niñas; en esa realidad, la asignación de género funciona como una forma simbólica de control, donde los varones deberán demostrar su masculinidad aun cuando no estén de acuerdo con los mandatos sociales. En México se ha documentado la preferencia por los hijos varones (Méndez Ruiz y Campos Vázquez, 2013; Rojas, 2006), sobre todo entre los progenitores de sexo masculino. Al nacer niño o niña se empieza a condicionar el modo de pensar, actuar y sentir, donde el comportamiento es el resultado del aprendizaje y de las experiencias que se adquieren con otras personas. El tener un esquema estricto sobre ser hombre y ser mujer ha generado que el varón se desempeñe con mayor poder en las disposiciones de la familia, en la relación con los hijos y las hijas, inclusive en el aspecto económico o la comida, y que las acciones de la mujer se circunscriban a las responsabilidades del hogar.

Entonces se puede afirmar que la sociedad delimita el ser hombre y mujer; en la formación familiar se viven, aprenden y aprehenden roles tradicionales, en la que el padre se le denomina el proveedor, y por lo tanto es el que tiene que salir de casa para trabajar y regresar a su hogar después de una jornada laboral, para ser atendido por su esposa y descansar; en cambio, la mujer es la encargada del cuidado de los hijos y la educación familiar, además de las labores domésticas y de la parte afectiva.

Si se retoman las palabras de Simone de Beauvoir (1949) sobre lo que se entiende por ser mujer como producto cultural, al considerar que las mujeres no nacen sino que se hacen, es aceptable pensar que los varones también son un constructo cultural porque no nacen sino se hacen, variando su significación de acuerdo al contexto social. Esto significa entonces que los hombres están socializados con los valores culturales de su entorno respecto a la masculinidad, que como se ha señalado, perpetúan el modelo hegemónico.

Por lo anterior, resulta interesante explorar cómo el modelo vigente de la masculinidad para construir socialmente a los varones, es impuesto desde la gestación, y que se materializa poco a poco conforme el niño se desarrolla. Si se considera como punto de partida la etapa de la infancia, esa exploración posibilitaría conocer si las construcciones sociales respecto a lo masculino que tienen las generaciones de padres jóvenes para educar a sus hijos, sigue siendo la misma con la que fueron socializados por sus progenitores; se entendería que en un sistema patriarcal, todavía dominante en la sociedad actual, el modelo hegemónico sigue vigente, sin embargo, hay que voltear a ver cómo los varones han entrado en un proceso de transformación del rol de género, ya que se involucran más en actividades consideradas no hegemónicas para la masculinidad, como el cuidado de los hijos y el apoyo en las tareas domésticas.

Ante ello, ¿qué implicaciones tienen para los niños y las niñas el rol de género asignado a los varones en casa?, ¿cómo es la masculinidad que se construye desde la infancia? En este documento se presenta una reflexión sobre la construcción de la masculinidad en un grupo de niños y niñas de una escuela pública de nivel básico, a partir del rol de género asignado a los varones en el contexto familiar; forma parte de una investigación

cualitativa que tiene el objetivo de identificar las implicaciones culturales que conlleva la socialización de la masculinidad por la que atraviesan los pequeños en el contexto actual.

## **MÉTODO**

Por el objetivo que se persigue, se utilizaron los preceptos de la teoría fundamentada, ya que permite explorar lo desconocido y brindar un conocimiento detallado sobre una realidad específica; este diseño es recomendado para comprender mejor la experiencia subjetiva de las personas (Glaser y Starauus, 1967, mencionado por Salgado Lévano, 2007).

La sistematización en la teoría fundamentada implica generar códigos a partir de los datos proporcionados por los participantes (codificación abierta), para luego relacionar estos códigos considerando semejanzas y diferencias en la información (codificación axial); una vez analizadas esas relaciones, se está en la posición de interpretar la subjetividad de los informantes (codificación selectiva), con el que se generan relatos que contienen un conjunto de proposiciones para la generación de la teoría (Valles, 1997; Charmaz, 2000; Strauss y Corbin, 2002; Andréu, 2007, mencionado por Campo-Redondo y Labarca Reverol, 2009).

La recolección del dato se realizó en febrero de 2020, previo a la jornada nacional de sana distancia por la pandemia de Covid-19, en una escuela primaria de corte público que se localiza en la ciudad de Villahermosa, estado de Tabasco, en el sureste de México. De acuerdo con el Semáforo Delictivo Nacional (2022), Tabasco presenta índices de violación, violencia familiar y extorsión por arriba de la media nacional, seguido de lesiones y robo de vehículos, cuyo índice está ligeramente por debajo

de la media del país; en ese contexto, el municipio de Centro, donde se encuentra Villahermosa, es el que presenta mayor casos de violencia (Semáforo Delictivo Estatal, 2022). Respecto al centro escolar, se ubica en una colonia de mediano índice delictivo, tipificado así por la Secretaría de Seguridad Pública del Estado; registros del plantel educativo indican que en esa escuela se han suscitado hechos de violencia entre el alumnado, donde resalta el comportamiento agresivo de los niños hacia las niñas y el desacato de normas de conducta. Para realizar el trabajo correspondiente, la directiva permitió el acceso a las instalaciones académicas a través de oficio correspondiente.

Quienes participaron conforman un grupo de 13 niños y 19 niñas que cursaban el segundo grado de formación académica básica, con edades de entre 7 y 8 años, cuyos padres son, en su mayoría, empleados en medianos y pequeños negocios del sector servicios, y sus madres, trabajadoras del hogar; más de la mitad de los menores viven con sus progenitores en casa rentada, en la zona donde está el centro escolar y en las colonias aledañas; se observa que los participantes practican adecuados hábitos de higiene al asistir a clases con apariencia física y uniforme limpios; en su mayoría son llevados y recogidos por la madre. Durante el receso, los pequeños optan por jugar fútbol y correr, mientras que las pequeñas, en platicar y tomar sus alimentos.

La información se obtuvo a través de la aplicación de dinámicas grupales contenidas en el manual *Maleta Pedagógica. Un equipaje para la interculturalidad* (Red de Escuelas de Ciudadanía, 2017), que ha sido utilizado en trabajos sobre género en diversos países de Latinoamérica. Las dinámicas grupales son una experiencia social de aprendizaje integral en la que se conjugan saberes de distinto orden y se propicia la transferencia

de los aprendizajes a la práctica cotidiana; “son maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo” (Vilches et al., 2011, p. 208), que posibilitan una interacción colectiva que dinamiza internamente a cada participante, promoviendo introspección y reflexión (Caviedes, 1998). Las dinámicas aplicadas fueron: 1) *Qué quiero ser de grande. Trabajo de un hombre y una mujer*; 2) *El hombre y la mujer ideal*; y 3) *Marcianos en la Tierra*, las cuales abordan temáticas sobre rol, identidad y estereotipos de género.

Las dinámicas se realizaron durante tres días, una por sesión, en dos horas de la jornada escolar, donde participó la totalidad del alumnado sujetos de investigación. La primera actividad fue *Qué quiero ser de grande. Trabajo de un hombre y una mujer*, aplicada el 18 de febrero de 2020; para ello se solicitó al estudiantado acomodarse en cualquier parte del salón, a fin de trabajar con facilidad; luego se entregó una hoja de papel a cada quien para que anotaran lo que desean ser cuando lleguen a la adultez, así como lo que saben acerca del trabajo que desempeñan los varones y las mujeres en su comunidad. Una vez realizada las peticiones, se les explicó el tema de rol de género y se hizo énfasis en que hay actividades tradicionalmente vinculadas a los varones y a las mujeres, pero que no son exclusivas para cada rol de género, lo que significa que toda persona puede desempeñar cualquier trabajo, siempre y cuando sea por decisión personal.

La segunda dinámica fue *El hombre y la mujer ideal*, realizada el 19 de febrero de 2020; se les entregó una hoja de papel que contenía una tabla con dos columnas, donde se les pidió que escribieran lo que consideraban ser un hombre y una mujer ideal. Al terminar se les explicó sobre los estereotipos de género, es decir, las creencias que a partir de la cultura se establecen en relación a los varones y las mujeres.

La tercera dinámica fue *Marcianos en la Tierra*, llevada a cabo el 25 de febrero de 2020. En esta ocasión se integraron cinco equipos y a cada uno se le entregó dos hojas para que describieran cómo es un hombre y cómo es una mujer; durante la actividad se les realizaron preguntas sobre lo que escribían, tales como ¿qué es ser hombre/ser mujer?, ¿qué hace un hombre/una mujer en la casa?, ¿qué no hace un hombre/una mujer en la casa?, ¿en qué trabaja un hombre/una mujer fuera de casa?, ¿cómo se comporta un hombre/una mujer dentro y fuera de casa?, con la finalidad de reflexionar respecto a los estereotipos de género. Al final, socializaron ante el grupo las características que enlistaron.

El registro de la observación durante las tres dinámicas se realizó a través de una guía de observación, que consideró las categorías de comportamiento, relaciones interpersonales y expresión oral.

Para el proceso de construcción del dato se estuvo atento a la información solicitada y a las experiencias sociales de los sujetos de investigación en cada dinámica, lo que posibilitó el acercamiento a los significados y al mundo singular de cada menor respecto al fenómeno que se estudia.

## **RESULTADOS**

Una vez obtenido el dato se realizó la codificación sugerida para el diseño de teoría fundamentada: abierta, axial y selectiva. Para la codificación abierta se definieron palabras clave a partir de la frecuencia, repetición y concordancia de la información, las cuales son las siguientes: *comunicación, conducta, gustos, rol de género, identidad de género, estereotipo de género*; a su vez, cada palabra clave contiene palabras que la definen. Tal codificación se presenta en el Esquema 1, contenidas como categorías y subcategorías.

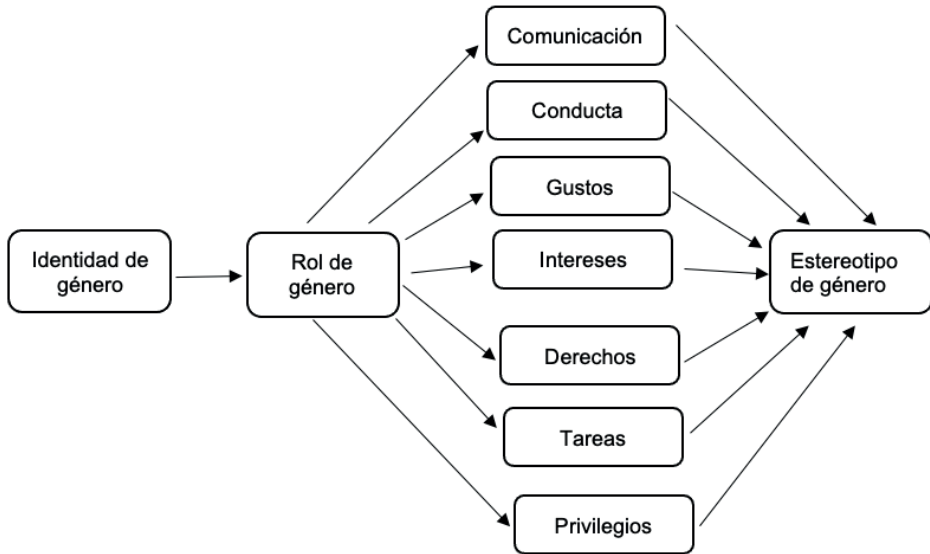
### Esquema 1. Codificación abierta.

Categorías	Subcategorías
a) Comunicación	Colaboración Contenido de la plática Participación en clases Espacios de interacción Integración en equipos
b) Conducta	Palabras obscenas Orden Afecto
c) Gustos	Juegos Objetos Intereses
d) Rol de género	Derechos Tareas Privilegios
e) Identidad de género	Masculino Femenino
f) Estereotipo de género	Masculino Femenino

Fuente: elaboración propia.

Se identificó mayor participación de las niñas durante las sesiones efectuadas y comportamiento de indisciplina en la mayoría de los niños; en el trabajo por equipos, niños y niñas optaron por reunirse con sus pares varones y mujeres, aunque hubo niñas que hubiesen preferido juntarse con varones, pero no tuvieron la oportunidad de hacerlo; respecto a palabras expresadas, hubo niños que mencionaron palabras consideradas obscenas. A partir las categorías y subcategorías establecidas, se determinaron relaciones semánticas con las que se conformó una codificación axial que se presenta a continuación:

**Esquema 2.** *Relación entre categorías y subcategorías.*



Fuente: Elaboración propia

En el esquema se colocó en primera instancia el concepto de *identidad de género*, que abarca el *rol de género*, el que a su vez está integrado por los conceptos de *comunicación*, *conducta*, *gustos*, *intereses*, *derecho*, *tareas* y *privilegios*; tales constructos forman a su vez, elementos que son referentes para determinar un *estereotipo de género*.

Con esta codificación se interpretaron los datos con el que se origina un análisis teórico; aunque se obtuvo información con la que los infantes perciben el rol de género masculino y femenino, en los resultados se presenta únicamente lo relacionado con la masculinidad.



## ***1. Identidad de Género***

La identidad masculina es identificada con el cabello corto, uso del pantalón y cinturón; partes del cuerpo como cabello corto, pene y pies largos; así como características como estatura alta, galantería, fuerza y valentía, aunque también mencionan cuerpo redondo y tez morena. Se identifica que los menores tienen en la figura paterna un modelo hegemónico de la masculinidad, que se infiere con la fortaleza y el riesgo que ven en sus progenitores.

## ***2. Rol de Género***

Las niñas hacen mención que el rol para los varones es ser caballeroso, fuerte, listo, seguro, valiente, amable, limpio, delicado, millonario, amigable, borracho, trabajador, malo, celoso, y desempeñarse en trabajos como maestro, empresario, taxista, policía, vigilante, arquitecto, bombero y contador. Los niños mencionan que los varones deben ser fuertes, valientes, trabajadores, rudos, jugadores, honestos, hábiles, amistosos, con dinero, bondadosos, amables, cariñosos, inteligentes, y que podrían desenvolver trabajos como futbolistas, panadero, reparador de carros, taxistas, doctor, trabajador en tiendas de autoservicio, contador. Se identifica que la idea de superación personal está asociada mayormente con oficios que con profesiones, por lo que existe la presencia simbólica de la fuerza física y el riesgo en las actividades laborales.

*a) Comunicación.* Se identificó que el proceso comunicativo de los niños es predominantemente para el juego; la interacción no verbal es a través de empujones y palmadas, y se dirigen entre ellos con voz fuerte; la verbal oral la realizan con palabras tales como *wey*, *cabrón* y *morro*. Durante las actividades solicitadas, los niños fueron individualistas, y una vez que terminaban, optaban por jugar. El contenido de su plática gira en torno a

caricaturas, películas de terror y juegos de computadora; asimismo, ocupan lugares amplios de la escuela para jugar, correr o brincar.

*b) Conducta.* Algunos niños muestran con mayor frecuencia desacato a las reglas de las dinámicas. Palabras como *menso*, *zonzos* y *diablo*, así como algunas consideradas obscenas, tales como *puto* y *choto*, son utilizadas con frecuencia por la mayoría de los niños. Se identificó que cuando los niños están en grupos no existe contacto físico a través del abrazo; incluso, cuando uno de ellos quiso abrazar a uno de sus compañeros, la acción fue rechazada, con la respuesta oral de: *no me gusta que me abracen porque no soy niña*. Asimismo, procuran esconder la tristeza y el llanto provocados por situaciones que rebasan su tolerancia, ya que, de hacerlo, pueden ser sujetos de burlas.

*c) Gustos.* Los infantes relacionan a los varones con los colores azul, verde, negro y gris. Indican que ellos prefieren juegos donde las acciones implican rudeza y fortaleza, tales como fútbol, apuestas de fuerzas y encantando.

*d) Intereses.* Los niños, en específico, relacionan el interés de los varones con ser fuertes, jugar fútbol, ser masculino, ser inteligente, ganar dinero, jugar, trabajar, ser bonitos, ser papás, comer chocolates, ser listos, tener juguetes.

*e) Derechos.* Los infantes indicaron que los varones tienen el derecho y obligación de trabajar, de ganar dinero y de ser amables.

*f) Tareas.* Los niños manifestaron que las tareas de casa lo deben realizar, en su mayoría, las mujeres, sobre todo cuidar de un bebé.

g) *Privilegios*. Coinciden en mencionar que quienes mandan en casa, establecen reglas; hay quienes afirman que tal autoridad es compartida por la figura del padre y la madre, aunque también hay quienes consideran que únicamente es el padre, o bien, la madre. Asimismo, manifiestan que quienes pueden golpear solo son los papás, y en menor caso, la mamá.

### **3. Estereotipos de género**

Los niños hacen mención que los hombres deben ser musculosos, valientes, guapos, tener cabello corto, usar pantalón, trabajar como taxistas, futbolista y ser masculino. A su vez, las niñas mencionan que ellos podrían ser lindos, tener cabello corto, ser fuerte y musculoso, deben cuidarse, ser generoso, deben mantener y ser taxista. De nueva cuenta se aprecia la construcción hegemónica de la masculinidad.

## **DISCUSIÓN**

La experiencia compartida por los menores indica que los niños se perciben como sujetos destinados a la productividad, rol que es aprehendido en el núcleo social a la que pertenecen porque ven en la figura del padre la responsabilidad de proveer y de proteger, por lo tanto, están en un proceso de construcción tradicional de la masculinidad vinculada a la hegemonía, que evidencia la idea arraigada del hombre dominante.

El contexto familiar en Tabasco se desarrolla en un panorama con índices de violación y violencia por encima de la media nacional, lo que implica reconocer la existencia de factores que detonan el comportamiento agresivo de las personas, sobre todo el de los varones. Una explicación al respecto es el fenómeno del desempleo que se detonó en la entidad a partir de 2016 ante el declive de la actividad petrolera, la principal en el estado, lo que generó mayor índice de pobreza. Al respecto, Ramírez-Sánchez (2019,

p.200) explica que “la reducción de oportunidades y en una limitada distribución de la riqueza en un contexto de crisis de oportunidades, contribuye a que algunos sujetos y grupos estén más dispuestos que otros a cometer delitos”.

Ese es el panorama social en que los menores participantes se desarrollan, sobre todo porque viven en una colonia, como ya se mencionó, de mediana peligrosidad; se infiere entonces que el rol de género para los varones que perciben en casa está asociado a las prácticas hegemónicas de la masculinidad.

Se entiende que las creencias que existen en el marco familiar sobre ser hombre se apropia desde la infancia; de hecho, es la familia el núcleo principal para la socialización del género, llamado así al proceso con el que las personas interiorizan normas, responsabilidades, privilegios, oportunidades, metas, intereses, significados y comportamientos que se asocian con el hecho de ser biológicamente hombre o mujer (Rojas y Vargas, 2012). Además, como los participantes tienen acceso a contenidos televisivos y de redes sociales, perciben en tales medios reforzadores de la separación de género; al respecto, López (2008) considera que el contenido de los medios de comunicación reproducen desigualdades entre varones y mujeres, al utilizar lenguaje patriarcal y sexista, y mostrar figuras masculinas como sujetos de poder frente a la subordinación femenina.

Con las actividades destinadas a las mujeres, en contraposición a la de los hombres, se delimitan normas de comportamiento, se dejan claras las expectativas sociales hacia cada sexo y se refuerza la diferenciación de género (Herrera Santi, 2000).

Son notorios ciertos estereotipos marcados para los varones, como el que deben ser valientes, listos, fuertes y musculosos; además de estar destinados a la racionalidad y el trabajo (Galet y Alzás, 2014). Al respecto, Bandura (1971) afirma que las ideas y creencias de un niño se constituyen dentro de un marco social, en el que la cultura, las normas sociales, las creencias y las diferentes formas de pensar van mediando en los infantes sus propios conceptos y valores en torno al mundo que le rodea.

Los menores están en un proceso de aprendizaje respecto a la masculinidad considerando el modelo que sus progenitores les enseñan, pero además, aprehenden el rol tradicional de género a partir de las actividades cotidianas que observan en sus padres; esto significa que atienden, retienen y reproducen información del entorno tal como lo explica Bandura (1971), en un proceso de socialización caracterizado por Galet y Alzás (2014) en tres fases: aprendizaje, interiorización y transmisión.

Respecto a que niños y niñas consideren que las actividades del hogar pueden ser realizadas por cualquier persona, además de tener las mismas oportunidades en el ámbito educativo y laboral, permite una visión de mayor equidad dentro de la familia así como la ruptura de estereotipos tradicionales de género que se inculcan desde la niñez; tal ruptura implica cambios estructurales en la dinámica relacional, donde las mujeres, de acuerdo con Barrios (2008), renunciarán a la seguridad del compromiso y apoyo masculino, y los varones, reducirán su estatus, compartirán la tarea de la manutención y expresarán más sus afectos.

En relación a las actividades consideradas rudas, se ha podido identificar la resistencia de los niños para aceptar la participación de las niñas, ya que ellos consideran tener más habilidades espaciales o físicas, característica

para la superioridad explícita del varón con respecto al desempeño femenino; lo mismo sucede el que ellos se involucren en actividades de casa. Esto responde a lo que Deven et al., 1998, citado por Bonino, 2003) afirman que en general los hombres están aceptando que las mujeres penetren en el ámbito público del trabajo y el poder, pero muy pocos deciden entrar -excepto como ayudantes- en el mundo doméstico, lugar donde actualmente parece encontrarse el núcleo duro de la desigualdad; se posibilita así lo que Aguilar et al (2013) consideran una revolución de creencias y actitudes.

Por otra parte, el que los varones hayan sido indisciplinados durante las dinámicas realizadas y expresado palabras obscenas en diversos momentos, deja entrever la vinculación de la masculinidad con la violencia a partir de prácticas normalizadas en un contexto delictivo, como es el caso de la colonia donde se ubica la escuela. Para Navarro, Larrañaga y Yubero (2015), la agresión se configura como un medio de proteger la identidad personal y defenderse contra los sentimientos de vulnerabilidad o inadecuación a su rol de género.

La importancia de las experiencias tempranas para el ser humano, sobre todo la educación en desempeñar un rol dentro de un hogar, es significativo para que las niñas y los niños vayan percibiendo y creando libremente sus propios conceptos acerca de ser varones y mujeres. Si los adultos reconocen que es necesario transformar los roles de género para tener una participación democrática en las actividades de casa y en los escenarios diversos donde se desarrollan, se posibilita una relación más equitativa entre pares; esto puede ser posible a partir de la transversalidad de género en el escenario educativo y en el seno familiar.

## CONCLUSIÓN

La construcción social de la masculinidad es un proceso vinculado a las prescripciones sociales de género, con el que se determina cómo deben ser, actuar, pensar y sentir los varones; se hace necesario proporcionar una educación justa y no discriminatoria entre niños y niñas, para promover su independencia y desarrollo armónico como seres humanos integrales.

A lo largo de su historia se han transmitido ideas y creencias sobre el hombre y la mujer, que los colocan en posiciones distintas, desiguales, inequitativas. Sobre tales creencias, los infantes construyen su propia conceptualización de ser niño o niña (Suárez Loto, 1994).

Se está en posibilidad de afirmar que el entorno familiar y escolar son poderosos promotores en la trasmisión del rol de género. Desde luego la familia es el primer escenario donde los niños y niñas desarrollan su autonomía, autoconfianza, autoestima e independencia, pero en un marco donde las tareas para varones y mujeres están delimitadas como acciones exclusivas, de modo que al ingresar a la educación básica empiezan a comparar sus pensamientos iniciales sobre su rol y el que desempeñan a sus compañeros y compañeras. Los referentes de familia en cuanto al rol tradicional de género se refuerzan en la escuela, el que desafortunadamente está permeado por el sistema patriarcal, lo que significa que niños y niñas tienen otro referente social para reproducir patrones comportamentales asociados a la heteronormatividad.

Por otro lado, se puede identificar que las niñas y los niños aprehenden más de lo que perciben de las personas que les rodean, y utilizan la información obtenida de otros medios para ajustarla y percibir los efectos de su entorno cultural. A nivel emocional, los niños y las niñas de edad básica son capaces

de recocer la particularidad de hombres y mujeres en este nivel, valorando con atención a su género con emociones más positivas o menos negativas. Sus respuestas coinciden con la formación de su identidad de género, es decir que para ser hombre se deben excluir las características emocionales femeninas, y para ser mujer se debe procurar la diferencia emocional con el hombre, por ello es importante para la caracterización afectiva tomar en cuenta lo que es y contrastarlo con aquello que no es.

Los menores ya tienen ideas fuertes y obvias sobre qué hacer, qué ser y qué sentir de acuerdo a su sexo. Ambos brindaron información sobre los roles de género que conocían, porque sabían que eran diferentes, por lo que lograron expresar mucho de lo que obtuvieron de la familia y la cultura, sobre cómo deben comportarse, vestirse, conexión mutua, etc.; esas son sus implicaciones culturales.

Además, vivir en un contexto social como el que se registra en Tabasco, con índices significativos de violación, violencia familiar y extorsión, donde son los varones quienes cometen en mayor medida los actos delictivos, genera un escenario propicio para la desigualdad de género, donde se perpetúa la idea de la dominación masculina, que está presente en el ambiente familiar de los menores.

*No me abrases porque no soy niña* en voz de un niño, indica que permanece la transmisión del rol tradicional para la masculinidad, a partir de lo que Bourdieu, Connell y Kaufman asocian al poder, hegemonía y resistencia a la afectividad. Asimismo, en el título se utilizó la palabra *aprehender* para indicar que el rol de género se captura y apresa algo del otro o de la otra, es decir, lo que se observa, se apropia.



A diferencia de que el sexo se define biológicamente, los roles de género se inculcan a través de modelos familiares, de la escuela y sociales. Estos modelos requieren ciertas expectativas de hombres y mujeres. Por lo tanto, se concluye que las niñas y niños se expresan teniendo conductas que los hacen tener un significado dentro de su contexto y a partir de ello, deciden qué características deben presentar según su género.

Por ello, construir sociedades igualitarias donde las niñas no crezcan en desventaja y tengan las mismas oportunidades que los niños, empieza por casa. Es necesario impulsar en las niñas el logro de sus aspiraciones, el desarrollo de aptitudes y habilidades para perseguirlas y alcanzar sus ambiciones, pero no tan solo a las niñas sino de igual forma a los niños, con quienes construir personas libres de etiquetas, que posibiliten la formación de personas libres de violencia hacia ellos mismos como hacia los otros.

## REFERENCIAS

- Aguilar Montes de Oca, Y.P., Valdez Medina, J.L., González-Arratia López-Fuentes, N.I. y González Escobar, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207-224.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Barrios, D. (2008). *Resignificar lo masculino*. Vila Editores.
- Bonino, L. (2003). Los varones ante el problema de la desigualdad con las mujeres. En: Lomas, C. (Ed.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidad masculina y cambios sociales* (pp. 105-142). Paidós.
- Bourdieu, P. (2012). *La dominación masculina*. (Séptima edición). Anagrama.
- Campo-Redondo, M. y Labarca Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54. [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31012531004>]
- Caviedes, M. (1998). *Dinámicas de grupo*. Editorial Paulinas.
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. UNAM-PUEG.
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Debolsillo.
- De Keijzer, B. (1997). El varón como factor de riesgo: masculinidad, salud mental y salud reproductiva. En: Tuñón, Esperanza (Coord.), *Género y salud en el Sureste de México* (pp. 199-219). ECOSUR y UJAT.
- Galet Macedo, C. y Alzáz García, T. (2014). Trascendencia del rol de género en la educación familiar. *Campo Abierto*, 33(2), 97-114.
- Granados Cosme, J. A. (2002). Orden sexual y alteridad: la homofobia masculina en el espejo. *Nueva Antropología*, 18(61), 79-97. [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15906104>]
- Herrera Santi, P. (2000). Rol de género y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 568-573.

- Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En: Arango, L., León, M. y Viveros, M. (Comps.), *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino* (pp. 123-146). Tercer Mundo.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18). [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>]
- López Díez, P. (2008). Los medios y la representación de género: algunas propuestas para avanzar. *Feminismo/s*, 11, 95-108.
- Martínez Corona, B. y Hernández Flores, J. A. (2019). Identidades masculinas rarámuris ante la migración y la sobrevivencia. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 34(2), 337-363. [<http://dx.doi.org/10.24201/edu.v34i2.1770>]
- Mayobre Rodríguez, P. (2007). La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 35-62. [[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012007000100004&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100004&lng=es&tlng=es)].
- Méndez, J. L. (2010). *Los grandes problemas de México*. Políticas públicas.
- Méndez Ruíz, A. y Campos Vázquez, R. M. (2013). ¿Niña o Niño? Un estudio sobre las preferencias de los padres mexicanos por el sexo de sus hijos. *Estudios Económicos*, 28(2), 217-248. [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59728813002>].
- Navarro, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2015). El conflicto de rol de género masculino y su vinculación con el acoso escolar (bullying). *Feminismos*, 25, 89-110.
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 167-177. [<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200011>]
- Ramírez-Sánchez, R.D. (2019). Del edén al infierno: inseguridad y construcción estatal en Tabasco. *LiminaR*, 17(2), 196-216. [<https://doi.org/10.29043/liminar.v17i2.690>]

- Rojas Martínez, O. L. (2006). La importancia de tener un hijo varón y algunos cambios en la relación padre-hijo en México. *Papeles de población*, 12(48), 181-204. [[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252006000200009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252006000200009)].
- Rojas, Ángela M. y Vargas Trujillo, E. (2012). Salud, género y medios de comunicación. *Folios, Revista De La Facultad De Comunicaciones*, (23), 45–68. [<https://revistas.udea.edu.co/index.php/folios/article/view/11784>]
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. [[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es)]
- Semáforo Delictivo Estatal. (Marzo de 2022). Disponible en: <http://tabasco.semaforo.com.mx/>
- Semáforo Delictivo Nacional. (Marzo de 2022). Disponible en: <http://www.semaforo.com.mx/>
- Suarez Loto, S. (1994). La masculinidad y violencia. El trabajo con hombres violentos. En Corsi, J. (Comp.), *Violencia familiar, una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social* (p. 133-168). Paidós.
- Vilches, L., Del Río, O., Simelio, N., Soler, P. y Velázquez, T. (2011). *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital*. Gedisa Editorial.

**Envió dictamen:** 14 marzo 2022

**Reenviado:** 2 mayo 2022

**Aprobación:** 19 mayo 2022

**Carlos Arturo Olarte Ramos.** Dr. En Psicología por la Universidad Veracruzana, Responsable técnico del proyecto *Prisioneros de la pandemia: varones, emociones y relaciones interpersonales en la “nueva normalidad”, análisis en la periferia de Villahermosa*, con clave PRODECTI-2020-01/006, financiado por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco (CCYTET). Estatus: Vigente. Candidato a Investigador Nacional de Conacyt, Docente con Perfil Deseable PRODEP, Miembro del Sistema Estatal de Investigadores del CCYTET. Ha realizado diversas publicaciones, Naranjo García, J. R. y Olarte Ramos, C. A. (2021). Cuerpos silenciados, cuerpos mancillados. Un acercamiento a la realidad de las mujeres trans en Tabasco. En: Silva Hernández, F., Lara Romero, L., Del Rivero del Rivero, J. A. y Castellanos Suárez, V. (Coordinadores), *Latinamerican Conference on Social Sciences and Humanities* (pp. 179-185). México: UNAD, UJAT, MASREV, CCYTET.

Olarte Ramos, C. A. y Cervantes Ramírez, K. S. (2021). Industria cultural publicitaria y masculinidades: De la discriminación a la cosificación. *Razón Y Palabra*, 25(111), 375-385. [<https://doi.org/10.26807/rp.v25i111.1603>]

Morales Zárate, C. M. y Olarte Ramos, C. A. (2021). Una huella a través del tiempo: Trascendencia académica desde la práctica docente universitaria. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 133 - 160. [<https://doi.org/10.17162/au.v11i3.698>]

Olarte Ramos, C. (2020). El “rostro” lingüístico de la discriminación hacia el colectivo homosexual. *Argumentos. Estudios Críticos De La Sociedad*, 1(92), 207-224. [<https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/202092-09>]

Correo electrónico: [olarte4@hotmail.com](mailto:olarte4@hotmail.com)

**Florentino Montejo Álvarez.** Licenciatura en Psicología, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Responsable de la tesis *Las masculinidades aprehendidas en casa: exploración en niños y niñas de una escuela primaria pública de Tabasco*, que se realiza en la División Académica de Ciencias de la Salud, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Correo electrónico: [tinomontejo94@gmail.com](mailto:tinomontejo94@gmail.com)