

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

“FRANCISCO MORAZÁN”

VICE RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE GÉNERO Y EDUCACIÓN



TESIS DE MAESTRÍA

TÍTULO DE TESIS

Los Prejuicios y Las Prácticas Sexistas de los y las Docentes y su relación con las percepciones y valoraciones que sobre la masculinidad poseen los y las Estudiantes de Bachillerato: El Caso de los Centros Educativos Públicos de la ciudad de Danlí, El Paraíso.

TESISTA

Lic. Sonia Esmeralda Zelaya Maradiaga

ASESORA DE TESIS

M.Sc. Maritza Suyapa Guillen Soto

Tegucigalpa, M.D.C. Julio del 2008

T Í T U L O

Los Prejuicios y Las Prácticas Sexistas de los y las Docentes y su relación con las percepciones y valoraciones que sobre la masculinidad poseen los y las Estudiantes de Bachillerato: El caso de los Centros Educativos Públicos de la ciudad de Danlí, El Paraíso.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

“FRANCISCO MORAZÁN”

VICE RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE GÉNERO Y EDUCACIÓN



TÍTULO DE TESIS

Los Prejuicios y Las Prácticas Sexistas de los y las Docentes y su relación con las percepciones y valoraciones que sobre la masculinidad poseen los y las Estudiantes de Bachillerato: El caso de los Centros Educativos Públicos de la ciudad de Danlí, El Paraíso.

Para Obtener el Título de
Master en Estudios de Género y Educación

Tesista

Lic. Sonia Esmeralda Zelaya Maradiaga

Asesora de Tesis

M.Sc. Maritza Suyapa Guillen Soto

Tegucigalpa, M.D.C. Julio del 2008

R E C T O R A

M .Sc. Lea Azucena Cruz

V I C E R R E C T O R A C A D É M I C O

M .Sc. David Orlando Marín

V I C E R R E C T O R D E I N V E S T I G A C I Ó N Y P O S T G R A D O

Dr. Truman Bitelio Membreño

V I C E R R E C T O R D E E D U C A C I Ó N A D I S T A N C I A

M .Sc. Gustavo Adolfo Cerrato

V I C E R R E C T O R A D M I N I S T R A T I V O

M .Sc. Hermes Alduvin Díaz

S E C R E T A R I A G E N E R A L

M .Sc. Iris Milagro Erazo

D I R E C T O R A D E P O S T G R A D O

Dra. Jenny Margot Zelaya

T E G U C I G A L P A , M .D .C . Julio del 2008

DEDICATORIA

A mi esposo, Ernesto Antonio Paz, por su amor y su apoyo al compartir mis sueños.

A mi hijo e hijas: Eduardo, Gabriela e Isabel, por ser las personas que amo e inspiran mi vida.

Sonia Esmeralda Zelaya

AGRADECIMIENTO

A Dios Todopoderoso por guiar mis pasos hasta alcanzar la meta trazada, proporcionándome las competencias necesarias para realizar mi trabajo de tesis.

A mi Asesora M Sc. Maritza Suyapa Guillen Soto. Por compartir sus conocimientos, su experiencia y por brindarme el acompañamiento oportuno para llegar al final de esta investigación.

A la memoria de mi padre, Modesto Zelaya. A mi madre Celina Maradiaga. Por concederme la vida, permitiéndome que hoy goce de este triunfo.

A mis hermanas y hermano Edita, Lily, Digna y Gustavo. Por ser personas muy importantes en mi vida.

A mi esposo y gran compañero Ernesto Antonio. Por su amor, sentimiento que le permite compartir y disfrutar conmigo el recorrido hacia el logro de mis propósitos.

A mi hijo e hijas Eduardo, Gabriela e Isabel de quienes he recibido su comprensión y su apoyo, lo que me impulsa a no desmayar en el constante camino hacia la superación.

A mi Coordinadora M gr. Elizabeth Urbina. Por ofrecerme siempre una mano amiga, animándome durante todo el proceso.

A mis amigas de siempre Maira, Dilma y Concha. Por brindarme su amistad sincera.

A mis compañeras (os). Por compartir los diferentes momentos durante los años de estudio.

A las instituciones educativas: Centro F.I.D. Escuela Normal “España”, Centro Técnico Vocacional “Pedro Nufio” y al Instituto Departamental de Oriente. Por brindarme facilidades para realizar la investigación.

Al Centro F.I.D. Escuela Normal “España”. Por proporcionarme los espacios para la realización de mis estudios de maestría.

ÍNDICE

➤	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
➤	Introducción	1-2
➤	Problema de Investigación	3
➤	Delimitación del Problema	4
➤	Dimensión Temporal	5
➤	Justificación del Problema	6-9
➤	Objetivos de la Investigación	10

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

No.	Título	Página
1.1.	Instituciones Socializadoras en el Proceso de Construcción de Social del Género.	
1.1.1.	Introducción a la Categoría de Género.	13-15
1.1.2.	La Construcción Social del Género.	16-17
1.1.3.	La Familia Institución Pionera en la Socialización y Construcción de Identidades de Género.	18-20
1.1.4.	La Escuela y su Influencia en la Construcción, Reproducción y Legitimación de Identidades de Género.	21-24
1.1.4.1.	El Aula de Clase un Espacio donde se reproducen Desigualdades.	25
1.1.4.2.	Los y Las Docentes Colaboradores y Colaboradoras en la Construcción y Reforzamiento de Identidades de Género.	26-28
1.1.4.3.	El Lenguaje como Instrumento Fundamental en la Construcción de Identidades de Género Actividades.	29-31
1.1.4.4.	Los Recursos Didácticos.	32

1.1.4.4.1.	Los Libros de Texto.	32-35
1.1.4.4.2.	Los Juegos y Juguetes: Amigos Inseparables en La Socialización de Identidades de Género.	35-36
1.1.4.4.3.	EL Patio de Recreo ¿Un Espacio para la Convivencia o para Reafirmar Diferencias?	37-38
1.2.	¿Cuál es la Relación entre Los Prejuicios, Las Practicas Sexistas y La Identidad de Género?	39
1.2.1.	¿Qué son Los Prejuicios?	39-41
1.2.2.	¿Qué Factores Intervienen en la Teorización de Los Prejuicios?	42-43
1.2.3.	Los Estereotipos de Género ¿Categorizaciones Innatos o Construidos?	44-45
1.2.4.	Las Prácticas Sexistas y su contribución en la reproducción de Identidades de Género.	46
1.2.4.1.	¿Qué es El Sexismo?	46-49
1.3	La Masculinidad ¿Una Asignación o una Construcción Social?	50
1.3.1	Masculinidad y Sexualidad	50-52
1.3.2	¿Los Roles Sexuales son el producto de una Determinación Biológica o una Construcción Cultural.	53-57
1.3.3	El Imaginario Social de los Hombres.	58-61
1.3.3.1.	Los Medios de Comunicación y su Influencia en la Construcción y Reproducción de la Masculinidad o las Masculinidades	62-65
1.3.3.2.	La Iglesia institución influyente para la Reproducción de una Masculinidad Androcéntrica.	66-67
1.3.3.3.	Las Representaciones Sociales y Culturales de la Masculinidad.	68-74
1.3.3.3.1.	El Grupo de Pares como Referente para la Construcción de La Masculinidad	75-77
1.3.4.	Datos Curiosos sobre la Masculinidad	78-81
1.3.4.1.	¿Cuál es la Contribución de las Ciencias Sociales en la Construcción de la Masculinidad?	82-86
1.2.4.2	¿Cómo se define La Masculinidad desde la Teoría de Género?	87-88

CAPITULO II

MARCO METODOLÓGICO

	Hipótesis	90
2.1.	Acerca del Contexto	91
2.1.11	Área de Trabajo	91-94
2.2.	Metodología	95-96
2.3.	Población	96
2.4.	Muestra	96-98
2.5.	Operacionalización de las Variables	99-101
2.6.	Instrumentos de Recolección de Datos	102-103
2.7.	Descripción General de los Instrumentos Utilizados	103-104
2.8.	Proceso de Validación de los Instrumentos	104-105

CAPITULO III

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS SOBRE:

Los Prejuicios y Las Prácticas Sexistas de los y las Docentes y su relación con las percepciones y valoraciones que sobre la masculinidad poseen los Estudiantes de Bachillerato: El caso de los Centros Educativos Públicos de la ciudad de Danlí, El Paraíso.

3.1.	Análisis sobre los Datos Demográficos de los y las Docentes.	107
3.1.1.	Características de los y las Docentes.	107-110
3.2.	Prejuicios y Prácticas Sexistas de los y las Docentes.	110-117
3.3.	Análisis sobre los Datos Demográficos de los y las Estudiantes.	118
3.3.1.	Características de los y las Estudiantes.	118-121
3.4.	Percepciones que poseen los y las Estudiantes sobre los Prejuicios y Prácticas Sexistas de los y las Docentes.	121
3.4.1.	Lenguaje Sexista.	121-122

3.4.2.	Oportunidades de Participación	123-124
3.4.3.	Asignación de Tareas Diferenciadas por Sexo.	124-125
3.4.4.	Conductas Esperadas de los hombres.	124-125
3.4.5.	Actividades Deportivas y Espacios de Juego.	126
3.5.	Percepciones Sociales Culturales que poseen los y las estudiantes, referentes a la Masculinidad.	127
3.5.1.	Atributos Físicos.	127-129
3.5.2.	Atributos Psicológicos.	129-132
3.5.3.	Atributos Sociales y Culturales.	132-134
3.6.	Resultados de los Grupos Focales.	134-149
	RESUMEN GENERAL	150-152
	CONCLUSIONES	153-154
	RECOMENDACIONES	155-156
	GLOSARIO	157-159
	INDICE DE SIGLAS	160
	BIBLIOGRAFÍA	161-169
	ANEXOS	170
	INDICE DE ANEXOS	171-194
	INDICE DE GRÁFICOS	192-193
	INDICE DE TABLAS	194

INTRODUCCIÓN

Las ciencias sociales como la Antropología, la Historia y la Sociología, desde el siglo XX les ha preocupado como se llega a ser hombre, si los hombres se hacen ¿qué elementos contribuyen a explicar la manera en que se construye la masculinidad /es?

En los años setenta en el mundo anglosajón, se inician los primeros estudios sobre masculinidad, los que han permitido que a nivel Latinoamericano se hayan realizado diversas investigaciones, cuyos resultados plantean la existencia de un modelo hegemónico de masculinidad, el cual en forma sutil transmite mensajes para asumir, constituir y confirmar determinadas pautas de identidad, formas afectivas y maneras de comportarse, mismas que constituyen las actividades cotidianas de los hombres, que en algunos casos se vuelven determinantes para la pertenencia y aceptación a ese grupo.

Asimismo en el contexto centroamericano se han llevado a cabo: estudios, encuentros y reflexiones entre hombres sobre su masculinidad, tema que en la república de Nicaragua ha logrado avances significativos, no así en nuestro país Honduras, en donde se ha investigado poco sobre el mismo, siendo éste, el punto central de motivación para realizar el tema de investigación de tesis.

En las diferentes sociedades humanas se encuentran grupos poblacionales discriminados/as muchas veces por razones de sexo, raza, etnia, clase social, orientación sexual, religión, entre otras. Toda discriminación tiene una base en los estereotipos; los cuales son juicios, opiniones y actitudes, que por lo general suelen ser positivas o negativas hacia algunas personas que pertenecen a un grupo, obteniéndose como resultado las valoraciones personales que apuntan a condicionar estos juicios, opiniones y actitudes.

El prejuicio toma diversos nombres, el cual va a depender de la característica discriminada; si éste se desarrolla contra el sexo se llama sexismo, por raza se denomina racismo; el sexismo también se lleva a cabo en la homofobia o sea el rechazo hacia las

personas homosexuales. Aunque hay diversidad de prejuicios, la investigación se centró en los referentes al sexo, observando en el espacio pedagógico como los y las docentes en su quehacer cotidiano los transmiten e influyen en la reafirmación de la masculinidad de los hombres.

Marcela Lagarde, Connell, Margaret Mead, Sternberg, Olavarría, entre otras y otros. Mediante sus investigaciones concluyen que: el sexismo es contenido fundamental de la auto identidad; razón por la cual surge el deseo de comprobar si los estudios sobre masculinidad realizados en diversos países son valederos para el contexto hondureño, y sobretodo en las tres instituciones educativas del nivel medio, en el sector público de la ciudad de Danlí, El Paraíso.

El presente estudio intenta contribuir con las investigaciones que las Ciencias Sociales han realizado sobre la masculinidad, ofreciendo una compilación bibliográfica de la misma; además ofrece una descripción de los prejuicios y las prácticas sexistas que prevalecen en el espacio educativo, en donde los y las docentes desempeñan su rol primordial, el cual consiste en ser facilitadores/as de el aprendizaje; pero de todos y todas es sabido que no es el único papel que desempeñan, pues son ellos y ellas quienes a través del currículum formal u oculto se convierten en reproductores/as de los valores de la sociedad, haciéndolo mediante las formas que han interiorizado sobre lo que es ser hombre o lo que es ser mujer, es así que esperan, refuerzan o reprimen actitudes diferentes para ambos sexos.

A la vez describe las valoraciones de los atributos que debe poseer un hombre de acuerdo a las percepciones que los y las estudiantes poseen de ellos. Para lo cual este trabajo se ha dividido en capítulos: El primer capítulo, es el marco teórico; en el cual se hace una revisión muy concreta sobre la temática en investigación; el segundo capítulo, describe la metodología utilizada en la investigación; en el tercer capítulo, se muestran los resultados encontrados y el análisis sobre los mismos; finalizando con las conclusiones y las recomendaciones.

P R O B L E M A D E I N V E S T I G A C I Ó N

¿Existe Relación entre los Prejuicios y las Prácticas Sexistas de los y las Docentes y las percepciones y valoraciones que sobre la Masculinidad poseen los y las estudiantes de Bachillerato, de los Centros Educativos Públicos de la Ciudad de Danlí, El Paraíso, Durante el Año 2007?

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Dimensión Espacial

La investigación se llevó a cabo con dos de los/as protagonistas principales del proceso educativo, refiriéndose a los y las docentes que laboran en los centros educativos públicos de la ciudad de Danlí, departamento de El Paraíso, así como a los y las estudiantes de las diversas modalidades de Bachillerato que en ellos se educan. La edad de los y las docentes oscila entre 26 – 52 años, siendo la edad promedio es 37.1, todos y todas poseen título del nivel medio y un pequeño grupo son Ingenieros agrónomos desempeñándose en el área de agropecuaria; La edad de los y las estudiantes estaba comprendida entre los 14 – 18 años o sea en plena adolescencia: época de grandes cambios en la vida de las personas, momento crítico en la construcción, confirmación o redefinición de la identidad de género, especialmente la identidad masculina objeto de estudio en esta tesis.

Los Centros Educativos donde se realizó la investigación fueron: El Centro FID Escuela Normal “España”, El Centro Técnico Vocacional “Pedro Nufio” y El Instituto Departamental de Oriente; los tres pertenecen al sector Público de la Educación y se encuentran ubicados en el área urbana de la ciudad, cada una de las instituciones ofrece modalidades diferentes de Bachillerato; permitiendo con ello observar y verificar a través de los instrumentos aplicados, si los prejuicios y las prácticas sexistas de los y las docentes prevalecen en el espacio educativo, cuál es su influencia en la reafirmación de la masculinidad a la vez denotar las percepciones y valoraciones que sobre ella poseen los y las estudiantes de Bachillerato.

A continuación se presenta el mapa de el departamento de El Paraíso, en donde se puede visualizar la ciudad de Danlí, la cual está ubicada al oriente del país a 92 kilómetros de la ciudad capital Tegucigalpa.



Fuente: Atlas Geográfico Honduras y El Mundo, 2003:24

Dimensión Temporal

Para desarrollar el tema de investigación transcurrieron 22 meses, iniciando el mes de julio del 2006 y finalizando en el mes de abril del 2008, tomando en consideración desde la revisión bibliográfica hasta concluir con el análisis de los datos encontrados.

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La necesidad de llevar a cabo la presente investigación, surge de la cotidianidad del quehacer educativo, en donde los y las docentes no sólo tienen un espacio para la facilitación de los saberes, sino también para transferir roles, creencias, actitudes, contenidos ideológicos y comportamientos de acuerdo a patrones establecidos en nuestra cultura a las personas según el sexo; los que en una forma sutil e inconsciente se interiorizan en los y las estudiantes contribuyendo éstos a la reproducción de la identidad socialmente asignada.

Las principales inquietudes por el tema de estudio parten de los aspectos que contienen las variables: En primer lugar, investigar sobre los prejuicios y las prácticas sexistas que prevalecen en los y las docentes durante el espacio educativo. En segundo lugar es conocer las percepciones y valoraciones que sobre la masculinidad poseen los y las estudiantes de Bachillerato, y en tercer lugar, saber si existe relación entre las formas de pensar, sentir y actuar de ambas unidades de análisis.

Otra razón para realizar esta investigación es porque a nivel Latinoamericano se ha producido información sobre el género femenino, pero muy poca sobre la relación entre ambos y prácticamente ninguna sobre género masculino como lo señala Gomáriz (1997: 13). Al ser un tema poco investigado se vuelve novedoso e interesante, mismo que será un aporte para las ciencias sociales y los estudios de género en el aspecto de la conformación de identidad/es de género.

Además los hallazgos sobre el tema en mención ayudarán a reflexionar sobre el currículo evidente u oculto que se practica en el quehacer educativo, para deconstruir los prejuicios y las prácticas sexistas con respecto a la masculinidad y para incorporar no sólo en el discurso el eje transversal de género, sino real, tanto en El Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, como en el proceso enseñanza – aprendizaje de todos los niveles del sistema educativo, ya que, esto permitirá alcanzar un mundo menos polarizado, equitativo, justo, en igualdad de condiciones y oportunidades; pues todavía es la escuela un escenario y

ambiente en donde se deben provocar cambios profundos de las prácticas sociales no deseables que contribuyen a reafirmar las desigualdades entre los géneros, siendo los y las docentes profesionales comprometidos no sólo con la transmisión del conocimiento sino también responsables del fomento de actitudes positivas que faciliten el desarrollo personal integrado para una mejor convivencia entre hombres y mujeres, para alcanzar tan anheladas aspiraciones.

Los estudios de género han logrado avances significativos para equiparar en la sociedad tanto a hombres como a mujeres, es meritorio recordar que con la categoría género no sólo se hace referencia a las mujeres, sino a las construcciones y representaciones del imaginario social de ambos; aunque los estudios sobre los hombres son escasos, no puede negarse que a nivel de Latinoamérica incluyendo a Honduras se han realizado investigaciones que hacen referencia a la construcción de identidades genéricas, así como, sobre prejuicios y prácticas sexistas que prevalecen en el ambiente escolar, mismas que colaboran en la reproducción de conductas estereotipadas de las personas que allí conviven, tomando a bien mencionar algunas de ellas:

La Conferencia Regional **La Equidad de Género en América Latina y El Caribe: desafíos desde las identidades masculinas**, realizada en Santiago de Chile (junio de 1998) donde los temas que se abordaron en el debate entre otros fueron: masculinidad y adolescencia, masculinidad y educación sexual, masculinidad y cambio cultural, tienen mucha relación con el objeto de estudio de ésta investigación. En el desarrollo de la conferencia el grupo de trabajo concluyó que: la adolescencia por encontrarse en esa edad que coincide con el inicio de la actividad sexual, condición particular de ella y su desarrollo bio – psico – social no es una categoría nítida ni un problema; sino más bien ésta debe ser “investigada, problematizada, teorizada e incluida en la formulación de planes y políticas públicas dirigidas a este actor, que posibiliten la apertura para el cambio y la construcción de masculinidades posibles” (Valdés y Olavarría, 1998: 2- 3).

También La Organización Panamericana de la Salud y La Organización Mundial de la Salud en el año 2000 realizan una investigación cualitativa en nueve países latinoamericanos (Brasil, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México y Nicaragua) sobre la construcción de la masculinidad en los adolescentes y sus riesgos, concluyendo éstos en el recorrido de hacerse hombres, no actúan en función de los cálculos de riesgo de la ciencia médica, sino más bien de acuerdo a condicionantes culturales transmitidas en su socialización.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) con el propósito de promover una educación en igualdad para las niñas y los niños en Paraguay, suscita una investigación en el año 2001, la cual se titula “Prácticas Sexistas en el Aula”, ésta profundiza en la presencia del sexismo en el ejercicio docente; pues aunque hay cambios en las políticas educativas, en los Currículo formales, los resultados revelan que los índices de cobertura y rendimiento son similares para niños y niñas; pero la escuela continúa manteniendo creencias y representaciones sexistas con respecto a la reproducción y reafirmación de identidades de género a través de la asignación de roles considerados masculinos o femeninos.

Asimismo puede develarse algunos cambios con respecto a las formas de pensar y de actuar de los jóvenes, ya que, no se puede ocultar que los avances tecnológicos como los provocados por la globalización, están incorporando nuevos elementos a nuestra vida habitual en lo referente a representaciones y significados socialmente contruidos, muy diferentes a los existentes en décadas de finales del siglo XIX, pero que es inevitable ignorarlos y compartirlos, aunque éstos tengan su origen en grupos sociales y culturales muy distintos y distantes. Razón que permite aseverar que no se puede hablar de masculinidad sino de masculinidades, afirmación que ya otros investigadores como Márques (1997), Fuller (1997), Kimmel (1997), Connell (1997), Viveros (1998), entre otros, quienes a través de sus estudios desde un enfoque constructivista lo han podido demostrar.

Por lo anteriormente expuesto, se propuso desarrollar un estudio sobre el tema de género entre los y las adolescentes, enfatizando el análisis de los prejuicios y las prácticas

sexistas de los y las docentes y su relación con las percepciones y valoraciones que sobre la masculinidad poseen los y las estudiantes de Bachillerato de los Centros Educativos Públicos, tal como se enuncia en los objetivos de la investigación, que a continuación se presentan.

O B J E T I V O S D E L A I N V E S T I G A C I Ó N

O b j e t i v o G e n e r a l

Investigar los prejuicios y las prácticas sexistas de los y las docentes, y como se relacionan con las percepciones y valoraciones que sobre la masculinidad poseen los y las Estudiantes de Bachillerato de los centros educativos públicos de la ciudad de Danlí, El Paraíso.

O b j e t i v o s E s p e c í f i c o s

1. Identificar y describir los prejuicios y las prácticas sexistas de los y las docentes en el espacio educativo, con respecto a la masculinidad de los estudiantes de Bachillerato de los centros educativos públicos de la ciudad de Danlí, El Paraíso.
2. Conocer las percepciones y valoraciones que sobre la masculinidad poseen los y las estudiantes de Bachillerato de los centros públicos educativos de la ciudad de Danlí, El Paraíso.
3. Relacionar los prejuicios y las prácticas sexistas de los y las docentes con las percepciones y valoraciones que sobre la masculinidad poseen los y las estudiantes de Bachillerato de los centros educativos públicos de la ciudad de Danlí, El Paraíso.

C a p í t u l o I
M a r c o T e ó r i c o

La formación de la identidad gira en torno al ser y la existencia de cada persona como individuo, como un ser separado, singular e indivisible, como una totalidad diferenciada y unitaria.

Allport, James y Rogers

1.1. Instituciones Socializadoras en el proceso de Construcción Social del Género

1.1. 1. Introducción a la Categoría de Género

El género como categoría fue impulsado en los años setenta, por el feminismo anglosajón, con el propósito de comprender mejor la realidad social, a la vez establecer diferencias entre “sexo” y “género”, el primero se refiere a las características biológicas, con las que se nacen, y el segundo a la construcción cultural, social e histórica tomando como base las diferencias sexuales.

Marta Lamas (1986: 65) señala que utilizar la categoría género, permite “el reconocimiento de una variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias sexuales”; pero que su uso puede ocasionar dificultades, en primer el término anglosajón (gender), no corresponde totalmente con el significado gramatical que se le asigna en castellano, ya que, en inglés tiene una acepción que apunta directamente a los sexos, mientras que en castellano se refiere a la clase, especie o tipo a la que pertenecen las cosas, a un grupo taxonómico, a los artículos o mercancías que son objeto de comercio y a las telas.

También en el castellano la connotación de género como cuestión relativa a la construcción de lo masculino y lo femenino sólo se comprende en función del género gramatical, excepto las personas que ya están en antecedentes del debate teórico al respecto lo comprenden como la simbolización o construcción cultural que alude a la relación entre los sexos.

Lamas señala, que lo importante del concepto de género es que al emplearlo se designan las relaciones sociales entre los sexos, que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres; entonces el género no se trata de dos cuestiones que se pueden separar, ya que se encuentran estrechamente relacionadas. Dada la confusión que se establece por la acepción tradicional del término género, la autora

recomienda una regla útil, **hablar de los hombres y las mujeres como sexo** y dejar el término **género para referirse al conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino**. De esa forma se evitan las confusiones entre el sexo como clasificación tradicional y el género como construcción simbólica de la diferencia sexual.

El pensamiento de Lamas con respecto al género es apoyado por Joan Scott (1986: 67) cuando dice que uno de los usos básicos de la categoría género se refiere a la construcción cultural de la diferencia sexual, aludiendo a las relaciones sociales de los sexos, pretendiendo con ello demostrar que no hay mundo de las mujeres aparte del mundo de los hombres.

Lo que si está demostrado es que hay un mundo que comparten los humanos y las humanas, aunque ese compartir no sea en igualdad de condiciones y oportunidades por razones culturales e ideológicas; pero no se puede negar que se han logrado avances significativos a través de los movimientos feministas de los años 60 y 70 del siglo XX, los cuales han permitido avanzar en espacios que en tiempos pasados estaban vedados para las mujeres.

La Psicología en su vertiente médica, fue la primera disciplina que utilizó la categoría género para establecer una diferencia con el sexo, cuando el biólogo Robert Stoller estudió los trastornos de la identidad sexual (Sex and Gender, 1968), examinando casos en los que la asignación de sexo falló, ya que las características externas de los genitales se presentaban a confusión. Esos casos hicieron suponer a Stoller 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 a las mujeres, concluyendo que **la asignación y adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y biológica**.

Desde la “perspectiva psicológica, género es una categoría en la que se articulan tres instancias básicas: la asignación de género, la identidad de género y el papel de género” (Lamas, 1986: 4 - 5), los temas en mención serán abordados posteriormente en el documento cuando se refiera a la identidad de género.

Lamas dice que puede haber una confusión entre el término sexo biológico y el término género; para evitar caer en esa situación, se toma a bien definir lo que en el documento se entenderá por los términos antes mencionados. Sexo se refiere a la naturaleza, a las diferencias biológicas, anatómicas y fisiológicas entre hombres y mujeres; el género está constituido por grupos biosocioculturales, contruidos históricamente a partir de características sexuales corporales y a las cuales se les asigna, una vez identificados, un conjunto de funciones, relaciones sociales, actividades, formas de comportamiento y de subjetividad (Lagarde, 1992 citada por Orellana y Arana, 2003: 34).

En cambio el concepto de género ayuda a comprender, que no todo los atributos, expectativas, conductas asignadas, esperadas y diferenciadas tanto de los hombres como de las mujeres son naturales, en realidad son construcciones sociales, que no tienen relación con lo biológico; con el uso de la acepción más reciente de género se empezó a establecer diferencias entre sexo biológico y lo construido socialmente. Esto se ha podido lograr con los diversos enfoques de análisis del género del feminismo académico anglosajón, el cual se apoya en las “distintas escuelas del psicoanálisis para explicar la producción y reproducción de la identidad genérica de sujeto” (Scott, 1986: 16).

Lamas (1986: 6) dice que: “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”. Ahora bien “la perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual”.

1.1.2. La Construcción Social del Género

Si para algunas autoras y algunos autores como Lamas, Lagarde, Scott, Stoller, entre otras y otros, el género es una construcción social ¿cómo es que éste se construye?, Cuando la persona nace se incorpora a una sociedad ya organizada, en donde la clasificación primaria es el sexo, esta diferencia biológica los clasifica como hombre o como mujer; a partir de este momento se le asignan: formas de pensar, patrones de comportamiento, atributos, roles, espacios, y dominios diferentes; es así que Morel, 2008: 13 señala que: toda cultura crea, reproduce y sostiene patrones de conducta que modelan y limitan la imaginación, permitiendo a las personas actuar, pensar y sentir de una manera determinada.

La pregunta sólo puede encontrar respuesta con la ayuda del concepto de género, ya que éste permite establecer las diferencias entre sexo y género y aclarar que ser hombre o ser mujer es algo más que un cuerpo sexuado, es la manera como cada persona se siente hombre o mujer, producto de la influencia cultural y social que en un contexto dado han recibido ambos como una receta que le guía su comportamiento y no le permite la “trasgresión” tanto en los roles sexuales como en el espacio simbólico de desempeño de éstos.

El hecho de que una persona se sienta hombre o mujer, no es cuestión natural o es algo que surge de la nada, pues para que eso suceda ha recibido la influencia de una cultura mediante un complejo proceso individual y social que proporcionan las instituciones socializadoras como la familia, la escuela, la iglesia y los textos de la cultura de masas (prensa, comic, cine, televisión, publicidad, Internet, videojuegos...) que exhiben a gran escala ficciones, mitos y símbolos, héroes y heroínas, escenarios, escenas y argumentos, estereotipos y arquetipos, valores y creencias, relatos y contextos que influyen de una manera determinante en las ideas que sobre el mundo y sobre las personas adquirimos desde la más tierna infancia.

De esta manera es que en forma evidente u oculta se transmiten significados acerca de los conceptos sobre “masculinidad”, “feminidad”, “poder”, “familia”, “infancia”,

“adolescencia”... Los textos de la cultura de masas se convierten en mediadores eficaces entre el mundo y la mirada de la infancia, de la adolescencia y de la juventud al ofrecer versiones y visiones del mundo y al subrayar y ocultar unos u otros aspectos de la realidad.

Carmen Luke (1996, citada por Lomas 2002: 101) dice que, “los textos culturales son en realidad sustitutivos de la experiencia “real” y proporcionan un marco de referencia ideológica y cultural de masas ante el que las personas reaccionan de distintas maneras: lo desprecian, lo abrazan o se sumergen en él ... Continúa diciendo que, es probable que los textos de la cultura popular constituyan una pedagogía más poderosa que todos los conocimientos y destrezas, en general descontextualizadas, que se enseñan en instituciones formales de enseñanza; pues en las sociedades contemporáneas los saberes acerca del mundo no sólo dependen ya de los aprendizajes adquiridos en el ámbito familiar y en las instituciones escolares. Cada vez más su saber sobre el mundo es también el efecto de la influencia de la cultura de masas (Lomas, Carlos. 2002: 95).

Para comprender mejor como se construye el género es necesario entonces analizar las instituciones y los factores determinantes que contribuyen en la construcción de las identidades sexuales y culturales de los hombres y las mujeres como: la familia, la escuela, la iglesia, el lenguaje y los textos de la cultura de masas; pero para entender el tema de la socialización, en este estudio sólo se hará referencia a las dos primeras instituciones, por ser espacios importantes en la vida de las personas, además son lugares en las que se informan lógicas diferenciadas entre hombres y mujeres, mismas que sirven para transmitir, inculcar, conservar y reproducir actitudes, valores y normas propias para cada sexo según la cultura y el momento histórico determinado.

1.1.3. La Familia institución pionera en La Socialización y Construcción de Identidades de Género.

La familia ocupa un lugar preponderante en la socialización primaria, por ser precisamente en ese espacio que se lleva a cabo dicha socialización; además la familia considerada núcleo social, es el lugar en donde a sus miembros que la conforman les unen lazos de afinidad, consanguinidad o convivencia; además el espacio mediador entre el individuo y la sociedad.

Es también el lugar que nos informa y elabora conocimientos, que registra lógicas diferenciadas entre hombres y mujeres. “Es el espacio de consanguinidad en donde se transmiten prejuicios (clasistas, racistas y sexistas)” (Colmenares, 2001). La familia es el lugar de origen, la gran referencia bipolar, lineal de lucha y conflicto permanente... En este espacio de relación consanguínea el cuerpo se transforma en un lugar político fundamental, donde se construyen y materializan los valores.

Podría decirse que la familia es el medio en donde se inculcan y se reproducen actitudes, valores y normas propias para cada sexo. Para Caballero y Suazo (2003: 100) “la familia es el primer espacio de internalización de las representaciones en torno a la identidad masculina o femenina” es allí donde el niño o la niña cuenta con un ambiente propicio preparado por sus padres desde el momento de su gestación, quienes a partir de ese instante empiezan a imaginárselo o imaginársela ¿cómo será?, ¿qué características físicas poseerá?, al igual que los valores y las actitudes que lo, o la caracterizarán.

Durante el período de espera, hay muchos preparativos como: color de ropa, decoración, juguetes y mobiliario, es aquí y hasta en esos detalles que la cultura y la sociedad le han asignado sexo a todo, lo que de ahora en adelante girará alrededor de la o el futuro bebé, un ejemplo de esto sería: el color azul que primará en la ropa y la decoración cuando se trata de un niño y los colores rosa o tonos pastel si se trata de una niña.

Cuando llega el momento del nacimiento y se confirma su sexo; entonces el pensamiento y la actuación girarán en torno a la educación que se le proporcionarán; pero cuando el niño o la niña nace es un ser indiferenciado, que carece de una identidad personal, o sea que no distingue su propio yo, de aquello que le rodea. Será a través de la interacción con el medio que la adquiere y reafirma, porque es éste ámbito que le asigna su identidad tomando como requisito, sus características genitales.

Los padres y las madres, o personas responsables de su crianza, al igual que el ambiente que lo rodea son los primeros agentes que contribuirán en gran manera a la construcción de su identidad; ya que, la verdadera asignación de género se adquiere en el proceso de socialización el cuál se inicia en el instante de su nacimiento, como se muestra con la primera pregunta relacionada con el sexo biológico: ¿es niño o niña?, al obtener la respuesta se ponen en funcionamiento una serie de estereotipos sociales ligados a éste y que van a influir directamente en su interacción.

Como padres y madres comienzan a relacionarse de forma diferenciada con su hija o hijo, las expectativas que se esperan cambian según el sexo, el juego y el lenguaje también varían, dando lugar a una precoz adquisición de los papeles estereotipados, proporcionándole de esta manera un modelo o patrón generalizado en la sociedad; el cual se acepta como adecuado para la niña o para el niño, así como todos los comportamientos que se esperan observar.

Para nuestra cultura son las diferencias biológicas las que marcan la polaridad no sólo física; sino también en su comportamiento y su capacidad intelectual entre otras, llegándose a pensar incluso que esto es algo natural e innato. Todo esto le favorece para ser aceptado o aceptada en el grupo social, el cual se volverá constitutivo y esencial en su formación personal, proporcionándole un sentido de pertenencia al mismo.

Según los teóricos del aprendizaje social señalan la influencia de los padres y las madres, los maestros [las maestras] y el grupo de compañeros como modelos que llegan a

ser forjadores poderosos del auto concepto (Papalia y Wendkos, 1992 citado por Abarca 2002).

Los cuerpos culturales provienen de una experiencia histórica especialmente diferenciada, mientras uno proviene de una experiencia de poder y omnipotencia, con una historia escrita y relatada, el otro proviene de una historia de siglos de sumisión, maltrato y marginación (Pisano, 2003).

Al hombre siempre se le han asignado atributos de valentía, asertividad, fuerza, inteligencia entre otros, o sea habilidades instrumentales; en cambio la mujer se ve como un ser pasivo, amoroso que entregará su vida en beneficio de otros. Para la mayoría de las personas aceptan como natural este hecho, creyendo que es producto de factores innatos y biológicos, olvidando que: “la socialización es la responsable de la adquisición; formación y desarrollo de la mayoría de los roles sociales; incluyendo los sexuales... (Milićic, Alcalay y Torretti, 1994 citado por Abarca, 2002).

En consonancia con lo anterior Pisano nos dice que: en el orden de la familia el hombre es el actuante, el sujeto histórico, éste es un creyente de sí mismo y de su cultura; la mujer en tanto gran educadora, forma y transmite las herramientas del sistema, educa a los que más tarde serán sus opresores genéricos. Mientras los hombres se otorgan espacios propios, territorializaron, estratificaron y delimitaron sus mundos para desarrollarse, pensarse y simbolizarse y al mismo tiempo, pusieron límites claros a la necesidad de individuarse como personas y sujetos políticos. La masculinidad se ha construido desde una lógica anti mujeres, especialmente en términos colectivos. (Pisano, 2003).

La familia cumple una importante función de reproducción social, fundamentalmente a nivel económico – estructural, que trasciende a niveles más amplios: la reproducción ideológica de los que poseen el poder, de la sociedad a la que pertenece y la cultura que se desea perpetuar; la familia es por lo consiguiente la primera transmisora de los roles diferenciados que la sociedad establece para hombres y mujeres.

1.1.4. La Escuela y su influencia en La Construcción, Reproducción y Legitimación de Identidades de Género.

Junto a la familia, la escuela ocupa un lugar especial en el desarrollo del niño o la niña; pues ella no sólo ejerce su influencia en el hecho de transmitir conocimientos y velar por el rendimiento académico de los que allí se educan; también se ve como “un aparato ideológico especializado, ya que su función se relaciona con la transmisión, conservación y promoción de la cultura, lo cual favorece nuestra integración social” (Pansza) citado por la Universidad Pedagógica Nacional de Colima (UPN), 2002. La escuela entonces representa la sociedad en miniatura, convirtiéndose en una fuente importante en la socialización de las personas que en ese espacio interactúan. Visto desde ese punto la escuela va más allá del simple hecho de ser la transmisora de conocimientos formales para convertirse en un agente socializador, llegando a ocupar un lugar muy importante en la construcción de identidades sexuales, sean éstas masculinas o femeninas.

Desde esta perspectiva Zepeda (2003: 65 - 66) dice que la escuela se puede considerar como una institución no autónoma, por lo que en el conocimiento escolar se ven reflejadas directa e indirectamente esta interdependencia con la cultura extra escolar, con la cultura social en general... continúa diciendo la autora que la escuela proporciona el espacio ideal para establecer contacto con otros seres sociales, iniciando así la socialización extra familiar insertando a los alumnos y alumnas en el mundo social donde se reproducen aquellos comportamientos que la sociedad en general considera válidos. Es decir que aprendemos a ser hombres y mujeres según el modelo estereotipado que se nos impone, para lo cual el grupo social tiene su intervención al asignar la identidad de género, una vez que se asigna se exigen comportamientos y actitudes diferentes tomando como referencia el sexo biológico.

La escuela entonces cumple con su función reproductora de los valores de la sociedad en la que se sustenta, haciéndolo a través del currículum escolar sea éste el oficial o a través del currículum oculto que cada docente desarrolla en la cotidianidad dentro del aula;

pasando la escuela a tomar el lugar de la familia como instancia socializadora determinante para la construcción de la identidad masculina. En ella se reproducen, afirman y consolidan las formas hegemónicas de masculinidad (Callirgos, 1996; Lorber, 1998 & Fuller, 2001b). También Askew & Ross (1991) coinciden cuando dicen que la escuela es un espacio privilegiado de rituales masculinos, en donde se hace una separación evidente tanto en los juegos, las bromas, el grupo, los roles que se les asignan desempeñar, entre otros; creyendo que el hombre es el centro de la actividad educativa.

Observar la realidad escolar con «otra mirada» y desde «otras voces» nos puede permitir conocer, a través del análisis del currículum oculto, las contradicciones internas en relación a la transmisión de valores en muchos casos opuestos (educación para la paz-fomento de la competitividad; lucha contra el racismo y la xenofobia-rechazo de la diversidad; educación sexual-fomento de la homofobia; etc.) (Colmenares, 1995, junio, 19, 2006). Además es fácil comprobar que las leyes, acuerdos y tratados muchas veces se plasman en el papel y se divulgan de manera formal, pero no real, basta echar una mirada en las aulas y observar todos los acontecimientos que dentro de ella suceden.

Según González (2000: 59) dice que: En el interior de la clase los educadores de ambos sexos refuerzan y reprimen de forma distinta las actitudes y los comentarios que los y las estudiantes hacen, por ejemplo a los hombres se les permite y muchas veces se les induce a desarrollar una expresión de mayor agresividad, se les toleran bromas más pesadas, juegos donde se demuestre fuerza y resistencia; no así con las mujeres de quienes se espera mayor creatividad, pasividad, emotividad y sensibilidad a la crítica.

“La escuela procura, asimismo, la introducción de mecanismos represivos y censuras específicas tales como: horarios fijos, programas en función de la edad y no del desarrollo, uso de uniformes, pasividad, separación por sexo, etc.” (González, 2000: 57). En nuestro tiempo es común observar aulas de clase en donde los alumnos (as) se distribuyen según el sexo, pues se cree que al compartir el mismo espacio podría influir las formas de comportamiento y de pensar de los hombres sobre el de las mujeres, provocando

indisciplina en el ambiente escolar. “Aún en las clases cotidianas, nos encontramos con un trato diferenciado de parte del sistema educativo integral” (González, 2000: 58).

Calero (1999: 31) acuña esta opinión cuando nos dice que: “vivimos en una comunidad en la que aún se ve y se trata de manera distinta a uno y otro sexo, al margen de las leyes y de los avances tecnológicos y científicos”. Todo ese trato diferenciado por género es producto de una ideología patriarcal transmitida por generaciones, la cual es aceptada como natural e invisible.

Hasta hace algunos años y para ser más precisos se ponen de manifiesto un ejemplo de algunas de las Escuelas Normales de Honduras, las que en la década del noventa continuaban educando en forma separada, es decir que había una escuela sólo de señoritas y otra sólo de varones; La Normal España y La Normal Centroamérica respectivamente. Imaginémos entonces cuáles serán los esquemas, actitudes, valores, estereotipos y prejuicios que se pondrán en práctica en cada una de las escuelas mencionadas; además cómo sus egresados y egresadas reproducen un modelo androcéntrico, contribuyendo de esta manera a perpetuar la cultura patriarcal.

Actualmente ocho de las escuelas normales se han convertido en Centros de Formación Inicial de Docentes (FID) en donde se brinda una educación mixta pero no una verdadera coeducación; porque en la mayoría, los docentes que laboran no han podido borrar de su memoria que todo marchaba mejor cuando sólo educaban mujeres, y que el hecho de tener hombres dentro de las aulas son un peligro para las jóvenes y un problema dentro de la institución (caso Normal España); aunque ésta se ha convertido en una escuela mixta, no se asegura que ha dejado de practicarse una educación diferenciada, es decir aquello que es propio para las mujeres y lo que se estima correcto para los hombres; es decir que los educadores y educadoras transmiten en forma inconsciente lo que ellos recibieron en su socialización, dejándolo entrever en sus juicios de valor, así como en su discurso, el cual va impregnado por estereotipos y prejuicios de género, esta percepción es la que se pretende demostrar o refutar con esta investigación.

Siendo que la actual escuela mixta no corrige suficientemente los estereotipos vigentes, todavía en nuestra sociedad se adjudican papeles, profesiones y expectativas diferentes en función del sexo de las personas. Debemos ser conscientes de que el sexismo es un prejuicio dominante (Red Averroes, abril, 13, 2006). Aunque con la escuela mixta se justifica un trato equitativo para hombres y mujeres, al utilizar los mismos programas y textos, desarrollando la actividad pedagógica en un espacio común; pero dentro del cual hay un currículum oculto, en el que se reproducen roles, actitudes y comportamientos de acuerdo a patrones establecidos por nuestra cultura; de lo que se espera de las personas de acuerdo a la identidad asignada, por sus características corporales externas, las que después se convertirán en desigualdades, naturalizadas por la misma escuela, volviéndolas invisibles aún para los actores y las actrices del proceso educativo, convirtiéndose las diferencias por sexo en diferencias de género.

“Bajo la apariencia de una convivencia común... se oculta el carácter androcéntrico de esta escuela, y los valores y actitudes sexistas que se transmiten. Este sexismo es asumido como “normal” y es difícil de detectar, pero su influencia es decisiva en la construcción de las representaciones sociales acerca de lo que es “válido” para cada sexo (Morel, 1998:15). En esa construcción puede observarse el papel preponderante de los actores/as, espacios educativos y recursos didácticos indispensables para que se desarrolle el proceso enseñanza – aprendizaje y los que a continuación se detallan:

- El aula de clase.
 - El personal docente
 - El lenguaje.
 - Los recursos didácticos.
- $\left\{ \begin{array}{l} \text{Los libros de texto.} \\ \text{Los juegos y juguetes.} \\ \text{El patio de recreo} \end{array} \right.$

1.1.4.1. El Aula de Clase: Un Espacio donde se Reproducen Desigualdades.

El espacio donde se desarrolla con mayor frecuencia el proceso educativo es el aula de clases, espacio de interacciones, protagonizado por docentes y estudiantes, a los primeros les corresponde dentro de sus roles, el desarrollo de competencias ya sean éstas: cognitivas, procedimentales y actitudinales, que ayuden al estudiantado a formarse y desenvolverse de manera más activa y responsable en un mundo competitivo y globalizado; pero también el o la docente con su concepción del mundo, su historia y su formación tienen internalizados modelos estereotipados de género, mismos que son transmitidos en forma inconsciente y sutil a través de discurso y al emitir juicios de valor, permitiendo que al interior del aula se reproduzcan desigualdades a través de un igualitarismo formalista, en donde según Mogarde (1996: 83) frecuentemente estimulamos y reprimimos comportamientos en forma inadvertida reiterando los mismos valores y los estereotipos de género que sustentan las familias.

Para Morel (1998: 4) dice que: “en la escuela predominan varios “espacios escénicos”, pero uno de los más característicos es el aula, con sus objetos propios, los pupitres, la pizarra, la mesa del docente y demás. En este espacio cada cosa ocupa un lugar, y lo ocupa con relación a los demás y, especialmente, en este escenario hay reglas que nunca se ponen en duda”. También señala la autora que en ese “espacio escénico se transmiten las “reglas no escritas” de la convivencia entre los sexos (...)”. Pensamiento acuñado por González (2000: 59) al decir que al “interior de la clase los y las docentes refuerzan y reprimen de forma distinta las actitudes y los comentarios que los alumnos(as) hacen (...)”.

El espacio del aula como escenario didáctico, por sí mismo no transmite ninguna información, tampoco transmite reglas, valores y actitudes; sino que hay actores protagonistas que se encargan de hacerlo, siendo uno de ellos los docentes quienes al cumplir con el rol educativo principal, también reproducen esquemas estereotipados de la manera de ser hombre o mujer.

1.1.4.2. Los y Las Docentes: Colaboradores y Colaboradoras en La Construcción y Reforzamiento de Identidades de Género.

Otro aspecto digno de análisis es la actitud de los y las docentes dentro como fuera del aula, los cuales de una manera no intencionada y mediante bromas, trato diferenciado, comentarios, expectativas diferentes según el sexo, influyen en la afirmación de estereotipos y roles tradicionales; el trato que los y las docentes dan a sus estudiantes ha sido tema de investigaciones, por lo que en los últimos 20 años los hallazgos revelan que desde el preescolar hasta la universidad, los maestros y las maestras tratan más con los hombres que con las mujeres, que a los primeros les hacen más preguntas, les ofrecen más retroalimentación (alabanzas, críticas y correcciones) y les hacen comentarios más concretos y provechosos.

Conforme avanzan de grado, las niñas y las mujeres (adolescentes/jóvenes) tienen cada vez menos que decir y, al llegar a la universidad, la probabilidad de que pidan la palabra es dos veces mayor en los hombres que en las mujeres (Bailey, 1993; Sadker y Sadker, 1985, 1986b; Serbin y O'Leary, 1975; Wingate, 1986 citados en Psicología Educativa). Subirats (1987: 43 - 45) acuña la información tomando en cuenta los datos encontrados en un estudio sobre la interacción verbal profesor - alumno en doce escuelas catalanas (once mixtas y una segregada) obteniéndose datos como el siguiente: en las clases de manualidades, el profesorado se preocupa más de la actividad de los niños, al dirigirse a ellos dos terceras veces más que a las niñas; en sus hallazgos observados en diferentes asignatura concluye diciendo que según la materia que se imparte o la actividad que se realiza dependerá la interacción lingüística que se da entre el docente y el discente de uno u otro sexo.

Para (Fabra, 1992 citado por Calero 1999: 44 - 47) asevera que la actitud del profesorado perpetúa los estereotipos de género, no sólo porque se comporta con los y las estudiantes de manera diferente, sino más bien porque sus valoraciones y representaciones tanto de los hombres como de las mujeres se deben a ideas preconcebidas y transmitidas de generación en generación, volviéndose tan naturales que no permiten ser percibidas ni

cuestionadas aún por las personas que los transmiten. Muestra de ello es el sexismo en las aulas el cual es evidente a través del lenguaje medio del que se valen la mayoría de los docentes para desarrollar sus labores cotidianas en el aula o fuera de ella, ya que la lengua “está presente en cualquier actividad que se haga en la vida, por lo tanto, también en el acto de enseñar” (Calero, 1999: 67). También el sexismo se observa en las actividades asignadas por sexo en las diferentes asignaturas, los espacios de participación en el aula, por ejemplo: matemáticas, ciencias naturales, educación física y los talleres consideradas más aptas para los hombres; ciencias sociales y las clases de lengua para las mujeres, entre otras; sino además, porque quien imparte la docencia dedica más tiempo para conversar con los primeros, concediéndoles a su vez más tiempo para hablar que a las segundas, y es así que en forma inconsciente se potencia a unos y se limita a otras.

Calero (1999: 41) apoyada en el estudio de campo, de Fabra (1992) está muy de acuerdo cuando expresa que: los juicios de valor y el discurso de las y los docentes está mediatizado __en mayor o menor medida según cada cual__ por los estereotipos tradicionales; de modo que el profesorado suele ser propenso a detectar aquellas diferencias que está esperando encontrar en la forma de ser de niñas y niños... quienes se sientan de espaldas a la pizarra tienden a creer que las niñas son más constantes y menos intuitivas que los niños, con menor capacidad creativa, más pasivas, menos audaces, menos dotadas para las supuestas disciplinas científicas y técnicas, y más interesadas por la literatura o la enseñanza doméstica.

Esta forma de pensar en la mayoría del profesorado no es más que los prejuicios sexistas internalizados en su proceso de socialización y que de una manera sutil o descarada ejerce gran influencia en la construcción de su yo social tanto de sus estudiantes; también lo hace a través de sus relaciones personales, la forma de dirigirse a ellas o ellos, la manera de actuar ante comportamientos de uno u otro sexo, tiempo de participación y atención que les concede en clase, entre otras actitudes que pueden ser observables.

Calero (1999: 49) señala que: el profesorado contribuye indirectamente en la perpetuación del sexismo; porque ellos o ellas son portadores y portadoras de conceptos, actitudes, valores y contenidos ideológicos que resultan decisivos para marcar diferencias de género entre los y las que allí se educan; pero algo muy importante sucede en el siglo XIX que aparentemente viene a darle solución a los problemas antes mencionados, y es la aparición de la escuela mixta la cual cuenta con un currículo y textos comunes para ambos sexos, pero estos elementos no garantizan que la escuela es neutra; porque en esa convivencia cotidiana se continúa desarrollando una labor educativa con discriminación entre los géneros educando de manera distinta a uno y otro sexo; haciéndolo a través de los discursos que emiten los y las docentes, los textos, los contenidos, las metodologías y técnicas de enseñanza, y la división sexual del trabajo escolar, entre otros.

Mucha razón tiene González (2000: 59) cuando dice que: la presencia de actitudes sexistas en educadores/as constituyen un elemento importante por considerar en la transmisión de esquemas discriminatorios, la distribución de roles sociales y la valoración de los mismos se sigue marcando en función del sexo entre las cuatro paredes de los centros educativos; además estas prácticas pueden observarse en todos los niveles educativos sin ninguna excepción, las aulas universitarias no se escapan de que dentro de ellas se reproduzcan las relaciones que prevalecen en la sociedad.

1.1.4.3. El Lenguaje: como Instrumento Fundamental en la Construcción de Identidades de Género.

Anteriormente se había mencionado, que en la socialización para la construcción de identidades masculina o femenina intervienen instituciones y factores determinantes, uno de ellos es el uso de la lengua, por medio de la cual las personas pueden comunicar formas de pensar y de sentir, mismas que pueden presentarse de diversas formas: oral, escrita y en la actualidad haciendo uso de medios audiovisuales; a través de ellas se transmiten los prejuicios y los estereotipos que ellas poseen de la realidad, adquiridos e internalizados por recetas culturales recibidas de la sociedad en que vive.

Además cuando las personas utilizan “una lengua no sólo construyen oraciones y transmiten significados sino que también, y a la vez, exhiben en sus formas de hablar y de escribir una serie de indicios lingüísticos acerca de sus identidades sexuales y socioculturales. Cuando hablamos (sea cual fuere el contenido de lo dicho) las palabras dicen algunas cosas sobre quienes somos, cual es nuestro origen geográfico, cual es nuestro sexo y edad, a qué clase social pertenecemos y cuánto capital cultural poseemos... el uso lingüístico es un espejo fiel de la identidad sexual y sociocultural de las personas” (Tuson, 1995, citado por Lomas 2002: 99).

La lengua, como construcción social y cultural, es una forma de ver la realidad, de percibir el mundo y de nombrarlo. Al mismo tiempo, refleja la realidad pero puede también modificarla y crear otras nuevas realidades. Su gran valor es el de operar sobre las personas, lo que la convierte en un instrumento fundamental en la construcción del pensamiento. La lingüística, desde los años 60, estudia el habla como actos sociales que construyen y reflejan las diferencias de poder y estatus entre hablantes.

También podría decirse que la lengua es un instrumento para crear, reproducir o subvertir las relaciones de poder. Reproducimos la lengua como nos la han enseñado, suponiendo que quien produce y recibe el discurso es un hombre, y que este sujeto

representa también a una mujer; hace notar la expositora que: en las sociedades patriarcales, las lenguas presentan una marcada óptica masculina, androcéntrica (Guillen, 2005)

Además de Tusón, Lacan dice que: el lenguaje es un medio fundamental para estructurarnos culturalmente y para volvernos seres sociales, pero que éste no es sólo un instrumento que utilizamos a voluntad, también lo introyectamos inconscientemente.

Desde la perspectiva psicoanalítica de Lacan el acceso del sujeto al uso de una estructura de lenguaje que lo precede coincide con la argumentación y establecimiento de su inconsciente. De ahí que para Lacan, el inconsciente y el lenguaje están inextricablemente ligados. “el inconsciente está estructurado como un lenguaje”; “el inconsciente es el discurso del otro”; “el lenguaje es el requisito del inconsciente”... cualquier comprensión del inconsciente requiere la compensación del lenguaje y de su ciencia particular, la lingüística.

Desde la lingüística moderna, y para Saussure se puede ver que el lenguaje posee una estructura que está fuera del control y la conciencia de los habitantes individuales, quienes sin embargo, hacen uso de esta estructura, que está presente en cada una de sus mentes. Unas unidades de sentido, los signos, dividen y clasifican el mundo y lo hacen comprensible.

Para Saussure, citado por (Lamas, 1986: 69) dice que: la lengua “mapea” conceptualmente, divide o clasifica el mundo de maneras diferentes a partir de las relaciones específicas de los significados y significantes de sus signos: cada lengua articula y organiza el mundo de manera diferente. Calero (1999: 82, 93) comparte la postura cuando señala que la lengua es un producto humano, creado según las necesidades o los gustos y creencias de los miembros de la comunidad; por lo tanto, es fruto de una convención social; y su gestación y modelación es el resultado de las necesidades comunicativas e intereses del grupo; porque el lenguaje refleja el comportamiento de la sociedad,

significando que éste, no lo determinan las personas en forma individual, sino que evoluciona simultáneamente con la sociedad. Por tal razón Saussure concluye diciendo que, no hay una relación natural entre los signos y el mundo. Zepeda (2003: 39) al respecto opina que los seres humanos utilizamos los signos para objetivar la realidad con el fin de controlar, dirigir y planificar la conducta individual de acuerdo a la conducta social.

Los signos son creados por el hombre y la mujer para el servicio de ambos, con una carga cultural que se ve reflejada en la forma de comportarse, actuar, escribir y sobretodo en la comunicación, en donde cada palabra tiene una connotación que es generalizada en un contexto específico, por lo cual niñas y niños crecen y se socializan en un mundo diferenciado, el que es internalizado y reproducido en su formas de convivencia con los demás. Para Paúl Veyne en su interpretación de Foucault dice que el discurso y las prácticas discursivas no se ven, pero son las formas más usuales en la comunicación e interacción entre los géneros.

1.1.4.4. Los Recursos Didácticos.

Los y las docentes además de utilizar la lengua como un medio de comunicación en la labor educativa, también hace uso de otro recurso para reforzar el proceso educativo y son los recursos didácticos, ya que a través de ellos los y las estudiantes reciben o reafirman el aprendizaje de los conceptos o para el desarrollo de habilidades, que les permitan construir su propia concepción del conocimiento y del saber. Uno de los recursos didácticos más utilizados en las escuelas son los libros de texto, siendo el análisis de ellos uno de los métodos más extendidos para evidenciar el sexismo en la educación, a través de los roles estereotipados que desde ese recurso didáctico se reproducen y transmiten. Otros medios de los que se vale el o la docente para desarrollar sus tareas son los cuentos, los juguetes, las películas y las filmas; también adquieren gran importancia en el proceso educativo los instrumentos de dibujo, material deportivo, medios audiovisuales, herramientas de tecnología, equipo de laboratorio entre otros.

1.1.4.4.1. Los Libros de Texto.

Los libros de texto son el medio material más utilizado dentro del aula y el amigo inseparable del profesorado, ya que éstos son un recurso muy valioso para aclarar, ampliar o reducir sus contenidos, sin que se vea la necesidad de la injerencia del profesor o la profesora al momento de leer o consultar sobre determinado tema, porque se tiene el convencimiento de que éstos ofrecen una imagen de la realidad objetiva y clara. “Los libros de texto, en sí mismo son referentes parciales sobre las informaciones que deberían ser transmitidas en las salas de clases (...), pero hay que considerar que en ello ya existe una selección de contenidos a ser transmitidos (...)” (Acuña, 2006).

Los libros de texto cumplen su función socializadora, cuando reflejan en sus imágenes visuales o escritas determinados roles sociales, en la mayoría veces el rol social va relacionado con el sexo de las personas, evidenciando lo que la sociedad legitima para la enseñanza - aprendizaje, ya sea en las profesiones, papeles protagonistas o secundarios o

simplemente la frecuencia que aparecen en los textos. Estudios realizados por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 1984), El Colectivo Escuela no Sexista de Murcia (COENS, 1992) y González (2000), entre otros, muestran que los textos analizados tanto en las ilustraciones como los contenidos y el lenguaje; denotan que las representaciones de las figuras femeninas nunca alcanzan el 50%, pues en la medida que avanza el curso o el grado aumenta el protagonismo masculino.

Un ejemplo serían los libros de Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales en los que puede observarse que el papel de la mujer es sistemáticamente olvidado, ya que; el androcentrismo es evidente, transmitiéndose en los y las escolares que los grandes descubrimientos y progresos son exclusivos de los hombres, llegándose a pensar que las mujeres nunca salieron de su espacio doméstico (la casa), ocultando importantes y numerosas aportaciones en donde ellas han sido las protagonistas, por ejemplo: Ada Lovelace, pionera de los ordenadores. También Olimpia de Gouges defensora de los Derechos de las Mujeres durante la Revolución Francesa, Anaga Munick quien en 1996 editó el Diccionario de Mujeres Célebres en el que aparecen tres mil bibliografías: pero este hecho no es visible en la historia, porque las mujeres en la mayoría de casos pasan inadvertidas, aunque hayan hecho descubrimientos similares a los hombres.

El Instituto de la Mujer de España patrocinó, en 1984, un estudio realizado por El (CIDE), cuyo propósito era conocer la idea de mujer y de hombre que se difundía en los libros de texto de toda la primaria en las áreas de Lenguaje y Ciencias Sociales. Obteniéndose como resultado para los textos de Educación General Básica un 74% de modelos masculinos y 26% de femeninos. Los resultados obtenidos por Picó en Puerto Rico, encontraron en las ilustraciones un 67% de personajes masculinos y un 33% femeninos. Con respecto a los textos 69% de los personajes principales eran hombres.

De acuerdo con los resultados obtenidos por La Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura UNESCO (Fitz – Patrick, 1986) en el mundo Árabe, República Popular China, Noruega y Kenia, a pesar de la variedad de costumbres y

condiciones sociopolíticas, la presencia de modelos femeninos es siempre inferior a los masculinos, concentrándose sus funciones en actividades relacionadas con las labores tradicionales.

Las numerosas investigaciones realizadas en Los Estados Unidos de América (E.E.U.U.) al respecto, a principios de los años setenta, indican situaciones similares a los ejemplos anteriores. “La evidencia del sexismo reiterada en gran cantidad de estudios, junto con protestas al respecto inducen en E.E. U.U. A la aprobación del Título IX, Ley Federal de 1972 que prohíbe la discriminación por sexo en la admisión y trato de estudiantes de programas educativos financiados por asistencia federal. Tal renovación legal, unida a una vasta acción colectiva, sienta las bases para la revisión de textos escolares” (González, 2000: 68).

El estudio realizado por *Women on Words and Images* (1975) indica una relación de 71% de historias centradas en personajes masculinos y el 85% de biografías eran de hombres. Otras publicaciones reiteran la presencia femenina como pasiva, miedosa, incompetente, mientras que los modelos masculinos eran activos, valientes y creativos (Stacey, Beraud y Daniela, 1974). La persistencia de “roles” tradicionales, como los de madre, maestra o enfermera, para las niñas es comprobada posteriormente por Ekstrom (1979).

(González 1987 citada en González, 2000: 66-67) nos muestra que en el área centroamericana los resultados obtenidos de una muestra de veintiocho libros de lectura escolar utilizados frecuentemente, revelan datos similares a estudios realizados en países anteriormente mencionados, pues al revisar los textos como en los dibujos la cantidad de hombres superó a la de las mujeres; aunque la población del mundo está dividida aproximadamente en la mitad de hombres y la mitad de mujeres; Sin embargo No podemos negar que los textos responden a las políticas educativas, las que a su vez tratan de responder al sistema social imperante, por lo que los textos están plagados de estereotipos de género, raza, edad entre otros, invisibilizando sistemáticamente la figura de la mujer y resaltando la figura del hombre.

1.1.4.4.2. Los Juegos y Juguetes: Amigos Inseparables en La Socialización de Identidades de Género.

Otro aspecto que contribuye en gran medida a la socialización de los roles tradicionales asignados según el sexo son los juegos y los juguetes de los cuales se vale el o la docente para desarrollar su labor cotidiana. “Los juegos, muy especialmente, son formas de representación de las relaciones sociales, y por tanto promueven la creación de una imagen de sí mismo y de su medio, así como una moral inherente a lo correcto e incorrecto, lo permisible, lo adecuado” (Calero, 1999: 53). Ya que algunas madres así como maestras comparten la idea de que cierto tipo de juego o juguete es apropiado para determinado sexo, lo que traerá como consecuencia el desarrollo de capacidades, valores y destrezas diferenciadas para el niño y la niña, viéndose ambos privados de una serie de experiencias que facilitarán el desarrollo de personas integrales, porque cuando en las aulas se intenta enseñar jugando puede correrse el riesgo de reforzar una imagen segregada por sexo. “El profesorado tiende a repartir los juguetes atendiendo al sexo de sus [estudiantes], esto es, a partir de lo que considera más deseado por, y hasta adecuado para, las niñas y los niños separadamente” (Calero, 1999: 60).

No se puede negar que el juego es un buen aliado de padres, madres y de las personas que facilitan el aprendizaje en los diferentes niveles de la educación, pero sobretudo en la educación prebásica y básica; a través de él, el niño y la niña van interiorizando las pautas socioculturales que les rodean, aprendiendo los conocimientos que su cultura ha acumulado a lo largo de los siglos, sus valores, así como las funciones que a cada miembro de la sociedad le asigna; tampoco es nuevo para las personas adultas observar que los juegos de los niños y las niñas son imitaciones de los roles de padres, madres y de personas que les rodean

Ahora bien se dice que los juegos y los juguetes son elementos activos en el proceso socializador mismos que colaboran a construir, reforzar y legitimar las identidades de género, al estimularles en forma diferenciada la práctica de juegos que vienen a

desarrollarles capacidades, valores y destrezas cargadas de simbolismo de las tradiciones, valores, normas, usos y costumbres de su contexto.

Al respecto Calero (1999: 60) dice que: a través de los juguetes, las niñas y los niños reducen su universo referencial en función del tipo de objetos que se le han asignado y acaban imitando patrones de comportamientos observados en su entorno familiar, en la televisión, en el colegio, en la calle, y lo reproducen fielmente. Las niñas y los niños utilizan juguetes para simular la realidad y manipulan objetos concretos que les permiten imitar a las personas adultas, permitiéndoles reproducir y ensayar los modelos de comportamiento que observan en su entorno.

A las niñas por ejemplo se les orienta y se les estimula el juego con muñecas, saltar la cuerda, jugar a la casita (cocinar, limpiar, coser, decorar, etc.) a la escuelita y jackses, entre otros; los que servirán para desarrollar sentimientos de ternura, protección y cuidado. En cambio a los niños se les proporcionan juegos de construcción, de movimiento, persecución, lucha, fuerza, los que desarrollan o refuerzan la motricidad fina, la creatividad, la cooperación, la imaginación, la fantasía, la competitividad, la agresividad, la investigación, la habilidad física, el riesgo, la manipulación, el protagonismo, la seguridad, la violencia y el dominio espacio-temporal.

Es indiscutible entonces que los juegos y juguetes son diferentes para las niñas como para los niños, también que desarrollan capacidades y experiencias distintas, por lo que ambos se ven privados para desarrollarse de una manera integral. Razones por las cuales sus profesiones estarán orientadas hacia carreras que se han considerado típicamente masculinas como la construcción, la técnica, la investigación, entre otras; las que se ven condicionadas desde la infancia. De tal modo que a unos se les orienta hacia el mundo público y a otros hacia el mundo privado o familiar respectivamente.

1.1.4.4.3. El Patio de Recreo: ¿Un Espacio para La Convivencia o para Reafirmar

Diferencias?

(...) “Los juegos que se suscitan en el patio a la hora del recreo o en actividades extraescolares reflejan y refuerzan los estereotipos sexuales, empezando con algo tan simple como la diversa ocupación del espacio protagonizado por niños y niñas: salvo en preescolar _ en donde el espacio es compartido _, en los otros niveles y de manera progresiva los varones ocupan el espacio central y van aumentando su territorio de acción, mientras que las niñas realizan sus juegos en los laterales y ven paulatinamente reducida su zona de esparcimiento (Bonaf, 1998 citado por Calero 1999: 61).

Los que ejercemos la docencia nos damos cuenta que los hombres practican en sus tiempos de recreo deportes o juegos que indican movimiento, demandando para su realización mayor espacio, son juegos por lo general más, activos, más competitivos y agresivos, de preferencia aquellos relacionados con la guerra, ser pilotos, bandidos, policías y todos aquellos que le permitan demostrar su fuerza, valentía, astucia, imaginación, fantasía y otros atributos asignados a su sexo.

Otras actividades durante el juego están relacionadas con modelos de armar y medios de transporte; en tanto los juegos de las niñas se prestan generalmente para que ellas permanezcan sentadas, quietas, dedicadas a sus juegos en donde imitan actividades del hogar como ser: casitas, muñecas, artículos de cocina y maquillaje, entre otros, éstos a su vez les desarrollarán sentimientos de ternura, protección, cuidado que desbordará a otros y otras en su vida cotidiana. De esta manera se le prepara para ser madre – esposa

En los juegos libres es donde se hacen visibles los modelos aprendidos de conductas estereotipadas, en ellos de un modo espontáneo las niñas y los niños expresan sin ningún tipo de influencia externa aquello que han ido interiorizando a través de su relación con el entorno, opinión que acuña Morel (2002: 19) cuando señala: que mediante simples observaciones de patios de recreo nos muestran como niñas y niños casi no interactúan en un juego conjunto;

Así también, varían los tipos de agrupaciones según se trate de niñas o de niños; las primeras generalmente en pequeños grupos y los segundos corriendo de un lado a otro. Al respecto (Grugeon 1985 citado por Morel 2002: 23) dice que: el patio de recreo es el lugar donde se ensayan y exploran los roles de adulto. Continúa diciendo la autora que los juegos y juguetes distan mucho de ser neutros en el proceso de construcción de las identidades de género; porque el sólo hecho de manipular e imitar roles que desempeñarán en su vida adulta, harán de las personas hombres o mujeres que interioricen un papel muy concreto en la sociedad.

1.2. ¿Cuál es la relación entre Los Prejuicios, Las Prácticas Sexistas y La Identidad de Género?

1.2.1. ¿Qué son Los Prejuicios?

Para entender mejor el tema de los prejuicios, se iniciará por definirlos. Algunas de ellas son las que a continuación se detallan:

Prejuicio (...) Es “el proceso de “pre - juzgar” algo. En general implica llegar a un juicio sobre el objeto antes de determinar donde está realmente la preponderancia de la evidencia (...) Cuando se aplican a los grupos sociales, los prejuicios generalmente se refieren a los sesgos existentes hacia los miembros de esos grupos, con frecuencia basados en estereotipos y, en su forma más extrema, se convierten en la negación injusta de los beneficios y derechos de esos grupos o, a la inversa, el favorecimiento injusto de otros. (Wikipedia, abril, 4, 2006). Los estereotipos tienen que ver con la cognición, son convicciones de que los miembros de un grupo comparten una característica particular; en tanto los prejuicios incorporan una carga emocional. (Worchel, S., Cooper, J; Goethals, G; & Olson, J. 2002:194).

Prejuicio, “juicio u opinión preconcebida y arbitraria que tiene por objeto a una persona o un grupo y puede ser de naturaleza favorable o adversa. Actualmente este término indica, en la mayoría de los casos una actitud desfavorable u hostil hacia personas que pertenecen a un grupo social o étnico diferente. La característica diferenciada de un prejuicio es que se basa en estereotipos relativos al grupo contra el que va dirigido. (Encarta, 2004).

La Psicología social define los prejuicios “como actitudes y opiniones por lo regular negativas, respecto de los miembros de un grupo, son las evaluaciones de alguien basada únicamente en su raza, sexo, religión o, a que forma parte de otro grupo” (Worchel et al., 2002: 194). Cuando la discriminación se basa en los prejuicios por raza se llama racismo, y cuando se basa en el sexo se llama sexismo. Los psicólogos sociales se han concentrado en comprender los prejuicios negativos (el desagrado por un grupo), opción que se tomará en cuenta para el desarrollo de la temática en estudio.

Ahora bien si los prejuicios se definen como actitudes ¿cuáles son los rasgos que las caracterizan? Según (Zanna y Rempel, 1998 citados por Worchel et al., 2002: 126 - 127) Primer rasgo, “Las actitudes siempre se refieren a un estímulo, o sea que tienen un referente; también apuntan hacia un objetivo pudiendo ser éste: un asunto, una conducta, una persona, un grupo o cualquier otro aspecto identificable del medio”.

Segundo rasgo, “Las actitudes se refieren a dimensiones evaluativas rápidas que hacen los individuos de los objetivos, como bueno o malo, favorable o desfavorable, sensato o insensato, agrado o desagrado” (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957 citados por Worchel et al.; 2002: 127). “Son juicios que pueden medirse al pedir a las personas su valoración del objetivo; también pueden medirse pidiéndoles a las personas que califiquen su acuerdo o discrepancia mediante diversos enunciados” (Likert, 1932 citado por Worchel et al., 2002: 127).

Tercer rasgo, “Las actitudes están representadas en la memoria. Por eso se ajustan a nuestra red o estructura de representaciones en la memoria” (Worchel et al., 2002:127 citando a Pratkanis y Greenwald, 1989).

El cuarto rasgo, “Las actitudes se desarrollan a partir de la información cognoscitiva, afectiva o conductual. Significando que las evaluaciones de los objetos se basan en el conocimiento y las ideas sobre ellos, reacciones emocionales y sentimientos, en conductas y respuestas anteriores”. Hay algo contradictorio en las actitudes y es que se elaboran rápidamente, pero se defienden con firmeza, tomando la palabra de los autores, los cuales dicen: “resguardamos nuestras actitudes del cambio mediante mecanismos como la réplica, la omisión de información y la racionalización. Aunque las actitudes cambian, hay una resistencia psicológica a hacerlo” (Worchel et al., 2002:127-128).

Según (Hernández, Fernández y Baptista, 2003: 367 citando a Fishbein y Ajzen, 1975; Oskamp, 1991; Eagly y Chaiken, 1993) define la actitud como “una predisposición aprendida para responder consistentemente de una manera favorable o desfavorable ante un

objeto o sus símbolos, las actitudes están relacionadas con el comportamiento que mantenemos en torno a los objetos que se hace referencia. Desde luego, las actitudes sólo son un indicador de la conducta, pero no la conducta en sí". (Padua, 2000 citado por Hernández, et al; 2003: 367) dice que: las mediciones de las actitudes deben interpretarse como "síntomas" y no como "hechos." Continúa diciendo el autor que la actitud es como una "semilla" que bajo ciertas condiciones suele "germinar en comportamiento".

Las actitudes además de tener dimensiones evaluativas, "tienen diversas propiedades, entre las que se destacan: dirección (positiva o negativa) e intensidad (alta o baja)" (Sampieri, 2003: 367). Cuando las personas miden o valoran el objeto en referencia, se revelan las propiedades de éste, de acuerdo a escalas establecidas.

1.2.2. ¿Qué factores intervienen en la teorización de Los Prejuicios?

En la teorización acerca de los prejuicios, se han identificado los siguientes factores:

- a) Motivacionales
- b) Socioculturales
- c) De personalidad: autoritarismo y prejuicios.
- d) Cognoscitivos

a). Factores motivacionales de los prejuicios: se basan en la idea de que son los resultados de tensiones, emociones, miedos y necesidades básicas del individuo. “En particular, los prejuicios y discriminaciones sirven para reducir estados emocionales negativos o satisfacer necesidades básicas” (Worchel et al., 2002:196). Los psicólogos sociales como (Berkowitz, (1969) “han descubierto que hay una relación entre la frustración y muchas formas de comportamiento agresivo”, por lo que el autor señala que uno de los postulados como la causa de los prejuicios sea la frustración.

Para reforzar lo expuesto los autores plantean dos ejemplos: El primero es **la teoría de la discriminación del chivo expiatorio** la cual “sostiene que: las diversas frustraciones de la vida __ en el trabajo, el hogar, y con los amigos __ pueden ser causa de una agresión desplazada que desahoga (reduce) la frustración”. Continúan diciendo los autores que “los más probables destinatarios de nuestros desahogos emocionales son los grupos ajenos __ étnicos o religiosos (los grupos a los que sentimos que no pertenecemos)” (Worchel et al., 2002:196).

El segundo ejemplo es la **teoría de la identidad social**, ésta “sostiene que además de formarnos una identidad personal basada en nuestras características y realizaciones, nos formamos también una identidad social basada en nuestra pertenencia a diversos grupos; es decir estas mem bresías establecen nuestra identidad social” (Worchel et. al; 2002:197).

b). Factores socioculturales de los prejuicios: se concentran en los procesos de socialización mediante los cuales padres, madres, compañeros/as y medios de comunicación de masas enseñan

los prejuicios a los niños y las niñas. Investigadores como (Alport, 1954; Kelly, Ferson y Holtzman, 1958 citados por Worchel et al., 2002: 198 - 199). “Han propuesto que los prejuicios, como otras actitudes son aprendidos”.

c). Factores de personalidad: autoritarismo y prejuicios. Sobre estos factores los estudios han dejado claro la existencia de una personalidad autoritaria que surge de una disciplina paterna, rígida aunada a las exigencias de perfección y obediencia. Las personas que se han desarrollado en ese tipo de ambientes y de socialización tienden a ser más prejuiciosas y discriminativas con los grupos ajenos al propio. “Así se ha demostrado que los factores de personalidad anticipan a los prejuicios” (Worchel et al., 2002: 200).

d). Factores cognoscitivos de los prejuicios: en las últimas dos décadas los psicólogos sociales se han interesado más en el papel de éstos, no significando, que los mecanismos cognoscitivos sean la causa principal de los prejuicios. De acuerdo con la postura antes mencionada, “la causa fundamental de los prejuicios, son los estereotipos negativos; las convicciones de que un grupo posee características negativas genera desagrado y comportamientos discriminatorios” (Worchel et al., 2002: 201).

1.2.3. Los estereotipos de género ¿Categorizaciones innatos ó contruidos?

Si la causa fundamental o la base de los prejuicios de acuerdo a la postura cognoscitiva, son los estereotipos negativos, valdría la pena preguntarse ¿cuál es su procedencia, una vez que se forman y cómo se mantienen?, “el primer proceso que lleva a los estereotipos es la **categorización**. Categorizar significa colocar en un grupo a un objeto, persona, animal, blanco o estímulo __ identificar lo que es (a qué categoría pertenece) __. La categorización es un proceso cognoscitivo básico y automático que cumple una enorme función de adaptación en nuestros esfuerzos por enfrentar un mundo complicado. Al categorizar los objetos, estamos en posición de hacer suposiciones acerca de cómo serán los estímulos” (Worchel et al., 2002: 201).

Cuando se hace la categorización a personas se agrupan por categorías como sexo, raza, edad, ocupación, religión, entre otras, el proceso de agrupar a las personas al igual que el de los objetos es automático, dando por hecho la generalización del grupo. Pero ¿cuál es el referente para hacer esos procesos?, la respuesta se encuentra en la socialización cultural que proporcionan: padres, madres, compañeros/as, medios de comunicación e instituciones; también se adquieren a través de experiencias propias y ajenas; además otra forma de aprenderlos es mediante factores motivacionales que alteran las impresiones. Queda claro entonces que los estereotipos se originan en el aprendizaje cultural y las experiencias personales, por lo tanto son aprendidos y no innatos.

Para reforzar un poco más el tema de investigación, acerca de los prejuicios sexistas se tomarán en cuenta las definiciones de estereotipos de género, ya que éstos dan pautas de lo que sucede cuando se categorizan las personas y las concepciones socioculturales que se poseen sobre ellas, mismas que se han internalizado, reforzando las expectativas sociales de cada sexo. “Los estereotipos de género son ideas acerca de las características y conductas habituales de hombres y mujeres. En general, se percibe a los hombres como independientes, dominantes, agresivos, asertivos, confiados e intelectuales y a las mujeres como emocionales, compasivas, hogareñas,

sumisas y gentiles” (Bergen y Williams, 1991; Eagly y Kite, 1987 citados por Worchel et al., 2002: 208).

Otra definición de estereotipo de género que apoya la anterior, la proporciona (Arana y Orellana, 2003 cuando citan a Baró, 1992). Él dice que: los estereotipos son categorizaciones rígidas y generalizadas sobre un grupo de personas. Éstos orientan la percepción de la persona, así como también su acción, lo cual tiende a confirmar lo que se considera característico de un grupo. Es importante reconocer que el prejuicio se mueve en todos los escenarios de la vida y por lo tanto es una característica de todo ser social, que influye en las formas de pensar, sentir y actuar del mismo.

1.2.4. Las Prácticas Sexistas y su contribución en la reproducción de Identidades de Género.

Los estereotipos y los prejuicios son conceptos internos, no observables, pero las evaluaciones o valoraciones que se hacen sobre las personas “tienen efectos significativos en las percepciones, las emociones y la conducta” (Worchel et al., 2002: 127). En cambio la discriminación es evidente a través de actos manifiestos y expresiones de las personas hacia los miembros de los grupos. En párrafos anteriores se dijo que una de las formas de categorizar y discriminar a las personas era por el sexo y que a esa conducta se le llama sexismo, para ampliar el término valdría la pena ahondar un poco más en el tema en mención.

1.2.4.1. ¿Qué es el Sexismo?

En las ciencias sociales la palabra sexismo se utiliza para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización que reciben las personas sobre la base de los prejuicios de sexo. Es también una pauta cultural, cuyo origen tiene sus cimientos en el orden patriarcal de la sociedad, con el propósito de mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado (el femenino).

Tanto hombres como mujeres reciben la socialización diferenciada por sexo, la cual permite la reproducción ideológica de los modelos de “ser” y “actuar”, generando identidades masculinas y femeninas estereotipadas, volviéndose tan comunes que no permiten la visibilidad de las inequidades, discriminaciones y exclusiones aún para los y las protagonistas de ello, llegando a aceptarse como naturales.

Sí el sexismo está presente en la cotidianidad, no puede pasar inadvertido lo que sucede en los centros educativos; ya que “la escuela es un marco idóneo para alimentar los intereses y vehicular las expectativas de las mujeres y de los [hombres] del mañana” (Calero, 1999: 40), es allí, y a través de las diferentes actividades que en ella se desarrollan los rasgos sexistas aparecen en diversidad de manifestaciones, desde las expectativas personales, de rendimiento físico, académico, hasta lo que tiene que ver con la formación moral, con los roles sexuales, las tareas y

los esquemas de pensamiento aprendidos. Para (López y Fernández, 1999 citadas por Sottoli, 2001: 13), señalan que en la comunidad educativa las personas aún no son conscientes de los efectos discriminadores que pueden ocasionar algunas prácticas sexistas ejemplo de ello es el uso del lenguaje genérico masculino como un universal totalizador y del lenguaje sexista que se halla impregnando el discurso del profesorado, los recursos didácticos e incluso el lenguaje iconográfico.

Según Calero (1999: 41), los canales por los que motiva de distintas formas a las mujeres y a los hombres en el espacio docente son: la actitud del o la docente en actividades de la clase y extraclase, uso del lenguaje androcéntrico y los libros de texto. Continúa manifestando ella, que aún los y las docentes más jóvenes se comportan de manera diferente cuando tratan a los hombres que cuando tratan a las mujeres, porque las personas que ejercen la docencia no pueden sustraerse del ambiente en que fueron modeladas; porque desde la infancia se reciben mensajes sexistas en todos los aspectos de la vida. “Esta circunstancia explica que nos parezcan naturales determinadas actitudes, ciertos presupuestos teóricos, algunas imágenes, cuyo soporte último es la idea de que las personas son en función de su sexo”.

El lenguaje androcéntrico es otro de los canales por el cual se manifiesta el sexismo, ya que éste “juega un papel importante en la construcción del imaginario social y en la modelación de la personalidad del individuo”. La autora dice que un ejemplo claro de ello es la lengua española, “como todas las de países culturalmente patriarcales, androcéntrica, es decir, presenta al [hombre] como el núcleo y punto de referencia de todo el universo (...)”; también manifiesta que las comunidades sociales se estructuran en grupos sociales atendiendo a diversos factores (edad, sexo, clase social, nivel de instrucción, profesión, raza, religión, procedencia...) y que esos grupos hacen uso de diversas actuaciones, con el fin de reconocerse entre ellos y distinguirse de los demás grupos. Una de esos tipos de actuación es el comportamiento verbal; por lo tanto señala que los hablantes hacen uso de la lengua de manera particular al grupo con el que se identifica (Calero, 1999: 67 – 68).

Si la lengua se encuentra en todas las actividades de la vida como un medio para la comunicación verbal y no verbal, también es una realidad que está presente en el acto educativo en el momento de transmitir los conocimientos y pensamientos trayendo como resultado que en el ambiente cotidiano del aula se propicie una marcada división entre los sexos y una diferente valoración de cada uno de ellos a través del uso de sexolectos.

Los libros de texto como un recurso de apoyo en el proceso enseñanza – aprendizaje, que se utilizan con frecuencia en el aula, son un medio ideal para ofrecer una imagen de la realidad objetiva y clara, en donde no se necesita la inferencia de él o la docente para que sea asimilado por los/as alumnos alumnas, y no con la idea de aclarar, ampliar o reducir sus contenidos; además de la función ya mencionada, el libro también ejerce un activo papel en la producción de imágenes y de significados, que producen y reproducen roles y estereotipos sexistas, los cuales de una forma sutil e indirecta representan las maneras de ser y actuar de hombres y mujeres. Calero señala “Hoy por hoy el texto goza del privilegio de la exclusividad. Su influencia en la transmisión de conocimientos, valoraciones y actitudes es definitiva sobre todos los actores del proceso educativo.

Otros espacios donde se encuentran naturalizadas las prácticas sexistas son las áreas artísticas, la educación física; también pueden observarse en los espacios de participación, asignación de tareas, en la actividad lúdica, en las orientaciones vocacionales. Un factor muy importante de mencionar es el cuerpo el cual juega un papel muy importante no sólo en las disciplinas formales, sino en las formas de comportamiento, de vestir, de caminar, conductas esperadas, entre otras.

Todo lo anterior con lleva a tomar el pensamiento de Rubio & Mañeru, 1989: 16 cuando afirman “al hacer el análisis de género de la educación, hay aspectos que resultan claramente visibles y fácilmente cuantificables, y otros más sutiles y de más difícil detección. (...) la escuela mixta, como generalizadora de la escuela masculina para toda la población escolar, llega a ser invisible el trato deferencial que en ella reciben hombres y mujeres, y que al ser asumidas como “normales”, ejercen su influencia en la vida presente y futura de los y las estudiantes”.

Finalizo tomando la reflexión de Morel, 1997 cuando dice: “vale decir que tanto los mecanismos formales institucionales como las prácticas cotidianas interrelacionan para construir, reforzar y legitimar las identidades de género”.

1.3. La Masculinidad ¿Una Asignación ó una Construcción Social?

1.3.1. Masculinidad y Sexualidad.

La masculinidad y la sexualidad dos términos que dan la impresión de que no puede separarse el uno del otro, ya que en la cultura patriarcal se le ha impuesto a todos los hombres el mandato de la demostración de la virilidad para la afirmación de su sexualidad, por tanto todo hombre sabe que para manifestar su hombría lo hace a través del ejercicio de la sexualidad activa. A pesar de que la masculinidad tiene diferentes definiciones, según (Connell, 2000 citado por Fernández, 2004: 7 - 8) señala que: “siempre prevalece una forma hegemónica de masculinidad que es asignada y que nos sirve de “medida” para los hombres individuales”. Para Connell “la masculinidad hegemónica es la forma “legítima” de ser hombre en un determinado contexto sociocultural, es decir, la que predomina y ejerce una mayor influencia en la cultura y en la vida de los hombres”. Continúa diciendo el autor que la identidad masculina asignada por la cultura y el medio social, se presenta en forma de exigencias y prohibiciones.

Ahora que se ha definido la masculinidad vale la pena precisar el otro apartado del tema: La Sexualidad “conjunto de sensaciones corporales, aportación biológica, sentimientos, y la relación que se establece con el mundo externo. Así, no designa solamente las actividades y el placer dependientes del funcionamiento genital, sino toda una serie de excitaciones y de actividades, existentes desde la infancia, que producen un placer que no puede reducirse a la satisfacción de una necesidad fisiológica fundamental” (Diccionario de Psicoanálisis, Laplanche, J. & Pontalis, J., 1971).

Para (Villa, 2002 citado por Salas & Campos, 2001: 1) dice que la sexualidad se alude a diferentes dimensiones: los comportamientos sexuales, la elección y la orientación de objetos sexuales y la sexualidad como un recurso que simboliza los significados de relaciones sociales más amplias y que se diferencian de los comportamientos mismos”. Es decir que el relacionamiento sexual funcionaría como un instrumento social que simboliza, vehiculiza y

legítima significados de relaciones sociales que trascienden el comportamiento sexual". En consonancia con el pensamiento de Villa, 2002, Fernández, 2004 citando a Frosh, 1994: 9) concluye que la sexualidad se conecta con la identidad, la socialización [y] la cultura.

Aunque la sexualidad alude a diversas dimensiones, la masculinidad hegemónica ha dado más énfasis a la parte genital, al funcionamiento de la respuesta sexual humana y a los aspectos biológicos, quedando reducida a la genitalización y a un acto de penetración. "El trinomio de la sexualidad masculina puede resumirse como: erección, penetración y eyaculación"

Es importante para el abordaje del tema, tomar en consideración las palabras de (Ramírez, 1993 citado por Valdés y Olavarría, 1997: 104) cuando dice que: "En Puerto Rico, al igual que en todo Latinoamérica y en el Mediterráneo, la ideología masculina se materializa y se articula con la sexualidad y el poder". La conducta sexual dentro del imaginario social de los hombres es un aspecto importante e inherente para demostrar su hombría, sobretodo en la etapa de la adolescencia ante su grupo de pares, en el que hace alarde de sus aventuras sexuales, hecho que marca un evento trascendental en las demostraciones de masculinidad del deseo.

Las relaciones sexuales les permiten a los jóvenes varones la aceptación del grupo, la demostración de su hombría, vienen a solucionar y a superar la tensión entre el paso de niño/hombre y normalidad/anormalidad. Otro aspecto importante desde la óptica de nuestra cultura, es que espera de ellos como normativa la heterosexualidad: desear, poseer a las mujeres; pero sobretodo experimentar erección cuando las ve.

El grupo de pares ejerce mayor influencia que los padres al momento en que el joven inicia sus relaciones sexuales; pues son ellos, quienes presionan para que se pierda la virginidad, porque de lo contrario lo consideran poco hombre o maricón; la influencia que el grupo ejerce sobre los jóvenes hace que estos se vean obligados a cumplir con dicho mandato. Según (Guajardo, 2002; Pichardo, 2002; Toro-Alfonso, 2002; Viveros, 2001 citados

por Fernández, 2004) dicen que: en América Latina existe una tendencia en asociar masculinidad con heterosexualidad y en asociar homosexualidad con feminidad y pasividad.

Cuando los hombres dejan atrás su adolescencia, “expresan su sexualidad en un contexto de pareja en el que pueden existir niveles variados de compromisos y en donde la fidelidad / infidelidad de ambos miembros se convierte en un factor importante” (Caballero y Suazo, 2004: 29). Podría inferirse que el fin último de la sexualidad masculina sería el emparejamiento, la conformación de una familia y la paternidad. Las investigadoras antes mencionadas dicen que los hombres hondureños expresan: que muchas veces la sexualidad se representa como una conducta innata en los hombres y como una necesidad biológica (Caballero y Suazo, 2004:33).

Pero esa percepción que poseen algunos hondureños pertenece a las formas esencialistas, que actualmente no están acorde porque con la teoría de género se comprueba que “la sexualidad es de lo más sensible a los cambios culturales, a las modas, a las transformaciones sociales”. “Hoy se acepta que la sexualidad no es natural, sino que ha sido y es construida” (Foucault, 1987 citada por Scott, 1990:75).

Anteriormente se había mencionado que en el imaginario social de los hombres, la sexualidad es una condición que ocupa un lugar muy importante para la definición de la masculinidad, la cual es recibida como un mandato erótico, un espacio de virilidad y por lo tanto de apropiación de las mujeres; mediante las relaciones sexuales cóitales, las cuales le son permitidas tantas veces como lo desee y con tantas mujeres como oportunidades tenga.

A los hombres en la cultura patriarcal, la sexualidad les permite una doble moral: la sexualidad erótica que busca el placer en la mujer que él llama de la calle, a diferencia de la sexualidad procreadora, que la encuentra en el hogar, con la esposa o la mujer de la casa, la que él ha escogido para que sea la madre de sus hijos.

1.3.2. ¿Los Roles Sexuales son el producto de una Determinación Biológica ó una Construcción Cultural?

El concepto de “papel o rol sexual en el lenguaje técnico de las ciencias sociales es un término relativamente nuevo, ya que data de los años treinta, al investigarse sobre la diferencia sexual, específicamente las capacidades mentales, emociones actitudes, rasgos de personalidad, intereses de los hombres y las mujeres; los resultados encontrados arrojaron que las diferencias sexuales incluyendo cualquier aspecto psicológico que se haya medido, no existe, o es pequeñísimo.

Al realizar la investigación las mujeres estadounidenses, se tropezaron con el concepto de “rol o papel social” dando origen al término “rol sexual” que vendría a explicar el comportamiento social de una manera general “y proporcionó una forma útil de relacionar la idea de ocupar un lugar en la estructura social con el concepto de normas culturales. Gracias al esfuerzo de la antropología, la sociología, y la psicología, desde los años cincuenta el vocablo ya era parte del repertorio de términos de las ciencias sociales” (Connell, 2003: 41).

Hay diversas teorías que explican como los niños y las niñas adquieren su rol sexual, o sea como ellos y ellas internalizan las expectativas que la sociedad y la cultura espera según el sexo, las cuales son normas, conductas y atributos a partir de lo biológico, que se convierten en la causa principal de las diferencias. El abordaje de la temática se apoya en “la teoría del aprendizaje social que según (Moya, 1984) destaca el papel que desempeñan los premios y castigos, así como la observación y el moldeamiento en la adquisición de conductas adecuadas para cada sexo. A la vez, la teoría cognitiva insiste en los caminos a través los cuales niños [y las niñas] se socializan, tras haber quedado firmemente categorizados como varón o hembra” (Moya, 1984).

En la cultura patriarcal toda persona al nacer y en el transcurso de su vida, pasa por tres momentos “la asignación de género, la identidad de género y el rol de género” Orellana, V. & Arana, R., (2003: 35). **La asignación de género** tiene una estrecha relación con el sexo que es

visible a través de sus genitales, dicha asignación puede hacerse desde que se encuentra en el vientre de su madre o en el momento del nacimiento; **“la identidad de género** implica sentirse y reconocerse como hombre o como mujer, tomando como base las pautas sociales que se establecen para cada sexo. El rol de género... se entiende “como el papel o la función que desempeñan los hombres y las mujeres según lo que indica o espera la sociedad.”(Orellana, V. & Arana, R., 2003: 35). Es decir los roles sexuales son expectativas, culturalmente definidas que describen un patrón de actitudes y conductas “apropiadas “(aceptables o deseables) e “inapropiadas” (prohibidas o indeseables) para los hombres y mujeres (Fernández, 2004).

(Berger y Luckman, 1989 citados por López, 2006: 39) sostienen que: “la realidad de la vida cotidiana se presenta constituida por un orden de objetos que han sido designados, como objetos antes de que yo apareciera en escena”. Mucho antes de nacer a los individuos ya se le tienen asignado lugares, roles, comportamientos, interacciones, etc. Su ser está sujeto a una continua interferencia socialmente determinada por la sociedad de la que formarán parte y en la que encontrarán agentes que reforzarán sus conductas durante su formación social.

El escenario cotidiano en una cultura patriarcal está definido por una visión y una división sexuada de los cuerpos, en especial de las diferencias biológicas y anatómicas a partir de los órganos sexuales de los cuerpos masculino y femenino, de esta diferencia corporal aparecería la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos, que conlleva a la división sexual del trabajo, organizada y distribuida de manera antagónica y asimétrica.

Esta asimetría se ve reflejada en las tareas y las funciones que asumen las mujeres, las cuales giran en torno a un rol reproductor, dedicadas a proveer bienestar físico, social y emocional a otras personas (esposo, hijas e hijos, ancianas, ancianos, enfermos y enfermas); también es la encargada de la salud y educación de las hijas y los hijos; así como “la habitabilidad, el saneamiento de la vivienda y su entorno, entre otras” (Campaña, 1992: 22). Mientras que las tareas asignadas a los hombres giran alrededor de su rol productor, asociado con el mundo del trabajo remunerado, proveedor del sustento de la familia; por lo tanto ellos se ubican en el espacio público (la calle).

“La familia es el lugar donde se perpetúan los roles que la sociedad establece para hombres y mujeres, las niñas son potenciadas [para] la sensibilidad, el miedo, la obediencia, la dependencia, la afectividad; mientras que los niños [para] la agresividad, la competitividad, la independencia” (Muñoz, 2001:11). Además de la familia hay otros agentes socializadores como: la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, entre otros, que se encargan de transmitirles conductas de manera diferente a hombres y mujeres, los cuales ya se abordaron en el tema de la socialización, razón por la que no se considera necesario retomarlos.

Ahora bien, es indispensable tener claro que en la medida que las personas crecen y se sienten identificadas con su identidad asignada, todas las manifestaciones serán el resultado de “la combinación entre el adoctrinamiento, la observación, la identificación y el modelado” (Germinal, 1996 citado Fernández, 2004)

Históricamente se ha visto que existe una división estereotipada de labores entre hombres y mujeres, se cree que los hombres son aptos para realizar trabajos más pesados, ocupar y desempeñarse mejor en cargos de jerarquía, estudiar carreras consideradas más pesadas, por ejemplo las ingenierías; no así, las mujeres a quienes se les considera el sexo débil y sus roles están relacionados con el aspecto reproductivo, lo cual se realiza en el espacio privado (la casa).

Toda esta división sexual del trabajo da lugar a creer que tiene su base en el aspecto económico, aunque todo el proceso de socialización nos lleva a pensar de manera diferente, pues alrededor de la división de funciones se han desarrollado expectativas diferentes con respecto al proceso de educación que se les proporciona a niños y niñas, a mujeres y a hombres; las que al final rebasan el aspecto económico, llegándose a la conclusión que lo que se legitima y se reproduce es una cultura androcéntrica, cuyo punto de partida es el cuerpo masculino y femenino; los roles sexuales llegan a enraizarse en nuestras vidas como algo natural. Al respecto (Matud, P., Rodríguez, C., Marrero, R. & Carballeira, M. 2002)

utilizando otras palabras expresan lo mismo, al decir que: los roles sexuales “son prescritos socialmente; los cuales se actualizan en expectativas de relación y esperados tanto por mujeres como por hombres con respecto a sí mismos y al otro género”.

Tomando como referente la teoría cognitiva social y la cultura como factor determinante en la asignación de roles sexuales, no puede dejarse pasar inadvertida la investigación de la antropóloga norteamericana Margaret Mead quien es considerada una pionera en los estudios sobre adolescencia y sexo en las sociedades primitivas. Ella investigó a tres tribus: **los arapesh, los mundugum or y los tcham bull**; Los estudios realizados sobre estos tres grupos humanos, demostraron que: los primeros, sean hombres o mujeres, son pacíficos, cooperativos y atentos con las necesidades de los otros.

En marcado contraste con estas actitudes, los mundugum or de ambos sexos son mucho más agresivos, afirman su sexualidad con más fuerza y en su personalidad encontramos poca ternura maternal. En la tercer tribu que se estudió, la de los tcham bull, se encontraron unas actitudes en relación al sexo que son precisamente el reverso de las que predominan en nuestra cultura: allí la mujer es la que domina, ordena y es fría emocionalmente, mientras que el hombre se muestra sometido y dependiente.

Con estos datos, se concluye que: las actitudes que se consideran en esta cultura típicamente femeninas (la pasividad sexual, la sensibilidad y la disposición para cuidar cariñosamente a los niños y las niñas); son asignadas al sexo masculino en una de las tribus estudiadas, sin que esto trastoque el orden ni se estigmaticen los hombres. En cambio en otra de las tribus hombres y mujeres poseen los mismos atributos, no existiendo ninguna base para relacionar tales actitudes con el sexo.

La mayoría de los rasgos de personalidad que en occidente se consideran masculinos o femeninos, están unidos al sexo biológico de modo tan laxo como pueden estar: la vestimenta, los modales, o el peinado asignado según el sexo, la sociedad y la época. Concluyéndose que

“la naturaleza humana es increíblemente moldeable y se conforma de modos muy diferentes, dependiendo de las condiciones culturales vigentes” (Moya, 1984 citando a Mead, 1935).

Con el aporte de la investigación realizada en los años treinta por Margaret Mead, puede demostrarse la diversidad cultural de significados de la masculinidad y feminidad., éstos hallazgos, años después son reforzados con el pensamiento de (Connell, 2003:41) cuando dice: “Entonces, la masculinidad y la feminidad se entienden fácilmente como roles sexuales internalizados, productos del aprendizaje social o “socialización”.

1.3.3. El Imaginario Social de los Hombres.

En el último siglo, el tema de la función imaginaria, ha tomado gran interés para las distintas corrientes de las ciencias sociales. Los trabajos de (Cornelius Castoriadis 1998 citado por Berger y Luckman, 1968: 371), se distinguen por el lugar que dan a la imaginación en la constitución de la sociedad y por el rigor de la demostración, la cual se apoya sobre una primera distinción entre la Imaginación radical identificada como función creativa/productiva y el imaginario concebido como repertorio de las imágenes vigentes en la consciencia/inconsciencia colectiva.

Castoriadis concibe el imaginario social no como la representación de un objeto o sujeto, dice que no se trata de contenidos reales o racionales que se adquieren en la vida autónoma sino más bien de contenidos presentes desde el inicio y que constituyen la historia misma... Así, las instituciones tanto como el lenguaje, los valores, las necesidades y el trabajo participan en cada sociedad a especificar la organización del mundo y del mundo social, la cual se relaciona a los significados sociales imaginarios institucionalizados por esta misma sociedad. Las variaciones en la articulación de las imágenes presentes en el imaginario llevan a la formación de un segundo orden... Así, la división sexual del trabajo es una institución de segundo orden relacionado con el imaginario patriarcal y sin la cual no habría patriarcado.

Para (Palacios 2003 citado en el Informe de Desarrollo Humano 2003: 85) señala que: la construcción de un imaginario no es arbitraria, sino que se construye sobre las materias primas de la historia, la geografía, la lengua y las imágenes comunes; elementos necesarios para restaurar la comunicación espacial y temporal que permite la construcción de la memoria colectiva.

Tomando en cuenta las definiciones de lo que es el imaginario social, se diría que: “el sexo, antes que el género, es el punto de partida para pensar aquella dimensión que ordena los mundos y los distribuye según una polaridad entre lo masculino y lo femenino a nivel simbólico y entre hombres y mujeres a nivel relacional (Parrini, 2006:1). Desde la niñez el

hombre occidental percibe la noción de masculinidad hegemónica que responde a la legitimidad del patriarcado, “la que garantiza la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 1997:39).

Según los mandatos del modelo hegemónico de masculinidad un hombre debería ser: activo, jefe de hogar, capacidad para ser proveedor, responsable, autónomo, no rebajarse; debe ser fuerte, activo, importante, autosuficiente, competente, conquistador, seductor de mujeres, valiente o sea no tener miedo al riesgo, a la aventura y dispuesto a defender su honor, utilizando la violencia como mecanismo para resolver conflictos; poco emotivo, atributo que no le permite expresar sus emociones; el hombre es de la calle, del trabajo, y en el plano de la sexualidad, el modelo prescribe la heterosexualidad, desear y poseer a las mujeres... el fin último de la sexualidad masculina sería el emparejamiento, la conformación de una familia y la paternidad.

El modelo hegemónico se experimenta con un sentimiento de orgullo por ser hombre, con una sensación de importancia. Moralmente el modelo indica que un hombre debe ser recto, comportarse correctamente y su palabra debe valer; debe ser protector de los más débiles que están bajo su dominio niños, niñas, mujeres, ancianos y ancianas; además de solidario y digno. De este modo, el modelo encarnado en una identidad “se transforma en un mandato ineludible, que organiza la vida y las prácticas de los hombres” (Valdés y Olavarría, 1998: 15-16).

Cuando se hace mención al imaginario social de los hombres, los hondureños no quedan excluidos de ese modelo; pues aunque en un mismo contexto sociocultural existen diversas definiciones sobre lo que significa “ser hombre”, siempre prevalece una forma hegemónica de masculinidad que es asignada y que nos sirve de “medida” para los hombres individuales. (Connell 2000 citado por Fernández, 2004); en el contexto latinoamericano, predomina una cultura androcéntrica por lo que, la forma de pensar y actuar de los hondureños no difiere de otros hombres occidentales en lo que respecta a los mandatos asignados a su sexo, los que se encuentran fundamentados “en ideales que se convierten en expectativas de

fuerza, poder, capacidad sexual, inteligencia y otras” (Caballero y Suazo, 2004: 24). Para los hombres en su mayoría encuentran dificultades para personificar ese tipo de masculinidad de manera absoluta; entonces ese ideal de la masculinidad hegemónica se convierte en un ideal que los afecta, que se trata de imitar, pero que termina siendo inalcanzable (Montoya, 1998).

Para los años 90s, las imágenes de masculinidad en Honduras se relacionaban directamente con la violencia doméstica, según revelan los primeros estudios acerca del tema (Rodríguez, 2002 citado por Caballero y Suazo, 2004: 25). Según (Cáceres et al., 2002) nos dice que dentro de los mandatos de la masculinidad, unos son permitidos y otros son prohibidos, como el que se refiere a las características “femeninas” (pasividad, vulnerabilidad, emocionalidad, dulzura, cuidado hacia los otros, etc.), dentro de lo permitido se encuentra el mandato de la heterosexualidad, siendo ésta obligatoria para demostrar su hombría; por lo tanto la práctica de la homosexualidad se considera ilegítima, trayendo como consecuencia la homofobia “y de ahí que ésta mantenga al hombre dentro de los confines de su rol adquirido” (Shepard, 1997 citado por Fernández, 2004).

En el ambiente en el que crecen y se desarrollan los hombres se les exige la afirmación constante de esos mandatos que los definen como tales; dichos mandatos se convierten en mitos e ideales sociales que van dando las pautas del comportamiento masculino, el que se transmite a través del imaginario social por medio de los modelos de género que se presentan, convirtiéndose éstos en un referente subjetivo de la masculinidad dominante; la que internalizan y legitiman en forma natural. Hay muchas formas de demostrar las exigencias masculinas, las cuales dependerán en gran medida de la clase social, religión, edad, raza, etnia, grupos de referencia y contexto sociocultural específicos donde se realiza.

Desde temprana edad a los varones se le enseña a defenderse ya sea físicamente o verbalmente, a ejercer poder y control tanto en el espacio público como en el espacio privado, a vivir una doble moral lo permitido (la casa) y lo Prohibido (la calle); “la casa alberga una escena de virtud y decencia, de rígidos códigos morales, de permisos de horarios y

restricciones; mientras que la calle representa el lugar de transgresión por excelencia” (Fuller, 1997: 117).

A manera de conclusión podría decirse que el imaginario social es interiorizado por los hombres quienes a su vez participan reproduciéndolo, es decir que la masculinidad encuentra su origen en la producción simbólica a partir de las diferencias anatómicas - fisiológicas corporales; con esta premisa Marqués (1991) plantea que el proceso de socialización – que tiene lugar luego de la constatación de la anatomía- jugaría un papel básico en la instauración de la masculinidad en los individuos particulares. Entonces **de acuerdo a los referentes que cada cultura o sociedad ofrezca a los hombres así será el tipo de masculinidad o masculinidades que obtendrá como resultado.**

1.3.3.1. Los Medios de Comunicación y su Influencia en la Construcción y Reproducción de La Masculinidad y Las Masculinidades.

Los medios de comunicación constituyen una abundante fuente de recursos simbólicos en la construcción de identidades genéricas, es decir que las imágenes proyectadas y los mensajes transmitidos, con los que las personas interactúan constantemente y que cada vez penetran más en la vida de ellas, los utilizan como fuente de información, comparación y contrastación entre su realidad social y la realidad subjetiva, presentada en forma visual, oral y escrita, que viene a convertirse en “un espejo que supone un parámetro de evaluación de su vida y de su situación personal. La dificultad que entraña para un chico [chica] el contraste entre lo que vive y lo reflejado...” (Mazzarella y Pecora, 1999; Fisherkeller, 2002 citados por Pindado, 2005: 11- 22).

A través de los medios de comunicación se transmiten normas construidas social y culturalmente, los que envían mensajes de lo permitido, lo prohibido y lo obligado para cada uno de los sexos. Es así que la cultura comunica significados y sentidos, los cuales regresan, mediatizados y resignificados, a los individuos conformando identidades genéricas que refuerzan desigualdades entre hombres y mujeres. Para Geertz, (1987: 88) dice que: “La cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica por medio de los cuales los hombres y las mujeres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida”.

Geertz continúa diciendo que los símbolos pueden ser cualquier tipo de objeto, acto, cualidad, acontecimiento que les sirve a los hombres y las mujeres para organizar su vida, dentro de un tiempo y un espacio determinado; podemos estar de acuerdo en que la cultura se construye, se resignifica y en otros momentos la reproducimos. Se puede decir entonces que en la conformación de identidades genéricas, asimétricas y excluyentes, los medios de comunicación juegan un importante papel socializador ya que son uno de los canales a través de los cuales las personas se comunican constantemente, ejerciendo sobre ellas su influencia.

Y que según Riviere (2003: 41) el objetivo primario de los medios que era el de informar, ha pasado a un plano secundario; tomando la primacía la misión de educar en forma permanente a su auditorio. O sea que al igual que la escuela y la familia, la iglesia, entre otros, adquieren la condición de aparatos ideológicos del Estado cuya función principal es la reproducción social, cultural y económica. Zepeda (2003. 51 - 52) al respecto dice que: “los medios de comunicación transmiten mensajes referentes a conductas, valores, roles de género, etc. De una forma visual, auditiva [y] atractiva, que induce a los receptores a asumir comportamientos para ser socialmente aceptados... Por tal razón, ella piensa que al educar no lo hacen con mensajes neutrales ni vacíos, sino que éstos refuerzan el sistema social, al mismo tiempo hacen que el comportamiento de los consumidores y consumidoras sea compatible con las concepciones culturales (...)”.

Si los medios de comunicación refuerzan identidades de género, no se puede dejar a un lado el tema de investigación, al pretender dejar muy claro que actualmente y en el mundo entero, los satélites de comunicaciones permiten transmitir en vivo y en el mismo instante en que se producen los acontecimientos; lo mismo sucede con la grabación de vídeos, el uso de la computadora o un equipo de recepción de Internet se convierten en recursos tecnológicos que favorecen el intercambio de información a través de una pantalla, y por lo tanto, colaboran en la tras culturización de la mayoría de las personas que hacen uso de ellos.

En forma coincidente con Zepeda (2003: 225), Fernández dice que: “a través de los medios de comunicación recibimos y accedemos a gran cantidad de contenidos y significados de la cultura en que vivimos, que la socialización es un fenómeno de comunicación”. Él también piensa que los mass media, son los canales por medio de los cuales las personas se comunican constantemente a la vez accesan a gran parte del contenido cultural no sólo de su propia cultura, sino de otras, lo que conlleva a producir un sin número de multiplicidad de culturas.

Es de resaltar que todas las formas que en la actualidad se utilizan para comunicarse llegan de manera efectiva; permitiendo a su auditorio: escuchar, visualizar e intercambiar información de cómo se aprende y se construyen las identidades genéricas. Sobre todo a saber

que la masculinidad no se presenta de igual manera en las diferentes culturas y sociedades, que aquello que es prohibido, permitido u obligado en la nuestra, podría no serlo en otra; deduciendo que la masculinidad es una construcción social, y que no existe una sola forma de demostrarse y demostrar su hombría, sino más bien lo lleva a la percepción y convicción que hay una gama de formas de ser hombre; por lo tanto no se hablaría de masculinidad en singular, más bien se tendría que utilizar la palabra masculinidades.

Con respecto a la masculinidad, Asturias (1997: 4 - 5) dice que los hombres observan tres tipos de hombre: el deportista ultra competitivo, el violento o criminal y el alcohólico o drogadicto. Por lo tanto, las imágenes percibidas son, entonces, de hombres agresivos, invulnerables, insensibles, emocionalmente cerrados y muy negligentes respecto a su bienestar personal; además señala que: las formas de aprendizaje que se transmiten cotidianamente a través de los medios de comunicación poseen una carga altamente estereotipada, distorsionada y limitada de la masculinidad.

Actualmente y ante la influencia de la tecnología de las comunicaciones y la globalización de los mercados, ha traído como consecuencia “transformaciones en las mentalidades y en las posiciones subjetivas de hombres y mujeres, tal como lo señala (Burin, 2000 citado por Fernández, 2004). Estas transformaciones se están llevando a cabo en las sociedades occidentales, y a nivel psicológico y social “se ha comenzado a hablar de una crisis de identidad masculina (Ares, 1996; Bonino, 1999; Clare, 2002). Thompson (1993: 25) acuña el pensamiento cuando dice que: el hombre está transformándose y que hoy por hoy no sólo está en un momento de transición, sino en una verdadera crisis. Y todavía lo lleva a una postura más extrema cuando manifiesta que: “la masculinidad no está en crisis, sino que la masculinidad podría no existir”. Ella hace la afirmación y su planteamiento lo justifica diciendo: “La masculinidad como algo monolítico (hombría) no existe: sólo hay masculinidades, muchos modos de ser hombre”.

La crisis de la que nos habla Thompson es, en cuanto, a la legitimación del modelo social de masculinidad tradicional, por lo que le resta la validación de muchas “verdades”

masculinas, entre ellas la “naturalidad.” Ya en el año 1992 (Badinter citada por Lomas 2002: 98) había señalado que: no hay masculinidad única y hegemónica, lo que implica que no hay una masculinidad universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza, status... sino una diversidad heterogénea de identidades masculinas y de maneras de ser hombres.

También dice que “la versión dominante de la identidad masculina no constituye una esencia sino una ideología de poder y de opresión (...)” (Badinter citada por Lomas 2002: 98). Ideología que se ve trastocada por: la democratización de los valores, la conquista de las mujeres en el mundo laboral, en el ámbito político, en los cambios producidos en la estructura familiar, el nuevo discurso con respecto a la masculinidad y las relaciones de género. Con todos los cambios producidos valdría la pena preguntarse como los hombres legitiman, reproducen o rediseñan su identidad genérica.

1.3.3.2. La Iglesia institución influyente para la Reproducción de una Masculinidad Androcéntrica.

La iglesia desde sus orígenes ha jugado un papel como institución socializadora e influyente en la vida de las personas, es considerada legitimadora y reproductora de una cultura androcéntrica; en donde la jerarquía es siempre de los hombres, como lo encontramos en los siguientes textos: “El hombre es cabeza de la mujer...” (Efesios 5: 23), “Esposas sométanse a sus maridos...” (Colosenses 3: 18), “Que la mujer sea sumisa y sepa aprender en vez de molestar. No permito que la mujer enseñe ni que quiera corregir a su marido... pues Adán fue formado primero y después Eva...” (1- Timoteo 2: 11- 15). Otros pasajes de La Biblia dan cuenta de las alianzas que Dios hace para liberar a su pueblo, las que pacta con hombres como: Noé, Abraham y Moisés.

Un hecho relevante en la vida cristiana es el señorío otorgado a hombres, entre ellos: Adán como primera creación humana a imagen y semejanza de él, ubicándolo en el jardín del Edén para que... “señoree sobre los peces del mar, sobre las aves del cielo, sobre los animales del campo, las fieras salvajes y los reptiles que se arrastran por el suelo” (Génesis 1: 26); también son linaje escogido, David y Salomón como reyes que guiarán al pueblo de Israel; el evangelio de San Juan nos narra que la dirección de la iglesia se la confiere a Pedro cuando le dice tú eres piedra y sobre ti edificaré mi iglesia

Se puede decir que en las sagradas escrituras del cristianismo o religión profesada en la cultura occidental se denota la preeminencia del hombre sobre la mujer y el control de todas las cosas como ser: el liderazgo, la profecía, y el apostolado en el anuncio del reino; excluyendo a las mujeres de estas actividades por la cultura griega en donde según “La historia de la iglesia... no permite que una mujer ejerza liderazgo porque considera que el género femenino es demasiado débil” de ésta manera las religiones en su generalidad se convierten en defensoras de regímenes patriarcales y heteronormativos al dictar normas de

comportamiento diferenciado tanto para los hombres como para las mujeres, por lo que son consideradas un aparato reproductor de la ideología patriarcal.

La iglesia contribuye en la reproducción de identidades genéricas y ejerce gran influencia, en la forma que hombres y mujeres deben comportarse, los roles a desempeñar, los valores que deben practicarse; por lo tanto las actitudes manifiestas deben ser concordantes con los principios bíblicos en lo referente a lo masculino y femenino.

Según El Centro de Comunicación y Educación Popular (CANTERA, 1994: 19) la iglesia enseña que el hombre por los mandatos divinos debe de cumplir con los siguientes roles: ser cabeza del hogar, proveedor de alimentos, protector de la familia, el que toma las decisiones; además poseer atributos como: ser fuertes, valientes, entre otros; pero estos mandatos muchas veces no pueden cumplirse debido a la crisis económica y de desempleo que se vive en la actualidad, trayendo como consecuencia frustraciones, al no demostrar el tipo de masculinidad que se le exige, tanto en el viejo como en el nuevo testamento.

1.3.3.3. Las Representaciones Sociales y Culturales de La Masculinidad

“Las representaciones sociales son elaboraciones o procesos cognitivos que se nutren de manera simultánea de las inserciones sociales, los factores afectivos y los sistemas de valores” (Castro, 2000 & Flores, 2001 citados en tesis por Fernández, 2004) “Las representaciones sociales se componen de dos elementos: uno cognitivo (percepción y evaluación de una experiencia, con influencia de las normas sociales) y el otro dinámico (la construcción de una idea, la conceptualización de la experiencia que refleja nociones de algo”. Continúa diciendo Flores (2001: 7) que “la representación social es un concepto que apunta hacia fenómenos y a procesos, no es algo acabado y definido; puede sufrir, y de hecho sufre modificaciones a lo largo de la experiencia cotidiana”.

Como las representaciones sociales son elaboraciones de las percepciones que se construyen por la influencia de las normas sociales que establece la cultura, las que son asimiladas en forma individual por las personas por lo que puede decirse “que no hay una separación entre el universo externo y el universo de él/la individuo/a o grupo, que el sujeto y el objeto no son diferentes de su ámbito de acción común” (Flores, 2001 citados en tesis por Fernández, 2004). Según Olavarria (1998:10) ya por ese año había señalado que “la subjetividad masculina se constituye en el marco de la experiencia única de cada individuo, sus materiales provienen de los contextos culturales y sociales en que se desenvuelve”.

“El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización, a través de la aprehensión de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado (una representación individual), en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que se vuelven subjetivamente significativos. Existe una dinámica entre lo que se recibe y lo que cada sujeto construye, entre lo general y lo singular, de manera que al asignársele a un infante un género determinado, se lo integra a un universo simbólico socialmente compartido (una representación social), en el caso de los hombres, a la masculinidad” (Olavarria, 1988 citado en tesis por Fernández, 2004: 13).

Continúa diciendo Olavarría (1998: 11) que la identidad de género es asignada por los padres al niño o niña en el momento de su nacimiento, luego cada persona una vez que la acepta la internaliza y aprende conductas típicas del sexo por medio de la combinación entre el adoctrinamiento, la observación, la identificación y el modelado. La conformidad o inconformidad entre el sexo y la asignación de género determinan la identidad sexual.

Si las identidades de género se construyen ¿cómo lo hacen los hombres? “Los hombres se construyen en relación y oposición a las mujeres y se demuestran y representan como hombres frente a los otros hombres.” Un estudio cualitativo multicéntrico en nueve países de Latinoamérica y el Caribe, (Brasil, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México y Nicaragua), realizado durante el año 2000 por la Unidad de Salud y Desarrollo de Adolescentes de la Organización Panamericana De La Salud (OPS), nos habla como hacerse hombres, y que en ese aprendizaje sobre hombría intervienen varios elementos tales como:

1. **M andatos de la m asculinidad.**
2. **T ransiciones y recorridos de la m asculinidad.**
3. **L as conductas de la m asculinidad.**

Cada uno de los elementos responde a preguntas, por ejemplo los mandatos responden a la pregunta ¿qué es ser hombre para ti? Las respuestas que podrían encontrarse, serían variadas según la cultura en donde se desenvuelve y las exigencias de ésta en cuanto lo que se espera de los hombres. “**Los mandatos no son naturales sino históricos, culturales, psicosociales y relacionales.** Su origen puede rastrearse en el ámbito de las principales relaciones primarias del adolescente: el sí mismo, la mujer, la familia, los pares. Si bien cada sociedad y cada época definen esas relaciones de manera distinta, la construcción de la masculinidad es inseparable de ellas” (Aguirre & Güell, 2002).

Los autores dicen que: los mandatos de la masculinidad son los comportamientos esperados de un hombre frente a las distintas situaciones en que él se involucra al establecer

sus relaciones primarias (Aguirre & Güell, 2002). Un mandato es el deber ser y cumplir con ellos siempre conducirán a transitar entre conductas reprochables y conductas deseables. Ahora bien cuando se habla de las transiciones y recorridos hacia la masculinidad, éstas dan respuesta a la pregunta ¿te consideras tú un hombre? No debe olvidarse que las transiciones son las actividades de los mandatos, el camino hacia el escenario imaginario cada vez que se le presentan polaridades que definen su masculinidad (cobarde valiente; débil – fuerte); el adolescente se espera que opte por el polo opuesto de aquellas características consideradas femeninas.

El tercer elemento que habla de las conductas de la hombría responden a la pregunta ¿lo que estás haciendo es de hombre o no? El adolescente debe encontrar conductas mediante el ensayo, la imitación o la tradición, las cuales son vividas por él y percibidas por los demás, como un hito o evento que lo acerca a la hombría. Las conductas serán diferentes y específicas en relación al escenario de transición en que se desarrollan, en el que no solamente importa el aspecto físico de éste, sino las personas que están en él y, más específicamente las expectativas que ellos tienen de cómo interpretar las conductas particularmente.

Algunas de las conductas de la masculinidad están cargadas de estereotipos, pero otras no, porque las conductas como ya se mencionó anteriormente son cambiantes a opción del adolescente, él cual muchas veces se encuentra ante la incertidumbre de no saber que conducta tomar, llegando muchas veces hasta las teatralizaciones masculinas por temor a equivocarse.

Tanto los mandatos, las transiciones y las conductas se originan, conforman y activan en una constante interacción del joven hombre con:

- El sí mismo (cuerpo y carácter)
- La familia (padre y madre)
- La otra o el otro como objeto de deseo
- Los pares

En los siguientes cuadros, se puede observar con claridad los mandatos que exige la masculinidad en una cultura machista, las transiciones y las conductas que realiza el adolescente para cumplir con dichos mandatos.

EL RECORRIDO DE CUERPO

<i>M andato en acción</i>	<i>Recorrido predominante</i>	<i>H ito o evento</i>	<i>Recorrido alternativo</i>
Ser fuerte Resistente Capaz sexualmente Capaz laboralmente	Logro de cuerpo fuerte y capaz de un buen desempeño sexual	Cambios físicos puberales Polución nocturna M asturbación Percepción de normalidad de cambios físicos	Retraso en el inicio de cambios puberales produce exclusión transitoria del modelo tradicional El cuerpo no basta para ser hombre

Fuente: Organización Panamericana de la Salud 2003

EL RECORRIDO DEL CARÁCTER

<i>M andatos en acción</i>	<i>Recorrido predominante</i>	<i>H ito o evento</i>	<i>Recorrido alternativo</i>
Ser duro Responsable Autosuficiente	<i>Dejar ámbito materno</i> <i>Dureza emocional</i> <i>Abandono del mundo lúdico de la niñez</i> <i>Ingreso al ámbito de la responsabilidad</i>	Permisos parentales Control de emociones Peleas Trabajos ocasionales	Ingreso tardío al mundo de la responsabilidad por prolongación de estudios Mantenimiento de conductas lúdicas y relaciones de mayor cercanía afectiva con padres

Fuente: Organización Panamericana de la Salud 2003.

LA "OTRA" (EL OTRO), LA MASCULINIDAD ACTIVADA POR EL DESEO

M andatos en acción	Recorrido predominante	H ito/E vento	Recorrido alternativo
Seductor Cazador Satisfactor sexual Subordinado	M ujer como objeto sexual Relación sexual necesaria, inevitable y no planificada. Hom ofobia	Cortejo Noviazgo Prim era relación sexual Conform ación de pareja	Am istad entre hombres y mujeres Retraso de la 1ª. relación sexual M ayor conocimiento de la sexualidad femenina Reconocim iento del deseo hom osexual Desarrollo de la afectividad con la pareja

Fuente: Organización Panamericana de la Salud 2003

LOS RECORRIDOS CON "LOS PARES" Y "LA CALLE"

M andatos en acción	Recorrido predominante	H ito/E vento	Recorrido alternativo
Guerrero Explorador El hombre es de la calle Acepta los desafíos de los otros Se arriesga Im ita al grupo	Transm isión ritual de m andatos tradicionales Presión del grupo Pares como "escoltas" hacia la hom bría Vivencia del riesgo de la hom bría	Ritos de aceptación e iniciación Pérdida de la virginidad Pelea o desafíos callejeros	Exagerar los m andatos de los pares puede llevar al incum plim iento de otros m andatos Relativización de la inform ación que maneja el grupo Crítica y angustia sobre ciertas prácticas del grupo

Fuente: Organización Panamericana de la Salud 2003

Así como Aguirre y Güell nos aportan elementos que intervienen en el aprendizaje de la hombría, según el estudio realizado en nueve países de Latinoamérica y El Caribe; también hay otros autores como (Branon & David 1976, citados por Bonino 2000), que coinciden con los primeros, cuando enuncian cinco imperativos psicológicos que definen la masculinidad occidental, las que literalmente dicen:

- No tener características “femeninas” (pasividad, vulnerabilidad, emocionalidad, dulzura, cuidado hacia los otros).
- Ser importante: Medida por el éxito, la superioridad sobre las demás personas, la competitividad, el estatus, la capacidad de ser proveedor, la propiedad de la razón y la admiración que se logra de los demás.
- Ser un hombre duro: La capacidad de sentirse calmado e impasible, ser autoconfiado, resistente y autosuficiente ocultando (se) sus emociones.
- La agresividad y la audacia: Expresados a través de la fuerza, el coraje, el enfrentarse a riesgos, la habilidad para protegerse, el hacer lo que le venga en gana y el utilizar la violencia como modo de resolver conflictos.
- Respetar la jerarquía y la norma: El no cuestionamiento de sí, de las normas y de los ideales grupales, la obediencia a la autoridad o a una causa.

Otro aporte referente a la masculinidad es el de (Montoya 1998, citado por Fernández, 2004) quien describe los atributos más importantes, exigidos a los hombres en nuestra sociedad latinoamericana:

- La heterosexualidad obligatoria. Los hombres deben demostrar su hombría a través de relaciones eróticas con mujeres y mediante la procreación. Desde este modelo, la homosexualidad es una práctica ilegítima, trayendo como consecuencia la homofobia.
- El ejercicio de una ocupación remunerada. Los hombres necesitan un trabajo que les garantice un lugar en la esfera pública y que les permita ser proveedores.
- Ser adulto. Para ejercer el poder patriarcal masculino sobre otros hombres y mujeres se necesita ser mayor de edad.
- Ser violento y agresivo, con el derecho y el deber para ejercer violencia sobre otros con menor poder, sea por su condición de clase, raza, edad, género, etnia, etc.

Con todos los estudios realizados a nivel de Latinoamérica, citados en párrafos anteriores, se puede inferir que los hombres se ven presionados a cumplir con las exigencias de la masculinidad hegemónica, y que según (Montoya, 1998) ningún hombre personifica este tipo de masculinidad de manera absoluta., que se trata de imitar, pero que **La masculinidad hegemónica se convierte en un ideal que los afecta termina siendo inalcanzable.** También Connell (2000) habla de una masculinidad hegemónica cuando la define como: **la forma “legítima” de ser hombre en un determinado contexto sociocultural,** es decir, la que predomina y ejerce una mayor influencia en la cultura y en la vida de los hombres.

La identidad masculina es asignada por la cultura y el medio social presentándose en formas de exigencias y prohibiciones, las que, los obliga a vivir en constantes tensiones y frustraciones; ya que ellos aprenden a "ser hombres" dentro de un esquema social muy rígido, formal y machista; que al ser quebrantado, la sociedad los aísla, los castiga y los margina.

1.3.3.3.1. El Grupo de Pares como Referente para la Construcción de La

Masculinidad

Las relaciones con los compañeros o amigos son uno de los escenarios de donde proceden los mandatos que llevan a los adolescentes a demostrar su hombría; también son los mismos espacios relacionales en donde se construyen y se activan dichos mandatos; como el grupo de pares se constituye en un grupo de referencia, uno de los ejes importantes en torno a los cuales gira la construcción de la identidad sexual y la madurez masculina; lo hacen por lo menos en cuatro orientaciones de las cuales cabe mencionar: la transmisión de información relevante por parte de los pares mayores, la presión que ejerce para que el adolescente pierda su virginidad, demostrando así su hombría por lo tanto la no homosexualidad.

El grupo le sirve para compartir el relato de la vida sexual; también le permite construirse en ese círculo en donde se representan los mandatos de la valentía, el honor, el desafío, el riesgo, la lealtad y por último los pares son los compañeros que el joven tendrá desde que sale de su casa hacia el espacio público; el cual no es visto como el área física, sino como el lugar que lo separa de sus padres, de quienes recibe un trato todavía infantil y una disciplina rigurosa.

El recorrido desde el espacio de la casa “hacia fuera” es uno de los movimientos más importantes que realizan los adolescentes. En ese “afuera” están los otros hombres, los pares, en relación con los cuales se va constituyendo la propia “hombría”. Los hombres se legitiman entre ellos y eso hace del “afuera”, **la calle, un espacio probatorio, donde se juegan importantes mandatos de lo masculino como el honor, el riesgo y la imitación. La calle es un espacio de aprendizaje, de activación y de representación de los mandatos.** El espacio de la calle es también un espacio para la actuación. Allí se actúa frente a otros. Por ello es el espacio del autocontrol. En la calle hay que saber mostrar y saber esconder. Hay que esconder las emociones que contrarían los mandatos de la dureza y la fortaleza. Pero también hay que saber actuar el cumplimiento de los mandatos.

Tomando en cuenta que el espacio público o sea la calle será el lugar de encuentro para todos los adolescentes que buscan evidenciar su hombría; además se convierte en un espacio de riesgo porque representa la noche, en donde se les incita a demostrar la fuerza mediante la violencia, la agresividad, la adquisición de vicios como: fumar, tomar bebidas alcohólicas, ingerir drogas y sobre todo la mayor prueba de hombría la dará al dejar embarazada una mujer, dicho evento le servirá para ponerle fin al recorrido transicional hacia la hombría, según la masculinidad del modelo social tradicional.

Badinter (1993) señala que el niño para realizar ese recorrido a lo largo de su desarrollo y, en especial, en las relaciones con sus pares, para hacer valer su identidad masculina deberá convencerse y convencer a los demás de tres cosas: que no es una mujer, que no es un bebé y que no es homosexual. Éste trío de negaciones provocan en algunos varones un conflicto trayéndoles frustraciones, al pretender obtener la masculinidad hegemónica y no lograrla.

Fuller (2001*) menciona: “todo hombre, en el período entre los 11 y los 18 años debe probar que es sexualmente activo, que es fuerte y que de alguna manera es capaz de quebrar el orden doméstico, por lo que la pelea se convierte en un ritual de transición. “Principalmente durante la adolescencia, para reafirmar su masculinidad, el hombre necesita ser reconocido y admirado por los otros” (Bonino, 2000; Abarca, 2000). Es así que el grupo de pares se convierte en un ente clave en la conformación de la identidad masculina. Este grupo funciona como el sujeto evaluador; además “presiona para que se manifiesten las “conductas masculinas esperadas (Olavarría et al., 1998)

(Rici, 2000 citado por Fernández 2004) señala que los estereotipos masculinos tradicionales se reflejan en tres vías, mismas que los adolescentes están dispuestos a recorrer, para lograr ser admitidos en sus grupos de pares teniendo que demostrar lo siguiente:

- Su valentía y su dureza estando dispuestos a la pelea.
- Su ausencia de miedo con los actos o hacer provocaciones y
- Realizar actos sexuales para demostrar su hombría “compitiendo”.

Callirgos, (1996) señala otros lugares fundamentales para la afirmación de la masculinidad: el barrio, las pandillas juveniles y las barras bravas. En estos espacios y grupos, los jóvenes son presionados a exaltar su virilidad y agresividad. La conquista de mujeres, las peleas, así como la solidaridad entre jóvenes del barrio, son muestra de esta situación.

Las relaciones entre iguales suministra al adolescente información de cómo comportarse como un varón (Ramos, 2002). Sin embargo, estas relaciones también van a estar matizadas por los estereotipos y roles de género. Con todo lo que se ha expuesto del grupo de pares en nuestra cultura, puede percibirse éste como un referente en la conformación de la identidad masculina; asimismo provee al adolescente... “normas, actitudes y valores del individuo basadas en las identificaciones psicológicas con otros significados” (Wade, 1998). Es así que los adolescentes se someten a pasar la prueba haciendo demostraciones de masculinidad, para sentirse aceptados y aprobados dentro del grupo.

1.3.4. Datos Curiosos sobre La Masculinidad

Para Connell (2003: 39) el concepto de rol o papel sexual masculino fue el centro del primer intento importante de crear una ciencia social de la masculinidad, sus origen se remonta a los debates que se dieron en el siglo XIX sobre las diferencias sexuales, cuando la doctrina científica de la diferencia sexual innata sustentó la resistencia a la emancipación de las mujeres. Continúa diciendo el autor que a mediados del siglo XX la investigación sobre la diferencia sexual se topó con el concepto de “rol o papel social”. Este concepto dio origen al concepto de “rol sexual”

El concepto de “rol” en género se puede utilizar de dos formas: en una los roles se consideran específicos para situaciones precisas; en la otra, se supone que tanto el hombre como la mujer, desempeñan funciones de acuerdo a una serie de expectativas que se consideran culturalmente idóneas para cada sexo. Entonces la masculinidad y la feminidad son procesos contruidos y aprendidos a través de la “socialización,” en el que intervienen los agentes socializadores como la familia, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación masivos, los cuales a través de sus mensajes refuerzan conductas, o comportamientos del hacer o no hacer dentro de una sociedad que dicta pautas, según el género, tomando como punto medular el sexo.

Cada persona, sea ésta hombre o mujer internalizan roles que han sido transmitidos de una generación a otra, los cuales se adoptan de una manera tan normal, que contribuyen a que los roles se legitimen, permitiendo a las personas contribuir a la legitimación, de dichos roles, admitiéndolos para formar parte de la sociedad que realiza el proceso de socialización. Al respecto Baró (1989: 47) dice que: “la conciencia que puede adquirir una persona tiene siempre el límite impuesto por la realidad de su grupo social, así como por la evolución específica de cada persona al interior de su medio social”.

Acerca del tema de la socialización autores como Peter Berger y Thomas Luckmann (1968) han distinguido dos procesos; la socialización primaria y la socialización secundaria.

La socialización primaria es aquella que permite a la persona pertenecer a un grupo social concreto, que le abre las puertas para que entre a formar parte de un mundo objetivo de relaciones interpersonales, que lo conducen apropiarse de aquellos esquemas que definen la realidad como objetiva y exterior a él. Continúan diciendo los autores, “todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significativos que están cargados de su socialización y que le son impuestos”; de este modo, él nace no sólo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo” (Berger y Luckmann, 1968: 166).

Podría decirse que la socialización primaria tiene sus raíces en el ámbito familiar, donde los miembros que la conforman, preparan todo un ambiente propicio para que el niño o la niña adquieran comportamientos propios para su sexo, preparándoles para incorporarse a un grupo social que se volverá constitutivo y esencial en su formación personal.

Al salir el niño o la niña de su ambiente familiar se incorpora a otros ámbitos de relaciones (la escuela, el grupo de pares, la iglesia, etc.), los que también contribuirán a reforzar o adoptar la socialización secundaria, o sea como las personas una vez que han interiorizado sus “roles” que están muy ligados con la división del trabajo, se incorpora, a sectores particulares de la organización social, “sub-mundos” institucionales como puede ser la universidad, un hospital o un club social” (Berger y Luckmann, 1968). Este proceso de socialización se desarrolla durante toda la vida de la persona y en la medida que interactúa con su medio, hace suyo un marco de referencia, el cual va ampliando su conocimiento, lo que le permite según Margaret Mead (1961) “unos esquemas valorativos, unos criterios para medir y evaluar la realidad”.

Hay otros procesos parciales de adquirir la socialización primaria, los que merecen vital importancia como ser el lenguaje, la moral y la identidad sexual, todo esto contribuye para que tanto hombres como mujeres desarrollen su identidad personal en un contexto específico.

La identidad sexual vista desde la sociología la fundamentan en los roles específicos, que en cada sociedad se determinan para hombres y mujeres. Entonces la identidad masculina o femenina está sujeta a lo que la sociedad y cultura exige de las personas según su sexo, viéndose ésta obligada socialmente a cumplir con los mandatos que se le imponen y refuerzan, aceptándose como normales y naturales.

Podría decirse entonces que “el origen de la identidad masculina o femenina se encuentra en las funciones que la organización e interacción social les exige en cada circunstancia histórica. Lo que la persona sexualmente hace, el papel que socialmente se ve obligada a desempeñar, define lo que la persona llega a ser” (Baró, M. 1972, 1980: 54). La tipificación sexual es el proceso de aprendizaje, mediante el cual la persona adopta patrones de conducta sexualmente establecidas, lo primero es que el individuo hace distinción entre esos patrones, luego generaliza las experiencias concretas de aprendizaje a otras situaciones nuevas, y por último practica las conductas adquiridas, las que son diferenciadas según el sexo.

Para Kahlberg (1972) dice que en una etapa bastante temprana de su desarrollo el individuo establece un juicio crítico básico sobre su propia realidad física que le lleva a clasificarse como, niño o niña. Esta identidad sexual o clasificación de sí mismo es el principio organizador de las actitudes que la persona va a adquirir respecto a su papel sexual. Los valores sexuales masculinos o femeninos, surgen en la relación a la imagen del propio yo y a la necesidad de valorar las cosas que son consecuentes con el yo.

En general, todo el desarrollo de la sexualidad está vinculado a los procesos de maduración cognoscitiva más que a los procesos de maduración fisiológica. Masculinidad o feminidad “son el resultado de la organización evolutivo cognoscitiva por el niño o la niña, de un mundo social en el que los papeles sexuales se relacionan con nociones corporales y con funciones sociales básicas, según moldes relativamente universales” (Kahlberg, 1972: 147).

Los diversos enfoques sobre identidad sexual según Kahlberg se pueden sintetizar en cuatro puntos que intentan dar una visión de conjunto, la que continuación se detalla:

1. Lo fisiológico- corporal es el condicionamiento básico de la identidad sexual de las personas, el punto de arranque de cualquier proceso de socialización sexual, va depender de los órganos genitales externos que presenta mediante un ultra sonido o al momento de su nacimiento, de ahí que los colores, juguetes, expresiones, entre otros detalles girarán en torno al sexo como factor clave para la asignación de su identidad sexual.
2. Cada organización socio- cultural determina explícitamente, las formas aceptadas como ejemplares y necesarias para cada sexo. Los roles, formas de comportarse, así como la respuesta ante estímulos, se esperan que sean diferentes según el sexo, teniendo variantes según la cultura, la sociedad o grupo social al que se pertenece; además debe responder a necesidades, intereses y experiencias propias.
3. A través de los procesos de aprendizaje, el individuo humano se va convirtiendo en hombre o en mujer, sus hábitos y comportamientos van siendo característicamente masculinos o femeninos. Los refuerzos serán diferentes dependiendo de la identidad fisiológica del niño/niña esperando que la forma de actuar responda a los prototipos establecidos de comportamiento masculinos o femeninos
4. En el desarrollo de la identidad sexual juegan un papel importante el desarrollo de las estructuras cognoscitivas y por consiguiente, la imagen que de sí mismo como hombre o mujer adquiere cada individuo.

Para Constantinopla (1973 citado por Baró 1999) dice que: no se puede considerar la masculinidad y la feminidad como caracteres excluyentes; se trata más bien de una polaridad, de un conjunto de rasgos y características determinados para hombres y mujeres de los cuales los agentes socializadores juegan un papel preponderante en la construcción social del género

1.3.4.1. ¿Cuál es la Contribución de las Ciencias Sociales en la Construcción de La Masculinidad?

A lo largo del siglo XX han existido tres proyectos para una ciencia de la masculinidad. El primero se basó en el conocimiento clínico adquirido por terapeutas y sus conceptos conductores se derivaron de la teoría de Freud; el segundo se apoyó en la psicología social y se centró en la popular idea del (rol o papel sexual). El tercero incluye las nuevas tendencias de la antropología, la historia y la sociología. (Connell, 2003: 21)

En el párrafo anterior se sostiene que, las primeras explicaciones científicas sobre la masculinidad se llevaron a cabo a principios del siglo XX, desde la Psicología profunda a través del psicoanalista Sigmund Freud y cuyos orígenes tienen estrecha relación con la medicina. El trabajo inicial de él, coincidió con el fermento de la intelectualidad europea que produjo la literatura, la pintura y la música de vanguardia, las ideas sociales radicales, los im petuosos movimientos feministas y socialistas y el primer movimiento a favor de los derechos hom osexuales (Connell, 2003: 22)

Los aportes de Freud fueron el punto de referencia del pensamiento moderno de la masculinidad y “sus ideas se desarrollaron en tres etapas. La primera se encuentra en las proposiciones iniciales de sus principios psicoanalíticos: la idea de la continuidad entre la vida mental normal y la neurótica, los conceptos de represión y del inconsciente y el método que permitió leer los procesos mentales inconscientes a través de sueños, bromas, lapsus y síntomas. Freud comprendió que la sexualidad adulta y el género cambiaban (no estaban fijos por naturaleza)”, (Connell, 2003: 23). Llegando a comprender que la sexualidad y el género no se mantenían estáticos, sino que estos podían cambiar y construirse mediante un proceso largo y lleno de conflictos.

En su primera fase del análisis observó el “com plejo de Edipo”, el cual consiste en la confusión em ocional que se lleva a cabo en la niñez, permitiendo éste el deseo por uno de sus progenitores y el odio por el otro; en el caso de los varones, el com plejo edípico se debía a la

rivalidad con el padre y el miedo a la castración. Fundamentó sus ideas en dos estudios de caso de gran relevancia como “El pequeño Hans y El hombre rata”, de 1909; a través de los cuales identificó un momento formativo de la masculinidad y representó la dinámica de una relación formativa. También acerca de la homosexualidad proporcionó la hipótesis de que todos los humanos tenían una constitución bisexual y que en cualquier persona coexistían corrientes masculinas y femeninas.

En la segunda fase de análisis de la masculinidad agregó el desarrollo de una aproximación arquitectónica al género, apareciendo en su historia de caso “El hombre lobo”, la cual se publicó durante la primera guerra mundial; aquí Freud “encontró una masculinidad narcisista y preedípica que sostenía el miedo a la castración”. “Al investigar el pasado, Freud rastreó las relaciones entre esta emoción arcaica, el deseo del niño por el padre, sus relaciones con los criados y las criadas, su identificación con las mujeres y los celos hacia su madre...” (Connell, 2003: 23-24). Con este caso demostró, el poder del método clínico para separar las diferentes capas de emoción y detectar las relaciones móviles que se dan entre ellas.

En la tercera y última fase, Freud desarrolló el concepto del “súper yo, el cual se forma después del complejo de Edipo, a partir de la internalización de las prohibiciones del padre y la madre” (Connell, 2003:24). Observando también que estaba bastante ligado al género, lo cual era producto de las relaciones infantiles con el padre, determinando que, se distingue más en los niños que en las niñas.

El aporte más grande que Freud brindó para el análisis de la masculinidad fue el método de investigación el “psicoanálisis”. También remarcó que la masculinidad “nunca existe en estado puro: las diferentes capas de emoción coexisten y se contradicen unas a otras; además cada personalidad es una estructura compleja, llena de matices y no unidad transparente” (Connell, 2003: 25).

Las lecturas de los diferentes casos de experiencia clínica dieron lugar a diversas interpretaciones, y como consecuencia produjeron teorías de la masculinidad, entre ellas la de

Carl Jung; quien tenía como centro, los cuestionamiento de género. Él distinguió entre el **Yo** que se construye a partir de transacciones con el medio social, al que llamó “persona, y el yo que se forma en el inconsciente a partir de elementos reprimidos, al que llamó “alma”. (Connell, 2003: 27). Al igual que Freud y Klein, Jung se interesaba por la presencia de la feminidad en los hombres y al hablar del alma se refería a estos aspectos reprimidos en el inconsciente. “La idea de los arquetipos”, en el inconsciente colectivo apareció originalmente en este tipo de argumentos para dar cuenta de las paradojas de la vida emocional”. Jung basó su análisis de género en una oposición abstracta entre masculinidad y la feminidad.

En la psicología reciente de la masculinidad, la alternativa principal a la idea de los arquetipos de género son el concepto de “identidad de género”, que surge del trabajo de Erick Erickson, considerado como el psicoanalista más influyente después de Freud y Jung.

La aplicación de los conceptos de identidad de género se debe al psiquiatra estadounidense Robert Stoller quien, centró su trabajo en el desarrollo de la práctica de género, la invención del concepto de “transexual”. La invención de técnicas quirúrgicas para reasignar género permitió que muchas personas decidieran cambiar de sexo por considerarse pertenecer a otro género diferente al asignado socialmente. Stoller consideró que había descubierto una “identidad de género nuclear” unitaria que se formaba en los primeros años de vida lográndose, mediante la interacción emocional entre padres, madres, hijos e hijas. El descubrimiento de Stoller fue criticado por Robert May, pues él consideraba que con el hallazgo había perdido los conceptos esenciales psicoanalíticos que se relacionan con el conflicto, la fantasía y el inconsciente. (May, 1986)

Otro psicoanalista fue Alfred Adler, quien convencido de que los factores sociales eran importantes en la enfermedad, escribió varios ensayos donde el tema medular era una teoría sobre la masculinidad, basada en una polaridad común entre la masculinidad y la feminidad, resaltando que de esa polaridad la parte más afectada era la feminidad, ya que, por cultura se le consideraba débil y devaluada. Posteriormente, el radical potencial del psicoanálisis apareció gradualmente en el pensamiento feminista de dos formas, siendo el primero a partir del trabajo

de Jacques Lacan. Su teoría se centraliza en los procesos simbólicos, aquí la masculinidad no se ve como un hecho empírico mucho menos un arquetipo eterno; se trata de algo que ocupa un lugar en las relaciones simbólicas y sociales, visto entonces, que el género no son reglas preestablecidas sobre las personas, en cuanto a sus roles y manera de comportarse de acuerdo a su sexo, sino construcciones aprendidas y transmitidas.

El feminismo lacaniano en Europa fue visto desde la óptica política y simbólica de la masculinidad; mientras que el feminismo estadounidense se enfocó en el tema de las relaciones familiares; dando como resultado el desplazamiento del pensamiento en torno al desarrollo psicosexual de los niños. En los trabajos de Nancy Chodorow y Dorothy Dinnerstein, el drama hace una separación entre el proceso preedípico y la feminidad, centralizándolo en la madre.

Los aportes de Chodorow han tenido mucha influencia en la bibliografía actual sobre los hombres. Ella cree que a los niños durante la socialización primaria, se les obliga a no identificarse con la madre, teniendo gran peso la manera en que ella fue educada para asumir e internalizar los roles asignados según su sexo; pues es la madre que en la mayoría de los casos transmite a los varones la forma como éstos deben comportarse, papel que en nuestra cultura debe asumir como una de las responsabilidades que le corresponden, siendo la educación de los hijos, acción que conlleva a la asignación de roles “de acuerdo al género y tiene repercusiones en el desarrollo emocional. Sin importar como modifiquemos los detalles, el argumento anterior resulta simple y poderoso, y debe tomarse en cuenta para cualquier explicación de la formación de masculinidades” (Connell, 2003: 38-39).

Puede decirse que las ciencias sociales a través de la psicología, la antropología, la sociología y la historia han contribuido en gran manera para comprender que la masculinidad es un proceso dinámico y dialéctico, que no existe en estado puro, que se construye mediante procesos de enculturación y socialización, en donde el cuerpo es un elemento básico para que se le impongan pautas, normas y costumbres que determinaran y facilitan el aprendizaje de roles, y el acceso al imaginario social y cultural, lo cual marcaran en gran

parte el rumbo de su vida. Es así que percibe, internaliza y practica imágenes ideales como un patrón de bienestar y ajuste, de esa manera se facilita la continuidad de las experiencias.

En definitiva, las ciencias sociales desde un enfoque constructivista concluyen que las identidades sexuales no nacen, sino que se estructuran mediante la interacción con otros y otras; además que la masculinidad está muy lejos de ser innata, más bien es considerada una categoría relacional e histórica.

1.3.4.2. ¿C ó m o se define La M asculinidad desde la Teoría de G é n e r o ?

La M asculinidad es lo que se espera de los hom bres, aquellas cualidades y actividades que los hom bres y las mujeres piensan que “hacen a un hom bre y lo distinguen de la mujer (...)”. Dicho de otro m odo ser hom bre consiste en aprender a no ser mujer... ” (Lagarde, 1990).

Tam bién la m asculinidad se entiende como el conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que se suponen esenciales para el hom bre en una cultura deter minada (Sternberg, 1998).

Olavarría (2001) señala que: en las sociedades latinoamericanas el referente de m asculinidad existente define atributos que distinguen a los hom bres, lo cuales son reforzados e im perativos, que se internalizan tanto, que llegan a formar parte de su identidad.

Hay diferentes puntos de vista acerca de lo que es la m asculinidad, por ejem plo: Desde el punto de vista de la teoría de género la m asculinidad es el resultado de los procesos de construcción en form a diferenciada y antagónica de los seres humanos en tipos masculinos y femeninos; dicha construcción está estrechamente ligada con la base biológica, sobretodo con la apariencia externa de sus genitales, lo que actualmente y con los adelantos de la tecnología puede conocerse desde antes del alum bram iento a través de un ultrasonido, el que revela su sexo y desde ese m omento se le asigna una identidad definida, por las características sexuales corporales, refiriéndose a un proceso histórico que involucra el cuerpo.

El cuerpo es el punto de partida y al cual se le imponen (...) “un conjunto de funciones, relaciones sociales, actividades, formas de comportamiento y de subjetividad” (Lagarde, 1992: 37). De ahí que se ve como natural que de acuerdo al cuerpo así debe ser su m odo de vida, según lo que indica y espera la sociedad.- “sin embargo la teoría de género propone que todos los atributos, las funciones, las relaciones y los comportamientos entre hom bres y mujeres son aprendidos histórica y socialm ente, que están deter minados por una

cultura específica y que, por lo tanto, pueden ser modificados” (...) (Sternberg, 1998 citado por Orellana y Arana, 2003: 36).

Desde la perspectiva de la sociología y la antropología, la masculinidad es el resultado de la imposición y el ejercicio de roles y funciones a los seres humanos, hombres y mujeres, atribuidos a partir de una división sexual del trabajo en una determinada formación económica – social, y a la concepción ideológica acerca de cómo se conciben los seres sexuados en un determinado orden cósmico o simbólico. Centro de Comunicación y Educación Popular (CANTERA, 2001: 14).

El concepto de masculinidad se modifica en la medida en que cambia la estructura socioeconómica y cultural, la masculinidad, como un estereotipo, va siempre unida a determinadas cualidades, sobretodo asociadas con la fuerza, la violencia, la agresividad y la idea de que es necesario estar probando y probándose continuamente que se “es hombre”. Ese hecho exige diversas formas para demostrarlo, dependiendo en gran medida de la clase social, religión, grupo de edad, condición física y mental y de los grupos de referencia, como los grupos de trabajo, instituciones educativas, vecindario y grupos de pares.

Después de haber realizado una revisión bibliográfica pertinente y coherente con el tema de investigación, se procedió a preparar todo lo relacionado con el marco metodológico, capítulo muy importante y fundamental para ejecutar el trabajo de campo. Todo lo que es concerniente a él se detalla en las siguientes páginas.

C a p í t u l o I I

M a r c o M e t o d o l ó g i c o

M arco M etodológico

Este capítulo está dedicado al marco metodológico del proceso de la investigación. En primer lugar, se plantea la hipótesis; luego se presenta el contexto institucional de los centros en que se realizó la investigación. Seguidamente se describe el tipo de estudio que se realizó, los y las participantes que fueron objeto de la investigación; así como la operacionalidad de las variables; además se describen los instrumentos de recolección de datos y la validación de los mismos.

La hipótesis que se plantea en la investigación es la siguiente:

Hipótesis

H1 Los prejuicios y las prácticas sexistas de los y las docentes, tienen relación con las percepciones y valoraciones que sobre la masculinidad poseen los y las estudiantes de Bachillerato de los Centros Educativos Públicos de la ciudad de Danlí, El Paraíso.

2.1. Acerca del Contexto

2.1.1. Área de Trabajo

La investigación se realizó en los tres institutos públicos del nivel medio de la ciudad de Danlí, El Paraíso:

- 1. Centro de Formación Inicial de Docentes (FID) Escuela Normal España**
- 2. Centro Técnico Vocacional Pedro Nufio**
- 3. Instituto Departamental de Oriente**

Centro FID Escuela Normal España

En el año mil novecientos cincuenta y uno y bajo acuerdo No. 1958 se crea en Villa Ahumada, a 3.1 Km. hacia el sur de carretera Panamericana de la ciudad Danlí hacia la ciudad de El Paraíso, la Escuela Normal “España” con el propósito de formar Maestras de Educación Primaria, actividad que realizó por cincuenta y un años en forma consecutiva. En su trayectoria como formadora de Maestras graduó 9,105 estudiantes desde 1954 hasta el año 2003, las que procedían de los dieciocho departamentos del País, este hecho se daba porque ofrecía un servicio de internado, el cual les permitía a los padres de familia seguridad al dejar a sus hijas en ese lugar, una por la disciplina de la institución, la cual reforzaba comportamientos que en nuestra cultura son asignados para el sexo femenino como la obediencia, sumisión pasividad y docilidad y otra porque la carrera de maestra la preparaba para la vida futura tanto como profesional, como esposa y como excelente madre, misión que debe ser alcanzado por toda mujer como un mandato divino y como una norma en nuestra sociedad.

Con la transformación de la escuelas normales en el año 2002, la Normal España se convierte en Centro de Formación Inicial de Docentes (FID) en donde se suscitan grandes cambios como es el de convertirse en un Centro Educativo Mixto, ampliando la cobertura en matrícula con respecto al sexo, para lo cual se presentan los siguientes datos.

Para el año 2003, la matrícula fue de 181 mujeres y 35 hombres; en el año 2004, el número de varones se incrementa, lo que se revela con los siguientes datos 164 mujeres y 53 varones; en el año 2005 la matrícula disminuye con respecto a las mujeres, y en relación con los hombres se mantiene en comparación al año anterior; ya que se cuenta con 150 mujeres y 54 hombres; en el año 2006 la matrícula de los hombres asciende a 136; pero en la actualidad sólo se cuenta con 80 hombres matriculados en la carrera de Bachillerato, la baja de matrícula se presenta porque en este año (2007) las escuelas normales se reconvierten en formadoras de maestras (os) y la tendencia es a estudiar en el área de magisterio (Libro de matrícula de La Institución).

Los datos reflejan que para los hombres que decidieran formar parte de la población estudiantil del Centro FID Normal España tuvieron que romper esquemas tanto los estudiantes, como los padres y las madres de familia, de igual manera los y las docentes que laboraban en la institución.

El Centro Técnico Vocacional Pedro Nufio

Fue creado a iniciativa del Ingeniero Héctor Rodolfo Nufio Gamero quien introduce al Congreso Nacional de la República, el Proyecto de Creación de un Colegio Vocacional para la zona oriental del país, el cual fue aprobado el 16 de diciembre de 1993, bajo el Decreto 265-93, con el propósito de capacitar jóvenes hondureños, técnicos en televisión, radio, electricidad, electrónica, mecánica industrial, metalurgia, maestros constructores, agricultura y ebanistería de conformidad al estudio que al efecto elaboró La Secretaría de Educación Pública.

Para el año 1995 se autoriza el funcionamiento oficial de este centro educativo bajo acuerdo No. 0050 SEP – 95. Matriculándose 160 estudiantes, para primer curso del ciclo básico técnico, funcionando en las instalaciones de la escuela Pedro Nufio. Para ese momento el plan de estudio ofrece tres modalidades: Agropecuaria, Industria de la Madera y Educación Técnica para el Hogar, en el año de 1998 se agrega la modalidad de Estructuras Metálicas, las

que se mantienen en este año. Para el año 2003 se traslada a su propio edificio ubicado en el barrio El Quiquisque a 150 metros al sur del Centro FID Escuela Normal España.

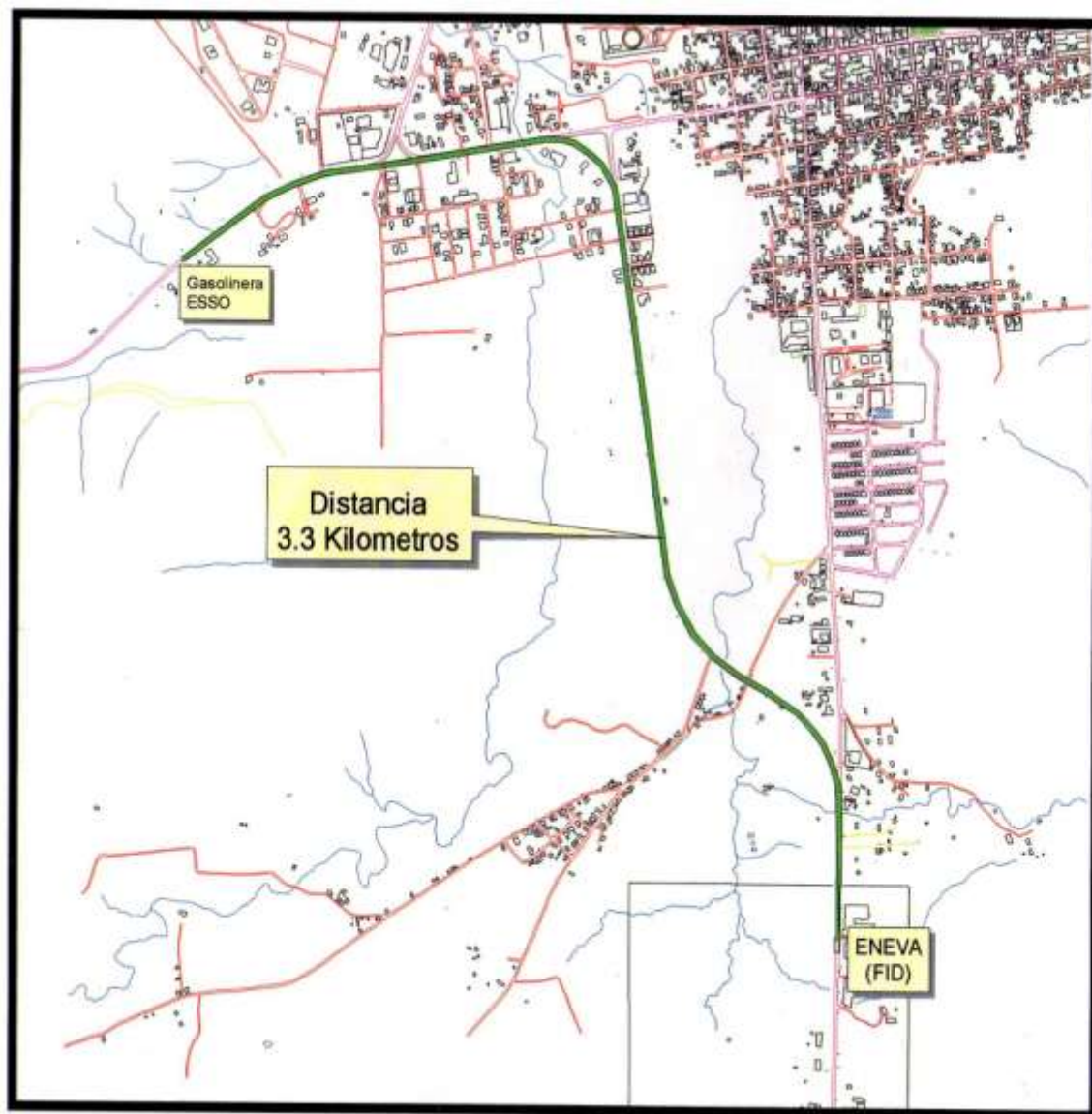
Instituto Departamental de Oriente

Fue creado el 22 de Mayo de 1947, iniciando con una matrícula de 47 estudiantes que estudiaban para las carreras: Maestros (as) de Educación Primaria Urbana y Bachiller en Ciencias y Letras. El Instituto funcionó hasta 1975 en el local que ocupa la Alcaldía Municipal y para el año de 1976 se traslada para ocupar sus propias instalaciones ubicadas en el Barrio El Carmelo a 3.9 Km. al noreste de la entrada de la ciudad de Tegucigalpa, carretera al Valle de Jamastrán.

En el año de 1981 se obtiene un gran logro, el cual consiste en la oficialización de dicho centro como producto de una lucha de docentes, estudiantes, padres y madres de familia. Actualmente cuenta con las siguientes modalidades de estudio: Ciclo Común de Cultura General, Educación Comercial, Bachillerato en Administración de Empresas y Bachillerato en Ciencias y Letras; también funciona el sistema de educación a distancia; para atender la población matriculada ofrece las jornadas: Matutina, Vespertina, Nocturna y el Sistema a Distancia.

Para que los y las lectores/as tengan una idea mejor de la ubicación geográfica de los centros educativos donde se realizó la investigación, se presenta un mapa aéreo de la ciudad de Danlí, en donde se visualiza un croquis de ellos.

MAPA DE LA UBICACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DONDE SE REALIZÓ
LA INVESTIGACIÓN.



Fuente: Municipalidad de Danlí, El Paraíso

2.2. Metodología

Esta investigación tiene como propósito incursionar en una temática poco estudiada en nuestro medio: los prejuicios y las prácticas sexistas de los /as docentes y su relación con las percepciones y valoraciones que sobre la masculinidad poseen los y las estudiantes de Bachillerato, de los institutos públicos de la ciudad de Danlí, El Paraíso; por tal razón ésta tendrá un **alcance descriptivo**, el cual busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989, citado por Sampieri et al., 2003). Otro elemento importante de los estudios descriptivos, es que éstos “pueden ofrecer la posibilidad de predicciones o relaciones aunque sean poco elaboradas” (Sampieri, 2003: 120 citando a Fernández, Collado, Baptista y Elkes, 1998).

Además del alcance descriptivo el **estudio es de tipo correlacional** cuyo propósito es evaluar la relación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables (en un contexto en particular) (Sampieri et al., 2003: 121). El valor de este tipo de estudios, “no reside en la capacidad de predicción, sino en la posibilidad de entendimiento de ambientes, eventos, sujetos, contextos y fenómenos; así como en la riqueza interpretativa que sean capaces de ofrecer (Sampieri et al., 2003: 121).

El estudio se encuentra dentro de las investigaciones de un **modelo mixto** (cualitativo y cuantitativo); el primero se define como un marco de organización teórico y metodológico enfocado en las complejas relaciones entre: significados personales y sociales; prácticas individuales y culturales; y el ambiente o el contexto (Ulan et al., 2002 citado en tesis por Fernández, 2004). Se refiere a un tratamiento conceptual de hechos que no son accesibles a la experiencia sino perceptible intersubjetivamente, no analiza hechos independientemente de los sujetos que en ellos intervienen, los estudia en función de lo que los sujetos perciben o cómo se los representa (Álvarez-Gayou, 2003; Brems et al., 1998; Gonzáles, 2000). Su objetivo es explorar, describir e interpretar (o explicar) eventos y experiencias personales

(percepciones, pensamientos y sentimientos) y sociales, pero nunca predecirlos (Grbich, 1999; Smith, 2003; Willig, 2001 citado en tesis por Fernández, 2004).

El segundo o sea el estudio cuantitativo utiliza la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente hace uso de La Estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población; además este tipo de estudios proponen relaciones entre variables con la finalidad de arribar a proposiciones precisas y hacer recomendaciones (Sampieri et al., 2003: 5 - 6).

2.3. Población

El universo lo constituyeron 803 estudiantes de primero, segundo y tercero de Bachillerato en las modalidades de: Bachillerato en Ciencias y Letras, Bachillerato en Ciencias con Orientación en Educación y Bachillerato Técnico en las áreas de: Industria del vestido, Industria de la Madera, Estructuras Metálicas y Agropecuaria. El universo de los y las docentes lo formaron 83 profesores/as que imparten clases en ese nivel.

2.4. Muestra

La muestra la constituyeron 464 estudiantes (232 mujeres y 232 hombres), es de tipo No Probabilística, en donde la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con el investigador/a o de él/ella que hace la muestra, y el tamaño de la misma es intencionada, tomando en cuenta que cada institución educativa ofrece diferentes modalidades de Bachillerato, lo que permite que las cantidades de estudiantes varíen según el sexo, por ejemplo la Escuela Normal España por su trayectoria en la formación de maestras, la cantidad de mujeres matriculadas es mayor que la de los hombres, tomándose como muestra el 100% (71) de los últimos; todo lo contrario sucede en el Centro Técnico Vocacional Pedro Nufio presentando como oferta educativa carreras técnicas en las cuales todavía prevalecen esquemas sexistas en el momento de elegir la modalidad de estudio,

creyendo que las áreas técnicas son más aptas para el sexo masculino que para el sexo femenino; por lo tanto la cantidad de hombres es mayor que la de mujeres que estudian en dicho Centro Educativo; tomando en cuenta esa particularidad, la muestra se tomó considerando el número de las mujeres (67) que equivale al 100% de las estudiantes de Bachillerato en dicho centro.

En el Instituto Departamental de Oriente la matrícula es similar en ambos sexos, pero siempre es un tanto más elevada la cantidad de las mujeres; razón por la cual la muestra se toma considerando la totalidad de los hombres o sea (94) estudiantes. Es evidente que se optó por esta forma de selección para evitar sesgos en los resultados de la investigación. Para la muestra de los/as docentes se tomó el universo los 83 profesores/as; pero por diversas razones, en el momento de aplicarles el instrumento sólo se contó con un número de 60 participantes que equivalen a un 72.3% de ellos y ellas.

Para reforzar las respuestas obtenidas a través de los cuestionarios y tener una muestra representativa sobre las percepciones que poseen los y las estudiantes sobre la construcción o reafirmación de la masculinidad. Se realizaron 6 grupos focales en sesiones separadas, o sea dos por cada una de las instituciones seleccionadas; para llevar a cabo un grupo focal, se sugiere contar con un número entre 5 – 10 participantes, tomando en cuenta la sugerencia se procedió a pedirle a las Orientadoras de los diferentes Centros Educativos seleccionar 8 personas de cada sexo.

En las sesiones antes mencionadas se contó con la colaboración de: 7 estudiantes del sexo masculino y 8 del sexo femenino del Centro FID Escuela Normal “España”; En el Centro Técnico Vocacional “Pedro Nufio” el número de participantes era la misma cantidad en ambos sexos (6 y 6); En cambio en el Instituto Departamental de Oriente participaron 6 estudiantes del sexo femenino y 5 del sexo masculino, haciendo un total de 38 participantes, tanto en el Centro FID Escuela Normal España como en el Instituto Departamental de Oriente hubo una participante más del sexo femenino en relación a los participantes del sexo masculino, este detalle de inequidad de género se debió que al momento de llevar a cabo la

sesión sólo ellos se presentaron, considerando de mal gusto regresar a la estudiante que estaba demás.

2.5. Operacionalidad de las Variables

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicadores
Identidad de Géneros	La identidad Es un atributo sin el cual es muy difícil que se construya el género. Es un proceso de construcción respecto a uno o más atributos culturales que son interiorizados por los/las individuos/as. Sentimiento de pertenencia al género femenino o masculino.	La masculinidad es el resultado de la imposición y el ejercicio de roles y funciones a los seres humanos, hombres y mujeres, atribuidos a partir de una división sexual del trabajo en una determinada formación económica-social, y a la concepción ideológica acerca de cómo se concibe los/as seres sexuados/as en un determinado orden cósmico o simbólico. Centro de Comunicación y Educación Popular (CANTERA, 2001).	Atributos físicos: Fuerte, violento, agresividad, voz grave, entre otros. Atributos Psicológicos: audacia, superioridad, competitividad, inteligencia, explosivos. Atributos Sociales: Proveedor, Protector, jefe de familia, mujeriego, entre otros. Roles Sexuales: Expectativas y representaciones sociales.

V a r i a b l e s	D e f i n i c i ó n C o n c e p t u a l	D e f i n i c i ó n O p e r a c i o n a l	I n d i c a d o r e s
Prejuicio Sexista	La Psicología Social define los prejuicios “como actitudes y opiniones por lo regular negativas, respecto de los miembros de un grupo, son las evaluaciones de alguien basada únicamente en su raza, sexo, religión ó, a que forma parte de otro grupo. (Psicología Social, 2002).	Toda evaluación en las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual que se haga de una persona atendiendo a la categoría sexual biológica a la que pertenece.	C o n d u c t a s e s p e r a d a s o e x p e c t a t i v a s : Heterosexual, violento, valiente, caballeroso, aventurero, m u j e r i e g o , e t c . F o r m a s d e V e s t i r : Corte de pelo, camisa y pantalón, no usar aretes ni m a q u i l l a j e . C o m p e t e n c i a s C o g n i t i v a s y P s i c o m o t o r a s : A r m a r , d e s a r m a r objetos, facilidad de aprendizaje, habilidad para realizar trabajo físico pesado.

V a r i a b l e s	D e f i n i c i ó n C o n c e p t u a l	D e f i n i c i ó n O p e r a c i o n a l	I n d i c a d o r e s
Prácticas Sexista	Prácticas Sexista: Actitud o com portam iento excluyente y discrim inatorio respecto de una persona por razón de su sexo.	Actividades Deportivas Discursos que legitim an o rechazan ciertos tipos de prácticas, contenidos o actividades. Norm as y regulaciones de la institución (reglam ento interno), recreo, etc. Prácticas desiguales desde el punto de vista de las relaciones de géneros	Juegos C o m p e t i t i v o s , a c t i v o s y r u d o s : Fútbol L e n g u a j e : Androcéntrico Espacios de Juegos, actividades dentro y fuera del aula. Asignación de tareas diferenciadas por sexo. Oportunidades de participación

2.6. Instrumentos para la Recolección de Datos.

Para recolectar los datos se hizo uso de los siguientes instrumentos:

a) Escala para medir actitudes Escalamiento tipo Likert.

- Escala sobre atributos masculinos tomando como fuente: Centro de Análisis Cultural de la Universidad Centroamericana de La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Chile (CAS – UCA – FLACSO): Encuesta Masculinidad y Paternidad en Costa Rica. 2002.

La escala Likert consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los sujetos, es decir que éste exprese su reacción eligiendo una opción de la escala. Este método fue desarrollado por Rensis Likert a principios de los 30; sin embargo es un enfoque vigente (Sampieri et al., 2004: 368).

b) Cuestionarios.

Es un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, en donde se utilizan preguntas abiertas y cerradas, para realizar el estudio se seleccionaron las últimas, con categoría de respuesta dicotómica, por ofrecer las siguientes ventajas: facilidad de codificar y analizar; a la vez requieren del menor esfuerzo de los y las participantes al no tener que escribir o verbalizar pensamientos, sino únicamente seleccionar la alternativa que describa mejor su respuesta.

c) Sesiones en Profundidad o Grupos de Enfoque.

Son reuniones de grupos pequeños o medianos (5 a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales.

El formato de las sesiones es parecido al de una reunión de alcohólicos anónimos o a grupos de crecimiento en el desarrollo humano. Se reúne el grupo de personas y se trabaja con éste en relación con las variables, las categorías, los sucesos o los temas objetivos de la Investigación (Sampieri et al., 2004: 465 – 46)

Pasos para realizar las sesiones de grupo:

1. Determinar el número de grupos o sesiones.
2. Definir los perfiles de los participantes.
3. Detectar las personas del tipo elegido.
4. Invitar a sesión a las personas electas.
5. Organizar la sesión o sesiones.
6. Desarrollar sesión y grabarla en audio o video.
7. Elaborar el reporte de la sesión.

2.7. Descripción General de los Instrumentos Utilizados.

Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de la encuesta, cuyo instrumento fue el cuestionario, elaborándose dos; uno para los y las docentes y el otro para los y las alumnos/as: El primero constaba de una sección de datos generales (edad, sexo, nivel de estudios, años de servicio, entre otros); además contenía 30 preguntas con el propósito de conocer los prejuicios y prácticas sexistas que prevalecen en los y las docentes.

El cuestionario dirigido a los y las estudiantes quedó estructurado en tres apartados: datos generales (edad, sexo, modalidad de estudio, persona/s con quién/es vive, lugar de procedencia y residencia, etc.); También se pretendía conocer las percepciones que ellos y ellas poseen con respecto a los prejuicios y las prácticas sexistas de los y las docentes, a través de 27 ítems que denotaban las prácticas cotidianas dentro y fuera del aula.

En el último apartado se utilizó una escala tipo Likert con 38 reactivos, y con opciones de respuesta de (10 totalmente de acuerdo a 70 totalmente en desacuerdo); esta parte del

cuestionario contenía atributos masculinos sugeridos a los que daban valoraciones de acuerdo a lo que ellos y ellas conciben con respecto a la masculinidad.

Con el grupo focal las 9 preguntas fueron encaminadas hacia el objetivo de conocer las percepciones que poseen los y las estudiantes sobre la construcción o reafirmación de su/la masculinidad.

2.8. Proceso de Validación de los Instrumentos

Los instrumentos fueron validados de diversas maneras. En primer lugar para la redacción de los mismos se consultaron diferentes fuentes bibliográficas que sirvieron de apoyo, pues el proceso de validación de un constructo está relacionada con la teoría y con el marco teórico que soporte la variable en relación con otras variables (Hernández, et al, 2003).

En segundo lugar, se realizó una prueba piloto con un estudiante de ambos sexos de cada centro educativo que reunieran las características deseadas para la muestra de esta investigación; cuyo propósito era saber de antemano si el lenguaje estaba adaptado a su nivel de conocimiento y comprensión; después de la prueba se le hizo a la encuesta una aclaración a pie de página. Además, para darle mayor validez de contenido al instrumento se hizo necesario recurrir a cuatro profesionales de reconocida experiencia tanto en la temática de género como en el área de educación, para que revisaran y evaluaran cada pregunta con el objetivo de comprobar si estaban acorde con el tema de estudio.

Una vez efectuada la revisión y validación de los instrumentos, éstos fueron aplicados a la muestra de los centros educativos seleccionados, posteriormente se procedió a tabular, graficar y analizar los datos obtenidos, mismos que se evidencian en el siguiente capítulo sobre análisis e interpretación de los resultados.

C a p í t u l o I I I

A n á l i s i s e I n t e r p r e t a c i ó n d e R e s u l t a d o s S o b r e :

L o s P r e j u i c i o s y L a s P r á c t i c a s S e x i s t a s d e l o s y l a s D o c e n t e s y s u r e l a c i ó n c o n l a s
p e r c e p c i o n e s y v a l o r a c i o n e s q u e s o b r e l a m a s c u l i n i d a d p o s e e n l o s y l a s E s t u d i a n t e s
d e B a c h i l l e r a t o : E l c a s o d e l o s C e n t r o s E d u c a t i v o s P ú b l i c o s d e l a c i u d a d d e D a n l í ,
E l P a r a í s o .

Análisis e Interpretación de los Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación realizada. Tomando como punto de partida los datos obtenidos de las encuestas efectuadas tanto a los y las docentes como a los y las estudiantes de Bachillerato. También se toma en cuenta la información de los otros instrumentos utilizados en la metodología, como la escala para medir actitudes (escalamiento tipo Likert) y el grupo focal. Las diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos han generado una amplia base de datos acerca de los prejuicios y las prácticas sexistas de los y las docentes con respecto a la masculinidad, quienes constituían una de las dos unidades de análisis de esta investigación.

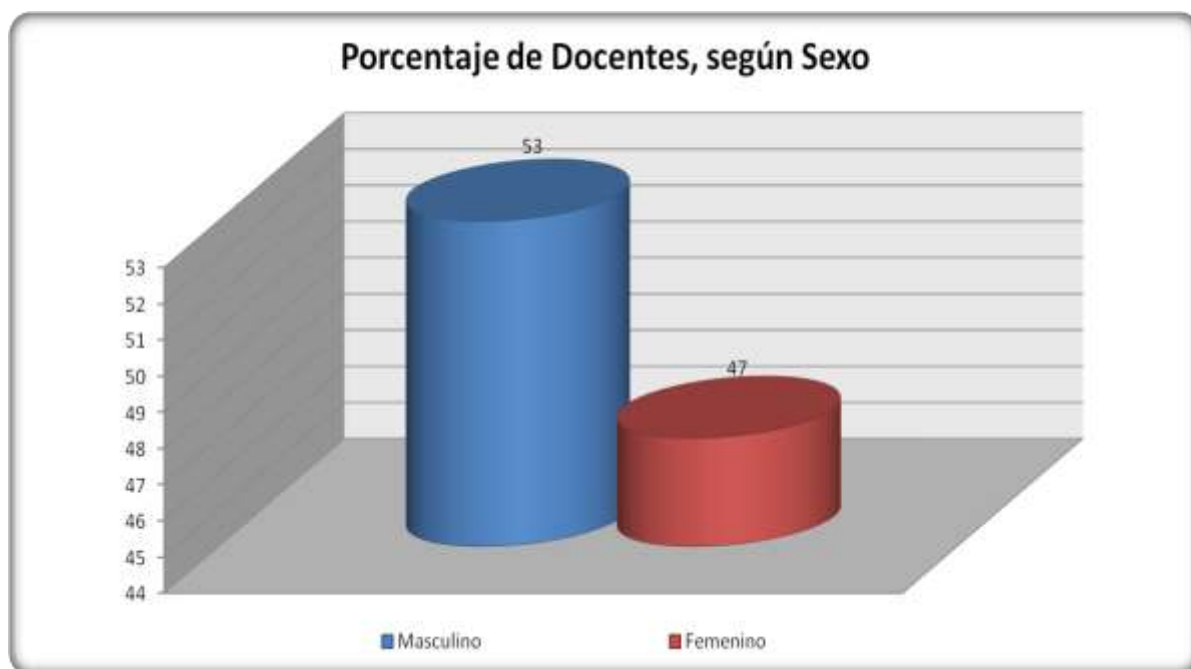
Asimismo se presentan datos proporcionados por los y las estudiantes sobre los prejuicios y las prácticas sexista que los y las docentes realizan dentro y fuera del aula, así como percepciones sobre los atributos masculinos asociados con las prácticas culturales. Finalmente se señala la relación que existe entre los prejuicios y prácticas sexistas de los y las docentes y la relación con las percepciones y valoraciones que sobre la masculinidad poseen los y las estudiantes de Bachillerato.

3.1. Análisis sobre los Datos Demográficos de Los y Las Docentes.

3.1.1. Características de Los y Las Docentes.

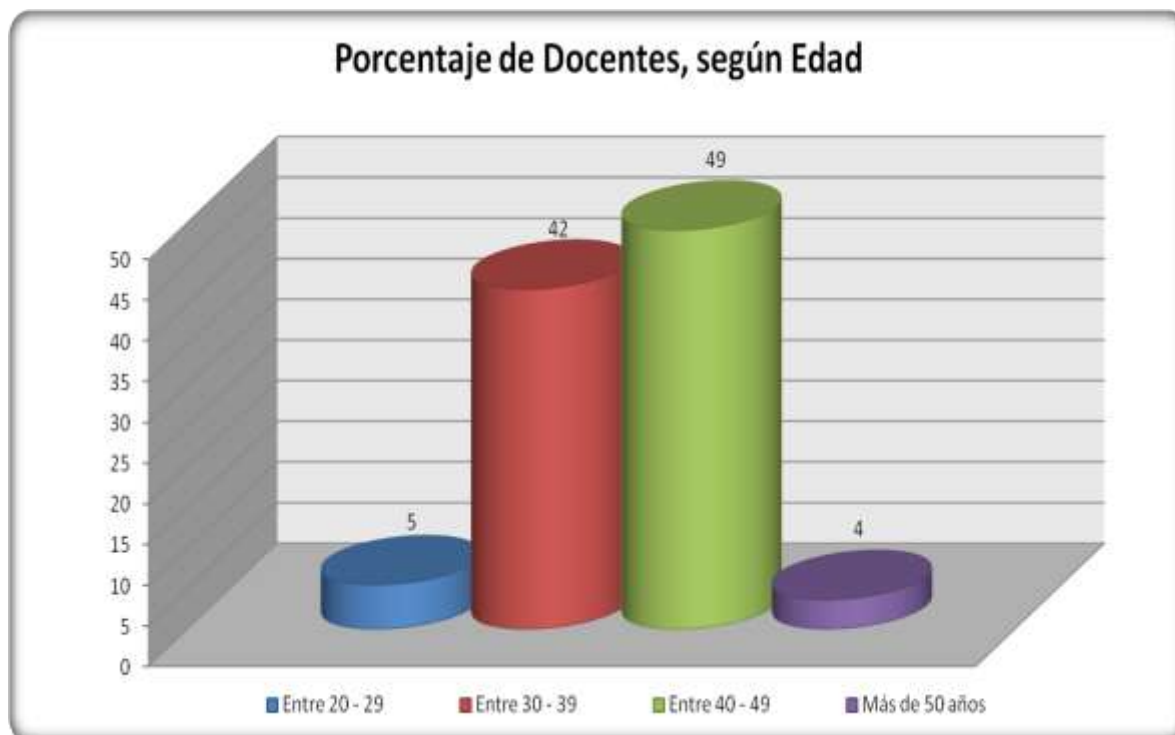
Para la muestra de los y las docentes se tomó el 100%, la única condición para su inclusión era que impartiera clases a los y las estudiantes de Bachillerato, en las instituciones donde se realizó la investigación. Lográndose la participación de un 50% del sexo masculino y un 47% del sexo femenino. Los rangos de edad oscilan entre los 26 y 52 años, siendo el promedio de edad 37.1 años (Ver datos en la gráfica # 1 y 2).

G r á f i c a # 1



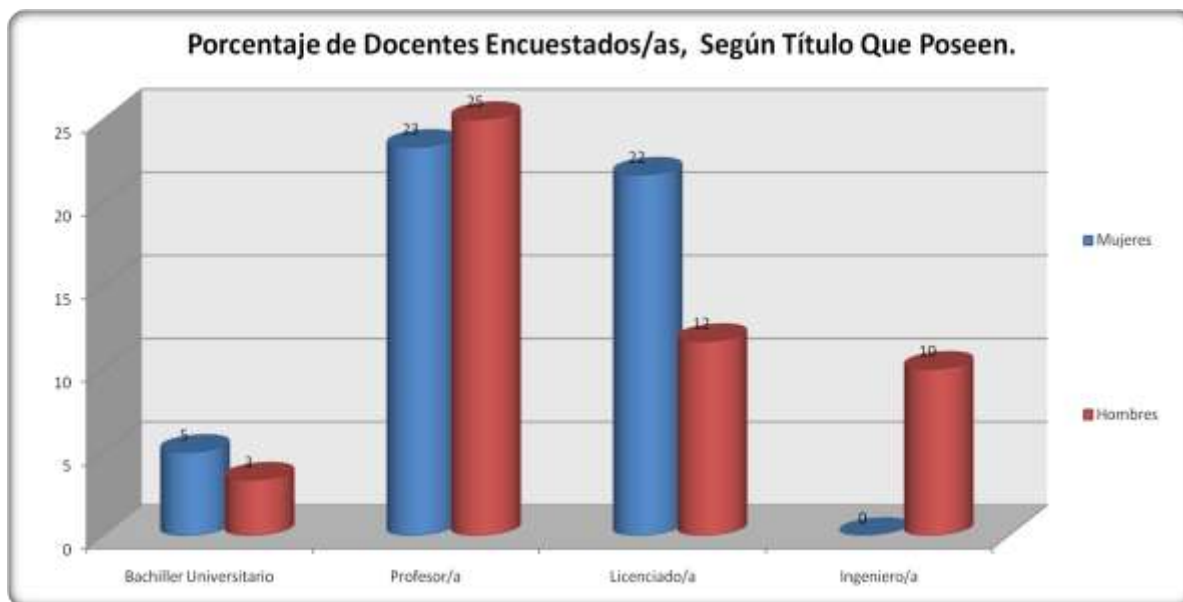
Fuente Propia

G r á f i c a # 2



Fuente Propia

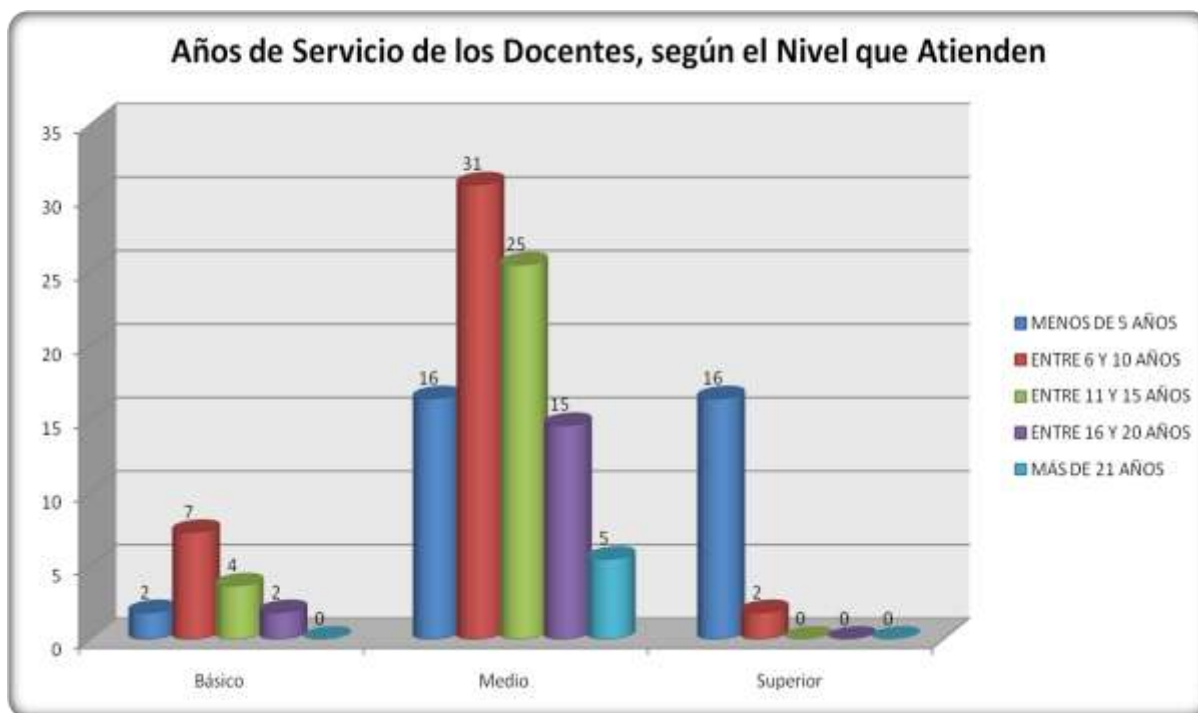
G r á f i c a # 3



Fuente Propia

En la gráfica # 3 puede visualizarse que los y las docentes encuestados/as son profesionales que laboran en las instituciones educativas públicas del nivel medio de la ciudad de Danlí, el 100% de ellos y ellas poseen título de: Bachiller Técnico Universitario, Profesor/a en diferentes especialidades, otros/as tienen el grado de Licenciatura; contándose también con algunos Ingenieros Agrónomos que laboran en el área técnica (8% , 48% , 34% y 10%) respectivamente. El 22% estudian ya sea para elevar el grado académico o para cumplir con los requisitos que exige El Sistema Educativo (ver datos en gráfica de anexo # 4).

G r á f i c a # 4



Fuente Propia

La gráfica # 4 revela que el 100% de los y las docentes laboran con el nivel medio, con varios años de experiencia que oscilan entre menos de 5 años y más de 21 años (16% y 5%). Los mayores porcentajes 31%, 25% y 15% lo alcanzan los y las docentes cuya experiencia laboral oscila entre 6 – 10, 11 – 15 y 16 - 20 años, un 13% y 18% de ellos/as además de atender el nivel medio, también prestan sus servicios educativos en los niveles básico y superior.

3.2. Prejuicios y Prácticas Sexistas de Los y Las Docentes

Para el análisis de los resultados acerca de los prejuicios y prácticas sexistas de los y las docentes, se tomó en cuenta la variable grado de escolaridad que poseen, pretendiendo denotar, si éste hace que se manifiesten cambios en las formas de pensar, o se mantienen con respecto a los roles masculinos y femeninos que tradicionalmente se han asignado según sexo,

para lo cual se les aplicó una encuesta que contenía preguntas sobre actividades de la vida cotidiana, el trabajo de los y las docentes consistió en elegir quién es la persona que ellos o ellas consideran más indicada para realizarla.

La gráfica # 5 muestra los resultados de varias preguntas y las que a continuación se detallan: quién es la persona más indicada para jugar fútbol, los mayores porcentajes lo alcanzan la opción ambos (94% , 78% , 100% y 75%); pero todavía hay personas que siguen creyendo que es un deporte para los hombres (19% y 25%), dato encontrado tanto en el profesorado como en los Bachilleres Técnicos.

En cuanto a los juegos de azar, la respuesta se inclina que sean ambos quienes lo hagan (72% , 67% , 67% y 50%); aunque el complemento del porcentaje dicen que sean los hombres (28% , 33% , 33% y 50%). Obsérvese que la opción mujeres tiene 0% .

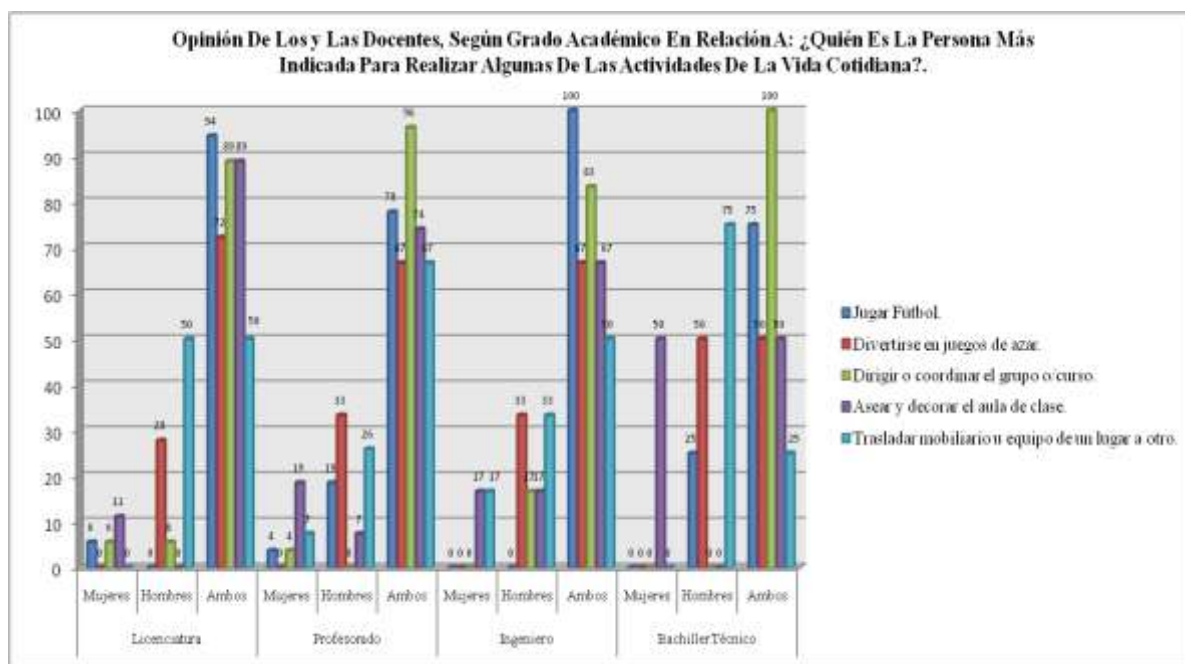
Dirigir o coordinar el grupo/curso, en los diferentes grados de escolaridad responden con mayores porcentajes que ambos (89% , 96% 83% y 100%); pero todavía los ingenieros dan votos de confianza para que sean los hombres quienes asuman dicha responsabilidad (17%).

Un 89% , 74% , 67% y 50% piensan que la decoración de las aulas la pueden realizar ambos; sin embargo el 11% , 19% , 17% y 50% adjudican esta tarea a las mujeres, por considerarse que éstas tienen más desarrolladas las habilidades motoras finas, como extensión de los roles adjudicados a ellas en el ámbito privado. La respuesta alcanza un porcentaje elevado por parte de los Bachilleres Técnicos.

En las actividades en donde se necesita mayor fuerza física, como en el caso de la pregunta trasladar mobiliario u equipo de un lugar a otro el (28% , 33% , 33% y 50%), piensan que ambos son aptos para hacerlo. el complemento de estos porcentajes sigue creyendo que son los hombres los indicados para realizarlo.

Es de hacer notar que en las formas de pensar de los y las docentes se observan cambios con respecto a que las actividades no tienen sexo, que tanto hombres como mujeres pueden realizarlas, pero todavía encuentran resistencia en los y las que siguen manteniendo posturas tradicionales en cuanto a la división de tareas por sexo, tal es el caso en estas respuestas al creerse que los hombres tienen mayor capacidad física, mandato y representación de la masculinidad hegemónica, sustentada por Connell, 2003.

G r á f i c a # 5

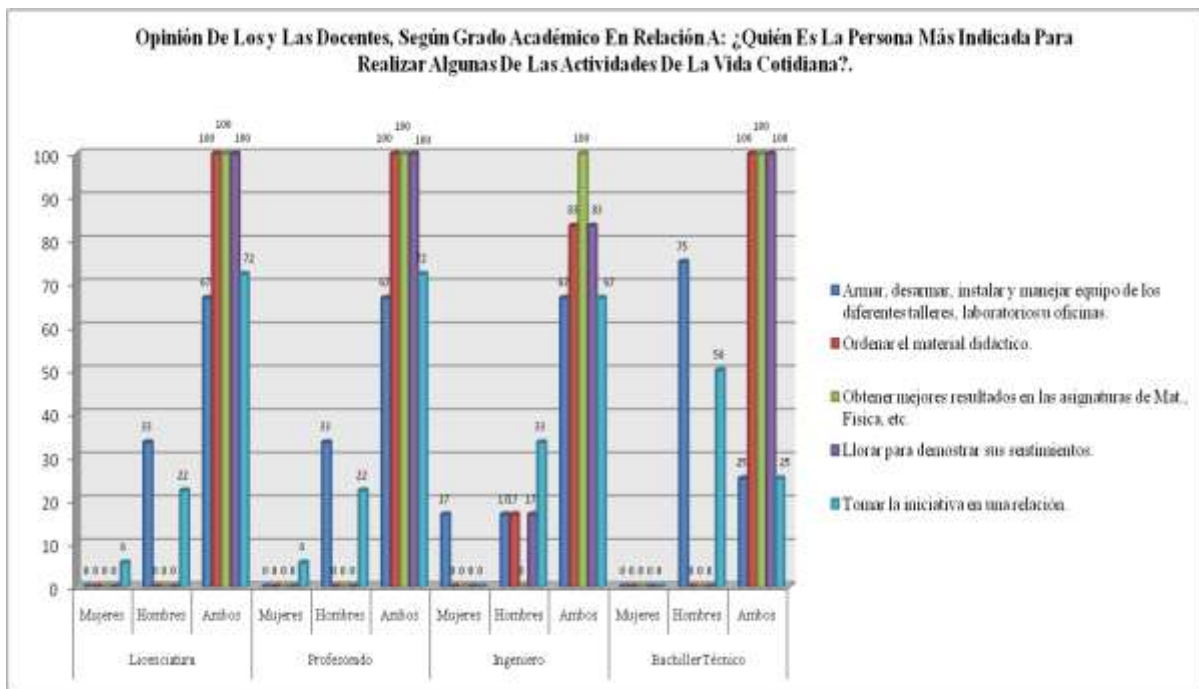


Fuente Propia

En la gráfica # 6 se observa un cambio radical en la pregunta: obtener mejores resultados en asignaturas como Matemáticas, Física, entre otras consideradas aptas para los hombres, por creerse que son ellos quienes poseen las competencias, la elección es unánime de que ambos tienen igual desempeño; Otro cambio se muestra en que aceptan que el hombre puede llorar para demostrar sus sentimientos (100%, 100%, 83% y 100%), algo que en la masculinidad hegemónica ha sido vedado para los hombres, porque es una manifestación de debilidad.

Ordenar el material didáctico, (100% , 100% , 83% 100%), eligen la opción ambos; sólo un 17% de los Ingenieros piensan que son los varones los indicados para dicha actividad. Así mismo la persona idónea para tomar la iniciativa en una relación, la respuesta presenta cambios, al creer que ambos pueden hacerlo, ya que unas décadas atrás esa iniciativa era privilegio para los hombres; porque si la mujer lo hacía, no era vista con agrado por la sociedad (72% , 72% , 67% , y 25%), nótese que en los Ingenieros y Bachilleres Técnicos desciende el resultado, dándole siempre primicia a los hombres, lo mismo sucede con el porcentaje complementario de los otros resultados, los datos se presentan en la siguiente gráfica.

G r á f i c a # 6



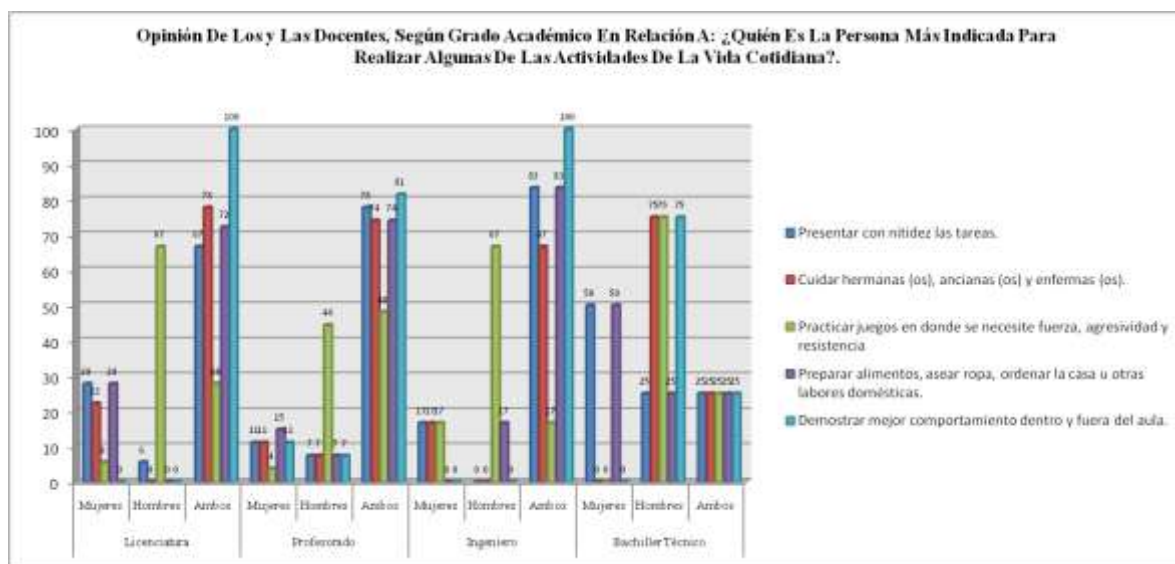
Fuente Propia

La gráfica # 7 ante la pregunta quiénes son las personas que deben presentar con nitidez las tareas, la respuesta del personal de las carreras de licenciatura, profesorado e ingeniería presentan avances en la temática de género cuando manifiesta que ambos pueden presentar las tareas con nitidez; cuidar de hermanas(os), ancianas (os) y enfermas(os); preparar alimentos,

asear ropa, ordenar la casa u otras labores domésticas; así como demostrar mejor comportamiento dentro y fuera del aula. No es una aceptación en su totalidad, pero los resultados revelan los progresos en roles y actividades estereotipadas para las mujeres; sin embargo los Bachilleres Técnicos se inclinan con un 50 % hacia las mujeres al pensar que son las personas que deben presentar tareas con nitidez y demostrar mejor comportamiento dentro y fuera del aula; todo lo contrario es su opinión cuando en un 75 % señalan que son los hombres los deben cuidar a sus hermanas(os)...

Practicar juegos en donde se necesite fuerza, agresividad y resistencia, los porcentaje más altos lo obtienen los hombres, ante esta pregunta, la respuesta no muestra diferencia por grado de escolaridad; se tiene la convicción que las mujeres son más débiles y que este tipo de juegos son preferiblemente para los hombres que representan esos atributos (67 % , 44 % , 67 % y 75 %), un 48 % del profesorado eligen la opción ambos (ver datos en la gráfica siguiente).

G r a f i c a # 7



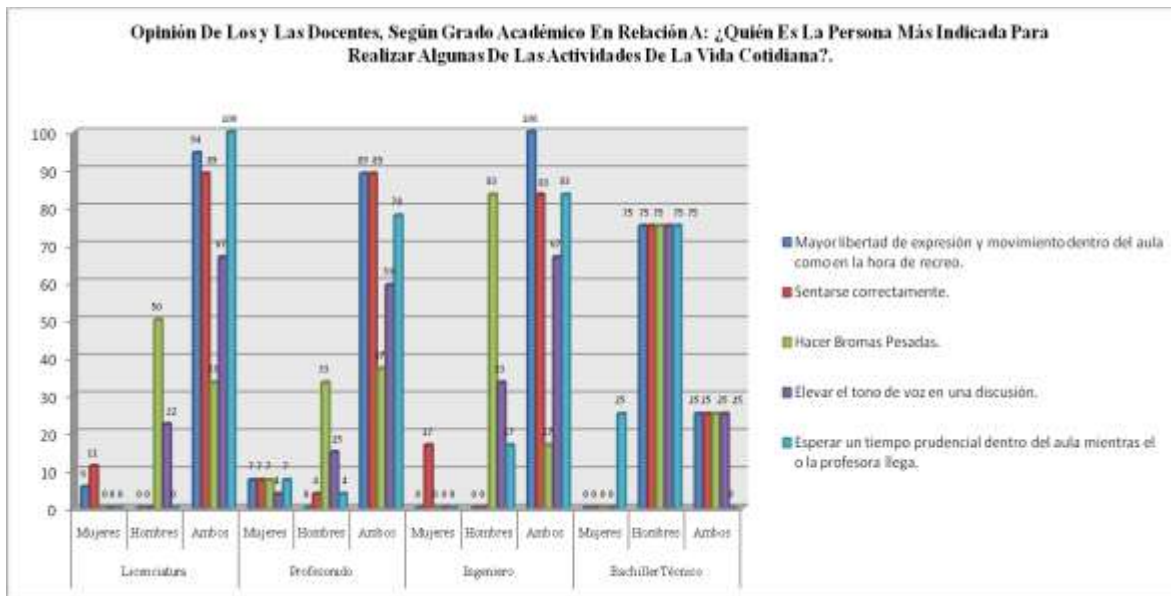
Fuente Propia

La gráfica # 8 presenta actividades como: mayor libertad de expresión y movimiento dentro del aula como en la hora de recreo, sentarse correctamente, elevar el tono de voz en una discusión y esperar un tiempo prudencial dentro del aula mientras él o la profesora llega. Las

cuatro acciones según opinión de la mayoría de los y las docentes manifiestan que pueden ejecutarlas ambos, tal como se refleja en los resultados, respuestas que también revelan la aceptación de igualdad de condiciones para ambos sexos.

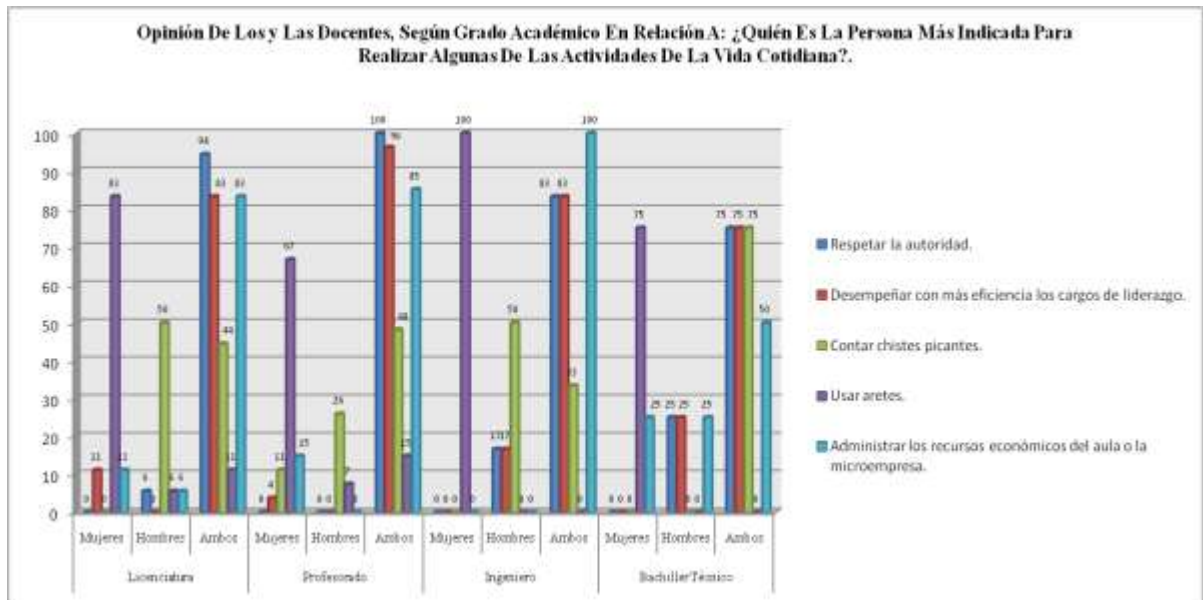
En forma evidente el personal que posee el título de Bachiller Técnico muestra resistencia al cambio, manteniendo esquemas tradicionales; así como prejuicios sexistas cuando el voto se lo consignan a los hombres (75% , 75% , 75% y 75%), ahora bien en forma coincidente la mayoría opinan que las bromas pesadas son permitidas en los hombres (50% , 33% , 83% y 75%), porque ésta ha sido una práctica aceptada por la sociedad, por el sólo hecho de ser hombre. Cierta personal de los diferentes grados académicos con esquemas menos tradicionalistas dice que lo pueden hacer ambos (33% , 37% , 17% y 25%).

G r a f i c a # 8



Fuente P ropia

G r á f i c a # 9



Fuente Propia

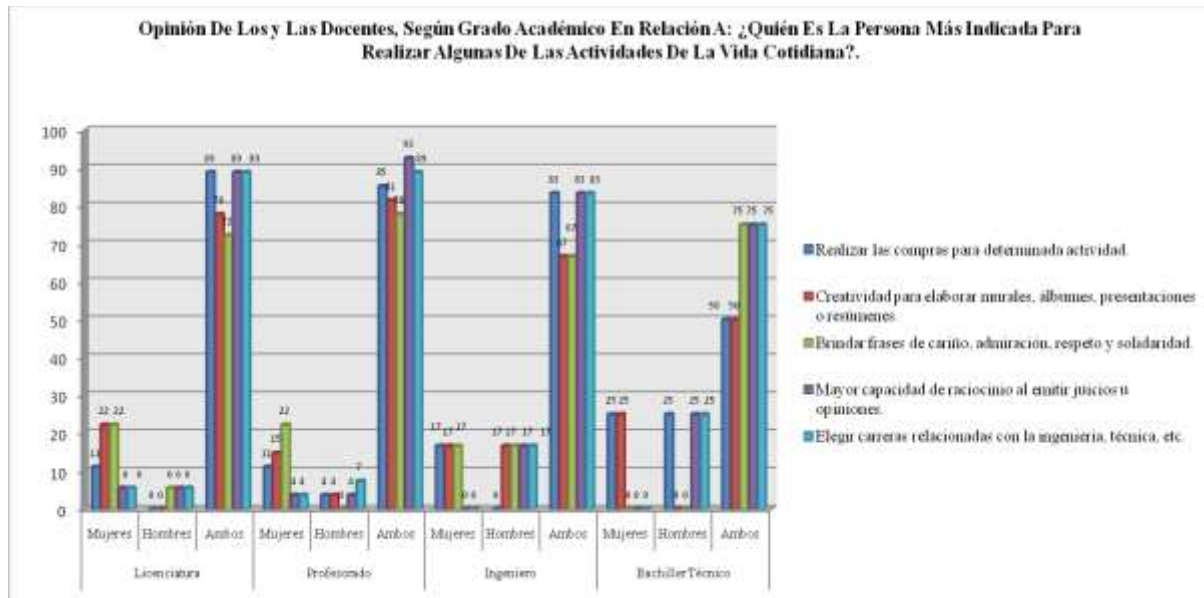
Los y las docentes en su mayoría están de acuerdo en que ambos pueden realizar las siguientes actividades: respetar la autoridad, desempeñar con más eficiencia los cargos de liderazgo, y administrar los recursos económicos del aula y la microempresa; los resultados pueden evidenciarse al observar los porcentajes representados en la gráfica # 9.

Las reacciones ante quién es la persona indicada para contar chistes picantes, la respuesta se inclina hacia los hombres con resultados de (50%, 26% y 50%); otra parte del personal opinan que ambos pueden hacerlo (44%, 48%, 33% y 75%). Los primeros revelan que todavía se mantienen arraigadas permisiones y prohibiciones acerca de lo que se puede hacer o no, en este caso al hombre se le permite un vocabulario fuerte y hasta soez; en cambio la mujer debe comportarse en forma recatada, para considerarla una mujer decente.

A la pregunta quién debe usar aretes, la opción mujeres obtiene altos porcentajes, mostrándose un poco de apertura en el personal de licenciatura y profesorado, al dar un mínimo porcentaje para que ambos puedan hacerlo (11% y 15%); aquí lo que se confirma que

el hombre no puede usar accesorios que lo hacen parecerse a una mujer; porque ser masculino es todo lo contrario de ser femenino.

G r a f i c a # 1 0



Fuente Propia

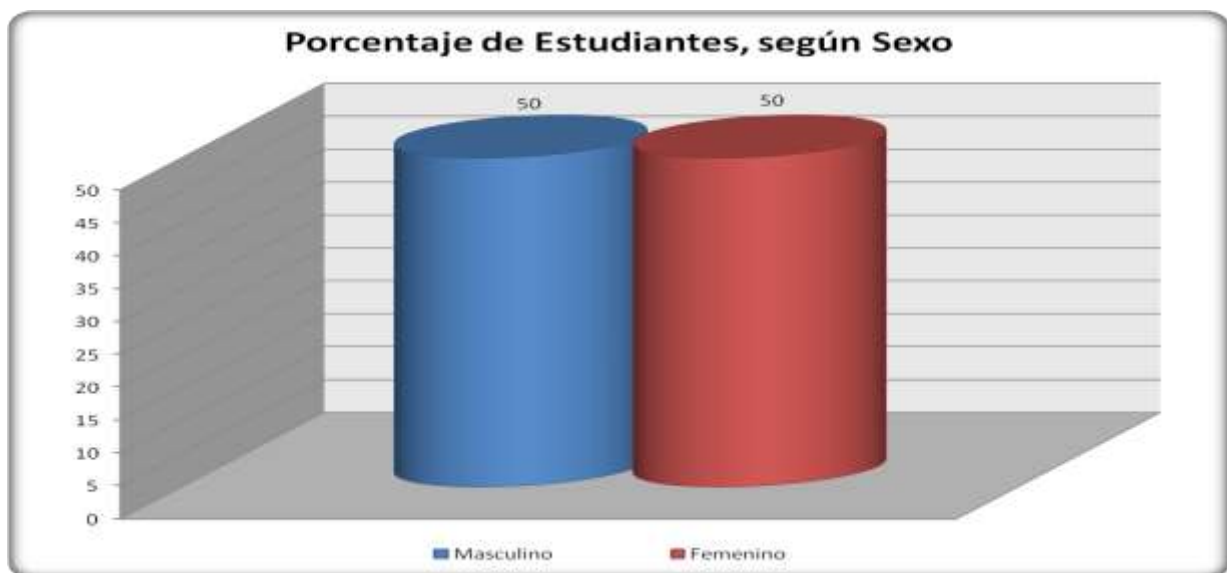
No se puede negar que se han logrado cambios significativos en esquemas tradicionales respecto a los roles y características asignadas o esperadas según sexo; los resultados de la gráfica # 10, lo demuestran cuando las y los docentes aceptan que: ambos pueden realizar compras para determinada actividad, que poseen creatividad para elaborar murales, álbumes, presentaciones y resúmenes; que pueden expresar sentimientos y emociones al brindar frases de cariño, admiración, respeto y solidaridad; poseen mayor capacidad de raciocinio al emitir juicios y opiniones, a poder elegir carreras como la ingeniería, técnica, etc. Algunos de estos logros se deben a los espacios conquistados mediante la ley de igualdad de oportunidades; también a la aceptación de que los hombres no son seres desprovistos de emociones y sentimientos, y que no se pierde la hombría al realizar tareas supuestamente femeninas.

3.3. Análisis sobre los Datos Demográficos de los y las Estudiantes.

3.3.1. Características de los y las Estudiantes.

La población estudiantil de las diferentes modalidades de Bachillerato es de 803 estudiantes, tomando como muestra 464 de ellos (as), es evidente que para este estudio no se consideró el porcentaje representativo que se recomienda y utiliza; ya que las instituciones seleccionadas presentan características particulares, tal es el caso de la escuela Normal España en donde su población es más del género femenino que masculino, no así, en el Centro Técnico Vocacional Pedro Nufio, donde su población mayoritaria la forma el género masculino, mientras que en el Instituto Departamental de Oriente su matrícula es equitativa; por tal razón se hizo uso de una muestra intencionada tomando en cuenta la matrícula por el sexo prevaleciente en cada institución, evitando así un sesgo en los resultados (gráfica # 11).

Gráfica # 11



Fuente Propia.

Las edades de los y las estudiantes que formaron parte del estudio se encuentran entre los 14 – 19 años en el Instituto Departamental de Oriente, en El Centro FID escuela

Normal España, las edades de los y las participantes oscilan entre los 14 – 21 años, mientras que en el Centro Técnico Vocacional Pedro Nufio, las edades se hallan entre los 14 – 23 años, nótese que en los dos últimos centros educativos la edad se amplía, ya que en ellos se ofrece una carrera terminal que los prepara para insertarse en el mercado laboral. La edad promedio de los grupos de estudio gira alrededor de los 16.2, 16.4 y 16.7 años respectivamente. Visualizándose en la siguiente gráfica.

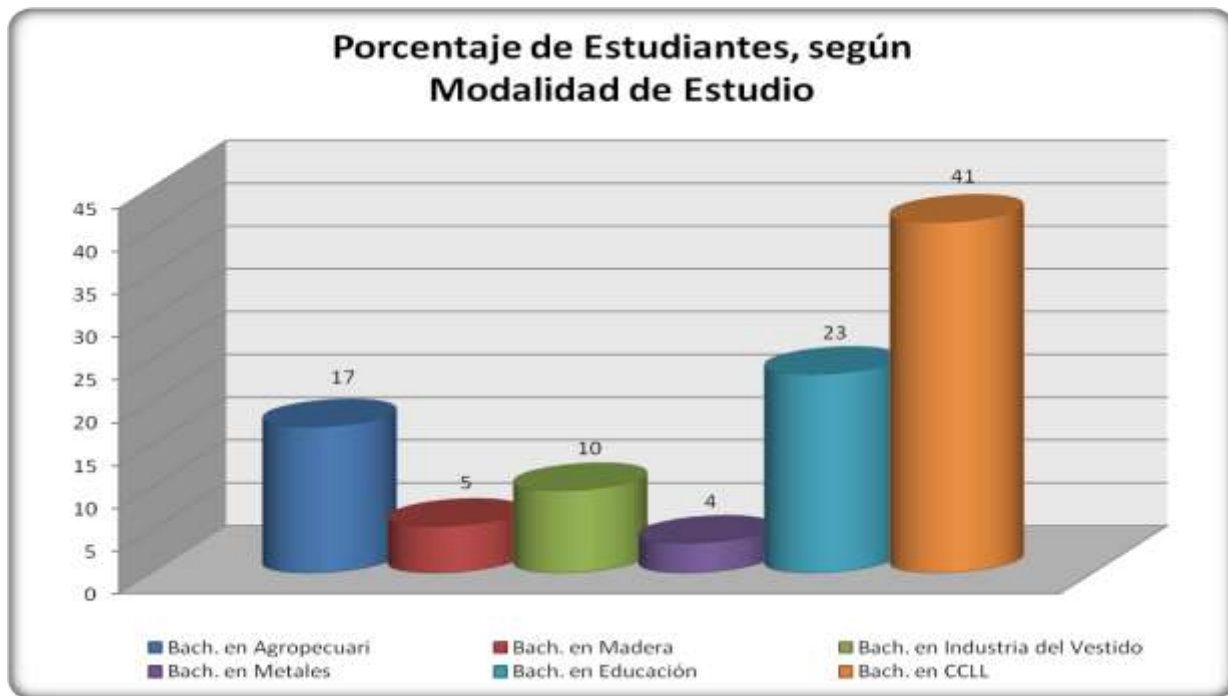
Gráfica # 12



Fuente Propia

Las Instituciones seleccionadas ofrecen El Bachillerato pero en diferentes modalidades de estudio: la Escuela Normal España prepara Bachilleres en Ciencias y Letras con Orientación en Educación; El Centro Técnico Vocacional Pedro Nufio, forma Bachilleres Técnicos en: la Industria del Vestido, Industria de la Madera, Estructuras Metálicas y Agropecuaria; El Instituto Departamental de Oriente su modalidad de estudio es la de Bachiller en Ciencias Y Letras (gráfica # 13).

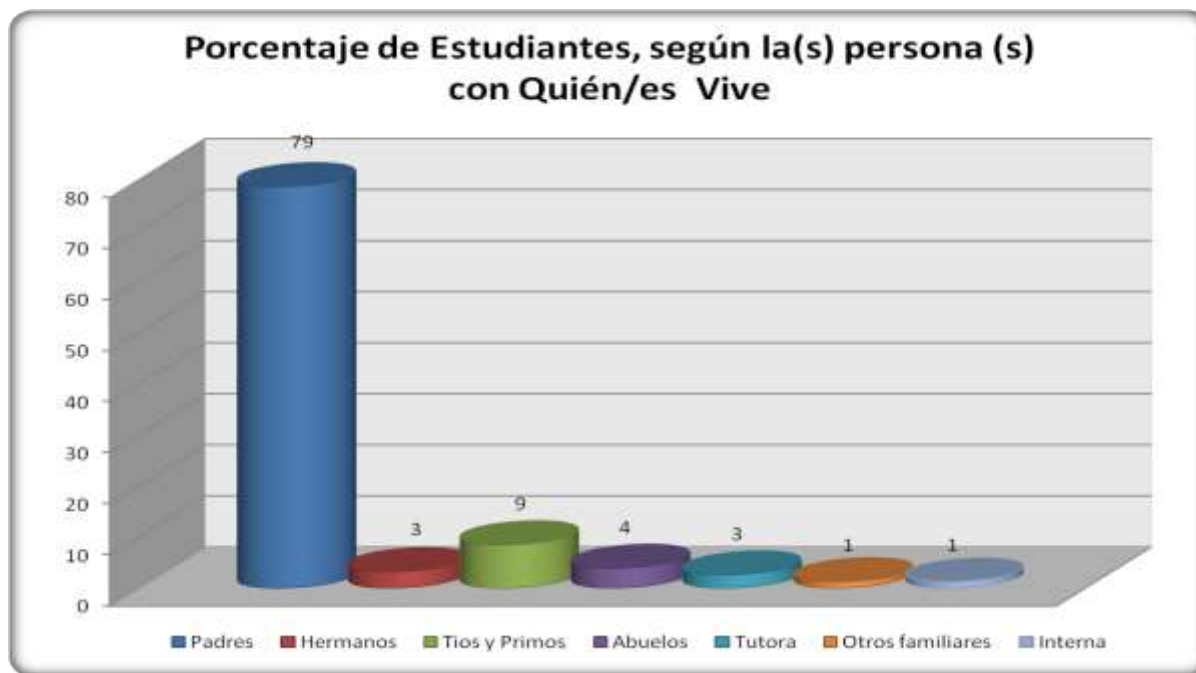
G r á f i c a # 13



Fuente P r o p i a

A la pregunta con quién o quiénes vive, el 79% respondieron que viven con sus padres y madres , el 3% con sus hermanos/as, el 9% con tíos y primos, el 4 % con sus abuelos/as el 3% con tutora, el 1% con otros familiares y un 1% vive en un internado (Escuela Normal “España”). Es evidente que la mayoría de los y las estudiantes viven con sus padres y madres, o sea de hogares integrados; otra razón para convivir con ellos, es porque en la generalidad los y las encuestados/as proceden y residen en la ciudad de Danlí, y el 1% que se encuentra interna, es porque procede de otro departamento del país y está estudiando la carrera de magisterio en la escuela Normal “España” (gráfica # 14).

Gráfica # 14



3.4. Percepciones que poseen los y las Estudiantes sobre los Prejuicios y Prácticas Sexistas de los y las Docentes.

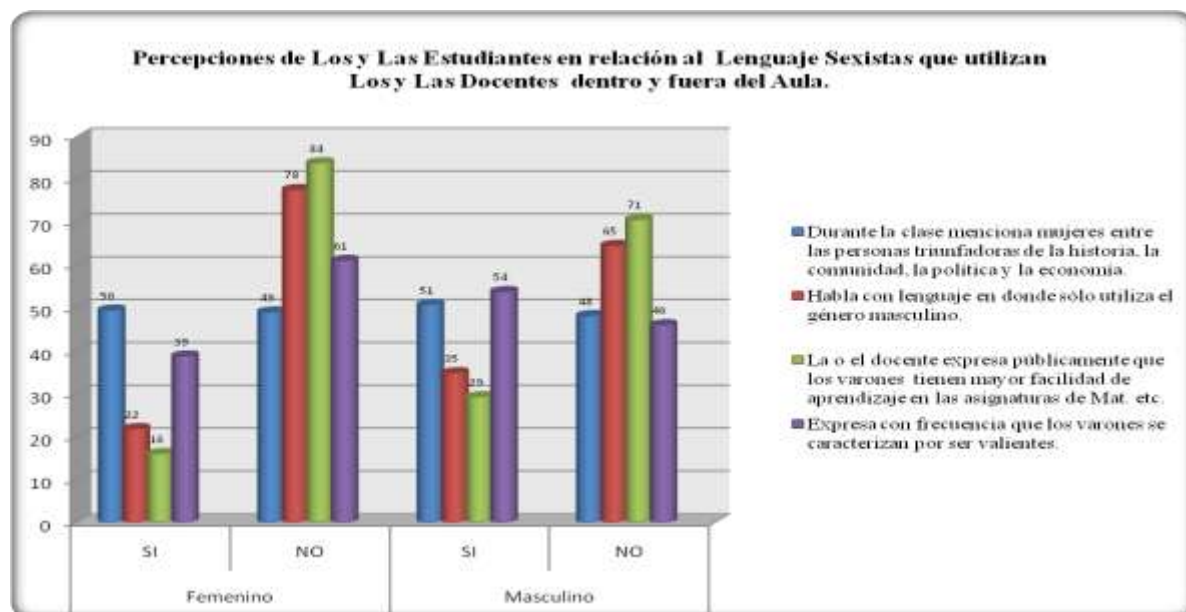
Los y las docentes con su rol protagónico dentro del quehacer educativo transmiten una Pedagogía implícita que incluye valores, creencias, actitudes, normas y expectativas, o sea que inconscientemente reproducen lo que han aprendido desde la infancia, ellos y ellas han recibido mensajes sexistas en todos los aspectos de la vida, lo que conlleva a que el discurso y los juicios de valor que emitan estén impregnados de estereotipos tradicionales de ser hombre o ser mujer. Los y las estudiantes como parte importante del proceso educativo, pueden exhibir lo que sucede dentro y fuera del aula de clase. Las percepciones que ellos y ellas tienen sobre el lenguaje sexista de los y las docentes.

En la gráfica No. 15 se visualiza que el 50% de las estudiantes y el 51% de los estudiantes manifiestan que durante las clases el o la docente menciona mujeres entre las personas triunfadoras de la historia, la comunidad, etc.

En cambio el 49% y el 48% respectivamente dicen que no, puede inferirse que en los y las docentes hay avances respecto al reconocimiento del género femenino en la esfera pública. También hay mejoras al no usar sólo un lenguaje androcéntrico, pues las estudiantes opinan que el 22% sólo hace; pero el 78% contestó que no. En cambio el 35% de los estudiantes dicen que sí, y el 65% dicen que no; es de hacer resaltar que por años la mujer ha sido invisibilizada, hecho que se toma como natural, cuando se hable con un lenguaje excluyente; porque son los y las estudiantes quiénes perciben el lenguaje androcéntrico y no los y las docentes.

Cabe señalar que algunos docentes reconocen las capacidades de las mujeres en igualdad de condiciones, al aceptar que no sólo los hombres tienen facilidad de aprendizaje en asignaturas que se han considerado duras como la Matemática, física, entre otras; pero hay otro grupo de docentes que todavía mantienen prejuicios en cuanto a aceptar la inteligencia de las mujeres, ya que, el 16% de las estudiantes dicen que todavía se emiten esos juicios, y se confirma cuando un 29% de los estudiantes opinan lo mismo. En algunos aspectos hay cambios, pero en otros todavía hay resistencia, como es el hecho de creer que los hombres se caracterizan por ser valientes, audaces, triunfadores, competitivos, etc. Es evidente cuando el 39% de las estudiantes expresan que sí, y el 54% de los estudiantes lo reafirman.

G r á f i c a # 15

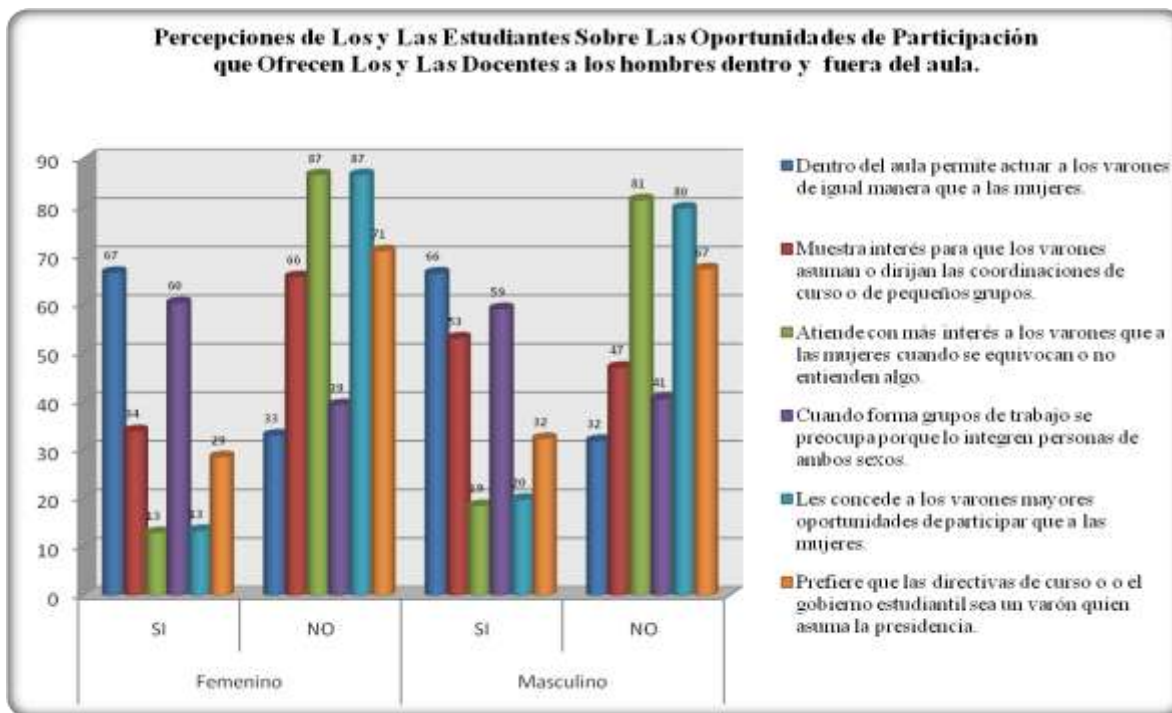


Fuente Propia

Puede observarse en los resultados de la gráfica # 16 que el 67% de las estudiantes y el 66% de los estudiantes dicen que los y las docentes permiten igualdad de oportunidades de participación según el sexo, no así el 33% y 32% respectivamente, evidenciándose que todavía no se interioriza en los y las docentes la igualdad de oportunidades.

A la pregunta si muestra interés porque sean los hombres los que asuman o dirijan las coordinaciones de curso o de pequeños grupos, las estudiantes en un 34% responden que sí, y los hombres superan el porcentaje cuando en un 53% perciben que los prefieren a ellos. En cambio, cuando los hombres se equivocan, todavía hay un 23% de docentes que los atiende con mayor interés, según respuesta del género femenino; un 19% de los hombres opinan de igual manera.

G r á f i c a # 16



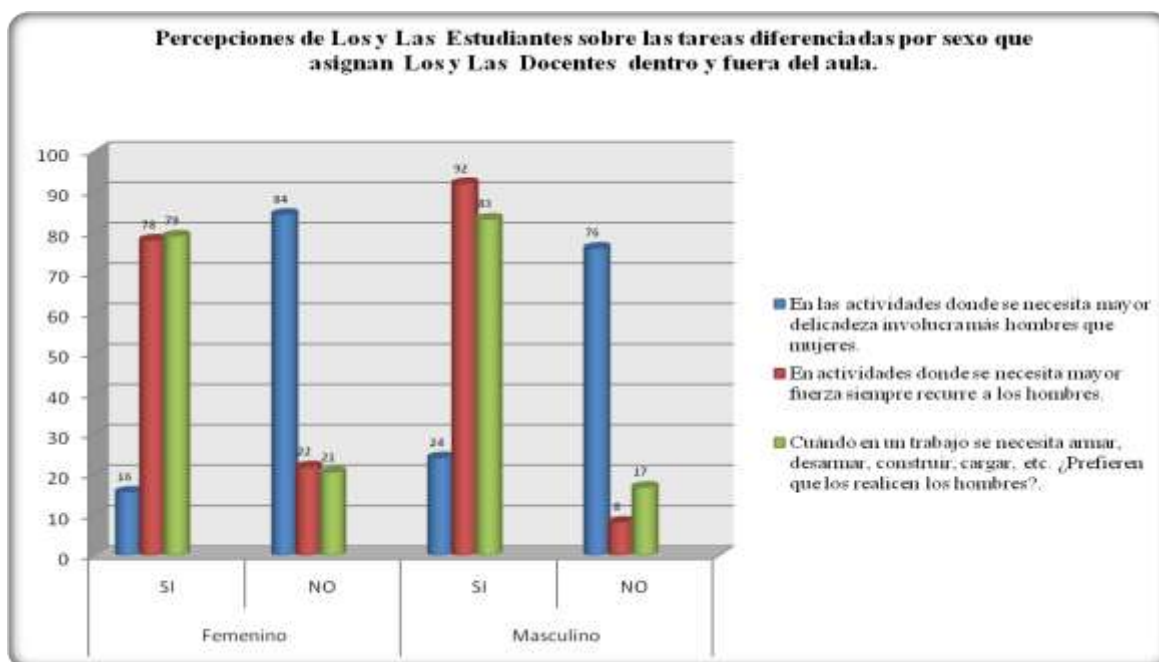
Fuente Propia

Los resultados encontrados en la investigación referente a la asignación de tareas diferenciadas por sexo, coinciden con los hallazgos encontrados por Fuller, 2001b., Askew & Ross 1991, entre Otros. Cuando dicen que: la escuela es un espacio privilegiado de rituales masculinos, en donde se hace una separación evidente tanto en los juegos, las bromas, el grupo, los roles que se les asignan desempeñar (véase gráfica No. 17) en donde se presenta mediante porcentajes que las tareas en las que se necesita delicadeza, no involucra a los hombres manteniéndose el prejuicio de que éstos, son aptos para actividades donde se requiere de fuerza física y que poseen mayores habilidades espaciales.

Lo anterior podría cuestionar si los y las docentes han recibido capacitación de género, ¿qué sucede con el eje transversal de equidad?, ¿sólo ocupa un lugar en el contenido del mismo?, ¿la escuela continúa reproduciendo las formas hegemónicas de masculinidad? La respuesta es obvia se mantiene la idea de que el hombre es el centro de

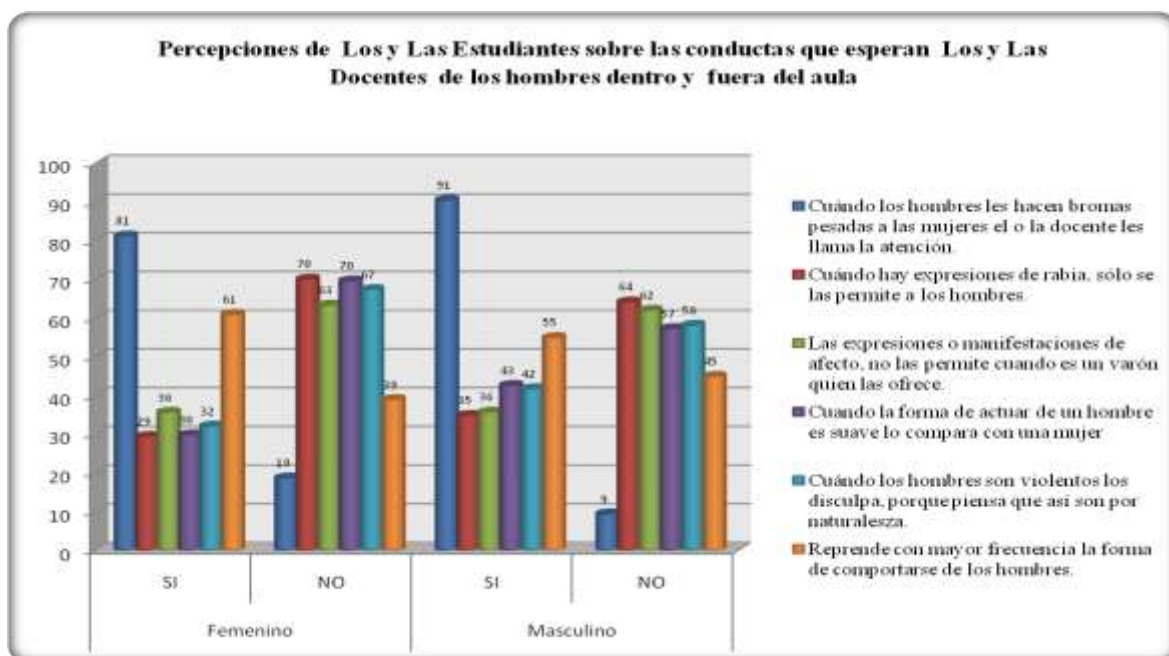
las actividades educativas

G r á f i c a # 17



Fuente Propia

G r á f i c a # 18

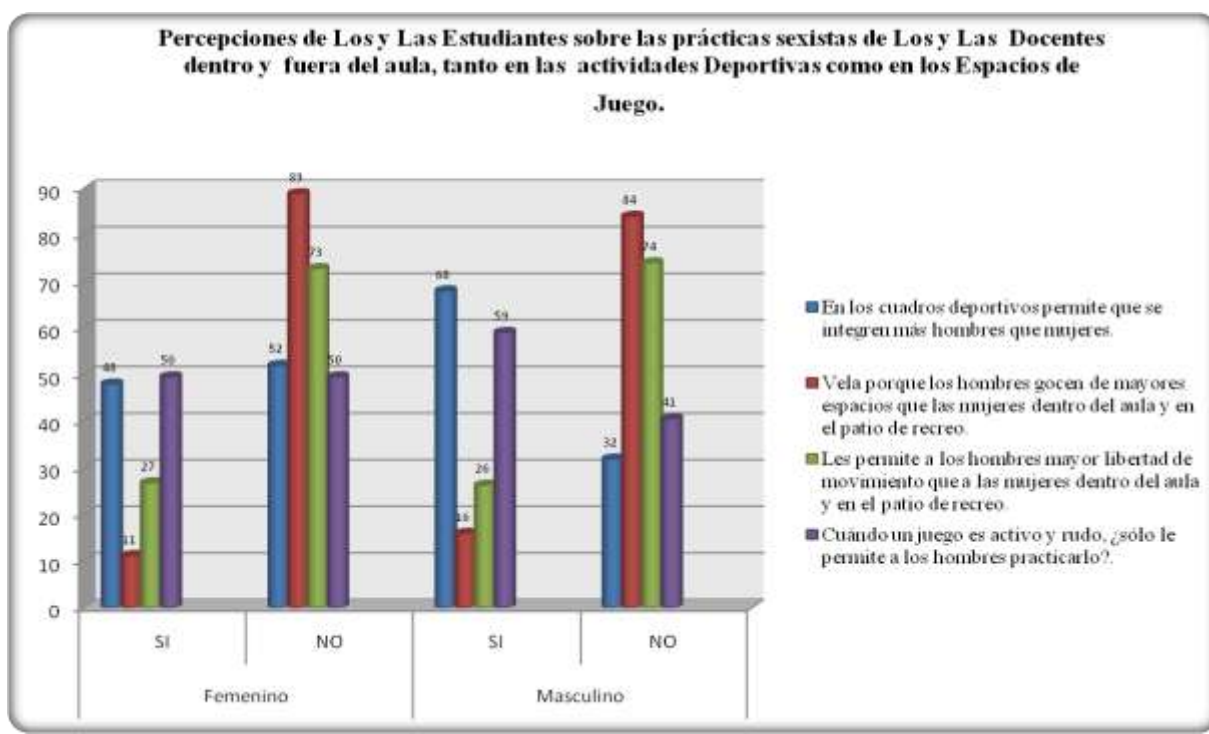


Fuente Propia

La gráfica # 19 presenta las percepciones de los y las estudiantes acerca del comportamiento diferenciado de los y las docentes en las actividades deportivas y es espacios de juego son las siguientes: los hombres aceptan que un 68% de los y las docentes los prefieren, contrario a las mujeres con un 48% , igualmente sucede cuando se trata de que practiquen un juego activo y rudo 50% de las mujeres lo aceptan y 59% de los hombres lo comparten.

En los resultados anteriores se mantiene alto porcentaje de discriminación por las mujeres en la realización de actividades deportivas, acentuándose una marcada preferencia hacia los hombres, el patrón es aplicado también para otras actividades en los que interviene el cuerpo. No sucede de igual manera con los espacios de libertad y movimiento tanto dentro como fuera del aula, esto se debe a que las instituciones educativas cuentan con un reglamento interno que es válido para ambos sexos. Los datos pueden observarse en la siguiente gráfica.

G r á f i c a # 19

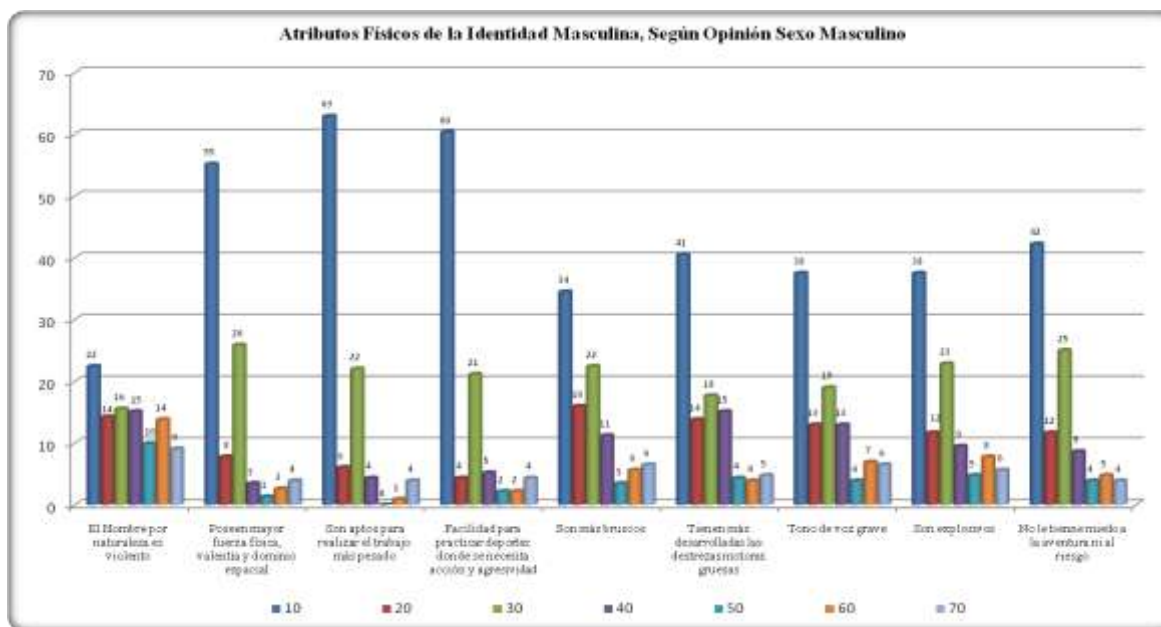


3.5. Percepciones Sociales y Culturales que poseen los y las Estudiantes , referentes a la Masculinidad.

La Masculinidad Stem berg (1998) se entiende como un conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que se suponen esenciales para el hombre en una cultura determinada. Para Olavarría (2001) esta definición es válida para las sociedades latinoamericanas en donde el referente de la masculinidad existente define atributos que distinguen a los hombres, internalizándose tanto que llegan a formar parte de su identidad. Los atributos muchas veces son tomados como mandatos imperativos que dan pautas del comportamiento masculino y que tanto hombres como mujeres los aceptan como normales y naturales.

En las gráficas # 20 y 21 se muestran atributos físicos tales como: los hombres por naturaleza son violentos, poseen mayor fuerza física, valentía y dominio espacial, son aptos para realizar trabajos más pesados, facilidad para practicar deportes donde se necesita acción y agresividad, son más bruscos, tienen más desarrolladas las destrezas motoras gruesas, tono de voz grave, son explosivos y no le tienen miedo a la aventura y al riesgo (22% , 55% , 63% , 60% , 34% , 41% , 38% , 38% y 42%). Cabe señalar que la opinión es del sexo masculino, alcanzando la escala más alta en la valoración, o sea que manifestaron estar **totalmente de acuerdo**; la siguiente valoración de los mismos aspectos, los encuestados señalan estar de acuerdo (16% , 26% , 22% , 21% , 22% , 18% , 19% , 23% y 25%).

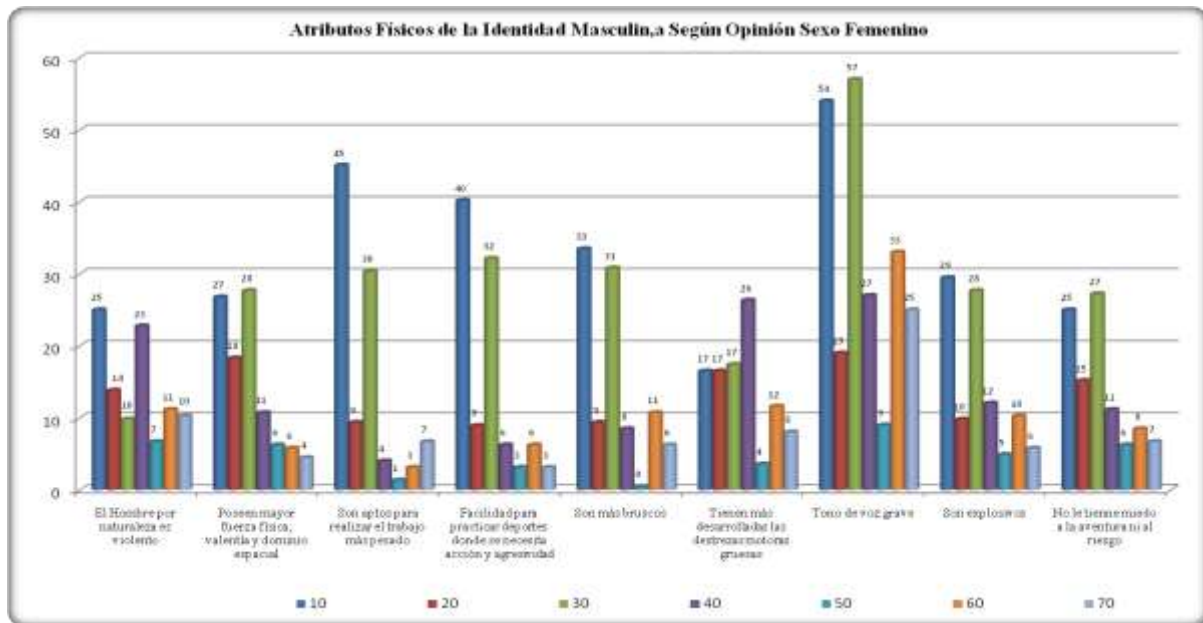
G r á f i c a # 20



Fuente Propia

El sexo femenino coincide en la mayoría de atributos con la misma valoración, difiriendo en tres de ellos: que los hombres poseen mayor fuerza física, valentía y dominio espacial, que no le tienen miedo a la aventura ni al riesgo y que tienen tono de voz más grave; sin embargo la valoración está determinada en la escala **de acuerdo**.

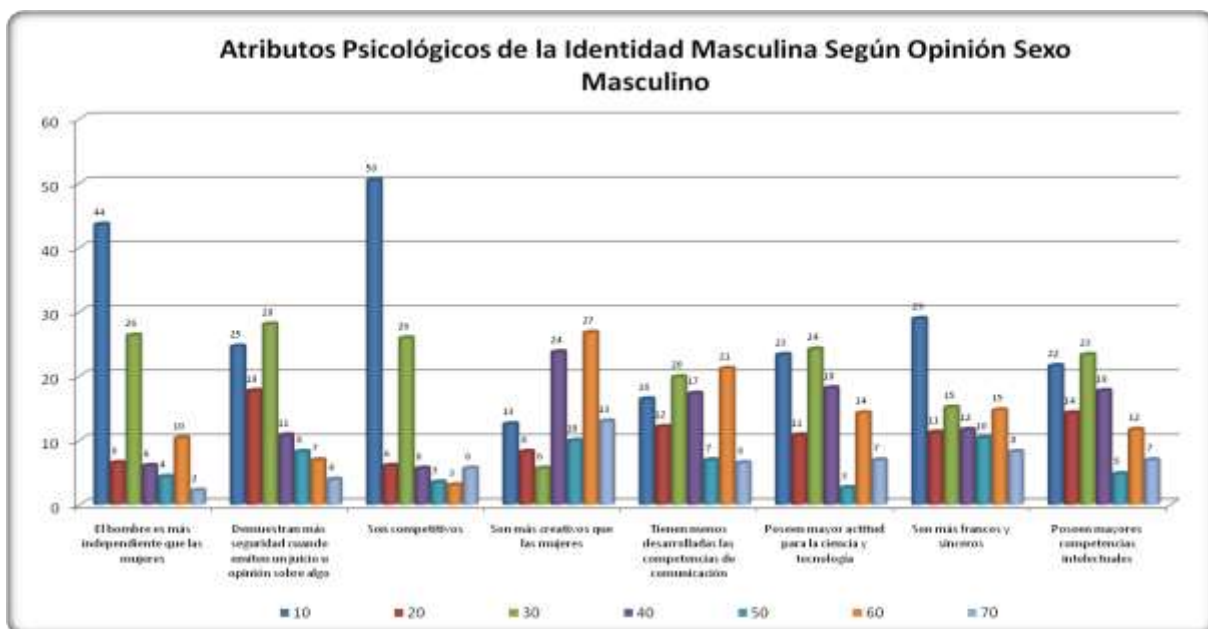
G r á f i c a # 21



Fuente Propia

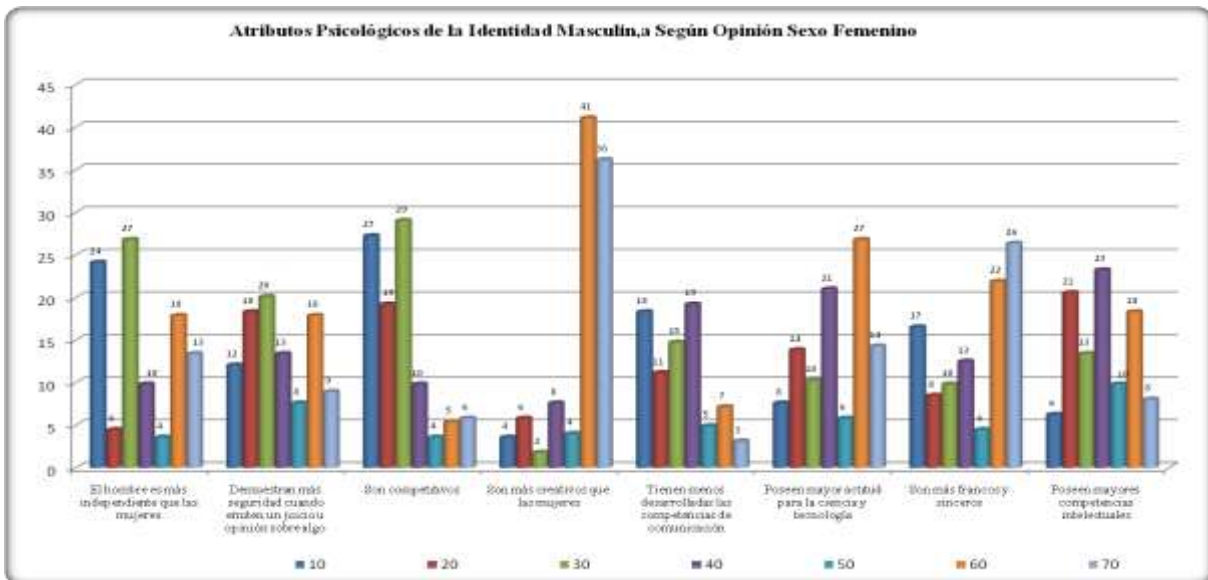
En las gráficas # 22 y 24 se expresan los resultados de la opinión de los estudiantes en lo concerniente a los atributos psicológicos, algunos de ellos alcanzan la valoración **totalmente de acuerdo** como: los hombres son más competitivos, más francos y sinceros (44% , 50% y 29%); están **de acuerdo** en que demuestran seguridad cuando emiten un juicio u opinión sobre algo, que tienen menos desarrolladas las competencias de la comunicación, que poseen mayor actitud para la ciencia y la tecnología, y que poseen mayores competencias intelectuales (26% , 28% ,24% y 23%). Ver las gráficas siguientes.

G r á f i c a # 2 2



Fuente Propia

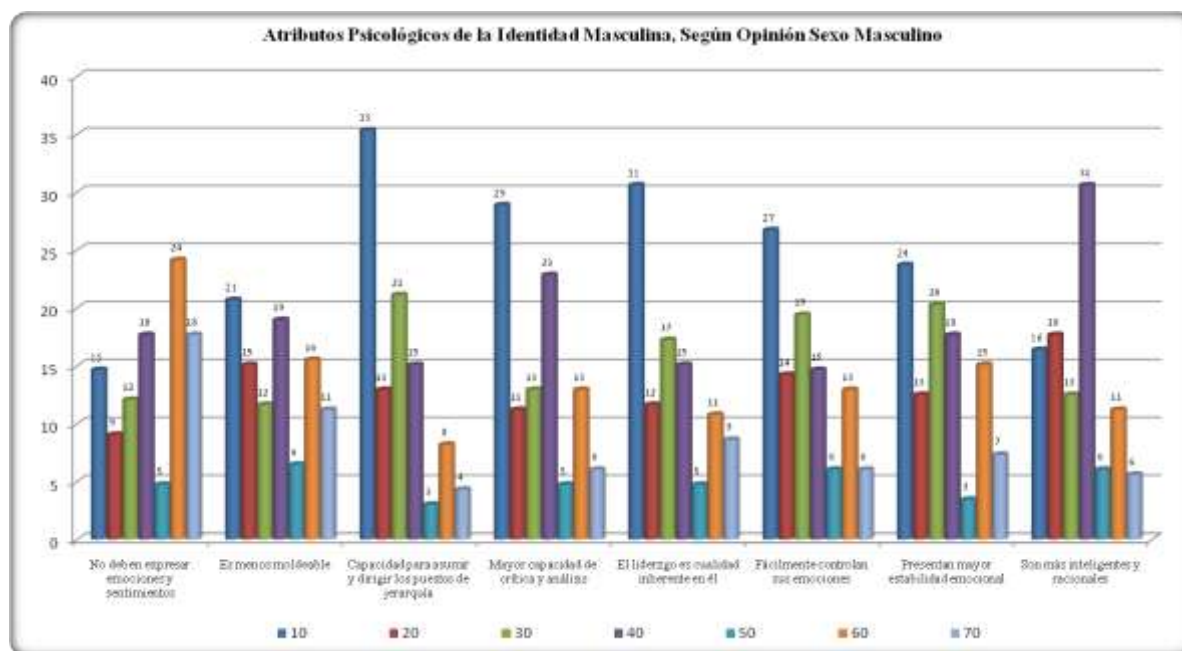
G r á f i c a # 2 4



Fuente Propia

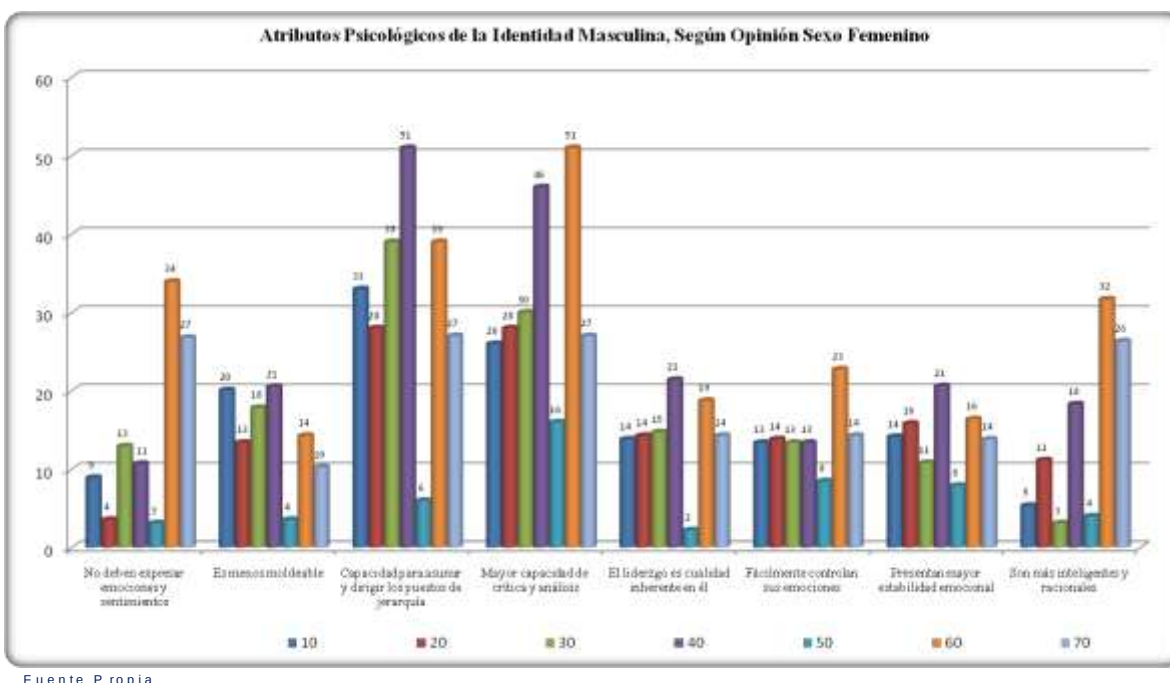
En cambio, Las gráficas # 23 y 25 revelan en sus resultados que las estudiantes están **en desacuerdo**, con la percepción que los hombres tienen sobre sí mismos, cuando se les pregunta: son más creativos que las mujeres, poseen mayor aptitud para la ciencia y la tecnología, no deben expresar emociones y sentimientos, mayor capacidad de crítica y de análisis, fácilmente controlan sus emociones, y son más inteligentes y racionales (41%, 27%, 34%, 51%, 23% y 32%). Se muestran **totalmente en desacuerdo** en que ellos son más francos y sinceros (26%); adoptan una postura neutra **ni de acuerdo ni en desacuerdo**, con los reactivos: **capacidad** para asumir y dirigir los puestos de jerarquía, El liderazgo es cualidad inherente en él, es menos moldeable y presentan mayor estabilidad emocional (51%, 21%, 21% y 21%), ver gráficas # 23 y 25.

G r á f i c a # 23



Fuente Propia

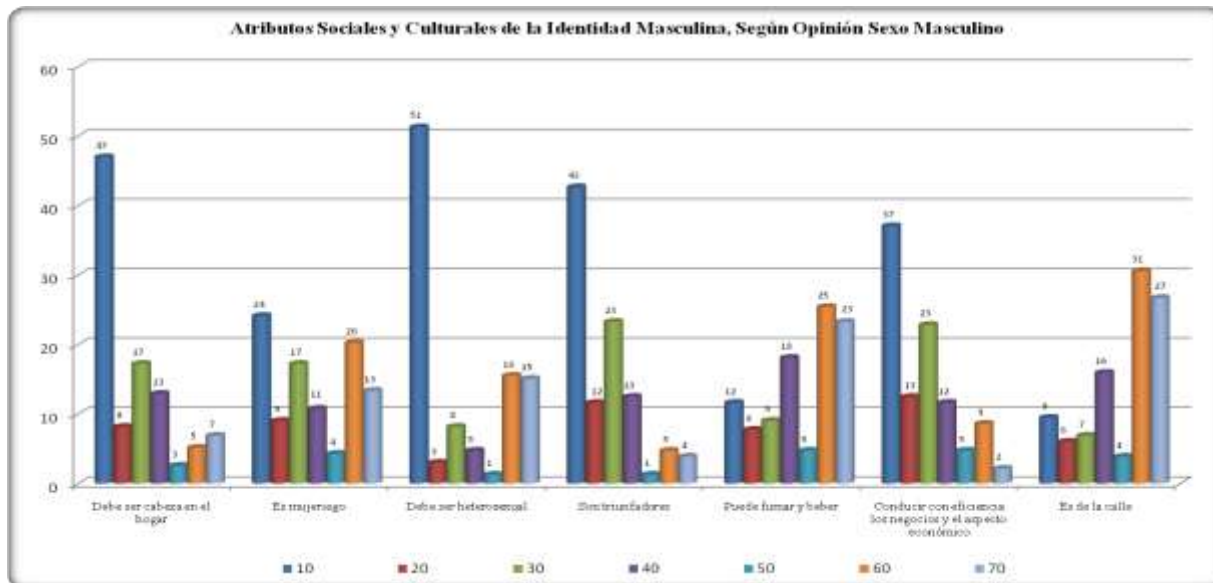
G r á f i c a # 2 5



Con respecto a los atributos sociales y culturales (gráficas #26 y 27) los estudiantes están **totalmente de acuerdo** con los siguientes atributos: debe ser cabeza del hogar, es mujeriego y debe ser heterosexual, triunfadores y conducir con eficiencia el aspecto económico (47% , 24% , 51% , 43% y 37%); algunos de estos atributos o mandatos son concebidos de igual manera por las estudiantes, tomándolos como normales, sobrepasando el porcentaje de los hombres ante la pregunta el hombre es mujeriego (21% , 42% , y 42%) y disminuyéndolo en la respuesta, debe ser cabeza del hogar.

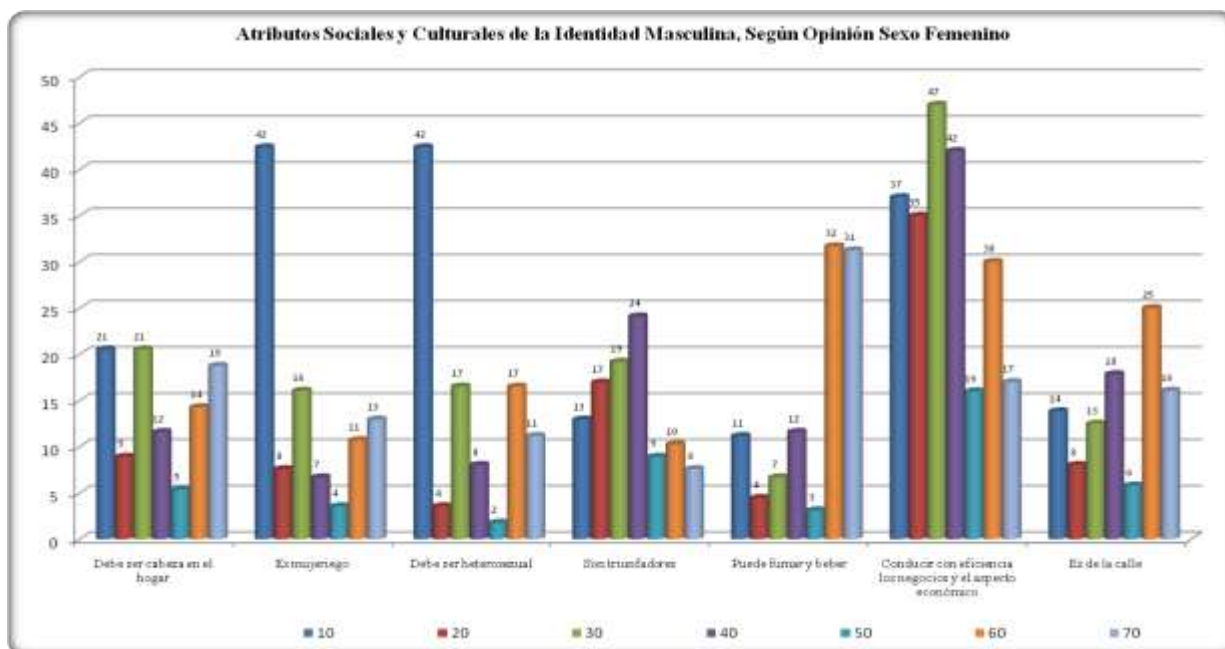
Posiblemente su respuesta se deba a que actualmente hay mucha irresponsabilidad paterna, se han sucedido cambios en la economía global y un gran logro alcanzado por la mujeres como ser la inserción en el mercado laboral, entre otras. Ante las posibles justificaciones el hombre en algunos casos no asume ese rol; entonces lo ocupa la mujer, porque según la cultura es ella la que no debe abandonar el hogar y mucho menos sus hijos e hijas.

G r á f i c a # 2 6



Fuente Propia

G r á f i c a # 2 7



Fuente Propia

3.6 . Resultados de los Grupos Focales, realizados en los Centros Educativos Públicos de la ciudad de Danlí, El Paraíso.

La información de los grupos focales, son el producto de los comentarios realizados en sesiones por los y las estudiantes de Bachillerato de las instituciones seleccionadas. Se contó con 8 estudiantes del sexo femenino y 7 estudiantes del sexo masculino por parte del Centro FID Escuela Normal “España”, La participación del Centro Técnico Vocacional “Pedro Nufio” fue equitativa con respecto al sexo (6 y 6). En el Instituto Departamental de Oriente, la sesión se realizó con 6 estudiantes mujeres y 5 estudiantes hombres. Los grupos se realizaron por sexo en momentos diferentes, atendiendo a cada uno por separado para evitar inhibiciones, y obtener resultados más confiables.

Tabla # 1 ¿Cómo define lo que es ser un hombre?

Proposición	Respuestas	Centros Educativos			Sexo		Edad	Frecuencia	Porecentaje
		FID ENEVA	CTVPN	IDO	F	M	15 - 19		
¿Cómo define lo que es ser un hombre?	Es un ser humano, creado por Dios y complemento en la vida de las mujeres.		x		x		x	3	50%
	Hombre es aquel que le gustan las mujeres		x		x		x	3	50%
	Ser creado por Dios y eje de familia.	x			x		x	7	78%
	Es alguien igual que yo, con diferentes sexo, un poco mas fuerte, puede amar pero le cuesta expresar sus sentimientos.	x			x		x	6	88%
	Son diferentes a nosotras las mujeres, las cosas las toman como retos, son competitivos y más fuertes hasta para decir las cosas.			x	x		x	4	67%
	Son egoistas, no le prestan ayuda a una mujer sobre todo en las clases prácticas.			x	x		x	3	50%
	Persona que cuida sus hijos y toda su familia.		x			x	x	4	67%
	Alguien que no es machista, que ya se ha formado, que ha cumplido sus propósitos y sus metas		x			x	x	3	50%
	Hombre es ser ejemplo, cabeza del hogar y el que lleva todo lo necesario a su familia.	x				x	x	5	71%
	Es aquel que sabe amar, puede llorar, sufrir como lo hace una mujer y saber respetar los derechos de la mujer.	x				x	x	4	57%
	Lo que distingue un hombre de una mujer es el aparato reproductor.			x		x	x	3	60%
	Hombre es aquel que le gustan las mujeres			x		x	x	2	40%

En la tabla # 1, se percibe cambio en lo que se refiere a la concepción de lo que es un hombre, ya que un 88% de las estudiantes están conscientes de: que es otra persona igual que ellas, a diferencia del sexo, un poco más fuertes y que puede amar; pero que le es difícil expresar sus sentimientos. Todavía persisten esquemas tradicionales al percibirlos como personas competitiva (67%) respectivamente; además los principios cristianos prevalecen cuando cree que es un ser creado por Dios y un complemento para su vida (78% y 50%).

Los estudiantes también han roto esquemas cuando un 60% opina que, el aparato reproductor es la diferencia entre él y una mujer; además que puede amar, exteriorizar sus sentimientos y respetarla (57%); aún se mantiene en un 71% arraigados los atributos sociales y culturales: el rol proveedor y protector de la familia; también en menor porcentaje (40%) conciben al hombre, como aquel que le gustan las mujeres; dejándose abierta la posibilidad que pueden haber otras opciones o preferencias sexuales.

Ante la pregunta ¿qué es no ser hombre? Cuyas respuestas se visualizan en la tabla # 2. Las estudiantes en un 62% opinan que no es hombre aquel que le viola los derechos a la mujer y es irresponsable, el 50% piensan que debe ser heterosexual; porque al no cumplir con este mandato, se considera no hombre, otro 50% dice que es aquel que siendo hombre renuncia a su identidad.

Los hombres en un 86% dicen que no es hombre aquel que asume actitudes que se consideran femeninas como: gestos, vestuario, forma de caminar, etc. También creen que la familia como una institución encargada de la socialización primaria, es la que lo declara como no hombre, cuando no cumple en su totalidad con los patrones establecidos (83%). Además como al hombre no se le permite la expresión de sus sentimientos, cuando éste llora se le considera poco hombre (50%). Ver tabla # 2.

Tabla # 2 Para usted ¿Qué es no ser hombre?

Proposición	Respuestas	Centros Educativos			Sexo		Edad	Frecuencia	Porecentaje
		FID ENEVA	CTVPN	IDO	F	M	15 - 19		
Para usted ¿Qué es no ser hombre?	Son a los que no les gustan las mujeres.		x		x		x	3	50%
	Son los que siendo hombres quieren ser mujeres.		x		x		x	3	50%
	Es aquel que es irresponsable, no le gusta trabajar, demigra las mujeres y ejerce violencia intrafamiliar.	x			x		x	5	62%
	Por su comportamiento: cuando sólo se lleva con niñas y hace gestos raros.	x			x		x	5	62%
	Se considera no hombre aquel que anda chismeando y hablando mal de la persona que ama.			x	x		x	3	50%
	En el hogar se inculcan cosas como "el hombre no debe llorar" porque si llora entonces ese no es hombre.			x	x		x	3	50%
	La familia es la que lo declara como no hombre.		x			x	x	5	83%
	Cuando tiene reacciones que no son de hombre por ejemplo: las actitudes, las bromas y camina tocando a otros hombres.		x			x	x	3	50%
	Por las actitudes que podrían ser femeninas; como la forma de caminar, como hablan, los gestos que ellos hacen, el vestuario, etc.	x				x	x	6	86%
	Cuando ellos mismos niegan su masculinidad por ejemplo los homosexuales.	x				x	x	1	14%
	Cuando un compañero me empieza a tocar, pienso que no es hombre.			x		x	x	3	60%
	Para la sociedad no es hombre aquel que no bebe, no fuma o cuando huye de un pleito dicen ese es culero, maricón.			x		x	x	2	40%

Tabla # 3 ¿ C ó m o l l e g ó o l l e g a a s e r h o m b r e ?

Proposición	Respuestas	Centros Educativos			Sexo		Edad	Frecuencia	Porecentaje
		FID ENEVA	CTVNP	IDO	F	M	15 - 19		
¿Cómo llegó o llega a sentirse hombre?	Cuando ellos ya tienen relaciones sexuales; entonces dicen: "ahora ya soy hombre".	x			x		x	3	43%
	Cuando en una pelea gana y deja al otro mal herido.	x			x		x	2	28%
	Cuando habla con la muchacha más bonita del colegio.			x	x		x	3	50%
	Cuando anda con el paquete de cigarro en la bolsa o cuando está en una cantina y está tomando.			x	x		x	2	33%
	Cuando ya no depende de los padres y puede sostener una familia.		x		x		x	4	67%
	Cuando ya tiene novia.		x		x		x	2	33%
	Cuando ya tomamos decisiones y pensamos en el futuro: graduarse, tener esposa y no depender de nadie.		x		x		x	4	67%
	Cuando entra prácticamente al colegio, porque es la etapa del desarrollo y que ya le gustan las niñas; entonces ya es hombre.		x		x		x	3	50%
	Soy hombre desde el primer día que nací, porque desde ese momento que nace le dicen tuvo un varón, desde allí tiene que seguir así y nunca cambiar su masculinidad.	x				x	x	6	86%
	Somos hombres desde el momento que Dios nos hizo y nuestro órgano es el organo masculino, pero creo que hemos venido aprender a ser hombres, hombres de verdad.	x				x	x	1	14%
	Desde el momento que vos nacistes, mi papá me dijo: "vos sos hombre"			x		x	x	3	60%
	Cuando se tiene novia, porque antes de tenerla, uno se siente niño o cuando sabe que a una cipota le gusta uno ó a uno le gusta una cipota, ya se sabe que es hombre.			x		x	x	4	80%

Un 67% de las estudiantes piensan que llegan a ser hombres, cuando adquieren independencia de sus padres y pueden sostener una familia. Caballero y Suazo (2004) dicen que el fin último de la sexualidad masculina sería el emparejamiento, la conformación de una familia y la paternidad. Un 43% dicen que los varones cuando tienen relaciones sexuales, se consideran hombres.

El 86% de los hombres dicen que desde el momento que nacen, les asignan la identidad por sexo biológico la cual debe mantenerla. Un 80% señalan que con el hecho de tener novia o sentir atracción por el sexo opuesto, ya cumplen con el mandato erótico de demostrar 3 cosas: que no es mujer, que no es bebé y que no es homosexual (Badinter, 1993). En forma coincidente con las mujeres, ellos piensan que al ser independientes y formar una familia los hace sentirse y demostrar que son hombres (67%). Ver tabla #3.

En la tabla # 4 se presentan las respuestas de la pregunta ¿cuáles son los atributos o cualidades que debe poseer un hombre en nuestra sociedad? La respuesta de los hombres en un 80% piensan que el mayor atributo que deben poseer es ser heterosexuales, en cumplimiento de mandatos sociales y culturales, que esperan que los hombres, sobre todo en América Latina existe una tendencia asociar la masculinidad con la heterosexualidad (viveros, 2001). Un 71% dicen que deben evitar la brusquedad con las mujeres, porque ellas son concebidas como más sentimentales. Otro 50% dicen que las mujeres buscan 3 cualidades en los hombres: físicas, intelectuales y económicas; porque las mujeres siempre buscan asegurar su futuro. El 40% piensa que el hombre debe romper las reglas del hogar, siendo la calle un espacio probatorio de hombría que incita a la adquisición de vicios, fumar, beber y hacer alarde de sus conquistas sexuales. (Ver tabla #4).

En la tabla # 5 puede visualizarse que el 100% de las estudiantes piensan que la familia es la responsable de asignar la identidad sexual, roles, conductas propias según la cultura para los hombres, y es ella la que comunica las formas de comportamiento para que ellos se sientan hombres. En un 60% responsabilizan a la mujer; ya que ésta como madre es la

responsable de la crianza de sus hijos, educándolos para que después sean sus propios verdugos. Un 86% y 43% respectivamente opinan que los amigos y los medios de comunicación contribuyen a la socialización de la masculinidad.

Los hombres en un 100% responsabilizan a los padres por ser ellos los que asignan la identidad correspondiendo con el sexo biológico desde antes de nacer o en el momento del alumbramiento; otro 100% le atribuye la responsabilidad a la sociedad y a los amigos; un 20% piensan que la iglesia es otra institución socializadora de identidades de género.

Tabla # 4 ¿Cuáles son los atributos o cualidades que debe poseer un hombre en nuestra sociedad?

Proposición	Respuestas	Centros Educativos			Sexo		Edad	Frecuencia	Porecentaje
		FID ENEVA	CTVPN	IDO	F	M	15 - 19		
¿Cuáles son los atributos o cualidades que debe poseer un hombre en nuestra sociedad?	Debe ser una persona responsable.	x			x		x	4	57%
	Que pueda mantener sus puntos de vista.	x			x		x	3	43%
	Que tenga valores sobretodo respeto a las mujeres		x		x		x	5	83%
	Que no sea machista.		x		x		x	1	17%
	Fuertes de mente amplia y emprendedores.			x	x		x	3	50%
	Valientes y competitivos.			x	x		x	3	50%
	Las mujeres piden belleza, dinero y profesión; porque van viendo su futuro.		x			x	x	3	50%
	El que tiene más mujeres, pues dice que le tocan siete mujeres y un maricón.		x			x	x	2	33%
	Nosotros los hombres tenemos que ser cariñosos con las mujeres, porque ellas están más adaptadas a recibir amor; porque ellas son más sentimentales.	x				x	x	5	71%
	Algunas mujeres les gusta que sean machistas, no tanto en el aspecto negativo; sino que sean bravucones, fortachones y cosas por el estilo y a otras les gusta que sean sensibles para sentirse amadas; pero un aspecto que las mujeres piden a un varón es que tengan bien definida su masculinidad.	x				x	x	2	29%
	Que les guste el sexo opuesto, si ya les gusta un hombre... entonces es homosexual.			x		x	x	4	80%
	La sociedad dice que: el hombre tiene que oler a guaro, a cigarro y a mujer.			x		x	x	2	40%

**Tabla # 5 ¿ Quién o quiénes han colaborado para que usted o ellos se sientan
hombres y se desenvuelvan como tal?**

Proposición	Respuestas	Centros Educativos			Sexo		Edad	Frecuencia	Porecentaje
		FID ENEVA	CTVPN	IDO	F	M	15 - 19		
¿ Quién o quienes han colaborado para que usted o ellos se sientan hombres y se desenvuelvan como tal?	En primer lugar los padres.		x		x		x	4	67%
	Los amigos.		x		x		x	2	33%
	La familia dicen por allí, que machismo se escribe con M de madre y M de mujer, uno mismo como mujer inculca eso en el hombre.			x	x		x	5	100%
	El hogar es donde se forma, incluso las mismas mujeres dicen: el varón no va a barrer, a lavar losa, que la haga la niña; por eso ya lo llevan desde chiquitos porque así los han educado.			x	x		x	3	60%
	Los padres y amigos	x			x		x	6	86%
	Los medios de comunicación	x			x		x	3	43%
	Los padres con su forma de tratarnos, vestarnos y educarnos.		x			x	x	5	83%
	El trabajo		x			x	x	2	33%
	Los padres, lo primordial es el hogar; uno nace, crece y cuando empieza adquirir conocimiento los padres le dicen: este es el sexo masculino, usted lo tiene, entonces usted es hombre.	x				x	x	7	100%
	Cuando se cambia de hombría a cosas de mujeres; también es el hogar el responsable de eso, tal vez porque la madre es dominante y los niños son muy contentidos o sobre protegidos.	x				x	x	1	14%
	La familia, la sociedad y los amigos; a uno prácticamente lo moldea la sociedad, diciéndonos como debe ser un hombre.			x		x	x	5	100%
	La Iglesia también influye en la formación, ya que cambiarse de sexo es pecado.			x		x	x	1	20%

En la tabla # 6 el 80% de las estudiantes consideran que los juegos y los juguetes influyen en la reafirmación de la masculinidad, el 60% dicen que los juguetes no tienen sexo, que se los asigna la sociedad, el 62% piensa que éstos colaboran en la formación de atributos físicos y psicológicos, un 80% en contraste con las demás opiniones expresan que no es el

juguete en sí mismo que influye, sino la connotación que dan los padres y las madres a éstos, porque son ellos/as quienes los compran. En lo referente al tema Calero (1999) dice que: los juegos y los juguetes son elementos activos en el proceso socializador mismos que colaboran a construir, reforzar y legitimar las identidades de género, al estimularles en forma diferenciada la práctica de juegos que vienen a desarrollarles capacidades, valores y destrezas cargadas de simbolismo de las tradiciones, valores, normas, usos y costumbres de su contexto.

El 60% de los hombres coinciden con la opinión de las mujeres que no es el juguete, sino lo que se dice de él, pero hay otro 83% que consideran que los juegos y los juguetes influyen tanto en la formación del carácter como en ensayo de modelos de comportamiento para la vida futura. Calero 1999 dice que: a través de los juguetes, las niñas y los niños reducen su universo referencial en función del tipo de objetos que se le han asignado y acaban imitando patrones de comportamientos observados en su entorno familiar, en la televisión, en el colegio, en la calle, reproduciéndolos fielmente (ver tabla # 6).

Tabla # 6 ¿Piensa que los juegos y juguetes influyen para reafirmar su / la masculinidad?

Proposición	Respuestas	Centros Educativos			Sexo		Edad	Frecuencia	Porecentaje
		FID ENEVA	CTVPN	IDO	F	M	15 - 19		
¿Piensa que los juegos y juguetes influyen para reafirmar su / la masculinidad?	Los niños van creciendo con sentimiento de poderosos, porque por lo general sólo juegan con carritos y pistolas y entre ellos mismos se dicen: "te voy a matar".	x			x		x	5	62%
	Los padres son los que compran los juguetes y generalmente les compran carritos y pistolas y dicen: que mi hijo no vaya a jugar con muñecas porque se va hacer maricón.	x			x		x	3	38%
	pienso que los juguetes influyen porque a los varones siempre les compran carros y pistolas y a las niñas muñecas y trastesitos de cocina; los niños no escogen los juguetes, son los padres los que los compran.			x	x		x	4	80%
	Los juguetes no tienen sexo, la sociedad los ha dividido, cuales son para niños y cuales son para la niña. Por esa razón a los padres les da temor que sus hijos jueguen con juguetes o practiquen juegos que no son para su sexo.			x	x		x	3	60%
	En sí, no tienen que ver los juguetes con el comportamiento del niño, lo que tiene que ver son las palabras que les dicen los padres cuando les compran esos juguetes.		x		x		x	4	80%
	Los videojuegos influyen mucho para que los niños sean violentos.		x		x		x	3	60%
	Sí, claro que los juguetes influyen a formar nuestro carácter y en lo que se quiere ser cuando sea grande.		x			x	x	5	83%
	Sí influyen, porque hay niños que imitan los personajes y terminan suicidándose, creyendo que ellos son super héroes, aquí en danlí hubo un caso.		x			x	x	4	67%
	Sí, porque es muy diferente jugar con muñecas que jugar con carros.	x				x	x	6	86%
	Uno como niño, no creo que tenga el conocimiento; pero siempre va haber alguien que le diga !ey vos! Para que jugas con muñecas, eso es de mujeres.	x				x	x	2	25%
	Los juguetes por sí solos no influyen; sino por lo que le dicen.			x		x	x	3	60%
	Yo pienso que sí, porque hay juegos que te invitan a matar y a creerte invencible.			x		x	x	3	60%

Tabla # 7 ¿En el aula los profesores o profesoras refuerzan su / la masculinidad o lo hacen como ellos y ellas lo conciben?

Proposición	Respuestas	Centros Educativos			Sexo		Edad 15 - 19	Frecuencia	Porecentaje
		FID ENEVA	CTVPN	IDO	F	M			
¿En el aula los profesores y profesoras refuerzan su / la masculinidad ó lo hacen de la manera como ellos y ellas lo conciben?	La diferencia donde se ve más marcada, es en los deportes, en Educacion Física se mira la superioridad, ellos juegan más tiempo. Uno sabe que allí hay cierto límite, en lo que la fortaleza.			x	x		x	4	80%
	En el Trabajo Educativo Social y en la clase de Actividades Prácticas la asignación de tareas es bien marcada por sexo.			x	x		x	5	100%
	En los talleres los profesores les dan el trabajo más pesado a los varones y a nosotras los más suave.		x		x		x	5	83%
	Los profesores / as dicen que para asuntos de decoración somos más creativas las mujeres que los varones.		x		x		x	4	67%
	En el recreo o al abordar los buses las profesoras nos separan porque dicen que ellos son muy pesados.	x			x		x	5	62%
	En las clases, en su mayoría nos ven por igual; pero en el Trabajo Educativo Social no, porque a los varones les exigen más.	x			x		x	7	88%
	En las clases de Agopecuaria los profesores nos separan; a las mujeres sólo las ponen a recoger basurita y a nosotros el trabajo pesado.		x			x	x	5	83%
	En los talleres los profesores influyen ,porque cuando uno no puede hacer algo dicen: andate para hogar, porque los varones deben ser fuertes, ya se ve que no tenés talento para esto.		x			x	x	6	100%
	En Educación Física, en el baile la profesora dice: háganle como hombre, no como mujer. Yo digo que los movimientos tienen que ser parecidos, obviamente... nosotros ponemos la fuerza y ellas la sensualidad y la expresión.	x				x	x	7	100%
	Algunos profesores lo bajan, pero no son todos por ejemplo cuando andamos pelo largo le dicen: parecen mujeres ó camine bien, no como aquel; porque ustedes tienen que comportarse como hombre.	x				x	x	7	100%
	Principalmente los profesores varones cuando le miran un mal mate le dicen !ey, ey usted! ¿Qué le pasa?			x		x	x	4	80%
	En Educación Física está bien marcada la diferencia, porque se ha creído que el varón es más rubusto y más fuerte; aunque las mujeres jueguen fútbol, pero ellos dicen que los hombres deben jugar mejor.			x		x	x	4	80%

La tabla # 7, el 100 % de las estudiantes manifiestan: que hay una marcada diferencia en las asignaciones por sexo, marcándose, sobretudo en Los Talleres, En los deportes, en la asignatura de Educación Física, y en el Trabajo Educativo Social. Los profesores y las profesoras esperan mayor rendimiento en el desarrollo de destrezas físicas por parte de los hombres, ya que, se ha interiorizado la superioridad del hombre en ese aspecto, y aunque la mujer ha incursionado en éstos campos, demostrando que ninguno trae las competencias desarrolladas, sino que lo proporciona el ambiente y las oportunidades que se les ofrezcan; Los y las docentes en la práctica cotidiana siguen separando tareas por sexo, reforzando en los hombres aquellos atributos que se esperan de ellos; aunque en el discurso lo expresen de diferente manera.

La opinión de los hombres no difiere de las mujeres, cuando ellos perciben que los profesores y las profesoras les exigen comportamientos propios de un hombre, según expectativas culturales que poseen ellos y ellas respecto a la masculinidad (100 %).

Tabla # 8 **¿Según usted cómo cree que los profesores y profesoras definen a un hombre?**

Proposición	Respuestas	Centros Educativos			Sexo		Edad	Frecuencia	Porecentaje
		FID ENEVA	CTVPN	IDO	F	M	15 - 19		
¿Según usted como cree que las profesoras y profesores definen a un hombre?	Los profesores dicen que: los hombres son más fuerte y los prefieren.		x		x		x	6	100%
	En cuanto al trabajo físico, los profesores siempre exigen más a los varones que a las mujeres.		x		x		x	3	50%
	Las profesoras dicen: que los varones son más chabacanes e indisciplinados.			x	x		x	4	80%
	Los profesores dicen que a los varones en la teoría les va pésimo, no así en la práctica.			x	x		x	3	50%
	Las profesoras los ven como: los que han venido a causar la indisciplinación en la institución y los problemas en la misma.	x			x		x	5	62%
	Pareciera que las profesoras ven a los varones como un peligro para nosotras, porque siempre nos caminan separando.	x			x		x	6	75%
	Las profesoras nos ven como los fuertes, los que podemos trabajar más, como los que tenemos más habilidad para el trabajo pesado, sienten un apoyo en nosotros.	x			x		x	6	86%
	Nos sabemos como los profesores definen a los hombres, pero cuando es un campeonato de fútbol nos prefieren y cuando son cosas delicadas prefieren a las mujeres. Nunca nos ponen hacer lo mismo,	x			x		x	4	57%
	Los profesores nos dicen que seamos hombres como ellos, sobre todo en los talleres.		x		x		x	4	67%
	Los profesores /as prefieren a las mujeres en las actividades de decoración, porque dicen que ellas más creatividad.		x		x		x	5	83%
	Todos sabemos que para las manualidades profesoras /es prefieren a las mujeres; pero para un equipo de fútbol a los varones.			x	x		x	5	100%
	Los profesores /as piensan que los varones debemos tener actitudes diferentes a las mujeres por ejemplo: no llorar ni andar con chismes.			x	x		x	3	60%

Respuestas de la tabla # 8 exhiben la opinión de las estudiantes cuando dicen que los profesores en un 100% los definen como más fuertes, y en forma descarada los prefieren; en cambio las profesoras en un 80% los consideran indisciplinados, chabacanes y en la mayoría de veces causantes de los problemas de indisciplina, un 50% los ven como un peligro para las mujeres optando muchas veces por separarlos tanto en los recreos como en el abordaje de buses (caso Normal España). A la vez las profesoras expresan que en las clases prácticas les va muy bien en concordancia de la creencia que ellos tienen más desarrolladas las competencias espaciales.

Los estudiantes opinan igual que las estudiantes, en el aspecto de que en un 86% de los profesores los ven y esperan que ellos son más fuertes, un 67% les piden que los imiten en sus comportamientos, los cuales deben reflejar las exigencias de una masculinidad hegemónica; además un 60% dicen que las actitudes que manifiesten deben ser diferentes a las de las mujeres.

En la tabla # 9 se muestra que un 75% de las estudiantes opinan que los profesores y las profesoras influyen reforzando en los hombres su masculinidad al esperar que ellos manifiesten las conductas que se han practicado siempre, sin presentar cambios, un 67% piensan que la influencia de los y las docentes sería de la misma forma que lo hace la televisión y la música; contraria a esa opinión un 62% dicen que los hombres ya vienen formados de su casa, manteniendo la posición de que las identidades no se construyen, sino que ya están definidas por sexo.

Un 86% de los hombres coincide con el pensamiento de las mujeres al creer que a esa edad ya está conformada su masculinidad, en cambio el 83% aceptan que los profesores y las profesoras si influyen en la conformación o reafirmación de la masculinidad, porque ellos están en proceso de formación.

Tabla # 9 ¿A la edad que usted tiene, piensa que los profesores y las profesoras pueden influir en la conformación de su / la masculinidad?

Proposición	Respuestas	Centros Educativos			Sexo		Edad	Frecuencia	Porecentaje
		FID ENEVA	CTVPN	IDO	F	M	15 - 19		
¿A la edad que usted tiene, piensa que las profesoras y profesores pueden influir en la conformación de su / la masculinidad?	Pienso que no, porque ellos ya vienen formados de su casa.	x			x		x	5	62%
	La influencia sería reforzando en los varones las mismas conductas que se han practicado toda una vida.	x			x		x	6	75%
	Quizás, influye un poco, así como lo hace la televisión y la música.		x		x		x	4	67%
	No, aquí en el colegio hacen más presión los compañeros, porque como es técnico esperan que todos los varones tengan los mismos comportamientos; sino quien los aguanta.		x		x		x	3	50%
	Ya no, de hecho como ser humano se constituye en todos los aspectos a los cinco años, ya uno tiene definido que va a ser y como va a ser.			x	x		x	3	50%
	Sí influye, porque a está edad todavía no se sabe lo que quieren en la vida.			x	x		x	3	50%
	Sí influyen, porque estamos en proceso de formación.		x			x	x	5	83%
	Creo que no, porque de su casa ya viene formado.		x			x	x	1	17%
	No, porque ya estamos en una edad de saber lo que queremos y lo que somos.	x				x	x	6	86%
	Creo que sí, porque un niño de 10 años sólo porque tiene el sexo masculino puede decir soy hombre, creo que se viene aprender a ser hombre.	x				x	x	1	14%
	No, porque ya estamos en lo que estamos; aunque hay cipotes que se dejan llevar por los profesores.			x		x	x	4	80%
	Cuando uno está en primaria tal vez, pero en Bachillerato ya no.			x		x	x	3	60%

RESUMEN GENERAL

Después de haber hecho una revisión bibliográfica sobre la temática que ocupa el campo de estudio de esta investigación, la cual consiste en describir los prejuicios y las prácticas sexistas que prevalecen en el espacio educativo, en donde los las docentes desempeñan su rol primordial el cual consiste en ser facilitador de el aprendizaje, pero de todos y todas es sabido que no es el único papel que desempeña; pues son ellos y ellas quienes a través del currículum formal u oculto se convierten en reproductores/as de los valores de la sociedad, haciéndolo mediante las formas en que han interiorizado sobre lo que es ser hombre o lo que es ser mujer, es así que esperan, refuerzan o reprimen actitudes diferentes para ambos sexos.

Ante ésta situación vivida durante siglos y aún en nuestros días, en donde el sexo es la característica biológica determinante para asignar: atributos, expectativas, conductas, roles, espacios, permisiones y prohibiciones de lo que es válido o no según mandatos sociales y culturales para las personas sean hombres o mujeres. Queriendo comprender la realidad social de las diferencias sexuales un grupo de feministas anglosajonas en los años setenta impulsan el género como categoría, permitiendo con ello entender que no todo lo que la sociedad impone como mandatos tanto a hombres como a mujeres son naturales, en realidad son construcciones sociales que no tienen relación con lo biológico, por lo que en la acepción más reciente del género se empezó a establecer diferencias entre lo biológico y lo construido socialmente.

La primera disciplina que utilizó la categoría género, fue la psicología a través de su vertiente médica, para establecer una diferencia con el sexo, cuando Robert Stoller en 1968 estudió los trastornos de la identidad sexual en donde la asignación del sexo falló, al presentar confusión las características externas de los genitales, suponiendo con sus estudios que la identidad no está determinada por el sexo biológico, sino más bien el hecho de haber vivido desde su nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres o a las mujeres, podría decirse entonces que son los estereotipos de género, pues son ellos los que dan

cuenta cuando se categorizan las personas y de las concepciones socio culturales que se poseen sobre ellas. Tanto los estereotipos como los prejuicios son conceptos internos, no observables; pero si causan efectos significativos en las percepciones, las emociones y la conducta después de evaluar o valorar a las personas.

Las conductas acerca de las desigualdades que reciben las personas sobre la base de los prejuicios de sexo, se ven manifiestas a través del sexismo el cual tiene su origen en el orden patriarcal de la sociedad, en donde las personas desde su nacimiento y en el transcurso de su vida pasan por tres momentos “la asignación de género, la identidad de género y el rol de género”.

Anteriormente se dijo que tanto los hombres como las mujeres reciben una socialización diferenciada por sexo desde su nacimiento, la cual tiene una estrecha relación con la asignación de género, misma que es reforzada por las instituciones socializadoras como la familia, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, entre otros, colaborando en forma sutil e inconsciente a la reproducción de modelos estereotipados de identidades masculinas y femeninas, en donde las tareas y las funciones que asumen son diferentes, dando lugar a la reproducción y legitimación de una cultura androcéntrica donde el punto de partida es el cuerpo.

Todo este proceso de socialización, visto desde la teoría de género no es más que el resultado de aprendizajes diferenciados y antagónicos de los/as humanos/as, obteniéndose como producto las identidades sexuales, las que desde el punto de vista de las ciencias sociales son procesos dinámicos y dialécticos, que no existen en estado puro, que se construyen mediante procesos de enculturación y socialización.

Tomando en cuenta que la investigación pretende demostrar la relación que existe entre los prejuicios y las prácticas sexista con la reafirmación de la identidad masculina, ésta tiene un alcance descriptivo – correlacional, cuyo propósito es el entendimiento de sujetos, contextos, ambientes, entre otros; además su modelo es cualitativo porque se enfoca en las

complejas relaciones entre significados personales y sociales; prácticas individuales y culturales.

Los resultados después de el análisis de datos muestran como mediante la socialización secundaria se va configurando las identidades de género con prejuicios sexistas; porque todavía prevalece una masculinidad hegemónica y aunque se ha logrado avances en la temática de género los espacios educativos siguen siendo un lugar ideal para la facilitación de saberes y de conductas estereotipadas que contribuyen con la continuidad y legitimación de identidades patriarcales y androcéntricas. También se visualizan avances y cambios en algunas formas de pensar y actuar entre docentes y estudiantes, mismos que promueven otras formas de asimilar la identidad masculina y a aceptar que ese patrón generalizado de ver a los hombres no se ajusta para todos, sino que más bien cambia de acuerdo al contexto social y cultural. Eso lleva a concluir que no hay un solo tipo de masculinidad sino masculinidades.

CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados de cada una de las variables propuestas en este capítulo, se presentan las conclusiones del trabajo realizado, en función de los tres objetivos propuestos en la investigación.

1. Diferentes formas del sexismo se hallan enraizados e interiorizados en los y las docentes, mismas que se revelan en las prácticas cotidianas dentro y fuera del aula, en donde las contradicciones entre el discurso y la acción son evidentes a través de un currículum oculto.
2. Las prácticas sexistas de los y las docentes están muy marcadas en el lenguaje sexista utilizado durante el desarrollo de su labor educativa, así como en la asignatura de Educación Física, en las prácticas agropecuarias, en los talleres y en las tareas que asignan según el sexo de él/la estudiante, reforzando así roles estereotipados que contribuyen a mantener un patrón generalizado en la sociedad.
3. Los prejuicios sobre la idea de que los hombres son más fuertes, valientes, competitivos, resistentes y agresivos; se mantiene en la mayoría de los y las docentes como en el estudiantado que formó parte de la investigación; advirtiéndose algunos ligeros cambios en la manera de pensar y de actuar en un pequeño sector de los y las participantes.
4. En los y las docentes de las tres instituciones educativas en donde se llevó a cabo la investigación, existe una presencia del modelo hegemónico de la masculinidad con respecto algunos atributos de ésta, dejándose entrever posturas tradicionales y otras que combinan tendencias conservadoras y modernas.

5. Los resultados obtenidos, sirvieron para describir los diferentes prejuicios y prácticas sexistas prevalecientes en los y las docentes de los tres centros educativos investigados, reflexionar sobre el quehacer educativo con respecto a la perspectiva de género, la que debe evidenciarse en la práctica cotidiana del proceso enseñanza aprendizaje.
6. La hipótesis planteada en la investigación se comprueba cuando los resultados obtenidos revelan que: existe una estrecha relación entre las percepciones y valoraciones que poseen los estudiantes sobre la masculinidad, con los prejuicios y las prácticas sexistas de los y las docentes, reconociendo los primeros, que esa forma de educar colabora en la reafirmación de su/la masculinidad, a través del reforzamiento de conductas que se esperan de los hombres, mismas que responden a modelos tradicionales. También consideran que la edad en que ellos se encuentran lo permite, por estar en un proceso de formación.
7. El tipo de masculinidad de los estudiantes de Bachillerato de las tres instituciones seleccionadas, es producto de la socialización que se transmite mediante las instituciones sociales, en este caso la escuela y las prácticas culturales, las cuales se adoptan a través de los roles asignados a los hombres por la sociedad, los cuales se fundamentan en los mandatos y expectativas relacionadas con la identidad masculina hegemónica
8. Las unidades de análisis propuestas en este estudio no agotan los temas sobre prejuicios, prácticas sexistas ni sobre la conformación de la masculinidad; por el contrario se ha pretendido abrir el espacio para próximas investigaciones, mismas que deben colocarse en el debate público para lograr avances significativos sobre la temática de género y especialmente la de la masculinidad, asunto poco estudiado hasta este momento, en Honduras.

RECOMENDACIONES

1. Capacitar a los y las docentes sobre la teoría de género para que en sus prácticas educativas se respete la diversidad de identidades masculinas, ofrezcan igualdad de oportunidades, un trato justo y equitativo, en donde el valor de la democracia tome una posición relevante; así mismo puedan deconstruirse representaciones y significados socialmente contruidos con respecto a la masculinidad.
2. Que el enfoque de género sea un eje transversal que se incluya en el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica (DCNB), con el propósito de que en todas las instituciones educativas, se rompan esquemas tradicionales en cuanto a las expectativas que se esperan de los hombres y las mujeres; también para generar conciencia en los y las docentes sobre su papel socializador, tomando en cuenta los cambios que demanda la sociedad actual.
3. Que la Secretaría de Educación a través de sus Direcciones Departamentales y Municipales haga uso del capital humano especializado en la temática de género y organice grupos de apoyo en las instituciones educativas, para que éstos se mantengan vigilantes de que el trato sea equitativo en igualdad de condiciones y oportunidades para todos y todas los/as que allí se educan; además planificar acciones que conlleven al desaparecimiento de las prácticas sexistas en los diferentes espacios educativos y por ende aceptar que el sexo no es factor determinante en la formación de las identidades genéricas.
4. Trabajar en forma conjunta padres y madres de familia, docentes, estudiantes en abordaje de temas que ayuden a deconstruir esquemas tradicionales que sobre la masculinidad o feminidad poseen.
5. Formar alianzas estratégicas con los medios de comunicación, instituciones y organizaciones que velan por la garantía de derechos sobre equidad de género para que

en forma mancomunada encaminen sus acciones hacia el logro de avances significativos en el abordaje de la categoría de género.

G L O S A R I O

Arquetipo: son predisposiciones o potencialidades para experimentar y responder al mundo. Estas "formas" sin contenidos (también llamados imágenes primordiales) nunca han sido conscientes dentro de la vida del individuo. El desarrollo y la expresión de estas predisposiciones o imágenes latentes dependen enteramente de las experiencias del sujeto.

Coeducación: el proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas, con independencia del sexo al que pertenezcan

El Androcentrismo: consiste en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, de imponer la justicia, de gobernar el mundo

El Currículo Oculto: Son todas las actividades que se realizan en la escuela, pero que no están programadas ni en los textos, ni por los maestros. Para este estudio se tomará la definición como lo conciben Lovering y Sierra (1998, p.5) "conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcción de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, contribuyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre varones y mujeres."

El Mundo Objetivo: es un contexto objetivo, material y personal. "un mundo" es también una cultura en toda su complejidad; es por lo tanto incorporar individualmente ese contexto y situaciones sociales en forma de estructuras psicológicas.

El Patriarcado: consiste en el poder de los padres: un sistema familiar y social, ideológico y político con el que los hombres -a través de la fuerza, la presión directa, los rituales, la tradición, la ley, el lenguaje, las costumbres, la etiqueta, la educación y la división del trabajo -

determinan cuál es o no es el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en toda circunstancia sometidas al varón. Adrienne Rich (1976).

El Signo: es la unidad fundamental y es una entidad doble que une el significante (imagen acústica) y el significado (conceptos), cuya relación intensa es arbitraria; es decir no existe ninguna razón “natural” o “lógica” para que cierta imagen acústica (o significante) este unidad a cierto concepto (o significando), se trata de una convención social.

Homofobia: es miedo y odio irracional hacia los homosexuales, manifestándolo en un trato de burla, malos gestos, asco, redadas, asesinatos y guerras contra los gays y lesbianas.

Heteronormatividad es un término que describe un sistema dominante de género y sexualidad basado en la (hetero) sexualidad masculina donde se institucionaliza, legal y socialmente, la subordinación femenina y de las minorías sexuales

Identidad de Género: Es un atributo sin el cual es muy difícil que se construya el sujeto. Es también un proceso de construcción respecto a uno o más atributos culturales que son interiorizados por los individuos.

“La Legitimación” explica el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados. La legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos (...) la legitimación no solo es cuestión de “valores”: siempre implica también conocimiento”. Berger y Luckmann (1995, p. 122)

La Realidad Objetiva da cuenta de una construcción humana visualizada por la externalización de sus conductas, comportamientos, etc.

La Socialización es un proceso de desarrollo de identidad social, marcando al individuo con el “carácter” o sello propio de la sociedad y grupo social en que históricamente se realiza su proceso de socialización. Este proceso se caracteriza por su concreción temporal y espacial.

Rol Sexual: término utilizado en las ciencias sociales desde finales de los años 50, teoría desarrollada por Talcote Parson, en su libro Family Socialization and Interaction Process (Familia, Socialización y el Proceso de Interacción). El rol sexual es construido culturalmente, partiendo de las diferencias biológicas.

Sexolectos: variedades de lengua diferentes para varones y mujeres.

Transexual: es una persona que habiendo nacido con un sexo biológico dado, busca convertirse en el contrario, mediante cambios físicos permanentes. Tomado de wikipedia.org

ÍNDICE DE SIGLAS

C A N T E R A	Centro de Comunicación y Educación Popular
C A S – U C A – F L A C S O	Centro de Análisis Cultural de la Universidad Centroamericana de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Chile.
C I D E	Centro de Investigación y Documentación Educativa
C O E N S	Colectivo Escuela no Sexista de Murcia
D C N B	Diseño Curricular Nacional Para La Educación Básica.
E E . U U .	Estados Unidos de América.
F I D	Formación Inicial de Docentes.
O M S	Organización Mundial de la Salud.
O P S	Organización Panamericana de la Salud.
U N E S C O	Organización de las Naciones Unidas para La Educación, La Ciencia y La Cultura.
U N I C E F	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
U P N	Universidad Pedagógica Nacional de Colima, México.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes Bibliográficas

- Abarca, H. (2006). *Discontinuidades En el Modelo Hegemónico de Masculinidad*. Universidad de Chile.
- Acuña, M. (2006). *Dinámicas de clase y género en contextos escolares: una mirada desde las salas de clase*". Tesis para optar al Grado de Doctor en Estudios Americanos, Mención Pensamiento y Cultura. Universidad de Santiago de Chile.
- Aguirre, R. & Güell, P. (2002) *Hacerse Hombres: La Construcción de la Masculinidad en los adolescentes y sus Riesgos*. Organización Panamericana de la Salud. OPS.
- Aguirre, R. (2003). *Hacerse Hombre*. (Present.). 100 Organización Panamericana de la Salud. OPS.
- Asturias, L. (1997/1996). *Mujeres en lucha por la igualdad de Derechos y la Justicia Social*. Trad. en revista *Manhood Foro realizado en Asturias*. Guatemala.
- Badinter, E. (1992) *XY, La identidad masculina*. Editorial Norma, Bogotá, Colombia.
- Baró, I. (1989) "*Acción e Ideología*" *Psicología social desde Centroamérica*. Editores UCA. Capítulo IV.
- Biblioteca de Consulta *Encarta 2004*.

- Bonal, X. (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Biblioteca de Aula. Graó. Barcelona.
- Brullet, C. Subirat, M. Rosa y Azul. *La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer (Ministerio de la Cultura) Serie Estudios nº 19. Madrid,
- Caballero, E. & Suazo, M. (2004). *Honduras: Masculinidad y Factores Socioculturales Asociados a la Paternidad*. Tegucigalpa, Honduras: UNFPA. 56 pp.
- Calero, M. (1999). *Sexismo Lingüístico: Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid, Nancea, S.A. De. Ediciones.
- Cazes, D. *El Feminismo y los Hombres*. Centro de investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM. México.
- Centro de Comunicación y Educación Popular CANTERA, (2001) *El Significado de ser Hombre: Guía Metodológica para el Trabajo con Hombres (Masculinidad)*. 2ª ed. Managua. Nicaragua.
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. (1ª) ed. en español, México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Fainholc, B. (1997). *Hacia una Escuela no Sexista*. (Eds.). Aique, Buenos Aires, Colima, Colima. (pp.52-59).
- Fernández, J. (1996b). *Identidad sexual e identificación de género*. En J. Fernández (Comp.) *Varones y Mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Ediciones Pirámide. (pp. 116-129).

- Fernández, R., (2004). *Representación de La Masculinidad de dos grupos de diferente estrato Socio Económico de Lima Metropolitana*. En Tesis para optar por el título de Licenciado en Psicología Clínica. Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Fuller, N. (1997). "Fronteras y retos. Varones de clase media del Perú, en Teresa Valdés y José Olavarría (eds.): *Masculinidad/es Poder y crisis*, Ediciones de las Mujeres No. 24, ISIS/FLACSO, Chile. (pp. 139 -165).
- Gobierno del Principado de Asturias, (2002). *Materiales para la Observación y el Análisis del Sexismo en el Ámbito Escolar*. (1ª). ed. Centro del profesorado y de Recursos de Gijón.
- Gomáriz, E. (1997). *Introducción a los estudios sobre masculinidad* (1ª.) ed. Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia, Colección Temática No. 7. San José, Costa Rica. 150p.
- González, M. (2000). *El Sexismo en la Educación*. (3ª reim presión) San José, C. R. Editorial de la Universidad de Costa Rica. 152 p.
- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN*. (3ª) ed. MCGRAW -HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V. México.
- Kimmel, M. (1997). *Homofobia, vergüenza y silencio en la identidad masculina*. En: Valdés, Teresa y Olavarría, José (eds.). *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Ediciones de las Mujeres No. 24, ISIS/FLACSO, Chile. (pp. 49-62).
- Lagarde, M. (1992, Abril). *Identidad de Género*. Curso realizado en el Centro Juvenil "Olof Palme". Managua, Nicaragua.

- Lamas, M. (1986). *La Antropología Feminista y La Categoría "Género". Nueva Antropología. N° 30. Noviembre-Diciembre. México.*

- Lozoya, J. (1999) "*Políticas de Alianza, El Movimiento de Hombres y el Feminismo*", Jornadas Feministas, Almuñécar. Granada.

- ----- (1999) *¿Qué Es Eso De La Identidad Masculina? En jornada sobre Mujer Y Salud.*

- Marqués, J. (1997): "Varón y patriarcado", en Teresa Valdés y José Olavarria (eds.): *Masculinidad/es. Poder y crisis, Ediciones de las Mujeres No. 24, ISIS/FLACSO, Chile, pp. 17-30.*

- Matud, P., Rodríguez, C., Marrero, R. & Carballeira, M. (2002). *Psicología del género: implicancias en la vida cotidiana.* Madrid: Biblioteca Nueva.

- Mead, M. (1963/1935). *Sexo y temperamento en tres sociedades Primitivas.* Paidós, Buenos Aires.

- Menjivar, M. (2004/Noviembre) *De ritos, fugaz, corazas y otros artilugios: Teorías sobre el origen del hombre o de cómo se explica la génesis de la Masculinidad.* Universidad de Costa Rica. Vol. No. 25

- Morel, J. (1998). *Educación, Género y Socialización. En: Gestión Educativa Institucional. 2ª ed. Ideas Litográficas. Tegucigalpa, Honduras.*

- ----- (1997). *La construcción social de lo masculino y femenino en los textos de Educación Cívica de Honduras,* Tesis de Maestría FLACSO, Buenos Aires.

- Olavarría, J. (1999/Noviembre) *"De la Identidad a la Política: masculinidades y políticas públicas"* en *Primer Encuentro de Estudios de Masculinidad: Identidades, discursos y deseos*. Santiago de Chile.

- Orellana, V. A. & Arana, R. E. (2003). *El Salvador: Masculinidad y Factores Socioculturales Asociados a la Paternidad*. 1ª ed. San Salvador. El Salvador: UNFPA. 160 p.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994/Sept.- Dic.). *Género y Educación*. en *Revista Iberoamericana de Educación* No. 6.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (1997/Septiembre) *Roles Masculinos y Masculinidades desde el punto de vista de una Cultura de Paz*. Grupo de Expertos. Oslo, Noruega.

- Pacheco, C. (2004/Agosto). *Prácticas Sexistas en el Aula*. Fondos de Naciones Unidas para la Infancia. Asunción, Paraguay.

- Parrini, R. (2001). *Apuntes acerca de los Estudios de Masculinidad. De la Hegemonía a la Pluralidad, en Estudios de Género: Estudios de Masculinidad/es*. FLACSO, Chile.

- Rodríguez, P. (2006/Abril) *Apuntes acerca de los estudios de masculinidad. De La hegemonía a la pluralidad*. (Eds.). FLACSO – Chile.

- Rubio, E. & Mañeru, A. (1989). *El género como categoría de análisis de la educación*, en *Revista de Educación*, N° 290, Sept. – Dic. 1989, (MUJER Y EDUCACIÓN), Madrid, p. 16.

- Scott, J. (1986). *“El Género: Una Categoría útil para el análisis Histórico”*, en *Historia y Género: Las mujeres en la Europa moderna y Contemporánea*, James Amelany y Mary Nash (eds.), Ediciones Alfons el Magnanim, 1990.

- Secretaría de Educación (2006). *Equidad de Género en Educación Básica. Cuaderno de Trabajo*, XV Etapa. Colima, México.

- Thompson, K (1993). *Ser Hombre*. Cairós. Barcelona.

- Torres, G. & Arjona, M. (1991). *Colección de Materiales Curriculares para la Educación Infantil*, en *Coeducación*. Morata, Madrid.

- Valdés, T. & Olavarría, J. (1997). *Masculinidad /es Poder y Crisis*. Ediciones de las Mujeres No. 24. Santiago, Chile.

- _____ (1998/Junio) *La Equidad de Género en América Latina y El Caribe: desafíos desde las identidades masculinas. Conferencia Regional*. (Eds.). FLACSO – Chile

- Valverde, L. (2004). *Tratamiento a Los Ofensores Domésticos de Índole Física, Un Reto Pendiente de Asumir con Tribunales de Justicia de Pérez Zeledón*, Primer Trimestre 2003. Tesis de Maestría. San José Costa Rica.

- Walloy, S. (1190). *Teorizando sobre el Patriarcado*. Ed. Basil. Blockrie.

- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. 7ª ed. México: Editorial Prentice Hall.

- Orchel, S. Cooper, J., Goethals, G. R. & Olson, J. M. (2002/2000). *Psicología Social*. Trad. México International Thomson Editores.

- Zepeda, O. ((2003, abril). *Hacia la incorporación de la perspectiva de género en el currículum de formación de las carreras de la “UPNFM”*. Tesis de Maestría. Tegucigalpa, Honduras. 193 pp.

Fuentes Electrónicas

- Abarca, M. (2002). *Significado Psicológico de Escuela y Maestro en Estudiantes de Diferente Nivel Escolar y Género de la ciudad de Colima*, en Tesis de Maestría. Colima, México.

http://digesct.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Mireya%20sarahi%20Abarca%20Cedeño.pdf.
- Acuña, A. & Oyuela, R. (2006/Diciembre). Diferencias en los prejuicios frente a la homosexualidad masculina en tres rangos de edad en una muestra de hombres y mujeres heterosexuales.

http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2006000200004&lng=pt&nrm=is.
- Biblioteca de Consulta <http://es.wikipedia.org/wiki/Prejuicio>
- Bonino, L. (1998). *Hombres por la Igualdad: Los Varones Frente al Cambio de las Mujeres*. Madrid.

[http:// www.hombresigualdad.com/varones_frente2.htm](http://www.hombresigualdad.com/varones_frente2.htm)
- Centro de Comunicación y Educación Popular CANTERA, (1994/Septiembre). *Encuentro de Intercambio y Reflexiones entre Hombres sobre Masculinidad*.

http://www.europrofem.org/contri/2_05_es/es-masc/16es_mas.htm
- Centro de Documentación del Instituto Nacional de las Mujeres. *Hacerse Hombre. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica. En*

<http://www.paho.org/spanish/HPP/HPPF/ADOL/Hacerse%20HOMBRES2PDF>

- Dorelo, L. (2005/Diciembre). *La Perspectiva De Género En La Educación: "La Coeducación, un Desafío..."*

<http://64.233.167.104/search?q=cache:CUhbhNCQioYJ:www.universia.edu.uy/eventos/ForoEducacion/ponencias2005/GeneroLaperspectivadeGeneroenlaEducacionLaCoeducacion,undesafio...Conceptosclaves.doc+los+prejuicios+sexistas+y+su+influencia+con+las+identidades+de+genero&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=hn>

- Educación no Sexista: Desaprender lo Aprendido.

http://www.euowrc.org/06/contributions/3.contrib_es/14.contrib_es.htm

 (junio, 19, 2006).

- FLACSO. (1999/Noviembre). *Primer Encuentro de Estudios de Masculinidad: Identidades, discursos y deseos*. Red de Masculinidad, Santiago de Chile. en

<http://www.eurosur.org/FLACSO/masculinidadhtml#9>.

- GARCÍA, C. (2001). Educación no sexista

http://www.euowrc.org/05.education/education_es

- <http://www.cepvi.com/libros/prejuicio>.

- Hernández, M. (1993). *La docencia un espacio para la reafirmación de la masculinidad de los profesores*. en La Tarea Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE. <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/hernandez8.htm>

- "La Declaración de Danvers". (1998/ Noviembre). *Concilio para la masculinidad y Femenidad Bíblica*. Massachusetts, EE.UU. http://www.vidaeterna.org/esp/estudios/danver_spanish_html

- Lamas, M. (2004/Marzo). *Mujeres en Transición. La Perspectiva de Género.* en La Tarea Revista de Educación y Cultura
<http://www.latarea.com.mx/articulo/articulo8/lamas8.htm>

- López, P. & Oreiro, J. Hombres por la Igualdad: *Hacia una nueva Identidad Masculina.* Universidad de Barcelona.
http://www.hombresigualdad.com/varones_frente2.htm

- ----- Macho y hembra (1948). Buenos Aires, Alfa Argentina, 1976.
www.ugr.es/~pwlac/G03_08Miguel_Moya_Morales.html

- Mantilla, A. (1996/mayo). Género Variable Clave En Educación Sexual.
www.fungamma.org

- Moya, M. (1984). Los roles Sexuales. Universidad de Granada, España.
www.ugr.es/~pwlac/G03_08Miguel_Moya_Morales.html

- Pisano, M. (2004). *El triunfo de la masculinidad*, Fem-e-libros/creatividad feminista, www.m.pisano.cl, s.f.

- Red Temática Educativa de Andalucía.
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/index.php3>

- Villadangos, F. (abril, 19, 2007). *Los hombres y su vivencia cotidiana de la sexualidad.*
www.hombresigualdad.com/villadangos-novedad-enero.htm

A n e x o s

Índice de Anexos

N o .	Título	Página
1	Fotografías de los Centros Educativos Públicos de Danlí.	172-173
2	Encuesta para Docentes.	174-176
3	Encuesta para Estudiantes.	177-181
4	Porcentaje de Docentes que Estudian	182
4.1	Porcentaje de Docentes, Según el Nivel Educativo que Atienden	182
5	Instrumento para Sesiones con El Grupo Focal.	183
6	Testimonios de Los Grupos Focales.	184-189
7	Fotografías de Estudiantes contestando Encuestas.	190
8	Momentos en los que se desarrolla El Grupo Focal.	191
10	Índice de Gráficas	192-194

Anexo # 1.

Vista del Instituto Departamental de Oriente



Imagen del Centro FID Escuela Normal “España”





Centro Técnico Vocacional "Pedro Nufio"

Anexo # 2.

**ENCUESTA PARA DOCENTES QUE LABORAN EN LOS CENTROS DE
EDUCACIÓN MEDIA DE LA CIUDAD DE DANLÍ, EL PARAÍSO.**

Objetivo: Conocer los prejuicios y prácticas sexistas que prevalecen en los y las docentes del nivel medio de la ciudad de Danli, El Paraíso.

I. Datos Generales

Instrucciones: A continuación se le presentan una serie de interrogantes, esperando las conteste con la mayor sinceridad posible; ya que de su respuesta depende la validez de la investigación.

1. Edad ☐ 2. Sexo M ☐ F ☐

3. Nacionalidad: -----

4. Estado Civil: Casada (o) ☐ Soltera(o) ☐ Viuda (o) ☐

Divorciada (o) ☐ Unión Libre ☐

5. Lugar de Procedencia: -----

6. Lugar de Residencia: -----

7. Título que Posee: -----

8. Año que obtuvo su Título: -----

9. Estudia: Si ☐ No ☐

Si su respuesta es si, especifique área de estudio.

10. Centro Educativo donde ofrece sus servicios profesionales.

11. Nivel o niveles que atiende actualmente.

Básico ☐ Medio ☐ Supervisor ☐

12. Años de servicio en los siguientes niveles.

Básico ☐ Medio ☐ Supervisor ☐

En las siguientes páginas, al lado izquierdo de ellas se le presentan una lista de actividades que se realizan en la práctica cotidiana, y al lado derecho tres columnas que contienen numerales 1, 2 y 3. El numeral 1 corresponde a las mujeres, el numeral 2 a los varones y el numeral 3 a ambos; marque con una x el numeral que según su opinión es la persona más indicada (o) para ejercitarla.

Nº.	Actividades	1	2	3
1	Jugar fútbol.			
2	Divertirse en juegos de azar.			
3	Dirigir o coordinar el grupo o curso.			
4	Asear y decorar el aula de clases.			
5	Trasladar mobiliario u equipo de un lugar a otro.			
6	Armar, desarmar, instalar y manejar equipo de los diferentes talleres, laboratorios u oficinas.			
7	Ordenar el material didáctico			
8	Obtener mejores resultados en las asignaturas de: matemática, Química, Física, Dibujo Técnico, entre otras consideradas como materias duras.			
9	Llorar para demostrar sus sentimientos.			
10	Tomar la iniciativa en una relación.			
11	Presentar con nitidez las tareas.			
12	Cuidar las hermanas (os), ancianas(os) y enfermas (os).			
13	Practicar juegos en donde se necesite fuerza, agresividad y resistencia.			
14	Preparar alimentos, asear la ropa, ordenar la casa u otras labores domésticas.			
15	Demstrar mejor comportamiento dentro y fuera del aula.			
16	Mayor libertad de expresión y movimiento dentro del aula como en la hora de recreo.			
17	Sentarse correctamente.			

N o .	A ctividades	1	2	3
18	Hacer bromas pesadas.			
19	Elevar el tono de la voz en una discusión.			
20	Esperar un tiempo prudencial dentro del aula mientras la profesora o profesor llega.			
21	Respetar a la autoridad.			
22	Desempeñar con más eficiencia los cargos de liderazgo.			
23	Contar chistes picantes.			
24	Usar aretes.			
25	Administrar los recursos económicos del aula o la microempresa.			
26	Realizar las compras para determinada actividad.			
27	Creatividad para elaborar murales, álbumes, presentaciones o resúmenes.			
28	Brindar frases de cariño, admiración, respeto y solidaridad.			
29	Mayor capacidad de raciocinio al emitir juicios u opiniones.			
30	Elegir carreras relacionadas con la Ingeniería, Medicina, Matemática, Técnica Industrial, Sistemas Computacionales, Educación Física, etc.			

Además de los juicios y las prácticas cotidianas que se le proporcionan, ¿cree usted que hay otras que no se hayan tomado en cuenta? Si su respuesta es positiva, favor agregarlas.

**ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LOS CENTROS
EDUCATIVOS PÚBLICOS DE DANLÍ, EL PARAÍSO.**

Objetivos:

- Conocer las percepciones que poseen los y las estudiantes de Bachillerato con respecto a los prejuicios y prácticas sexistas de los y las docentes.
- Conocer las percepciones culturales que poseen los y las estudiantes de Bachillerato con respecto a la masculinidad.

I. Datos Generales

Instrucciones: Marque con una x la casilla que corresponde a su respuesta o escriba sobre la línea en blanco lo que a continuación se le pide.

1. Edad _____

2. Sexo M ☐ F ☐

3. Nacionalidad: _____

4. Centro Educativo donde realiza sus estudios:

5. Modalidad de Estudio: _____

6. Jornada que asiste a su Centro de Estudios

Matutina ☐ Vespertina ☐

7. Lugar de Procedencia: _____

8. Lugar de Residencia: _____

9. Años de vivir allí: _____

10. Vive con sus padres: Si ☐ No ☐

Si su respuesta es no

Con quién o quiénes vive: _____

11. Asiste alguna Iglesia: Si ☐ No ☐

A continuación se le presentan una serie de prácticas que con frecuencia la o el docente realiza en el aula, a la derecha de cada interrogante aparecen las palabras si y no, marque en la casilla

que usted estime conveniente, con la mayor sinceridad posible para dar mayor validez a la investigación.

Procure marcar de forma rápida, sin pensar demasiado eligiendo solo una de las opciones.

No.	Prejuicios y Prácticas Sexistas de la o él Docente Dentro y Fuera del Aula	SI	NO
1	Reprende con mayor frecuencia la forma de comportarse de los varones.		
2	Considera que los varones poseen mas habilidades para aprender que las mujeres.		
3	Dentro del aula, permite actuar a los varones de igual manera que las mujeres.		
4	En actividades donde se necesita mayor fuerza, siempre recurre a los varones.		
5	En los cuadros deportivos permite que se integren más varones que mujeres.		
6	El trato que le proporcionan las y los docentes favorece su estadía en el Centro Educativo.		
7	Durante las clases menciona mujeres entre las personas triunfadoras de la historia, la comunidad, la política y la economía.		
8	Muestra interés para que los varones asuman o dirijan las coordinaciones de curso o de pequeños grupos.		
9	Habla con lenguaje donde solo utiliza el género masculino, ya sean estos: pronombres, artículos y verbos.		
10	Vela porque los varones gocen de mayores espacios que las mujeres dentro del aula y en el patio de recreo.		
11	Atiende con más interés a los varones que a las mujeres cuando se equivocan o no entienden algo.		
12	En las actividades donde se necesita mayor delicadeza involucra más varones que mujeres.		
13	La o él docente expresa públicamente que los varones tienen mayor facilidad de aprendizaje en las asignaturas de: Matemática, Física, Química y Dibujo Técnico.		
14	Cuando los varones les hacen bromas pesadas a las mujeres, la o él docente les llama la atención.		

No.	Prejuicios y Prácticas Sexistas de la o él Docente Dentro y Fuera del Aula	SI	NO
15	Les permite a los varones mayor libertad de movimiento que a las mujeres dentro del aula y en el patio de recreo.		
16	Cuando en un trabajo se necesita: armar, desarmar, construir, cargar, etc. ¿Prefieren que lo realicen los varones?		
17	Cuando un juego es activo y rudo ¿Sólo les permite a los varones practicarlo?		
18	Utiliza el mismo tono de voz cuando se dirige a los varones como cuando se dirige a las mujeres.		
19	Estimula de la misma manera a los varones que a las mujeres.		
20	Cuando hay expresiones de rabia, sólo se las permite a los varones.		
21	Las expresiones o manifestaciones de afecto, no las permite cuando es un varón quien las ofrece.		
22	Cuando la forma de actuar de un varón es suave lo compara con una mujer o lo ridiculiza ante sus compañeros y compañeras.		
23	Cuando forma grupos de trabajo, se preocupa porque lo integren personas de ambos sexos.		
24	Les concede a los varones mayor oportunidad de participar en clase que a las mujeres.		
25	Cuando los varones son violentos, los disculpa; porque piensa que son así por naturaleza.		
26	Expresa con frecuencia que los varones se caracterizan por ser valientes, fuertes, audaces, triunfadores, competitivos, etc.		
27	Prefiere que las directivas de curso o el gobierno estudiantil sea un varón quien asuma la presidencia.		

Ahora se le presentan una serie de atributos masculinos, le sugiero leerlos cuidadosamente y luego las valore de acuerdo a la siguiente escala.

10 20 30 40 50 60 70

10	= Totalmente de acuerdo	20	= Medianamente de acuerdo
30	= De acuerdo	40	= Ni de acuerdo Ni en desacuerdo
50	= Medianamente en desacuerdo	60	= En desacuerdo
70	= Totalmente en desacuerdo		

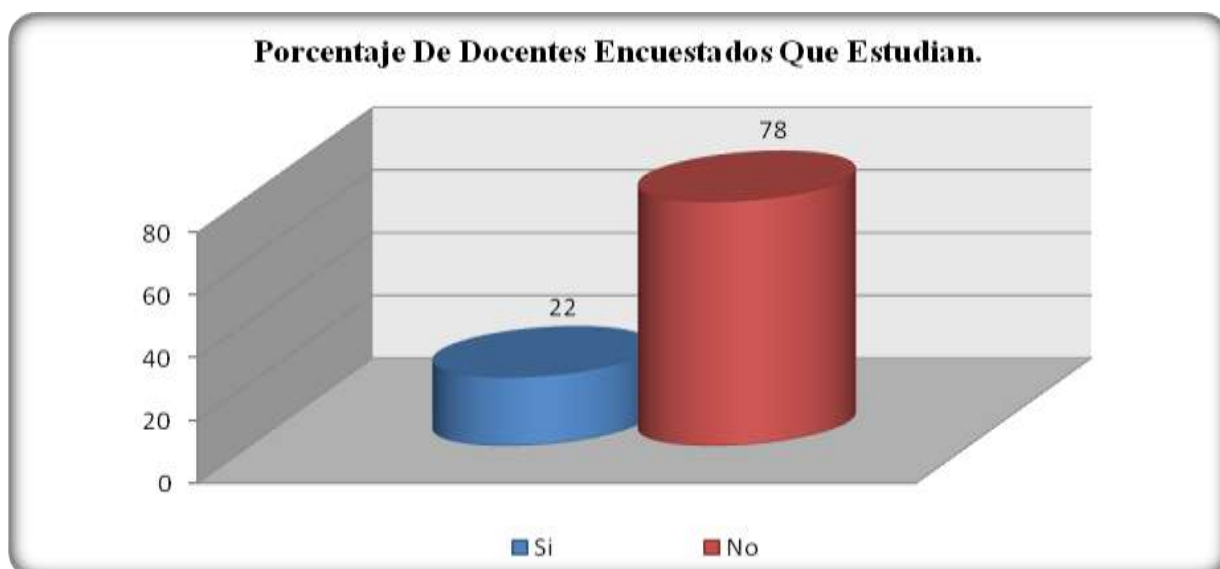
- | | |
|---|-------|
| 1. El hombre por naturaleza es violento | ----- |
| 2. El hombre es más independiente que las mujeres | ----- |
| 3. Demuestran más seguridad cuando emiten un juicio u opinión
sobre algo o alguien | ----- |
| 4. Son más creativos que las mujeres | ----- |
| 5. Presentan mayor estabilidad emocional | ----- |
| 6. Poseen mayor aptitud para la ciencia y la tecnología | ----- |
| 7. Son más francos y sinceros | ----- |
| 8. Poseen mayores competencias intelectuales | ----- |
| 9. Fácilmente controlan sus emociones | ----- |
| 10. No le tienen miedo a la aventura y al riesgo | ----- |
| 11. Tienen menos desarrolladas las competencias de la comunicación | ----- |
| 12. Poseen mayor fuerza física, valentía y dominio espacial | ----- |
| 13. Son aptos para realizar el trabajo más pesado | ----- |
| 14. Facilidad para practicar deportes donde se necesita acción
y agresividad | ----- |
| 15. Son más inteligentes y racionales | ----- |
| 16. Tienen más desarrolladas las destrezas motoras gruesas | ----- |
| 17. Son triunfadores | ----- |

- | | |
|--|-------|
| 18. Son explosivos | ----- |
| 19. Son competitivos | ----- |
| 20. No debe expresar emociones y sentimientos | ----- |
| 21. Debe ser cabeza en el hogar | ----- |
| 22. Es mujeriego | ----- |
| 23. Debe ser heterosexual | ----- |
| 24. Son más bruscos | ----- |
| 25. Puede fumar y beber | ----- |
| 26. Es menos moldeable | ----- |
| 27. Es de la calle | ----- |
| 28. El liderazgo es cualidad inherente a él | ----- |
| 29. No debe participar en actividades del hogar | ----- |
| 30. Se le permite usar un vocabulario fuerte y en algunas ocasiones soez | ----- |
| 31. Capacidad para asumir y dirigir los puestos de jerarquía | ----- |
| 32. Conducir con eficiencia los negocios y el aspecto económico | ----- |
| 33. Mayor capacidad de crítica y análisis | ----- |
| 34. Tono de voz grave | ----- |
| 35. En una discusión debe tener la última palabra | ----- |
| 36. No debe llorar | ----- |
| 37. En el hogar debe ser el proveedor | ----- |
| 38. Certeza en la toma de dediciones | ----- |

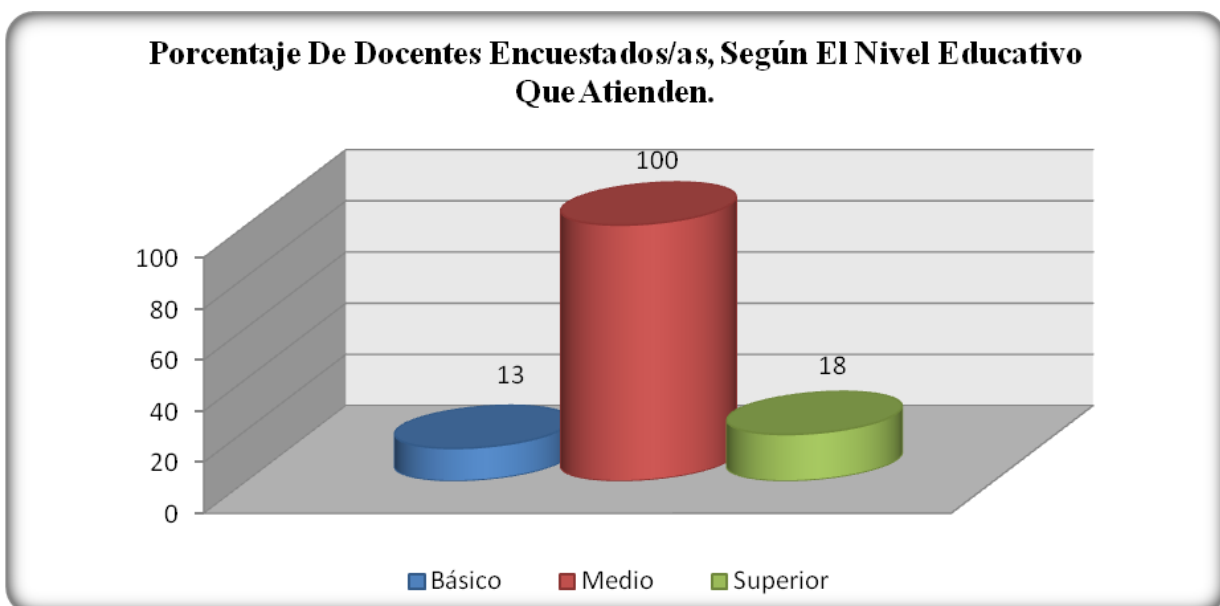
Si usted piensa que hay otros atributos masculinos que no se tomaron en cuenta, favor
adicionarlos.

G r a c i a s p o r s u C o l a b o r a c i ó n

A n e x o # 4 .



A n e x o # 4.1



Anexo # 5.

INSTRUMENTO PARA SESIONES CON EL GRUPO FOCAL

Objetivo: Conocer las percepciones que los y las estudiantes de Bachillerato de los Centros Educativos Públicos, de la ciudad de Danlí, poseen sobre la construcción o reafirmación de la masculinidad.

1. ¿Cómo define lo que es ser un hombre?
2. ¿Cómo define lo que es no ser hombre?
3. ¿Cómo llegó o llega a ser y sentirse hombre?
4. ¿Cuáles son los atributos o cualidades que debe poseer un hombre en nuestra sociedad?
5. ¿Quién o quiénes han colaborado para que usted o él se sienta hombre y se desenvuelva como tal?
6. ¿Piensa que los juegos y juguetes influyen para reafirmar su/la masculinidad?
7. ¿En el aula profesoras y profesores refuerzan su/la masculinidad o lo hacen de la manera como ellas y ellos la conciben?
8. ¿Según usted como cree que las profesoras y profesores definen a un hombre?
9. ¿A la edad que tiene, piensa que las profesoras y profesores pueden influir en la conformación de su/la masculinidad?

TESTIMONIOS DE LOS GRUPOS FOCALES.

1. ¿Cómo define lo que es ser un hombre?

Alumno FID hombre no es el que demuestra valentía, si no el que respeta a las mujeres.

Alumno IDO hombre es el aquel el que le gusta las mujeres.

Alumna C.T.V.P.N. el hombre es un ser creado por Dios, eje de la familia, parte fundamental, cabeza de familia, con carácter más fuerte que nosotras, tiene más fuerza, con voz penetrante, podría decir que se le escucha mas.

Alumna IDO ja, ja, ja, los hombre... no sé, son como necios, tercos, diferentes a nosotras las mujeres, no demuestran lo que siente o lo sentimientos o cosas o así, son bastantes competitivos, ellos dicen las cosas más directas.

2. ¿Cómo define no ser hombre?

Alumna C.T.V.P.N. no ser hombre es el que no respeta a las mujeres, que las maltrata y que anda metido en chisme.

Alumna IDO ja, ja, ja, desde el momento que le gusta las mujeres, no es hombre.

Alumno FID cuando camina bien rarito, con mates más parecidos a las mujeres.

Alumno IDO cuando huye de un pleito los demás le dicen.. ¡Ese es maricón, es culero!

Alum no IDO *que le guste el sexo opuesto; porque si ya le gusta un hombre, es homosexual. Una vez decían por allí: el hombre tiene que oler a guaro, a cigarro y a mujer, debe gustarle solo cipotas.*

3. ¿C ó m o l l e g ó a s e r y s e n t i r s e h o m b r e ?

Alum no FID *cuando tuve mi primer novia, mi papá me dijo: desde que voz naciste sos hombre; pero antes de tener novia uno se siente niño.*

Alum no IDO cuando uno siente atracción por una cipota, ya sabe que es uno es varón; porque me gusta o le gusto.

Alum na IDO *ellos se sienten hombre cuando platican con la muchacha más bonita del colegio.*

Alum na FID *cuando fuman y beben, se sienten hombres en cualquier acto de valentía, en cualquier acto donde ellos se sienten más grandes, más poderosos.*

4. ¿C u á l e s s o n l o s a t r i b u t o s o c u a l i d a d e s q u e d e b e p o s e e r u n h o m b r e e n n u e s t r a s o c i e d a d ?

Alum no FID *algunas mujeres les gusta que sean machistas, no tanto en el aspecto negativo; si no que sean bravucones, fortachones o cosas por el estilo y otras, que les gusta que sean sensibles, les gusta sentirse amada, que las atiendan como ellas lo hacen, un aspecto que las mujeres piden a un varón, creo queee, es importante tener definida la masculinidad.*

Alum no C.T.V.P.N. *Las mujeres piden belleza, dinero y profesión; porque van viendo su futuro.*

Alum no ID O *la sociedad en el matrimonio espera del hombre: que domine a la mujer, que sea dominante. Prácticamente la sociedad hace un hombre machista, que no se deje mandar por una mujer... y en el hogar sólo se hace lo que él dice.*

5. ¿Quién o quiénes han colaborado para que usted se sienta hombre y se desenvuelva como tal?

Alum na ID O *la familia, dicen por allí que machismo se escribe con m de madre, m de mujer, uno mismo como mujer inculca eso en el hombre, el hogar es donde se forma eso e incluso las mismas mujeres dicen: el varón no va a barrer, a lavar loza que lo haga la niña y uno mismo crea en las otras mujeres lo mismo; ya lo lleva desde chiquito porque así lo han educado. También le dicen vos no te preocupes por aprender a lavar, a planchar, a cocinar porque tu esposa te va atender, vos tenes que encargarte de trabajar, de llevar dinero para mantener a tu familia.*

Alum no ID O *la familia, la sociedad, y los amigos al decirle como debe ser uno, a uno prácticamente lo moldea la sociedad.*

Alum no C.T.V.P.N. *los amigos influyen, te acosan, si vos nos vas a beber una cerveza, sos maricón, uno no va a quedar ahuevado ante tus amigos o una chava; entonces lo haces.*

Alum no C.T.V.P.N. *los medios de comunicación y la iglesia, ésta influye por un buen camino, hacia lo correcto.*

Alum na FID *yo estoy de acuerdo con toda la influencia que mencionan mis compañeras, pero también tiene que ver la sociedad en donde se desenvuelve un hombre.*

6. ¿Piensa que los juegos y juguetes influyen para reafirmar su masculinidad?

Alum no FID *uno como niño, no creo, que tenga el conocimiento, pero siempre va a ver alguien que te diga: ¡e y vos para que juegas con muñecas! eso es de mujeres.*

Alumna IDO los niños van creciendo con sentimientos de poderosos, porque por lo general los niños solo juegan con carritos y entre ellos mismos se dicen que: yo te voy a matar, en el juego ya llevan ese sentimiento de superioridad. La mayoría de los varones les encanta los videojuegos en donde hay lucha libre y después ellos quieren hacer lo mismo.

Alumna FID los padres les compran carritos y pistola y dicen: que mi hijo no vaya a tocar muñecas porque se va hacer maricón.

Alumna C.T.V.P.N. en sí, no tienen que ver los juguetes con el comportamiento del niño, lo que tiene que ver son las palabras que les dicen los padres cuando les compran esos juguetes, allí es cuando el niño va creando eso... Que hay juguetes para hombres y juguetes para mujer.

Alumno C.T.V.P.N. los juguetes influyen a formar nuestro carácter y en lo que se quiere ser cuando sea grande.

7. ¿En el aula profesoras y profesores refuerzan su masculinidad o lo hacen de la manera como ellas y ellos lo conciben?

Alumno IDO sí, porque por ejemplo: si usted está con mujeres o le ven un acto así cooomo acto furri, los profesores le dicen: ¡e y, e y usted! ¿Qué le pasa?

Alumna IDO la clase en donde se mira más marcada es en los deportes, en Educación Física; se mira la superioridad, ellos juegan más tiempo; los mismos varones y los mismos profesores dicen: las mujeres van a sacar desde aquí y los varones desde acá, porque tienen más resistencia, uno sabe, que allí hay cierto límite, en lo que es la fortaleza.

Alumno FID en Educación Física, en el baile la profesora dice: ¡hágale como hombre, no como mujer!. Yo digo: los movimientos tienen que ser parecidos, obviamente la fuerza de

nosotros es más que la de ellas. Nosotros ponemos la fuerza y ellas la sensualidad y lo que es expresión.

Alumno FID cuando andamos con el pelo largo le dicen: parecen mujeres, los hombres se ven mejor con el pelo corto.

Alumno C.T.V.P.N los profesores influyen, cuando uno no puede hacer algo, dicen: ándate para hogar mijito, allá sólo vas a costurar, los varones deben ser fuertes, siendo sinceros, vos no tenes talento para esto; compréndelo.

Alumno FID algunos lo bajan a uno; pero no son todos.

8. ¿Según usted como cree que las profesoras y profesores definen a un hombre?

Alumna C.T.V.P.N. los profesores dicen que: los hombres son más fuertes y los prefieren, las profesoras prefieren las mujeres.

Alumna IDO los varones son mas chabacanes, ya no los aguantamos, los varones en la teoría les va pésimo; mientras que la mujer es mas aplicada.

Alumno FID yo no sé cómo los profesores definen un hombre; pero en Trabajo Educativo Social, como los fuertes, los que podemos trabajar, sienten más el apoyo físico en nosotros.

Alumno IDO todos sabemos que para las manualidades prefieren las mujeres; pero para un equipo de fútbol, los varones.

9. ¿A la edad que tiene, piensa que las profesoras y profesores pueden influir en la conformación de su masculinidad?

Alumno IDO yo digo que no, porque ya estamos en lo que estamos; pero hay unos que se dejan llevar.

Alumna IDO ya no, de hecho uno de ser humano se constituye en todos los aspectos a los cinco años, ya uno tiene definido que va a ser y como va a ser, hay ciertas cosas que van cambiando, que uno va creciendo en la adolescencia, por ciertas cosas que le van pasando.

Alumno FID en mi caso no, porque uno yaaa estamos en una edad que ya sabemos lo que queremos, más que todo lo que somos, creo que estoy en la edad, que aunque una persona me diga esto, me cambien de opinión, yo ya sé, lo que soy.

Alumno FID no influye porque los padres ya le han enseñado, un maestro no puede influir en, si soy masculino o femenino.

Alumna FID para mi, todavía influye, porque todavía no saben lo que quieren en la vida.

Alumno C.T.V.P.N. pienso que los maestros pueden influir.

Anexo # 7 Fotografías de Estudiantes Contestando Encuestas



Anexo # 8. Momentos en los que se desarrollaba el Grupo Focal en la Escuela Normal
“España”



Índice de Gráficos

N o .	Título	Página
1	Porcentaje de Docentes, según Sexo.	104
2	Porcentaje de Docentes, según Edad.	104
3	Porcentaje de Docentes, según Título que poseen	105
4	Años de Servicio, en el nivel Educativo que atienden Los y Las Docentes.	106
5	Opinión de Los y Las Docentes, según Grado Académico en relación a: ¿Quién es la persona más indicada para realizar algunas actividades de la vida cotidiana?	108
6	Opinión de Los y Las Docentes, según Grado Académico en relación a: ¿Quién es la persona más indicada para realizar algunas actividades de la vida cotidiana?	109
7	Opinión de Los y Las Docentes, según Grado Académico en relación a: ¿Quién es la persona más indicada para realizar algunas actividades de la vida cotidiana?	110
8	Opinión de Los y Las Docentes, según Grado Académico en relación a: ¿Quién es la persona más indicada para realizar algunas actividades de la vida cotidiana?	111
9	Opinión de Los y Las Docentes, según Grado Académico en relación a: ¿Quién es la persona más indicada para realizar algunas actividades de la vida cotidiana?	112
10	Opinión de Los y Las Docentes, según Grado Académico en relación a: ¿Quién es la persona más indicada para realizar algunas actividades de la vida cotidiana?	113
11	Porcentaje de Estudiantes, según Sexo	114
12	Porcentaje de Estudiantes, según Edad.	115
13	Porcentaje de Estudiantes, según Modalidad De Estudio.	116
14	Porcentaje de Estudiantes, según persona(s) con quién(es) Vive.	117
	Percepciones de Los y Las Estudiantes en relación al Lenguaje Sexista	118

15	que utilizan Los y Las Docentes dentro y fuera del aula.	
16	Percepciones De Los y Las Estudiantes sobre Las Oportunidades de participación que ofrecen Los y Las Docentes a Los Hombres dentro y fuera del aula.	119
17	Percepciones de Los y Las Estudiantes sobre Las Tareas Diferenciadas por Sexo que asignan Los y Las Docentes dentro y fuera del aula.	120
18	Percepciones de Los y Las Estudiantes sobre Las Conductas que Esperan Los y Las Docentes de Los hombres dentro y fuera del aula.	121
19	Percepciones de Los y Las Estudiantes sobre Las Prácticas Sexistas de Los y Las Docentes dentro y fuera del aula tanto en las actividades Deportivas como en Los Espacios de Juego.	122
20	Atributos Físicos de La Identidad Masculina, según Opinión Sexo Masculino.	123
21	Atributos Físicos de La Identidad Masculina, según Opinión Sexo Femenino.	124
22	Atributos Psicológicos de La Identidad Masculina, según Opinión Sexo Masculino.	125
24	Atributos Psicológicos de La Identidad Masculina, según Opinión Sexo Femenino	125
23	Atributos Psicológicos de La Identidad Masculina, según Opinión Sexo Masculino.	126
25	Atributos Psicológicos de La Identidad Masculina, según Opinión Sexo Femenino.	127
26	Atributos Sociales y Culturales de La Identidad Masculina, según Opinión Sexo Masculino.	128
27	Atributos Sociales y Culturales de La Identidad Masculina, según Opinión Sexo Femenino.	129

Índice de Tablas

N o .	T í t u l o	P á g i n a
1	¿C ó m o define lo qu é es ser un hom bre?	130
2	Para usted, ¿Q u é es no ser hom bre?	132
3	¿C ó m o llegó o llega a ser hom bre?	133
4	¿C u á l e s son los atributos o cualidades que debe poseer un hom bre en nuestra sociedad?	136
5	¿Q u i é n o qui é n e s han colaborado para que usted o ellos se sientan hom bres y se desenvuelvan com o tal?	137
6	¿Piensa que los juegos y juguetes influyen para reafirm ar su/la m asculinidad?	139
7	¿En el aula, los profesores y profesoras refuerzan su/la m asculinidad o lo hacen de la m anera com o ellos y ellas lo conciben?	140
8	¿Según usted, có m o cree que los profesores y profesoras definen a un hom bre?	142
9	¿A la edad que usted tiene, piensa que las profesoras y profesores pueden influir en la conform ación de su/la m asculinidad?	144

La riqueza maravillosa de la experiencia humana perdería parte de la alegría recompensante, sino hubiera limitaciones que vencer. El momento en la cima no sería tan maravilloso, sino hubiera valles oscuros que cruzar.

Helen Keller