



ISBN: 978-607-30-0177-9

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Tania Esmeralda Rocha Sánchez (2017)

“La socialización de género en el entorno
familiar: un espacio crucial para generar cambios
y promover la igualdad de género”
en *Construir caminos para la igualdad: educar sin
violencias*, Gabriela Delgado Ballesteros (coord.),
IIUE-UNAM, México, pp. 61-109.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género

Tania Esmeralda Rocha Sánchez

SEXO, GÉNERO E IDENTIDADES

Reflexionar en torno al aprendizaje recibido durante la infancia, en particular sobre aquello que compete a la conformación de la identidad de género, resulta fundamental para dar cuenta de las múltiples y complejas experiencias, modelos y reforzamientos que contribuyen a gestionar y sostener una suerte de “coherencia” identitaria como “hombre” o “mujer”. Las mujeres y los hombres son “producidos” por los *habitus*, por el lenguaje y las prácticas y representaciones simbólicas dentro de formaciones sociales dadas, así como por procesos inconscientes que modelan esta suerte de identidades (Lamas, 2016).

Tal producción tiene lugar en múltiples espacios, pero uno fundamental es precisamente el entorno familiar, ya que ahí se generan una serie de concepciones y expectativas con respecto a las personas desde mucho antes de nacer. Entre otras cosas, surge la aprehensión por saber cuál será el “sexo” del bebé, con la finalidad de anticipar aspectos como el color de la ropa, los juguetes que se comprarán, el nombre a elegir, a quién se parecerá, de qué color será el cuarto o el espacio que se le asignará, e incluso de forma consciente o no, también habrá una visión a futuro de cuál será el “destino” de la persona, incluyendo logros y posibilidades en la vida.

Dicho de otra manera, desde el nacimiento, todas las personas son expuestas a un proceso de socialización permanente que busca la “adaptación” del infante a la sociedad. Este proceso se da a través

de todos los mecanismos por medio de los cuales las personas van estructurando su forma de pensar, sentir y actuar de acuerdo con las convenciones sociales, las normas y creencias que regulan la forma de vivir y convivir en cada contexto y momento histórico. Cabe destacar que, en el marco de esta socialización, hay un particular énfasis en el aprendizaje y fomento de aquellas características y comportamientos que parecen ser adecuados para las personas según la condición sexuada con la que nacieron, es decir, en función de si son “niños” o “niñas”. Desde esta categorización como “hombres” y “mujeres” sale a colación el conjunto de expectativas, creencias e ideas respecto a quién y cómo es posible ser, según nuestras características biológicas, morfológicas y funcionales.

Sin embargo, es indispensable diferenciar que una cosa son las características biológicas con las cuales nacen las personas –mismas que hasta ahora se han clasificado bajo la noción de dos sexos: “masculino” y “femenino”, aunque en realidad hay una diversidad alrededor de estos “parámetros”, reconociendo la existencia de los intersexuales– y otra cosa son las tareas, roles y atribuciones de las personas producidas por el sistema de organización y regulación social que supone el género (cuadro 1). Es decir, el sexo, bajo una mirada muy simplista, hace alusión a las diferencias de carácter biológico, que son innatas y que genéticamente permiten identificar a las personas como machos y hembras. En tanto el género alude al conjunto de atributos simbólicos, sociales, políticos, económicos, jurídicos y culturales que son asignados a las personas a partir de su categorización como hombres o mujeres (Pedrosa-Islas, 2009).

Es decir, la producción de identidades en torno a ser hombres y mujeres rebasa una mera condición biológica para dar cuenta de un proceso sociocultural e histórico complejo y multifactorial. De manera que el género no es simplemente un conjunto de creencias en razón de las diferencias sexuales, sino supone un orden social a partir del cual se organiza el mundo y se establecen formas diferenciadas según las cuales se distribuyen las actividades, el acceso y control de recursos, las oportunidades, tareas, responsabilidades, prohibiciones, etc., de maneras concretas y particulares para las personas en función de su condición sexuada.

Por lo anterior, distinguir ambos términos es fundamental, ya que suele existir no sólo un traslape conceptual entre ambos aspectos, sino además una mirada equívoca bajo la cual se asume que es debido a las diferencias sexuales *per se*, y no por este orden social y cultural, que las personas terminan ejecutando tareas diferenciadas y teniendo accesos diferentes a múltiples espacios de manera desigual e inequitativa.

CUADRO 1

Diferencias entre los conceptos de sexo y género y sus implicaciones en la vida de las personas*

Sexo	Género
Características anatómicas y fisiológicas (en el nivel genético, cromosómico, hormonal y genital) que identifican a una persona como “hombre”, “mujer” o “intersexo”.	Atribuciones, expectativas, reglas, asignaciones y normas compartidas culturalmente, que cambian a través del tiempo, pues son construcciones históricas y sociales sobre la manera en la que los seres humanos deben comportarse según su condición sexuada.
Estas diferencias han funcionado a lo largo de la historia y el tiempo como criterios de comparación, pero al final sólo representan diferencias de índole biológico que si bien pueden incidir en generar predisposiciones, no son determinantes del comportamiento humano.	Este conjunto de factores se usa como parámetro para designar los espacios, tareas, obligaciones, deberes y limitaciones sociales de los seres humanos. En su base tiene prejuicios sexistas y androcéntricos que propician no solo diferencias, sino desigualdades sociales.*

* Cuando hago referencia a prejuicios sexistas y androcéntricos, lo que quiero decir es que en el marco de estas construcciones socioculturales alrededor de lo que significa ser hombre o ser mujer, no sólo se genera una diferenciación a partir de las supuestas características y habilidades que distinguen a hombres y a mujeres, sino que además se le otorga un mayor valor a los aspectos ligados con lo “masculino”, asumiendo una inferioridad del sexo femenino. Estas construcciones y lógicas de género están planteadas desde una mirada “masculina”, en el sentido de que históricamente y durante años los hombres han sido los poseedores y transmisores del saber, dejando de lado la participación de las mujeres en un papel activo.

Si bien los seres humanos se enfrentan a un proceso diferente de *sexuación*, como refiere Marta Lamas (2016), cada cultura otorga significados diferentes a esa diferencia anatómica, y lo más importante es que esto no sólo repercute directamente en la *identidad psíquica* de las personas, sino también en las simbolizaciones que se desarrollan a partir de ello, y que suponen precisamente la atribución de características, sentimientos y habilidades diferenciadas, pero también de prohibiciones simbólicas. Es fundamental señalar que este proceso de producción identitario está atravesado por relaciones de poder, ya que las características, atributos, expectativas

y posibilidades que emergen de forma diferenciada para hombres y mujeres no son accidentales ni simples, sino que suponen repercusiones sobre la vida de las personas, en sus posibilidades de ejercer plenamente sus derechos y libertades, así como en el tipo de formas de relacionarse y convivir con las demás.

En el contexto familiar lo anterior puede evidenciarse no sólo en la asignación de juguetes diferenciados, juegos, tareas, formas de vestir, permisos diferenciados y reglas sobre cómo comportarse, entre otros aspectos, sino también en lo que cotidianamente se reproduce de forma casi “automática” a partir –y a través– de las acciones de los demás. Al respecto, vale recordar que el género se encarna y reproduce en prácticas sociales y discursivas, es decir, *hacemos género* (West y Zimmerman, 1987); en ese sentido, la división de tareas, espacios, características y distribución del tiempo que se perfila en el marco de este orden social, toma como base importante el conjunto de estereotipos o concepciones cargadas de prejuicios en torno a lo que se considera “femenino” o supuestamente inherente a las mujeres, y lo que se considera “masculino” o inherente a los varones.

Así, si se observa con detenimiento el cuadro 2, es posible identificar que las atribuciones que se hacen en relación con el grupo de los hombres son en su mayoría aspectos socialmente más apreciados, es decir, hay una suerte de desvalorización social hacia lo femenino. Además, al acentuar la dependencia y los afectos como parte de la feminidad, se refuerza la idea de que las mujeres son “seres para otros” (Gilligan, 1982), mientras que en los hombres se construye un “ser para sí”, es decir, se refuerza el desapego y la independencia.

Las representaciones que se reflejan en los estereotipos de género dan cuenta de una lógica binaria, dicotómica, excluyente y jerárquica, supone una visión polarizada bajo la cual se asume –erróneamente– que las personas pueden clasificarse como “normales” si se encuentran dentro de los parámetros que marcan los estereotipos y roles de género. Tal como lo sugiere la matriz heterosexual –elaborada por Judith Butler (2006)–, en la medida en que se poseen características biológicas asociadas al sexo “masculino”, se asume que la identidad y construcción genérica es como hombre y, por

CUADRO 2

Ejemplo de estereotipos que suponen diferencias innatas en los seres humanos a partir de su condición sexuada

Estereotipos de género respecto a las mujeres	Estereotipos de género respecto a los hombres
Expresivas	Instrumentales
Dependientes	Independientes
Sensibles	Racionales
Obedientes	Emprendedores
Inseguras	Seguros
Frágiles	Fuertes
Tontas	Inteligentes
Pacíficas	Violentos

tanto, el comportamiento y la expresión de género deben guardar correspondencia. De la misma forma que si se poseen características biológicas asociadas al sexo “femenino” se espera que la identidad y construcción genérica corresponda a la de una “mujer” y, por tanto, los comportamientos y expresiones de género deben guardar esa correspondencia también. Pero este orden de género no termina ahí, sino que supone que esta congruencia armónica no sólo debe emerger entre el sexo de las personas y la manifestación de características y comportamientos congruentes al rol de género, y que además debe coincidir con el deseo erótico heterosexual de las personas.

Lo anterior da cuenta también de la lógica heterosexual bajo la cual se espera que los hombres sientan deseo y atracción hacia las mujeres, en tanto las mujeres deben sentirse atraídas por los hombres, excluyendo y desconociendo la posibilidad de que una persona se sienta atraída por alguien de su mismo sexo, o bien que no se sienta atraída por un sexo y género particular. Así, y como señala Lamas (2016), el concepto de género también sirve para esclarecer los procesos tanto psíquicos como culturales bajo los cuales las personas se convierten en hombres y mujeres, precisamente bajo un esquema que no sólo norma, sino determina, la complementariedad entre los sexos, y por ende, una heterosexualidad obligatoria.

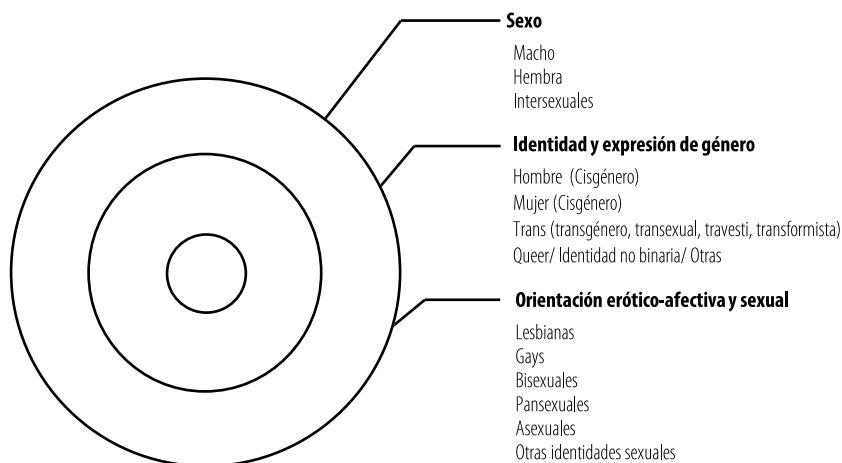
En vías de romper esta lógica que limita y coacciona las experiencias humanas, las posibilidades humanas pueden ser comprendi-

das en el marco de un *continuo*, en donde más que ser polaridades excluyentes y jerárquicas, las personas transitan de diferentes formas dentro de este continuo y en el que los extremos –si así fuera el caso– tienen el mismo reconocimiento y valor social. No obstante, pensar la diversidad bajo un continuo supone reconocer que los extremos de referencia siguen siendo lo masculino y lo femenino. En ese sentido, personalmente me gustaría pensar que nuestra existencia humane puede ser vista más bien bajo un *lienzo de diversidad*, el cual no tiene un extremo definido.

Una sencilla ejemplificación se ve en la figura 1, para dar cuenta de que nuestra existencia está atravesada por al menos estos tres ejes: sexo (aludiendo a la condición sexuada), identidad de género y expresión de género (en referencia a las múltiples maneras en que las personas pueden pensarse a sí mismas psicológica y socialmente en cuanto a ser hombres o mujeres, personas transgénero y transexuales, personas travestis y transformistas, o cualquier otra forma de vivirse y expresarse de manera cercana o distante a la cosmovisión convencional de lo masculino y lo femenino). Asimismo, la orientación erótico-afectiva y sexual (aludiendo al deseo erótico, atracción y afectos generados hacia una persona en particular) podrían combinarse de múltiples formas, dando lugar a una gran diversidad humana. De manera que pueden imaginarse múltiples líneas que atraviesan entre los tres círculos, dando espacio a todas las combinaciones posibles, dejando claro que la condición sexuada no determina ni la identidad ni la expresión de género, como tampoco la orientación sexual, por lo que no se asume bajo esta propuesta una relación lineal específica entre los tres ejes. Por ejemplo, se puede encontrar a una persona cuya condición sexuada es con genitales y características del sexo femenino, pero en términos de su identidad de género esta persona se vive y piensa a sí misma como hombre, su expresión de género –o la manera en la que expresa esa identidad psicossocial– es con características, actividades y comportamientos asociados al estereotipo de lo masculino, y en términos de su orientación erótico-afectiva y sexual se vive como gay, pues su deseo erótico y afectivo se dirige a otros hombres.

FIGURA 1

Las múltiples convergencias entre la condición sexuada, la identidad y expresión de género, y la orientación erótico-afectiva y sexual



Para ver cómo estos aspectos pueden presentarse de formas muy diversas he aquí un par de ejemplos. En primer lugar, está el caso de Soraya Jiménez (1977-2013), medallista olímpica mexicana, quien a partir de su constitución y apariencia física, el desarrollo muscular, las características generales de expresión del rol de género y el tipo de actividad en el que se desempeñaba, constituye un ejemplo de una mujer que rompe con el estereotipo de lo que socialmente se considera femenino; era una mujer físicamente mucho más fuerte que las mujeres promedio, incluso que muchos varones; su trabajo como deportista era en un área pensada para varones, en donde mostraba la fuerza física que tenía al cargar pesas, y su expresión de género no precisamente se aproximaba al estereotipo de una “mujer femenina”, por lo que no faltaba el comentario sobre su apariencia más masculina.

En este sentido, cuando una mujer no corresponde al estereotipo de género en alguna de las áreas que supuestamente definen al sexo “femenino” se ejerce violencia de múltiples formas; por ejemplo, al cuestionar si realmente es una “mujer”; al emplear calificativos como “machorra”, si su apariencia y características no

coinciden con la idea de “suave” y “delicada”; al nombrar “puta” a aquella mujer cuyas vivencias sexuales parece que no se colocan en el marco de una relación “autorizada” socialmente, o si éstas obedecen a fines lúdicos y no reproductivos, o bien al llamar “loca” a una mujer si tiene ideas demasiado innovadoras o no convencionales, o “libertina” y “egoísta” pues coloca su desarrollo personal y profesional por delante de cualquier otro.

Por supuesto, los estereotipos de género afectan no sólo a la vida de las mujeres, sino también a la de los varones. El segundo ejemplo es Isaac Hernández, un bailarín mexicano destacado en el campo del ballet profesional. De acuerdo con el estereotipo de género en torno al modelo de “masculinidad” dominante es posible identificar un contraste en cuanto a la persona de Isaac. Él se dedica al ballet, utiliza maquillaje, su trabajo se acompaña de sensibilidad y capacidad para expresarse emocionalmente, no ostenta el rol de un conquistador sexual ni hace alarde de su virilidad desde la expresión de género que manifiesta. Finalmente, se desempeña en un campo profesional que socialmente se considera principalmente para mujeres (ballet profesional), en el que, cuando hay varones, se cuestiona su hombría y virilidad.

Así, si un hombre rompe el estereotipo de masculinidad desempeñándose en labores que se asocian más con las mujeres, si dedica o emplea su tiempo en la crianza de sus hijas e hijos o en el desarrollo de tareas domésticas, cuando manifiesta sus emociones, llora, es afectuoso, cuidador, no violento, y si en términos de su apariencia física utiliza vestimenta, colores y accesorios asociados con los estereotipos de lo “femenino”, se ejerce violencia al cuestionar su hombría, al llamarle “puto” porque se pone en duda su virilidad, al llamarle “maricón” o “poco hombre” en tanto no lleva a cabo tareas o tiene comportamientos que darían cuenta de su “masculinidad”.

Al considerar ambos ejemplos, lo que se evidencia es que el género, junto con otros sistemas de identificación y jerarquía, reproducen desigualdades y discriminación entre los seres humanos. Sobre el particular, es necesario señalar que este orden de género ha propiciado un proceso de discriminación permanente en contra de las mujeres ante la mirada de que todo aquello que es asociado a lo

femenino se considera menos valioso (sexismo) e incluso se denigra (machismo). Al mismo tiempo, ha generado una organización social desigual, al confinar a las mujeres al espacio de lo doméstico y la crianza –actividades no valoradas social ni económicamente–, y excluirlas a su vez de la vida pública y de una participación activa en la toma de poder, limitando su desarrollo personal y afectando la calidad de vida de este sector poblacional (González, 2008). Pero además, este orden patriarcal y este conjunto de valores derivados del mismo ha jugado un papel crucial en la generación, validación e invisibilización de la violencia contra las mujeres a partir de la desigualdad y la posición de poder sobre la cual se construyen los géneros –masculino y femenino– (Lorente-Acosta, 2007).

Por tanto, la construcción de género es muy compleja y sus repercusiones e implicaciones en la cotidianidad no son menores. Es un asunto que no alude únicamente a un proceso sociocultural evidente, sino que también supone muchos aspectos simbólicos e inconscientes que van dando lugar a una producción particular de hombres y mujeres (Lamas, 2016).

Por ello, en el contexto familiar la socialización de género no se limita a una serie de aprendizajes y saberes directos, sino también a aspectos modelados por las personas en función de sus propias acciones y el trato que proporcionan a los infantes. Diversas investigaciones (Rocha-Sánchez y Díaz-Loving, 2012) reportan que, en general, tanto las madres como los padres tienden a ser mucho más cariñosas y cariñosos así como actuar de manera más sobreprotectora con las niñas que con los niños, mientras que con estos últimos suelen ser más distantes y firmes. Incluso, se han encontrado patrones de comportamiento diferenciado en donde se carga por más tiempo a una niña en brazos que a un niño, o bien se suele dejar que los niños exploren más los objetos o espacios en comparación con las niñas. Asimismo, se han reportado diferencias en el tono de voz y la forma de dirigirse y mirar tanto a niñas como a niños. Lo anterior también incluye la manera de regañar o corregir sus comportamientos, la demostración de afecto así como la clase de actividades que se les autoriza realizar con las madres y los padres respectivamente.

Esta forma de trato diferencial desde la infancia se perpetúa en las reglas generales de la sociedad, de tal suerte que cuando alcanzan la adolescencia, por ejemplo, los chicos y las chicas reciben tratos diferenciados en cuanto a los mismos asuntos: a los varones adolescentes se les da oportunidad de llegar tarde, de conducir en auto y se les incita a tener relaciones o experiencias sexuales tempranas como parte de su preparación para la vida adulta; mientras que para las mujeres adolescentes las posibilidades son menos amplias: se les restringe el horario, la forma y los lugares de salida, lo anterior bajo la idea de que por ser niñas están más expuestas al peligro (idea que se generaliza y se vuelve una suerte de profecía que se cumple), y además, que a diferencia de los chicos, si ellas tienen más experiencias sexuales tempranas entonces son menos deseables y aceptadas socialmente (Rocha-Sánchez, 2008).

Otra forma de evidenciar este trato diferenciado y el impacto que tiene en el corto y largo plazo es, por ejemplo, la manera en que se distribuyen las responsabilidades dentro del hogar. Con frecuencia a las niñas se les asigna la mayor responsabilidad tanto de las labores de casa como del cuidado de los hermanos y hermanas (Rocha-Sánchez y Díaz-Loving, 2012). Lo anterior se relaciona directamente con el hecho de que muchas niñas vean interrumpida su educación, al menos en mayor proporción que los niños, pues en algunos espacios aún se considera una pérdida de tiempo que las niñas estudien asumiendo que su principal rol será en el hogar y las actividades de cuidado de los otros.

Aquí es importante contemplar cómo desde casa se puede desalentar la participación equitativa de niños y niñas en las tareas del hogar al no permitir que los niños o las niñas realicen ciertas actividades porque no es “adecuado”, y también cuando, al estar jugando, las niñas y niños reproducen roles y estereotipos de género, ante lo que con risas o aplausos se alientan tales comportamientos. Con comentarios como: “a ver, dile a tu hermana que me sirva, caray, tu hermano está estudiando”; “hija, apúrate que va a llegar tu papá y la cena no está lista”; “Carlitos no le hagas caso a las niñas, todas son tontas”, entre otros, niñas y niños van aprendiendo lo que supuestamente está bien y parece “natural”, dando lugar a la repro-

ducción no sólo de una organización social del mundo que divide y categoriza la experiencia humana, sino que en su mismo eje rector reproduce una lógica de violencia, machismo y sexismo. Como lo refiere Lamas (2016), la fuerza simbólica de la sexuación genera que tanto los *habitus* como los mandatos culturales se vean como disposiciones “naturales”.

De acuerdo con la Encuesta sobre la condición de actividad en las y los jóvenes realizada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática en 2010 (INEGI, 2011a) puede observarse que la distribución de tiempos destinados a las labores del hogar es diferente entre mujeres y varones, ya que en las tres cohortes de edad son las jóvenes quienes dedican más horas a las labores domésticas, aun cuando en términos de horas de estudio exista una equivalencia entre ambos grupos. Asimismo, también se observa una gran discrepancia en las horas de trabajo remunerado, de forma tal que, en promedio, los varones son quienes tienen mayor acceso a él en comparación con las mujeres, y estas últimas terminan, conforme crecen, desarrollando dobles o triples tareas dentro y fuera del hogar (cuadro 3).

CUADRO 3

Comparación del porcentaje de hombres y mujeres de tres cohortes de edad en tres actividades

Cohorte (edad)	Tienen trabajo	Estudian	Quehaceres del hogar
Adolescentes (15-19 años)			
Hombres	63.5	26.8	0.8
Mujeres	31.3	26.6	38.4
Jóvenes (20-24 años)			
Hombres	72.7	17.6	0.5
Mujeres	36.4	17.3	48.8
Jóvenes (25-29 años)			
Hombres	88.4	3	0.5
Mujeres	45.3	2.6	48.8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos sobre el porcentaje de hombres y mujeres en cada actividad, de acuerdo con el informe del INEGI sobre la ocupación de jóvenes en el 2010 (INEGI, 2011).

Pese a lo anteriormente expuesto, es necesario reconocer que la familia, junto con otras instituciones como la escuela y la sociedad

misma, juegan un papel crucial tanto en la trasmisión de valores, hábitos y costumbres relacionados con los géneros, como en la posibilidad de gestionar y promover cambios que propicien construcciones identitarias mucho más saludables, así como relaciones más justas y equitativas. Al respecto, los modelos familiares y los procesos de socialización que se promueven en estos tres ámbitos han presentado serias transformaciones, manifiestas en el tipo de valores que se promueven, por ejemplo: mayor independencia de las personas, autonomía, responsabilidad del propio éxito, entre otros (Cebotarev, 2003).

LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO: UN PROCESO PERMANENTE Y DIVERSO¹

Es importante señalar que el proceso de socialización no se da exclusivamente en la infancia; más bien es un proceso permanente a lo largo de la vida. Sin embargo, lo que se vive durante la infancia y adolescencia puede ser crucial, ya que se trata de momentos críticos en la construcción identitaria, y hay un proceso particular de internalización de los significados y pautas de comportamiento, que son establecidos de forma diferencial para unas y otros, lo que al final incidirá en el desarrollo de las identidades de género, así como en las relaciones consigo mismo y con los demás.

El proceso de socialización ocurre de múltiples formas; por una parte las acciones y ejemplo de los padres, madres, abuelos, abuelas, tíos o tías, hermanos o hermanas, entre otros actores familiares, se colocan como un modelo y referente de los roles que se deben llevar a cabo, de manera que no sólo cabe la posibilidad de imitar lo que hacen, sino de incorporarlo como parte del propio repertorio. Es importante señalar que con frecuencia se asume que las mujeres y las madres son las principales responsables de fomentar conductas

1 La investigación sobre el proceso de socialización familiar ha sido posible gracias al apoyo PAPIIT-IN305916 al proyecto "Socializando en la igualdad de género y una cultura de inclusión: exploración de prácticas de crianza, discursos y dinámicas en el entorno de la diversidad familiar en el contexto mexicano", coordinado por Tania Esmeralda Rocha Sánchez, con sede en la Facultad de Psicología de la UNAM.

machistas en sus hijos varones; empero, la realidad es que el proceso de socialización involucra a muchas más personas, e incluso no sólo se vuelve eficaz en función de lo que se modela o ejemplifica, sino también en función de lo que se omite, de aquello que no se hace, por lo que no sólo son las mujeres, sino también los varones y la sociedad entera, quienes coparticipan en la forma en la que se educa a las personas. Por ejemplo, si jamás se observa que un papá, abuelo o hermano lave los trastes estando en casa, y –sin importar qué otras cosas tuviera que hacer– una madre, abuela o hermana siempre se hace cargo de esta tarea, en ambos sentidos se genera un aprendizaje, tanto por acción como por omisión, que al final se traduce en la idea de que estas actividades corresponden a mujeres y no a varones.

A la par de estos aprendizajes también es importante señalar el papel que juegan otras personas y los agentes de socialización alrededor; por ejemplo, en los medios de comunicación también, de manera constante, se están transmitiendo estereotipos de género y prescripciones culturales al respecto (Bustos-Romero, 2001, 2004; Flecha *et al.*, 2004). Con frecuencia se transmite información que promueve y refuerza la idea de que las mujeres son frágiles, tontas, vanidosas, superficiales, expuestas como objetos sexuales la mayor parte del tiempo (para anunciar y vender productos), dedicadas a las labores del hogar y a la crianza de los hijos e hijas. Por su parte, las imágenes sobre los varones –desde su apariencia hasta las actividades en las que se les presentan– suelen enfatizar que son proveedores, ejes de la familia, los encargados de tomar decisiones, ocupan cargos de poder en las empresas y en el país, quienes realizan los trabajos duros que exigen fuerza física y destreza, etc.

En ese sentido, este tipo de aprendizajes no se dan únicamente de forma consciente, sino que con frecuencia pasan desapercibidos y son naturalizados, de tal suerte que se interiorizan como una verdad “indiscutible”. Por supuesto, tal como lo señala Olga Bustos-Romero (2004) no es que las personas sean receptores pasivos, sin embargo, hay que advertir sobre el proceso no crítico bajo el cual puede recibirse esta información y la manera en que, más allá de las propias personas, incide en el imaginario social, fortaleciendo la per-

manencia de construcciones particulares en torno a ellas en función de su condición sexuada.

Aun así, es necesario reiterar que el género se interrelaciona con otros sistemas o determinantes sociales como la edad, la clase social y las orientaciones sexual, erótica y afectiva, por ejemplo. De manera que, en el marco de esta *producción de género*, no influye solamente el proceso de socialización, sino un sistema de estructuras, prácticas y discursos que delimitan las acciones y espacios que se consideran apropiados para hombres y mujeres en interacción con otras características o condiciones. En los ejemplos de Soraya e Isaac, no sólo se trata de si físicamente parecen mujer y varón, respectivamente, sino que además se cuestiona si son adecuados el espacio y actividad en los que se desenvuelven, así como sus propias identidades de género y orientaciones erótico-afectivas.

Esta división y asignación de espacios no es gratuita; como se indicó antes, el sistema sexo-género se establece bajo una lógica dicotómica, asumiendo que los sexos son polos diametralmente opuestos (González, 2008). De nueva cuenta, puede pensarse en las implicaciones que tiene el ser una mujer joven versus un hombre joven, en términos de las posibilidades y restricciones que surgen en el cruce de diversas condiciones de vida; por ejemplo, las madres y padres suelen regular más el tiempo y los permisos que son concedidos a las chicas, en comparación con los chicos, al llegar a la adolescencia (como los permisos para poder salir a una fiesta o reunión); o en las escuelas con menos recursos económicos, o en las que tienen enfoques más tradicionales, aún es patente la fragmentación de las actividades y espacios, ya que las jóvenes no tienen posibilidad de elegir talleres en la formación secundaria que no tengan que ver con costura, cocina o bordado, de la misma manera que los chicos deben optar por actividades como taller de mecánica o electrónica (Rocha-Sánchez y Díaz-Loving, 2012).

De esta manera, el asunto con el sistema sexo-género² es que se regulan las acciones y relaciones humanas restringiendo la diver-

2 Aludo al sistema "sexo-género" referido por Rubin (1986) precisamente por reconocer cómo la diferenciación biológica es transformada en una producción cultural, de manera que se vuelve complejo reconocerlos como entes separados.

sidad de posibilidades y deseos. No son las diferencias biológicas las que delimitan las desigualdades sociales: son las múltiples interacciones entre el sexo y el género, junto con otras condiciones y características, lo que hace compleja la realidad humana y se sitúan como ejes que articulan las experiencias de asimetría y desigualdad.

Aunado a ello, y como lo mencioné previamente, en el marco de este sistema hay además un proceso de exaltación de aquello que se asume como masculino y una desvalorización de aquello que se considera femenino, de manera que bajo la idea de “los hombres son superiores a las mujeres” y la cosmovisión de que todo lo que se asocia a lo femenino es inferior, las relaciones que se establecen entre los géneros se caracterizan por asimetrías e inequidad. Es decir, hay una relación asimétrica de poder, bajo la que se autoriza el ejercicio de control y dominio de un grupo –los hombres– sobre otro –las mujeres.

Este aspecto es muy importante pues revela que, al hablar de desigualdades entre los géneros, se pone en evidencia que existe una distribución diferente de poder entre las personas, en particular entre hombres y mujeres (en el cruce con etnia, edad, clase social, grupo cultural, entre otros). De esta manera, en el marco de la construcción de las masculinidades no sólo se origina la base para una violencia contra las mujeres, sino que además también se sustenta en él la violencia que surge de unos varones hacia otros, en la medida en la que se alejan o rompen con los mandatos de género, y también la violencia que se genera hacia sí mismos (Kaufman, 1989).

Sin duda, la desigualdad social y cultural ha sido creada de forma artificial y la violencia de género nace de ello y, a su vez, son aspectos que se alimentan mutuamente (Lorente-Acosta, 2007). Dicho de otra manera, en el marco de estas distribuciones no sólo desiguales sino injustas, e imbricadas en la lógica dicotómica, polarizada y jerárquica, se establecen las condiciones para fomentar relaciones basadas en la violencia, en la medida en que los hombres y la masculinidad se enmarcan como el sexo superior y privilegiado.

En el proceso de producciones identitarias de género y bajo las prácticas que tienen lugar en la familia, las personas que están al frente del cuidado de los infantes pueden fomentar esta desigualdad

de múltiples formas. En el proceso de socialización se suele enfatizar que los niños deben ser fuertes y valientes, que no tienen que parecer niñas, al incorporar frases como: “los niños no lloran”; “no llores, pareces niña”; “eso es cosa de niñas, tienes que ser hombrecito”, o bien, reforzando acciones que apuntalan estos estereotipos. Por ejemplo, si un niño llega de la escuela y dice que se peleó con un compañero, una respuesta común puede ser “¿y te defendiste?”. En cambio, si es una niña quien cuenta tal experiencia, la respuesta más probable sería: “¿y le dijiste a la maestra?”. Todo esto en conjunto va incidiendo también en la construcción psíquica y simbólica de las personas.

Al respecto, Lamas (2016) menciona que los seres humanos son más que anatomía o construcción social, pues también es importante reconocer el psiquismo, esto es, integrar no sólo las dimensiones biológica y social, sino también la psíquica, que da cuenta de cómo las personas se van construyendo a sí mismas en un conjunto de significados, representaciones culturales y jerarquías de poder.

Los juegos y los juguetes se ubican en una posición privilegiada como herramientas educativas, pero también como estrategias para fomentar y sostener las prescripciones de género (Leaper, 2013) que se interiorizan y dan lugar a una noción o sentido del ser mismos. Es decir, los juguetes y los juegos que se asignan y promueven entre niños y niñas son una manera más de contribuir a la construcción de identidades de género de mujeres y hombres, así como a la reproducción de roles y estereotipos de género (Rocha-Sánchez y Díaz-Loving, 2012). Por ejemplo, a las niñas se les compran muñecas, juegos de té, accesorios de cocina, etc., juguetes que en su conjunto fomentan la idea de que el rol vitalicio de las mujeres es ser madres, dedicarse a la crianza y al cuidado de los hijos e hijas, dejando siempre en un papel secundario e innecesario la construcción de un proyecto personal o profesional, lo que sin duda influye en una manera particular de vivirse subjetivamente también. Por su parte, a los niños se les enseña a jugar con armas, muñecos de guerra y aparatos de construcción, lo que va estableciendo el lugar de los hombres y las actividades que realizan, aquellas que se colocan en el ámbito de la producción y la toma de decisiones, que

además están pensadas como más relevantes que las realizadas por las mujeres.

Así, las construcciones de género fabrican y a su vez se reflejan en la división sexual de las actividades y espacios, pero también en la construcción simbólica polarizada, dicotómica y jerárquica bajo la que se construyen genéricamente a sí mismas las personas. Sin embargo, aunque parece que se alude a un proceso inevitable, los procesos de construcción y producción identitaria no son equiparables para todos los hombres y todas las mujeres. De nueva cuenta, la intersección de otras categorías es fundamental para entender esta complejidad.

Lo que resulta interesante es poder analizar cómo la división sexual de las actividades y espacios no sólo supone reconocer tareas diferenciadas, sino que implica también reflexionar sobre las condiciones en las que se enmarcan. Así, las actividades reproductivas y de cuidado, más allá de que las realicen o no las mujeres, son tareas que se circunscriben al espacio doméstico y privado y que, a diferencia de cualquier otra actividad, no son ni remuneradas ni reconocidas socialmente, implican un uso de tiempo continuo y permanente, no hay descanso, no hay vacaciones, ni tampoco una remuneración económica o prestaciones. Por el contrario, las tareas productivas se concentran fuera del ámbito doméstico y privado, es decir, en el espacio público, en la toma de decisiones y de poder. Son tareas que tienen reconocimiento, prestigio, son remuneradas, y su disposición del tiempo se caracteriza por su discontinuidad, es decir, aquí si hay momentos de descanso.

Lo anterior muestra que esta división no es casual y está enmarcada en estructuras y prácticas de poder asimétricas que se traducen en desigualdades sociales. No obstante, también es cierto que dicha separación de esferas es tan arbitraria como lo es la división de derechos y responsabilidades entre hombres y mujeres, porque en realidad en la vida no hay tal fragmentación de espacios, por el contrario, están interconectados, y lo que pasa en uno incide y tiene que ver con lo que pasa en el otro (cuadro 4).

CUADRO 4

Caracterización de las tareas reproductivas y de cuidado y las tareas productivas

Tareas reproductivas y de cuidado (hacen referencia a las tareas vinculadas con el ámbito de la crianza, el cuidado y el trabajo doméstico)	Tareas productivas (hacen referencia a las tareas y actividades vinculadas con el ámbito laboral, profesional y público)
No remuneradas	Remuneradas
Cíclicas	No cíclicas
No reconocidas socialmente	Con reconocimiento y prestigio social
Implican un uso continuo del tiempo	Implican un uso discontinuo del tiempo

Vale la pena recordar que las diferencias por sí mismas no provocan desigualdad, pero cuando se les asigna un valor a estas diferencias y se insertan en una distribución asimétrica del poder, entonces se generan las condiciones para provocar desigualdades de género y violencias.

SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO Y LENGUAJE

Otro factor crucial bajo el cual cobran sentido y se sostienen las producciones identitarias se vincula directamente con el lenguaje. Como ya se ha señalado, no es la biología por sí misma la que da cuenta de la complejidad que rodea esta producción, sino que también es fundamental considerar las operaciones simbólicas y discursivas que dan lugar a ello. Es así que el lenguaje cobra importancia, pues se trata del “sitio” para la construcción y deconstrucción de los significados sociales (Baxter, 2003), el lugar en donde se definen y resisten las distintas formas de construcción y organización social, pero además es el lugar en donde, y a través del cual, se construye la propia subjetividad.

Vale la pena recordar que el lenguaje también es algo que se construye, aprende y transmite, cuya función es precisamente dar un sentido a la forma en la que comprendemos el mundo y, por tanto, transmitir ideologías y creencias que son válidas en un contexto histórico y social determinado. A través del lenguaje, las personas aprenden a nombrarse como hombres y mujeres, y además, a darle sentido

a todas las palabras, acciones, valores y sentimientos que cobijan sus vivencias. Así, el lenguaje es uno de los mecanismos por cuyo medio se transmite tanto lo que se habla y se dice, lo que se escribe y se narra, como lo que no se dice ni se nombra: las diferencias que perpetúan la desigualdad entre hombres y mujeres, reproduciendo lógicas androcéntricas y sexistas.

En ese sentido, debe señalarse que las producciones identitarias están directamente imbricadas en prácticas discursivas, y los discursos son formas de conocimiento que justamente ponen en escena las expectativas, explicaciones y prescripciones sociales y culturales (Baxter, 2003). Además, los discursos son sistemas de significación bajo los cuales se moldean las relaciones sociales. Es decir, los discursos, y por ende el lenguaje transmitido a través de ellos, está directamente ligado con la noción de poder.

Por tanto, cuando aquí se apela a la relevancia del lenguaje en la manera en la que las personas se producen como hombres y como mujeres, hay que referir en primera instancia el posicionamiento androcéntrico que se hace patente en el uso generalizado del lenguaje en “masculino”, lo que hace invisibles a las mujeres en diferentes campos; por ejemplo, cuando se alude a alguna profesión independientemente de si son hombres o mujeres quienes la practican, suele referirse al ingeniero, a los médicos, a los profesores o a los alumnos, situación bajo la que aparentemente se incluyen hombres y mujeres, pero que en realidad alude sólo a un sexo: el masculino.

Lo anterior no se limita únicamente al plano discursivo, sino también al simbólico, y permea las representaciones sociales y la forma en que se construyen en el imaginario colectivo las nociones sobre “hombre” y “mujer”. Cuando en las escuelas los niños y las niñas escuchan permanentemente que sus profesores nombran a los médicos y las “amas de casa”, los ingenieros y las “mamá”, se incide en la representación y construcción simbólica del alumnado, pues se va concibiendo la idea de que los hombres pueden ser médicos e ingenieros, pero las mujeres sólo pueden ser madres y amas de casa.

En cuanto al lenguaje también debe considerarse que, través de éste, las prácticas discursivas se sistematizan y se perpetúan las rela-

ciones asimétricas existentes entre los géneros, así como la división del trabajo y los espacios que son ocupados por cada grupo. Por ejemplo, al enunciar: “los jefes y las secretarias”, “los administrativos y las maestras”, “los médicos y las enfermeras” se alude a que en ciertos puestos (aquellos más altos en la jerarquía ocupacional o bien vinculados tanto con la toma de decisiones como de mayor prestigio) son los varones quienes predominan, mientras que los segundos son ocupados por mujeres. Otra vez se aprecia cómo se va generando una visión y comprensión del mundo errónea, pues supone que los varones tienen cualidades de las cuales carecen las mujeres para desempeñarse en dichos puestos y tareas.

Por otra parte, el lenguaje también afecta lo que decimos y cómo lo decimos (Sánchez y Escamilla, 2003); tanto la forma como el contenido, el tono de voz y los adjetivos diferenciados que se utilizan al dirigirse a niñas o a niños, contribuyen a la producción identitaria bajo parámetros de desigualdad. No es lo mismo aludir a “un hombre público” que a “una mujer pública”, lo primero se entiende como alguien encargado de asuntos políticos, en tanto en “femenino” tiene una connotación negativa socialmente (Pérez-Cervera, 2011).

Además del androcentrismo que predomina en el lenguaje, hay un uso sexista de éste. De ahí que resulte indispensable replantear el lenguaje como sitio de producción pero también de resistencias a las lógicas de producción identitaria, pues en la medida en que a través de éste se construye y aprende, también puede reaprenderse, con nuevas posibilidades y significados. En tal tarea las familias, junto con el resto de agentes de socialización, son clave para gestionar los cambios y promover a través del lenguaje posibilidades mucho más equitativas, incluyentes y justas. Vale la pena recordar que “la lengua es un instrumento flexible, en evolución constante, que se puede adaptar a nuestra necesidad o deseo de comunicar, de crear una sociedad más equitativa [...] una lengua que no evoluciona es una lengua muerta” (Pérez-Cervera, 2011: 17).

El proceso a partir del cual se reproducen y sostienen las desigualdades de género incide en la salud y el bienestar tanto de mujeres como de varones, aunque de formas muy diferentes.

En principio, y a colación de la división sexual del trabajo, el confinamiento y la expectativa de que para las mujeres su principal responsabilidad y tarea son el cuidado de las hijas y los hijos y las labores del hogar, conlleva a que quienes se dedican exclusivamente a ello vivan aisladas y con frecuencia experimenten sentimientos de frustración o enojo por la alta demanda de estas actividades, el cansancio que implica, la rutina bajo la cual se realizan y el completo desconocimiento y falta de valoración que existe de estas actividades (Rocha-Sánchez y Cruz del Castillo, 2013); además, también implica imposibilitar su desarrollo personal y profesional. Las tareas reproductivas, es decir, tanto las actividades del hogar como las de crianza y cuidado, dada la estructura social inequitativa, lejos de ofrecer independencia y bienestar a las mujeres, en muchos sentidos pueden entorpecer o anular sus deseos de superación personal y profesional, y además, pueden asociarse con problemas de baja autoestima, ansiedad, depresión y otros problemas psicosomáticos (Rocha-Sánchez, 2014).

De nueva cuenta, el problema no está en las actividades mismas; el problema per se no es el cuidado de hijas e hijos o hacer las labores domésticas, el problema radica en que ambas tareas se asumen como responsabilidades exclusivas de las mujeres, y no tienen algún reconocimiento económico o social legítimo; además, parecen colocarse en antagonismo a las aspiraciones de crecimiento y desarrollo personal y profesional de las mujeres.

En la medida que no son actividades en las que los varones se involucren de forma igualitaria, las mujeres se enfrentan a situaciones no de dobles o triples jornadas sino, como refiere Laura Balbo (1978), de una doble presencia pues, hagan lo que hagan, tienen que estar presentes física, emocional y mentalmente tanto en el espacio familiar doméstico como en el laboral y hacer frente a lo que ocurre en uno y otro. Es decir, hay una suerte de atadura tanto social

y cultural como subjetiva que permea la estima propia y la salud mental y emocional. A continuación se dan un par de ejemplos de la investigación³ en la que se entrevistaron a mujeres de la Ciudad de México de diferentes estratos socioeconómicos y educativos, así como profesionales y personales, explorando las barreras sociales, culturales, subjetivas, políticas, económicas, etc., que dificultan el proceso de empoderamiento y autonomía (Rocha-Sánchez y Cruz del Castillo, 2013).

Testimonio 1. Es el caso de una mujer que se define competitiva y que a través de la entrevista externa lo difícil que fue para ella experimentar que tenía que responder en ambas esferas, su trabajo profesional y su vivencia como madre y responsable del hogar. Como ella señala, por más que lo intentaba, finalmente terminó por “tragarse sus palabras”, ya que no era posible atender ambos escenarios sin contar con un apoyo tanto en la crianza y cuidado de sus hijos como en el hogar.

Pues yo era supercompetitiva, era la que decía “jamás en la vida me voy a salir de trabajar [...] porque tengas un hijo ya”, o sea, claro que no, y bueno luego ya me tragué todas mis palabras y me salí de trabajar cuando iba a nacer mi segunda hija, porque era muy *workaholic* yo, entonces no pude combinarlo (Rocío, 37 años, casada, profesionalista con posgrado, dedicada al hogar y crianza de los hijos).

Testimonio 2. Éste es el caso de una joven que inicialmente apoyó a su pareja para que concluyera sus estudios como un trato entre ambos, pero cuando él terminó y ella intentó retomar su propio desarrollo profesional se topó con que su pareja estaba en desacuerdo, porque no habría quien realizara las tareas del hogar y porque en la posibilidad de salir del confinamiento del hogar, la joven podría encontrar otra pareja u otras posibilidades según la mirada de su esposo. Ante esto, terminó sintiéndose deprimida por la falta de apoyo.

3 Proyecto PAPIIT IN304311, “Factores individuales, sociales y culturales vinculados al género que delimitan la salud mental, emocional y la autonomía psicológica de las mujeres en la actualidad”, coordinado por Tania Esmeralda Rocha Sánchez con sede en Facultad de Psicología, UNAM.

De hecho, le ocultó a su pareja que presentó el examen para entrar a la universidad y que una de sus hermanas le estaba ayudando con la colegiatura, pues su pareja le negó tal posibilidad.

Yo qué más quisiera que ahorita, que ya están las cosas, que ya me fui a registrar a la universidad y todo, qué más quisiera que ellos estuvieran contentos por mí [...] pero no, la realidad es que, por ejemplo, el día en que me fui a registrar, mi marido así de “ya vas a entrar a la escuela, ya te vas a encontrar a otro”, o sea, a fregar con la misma historia de toda la vida ¿no?, entonces eso sí que te bajonea, te deprime (Brenda, 29 años, casada, un hijo).

Este testimonio nuevamente evidencia no sólo la adjudicación que se hace del papel y responsabilidades primordiales de las mujeres, sino también de los mecanismos afectivos a partir de los cuales se coacciona para cambiar el rumbo de las decisiones y las consecuencias que estas barreras tienen en el bienestar emocional.

Testimonio 3. Aquí una mujer que se separó hace un par de años de su pareja, refiere la descalificación a su actividad laboral por parte de él:

Él era el proveedor oficial, y yo era el ama de casa oficial [...], entonces la consigna era: puedes trabajar, o como él decía un poco “jugar a trabajar, para que ganes un poco tú el dinero y sea dinero porque tú quieres realizarte”, pero mientras en la casa todo funcione al cien [...] entonces hacía malabares para que todo funcionara y yo seguir siendo la mamá, el ama de casa (Julia, 47 años, separada, dos hijos, profesionista).

Como se puede apreciar, las tres mujeres se viven a partir de la exigencia social y cultural de asumir la responsabilidad de las labores del hogar y la crianza, exigencia que termina interiorizándose; “dar lo mejor en ambos escenarios aun a costa de la salud”.

Es importante señalar que en la compleja relación que existe entre lo que social y culturalmente se espera de las mujeres, y la

forma particular en la que cada quien incorpora, actúa y transforma este “deber ser”, sus identidades también se ven afectadas por los estereotipos de género. Como en el cuento de *Blancanieves* o en la mayoría de los cuentos de hadas, el estereotipo de género de las princesas induce a que las niñas se perciban como delicadas, frágiles, que requieren mayor cuidado, afecto y protección, y bajo la idea de su “natural” habilidad para el cuidado de las hijas y los hijos, de una u otra forma se espera que sean abnegadas, serviciales, con la necesidad de ser protegidas, en espera del caballero que las rescate, las despose y las salve de la miseria. Bajo esta concepción la salud de las mujeres también se pone en riesgo; en primer lugar, porque este papel de inferioridad, abnegación y dependencia les hace blanco fácil de la violencia de género; las mujeres son vistas como objetos que se poseen y que no tienen voluntad propia, son marginadas y excluidas tanto de los espacios de poder y toma de decisiones como de sus propias vidas y deseos. Tal es el caso de otra de las participantes que, aun viviendo violencia durante muchos años por parte de su pareja, y tras haber tomado la decisión de separarse de él, muy en el fondo a veces se pregunta si habrá hecho lo correcto, porque justamente tiene interiorizado parte de estos mandatos que “si no tienes una pareja no eres nadie” o “si tu matrimonio no dura, entonces fracasaste”.

Testimonio 4. Se trata de una mujer que se separó de su pareja hace cinco años. Ella menciona la completa falta de apoyo no sólo económico, sino emocional por parte de su pareja:

Siempre achacándote que andas con alguien, que no llegas por esto, ¿qué tengo de él?, no tengo nada, no tengo apoyo moral, no tengo apoyo económico, y ya finalmente golpes.

Y luego ella misma refiere:

Me siento sola, hay veces que siento culpa también, porque digo ¿de verdad? O sea, me pregunto: ¿hice bien al dejar todo y estar viviendo ahora sola? (Fabiola, 48 años, separada, tres hijos de 17, 24 y 28 años respectivamente, empleada de un taller de piel).

Si bien es cierto que las asimetrías de género han perpetuado una gran desigualdad social, sobre todo hacia las mujeres, también es necesario dar cuenta del impacto que el sistema sexo-género y las construcciones que se derivan de éste han tenido en la vida de los varones. Aquí se plantea no con el fin de comparar o equiparar experiencias, sino simplemente para comprender la forma en que toda nuestra existencia está imbricada en dicho sistema y tiene repercusiones para todas las personas.

De acuerdo con las expectativas y creencias alrededor del prototipo de la masculinidad, los niños y los varones son visualizados como fuertes, activos e independientes, y como ya se mencionó, aparentemente se les otorga una mayor libertad social. No obstante, existe un deber ser en cuanto tienen que mostrar su valentía, no tener miedo, arriesgarse, defenderse, ganar porque hay que ganar, aguantarse y no llorar, lo que en conjunto va limitando su potencial y generando malestares y problemas psicosociales (Kaufman, 1989). Lo anterior tiene grandes consecuencias para la vida y bienestar de los varones, pues ellos se exponen con mucha frecuencia a situaciones de riesgo con la finalidad de probar su hombría y porque socialmente se espera que “los hombres no se rajen”. Por lo tanto, no es de sorprender que, dentro de las causas de muerte más importantes entre los varones a nivel nacional, de acuerdo con los datos proporcionados por el INEGI (2015), sobresalgan los accidentes vehiculares asociados con el uso de alcohol (en el cuarto lugar), las agresiones (en sexto lugar) y las lesiones autoinfligidas (en el doceavo lugar).

Un elemento particular en la vivencia de los varones bajo el yugo de estas construcciones es precisamente la aparente ausencia y represión de la afectividad; mientras que a las niñas se les permite externar de manera más libre y “natural” el llanto o cualquier otra expresión emocional, a los niños se les restringe, entre otros argumentos, porque lo “masculino” se asocia precisamente con aquello que es objetivo, racional, activo, superior y fuerte, aspectos que en conjunto dan cuenta de una demostración de virilidad. Por supuesto, valdría la pena repensar este tema y comprender que no es que la afectividad esté vetada para los varones, pues aspectos como las reacciones agresivas o impulsivas también tienen que ver con ésta; el

asunto es cómo, desde la concepción que se tiene de lo femenino y lo masculino, y las relaciones de poder que atraviesan estas construcciones, se van delineando las posibilidades de expresión emocional de varones y mujeres (Rocha-Sánchez, 2014).

A partir de lo anterior se evidencia que bajo el sistema sexo-género las restricciones, prohibiciones y exigencias hacia las personas se colocan como un factor crítico no sólo en la posibilidad de comprender, sino también de explicar en gran medida muchos de los malestares que enfrentan tanto los hombres como las mujeres. Sin embargo, esto no significa que todos los varones y todas las mujeres en el mundo respondan de manera uniforme a las construcciones de género. Los seres humanos se mueven más bien en el marco de un gran número de posibilidades y posiciones, y en tal sentido, no todos los hombres tienen necesariamente, en términos prácticos y sociales, el mismo acceso al poder, y mucho menos se puede decir que existe una sola forma de vivir y expresar la masculinidad. Finalmente, aquello que se asume como masculino por naturaleza, no es más que otra construcción social, y tal vez lo más importante sea reconocer que en un gran número de contextos culturales los modelos de masculinidad hegemónica suponen una suerte de “privilegios” para un gran número de varones, a saber: el poder sobre las mujeres y la percepción de tener el control.

Por tanto, no todos los varones reproducen el modelo hegemónico de masculinidad de su cultura. De hecho, como lo refiere Connell (2003), las definiciones normativas de la masculinidad permiten que los varones se aproximen de diferentes formas a las normas, y aun más, es casi imposible que se ajusten a la misma. De manera que en el marco de los modelos dominantes de masculinidad –no en cuanto tipologías, sino como posicionamientos en medio de las relaciones de género– se pueden ubicar a aquellos que enfatizan las características de superioridad y control, lo que supone una suerte de hipermasculinidad, y a quienes, aun sin ejercer directamente dicha superioridad y control, se colocan como cómplices del resto de los varones, al guardar en secreto las fechorías o abusos de los otros varones. Finalmente, bajo el marco de otras estructuras sociales que se cruzan con el género y atraviesan estos acomodos, exis-

ten también varones que, dadas las características étnicas, sociales, económicas, educativas, orientaciones sexuales, etc., se colocan en el último peldaño de la escala de valor, siendo ubicados como las mujeres, en una relación subordinada con respecto a otros varones.

Sin embargo, no debe perderse de vista que aun cuando hay varones que no ejercen rigurosamente el patrón dominante de masculinidad, todos se ven beneficiados de una u otra forma por los privilegios que socialmente se construyen alrededor de la masculinidad, en particular el hecho de que las mujeres se ubiquen en esta posición de subordinación con respecto a ellos. Y es en ese sentido que también tiene lugar una cultura de complicidad entre los varones (Kaufman, 1989), situación que puede pasar desapercibida pero que resulta fundamental reconocer para poder transformar las inequidades, violencias y procesos de injusticia social. Pongo un ejemplo: hace tiempo una chica universitaria contó lo que le sucedió mientras esperaba que su papá pasara por ella. Se encontraba en la parada del autobús muy temprano, por lo que casi no había gente. A la fuerza, el conductor de un microbús junto con otro par de choferes, la subieron y estuvieron hostigándola, la desvistieron e hicieron toqueteos. Al cabo de un rato, conforme empezó a llegar más gente, el “checador” de esa línea (otro varón) se acercó al microbús y les dijo a los choferes, “ya güeyes, dejen de andar con sus cosas, que ya está llegando la gente”. Eso fue todo. Y dejaron que la joven se fuera. Como esta historia podría señalar otras más, en donde desafortunadamente muchos varones utilizan, como lo refiere Connell (2003), la violencia para sostener su dominación. Y en el caso del checador, si bien no fue él quien directamente hostigó a la chica, tampoco hizo algo por evitarlo, e incluso encubrió la situación, es decir, hubo un acto de complicidad.

A este respecto resulta muy importante abrir un espacio en este capítulo para reflexionar sobre el tema de la violencia y las masculinidades. Tal como lo refiere Benno de Keijzer (1997), en México existe una forma dominante de socializar a los varones que ha sido construida cultural e históricamente. Y si bien existen otras maneras alternas, este modelo dominante se coloca como un referente para muchos varones y mujeres. En la medida que el proceso de socializa-

ción toma cabida en nuestras vidas, sea de formas directas o indirectas, se va inculcando y reforzado la idea de que, por ser varones, tienen que ser independientes, competitivos, rudos, valientes e incorporar conductas violentas en el marco de las relaciones sociales, de las actividades en las que participan y la forma en la que se involucran para hacer evidente su hombría.

Por ejemplo, en el marco de nuestra cultura es muy común que en ciertos contextos se tenga como práctica llevar a cabo “arrancones” con autos, en donde los varones son los protagonistas y la idea es demostrar que corren riesgos y no tienen miedo; también es común y cotidiano en diferentes sectores hacer de la ingesta de alcohol una prueba de hombría, por lo que se insta en las reuniones sociales, en las fiestas e incluso en las reuniones laborales entre varones a demostrar cuánto “aguantan”, perdiendo con frecuencia el control de la situación y derivando no sólo en peleas o golpes, sino en accidentes fatales y muertes, como lo señalan las estadísticas nacionales a las que hice referencia previamente.

Por otra parte, desde la infancia está la idea de fomentar el uso de golpes como un juego, alentando a que los niños participen en peleas y demuestren quien es “el mejor”, situación que hacia la adolescencia y adultez se asume como una parte inherente de las identidades masculinas. Además, también se infiltra en la vivencia de sus vidas sexuales, pues parte de “ser hombre” y no tener miedo a nada se refleja en evitar usar condón para proteger su salud sexual o la de su pareja; hacer uso de su sexualidad sólo como parte de un maratón de conquistas, etc.; aspectos que tarde o temprano, lejos de ser privilegios, se traducen en problemas para su salud y bienestar.

Aunado a lo anterior, también es necesario señalar que no sólo se reduce a que la violencia se fomente como una forma de interactuar, sino que tales patrones de socialización están imbricados en el sistema de relaciones de poder que sustentan las construcciones de género, de tal forma que aun cuando algunos varones no participen de estos “ritos” de masculinidad –por nombrarlos de alguna forma– sí existe una vivencia subjetiva de estar por encima de las mujeres sea en términos de habilidades, características, etc., y también en tér-

minos del papel de servidumbre que las mujeres juegan en relación con los varones, y con otras mujeres.

Por otra parte, a partir del énfasis que se hace en ser violento como una manera de probar su hombría, los varones se colocan en situaciones de riesgo. Como lo señalé previamente, Kaufman (1989) propone una “triada de la violencia”, como parte de la construcción de las masculinidades, bajo la cual ellos no sólo aprenden a ser violentos y ejercer violencia en contra de las mujeres, sino también en contra de otros varones que se encuentran en una posición subordinada o marginada, y también contra sí mismos.

En ese sentido, y como refiere Lorente-Acosta (2007) al referirse al “hombre” como autor de la violencia, debemos tener cautela de no ocultar a los hombres como responsables de la violencia de género. Es fundamental reconocer que es en el marco de la cultura patriarcal que se construyen y producen identidades ligadas a la “masculinidad”, misma que encierra una concepción jerarquizada sobre los sexos, y que incluso, educa en la resolución de conflictos a través de la violencia, bajo la idea de tener una posición con más poder. Es decir, es una violencia legitimada en las relaciones entre los sexos y fortalecida a través de los procesos de socialización y producción permanentes.

Conforme la violencia se coloca como parte de las identidades de los varones y se reproduce en el marco de este sistema sexista y machista, se desprende uno de los problemas más graves que tiene que ver con la violencia de género, esto es, la violencia que se ejerce desde la posición de dominio contra las mujeres por suponerlas inferiores e incluso hacia otros varones por transgredir la norma de la heterosexualidad (homosexualidad) en tanto que se asume una suerte de debilidad y parecido con lo “femenino”. En muchos escenarios, incluyendo la escuela, la familia y otras instancias socializadoras, la idea de que a las mujeres se les puede agredir si “desobedecen”, que el esposo puede disponer de su cuerpo a voluntad, que se vale golpearlas o castigarlas cuando no cumplen con los roles que la sociedad estipula, que pueden ser objeto de abuso, hostigamiento sexual y violaciones, e incluso que cuando atraviesan por estas experiencias es porque seguramente ellas lo “provocaron”, pone de manifiesto las

maneras en que el sexismo, el machismo y el patriarcado operan y se infiltran en las relaciones sociales y en las construcciones identitarias de muchos hombres y mujeres.

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Endireh) (INEGI, 2011b), de un total de 24 566 381 mujeres en México, que están casadas o unidas en una relación de pareja, cuyas edades son desde los 15 años o más, alrededor de 11 018 415 millones han vivido algún episodio de maltrato o agresión. Estamos hablando que casi la mitad de la población femenina que fue encuestada vivió violencias. Estas violencias son una forma de agresión perpetrada contra la mujer en espacios privados y públicos, con frecuencia por la pareja, familiares o conocidos, pero también por desconocidos, y constituye una expresión de la violencia de género. Estas violencias pueden ir desde actos o acciones de maltrato físico y sexual, hasta maltrato emocional y psicológico, discriminación, violencia patrimonial, abandono y control económico. Puede manifestarse de diferentes formas y su peculiaridad es que busca someter a las mujeres en todas las esferas de su vida (INEGI, 2013).

La violencia de género entonces, cobijada bajo las construcciones socioculturales sobre los géneros, así como el sexismo y el machismo, constituye un grave problema de salud pública, que suele pasar desapercibido, se ignora, se permite, se disculpa y se promueve. Y desafortunadamente todo esto puede aprenderse desde el seno familiar, pues con frecuencia es uno de los escenarios en donde más ocurre; y los niños y las niñas aprenden que ésta es la forma de vincularse, que son los hombres quienes tienen el poder de tomar decisiones y pueden disponer a voluntad de las mujeres, sus cuerpos y sus decisiones. En ese sentido, las violencias contra las mujeres representan una de las situaciones más graves a las que se enfrenta este grupo, y las consecuencias negativas son múltiples, afectando no sólo su salud física y mental, sino también su estabilidad emocional, su bienestar social y personal, y por supuesto, afecta también a otros integrantes de la familia.

¿Por qué se destaca la violencia masculina ejercida contra las mujeres en el escenario familiar? Porque justamente la familia es una estructura patriarcal bajo la cual pueden reproducirse las desigual-

dades de género presentes en la sociedad, y porque ésta desempeña una parte importante en la función de socializar a sus integrantes para que cumplan los roles de género que les son asignados, destacando precisamente la visión de los varones como la máxima autoridad en el hogar, quienes ostentan el poder y pueden decidir por el resto de la familia (Guzmán, 1994).

Sin embargo, el sistema sexo-género y las construcciones y relaciones que de éste se desprenden también alcanzan la vida de los varones. Según lo que reportan Rodrigo Parrini y Alejandro Brito (2012), los registros que se han realizado en Brasil, México y Centroamérica en torno a asesinatos por homofobia evidencian una constante: quienes son asesinados son hombres, y quienes asesinan también. Estos autores aluden precisamente al hecho de que si bien la homofobia es un rechazo masculino hacia la homosexualidad, la relación que hay entre la violencia y la masculinidad trasciende este rechazo, y se expresa tanto en la violencia contra las mujeres como contra otros hombres. Por lo tanto, sugieren la importancia que tiene el explorar la masculinidad como una de las pistas más importantes para comprender la violencia.

Al respecto, Luis Bonino (2001) señala que la violencia de género ejercida por varones es un problema complejo y multideterminado, no obstante, resulta primordial destacar la responsabilidad masculina implicada en aquélla, ya que la violencia no puede verse como un acto de descontrol o justificarse por razones externas como estar alcoholizado, estar enojado, haber tenido un mal día, etc., o inculcando a las mujeres, a las niñas y los niños, a las personas adultas mayores, o a hombres y mujeres con una orientación no heterosexual.

En la medida en que las violencias han sido validadas y “concedidas” a los varones como una forma de relacionarse, de erigir sus masculinidades y mantener su hombría, de tener control sobre las mujeres y otras personas en posición de subordinación; conforme se gestiona desde los mandatos de autosuficiencia, valor y superioridad, es esencial desarticular las identidades de los varones de estas violencias, y para ello se requiere verdaderamente de un proceso activo de sensibilización y concientización. Como señala Bonino (2001), exige

un reconocimiento de las violencias no como un problema de las mujeres sino un problema *para* las mujeres, y a su vez también demanda un involucramiento consciente por parte de los varones en acciones encaminadas hacia la igualdad y el respeto.

Por supuesto, y regresando a la forma en que los varones pueden posicionarse ante el modelo de la masculinidad hegemónica, también hay que reconocer que, si bien los varones pueden verse “beneficiados” por lo que este modelo ostenta, en el día a día muchos de ellos se desmarcan y no hacen uso de esta posición, por el contrario, luchan por los derechos de igualdad entre hombres y mujeres, reconociéndola entre todos los seres humanos y coadyuvando para fomentar relaciones de respeto y equidad. Éstos son los hombres contestatarios, es decir, varones que cuestionan de forma propositiva el modelo de masculinidad hegemónica, que rompen las “reglas” por así decirlo, y se atreven a vivir de una manera mucho más congruente con valores de respeto hacia sí mismos y hacia las demás personas, mujeres y hombres (Connell, 2003).

Aun así, debe insistirse que mientras el sistema sexo-género permanece como una estructura que ordena las prácticas sociales, desafortunadamente, las transgresiones tienen una serie de costos, porque cuando las personas se salen del “molde”, de este “deber ser”, son discriminadas, marginadas, violentadas y rechazadas. Toda vivencia alterna se vuelve blanco de ataques.

Una peculiaridad de la construcción de la masculinidad hegemónica es que por una parte constantemente tiene que demostrarse a través de la expresión de violencia, competencia, reputación y rol productivo, y a su vez, en su conjunto, es un aspecto que no se cuestiona, que se asume y que intenta sostenerse. Al final, el modelo de “la masculinidad” no resulta ser más que un ideal inalcanzable, al que difícilmente puede accederse, pero que está ahí todo el tiempo dictando el rumbo y colocándose como un parámetro no sólo de evaluación, sino aun más, de “inteligibilidad”, es decir, como “la forma” en la que es posible ser “conocible” (reconocido, aceptado, validado) en un contexto social (Butler, 2006).

Ahora bien, la violencia de género no es la única violencia que se desprende de las relaciones asimétricas de poder y las construc-

ciones de género, también hay otras manifestaciones que se ven atravesadas por este sistema sexo-género. Una de estas manifestaciones es el *bullying* u hostigamiento, que si bien es una forma de violencia interpersonal que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes, es una violencia cuyos efectos son de victimización. De acuerdo con el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (SEP y UNICEF, 2009), tanto las niñas como los niños de sexto de primaria y de secundaria señalaron que uno de los motivos para violentar a sus compañeros es cuando no cumplen con las características asociadas al estereotipo masculino (mencionado por 22 por ciento de estudiantes de ambos géneros). En el mismo sentido reportaron que a las niñas se les agrede cuando no cumplen con los estereotipos femeninos y parecen comportarse como hombres.

Lo anterior muestra otra forma de violencia: la discriminación por género, que suele pasar desapercibida y está relacionada con otras formas de maltrato. De acuerdo con el mismo informe nacional, el cuerpo directivo de las escuelas señaló que una cuarta parte del estudiantado discrimina por diferencias religiosas, pero también por homosexualidad, pobreza, la diferencia de clases y la discapacidad. Algo interesante en este reporte, que da cuenta de la discriminación sexista, es que las niñas de sexto de primaria y las de secundaria mencionaron haber sido objeto, en mayor medida que los niños, de jalones de cabello y empujones, en tanto los niños reportaron recibir patadas y puñetazos. A partir de estos datos, vale la pena reflexionar sobre la manera como estas prácticas se cobijan bajo los prejuicios y estereotipos de género, fomentados no sólo en el hogar, sino muchas veces surgidos y validados en las escuelas o centros de trabajo.

Evidentemente, así como hay distintos posicionamientos de los varones ante el o los modelos de masculinidad hegemónica, en el caso de las mujeres también podemos aludir a una situación parecida. En el proceso de ir construyendo una subjetividad, muchas mujeres podemos entramparnos en discursos estereotipados que no sólo permean nuestras identidades, sino que se reproducen a través de nuestras vivencias, relaciones y formas de pensar, en ocasiones incluso pasando desapercibidos o amparados bajo posicionamientos

aparentemente trasgresores. Comparto un testimonio de las participantes de la investigación que referí previamente (Rocha-Sánchez y Cruz del Castillo, 2013):

Testimonio 5. En este caso la mujer entrevistada ha estado casada por 11 años, tiene un hijo de casi dos años y por ahora se dedica de tiempo completo a las labores del hogar y la crianza, aunque está en proceso de incorporarse a una licenciatura en el esquema de sistema abierto. Ella señala que en ciertos aspectos se vive diferente en relación con lo vivido por su madre. No obstante, al analizar con cuidado los discursos en su narrativa, trasluce el cruce con ideas como “el deber atender a la pareja”:

Mi mamá es de las mujeres que es dedicada al marido ¿no?, todo lo que él le pida en ese momento, o es de las que la mujer hace ¿no? Y como ustedes son puras hijas pues entonces tienen que atender al papá así, a manos llenas, lo que él pida, a la hora que él pida [...] Yo no soy así, así de que mi marido llegue y ¿sabes qué? que siento hambre, ¡sírvenme!, no o sea *hello*, o sea sí *soy tu esposa, pero me pides las cosas como deben ser* (cursivas nuestras) (Brenda, casada, un hijo, dedicada al hogar).

Lo que aparece en esta narración es justo un discurso dominante sobre el papel de las mujeres como esposas cuya función principal es la de servir a los demás, en este caso a la pareja. No obstante, en el proceso de estas construcciones identitarias más que existir parámetros fijos, es necesario hablar de dinamismo y transgresiones cotidianas, porque en muchos sentidos mujeres y hombres son capaces de desarrollar una conciencia de género y darse cuenta de la manera como estos estereotipos y roles limitan su potencial, generando así cambios, posibilidades y retos tanto para sí mismas y sí mismos como para los demás y las demás. Lo anterior exige una serie de transformaciones en todos los niveles posibles, pero centraré mi atención en el espacio familiar.

HACIA LA POSIBILIDAD DE CONVERTIR EL ESCENARIO FAMILIAR EN UN ESPACIO DE EQUIDAD, DIÁLOGO, RESPETO Y TRASFORMACIÓN

Al considerar el impacto que las construcciones y relaciones de género tienen en nuestras vidas, y reconociendo los procesos de discriminación, desigualdad y violencias que de esto se desprenden, se manifiesta la importancia de trabajar en la prevención y en la transformación de estos procesos.

Es innegable la necesidad de que dentro del espacio familiar las personas encargadas del cuidado de los niños y las niñas, sean padres, madres, tías o tíos, hermanas o hermanos, etc., proporcionen nuevos aprendizajes sobre lo que significa ser seres sexuados, tal vez empezando por restarle poder a dicho criterio en el establecimiento del orden social, replanteando la distribución de tareas dentro y fuera del hogar, enfatizando y enseñando cómo llevar a cabo estas tareas de forma equitativa, deconstruyendo los estereotipos que colocan a las mujeres en posiciones de subordinación e invisibilidad, y a los varones en posiciones de dominio y control.

Aunado a ello, también aparece la necesidad de trabajar en la construcción de una paternidad corresponsable, que se entienda y se modele con el ejemplo de que tanto varones como mujeres deben y pueden involucrarse por igual en la crianza de los hijos e hijas, sin que esto signifique asumir que toda relación parental debe ser ejercida desde la heterosexualidad, sino más bien en el reconocimiento de que independientemente de si son “hombres” o “mujeres” (o cualquier otra posibilidad identitaria), tienen responsabilidad y derecho a involucrarse en la crianza de sus hijas e hijos, de mostrar su afecto y cuidado en todas las tareas que de aquí se desprenden, desestabilizando así la división sexual del trabajo –estrategia que por años ha coadyuvado al sometimiento de las mujeres.

Si bien el sistema sexo-género en el que se enmarcan las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres no puede reducirse solamente a un conjunto de creencias o prácticas individuales, pues es algo mucho más complejo, sí es importante reconocer el papel de la educación en la deconstrucción de los discursos culturales que inciden en nuestras prácticas, ideas y discursos cotidianos.

Como lo señala Lorente-Acosta (2007), una educación crítica que lleve a un aprendizaje constituye un elemento crucial en la posibilidad de actuar sobre las construcciones identitarias y las posiciones de poder asimétricas hasta ahora fomentadas social y culturalmente, así como en la erradicación de las múltiples formas de violencia. Asimismo, señala el autor, si la educación toma en consideración el contexto social en el que se lleva a cabo, es posible generar una visión integral que permita no sólo erradicar, sino transformar, algo que él llama *deconstrucción creativa*.

Lo anterior demanda considerar los diversos elementos que sustentan el imaginario colectivo, retomando tanto los aspectos de corte individual como todo lo que compete al orden social y cultural.

Puesto así, para mí un elemento crítico en la posibilidad de dar espacio a esta deconstrucción creativa es *la coeducación*, que puede tener como punto de partida el contexto familiar. Coeducar implica no establecer relaciones de dominio que supediten un sexo a otro, sino favorecer una educación que ponga como principio básico el reconocimiento de la igualdad entre los seres humanos independientemente de sus diferencias. Ante esto surgen varias preguntas: ¿Qué posibilidades podemos ofrecer a nuestros hijos e hijas para vivir en un mundo con mayor igualdad de género? ¿Qué tipo de prácticas deben transformarse? ¿Qué clase de valores son indispensables para lograr una sociedad justa y equitativa? Un aspecto fundamental desde el escenario familiar es la apertura que los padres y las madres tienen en torno a los roles de género, la colaboración y prácticas que se llevan a cabo en casa bajo principios de igualdad, equidad y respeto, y por supuesto, el ejemplo que se da por medio de los comportamientos y acciones.

Otra pregunta que puede ser inquietante es: ¿Qué hacemos cuando vemos que los niños y las niñas reproducen los esquemas de desigualdad de género? Debemos recordar que este aprendizaje no sólo se da en casa, sino también en la escuela, con sus compañeras y compañeros. La realidad es que pueden aprovecharse esas oportunidades no para regañar a los niños y a las niñas, sino para generar una reflexión a partir de la cual puedan aprender de qué otras for-

mas es posible interactuar y convivir con sus semejantes, tanto niños como niñas (Sánchez y Escamilla, 2003).

Tal como lo señalan las autoras Flecha *et al.* (2004), para poder erradicar la violencia de género desde su origen es esencial incidir en la tarea preventiva, justo retomando como ejes los procesos de socialización, así como la educación afectiva y sexual. Como ellas señalan, la violencia de género está intrínsecamente ligada al imaginario social que hemos generado sobre el amor, sobre los modelos amorosos, sobre los modelos de atracción, y yo agregaría, sobre los modelos de vincularnos entre los hombres y las mujeres en general.

En ese sentido, cada vez que observemos o escuchemos comentarios cargados de prejuicios, ideas estereotipadas sobre lo que es de niños y lo que es de niñas, comentarios que violentan la diversidad humane, etc., tenemos la obligación y la oportunidad de abrir las fronteras de nuestras hijas e hijos, insistiendo en que más allá de nuestras diferencias sea por sexo, por color de piel, por condición económica, por orientación sexual, o por cualquier otra razón, todos somos seres humanes y tenemos los mismos derechos y oportunidades: no sólo se trata de decirlo con palabras, sino con nuestras acciones.

Prevenir la violencia y transformar las relaciones desiguales e injustas, supone e invita a una tarea de reaprendizaje.

Asimismo, también cabe preguntarse; ¿cómo podríamos generar la posibilidad de construir nuevas formas de vincularnos y comportarnos más allá de los roles de género estereotipados? La tarea no es sencilla, pues requiere deconstruir incluso la manera en la que hasta ahora nos hemos pensado. Como lo sugiere Marta Lamas (1999), nuestra socialización e individuación están vinculadas con la construcción de nuestra subjetividad, es decir, la autoimagen que generamos, la forma en la que nos pensamos y vivimos está habitada por un discurso social, y muchas veces parte de este discurso puede actuar en formas de las que no somos conscientes. Cotidianamente nuestras prácticas están impregnadas no sólo de los significados socioculturales que predominan en un contexto, sino también y de manera importante por la construcción y reconstrucción que cada persona, hombre o mujer, hace a su vez de estas construcciones.

De manera que considero que en nuestra cotidianidad podemos ir generando nuevas posibilidades, atreviéndonos a transgredir eso que se nos impuso como hombres y mujeres, permitiendo que las niñas puedan realizar actividades deportivas, intelectuales, artísticas, tecnológicas, etc., que generalmente han sido pensadas para los niños, y viceversa. Se debe tener sutileza para no violentar a las niñas y niños que hacen cosas diferentes a lo que esperaríamos, es decir, no burlarnos, reírnos o reprimir lo que hacen o intentan hacer diferente. Vale recordar que el asunto de este sistema sexo-género es que no sólo limita el potencial humano, sino que se convierte en un proceso de discriminación, estigma y violencias contra toda persona que no se ajusta a las expectativas y prescripciones normalizadas.

Si se retoma la idea de una *educación crítica*, se invita a considerar la importancia que tiene incorporar miradas más flexibles y nutridas. Al respecto, como sugiere Lamas (1999: 175), se requiere de una mirada que dé cuenta de la manera en la que “opera la simbolización de la diferencia sexual en las prácticas, discursos y representaciones culturales sexistas y homófobas”; en los procesos relacionados con la crianza y desarrollo infantil implica la construcción de una mirada crítica sobre las relaciones entre varones y mujeres, y entre las mismas mujeres y entre el grupo de varones, así como sobre las situaciones que conllevan alguna forma de desigualdad.

Las niñas y los niños necesitan nuevos espacios para crear e inventar formas diferentes de vivirse y vivir unas y otras con unos y otros, y para ello no puede subestimarse el papel que juegan todos los agentes de socialización en la posibilidad, no sólo de estimular estas formas creativas y equitativas, sino también en el hecho de ofrecer modelos y acciones que sean congruentes con estos principios. Indudablemente, niñas y niños actuarán a partir de lo que esté disponible en su entorno, por ello trabajar en una educación formal e informal que sea congruente con la igualdad de género y la no violencia es crucial.

A fin de dar lugar a esta suerte de deconstrucción creativa y resocialización, considero fundamental trabajar en los siguientes aspectos:

- *En torno al aprendizaje y producción que se gesta en el juego y a través de los juguetes.* Por sí mismos los juguetes y el juego no tienen un sentido genérico, sino es más bien el valor que se les otorga (Sánchez y Escamilla, 2003), por lo que debemos transformar las ideas y prejuicios que hemos generado alrededor de éstos. Es imprescindible que niños y niñas aprendan a convivir con juguetes que por una parte despierten su creatividad e inteligencia, sus habilidades motrices y su destreza mental, pero también es necesario que tanto niños como niñas aprendan la importancia del cuidado y sana convivencia, de la responsabilidad de ambos géneros en las tareas del hogar y de la necesidad de una crianza compartida. Así, hay que dejar de suponer que unos juguetes son para niños y otros para niñas, y pensar más bien que por medio de los juguetes se debe fomentar el aprendizaje de valores básicos como la no violencia, el cuidado, el autocuidado, la convivencia saludable, la inclusión, el respeto a las diferencias y la diversidad, entre otros valores.
- *Sobre las historias que contamos, el lenguaje que usamos y las prácticas discursivas.* Es necesario reflexionar sobre la importancia de las historias que contamos; urge transformar los cuentos clásicos, que apelan a modelos tradicionales y sexistas, para dar lugar a nuevas formas de entender a las personas más allá de sus diferencias biológicas y sociales. Una posibilidad, en este sentido, es contar historias en las que no predominen los estereotipos de género, sino que coexistan personajes masculinos y femeninos que por igual expresen sentimientos y realicen actividades similares, con formas de vincularse más saludables y formas creativas de convivencia. Como señala Laura Guzmán, es la necesidad de:

que las mujeres se reconozcan como actrices de los derechos humanos, como sujetas de derechos y no sólo de responsabilidades, en calidad de agentes activas de la democracia, [y a su vez] que los hombres se reconozcan como ejecutores de violaciones contra los derechos de las mujeres sobre las cuales ejercen distintas formas de poder (Guzmán, 1994: 18).

Asimismo, señala que hoy es indispensable:

- “Fomentar en las niñas y los niños el compromiso con, y aprecio por, una especie humana conformada por personas diferentes e iguales en dignidad y derechos, por la paz, la igualdad y la equidad, por una sociedad democrática en todos los ámbitos, capaz de enfrentar y resolver los conflictos respetando el derecho de todas las personas a participar y compartir el poder” (Guzmán, 1994: 18).
- *Las prácticas de amor, relación y cuidado*. Como señala Beatriz Schmukler (2013), en su trabajo sobre prevención de la violencia, para prevenir no basta con sensibilizar y generar conciencia en todas y todos sobre los estereotipos y roles de género, y las inequidades que de esto se desprenden, sino que también hay que trabajar en un proceso de resignificación de las prácticas de amor, las cuales, de acuerdo con Schmukler (2013: 204), permiten a “las mujeres concebirse como sujetos de derecho al buen trato, mientras que en los hombres procesos para buscar caminos alternativos de amor que no los sujeten al control y al poder sobre el otro como mecanismo de bienestar personal”.

Schmukler también señala el modo como se va creando una familia “democrática”, es decir, una familia en donde las reglas se van construyendo mediante acuerdos y negociaciones que implican escuchar al otro, escuchar a la otra, un proceso de introspección para conocer y reconocer nuestros deseos personales en donde se va rompiendo el silencio a través del diálogo. Asimismo, enfatiza la importancia de que en la sociedad se legitime la presencia de nuevas formas familiares en las que los varones puedan ser maternos, es decir, comprometidos con el cuidado y el afecto hacia los hijos e hijas, en donde se reconozca que las mujeres tienen la misma autoridad que los varones, que los niños y las niñas son sujetos de derechos y agentes activos, y se generen nuevas posibilidades para erradicar los estereotipos y transformar los sistemas de autoridad familiar.

- *Construir espacios, acciones, momentos, ocasiones y relaciones de igualdad*. Como lo sugiere Marcelo Robaldo (2011), para crear una agenda de igualdad se debe poner de manifiesto que

el sistema sexo-género que ha permanecido a lo largo del tiempo subvalora lo femenino y lo homosexual en términos de pasividad y de receptividad, por lo que es indispensable reconocer la existencia de todos los tipos de familias como formas legítimas de coexistencia humana, incluyendo las familias homosexuales, pues hoy día se siguen generando procesos de discriminación, exclusión y violencias.

Si bien he mencionado la prevalencia de modelos bajo los cuales se cobijan nuestras identidades, en realidad debe reconocerse que hay un gran número de personas cuyas experiencias de vida no se ajustan en lo más mínimo a los esquemas convencionales de género, lo que tambalea el carácter dogmático e inamovible sobre el que asumimos las categorías de género. Como lo señala Gloria Bonder (1998: s.p.), ante la experimentación de nuevas formas de autorrepresentación que intentan romper de manera radical las categorías de género hegemónicas, es necesario “construir, aceptar, disfrutar de una noción de subjetividad mucho más fluida, más permeable a la escucha de las diversas voces que nos han interpelado en el pasado y las que lo hacen hoy”. No es un asunto meramente de aceptación de la diversidad que cotidianamente se traduce en una suerte de tolerancia “condescendiente” hacia el otro o la otra; más bien, ante los malestares que se generan de estos modelos, se hace patente la necesidad de trabajar en la construcción de nuevas experiencias que contribuyan verdaderamente a una transformación. Cito a Bonder (1998: s.p.): “estamos pensando en la importancia de imaginar y experimentar situaciones, encuentros, prácticas que inciten a los/as sujetos a extrañarse de lo que viven como más propio o singular y a familiarizarse con lo que sienten más ajeno”.

- *Ver, vivir y convivir en la diferencia y la diversidad.* La idea sería precisamente que en el marco de nuestra cotidianidad nos atrevamos cada vez más a cuestionar aquello que hemos dado por sentado, a reconocer que más allá de nuestros cuerpos, de nuestras formas de vestir, de actuar, de pensar, más allá de estas construcciones de género, lo que hay son seres humanos cuyas coincidencias pueden ser infinitamente más grandes que

las disidencias. Así, no es un asunto de aceptación, sino de reconocimiento y validación como parte de la experiencia humana. Debemos tener presente que la humanidad jamás ha sido estática; evoluciona, se transforma y avanza.

Ante estos planteamientos la pregunta que surge en este capítulo es: ¿qué se puede hacer desde el escenario familiar? Aunque he mencionado atender elementos fundamentales para poder generar en verdad un cambio, es oportuno puntualizar, a manera de resumen, algunos aspectos subrayando que uno de los factores que posiblemente dificulta más este tránsito es que no hay ni manuales, ni modelos para ejecutarlo. Sin embargo, estoy convencida que el papel de las madres, padres y cualquier otra persona que interactúe en el escenario familiar es necesario en la posibilidad de coeducarnos bajo una nueva perspectiva.

En el proceso de socialización de género se trasmite una lucha de poder entre las personas, promoviendo la subordinación de unos en función de otros con base en sus diferencias. Y es aquí donde las familias juegan un papel muy importante en la crianza de sus hijos e hijas, si se replantean aquellas prácticas que específicamente sostienen estas desigualdades de género. Tal vez uno de los retos más grandes que las familias tienen en este sentido, es reconsiderar con hijos e hijas que las diferencias biológicas no son determinantes de las capacidades y posibilidades sociales de mujeres y hombres, ya que todas las personas tenemos el potencial para lograr muchas cosas. En la práctica esto puede hacerse si no se limita tanto a las hijas como a los hijos en sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo mediante las múltiples experiencias cotidianas: juegos, juguetes, vestimentas, entre otras, más allá del binomio masculino vs. femenino.

Como madres, padres, cuidadoras y cuidadores, es imprescindible poner atención en el tipo de mensajes y la información que transmitimos a hijas e hijos, alumnas y alumnos, niñas y niños en general, y que de una u otra manera promueven que existan procesos de opresión y discriminación. Por ejemplo, un niño de 5 años le pregunta a su mamá: “¿sólo las niñas usan vestido?, ¿verdad?”, y su mamá, aparentemente apurada haciendo algunas compras res-

ponde de forma rápida: “Sí hijo, sólo las niñas”; el niño insiste: “¿y por qué?”, y la madre responde: “Asshh hijo, ¡pues porque así debe ser!, ¿cuándo has visto un niño con vestido? ¡Sería ridículo!”. Una educación diferente no supondría necesariamente que el “niño” tenga que usar vestido si no quiere, sino más bien dar espacio para reconstruir lo establecido, y comprender que el uso de vestidos –en este ejemplo– es un convencionalismo social que no implica inferioridad o superioridad de ningún tipo entre quien lo usa y quien no lo usa, ni determina una identidad. De nueva cuenta, habría que tener presente que no en todos los contextos y momentos históricos se han seguido o se siguen las mismas prácticas.

Otro aspecto a atender es el proceso a partir del cual se va induciendo a niñas y niños a vivirse desde lugares completamente diferentes: las niñas y adolescentes siempre vistas como objeto, distinguiendo su arreglo, el cuidado de su figura, el seguir un régimen alimenticio estricto, insistiendo en que sean serviciales, “femeninas”, etc. en tanto los niños y adolescentes deben ser fuertes, no mostrar sus sentimientos porque es signo de debilidad, que aguanten el dolor, que no se dejen, que peleen y se defiendan, que sean varoniles, y se permite que sus juegos sean agresivos, mientras que en las niñas los juegos parecen ser un ensayo prematuro de su “labor” como futuras madres –cuidando muñecas, jugando con trastes, biberones, ropa, casas de muñecas (Robles-Mendoza y Cázares Almazán, 2011).

Aquí el reto, que es muy grande, es precisamente desmarcar que ciertas actividades son exclusivas de varones y otras de mujeres, en particular, se requiere enseñar a hijas e hijos lo valioso que resulta tanto el trabajo *productivo* como el *reproductivo*; generar una visión completamente diferente sobre la función de hombres y mujeres en el escenario familiar y en el escenario público, dando opción a que niños y niñas vean factible que hombres y mujeres pueden desempeñarse en cualquier escenario sin que ello demerite su valía. Sobre esto, y como parte de la estrategia preventiva de la violencia de género, Flecha *et al.* (2004) señalan la importancia del ejercicio de procesos democráticos, mismos que contribuirán a definiciones de feminidad y masculinidad más inclusivas, dinámicas e igualadoras.

Como padres y madres, podemos dar ejemplo a los hijos e hijas a partir de la manera en que renegociamos las responsabilidades en el hogar, desde el respeto y el reconocimiento del otro, de la otra, de su trabajo, de lo que cada quien aporta; invitando a que niñas y niños participen por igual en tareas de limpieza, cuidado, alimentación, aseo, etc., enseñando que no sólo los hombres sino también las mujeres pueden tener autoridad en el espacio familiar; dialogando con ellos y ellas en torno a los derechos y responsabilidades que comparten las personas independientemente de sus características sexuadas (cuadro 5). Una vez más deseo insistir que en estos procesos democráticos el papel de los “agentes educativos transformadores” es crucial, pues son quienes justamente contribuyen a la transformación y prevención desde su propia capacidad de cambio y su optimismo pedagógico (Flecha *et al.*, 2004).

CUADRO 5

Algunas sugerencias básicas para fomentar la igualdad y equidad de género desde el espacio familiar

- Enseñar a niñas y niños a contribuir por igual en las labores del hogar, sin hacer distinción de las tareas según su sexo.
- Permitir que los niños y las niñas elijan sus juguetes y juegos sin fomentar prejuicios de género, pues estas actividades son fundamentales en su aprendizaje y desarrollo. No limitar su potencial por los estereotipos de las personas adultas.
- Enseñar con el ejemplo a los niños y las niñas que tanto el trabajo hecho en casa como el que se hace fuera de ésta es igual de valioso y por lo tanto mujeres y hombres merecen reconocimiento, respeto y descanso.
- Dialogar con niñas y niños sobre las distintas maneras en las que se puede ser mujer y hombre más allá de los estereotipos de género, fomentando una mirada crítica, incluyente y respetuosa.
- Reforzar en el día a día valores, actitudes y comportamientos que promuevan el respeto a las demás personas, evitando chistes que denigren a las mujeres o a los hombres.
- Promover la reflexión entre niñas y niños para que sepan discernir entre tanta información llena de estereotipos y prejuicios y desarrollen un pensamiento crítico propio.
- Poner atención a nuestro propio lenguaje para evitar toda expresión sexista.

Fuente: Elaboración propia a partir de las actividades generadas en el proyecto PAPIIT-IN 305916 “Socializando en la igualdad de género y una cultura de inclusión: exploración de prácticas de crianza, discursos y dinámicas en el entorno de la diversidad familiar en el contexto mexicano”, coordinado por Tania Esmeralda Rocha Sánchez con sede en la Facultad de Psicología de la UNAM. Periodo que abarca el proyecto 2016-2018.

Es únicamente en el día a día, en la cotidianidad, que puede promoverse una visión diferente de lo que significa ser padre, madre, hombre, mujer, y cualquier otra posibilidad humane, de fomentar en nuestros hijos e hijas el respeto y reconocimiento de la diversidad.

Finalmente, un aspecto fundamental como lo mencionan Alba Robles y Claudia Cázares (2011: 38) es que “la reeducación en el varón y la mujer deberá darse de manera paulatina, responsable, honesta y respetuosa evitando la estructuración de otros patrones que normen a la inversa y que coarten la renegociación de los patrones generacionales”.

En ese sentido, y a partir de mi experiencia y análisis de la situación actual, me parece que en el proceso de buscar transformaciones, algunos discursos y políticas públicas, culturales e institucionales han sido mal interpretados, y esto se ha hecho patente en situaciones donde las personas asumen que buscar la igualdad de género significa simplemente que ahora las mujeres “hagan las cosas” que antes hacían los varones y viceversa, o bien, que se trata de que “haya más mujeres en algunos espacios”, o puesto que se buscaba “igualdad”, las mujeres tienen que hacer lo mismo que los varones independientemente de sus condiciones concretas, por ejemplo, si están embarazadas.

También he escuchado –lamentablemente– discursos que intentan contrarrestar la igualdad de género, apelando a que las mujeres también son violentas, también agreden a los varones, también son machistas porque son ellas quienes educan a los hombres y a las mujeres, o que también son “canijas” con otras mujeres, etc. De nueva cuenta, lo que se obvia en estas interpretaciones equívocas es la relación de desigualdad que impera en el marco de las construcciones de género y que rebasa un mero acomodo de actividades y espacios; tiene que ver con lo que permite validar y reconocer a una persona como sujeto de derecho.

Así, con todo lo aquí expuesto, nuestra labor como agentes de socialización, ya sea dentro o fuera del espacio familiar, es contribuir a que las próximas generaciones tengan alternativas mucho más saludables de convivencia, guiadas por el respeto, la sororidad, la comprensión, la ayuda, el trabajo en equipo y, sobre todo, por el amor, la inclusión y el reconocimiento de las otras y los otros.

REFERENCIAS

- Balbo, L. (1978), “La doppia presenza”, *Inchiesta*, vol. 8, núm. 32, pp. 3-11.
- Baxter, J. (2003), *Positioning gender in discourse: A feminist methodology*, Springer.
- Bonder, G. (1998), “Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente”, en *Género y epistemología: Mujeres y disciplinas*, Santiago, Universidad de Chile-Programa Interdisciplinario de Estudios de Género, pp. 29-55.
- Bonino-Méndez, L. (2001), “Violencia de género y prevención. El problema de la violencia masculina”, Madrid, UNAF, <http://hombressinviolencia.org/docs/VIOLENCIA_PREVENCION.pdf>, consultado el 6 de septiembre, 2016.
- Bustos-Romero, O. (2004), “Políticas públicas, medios de comunicación y la formación de audiencias críticas con enfoque de género”, en M. A. Rebollo e I. Mercado (coords.), *Mujer y desarrollo en el siglo XXI. Voces para la igualdad*, Madrid, McGraw-Hill.
- Bustos-Romero, O. (2001), “Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación”, en M. A. González y J. Mendoza (comps.), *Significados colectivos. Proceso y reflexiones teóricas*, México, ITESM-CIACSO.
- Butler, J. (2006), *Deshacer el género*, Barcelona, Paidós.
- Centro de Estudios y Acción Social Panameño-Fondo de Población de las Naciones Unidas-Ministerio de Gobernación (CEASPA-UNFPA-MINGOB) (2008), *Manual sobre salud sexual y reproductiva. Guía para facilitadores y facilitadoras*, Panamá, CEASPA-UNFPA-MINGOB.
- Cebotarev, E. A. (2003), “Familia, socialización y nueva paternidad”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, vol. 1, núm. 2, Niñez y Juventud, pp. 53-78, <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200003&lng=en&tlng=pt>, consultado el 6 de septiembre, 2016.
- Connell, R. W. (2003), *Masculinidades*, México, UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género.
- Flecha, A., L. Puigvert y G. Redondo (2004), “Socialización preventiva de la violencia de género”, *Feminismos*, núm. 6, pp. 107-120.
- García, S. C. (2007), *Diversidad sexual en la escuela: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*, Bogotá, Colombia Diversa.
- Gilligan, C. (1982), *In a different voice: Psychological theory and women's development*, Cambridge, Harvard University Press.
- González, M. A. (2008), *Mujeres y hombres. ¿Qué tan diferentes somos?*

- Manual de sensibilización en perspectiva de género*, Guadalajara, Instituto Jalisciense de las Mujeres.
- Guzmán, L. (1994), “Relaciones de género y estructuras familiares. Reflexiones a propósito del Año Internacional de la Familia”, *Revista costarricense de Trabajo Social*, núm. 4, San José.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2015), “Principales causas de mortalidad por residencia habitual, grupos de edad y sexo del fallecido. Estadísticas vitales”, <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/registros/vitales/mortalidad/tabulados/ConsultaMortalidad.asp>>, consultado el 8 de mayo, 2017.
- INEGI (2014), *Mujeres y hombres en México 2013*, México, INEGI/ Inmujeres, <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2013/Myh_2013.pdf>, consultado el 23 de octubre de 2014.
- INEGI (2013), *Panorama de violencia contra las mujeres en México. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2011-2013*, México, INEGI.
- INEGI (2012), *A propósito del día de muertos*, comunicado de prensa, 2 de noviembre de 2012, <<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2012/muertos12.asp?s=inegi&c=2851&ep=106>>, consultado el 24 de octubre, 2014.
- INEGI (2011a), “Informativo oportuno. Conociendo...nos todos”, vol. 1, núm. 1, 29 de marzo, <<http://intercel.weebly.com/uploads/7/1/9/0/7190677/mexico-jovenes.pdf>>, consultado el 10 de septiembre, 2016.
- INEGI (2011b), *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2011*, <<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/tabdirecto.aspx?s=est&c=33532>>, consultado el 6 de septiembre, 2016.
- Kaufman, M. (1989), “La construcción de la masculinidad y la tríada de violencia masculina”, en M. Kaufman (ed.), *Hombres, placeres, poder y cambio*, Santo Domingo, CIPAF, pp.19-64.
- Keijzer, B. de (1997), “El varón como factor de riesgo. Masculinidad, salud mental y salud reproductiva”, en E. Tuñón (coord.), *Género y salud en el sureste de México*, Villa Hermosa, UJAT/ECOSUR, pp. 67-81.
- Lamas, M. (2016), “Género”, en H. Moreno y E. Alcántara (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género*, México, UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género, pp. 155-170.
- Lamas, M. (1999), “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”, *Papeles de población*, núm. 21, pp.147-178.

- Lorente-Acosta, M. (2007), “Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones”, *Revista educación*, núm. 342, pp. 19-35.
- Leaper, C. (2013), “La socialización de género en los niños por parte de los padres”, *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*, Género: socialización temprana, Montreal, CEECD/SKC-ECD, pp.7-11, <<http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/genero-socializacion-temprana.pdf>>, consultado 6 de enero, 2014.
- Parrini, R. y A. Brito (2012), *Crímenes de odio por homofobia: Un concepto en construcción*, México, Instituto Nacional de Desarrollo Social/ Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal/ Letra S.
- Pedrosa-Islas, L. (2009), *Equidad de género en salud. Manual para conducir talleres de sensibilización*, México, Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva/ Secretaría de Salud.
- Pérez-Cervera, M. J. (2011), *Manual para el uso no sexista del lenguaje*, México, Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres/ Defensa Jurídica y Educación para Mujeres S.C.
- Robaldo, M. (2011), “La homoparentalidad en la deconstrucción de familia. Aportes para la discusión”, *Revista Punto Género*, núm. 1, pp. 171-183.
- Robles-Mendoza, A. L. y C. S. Cázares-Almazán (2011), “La equidad de género: Una oportunidad distinta para formar niños y niñas”, *Rayuela. Revista iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos*, pp. 32-38, <<http://revistarayuela.ednica.org.mx/article/la-equidad-de-g%C3%A9nero-una-oportunidad-distinta-para-formar-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as>>, consultado el 10 de septiembre de 2016.
- Rocha-Sánchez, T. E. (2014), *Psicología y género. Investigaciones y reflexiones en torno a las diferencias psicosocioculturales entre hombres y mujeres*, México, UNAM-Dirección General de Asuntos del Personal Académico.
- Rocha-Sánchez, T. E. (2008), “La adolescencia: periodo crítico en la construcción del género”, en P. Andrade-Palos, J. L. Cañas-Martínez y D. Betancourt-Ocampo (comps.), *Investigaciones psicosociales en adolescentes*, Tuxtla Gutiérrez, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, pp.15-44 (Colección Montebello).
- Rocha-Sánchez, T. E. y C. Cruz del Castillo (2013), “Barreras estructurales y subjetivas en la transición de roles de mujeres mexicanas y su malestar emocional”, *Acta colombiana de psicología*, núm. 16, pp. 123-135.
- Rocha-Sánchez, T. E. y R. Díaz-Loving (2012), *Identidades de género. Más allá de cuerpos y mitos*, México, Trillas.

- Rodríguez, R. (ed.) (1999), *Develando el género. Elementos conceptuales básicos para entender la equidad*, San José, Unión Mundial para la Naturaleza/ Fundación Arias para la paz y el progreso humano.
- Rubin, G. (1986), “El tráfico de mujeres: notas sobre la «economía política»”, *Revista Nueva Antropología*, vol. 30, núm. 8, pp. 95-145.
- Sánchez, R. y N. Escamilla (2003), *¿En la equidad quién manda? Cómo promover la equidad de género en el preescolar. Manual para educadoras*, México, SEDESOL/INDESOL/Contigo es posible/FAI.
- Schmukler, B. (2013), “Democratización familiar como enfoque de prevención de violencia de género: experiencias en México”, *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, núm. 5, pp. 199-221.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)/ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2009), *Informe nacional sobre violencia de género en la Educación Básica en México*, México, SEP/UNICEF, <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/basica/informe_violencia.pdf>, consultado el 6 de septiembre, 2016.
- West, C. y D. H. Zimmerman (1987), “Doing gender”, *Gender & Society*, vol. 1, núm. 2, pp. 125-151.