

Construcción de mandatos de género en niñas y niños de edad preescolar en Zinacantán, Chiapas

Guadalupe Penagos Aguilar¹; Saraí Miranda Juárez²; Alma Arcelia Ramírez Iñiguez³; Juan Iván Martínez Ortega⁴

Recibido: 06 de septiembre de 2021 / Aceptado: 22 de noviembre de 2021

Resumen. El presente trabajo tiene la finalidad de conocer la construcción de los mandatos de género en niñas y niños de la escuela preescolar Justo Sierra Méndez, del municipio indígena de Zinacantán, Chiapas. Asimismo, identificar cómo se continúan reproduciendo y cómo se están transformando estos en los contextos familiar, escolar y comunitario. La investigación utilizó metodología cualitativa, las técnicas aplicadas fueron: observación participante, entrevistas semiestructuradas y un taller lúdico participativo, en el cual se observó que los mandatos de género se siguen reproduciendo en este rango de edad, en el que sigue existiendo segregación de niños hacia niñas pero que, en algunos momentos, se están transformando para una sana convivencia entre niños y niñas. Esto se pudo observar en algunas prácticas artísticas que niñas y niños realizaron en el taller, donde dejando atrás estereotipos de género hacia una convivencia equitativa.

Palabras clave: Infancias; género; educación formal e informal; familias; escuela.

[pt] Construção de mandatos de gênero em meninas e meninos em idade pré-escolar em Zinacantán, Chiapas

Resumo. O objetivo deste trabalho é compreender a construção dos mandatos de gênero em meninas e meninos da pré-escola Justo Sierra Méndez no município indígena de Zinacantán, Chiapas. Da mesma forma, identificar os mandatos que continuam se reproduzindo e aqueles que estão se transformando no contexto familiar, escolar e comunitário. A pesquisa foi realizada por meio de metodologia qualitativa, as técnicas aplicadas foram: observação participante, entrevista semiestruturada e oficina lúdica participativa, na qual se observou que os mandatos de gênero continuam se reproduzindo nesta faixa etária, na qual continuam existindo. segregação de meninos e meninas, mas que, às vezes, esses mandatos de gênero estão sendo transformados para uma coexistência saudável de meninos e meninas rumo à inclusão. Isso pôde ser observado em algumas práticas artísticas que meninas e meninos realizaram na oficina, onde por momentos se socializaram, deixando para trás estereótipos de gênero para uma convivência igualitária.

Palavras chave: Infância; gênero; educação formal e informal; famílias; escola.

[en] Construction of gender mandates in preschool children in Zinacantán, Chiapas

Abstract. The purpose of this work is to learn about the construction of gender mandates in girls and boys of the Justo Sierra Mendez preschool in the indigenous municipality of Zinacantán, Chiapas. Likewise, to identify the mandates that continue to be reproduced and those that are being transformed in the family, school and community context. The research was carried out using qualitative methodology, the techniques applied were: Participant observation, semi-structured interviews and a participatory playful workshop, in which it was observed that gender mandates continue to be reproduced in this age range, where there is still segregation between boys and girls, but that, at times, these gender mandates are being transformed

¹ El Colegio de la Frontera Sur
E-mail: lupita_penagos@hotmail.com

² Conacyt El Colegio de la Frontera Sur.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1387-0497>
E-mail: smiranda@ecosur.mx

³ Universidad Autónoma de Baja California.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3171-2417>
E-mail: alma.arcelia.ramirez.iniguez@uabc.edu.mx

⁴ El Colegio de la Frontera Sur.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1858-7375>
E-mail: jmartinez@ecosur.mx

for a healthy coexistence of boys and girls towards inclusion. This could be seen in some of the artistic practices that girls and boys carried out in the workshop, where for moments, they socialized leaving behind gender stereotypes towards an equitable coexistence.

Key words: Childhood, gender, formal and informal education, families, school.

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco conceptual. 3. Metodología. 4. Educación informal en la familia de origen: socialización y reproducción de los mandatos de género en Zinacantán. 5. Transformaciones generacionales en las formas de crianza y educación hacia las hijas/os. 5.1. Demostraciones de afecto y disciplina. 5.2. Disciplina y castigos. 5.3. Tiempo de convivencia. 5.4 Participación de madres y padres en la educación formal de sus hijas/os. 6. Voces de niñas y niños sobre las vivencias de los mandatos de género en la vida cotidiana. 6.1. Sueños. 6.2. Miedos. 6.3. Alegría. 6.4. Tristeza. 7. La escuela: espacio de aprendizaje y reproducción de los mandatos de género. 8. Conclusiones. 9. Bibliografía.

Como citar: Penagos, G., Miranda, S., Ramírez, A. y Martínez, J. (2021). Construcción de mandatos de género en niñas y niños de edad preescolar en Zinacantán, Chiapas. *Sociedad e Infancias*, 5(2), 99-110.

1. Introducción

La familia desempeña un papel importante en el proceso de crianza y socialización de niñas y niños. Gallego (2012) enfatiza la importancia que tienen los factores sociales, ideológicos y políticos en las familias. Estos factores influyen directamente en su estructura y funcionamiento, un reflejo de esta influencia es visible en las prácticas de crianza que desarrollan las familias, los procesos de comunicación y las relaciones de género que se desarrollan en su interior. Estas interacciones influyen en los procesos de socialización de forma individual y grupal; lo anterior, algunos autores (Berger y Luckman, 1976; Ortega et al., 2005; Pérez-Nasser, 2012; Zaro, 1999) lo han denominado como proceso de socialización primaria, en la que niñas y niños aprenden las reglas, normas, valores, roles, mandatos y los elementos principales de la identidad de género.

A través del aprendizaje social, los sujetos, entre ellos las niñas y niños observan e imitan las conductas de los familiares que los rodean y posteriormente las reproducen. Un espacio de reproducción de estos mandatos y roles aprendidos en la familia es la escuela, encargada de brindar la educación formal, que forma parte de la socialización secundaria mediante la interacción con los pares, docentes y con el entorno que los rodea los cuales refuerzan, cuestionan y reproducen los aprendizajes obtenidos en la familia (Espinar, 2009).

Por lo tanto, el presente artículo pretende comprender los factores asociados a la formación de los mandatos de género en niñas y niños en edad preescolar dentro del espacio familiar y aquellos que predominan en los ambientes escolares y comunitarios. De igual forma se busca analizar los procesos de socialización entre niñas y niños a partir del aprendizaje de determinados mandatos de género dentro de los diferentes ámbitos anteriormente señalados.

Este trabajo se realizó con niñas y niños indígenas del grupo de edad de cuatro a seis años, que asisten a la escuela de nivel preescolar Justo Sierra Méndez del municipio de Zinacantán, que se encuentra en los Altos de Chiapas y se caracteriza por contar con mayoría de población que se considera indígena. El municipio de Zinacantán cuenta con una población de 45.373 habitantes, de los cuales el 36,3% son niñas y niños, destacando el rango de edad de 5 a 9 años con 5.742 habitantes. Niños y niñas de los tres años en adelante, ocupan el 91,4% de la población que habla alguna lengua indígena. La lengua materna que hablan los habitantes es el Tsotsil y en menor porcentaje el Tseltal (INEGI, 2020b)

Los índices de marginación que el municipio presenta según datos del Censo de Población y Vivienda 2020 se ven reflejados en la falta de acceso a servicios básicos. El 26,2% no accede al suministro de agua, el 0,61% no tiene energía eléctrica y el 5,05% de la población no tiene baño (INEGI, 2020b). Destaca también rezago social en relación con la educación, el acceso a la salud y la seguridad social, lo cual repercute en la seguridad y el bienestar de los habitantes. Referente a la educación el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de segundo año de secundaria. Por otro lado, 62,2% de los hombres de 3 a 5 años reportaron que asistían al preescolar, mientras que 62,7% mujeres del mismo rango de edad reportaron que asistían a la escuela. Ello representa un aumento considerable en una década pues en 2010 esos porcentajes representaban 51,6% de hombres y 51,8% de mujeres (INEGI, 2020a).

Otro dato relevante es la organización de las familias, de acuerdo con el INEGI (2020b) predominan familias de generaciones jóvenes aproximadamente entre los 35 y 39 años, en las que destaca la representación por parte de los hombres como jefes del hogar con un 80.8% y el 19.2% son mujeres jefas del hogar. En este punto, la presente investigación trata de profundizar sobre las infancias indígenas en el estado de Chiapas, para aportar mayor información sobre las lógicas que operan en la socialización de mandatos de género.

En relación con la problemática expuesta se abordan las siguientes categorías: género, identidad de género y mandatos de género para comprender a la familia y la escuela como espacios asimétricos de aprendizaje y de reproducción, los cuales diferencian a hombres y mujeres. Ello se presenta en la vida cotidiana de las infancias con base en diferentes actividades y tareas porque la familia como socialización primaria y la escuela como espacio de socia-

lización secundaria construyen a hombres y mujeres a partir de una desigualdad estructural histórica (Pérez-Nasser, 2012).

El artículo comprende los siguientes apartados: marco conceptual, donde se hace una descripción de los conceptos de género, mandatos de género, identidad de género, familia y escuela. El segundo apartado comprende la metodología, se menciona el procedimiento por el cual se obtuvo la información y las técnicas que se utilizaron. En los resultados se mencionan los hallazgos encontrados en relación con las categorías teóricas para conocer cómo niñas y niños sociabilizan en los diferentes espacios familiar, escolar y comunitario. Por último, están las conclusiones, en las que se muestran los alcances de la investigación, propuestas y categorías encontradas para próximos estudios.

2. Marco conceptual

El género se comprende como el conjunto de características simbólicas, sociales y culturales atribuidas a hombres y mujeres. Las personas desarrollan y cumplen diferentes roles y mandatos sociales con los cuales conforman su identidad en contextos establecidos, por lo tanto, se generan actividades y comportamientos diferenciados entre los hombres y las mujeres (Rodríguez Martínez, 2016). Al respecto, Espinar (2009) considera que el género refiere a los valores, actividades, representaciones y expectativas que socialmente se atribuyen a hombres y mujeres, por lo cual las personas lo aprenden, lo adquieren e interiorizan. Bosch (2001, en Espinar, 2009) destaca la aportación del término género con la interacción entre lo femenino y lo masculino con los aprendizajes culturales en los que todas las personas están inmersas durante toda su trayectoria vital, incluso desde el momento de su nacimiento.

Por lo tanto, el género es un componente de la identidad individual que se va conformando en diferentes etapas de la vida. En la formación de tal identidad, la familia, la escuela y otros agentes socializadores, como la comunidad, los grupos de iguales edades o los medios audiovisuales, son factores fundamentales en este proceso (Pérez-Nasser, 2012). De esta manera, junto con complejos juegos entre la agencia y las estructuras sociales, se va conformando una identidad de género que puede o no reproducir los mandatos de género.

Los mandatos de género son considerados por Macías-Valadez-Márquez y Luna-Lara (2018), como los estereotipos señalados para mujeres y hombres, se enfatizan en la socialización y a través de estos mandatos se establece un orden social: cómo deben de ser y de comportarse hombres y mujeres; de esta idealización se derivan las normas sociales, reglas y valores en relación con el comportamiento que se espera sea el adecuado a desarrollar.

Por tanto, se encuentran estereotipos establecidos de mujeres y hombres que históricamente han dispuesto que sean vistos como individuos diferentes y con ello provocar la desigualdad de género, por ejemplo, a los hombres se atribuyen características relacionadas con la fuerza y la autonomía; por el contrario, las mujeres son consideradas frágiles, inseguras y condicionadas al espacio privado. En este sentido, Tello (2016) refiere que los estereotipos de género son comprendidos como el conjunto de significados en relación con ser hombre o mujer, son lo que la sociedad espera que los individuos realicen de acuerdo a su sexo. Estos significados se transmiten de forma cultural a las personas por medio de contextos sociales tales como: la familia, la escuela, la comunidad y diversas instituciones que forman parte del entorno social (Tello, 2016).

Estos mandatos de género representan los modelos ideológicos de feminidad y masculinidad, que las personas han aprendido y reproducido en diversos contextos desde muy temprana edad. Niñas y niños en los primeros años de vida, aprenden los papeles que se desempeñan en la casa, la división de tareas en el hogar, la interacción, las formas de comunicación entre los adultos, así como quién toma las decisiones más relevantes dentro de la familia. Con este aprendizaje, adquieren y se apropian de los elementos principales para formar su identidad de género (Espinar, 2009).

La identidad de género la define Tello (2016) como la emoción, el sentir que cada ser humano posee de sí mismo en relación con lo masculino y lo femenino. Es un reconocimiento que los individuos tienen respecto a los sentimientos, acciones, normas y conductas. De acuerdo con lo que al individuo se le ha asignado socialmente y ha interiorizado en relación con sus roles y características personales.

Una de las definiciones de la identidad de género señalada por El Glosario de la Diversidad Sexual, de Género y Características Sexuales (2016) alude a la experiencia y el sentir que cada persona tiene de forma interna, en relación con el género; el cual puede coincidir o no con la asignación del sexo al momento del nacimiento. Se representa a través de manifestaciones de género como: la ropa, la forma de hablar, expresarse y los modales (Suárez Cabrera, 2016). En relación con este punto, diversos autores (Espinar, 2009; López, 1984; Rocha, 2009; Rodríguez et al., 2013) señalan que la identidad de género se desarrolla en diferentes etapas de la vida y es en los primeros años que se consolida una base para la construcción de la identidad. Zaro (1999) señala que la asignación del género se inicia al momento de nacer, por medio de la identificación de los órganos genitales externos. De este modo, se asigna un sexo hombre o mujer y con ello la pertenencia a un género femenino o masculino. La literatura especializada ha registrado que en las comunidades indígenas mesoamericanas existe un marcado proceso de diferenciación sexo-genérica, desde la niñez, las niñas se mantienen en el espacio privado de las cocinas y lo doméstico, mientras que los niños saben desde muy chicos que pueden salir de sus comunidades, migrar, estudiar y ocupar los espacios públicos, incluso los hombres tiene mayor permisibilidad para sustituir sus trajes tradicionales, mientras que las mujeres deben acatar con mayor rigor los usos y costumbres (Marín y Vizcarra, 2006). Aún sigue siendo común la práctica de matrimonios arreglados y forzados.

Otra categoría que maneja la autora es la discriminación del género, la cual surge después de la asignación del sexo y del género, entre los 2 y 4 años aproximadamente, con el desarrollo del lenguaje. Niñas y niños pueden identificar, reconocer su sexo y género y el de las otras personas, esta distinción del género la realizan mediante las características externas que observan: la ropa, el peinado, el tono de voz, la forma de comportarse, el uso del espacio, entre otras (Zaro, 1999).

En la niñez también surge la permanencia de género; Campbell (1993, en Rocha Sánchez, 2009) destaca que a la edad de tres años, niñas y niños desarrollan la constancia de género, entienden y comprenden que el ser niña o niño no puede variar o cambiar, asumen que el género es relativamente permanente y por lo cual desarrollan las características y comportamientos que los identifican con ser niña o niño, de tal forma que tienden a buscar un modelo para reproducir las conductas asociadas a la feminidad y la masculinidad.

La etapa de adquisición del rol, papel o funciones de género se experimenta con la socialización de niñas y niños, cuando amplían el núcleo familiar y al relacionarse con otros grupos; por ejemplo, el que conforman en la escuela con los pares. En este proceso, se refuerzan las identidades, pero también se aprenden los roles de género, mediante las reglas, normas, mandatos y valores que las sociedades, de acuerdo con cada cultura, establecen en relación con el comportamiento masculino y femenino y reafirmando lo que se espera de una niña o de un niño (Pérez-Nasser, 2012). En relación con lo anterior Zaro (1999) enfatiza la función que desempeña la familia en el proceso de socialización y la adquisición de la identidad de género. Debido a que, en los primeros años de vida, el padre y la madre son los modelos de aprendizaje. A este proceso de aprendizaje se le puede llamar educación informal.

A su vez, otro espacio de socialización es la escuela, reconocida como el espacio formal de aprendizaje; Pérez-Nasser (2012) define a la escuela como un agente en la construcción social del género. Además de brindar instrucción, en ella se aprenden normas, pautas y formas de comportamientos que en ocasiones son distintas a las que se adquieren en la casa; por lo tanto, la escuela desarrolla un papel fundamental en la reproducción de los mandatos de género asignados a mujeres y hombres.

3. Metodología

La propuesta metodológica en esta investigación fue de corte cualitativo e interactivo. Permitió realizar un estudio detallado por medio de diferentes técnicas y tener contacto directo con las/os participantes dentro de su entorno social (McMillan & Schumacher, 2005). Para conocer las experiencias de niñas, niños, padres, madres y docentes, acerca de la formación de los mandatos de género y, a su vez, identificar cómo se reproducen y/o se transforman. El trabajo se realizó con las siguientes técnicas: a) observación participante; b) taller lúdico-participativo para niñas y niños a través de la metodología SMAT (Sueños, Miedos, Alegrías y Tristezas); y c) entrevistas semiestructuradas con madres y padres con hijos en edad de cuatro a seis años para indagar acerca de las experiencias sobre el proceso de la educación y la crianza de sus hijas/os. También se entrevistó a las/os docentes en relación con los procesos de socialización dentro del aula escolar, y mediante la realización de un taller lúdico-participativo se escuchó la voz de niñas y niños sobre sus experiencias vinculadas con los mandatos de género.

En todos los casos se pidió permiso y consentimiento informado con los directivos, docentes, familias, niñas y niños para llevar a cabo el trabajo. Los participantes fueron cinco niñas y siete niños en edad entre cuatro y seis años. Los representantes de las familias se integraron por seis padres y 14 madres, dos cuidadores/as primarios/as y cuatro docentes.

La recolección de los datos se llevó a cabo de marzo a septiembre de 2020, en total se realizaron 22 entrevistas a madres, padres y cuidadores primarios, entre 20 y 32 años de edad. El grado de escolaridad que prevalece es el siguiente: ocho participantes tienen la primaria terminada, diez cuentan con la secundaria finalizada y cuatro no saben leer ni escribir. Las 22 madres y padres hablan su lengua materna tsotsil, pero manejan como segunda lengua el español. Todas las madres entrevistadas no tienen ninguna actividad remunerada, y los padres se desempeñan como agricultores, choferes de transporte y comerciantes.

4. Educación informal en la familia de origen: socialización y reproducción de los mandatos de género en Zinacantán

A partir de la metodología aplicada se encontró que la generación de madres y padres entrevistados entre los 20 y 32 años de edad manifestaron que recibieron mandatos de género rígidos por parte de sus progenitores. Recuerdan que, a pesar de que sus padres fueron cariñosos a su manera, la madre era quien demostraba de manera más explícita su afecto y cuidados hacia ellas/os. Lo anterior se encuentra relacionado con el estudio que realiza Cantón et al. (2014), el cual señala que las madres son vistas como las expertas en los aspectos referente a los cuidados, crianza, educación y apoyo emocional hacia sus hijas/os. El papel que la madre desarrolló en este proceso de crianza forma parte de la idea acerca de los estereotipos de feminidad, por lo que Ortega et al. (2005) refieren que las mujeres que cumplen el rol de madre naturalizan ciertas cualidades como la paciencia, la dulzura, la escucha y demostraciones de afecto que deberán desarrollar en la crianza de sus hijas/os.

En el grupo de familias estudiado se cumple el mandato tradicional de género, que como afirman Ortega et al. (2005) es donde el padre asume el papel de proveedor, de figura de autoridad y de disciplina. Las madres se encargan de los cuidados, de brindar afecto y de la crianza, así como de las labores domésticas. Se manifiesta el rol autoritario y proveedor por parte del padre, y el énfasis en la imagen de la madre cariñosa y amorosa que estuvo presente en la forma en la que los entrevistados recuerdan sus experiencias de crianza.

En este sentido, las madres y padres entrevistados mencionaron que la disciplina recibida en sus familias fue muy estricta y que en ocasiones recibieron golpes por no cumplir con alguna actividad que se les había conferido, incluso algún mal comportamiento era reprendido mediante los golpes. Al respecto, había diferencia entre la violencia ejercida contra los hijos y a las hijas, en tanto que estas últimas no recibían golpes como forma de corrección de comportamientos. Esto refiere lo señalado por Mchee et al. (2007, en Cantón-Cortés et al., 2014) acerca de que la disciplina con los hombres suele ser más severa, debido a que se les considera que son indisciplinados y que necesitan de mayor autoridad que las niñas. A través de esta idea se observa la asignación de características de personalidad atribuidas a niñas y niños, que en este caso repercutirán en la forma de ejercer la disciplina de acuerdo al género. Así como lo afirma el siguiente testimonio: Mi papá me pegaba muy duro cuando no obedecía, era niño y me gustaba hacer travesuras, a mis hermanas no les pegaba, solo les llamaba la atención (padre de familia, agricultor, 26 años).

Las familias de los entrevistados tuvieron como actividad económica la siembra de flores. Debido a las condiciones económicas, el racismo estructural y la falta de escuelas, no recibieron educación formal por parte de una institución educativa, no aprendieron a leer y escribir. Siendo la siembra de flores una actividad económica dentro de la familia, se priorizó el trabajo antes que la escuela. Algunos padres y madres de esta generación impulsaron en sus hijas/os la asistencia a la escuela para aprender a leer y escribir y con ello mejorar las condiciones de vida. Lo que fracturó la tradición de género, sobre todo, en el caso de las mujeres.

No obstante, la escuela era una opción a la que solo los hombres podían acceder, debido a factores como la economía familiar, la falta de escuelas en la comunidad y el género en relación con el acceso a la educación, que además priorizaba a los hombres frente a las mujeres. Lo anterior se encuentra relacionado con lo que señalan Navarro y Sandoval (2018) sobre la educación de las mujeres de los sectores rurales, quienes hasta mediados del Siglo XX, recibían en su mayoría educación informal dentro del ámbito familiar. No accedían a la escuela por falta de recursos económicos y porque se consideraba que la mujer debía continuar con las labores correspondientes al hogar y, para esto, no era necesario ningún tipo de escolarización. Se reafirma que la asistencia de mujeres a la escuela, se ha visto limitada por los roles asignados a su género y los factores económicos que irrumpen en la continuación de los estudios. Las madres de familia entrevistadas al respecto relatan:

Mi padre me decía que los hombres deberían de ir a la escuela y las mujeres deberían quedarse en casa haciendo los quehaceres (madre de familia, ama de casa, 32 años).

Si tu hermano mayor no terminó la escuela, tú tampoco puedes ir a la escuela, porque no puedes llegar a ser más que él (madre de familia, ama de casa, 20 años)

En relación con las tareas del hogar, las entrevistadas comentaron que las actividades familiares se desarrollaban de la siguiente forma: las mujeres realizaban las labores domésticas, el cuidado de los hermanos y alguna actividad como tejer, bordar, hacer la comida y limpiar la casa. Por su parte, los hombres colaboraban en el trabajo de la milpa, limpiar la parcela, cosechar y aprender algún oficio. Estas actividades se encuentran designadas por el género, como sucede en la región tseltal en los Altos de Chiapas. De acuerdo con Peña-Ramos et al. (2018) desde edad temprana las niñas muestran cercanía a la madre y mediante el juego aprenden a desgranar el maíz y hacer tortillas. Los niños comienzan a adquirir las habilidades que el padre posee, por ejemplo, trabajar en la milpa, la albañilería, la carpintería o músico tradicional. Los entrevistados cuentan acerca de las enseñanzas que recibieron por parte de su familia:

Mi mamá me enseñó a barrer, lavar ropa, cocinar, hacer la tortilla, me decía: - "Tú tienes que aprender hacer todo lo del oficio de la casa desde chiquita" (madre de familia, ama de casa, 27 años).

Me acuerdo que mi papá me llevaba a la milpa, yo jugaba y limpiaba el pedazo donde iban a sembrar, iba por agua, mi papá hacía el trabajo duro (padre de familia, floricultor, 32 años).

Los resultados evidencian que las divisiones de tareas son asignadas por género. Es importante mencionar que dichas actividades comenzaban con tareas sencillas, hasta que el niño y la niña crecían y podían hacerse responsables de otro tipo de actividades que implicaban mayor responsabilidad. Esta división de tareas que formó parte de la crianza de las y los entrevistados, es un elemento que paulatinamente conforma la definición y reproducción de los mandatos de género en las familias, sin embargo, algunas comienzan a hacer transformaciones que influyen en la formación de los mandatos de género en sus hijas/os.

5. Transformaciones generacionales en las formas de crianza y educación hacia las hijas/os

Las madres y padres de niñas y niños que asisten al preescolar Justo Sierra Méndez, oscilan entre los 20 y 32 años de edad, es decir, una generación en el grupo de edad considerado como joven. El tipo de familia que prevalece es el nuclear: 16 viviendo en casa propia y con la presencia de padre, madre e hijas/os, dos son madres solteras y en cuatro casos la familia es extensa. Los aspectos analizados en los cuales las familias están realizando transformaciones son los siguientes:

5.1. Demostraciones de afecto y disciplina

A diferencia de las muestras de afecto que las madres y padres recibieron en su infancia, ahora que ellos tienen hijas/os en edad preescolar, señalan que lo que más les gusta es verles crecer. Las muestras de afecto las realizan ambos progenitores quienes manifiestan de manera continua el cariño, los abrazan, besan, acarician y les dicen frases como: *te quiero*. Estas muestras de afecto prevalecen aun cuando las familias tienen alguna situación económica difícil y otros problemas.

Un aspecto que denota importancia acerca de estas transformaciones lo señala Rojas (2006) en los procesos de crianza activa, sobre todo en las generaciones de madres y padres jóvenes, quienes procuran la afectividad y cercanía hacia las hijas/os. Anteriormente, madres y padres, se regían por un estilo parental autoritario, las decisiones eran tomadas por el padre, teniendo como prioridad proveer de lo material y económico, dejando en un segundo término la cercanía y el afecto hacia las hijas/os.

Esto se reafirma con la aportación de Mendoza (2006) sobre el grupo étnico triqui de Oaxaca, en el cual las generaciones de madres y padres jóvenes también están realizando transformaciones en la crianza de sus hijas/os, quienes procuran permanecer mayor tiempo con ellas/os para mantener la cercanía y la comunicación, así como brindar cuidados y atención, ya que consideran que, si las madres y padres fomentan la cercanía y atenciones con sus hijas/os, esto contribuirá a que tengan un desarrollo óptimo.

En los primeros años de la infancia, los padres tienen acercamiento, muestras de afecto y cariño a sus hijas e hijos. Sin embargo, en el caso específico de las niñas cuando crecen y comienzan la etapa de la adolescencia, las muestras de afecto que los padres brindan son diferentes. No se mantiene contacto cercano hacia las hijas, se procura una distancia y respeto debido a que si existe un mayor acercamiento físico se puede prestar a malas interpretaciones y ser señalado por los habitantes de la comunidad. El comentario de un padre de familia participante narra lo siguiente:

Ahorita que mi niña es pequeña le puedo dar abrazos, besos, estar cerca de ella porque es chiquita, solo tiene cinco años. Cuando crezca y se empiece a convertir en mujercita ahí ya no lo voy a poder acercar, así como lo hago, mucho menos que nos quedemos los dos solos en la casa siempre tiene que estar la mamá o los otros hermanos/as cerca. Mi niña cuando esté más grande la debo de tratar con mucho respeto y no acercarme mucho, porque después se puede prestar a malos entendidos y aquí en la comunidad nos ven mal, si algo le hacemos a las niñas ¡uy! Para qué te digo los problemas que uno puede tener, ya han pasado casos así y los han expulsado de la comunidad (padre de familia, chofer, 40 años).

5.2. Disciplina y castigos

De acuerdo con la información proporcionada en las entrevistas, la crianza y la educación tienen aspectos importantes como son la disciplina y los castigos. Se encontró que la madre y el padre desempeñan ambas acciones, fomentan la comunicación antes que los golpes con sus hijos/as, cuando los han desobedecido. Debido a que las madres suelen pasar mayor tiempo con las niñas y los niños, son ellas quienes ejercen esta forma de disciplina, comenzando con llamarles la atención y cuando no son escuchadas, señalan que, en última instancia, recurren a darle una nalgada, no dejarlos/as ver la televisión, o bien, evitan comprarles algún dulce que les gusta.

Los progenitores mencionan que ambos se encargan de la disciplina de las hijas/os. En este caso, debido al tiempo de convivencia y permanencia dentro del hogar, es la madre quien se encarga de la sanción correspondiente a la conducta que han tenido sus hijas/os. Por lo tanto, se enfatiza el rol que se continúa reproduciendo de considerar a la madre como la experta en los cuidados y educación de las hijas/os y, en este caso, se otorga a ella la función de disciplinarlos. En algunos estudios (Bronstein, 1984, en Rocha, 2009) se resalta la relación de los padres y madres con el género y los castigos; los padres suelen ser autoritarios, imperativos y severos en los castigos con los niños, a diferencia de las niñas con quienes suelen prestar menor atención y ser condescendientes en cuanto a los castigos.

En este caso de estudio, los padres y madres no demostraron tener diferencias de género en relación con la disciplina y los castigos. Sin embargo, pueden existir sesgos en las formas de relacionarse interpersonalmente y en la aplicación de sanciones, siendo la madre quien continúa cumpliendo el rol de disciplinar a las hijas/os. Es importante señalar que, a diferencia de los castigos que ellas/os recibieron en su infancia, ahora siendo madres y padres promueven el diálogo y la reflexión antes de llegar a la violencia, lo cual evidencia que esta generación de madres y padres comienza a tener transformaciones respecto a los castigos y promueve la comunicación para la resolución de ciertas situaciones conductuales de sus hijas/os.

5.3. Tiempo de convivencia

Aunque los padres mantienen interacciones de juego con las niñas, los acercamientos de juego con los niños son diferentes. Como lo indican (Cortés et al. (2011 en Cantón-Cortés et al., 2014), los padres interactúan con los niños a través de juegos que demuestran la fortaleza física y las madres establecen interacciones con niñas y niños a través de materiales lúdicos que fomentan la creatividad y habilidades cognitivas y emocionales. En ambos casos se encuentran inmersos los estereotipos de feminidad y masculinidad, fomentando el padre diferentes interacciones con las hijas/os. Se reconocen la cercanía y las demostraciones de afecto que los padres están fomentando.

En el caso de estudio, otro aspecto a considerar dentro del tiempo de convivencia son las fiestas tradicionales de la comunidad. Las familias, incluyendo a niñas y niños, conocen acerca de las tradiciones y costumbres de la comunidad, las fiestas importantes como el Carnaval que se realiza en el mes de marzo. Las familias acuden a los festejos como parte de la recreación. En este sentido, la participación de niñas y niños se limita a la observación. Los niños pueden desarrollar un papel activo de participación en los festejos de las fiestas tradicionales a partir de cumplir con la mayoría de edad, en este caso los 18 años, las niñas por su parte, colaboran con la preparación de alimentos y la organización de la cocina y las mesas, en general de todo lo relacionado con “el servir”.

Ello es central, pues la participación para las niñas responde a mandatos de género muy tradicionales, aunque ellas no cumplan con la mayoría de edad, la función que desempeñan es la misma que desarrollan las mujeres mayores de la comunidad: preparación de alimentos para los hombres que tienen algún cargo importante dentro de las festividades. En estas actividades claramente existe una participación en relación con el género. Se pueden observar los mandatos designados a los hombres y las mujeres como lo señalan Ortega et al. (2005); es decir, a las mujeres se les encarga los trabajos domésticos, entre los que destaca la preparación de la comida; a diferencia de los hombres, quienes cumplen con el mandato relacionado con tener poder, dominio y participación en el espacio público. En este sentido, la participación de las niñas y los niños de edad preescolar en las festividades va más allá de la observación y se transforma en aprendizaje. Al respecto, Núñez y Alba (2012) indican que los lugares donde se realizan labores cotidianas como la milpa, el río, la escuela y las calles son espacios para la socialización de niñas y niños en donde se generan aprendizajes, pautas de comportamiento y roles establecidos en sus referentes culturales.

5.4. Participación de madres y padres en la educación formal de sus hijas/os

Según la propia voz de los actores sociales entrevistados en esta investigación, las madres y padres muestran interés en la participación de la educación formal de sus hijas/os, asistiendo con frecuencia a las actividades propuestas por los y las docentes del preescolar Justo Sierra Méndez. En la participación de las reuniones escolares convocadas por el/la docente del grupo, la persona que asiste es la mamá, pero a reuniones convocadas por el *Comité de Padres* asiste el padre. Para tratar asuntos relacionados con el comportamiento de la niña/o asiste la mamá y es con ella con quien se tratan estos asuntos. Cuando son asuntos complejos de tratar, llegan ambos padres.

La participación de los progenitores en las actividades escolares se relaciona con la participación de la vida en la comunidad. Las madres acuden a las reuniones que proponen las/los docentes de la escuela porque es un grupo pequeño y cerrado de participación y a la reunión propuesta por parte del comité de padres de familia, asisten los padres, ya que se reúnen los hombres de la comunidad y toman decisiones respecto a temas relacionados con la escuela. Esta división en la participación está nuevamente determinada por los estereotipos de género que limitan la participación de la mujer al ambiente privado y del hombre al ámbito público.

Al realizar festivales escolares acuden ambos padres, le dan prioridad a la participación artística y deportiva que realizan sus hijos/as. En el apoyo de las tareas o actividades escolares, es la madre quien participa o algún otro integrante de la familia que sepa leer. La asistencia a la escuela por parte de niñas y niños es constante, cuando dejan de acudir es por alguna situación familiar, problemas que haya tenido la familia y en otras ocasiones es debido a que el niño o la niña tienen alguna enfermedad y los limita a asistir a la escuela. En el horario de entrada al preescolar el padre o la madre acuden a dejar a su hija/o. A la hora de la salida, la persona que acude a recibir a su niña/o es la madre, debido a que ella está asignada como la tutora, la cual debe cumplir con las responsabilidades señaladas por la institución.

Entre las responsabilidades para madres y padres que manifiesta la escuela se encuentran: la asistencia continua de niñas y niños, el cuidado físico, acudir puntualmente en los horarios de entrada y salida al preescolar, realizar las tareas y mantener una buena conducta. Sin embargo, aunque estas responsabilidades sean para ambos progenitores, es la madre la encargada de vigilar el cumplimiento de estas. De esta manera se enfatiza en el mandato de otorgar a las mujeres los aspectos de cuidados, educación y crianza de las hijas/os. Así, aunque los padres se integran al proceso de la educación formal, su participación se limita a la asistencia a los festivales artísticos, deportivos y reuniones citadas por el *Comité de Padres de Familia*, con lo cual, la responsabilidad de la educación recae en las madres. Durante la plática que se mantuvo con un padre de familia comentó:

Me gusta venir a la escuela a ver cuando mi niña participa en los bailables o deportes, me doy el tiempo para venir cuando las maestras nos dicen que participen los papás (padre de familia, comerciante, 35 años).

Las familias desean en el futuro apoyar a sus hijas/os en lo que ellos/as deseen y decidan hacer. Hay un latente interés en que puedan terminar una carrera universitaria, hacen énfasis en ser maestros o doctores, debido al prestigio social que estas profesiones representan en la comunidad. En relación con la oferta educativa, es importante señalar que el municipio de Zinacantán cuenta con escuelas de educación básica, media y superior, así también la Escuela Normal de Educación Indígena “Jacinto Canek”. El testimonio de una madre de familia afirma lo siguiente:

Yo quiero apoyar a mi hijo en todo lo que él quiera, pero depende del dinero que tengamos. Me gustaría que fuera maestro, doctor, que fuera alguien en la vida, no como yo que no soy nada (madre de familia, ama de casa, 35 años)

Los aportes brindados por las madres y padres entrevistados, otorgan la pauta para considerar lo que Gallego Betancur (2012) refiere a la transmisión de conocimientos generacionales, enfatizando que las familias, niñas y niños reflexionan sobre lo que se les transmiten y pueden ir generando e incorporando nuevas ideas y formas de pensar para reestructurar sus vidas cotidianas. Acerca de las transformaciones generacionales que tienen las familias jóvenes en la educación y crianza de sus hijas/os, se identifican diferentes factores sociales y culturales que los han propiciado.

Dentro de los factores sociales se encuentran las limitaciones que los progenitores, en particular las madres tuvieron para acceder al sistema educativo, algunos de ellos no terminaron los estudios. La implementación de políticas por el gobierno federal que impulsaron la salud física en las madres, niñas y niños, así como la promoción y condicionamiento de transferencias del Estado a la asistencia escolar y la culminación de los estudios de niñas, niños y jóvenes en la educación básica y superior.

Otros factores que inciden en la mayor valoración de la escolaridad como un mecanismo para mejorar la calidad de vida son las estrategias educativas implementadas por las/os docentes del preescolar Justo Sierra Méndez para fomentar la participación y convivencia familiar; la ubicación geográfica que facilita el acceso y cercanía de Zinacantán a San Cristóbal de las Casas, ciudad a la cual los habitantes de Zinacantán recurren con frecuencia para compra y ventas de flores, productos artesanales y momentos de recreación, que propician el contacto con el medio urbano.

6. Voces de niñas y niños sobre las vivencias de los mandatos de género en la vida cotidiana

Algunas familias están realizando transformaciones al respecto de los mandatos género; sin embargo, en el taller realizado, nombrado SMAT (sueños, miedos, alegrías y tristeza), niñas y niños demostraron que se continúan reproduciendo dichos mandatos. Las emociones y vivencias de niñas, y niños se describen a continuación.

6.1. Sueños

En relación con los sueños, niñas y niños expresaron que quieren jugar juntos con muñecas, ositos, a la comida sin importar si los juguetes son para niñas o niños. Usar ropa de cualquier forma y color. Que las niñas usen el cabello largo o corto, los niños pueden llorar y sentirse tristes, ayudar a los quehaceres de la casa. Las niñas desean jugar en el espacio de la cancha a la pelota, quieren ser felices y tener amigas/os para jugar en la escuela. Los testimonios de dos participantes expresaron lo siguiente:

Yo quiero que las niñas podamos usar el cabello largo o corto y que no nos digan que somos niños cuando nos cortamos el cabello (niña, 5 años)

Quiero usar ropa de otros colores y llorar cuando estoy triste o me caigo y lastimo que no me digan que soy niña si lloro (niño, 6 años).

La expresión de niñas y niños en este apartado es el reflejo de los aspectos trabajados en el taller acerca de la formación de la identidad de género, se reconoce la existencia de mandatos de género que promueven la construcción de la identidad femenina y masculina. Niñas y niños desean jugar juntos y usar la ropa que deseen sin ser estigmatizados por estereotipos de género que limitan su convivencia. Los aspectos enunciados dan cuenta de lo que refiere Rocha (2009) sobre que niñas y niños juegan un papel activo en la adquisición de la identidad de género, debido a que asimilan los conocimientos de su entorno pero desde edades tempranas comienzan a sensibilizarse y resignificar los mandatos que les son transmitidos, propiciando una apertura para realizar transformaciones respecto a estos y las formas de socialización que van aprendiendo.

6.2. Miedos

A las niñas les genera miedo jugar con los niños, debido a que son *molestosos*, groseros y juegan bruscamente. Los niños más pequeños expresan miedo a relacionarse con niños mayores porque no los dejan jugar o los molestan y golpean en los espacios de recreación que tiene la escuela. Lo anterior forma parte de los estereotipos de feminidad y masculinidad que se han construido socialmente y que niñas y niños han aprendido. Se ha asignado a las niñas

características de sensibilidad, emotividad, paciencia, tranquilidad, amabilidad y la relación con los cuidados; a los niños se les ha asignado y asociado con la fuerza física, el desorden, el temperamento fuerte y violento, la falta de expresión de emociones y sentimientos (Zaro, 1999). Todos estos son estereotipos aprendidos y determinantes para las relaciones interpersonales.

Durante el taller se observaron las formas de socialización que se desarrollan entre los infantes, a través de los mandatos de género, encontrando que existe segregación entre niñas y niños, la cual se manifiesta por medio de los juegos y los espacios de recreación. Los juegos de los niños se enfocan a demostrar la fuerza, la competitividad y el control de espacios. Por su parte, las niñas se divierten jugando con muñecas, haciendo comida o siendo jefas de hogar, entre otros. Respecto a la división de espacios, los niños ocupan los lugares abiertos como la cancha, mientras las niñas permanecen dentro del salón o rodean dichos espacios.

6.3. Alegría

Niñas y niños participantes expresaron la alegría relacionada con los aspectos de su identidad cultural, al señalar que les gusta usar su traje típico (sobresaliendo el color rosa y el bordado de flores), hablar su lengua materna y realizar las labores del hogar. En esta emoción se evidencia la expresión de los elementos culturales con mayor presencia que los relacionados con el género, debido a que son aspectos que conforman su identidad cultural como integrantes de un pueblo tsotsil. Lo anterior se relaciona con el aporte que realiza Molano (2007), quien define la identidad cultural como parte de un determinado grupo social, a través del cual se comparten rasgos característicos en lo que destacan las tradiciones, comportamientos, valores, creencias, lengua y vestimenta. Por lo cual se reafirma que niñas y niños sienten alegría al identificarse y pertenecer al municipio de Zinacantán de la región tsotsil de Chiapas. Los comentarios de las y los infantes participantes señalaron:

Me pone alegre cuando me pongo mi traje típico, ayudar a mi mamá a barrer el patio y darles agua a los pollos (niña, 4 años)

Soy feliz, cuando en mi casa hablo tsotsil, y mi mamá me dice que le ayude a levantar los platos de la mesa y a barrer el patio, cuidar mis animales (niño, 5 años)

6.4. Tristeza

Las niñas sitúan la emoción de tristeza al mencionar que les han dicho que deben quedarse en casa y no ir a la escuela. Las niñas mencionaron que estas frases se las dicen las abuelas, tías o familiares cercanos que no asistieron a la escuela. Las madres y padres de las niñas apoyan su asistencia a la escuela y las motivan e impulsan para concluir los estudios. Por su parte, los niños comparten esta emoción al señalar que les dicen que los niños no deben llorar. Estos son los roles que se transmiten en el ámbito familiar y que son reproducidos en diferentes espacios como la escuela, la comunidad y otros lugares de socialización. Estos roles estereotipados contribuyen a fortalecer mandatos de género, los cuales encasillan a los niños en una construcción de masculinidad fuerte, limitada a no demostrar las emociones y sentimientos y limitan a las niñas a permanecer en el espacio privado y en la realización de las tareas domésticas, coartando el derecho a la educación. En ambos casos se refuerzan los roles de género asignados históricamente a hombres y mujeres. Al respecto niñas y niños mencionaron lo siguiente:

Me pone triste cuando me dicen que las niñas no van a escuela, que tienen que estar en su casa (niña, 5 años).

Siento tristeza cuando me dicen que los niños no lloran y cuando me caigo no puedo llorar (niño, 6 años)

7. La escuela: espacio de aprendizaje y reproducción de los mandatos de género

Respecto al proceso de enseñanza, según las entrevistas realizadas, las estrategias que desarrolla la docente titular dentro del aula son fomentar la participación de niñas y niños, sin distinción de género al aplicar la disciplina. Sin embargo, para la distribución de espacios dentro del salón, se deja que el alumno/a sea quien decida y elija su lugar. Este grupo de niñas y niños optaba por separarse de acuerdo con su género dentro del aula. Esto implica que si bien la docente percibe como un ejercicio de libertad dejarles sentar donde los infantes elijan, tampoco realiza acciones para evitar la separación y segregación de las niñas al interior del salón de clases. Así lo señala el testimonio de la docente titular del grupo: Incentivo la participación en las niñas y los niños, no tengo diferencias al aplicar la disciplina con ellas/os, para mí todos son iguales (docente titular, 36 años).

Durante la observación de la clase de deportes impartida por otra docente de la escuela, se observó una clara inclinación por propiciar la participación de los niños más que de las niñas, como resultado las niñas se veían rechazadas de las actividades físicas y del espacio reproduciendo los estereotipos de feminidad y masculinidad construidos desde un sistema patriarcal. Lo anterior reafirma lo referido por Zaro (1999) respecto a la participación y los castigos de niñas y niños en los espacios escolares, pues considera que en las prácticas educativas las y los docentes motivan más a los niños que a niñas, tal como lo evidencia la interacción que la maestra de deportes establecía con niñas y niños del preescolar donde se realizó la investigación.

La educación que se brinda a niñas y niños presenta sesgos de género representados a través de las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos. De igual forma la literatura que se incluye como material didáctico contiene imágenes estereotipadas, continúa difundiendo un ambiente público para el hombre y limita a la mujer a la esfera de lo privado, un ejemplo de esto lo señala Rodríguez (2004) cuando reitera las escasas menciones de la participación de la mujeres en las áreas de la ciencia y la cultura, específicamente en los libros de historia, donde se excluye a la participación de mujeres en los acontecimientos históricos y sociales importantes. De igual forma se relaciona con los hombres con la elección de profesiones en ciencias exactas, entre las que destacan por mencionar: ingenieros, doctores, biólogos; y las mujeres optan por elegir carreras relacionadas con las ciencias sociales, destacando: maestras, psicólogas, trabajadoras sociales, trabajos de asistencia y cuidados a otras personas. Debido a lo anterior, reafirma Solbes-Canales et al. (2020), las profesiones en las cuales se tiene un buen salario y reconocimiento social se asocian a los hombres, a diferencia de las mujeres que tienen carreras con salarios mínimos y sin prestigio social.

Estos sesgos de género en la educación forman parte de los mandatos y los estereotipos de género aceptados y aprendidos para niños y niñas, y se representan en la forma en que se organiza el espacio escolar, el lenguaje verbal y no verbal que se emplea, así como las interacciones que se desarrollan entre docentes y alumnos/as (Rodríguez, 2004). En esta dimensión de la educación se visualiza una violencia intangible que afecta a las niñas mayormente que a los niños. Esta reproducción de estereotipos y mandatos de género en la escuela constituye un factor influyente en la definición de la identidad de género en niñas y niños, a través de los modelos de feminidad y masculinidad que se les fomenta y que posteriormente tendrán como un modelo de socialización e interacción en espacios como la familia, la escuela y la comunidad.

8. Conclusiones

El aporte de la investigación realizada permite conocer las transformaciones que las familias indígenas están realizando en las formas de crianza y educación de sus hijas/os. A pesar de tener limitaciones de forma estructural, haber recibido por parte de la familia de origen una educación autoritaria, patriarcal y reproductora de los mandatos de género, así como las limitaciones para acceder al sistema escolar, los padres que participaron en esta investigación han mostrado capacidad autoreflexiva y con ello, dieron paso a algunas prácticas de crianza flexibles ante las necesidades de sus hijas/os, a diferencia de la crianza que ella/os recibieron.

Aunque se continúan reproduciendo mandatos y estereotipos de género preconcebidos por una cultura patriarcal en el municipio, la investigación empírica evidenció que los estereotipos y mandatos se pueden flexibilizar a partir de la comprensión de las personas en razón de sus vivencias y experiencias como individuos que van más allá de la división genérica. Y aunque estas grietas que surgen por la capacidad autoreflexiva y de agencia de las y los sujetos analizados no sean perceptibles, brindan la esperanza de que se reproduzca una posible igualdad entre hombres y mujeres.

Pero es necesario considerar que se tiene que realizar un arduo trabajo en la sensibilización y capacitación para las/os docentes en temas de género, para evitar la violencia intangible que se refleja en la reproducción de los mandatos de género tradicionales a través de las interacciones que se tienen entre los y las docentes – alumnos y alumnas. Proponer incluir en la currícula escolar de la Secretaría de Educación Pública, una materia relacionada con el tema de género y la prevención de la violencia.

En este sentido, las voces de niñas y niños serían una pauta para considerar que tienen la sensibilidad, la apertura, la capacidad para resignificar y transformar los mandatos de género tradicionales que se continúan reproduciendo. Por lo tanto, es necesario consolidar un trabajo en conjunto que abarque los contextos formales y no formales de educación. Propiciar la creación de políticas públicas en materia de género, reconocer que la transformación de los mandatos de género es un proceso que se irá consolidando de forma generacional. Ya que, aunque niñas y niños realizan actividades en relación con su género, debido a que son comportamientos a los que se enfrentan y experimentan de manera cotidiana y son reforzados por el ambiente familiar y escolar, se pudo observar que existen momentos en los que niñas y niños pueden convivir, relacionarse, expresar sentimientos y emociones, sin tomar en cuenta los estereotipos de género.

En estos momentos de convivencia se rescata la flexibilidad y capacidad que niñas y niños tienen para transformar las conductas y comportamientos estereotipados. Esto se pudo observar en el taller SMAT, como realizar trabajos manuales y teatrales que involucraron materiales designados hacia las mujeres, pero que niños varones realizaron sin ningún prejuicio de género, ya que la actividad llamaba a la solidaridad de uno con los otros/as. Haciendo de estos espacios creativos oportunidades hacia una equidad de género. Pero cabe resaltar que tales espacios se siguen reproduciendo en una estructura patriarcal, ya que, al terminar los talleres SMAT, niños y niñas volvían a reproducir estereotipos de género asignados desde una normalidad construida.

Esta flexibilidad encontrada en niñas y niños, da cuenta de que son capaces de transformar sus conductas y comportamientos y con ello mejorar su entorno inmediato en relación con las interacciones de socialización que tienen con sus pares. El cambio que se espera en los procesos de socialización a través del género con niñas y niños, podrá tener resultados si se trabaja en forma correlacional entre la familia y la escuela, buscando alternativas en las que se involucren estos contextos.

Para lograr que se realicen cambios significativos en relación con los mandatos y estereotipos de género que continúan vigentes y de esta forma lograr que niñas y niños puedan experimentar y disfrutar de la infancia sin ser encasillados/as en estereotipos de género que limiten su socialización y vivencias del ser niña o niño.

Por último, falta conocer lo que sucede en otros municipios indígenas de los Altos de Chiapas, ya que la diversidad cultural puede visualizar nuevas formas de relaciones entre hombres y mujeres desde las infancias, estudios invisibilizados en una categoría de edad minimizada. Pero los estudios de género en las infancias también se deben profundizar en las zonas urbanas, y las dinámicas que acontecen en ellas, donde el multiculturalismo puede llevar a nuevas formas de comprender las infancias y el género a partir de su relación con el contexto que los rodea.

9. Referencias Bibliográficas

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1976). *La construcción social de la realidad* (Amorrortu (ed.); Tercera). <https://doi.org/10.2307/j.ctvvh86m7.8>
- Cantón-Cortés, D., Ramírez Castillo, M., & Catón Duarte, J. (2014). Papel moderador del sexo en las prácticas de crianza. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 275–284.
- Espinar, E. (2009). Infancia y Socialización Estereotipos de Género. *padres y maestros*, 326, 17–21.
- Gallego Betancur, T. (2012). Familias, infancias y crianza: tejiendo humanidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 63–82. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362005.pdf>
- INEGI. (2020a). *Información por entidad. educación*. Censo de Población y Vivienda 2020.
- INEGI. (2020b). *Información por entidad. Vivienda*. Censo de Población y Vivienda 2020. <https://inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=07>
- López, F. (1984). La adquisición del rol y la identidad sexual: Función de la familia. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 65–75. <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822034>
- Macías-Valadez-Márquez, G., & Luna-Lara, M. (2018). Validación de una Escala de Mandatos de Género en universitarios de México. *CienciaUAT*, 12(2), 67–77.
- Marín, N., y Vizcarra I. (2006). Las niñas a la casa y los niños a la milpa: la construcción social de la infancia mazahua. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* 13(40):39–67.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa una introducción conceptual* (S. A. PEARSON EDUCACIÓN (ed.); Quinta ed.).
- Mendoza, Z. (2006). Saberes de Mujeres y Varones Triquis Respecto de la Crianza de sus Hijos : Cambios y Continuidades Generacionales. *Salud Colectiva*, 2(1), 47–59.
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, 69–84. <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>
- Navarro, A., & Sandoval, R. (2018). Educación y Diferencias de Género en dos Comunidades Rurales Michoacanas. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15(2), 1–16.
- Núñez, K., & Alba, C. (2012). Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad Ch'ol. *Pueblos y Fronteras*, 6(12), 105–132. www.pueblosyfronteras.unam.mx/index.php/index.php/pyf/article/d
- Ortega, M., Rubio, L., & Torres, R. (2005). Niños, niñas y perspectiva de género. *DIF Estudios sobre las familias*, 4, 5–20.
- Peña-Ramos, M., Vera-Noriega, J., & Sántiz-López, J. (2018). Niñez y crianza en una zona rural tseltal en Altos de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 149–162. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16108>
- Pérez-Nasser, E. (2012). La subjetividad masculina y femenina nahuas en la configuración de su identidad de género durante la niñez. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 9(2), 167–189.
- Rocha, T. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural : Un Recorrido Conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 250–259.
- Rodríguez, D. (2004). ¿Existen estereotipos genéricos en la escuela? *Revista Psicogente*, 12, 24–34.
- Rodríguez, N., Lozano, A., & Chao, M. (2013). Construcción de género en la infancia desde la literatura. *Revista Cubana de Enfermería*, 29(3), 182–190.
- Rodríguez Martínez, Y. (2016). La perspectiva de género en la salud: un reto importante y necesario. En Moreno Tetlacuilo, Luz María y Carrillo Farga, Ana María (coord). *La perspectiva de género en la salud*. Universidad Nacional Autónoma de México (Primera ed, pp. 3–28).
- Rojas, O. (2006). La importancia de tener un hijo varón y algunos cambios en la relación padre-hijo en México. *Papeles de población*, 12(48), 181–204.
- Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., & Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children. *frontiers in Psychology*, 11, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>
- Suárez Cabrera, J. (2016). Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales. En CONAPRED (Ed.), *Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación*. (primera, Número 1). www.conapred.org.mx

- Tello, C. (2016). Las nuevas masculinidades. Un análisis con estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. En *Hernández Garacia, Ma. Aidé y Gómez López, Claudia (Coord). Masculinidades y Violencia de Género en Instituciones Educativas. Porrúa* (Primera ed, pp. 153–172).
- Zaro, M. (1999). La identidad de género. *Revista de Psicoterapia*, 10(40), 5–22. <https://es.scribd.com/document/293759725/identidad-de-genero-2-pdf>