


Construcción de la masculinidad en la infancia. Transiciones del Preescolar a la Primaria

Elsa Susana Guevara Ruiseñor

Facultad de Estudios Superiores "Zaragoza", Universidad Nacional Autónoma de México  

Manuel David Torres Guevara

Egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México e Investigador independiente 

<https://dx.doi.org/10.5209/soci.96755>

Recibido: 29 de junio de 2024 • Aceptado: 29 de octubre de 2024

Resumen: Con el objetivo de identificar cómo se gestan procesos de construcción de la masculinidad en el espacio escolar desde los primeros años de infancia, las transiciones que viven los niños entre los 3 y los 12 años de edad, así como el papel que juegan las niñas en estos procesos, se realizó una observación etnográfica en una escuela de preescolar y una escuela Primaria situadas en el estado de Michoacán. Todas las sesiones de observación se realizaron en el patio durante la hora de recreo. Se utilizaron tres ejes de análisis: tipos de juego, uso de espacios físicos e interacción entre pares. En el preescolar se pudo observar que los niños más pequeños (3 años), compartían sus juegos casi por igual con las niñas, mientras los niños más grandecitos (5 años), se organizaban preferentemente por sexo, en actividades donde interviene la fuerza física y aparecen formas incipientes de "cortejo" o "acoso" hacia las niñas. Entre los niños de Primaria, se acentúa el distanciamiento de las niñas y lo "femenino" al tiempo que se fortalece lo masculino asociado a la competencia, la fuerza y las destrezas físicas. Se analizan las implicaciones adversas que tiene para niños y niñas esta socialización de género y se propone diseñar materiales educativos que permitan a los niños contar con otros referentes simbólicos para vivir la masculinidad desde otras coordenadas éticas y políticas.

Palabras clave: Masculinidad; infancia; transiciones; escuela; género.

^{PT} Construção da masculinidade na infância. Transições da Pré-Escola para o Ensino Fundamental

Resumo: Com o objetivo de identificar como se desenvolvem os processos de construção da masculinidade no espaço escolar desde os primeiros anos da infância, as transições que os homens vivenciam entre 3 e 12 anos de idade, bem como o papel que as meninas desempenham nesses processos, foi realizada uma observação etnográfica em uma pré-escola e uma escola primária localizadas no estado de Michoacán. A observação foi feita no parquinho durante o recreio. Foram utilizados três eixos de análise: tipos de brincadeira, uso dos espaços físicos e interação entre pares. Na pré-escola, observou-se que os meninos mais novos (3 anos) dividiam suas brincadeiras quase igualmente com as meninas, enquanto os meninos mais velhos (5 anos) já se organizavam preferencialmente por sexo, em atividades onde a força física intervém e surgem formas incipientes de "namoro" ou "assédio" com as meninas. Entre os meninos do ensino fundamental, acentua-se a distância entre as meninas e o "feminino", enquanto o masculino associado à competição, força e habilidades físicas é fortalecido. As implicações adversas que essa socialização de gênero tem para meninos e meninas são analisadas e propõe-se a elaboração de materiais educativos que permitam aos meninos ter outras referências simbólicas para viver a masculinidade a partir de outras coordenadas éticas e políticas.

Palavras-chave: Masculinidade; infância; transições; escola; gênero

^{ENG} Construction of masculinity in childhood. Transitions from Preschool to Elementary School

Abstract: In order to identify how processes of construction of masculinity are gestated in the school space from the early years of childhood, the transitions that boys experience between 3 and 12 years of age, as well as the role that girls play in these processes, an ethnographic observation was carried out in a preschool and a primary school located in the state of Michoacán. The observation was made in the playground during recess

time. Three axes of analysis were used: types of play, use of physical spaces and interaction between peers. In preschool, it was observed that the youngest boys (3 years old) shared their games almost equally with the girls, while the older boys (5 years old) were already organized preferably by sex, in activities where physical strength intervenes and incipient forms of “courtship” or “harassment” towards girls appear. Among primary school boys, the distance between girls and the “feminine” is accentuated while the masculine associated with competition, strength and physical skills is strengthened. The adverse implications that this gender socialization has for boys and girls are analyzed and it is proposed to design educational materials that allow boys to have other symbolic references to live masculinity from other ethical and political coordinates.

Keywords: Masculinity; childhood; transitions; school; gender.

Sumario: 1. Introducción. La construcción de la masculinidad en la escuela; 2. La masculinidad como posición social... y la feminidad, también; 3. Objetivo; 4. Método; 5. Los más pequeños. Lo femenino como un referente valioso; 6. Los más grandecitos del Preescolar. La masculinidad en ciernes; 7. Los niños de Primaria. La masculinidad se consolida; 8. Procesos psíquicos de adquisición de la identidad; 9. Conclusiones y propuestas; 10. Referencias bibliográficas.

Agradecimientos: Esta investigación forma parte del proyecto PAPIIT IN 300924 financiado por Dirección General del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (DGAPA-UNAM) a quien se agradece su apoyo.

Cómo citar: Guevara Ruiseñor, E. S.; Torres Guevara, M. D. (2024). Construcción de la masculinidad en la infancia. Transiciones del Preescolar a la Primaria. *Sociedad e Infancias*, 8(2), 339-348 <https://dx.doi.org/96755>

1. Introducción. La construcción de la masculinidad en la escuela

El tema de la construcción de la masculinidad en la escuela ha adquirido cada vez mayor importancia entre los estudios sociológicos de la infancia, dada su relevancia para comprender la forma en la que las instituciones educativas contribuyen a la reproducción de un orden de género que habilita el sexismo y androcentrismo entre su comunidad escolar. Se trata de procesos que se van gestando de manera paulatina mediante un currículo formal y oculto que genera condiciones de posibilidad para que las niñas y lo femenino ocupen espacios subalternos, mientras lo masculino se coloca en los espacios de visibilidad y reconocimiento. Ello tiene un impacto importante en la construcción de la identidad de género de los niños, pero también de las niñas, en la medida en que tales condiciones se convierten en elementos clave para definir el lugar de cada uno en la escuela y la sociedad, al tiempo que delimita sus posibilidades de encuentro o solidaridad entre los mismos niños, como con sus compañeras.

Los estudios sobre construcción de la masculinidad en la infancia han hecho especial énfasis en el papel que juegan los procesos de homosocialización -tanto intergeneracionales como entre pares- en la configuración de la identidad de género de los niños. Por una parte, se ha documentado (Pérez y Espronceda, 2017; Ramírez, 2021) el importante papel que juegan los varones adultos de la familia -padres, tíos, abuelos- como vigías y referentes de los niños para establecer los patrones normativos sobre cómo debe actuar y sentir un “hombre” y las habilidades que debe adquirir para obtener reconocimiento social y valía ante sí mismos y los demás. Pero también existe evidencia sobre el papel que juegan los otros niños -hermanos, compañeros, amigos- para promover los modelos hegemónicos de masculinidad mediante los procesos de homosocialidad que ocurren en la escuela. Sabuco *et al.* (2013) pudieron analizar la forma en que el control social ejercido entre iguales modela las interpretaciones y valoraciones de las prácticas asociadas a la masculinidad en niños de 10 a 12 años, y cómo la identidad masculina se construye desligándose de los modelos de femineidad mediante el sexismo y la homofobia que funcionan como ejes activos en la formulación normativa para “ser hombre”. En estos procesos, su relación con las niñas también adquiere especial importancia para legitimar su jerarquía y protagonismo social, dado que en las relaciones con sus compañeras ellos fungen como “protectores” o como “agresores” respecto a las disputas con otras niñas o niños. En estas prácticas que ocurren en los espacios escolares, se resignifica el cuerpo de los chicos como “fuerte o dominante”, frente al cuerpo “frágil y desprotegido” de las niñas.

La jerarquía de los chicos respecto a sus compañeras también se expresa en el uso preponderante que hacen ellos de los espacios físicos de la escuela, pues como mostraba Jordan (1999), los niños que cursan educación básica suelen controlar la mayor parte del patio de recreo, invaden el espacio de las niñas con más frecuencia y tienden a descalificarlas, ignorarlas o ridiculizarlas; además, era frecuente que los varones hicieran uso de insinuaciones sexuales hacia las niñas y que las niñas más expuestas a este tipo de agresión se fueran haciendo más calladas y tímidas, a la vez que se inclinaban por antagonizar entre ellas, ya fuera para ganar la atención y aprecio de los varones, o bien, para evitar ser agredidas o descalificadas por ellos. También se observó que las niñas aprendían a desarrollar estrategias de apoyo mutuo entre ellas para enfrentar los ataques de los niños y mantener su autoestima.

Se trata de procesos que se empiezan a gestar desde edades muy tempranas cuando el cuerpo de los niños se descubre como referente de identidad masculina. Como muestra Tomasini (2010), desde preescolar los niños ya empiezan a utilizar el cuerpo para destacar una identidad de género que se distancia de lo femenino, tanto en las interacciones que establecen entre varones mediante las agresiones físicas y juegos corporales, como en actos de hostigamiento hacia otros compañeros y hacia las niñas. También aumenta

la tendencia de algunos niños a implicarse en conflictos entre niñas e intentar resolverlos por medio de la violencia física, procesos que les permiten definir jerarquías entre los mismos varones, pero de manera especial, les ofrece la oportunidad de destacar su protagonismo respecto a las niñas. Con todo, los infantes no son actores pasivos ante las presiones culturales que impone el orden de género, de manera que algunos de ellos, incluso niños de comunidades indígenas, manifiestan su disgusto con este modelo de masculinidad hegemónica que limita sus expresiones de sensibilidad y aspiran a que se modifiquen estos patrones (Penagos *et al.*, 2021).

Lo que permiten ver estos estudios, es cómo la construcción de la masculinidad en la infancia tiene implicaciones negativas tanto para los niños como para las niñas; ellos, porque se ven obligados a incorporar ese ideal del Yo en una identidad personal que restringe sus opciones de vida sólo al ámbito de lo que se considera masculino y expone a los niños a fuertes presiones sociales para cumplir los mandatos impuestos a su condición viril; ellas, porque suelen vivir las consecuencias más adversas de ese orden de género que las devalúa y margina. Es decir, este orden binario tiene un impacto negativo en los niños que se ven obligados a renunciar a todo lo que se considera “femenino” para apegarse a los mandatos sexistas de la masculinidad que los impele a adoptar prácticas orientadas a discriminar inferiorizar e invisibilizar a las niñas. Las niñas a su vez, aprenden que su prestigio depende de la relación que establezcan con los varones, pues ya sea como “protegidas” o como “víctimas”, su reconocimiento y valoración social depende de ellos. Así, pese a contar con evidencia de las implicaciones que tiene la construcción de la masculinidad para las niñas, ellas suelen quedar al margen cuando se analiza el tema de la masculinidad.

Tal omisión resulta preocupante si consideramos que las prácticas asociadas a la masculinidad hegemónica inciden en la seguridad y confianza de las niñas respecto a sus capacidades intelectuales y sus posibilidades de reconocimiento como sujetos epistémicos. Estudios como el de Bian *et al.* (2017), muestran que a los 5 años las niñas y los niños asocian a personas brillantes con su propio género, pero a los 6 años, pocas niñas relacionaban a personas “realmente inteligentes” (brillantes o genios) con su género, y a esa edad, empezaban a evitar actividades que consideraban más adecuadas para los chicos “brillantes”, como aquellas situadas en el terreno los saberes prestigiosos como el de la ciencia y la tecnología. Conforme avanzan en su trayectoria escolar estas ideas se consolidan, de manera que a los 12 o 13 años las niñas ya tienen estereotipos formados de lo que les gusta o no y de lo que sería más conveniente para sus estudios, y resulta que, para ese momento, muchas de ellas ya han excluido la ciencia de su área de interés, y ya han internalizado la idea de que los niños son más inteligentes que las niñas o que las matemáticas no son para las mujeres. Sin embargo, se ha prestado muy poca atención a la forma en que la escuela contribuye a estos procesos mediante un doble discurso que, por una parte, defiende la tesis de la igualdad entre mujeres y varones, y al mismo tiempo, establece condiciones que colocan a las niñas y lo femenino en menor jerarquía respecto a lo masculino.

2. La masculinidad como posición social... y la feminidad también

Como se mencionaba en otro texto (Guevara, 2008), la masculinidad ha sido abordada desde diferentes disciplinas y diferentes perspectivas teóricas, cada una con diferentes implicaciones conceptuales y políticas. Por un lado, se encuentran todas aquellas concepciones donde la masculinidad es estudiada fuera del orden de género y que tienden a considerarlo un atributo personal que naturaliza y deshistoriza las asimetrías de poder; entre estas posturas se encuentran las tesis psicométricas con sus escalas de masculinidad-feminidad –tan populares en la psicología–, las concepciones naturalistas como la propuesta mitopoética de Bly y las distintas versiones de la psicología positivista que giran en torno a los roles sexuales. Las críticas a estas concepciones, tanto por su debilidad teórica como por su carácter sexista, ya han sido expuestas por diferentes científicos sociales como Ibáñez (2001), Giddens (2015) o Connell (2003) de manera que no se abundará más sobre ello. Del otro lado, se encuentran todas aquellas que consideran la masculinidad como una dimensión del orden de género¹, y por tanto, se trata de concepciones donde las relaciones de poder ocupan un lugar central en la explicación de la sociedad, de las identidades y las tramas de relación que se tejen entre los varones, y de ellos, con las mujeres y niñas (Seidler, 2000; Connell, 1987; Olivos y Barranco, 2018).

Es desde esta perspectiva que se aborda la masculinidad en esta investigación, por tanto, no se refiere a atributos individuales, sino a prácticas institucionalizadas localizadas en estructuras de poder que emergen como resultado de determinadas configuraciones sociales y que permiten a los varones ocupar posiciones privilegiadas. Es decir, entendemos la masculinidad como una posición social que amplía los márgenes de acción, decisión y oportunidades de reconocimiento a ciertas personas por su condición de hombres, mientras demeritan y marginan todos aquellos atributos asociados a lo femenino. La dominación masculina, dice Bourdieu (2000), forma parte de una condición estructurada y estructurante de un orden social que reproduce las posiciones privilegiadas de los varones en distintos campos de poder (religiosos, políticos, legales, científicos), ello les permite acumular distintos tipos capital económico, cultural, social y simbólico e imponer sus propios esquemas de interpretación de la realidad para legitimar la jerarquía de lo masculino respecto a lo femenino. Así, parafraseando a Elías (1996), el poder masculino no es resultado de los atributos individuales de los varones, sino que deriva de la posición que ocupan en una configuración social determinada y les concede privilegios y posibilidades de dominación, pero esta posición, también impone límites

¹ Entendemos el género como un eje de desigualdad social basado en la oposición binaria y jerárquica de lo masculino-femenino y que coloca a las mujeres como sujetos subalternos; se trata de un sistema de relaciones sociales con implicaciones directas en la vida de mujeres y varones, tanto en el plano material como en el simbólico.

a su forma de actuar y relacionarse, pues quien no puede comportarse de acuerdo al puesto de poder que ocupa, pierde la oportunidad de mantenerse en esa posición.

Teóricas feministas como Alcoff (1989), también reflexionaron sobre la posición subalterna que ocupan las mujeres en el sistema de relaciones de género, que tiende a restringir sus posibilidades de acción y decisión, pero no de una manera fija, sino en función de toda la red de relaciones en la que se encuentre inserta. Por tanto, ser mujer no es un dato biológico, sino una posición social que, si bien es estructuralmente subalterna, está articulada con otras condiciones, de clase, etnia o edad, y además depende de la coyuntura específica en que se encuentre. Así como la posición de un peón en un tablero de ajedrez puede ser segura o peligrosa, poderosa o débil, según la relación que mantiene con otras piezas en determinado momento del juego, así la posición material y simbólica que ocupan las mujeres en su red de relaciones, les permitirá acceder o no a espacios de poder. Se trata de un sistema de relaciones sociales objetivado en las instituciones y subjetivado en los sistemas simbólicos y esquemas de interpretación de la realidad vigentes en cada contexto social. De manera que la constitución de las mujeres como sujetos subalternos no es inherente a su naturaleza, sino producto de las diferentes posiciones sociales que van ocupando respecto a los varones en cada momento de su vida, en cada sociedad específica y cada contexto histórico.

Por tanto, entender la masculinidad como posición social jerárquica respecto a lo femenino, permite identificar las condiciones estructuradas y estructurantes del orden de género que despliega la escuela para que los varones puedan acceder a esa posición. Es decir, la escuela se configura como una institución que prepara a los niños para desarrollar aquellos valores y habilidades “masculinas” con las cuales puedan atender los mandatos sociales de su condición viril y ello ocurre mediante diversos procesos como la homossocialización que tiene lugar entre los niños, pero también durante la socialización que ocurre en su relación con las niñas mediante prácticas sociales que les permiten legitimar su posición jerárquica respecto a lo femenino, y con ello, satisfacer sus necesidades psicológicas de aceptación, amor y reconocimiento. Por tanto, no resulta extraño que traten de distanciarse de lo femenino en un sistema social donde las mujeres y las niñas ocupan un lugar minusvalorado en el orden social. Se trata de procesos que se van configurando en diferentes momentos de la vida, pero las etapas más tempranas de la infancia adquieren especial relevancia, dado que en esas etapas del desarrollo se configuran las identidades de género y los marcos normativos que cada cultura establece para estructurar el orden social de lo masculino y lo femenino.

Diferentes investigaciones han aportado evidencia del relevante papel que juega la escuela como espacio de construcción de la masculinidad en la infancia y señalan la importancia de identificar los distintos procesos que ocurren en cada etapa del desarrollo psicosocial a fin de que se puedan diseñar políticas educativas que atiendan esta problemática. Sabuco *et al.* (2013), diseñan su investigación sobre masculinidad en la infancia a raíz de que la Consejería de Educación de Andalucía incluyera la homofobia como „conducta gravemente perjudicial“ en los Reglamentos Orgánicos de los Centros de Educación Secundaria, pero no se incluyó el nivel de primaria al considerar que antes de los 12 años los niños aún no tienen desarrollada su identidad sexual, sin embargo, este equipo de investigación encuentra que niños de primaria que contaban entre 10 y 12 años, el sexismo y la homofobia ya estaban presentes en su modelo de “ser hombre”, lo que indica que los procesos de construcción de la masculinidad inician, cuando menos, desde la escuela primaria.

No obstante, otros estudios muestran que estos procesos empiezan mucho antes. En una investigación realizada por Tomasini (2010) con niños chilenos de preescolar, se pudo observar que a esa edad los niños ya hacen diferencias respecto a las niñas y resaltan la jerarquía de lo masculino respecto a lo femenino, al tiempo que los otros niños se constituyen en su referente de identidad. También Correa (2020) observó en un preescolar que los niños más pequeños aún no entienden todo el sistema de reglas que conlleva ser varón, pero sí legitiman su masculinidad cuando se encuentran frente a sus pares; mientras que los niños mayores, ya conocen los juegos de poder y los utilizan con frecuencia, al tiempo que ejercen control sobre las niñas mediante sus destrezas y fuerza.

A su vez, Carrera *et al.* (2012), sostienen que incluso en etapas tan tempranas como desde los 0 a 3 años, el sistema educativo ya realiza un proceso cotidiano de socialización jerárquica del orden de género que legitima el sexismo y el androcentrismo en la escuela. Esta socialización tiene lugar mediante el currículum abierto (lenguaje, imágenes, libros²) pero también mediante un currículum oculto de género (disposición de los espacios, juegos y juguetes; actitudes de las educadoras, uso de metáforas, lenguaje sexista, así como el distinto valor que otorga el profesorado a las actividades que realizan niñas o niños), que permite a la escuela reproducir de manera cotidiana diversas prácticas que legitiman una mayor jerarquía de lo masculino respecto a lo femenino.

En ese contexto es que tiene lugar la adquisición de una identidad masculina que se gesta de manera paulatina y contradictoria entre infantes y que les lleva a reconocerse, actuar y relacionarse como varones. Se trata de procesos psicológicos, pero también sociales, que van asociados a las fases de desarrollo infantil por las cuales transitan y que tiene consecuencias en el plano emocional, cognitivo y social. Las investigaciones sobre el tema (López Sánchez, 2001; Jusué, 2015) han permitido observar que, hacia los dos años, las y los infantes ya se autoclasifican como niño o niña, pero de una manera bastante flexible, pues suelen suponer que, de mayores podrán cambiar de identidad si así lo desean; su condición de niña o niño

² Por ejemplo, un estudio en España que analizó libros de texto de primaria, encontró que las figuras masculinas superan hasta en más del 50% a las ilustraciones presentadas sobre las figuras femeninas (Fernández y Sáez, 2020). Otro estudio realizado en México sobre los libros de texto de preescolar, también evidencio mayor presencia de figuras masculinas, el uso de un lenguaje androcéntrico, mayor protagonismo de los varones y ausencia de las mujeres como sujetos de la historia y el arte (Guevara *et al.*, 2020).

la hacen depender básicamente de la apariencia externa y no establecen jerarquías entre lo masculino y lo femenino. Alrededor de los tres años, esta identidad se empieza a cimentar en los mandatos culturales de la masculinidad-feminidad presentes en la familia, la escuela y su comunidad; entornos sociales que ya les impone mayores presiones para ajustar sus juguetes, juegos, vestidos o adornos a su condición de género.

Para los cinco o seis años, las niñas y los niños ya han incorporado a su identidad los modelos de masculinidad o feminidad propios de su cultura, así que suelen hacer una clara separación de juegos, juguetes, percepciones y expectativas respecto a lo que corresponde a cada ámbito del orden genérico. Cada una de estas etapas va delimitando sus identidades de género, así como las formas de relación que establecen con los otros niños y niñas. A su vez, cada cultura y contexto social en que se desarrollan, imprime distintos matices a estos procesos y les ofrecen distintas posibilidades de cuestionar o transgredir esos mandatos, por tanto, se trata de procesos que no están exentos de resistencias y contradicciones.

Habría que hacer énfasis en que lo más importante de estos procesos es cómo se transita de la diferencia a la jerarquía entre lo masculino y lo femenino, es decir, cómo en las primeras etapas del desarrollo de los niños la diferencia no supone la subvaloración del otro sexo, incluso piensan que puede ser revertida, pero conforme crecen, esa diferencia se jerarquiza y se empieza a minusvalorar lo femenino respecto a lo masculino y a posicionar a las niñas como sujetos subalternos. Este proceso se consolida conforme crecen niños y niñas, lo que se traduce en prácticas sociales institucionalizadas que marginan invisibilizan y devalúan a las niñas y lo femenino, al tiempo que legitiman y promueven el sexismo y la homofobia. Ello no sólo afecta los derechos y oportunidades de las niñas, sino que limita las posibilidades y derechos de los propios niños al restringir sus opciones de vida y legitimar las asimetrías de poder. Por tanto, se requiere comprender cómo se gestan esos procesos e identificar las fases de transición que viven los niños para generar propuestas educativas que permitan atender esa situación.

3. Objetivo

Identificar cómo se gestan los procesos de construcción de la masculinidad en el espacio escolar desde los primeros años de infancia; las transiciones que viven los niños entre el Preescolar y la Primaria (de los 3 a los 12 años de edad) y el papel que juegan las niñas en estos procesos.

4. Método

Se utilizó la observación etnográfica como recurso metodológico central, dado que resulta particularmente útil para el estudio de la infancia porque permite identificar prácticas cotidianas de relación entre los niños y de ellos con sus compañeras, por tanto, resulta un valioso recurso para la producción de datos sociológicos (James y Prout, 2010 [1997]; Reyes, 2022). La observación etnográfica es un recurso metodológico ubicado en el amplio campo de los estudios cualitativos especialmente útil en la investigación educativa porque permite conocer prácticas docentes y estudiantiles que dan sentido y significado a las realidades propias del contexto escolar e identificar los procesos, sujetos e interacciones que ahí se gestan (Maturana-Moreno y Garzón, 2015). El estudio se realizó en dos fases: una primera etapa donde se llevó a cabo observación etnográfica en una escuela pública de Preescolar durante el mes de septiembre del 2019 (seis sesiones en total), y una segunda etapa, en una escuela Primaria particular durante el mes de marzo del 2024 (cinco sesiones en total). Ambas escuelas están situadas muy cerca una de la otra en la ciudad de Morelia, Michoacán, México, así que muchos niños y niñas que egresan de ese preescolar cursan su educación primaria en el centro escolar donde realizamos la segunda fase del estudio³.

En la primera fase se seleccionó un grupo de primer año de Preescolar (en ese momento tenían alrededor de 3 años de edad), y otro de tercer año, (tenían 5 años de edad) para realizar la observación etnográfica; en total eran 23 niñas y 25 niños. En la segunda fase, se seleccionó un grupo de tercer año (8 y 9 años) de Primaria y otro de sexto (11 y 12 años) que eran un total de 20 niñas y 30 niños. En ambos casos, la observación se realizó en el patio de la escuela durante la hora de recreo y se utilizaron tres ejes de análisis: tipos de juego (competitivo, colaborativo; solidario, de cuidados), uso del espacio físico en el patio de la escuela (central, periférico, excluyente), así como las formas de interacción de los niños con otros niños y con las niñas (elección de compañeras o compañeros en actividades lúdicas; tipo de contacto físico; expresiones de afecto o solidaridad).

5. Los más pequeños. Lo femenino como un referente valioso

Los juegos de los niños más pequeños (3 años), se caracterizaron por ser muy semejantes a los de las niñas: jugaban a hacer pasteles o montañas de lodo, a correr juntos o subirse a los juegos infantiles, pero de una manera donde no se veía competencia entre ellos ni un esfuerzo por establecer diferencias y menos aún jerarquías entre unas y otros. Los niños no ocupaban los espacios centrales del patio (al parecer, para protegerse de los niños más grandes que pasaban corriendo a gran velocidad), sino que utilizaban más bien otros espacios como la tierra bajo un árbol o los márgenes del patio. Compartían sus juegos casi por igual con las niñas, aunque solían interactuar un poco más con otros niños, con quienes tendían a hablar o simular el

³ Originalmente se tenía la pretensión de realizar un estudio longitudinal que siguiera a los niños desde el preescolar a la Primaria, pero la pandemia obligó a suspender el estudio cuando apenas habíamos terminado la observación del preescolar. Así que, una vez retomado el proyecto, rediseñamos la investigación en dos fases y elegimos una escuela Primaria cercana al Preescolar para realizar la segunda fase, con la intención de que ahí pudiéramos encontrar algunos de los niños que participaron en la primera fase del estudio y pudiéramos identificar estas transiciones en algunos casos específicos.

movimiento de carritos o aviones, también era frecuente jugaran a las “luchitas”, sin embargo, estos juegos no parecían tener la intención de agredir, tampoco parecían buscar un “ganador” sino sólo divertirse.

Solían manifestar sus miedos sin restricciones, tanto a objetos como animales (arañas o insectos de los árboles) y se negaban a realizar actividades arriesgadas (como subirse a una barra alta de cemento), sin que otros niños descalificaran estas conductas o cuestionaran su decisión. Tenían mucho contacto físico entre los propios niños (tocarse las manos, los brazos, la cabeza, incluso, tendían a abrazarse con frecuencia), y también con las niñas, aunque con ellas era menos frecuentes las muestras de afecto. Cuando un niño lloraba (porque se caían, por alguna disputa o porque extrañaban a su mamá), era frecuente que algún otro niño o niña acudiera a acompañarlo, aunque eran más bien niñas las que pretendían “consolarlo”; los niños que pasaban por estas situaciones solían buscar a las profesoras para buscar consuelo y ellas fungían como su figura materna. Se relacionaban con las niñas casi por igual que con los niños, incluso algunos, llegaron a adoptar roles femeninos en sus juegos, como el caso de Bruno (nombre ficticio), un niño que se integró con un grupo de niñas que estaban jugando a la “escuelita” y les dijo: “pero yo soy la maestra” a lo que las niñas respondieron: “serás el maestro”, pero él replicó “no, soy la maestra”.

6. Los más grandecitos del preescolar. La masculinidad en ciernes

Los juegos de los niños de 5 años, ya se organizaban preferentemente por sexo, en ellos había mucha actividad física y se notaba cierta preferencia por el uso de la fuerza; eran más frecuentes los juegos de “luchitas” donde el objetivo era vencer al contrincante y también algunos buscaban hacer patente la jerarquía del ganador. Se veía un esfuerzo por contener el llanto cuando se lastimaban en estos juegos o cuando se burlaban de ellos por perder, también se observó que se contenían para expresar sus miedos o para manifestar dolor si se caían o golpeaban. Si bien tenían muestras de afecto y contacto físico entre ellos, ya no era tan frecuente que se abrazaran, y cuando lo hacían, solían semejar una “lucha”. Tendían a ocupar los espacios centrales del patio, lo que obligaba a los más pequeños a situarse en la periferia, ya fueran niños o niñas.

La competencia entre ellos también era frecuente en juegos como las carreras y el fútbol, donde también participaban algunas niñas, pero otras actividades lúdicas eran sólo de diversión compartida entre niños y niñas donde no había ganadores ni perdedores, como: subirse a los columpios, resbaladillas o ruedas giratorias. Con todo, las interacciones con las niñas no siempre eran consensuadas y pudimos observar conductas que podríamos calificar de “cortejo” o “acoso”, dado que algunos niños correteaban a una niña para abrazarla o decirles que “era su novia”; acciones que no siempre eran bien recibidas por ellas quienes acudían con sus profesoras para acusarlos y manifestar su disgusto; aunque otras, aceptaban que eran “novias” de algún chico y lo expresaban con cierto orgullo. A decir de las profesoras, había un niño que se jactaba de haber tenido ya muchas “novias”.

7. Los niños de Primaria. La masculinidad se consolida

La observación etnográfica permitió identificar cómo se va consolidando la masculinidad como un referente de identidad alejado de lo femenino. La homosocialidad es el crisol que permite a niños y niñas estructurar sus identidades de género como opuestas y excluyentes, de manera que conforme avanzan en su trayectoria escolar su identidad se define cada vez más como contraria al otro sexo. Los niños se distancian cada vez más de lo femenino mediante el juego, la manera que se conectan con su cuerpo, las relaciones que establecen entre pares y el uso que hacen de los espacios físicos de la escuela. Si bien el patio de recreo es un espacio que ocupan por igual los más pequeños y los más grandes, así como las niñas y los niños para ejercer actividad física, jugar e interactuar, pudimos observar que, conforme niños y niñas crecen, el patio se vuelve un espacio de redefinición de identidades de género que lleva a hacer un uso diferencial de los espacios físicos de la escuela, al tiempo que orienta distintos patrones de juego e interacción entre unos y otras.

Los niños de 3er año tienden a formar grupos sólo de varones, pero también establecen una interacción constante con las niñas. Con los otros niños juegan a las carreras, fútbol, lanzar y atrapar objetos o jugar con la pelota, actividades en las cuales también participan niñas, y en esos juegos, ellas que recibían el mismo trato rudo que utilizaban entre varones, como recibir patadas o empujones y ellas también podían responder con las mismas acciones de rudeza. Algunos niños se sentaban a dibujar o platicar con las niñas, pero no tenían muestras de afecto físico con ellas. Entre varones, sólo ocasionalmente llegaban a abrazarse o recargar su mano en el hombro del compañero, pero estos gestos no siempre eran bien recibidos por el otro chico. Mientras realizábamos esta segunda fase de observación en la escuela Primaria, nos encontramos con Bruno, aquel niño que cursaba el preescolar en 2019 cuando tenía tres años de edad, y que, en ese entonces, al jugar con las niñas de su escuela, defendía su intención de ser “la maestra” en el imaginario del juego. Ahora con 8 años, lo vimos jugando fútbol, en juegos de fuerza con otros niños y en escasos pero cordiales intercambios sociales con las niñas.

En cambio, los niños de sexto año solían formar grupos sólo de varones. Caminaban erguidos, con un lenguaje corporal que expresaba seguridad y confianza en sí mismos, sus expresiones físicas de afecto eran rudas y fortuitas, y su gesto era más bien serio, adusto. Aun cuando sonreían entre ellos, casi no se les veía reír a carcajadas como los más pequeños. Privilegiaban los juegos de competencia o aquellos que requieren de una actividad física intensa, los cuales ejercían en el patio o en la cancha. En especial recurrían a juegos como: fútbol, carreras o básquet bol, actividades que requerían de destreza física y coordinación entre ellos. En algunas ocasiones también llegaban a participar niñas en estos juegos, pero en una proporción ínfima, por ejemplo, en un partido de fútbol había 19 chicos y sólo una niña. También se formaban grupos reducidos de niños dedicados sólo a charlar entre ellos donde no había ninguna niña, pero sí se notaba que observaban

a sus compañeras a la distancia. La escuela primaria donde se llevó a cabo el estudio tiene una diferencia respecto al preescolar: aquí el Director de la escuela y el profesorado salen al patio a la hora de recreo con las niñas y niños e interactúan con ellos/as mediante juegos o bailes, al tiempo que vigilan su comportamiento. Tienen reglas de conducta bien establecidas donde los juegos ríspidos o conductas agresivas no son permitidas, por tanto, no presenciamos juegos de combate o “luchitas” entre los niños, tampoco actos de acoso o violencia explícita hacia sus compañeras.

Las niñas, por su parte, utilizaban los espacios periféricos del patio, las esquinas, jardineras y bancas y se organizaban en grupos pequeños. Las niñas mayores se les veía más tímidas que las pequeñas, algunas parecían realmente inhibidas y con un lenguaje corporal que denotaba poca confianza en sí mismas. Las niñas de 3er año se reunían para realizar juegos figurativos de la familia o la escuela, o bien, para dibujar y charlar entre ellas; las de 6to año, para platicar, cantar o jugar ajedrez. Eran constantes las muestras de afecto entre ellas como: caminar tomadas de la mano, abrazarse o peinarse una a la otra, y en sus juegos, se privilegiaba la cooperación y el apoyo mutuo. Si bien algunas niñas participaban en los juegos de los niños, ellos nunca participaban en los juegos de las niñas, ni los de tercero ni los de sexto, aunque algunos, especialmente los más pequeños, sí se llegaban a incorporar en actividades como “el resorte” o el baile que organizaban las maestras, pero nunca en la misma proporción de las niñas, por ejemplo, en una ocasión que una profesora puso la música de “caballo dorado”, se pusieron a bailar con ella 20 niñas y sólo cinco niños, todos, de los más pequeños, algunos, al parecer, hermanitos de las niñas.

Estos comportamientos suelen atribuirse a los cambios que experimentan niños y niñas como resultado de su maduración biológica, o bien, tienden a explicarse como un proceso pasivo de aprendizaje social. En realidad, se trata de los procesos psicosociales estructurados desde un orden de género que, al generar condiciones de posibilidad para situar lo masculino en una posición jerárquica y devaluar lo femenino, tienden a configurar identidades binarias y contrapuestas que impiden a los niños reconocer en lo femenino una dimensión valiosa de su propia condición humana, al tiempo que limitan en las niñas sus potencialidades y derechos. Este proceso de alejamiento de los niños de lo femenino obedece también a los mecanismos psíquicos de construcción de la masculinidad que tienen lugar en la infancia y que dejan ver cómo se van transformando los referentes simbólicos y afectivos de la masculinidad conforme los niños transitan por diferentes etapas de desarrollo psicoemocional. Un tema al que el psicoanálisis feminista ha dedicado especial atención y que merece revisarse brevemente.

8. Procesos psíquicos de adquisición de la identidad

Desde una perspectiva de psicoanálisis feminista Emilce Dio Bleichmar (1989), ofrece un modelo explicativo que permite comprender los procesos psicológicos que tienen lugar durante la construcción de la masculinidad en la infancia. Ella señala que, contrario a la tesis de la existencia de una masculinidad primaria postulada por el psicoanálisis ortodoxo que atribuye el rechazo a la feminidad como resultado del miedo a la castración, existe una feminidad primaria en niñas y niños que explicaría mejor las transiciones que viven los varones en esta fase de su desarrollo en que se consolidan las identidades de género.

Así, mientras el psicoanálisis freudiano sostiene que existe una masculinidad primaria tanto en niñas como en niños, basada en la conciencia de unos y otros sobre la presencia en los niños o ausencia en las niñas de genitales masculinos, Dio Bleichmar sostiene que no es la diferencia anatómica lo que guía la resolución del complejo de Edipo y lo que llevará a las niñas y niños a adquirir una identidad femenina o masculina, sino que ello resulta del descubrimiento que hacen unos y otras sobre las posiciones de poder que ocupan en la sociedad el padre y la madre, quienes constituyen sus objetos amorosos primarios. Es decir, para el niño, su identidad primaria es femenina porque su objeto amoroso más importante es la madre, es ella quien satisfizo sus necesidades más importantes de amor y cuidado desde que nació, y en ella radica su sentido de seguridad y confianza, de manera que todo lo femenino será valioso para él. Será hasta después de los tres años, cuando se dé cuenta de que el poder radica en lo masculino y que lo femenino ocupa un lugar subalterno en la sociedad; será entonces que empiece a distanciarse de este modelo femenino e instituya lo masculino como su referente de identidad y de valía. El niño aprenderá que el padre es más importante que la madre porque es hombre y querrá ser como él.

De ahí que, hasta los tres años, los niños puedan asumir lo femenino como parte de su identidad sin que ello cause menoscabo a su autoestima, pero a los cinco años, el proceso de construcción de su identidad masculina ya entra en una nueva fase y requieran identificarse con el padre y lo masculino para definir su identidad y ello requiere que empiecen a posicionarse en un plano de distancia, e incluso de jerarquía, respecto a lo femenino. Este proceso se consolida cuando los niños llegan a la Primaria, porque en esa fase de su desarrollo ya han adquirido conciencia de los costos que representa identificarse con lo femenino y los beneficios que les procura una identidad masculina que les permite ocupar una posición protagónica en la escuela y la sociedad. Entonces, desde esa posición empiezan a configurar su forma de mirar el mundo, de situarse en él y a definir su estatus con respecto a las niñas y los otros niños.

Es también en esta fase que los pequeños varones enfrentarán mayores presiones sociales por parte de la escuela, la familia, de sus grupos de pares y de la comunidad para ajustarse a los modelos hegemónicos de masculinidad, y entonces, la homofobia y el sexismo empiezan a formar parte de sus esquemas de relaciones e interpretación de la realidad. A su vez, las ideas de una supremacía intelectual de los niños por su condición de varones, empieza a adquirir carta de naturalidad, porque la escuela y sus saberes se ven asociados a la razón y al intelecto como parte del mundo masculino, mientras que los afectos y cuidados son considerados femeninos. Esta subvaloración de lo femenino legitima prácticas de discriminación

y subordinación hacia las mujeres y las niñas, pero también hacia otros varones que no se ajustan a este modelo y tendrá consecuencias adversas para ellos y la sociedad. Por una parte, porque este modelo empobrece su vida emocional al inhibir cierto tipo de sentimientos como la empatía y la compasión, que suelen ser vistos como signos de debilidad, y por la otra, esta inhibición y las relaciones de poder que ejercen sobre las mujeres y sobre los otros varones, impacta negativamente su estabilidad emocional y salud mental⁴.

9. Conclusiones y propuestas

Los hallazgos del presente estudio evidencian el papel de la escuela en la construcción de la masculinidad en la infancia a partir de tres ejes de análisis: juegos, uso del patio de la escuela e interacción entre pares. Mediante la observación etnográfica se pudo constatar que, como decía Connell (2003), la masculinidad se configura como oposición a la feminidad, pero en un proceso gradual que emerge en la última fase de la educación preescolar y que se consolida hacia el final de la educación Primaria. El distanciamiento de lo femenino es un proceso que se va construyendo a lo largo de su infancia y no surge como producto de su "naturaleza masculina", sino que es resultado de una socialización de género que instala prácticas y referentes simbólicos que lleva a los niños a asumir poco a poco el rechazo a la feminidad y a la condición infantil como referentes indeseables.

Pudimos ver que, en los niños de tres años, todavía no aparece el rechazo a la feminidad ni la subvaloración de las niñas, al contrario, ellas forman parte de su mundo amoroso y relacional, por tanto, integran lo femenino como un referente valioso de su mundo y su identidad. Estos niños no tenían ninguna resistencia a compartir juegos con las niñas, participar en juegos considerados "femeninos" o manifestar emociones de "debilidad" como el llanto y la empatía. A los cinco años, este panorama empieza a cambiar y se ve bastante consolidado en los niños de 11 o 12 años, quienes ya preferían juegos sólo de varones, privilegiaban aquellas actividades en las que se hiciera presente la fuerza física, la competencia y la jerarquía de unos sobre los otros, además, ya no mostraban expresiones de compasión entre varones y eran menos frecuentes las manifestaciones de empatía, especialmente con sus compañeras. Habría que destacar que estamos hablando de niños, aun los más grandes que cuentan ya con 12 años, son niños, niños ensayando a ser hombres; niños que, de seguir esa ruta, pagarán altos costos por ajustarse a los modelos de masculinidad hegemónica.

Ante este panorama, es responsabilidad de la academia generar propuestas educativas para incidir en los procesos de construcción de la masculinidad que operan en la escuela y están presente en todas las etapas de desarrollo. Algunas autoras como González y Rodríguez (2020), proponen modificar los estereotipos de género mediante los tipos de juegos y juguetes que se ofrecen a niñas y niños; diseñar narrativas que trastocan los roles respecto a la responsabilidades de mujeres y varones en las tareas del hogar; utilizar disfraces en las actividades escolares que rompan estereotipos de género y diseñar actividades que eliminen los estereotipos femeninos asociados a la debilidad o invalidez, así como estereotipos masculinos asociados a la violencia, la prepotencia o el abuso. En ese mismo sentido, De Juana (2021) propone utilizar el cuento para modificar estereotipos de género utilizando personajes no estereotipados y nuevas narrativas.

No obstante, autoras como Carrera *et al.* (2012) señalan que no basta con modificar estereotipos de género, sino que es necesario transformar la escuela en su conjunto, tanto en su currículum formal como en su currículum oculto, porque el orden de género se reproduce desde toda la estructura material y simbólica de la escuela. Para ello se debe modificar el uso que hacen niñas y niños de los espacios físicos; los juegos y juguetes que utilizan; eliminar el lenguaje androcéntrico; modificar los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas que invisibilizan a las niñas, de tal manera que se revalore el mundo de lo femenino y se modifiquen los patrones de masculinidad hegemónica. Especialmente, señalan, es necesario entrenar a los niños en las tareas de cuidado, porque suelen ser estas tareas las que se sitúan más lejanas a su identidad masculina.

Con todo, es necesario enfatizar que la escuela reproduce los modelos hegemónicos de masculinidad no sólo cuando promueve en los niños capacidades y habilidades asociados al prestigio y al poder, sino también cuando limita en las niñas su reconocimiento como sujetos con capacidad de agencia. Por ello, es necesario que la escuela desarrolle proyectos educativos alternos que permitan transformar esos modelos y que estas acciones se realicen desde las edades más tempranas. Se trata de generar propuestas que consideren la importancia del mundo de las mujeres en la generación de conocimiento, que permitan revalorar el cuerpo, los afectos, las emociones y los vínculos en los procesos de conocimiento y cambiar la ecuación masculino-femenino para una educación no sexista. Recordemos que la masculinidad no existe como un patrón de relación social determinado de una vez para siempre, ni como rasgos fijos de personalidad, sino como una posición social sostenida por determinados referentes materiales y simbólicos.

Uno de ellos se encuentra en la producción cultural infantil y los materiales educativos. Hasta ahora, tales materiales -libros, animaciones, videojuegos- han contribuido a reforzar ciertos patrones de masculinidad hegemónica mediante recursos de orden simbólico asociados a la violencia y la fuerza, a la minusvaloración

⁴ De acuerdo con diferentes fuentes (Gaceta Iztacala, 2023; Centro de Estudios Legislativos para la Igualdad de Género, 2022; Machado, 2018), la condición masculina lleva a los varones a asumir mayores riesgos para su salud, su vida y la de los demás. Ellos recurren con mayor frecuencia a conductas extremas; usan la violencia como estrategia de resolución de conflictos; adoptan más conductas adictivas-evasivas y suicidas; tienen comportamientos sexuales desprotegidos; acuden tardíamente a tratar sus enfermedades; y son los principales protagonistas y víctimas mortales de accidentes viales. El resultado: los varones tienen mayor riesgo de morir que las mujeres: siete veces más por violencia interpersonal, seis veces más por consumo de alcohol, cuatro veces más por ahogamientos y accidentes laborales, tres veces más por traumatismos debidos a accidentes de tránsito y suicidios, y hasta dos veces más por cirrosis hepática, VIH/sida y consumo de drogas.

y erotización de lo femenino, al tiempo que se presenta lo masculino-femenino como dos polos opuestos. Son producciones culturales que no sólo forman parte de la industria del entretenimiento, sino que contribuyen de manera decisiva en la educación emocional de niñas y niños mediante construcciones simbólicas que enseñan a sentir, a relacionarse y a configurar una dimensión ética de su realidad. Por ello, resulta de gran relevancia pensar estas herramientas de comunicación como recursos educativos que pueden ser utilizados en sentido contrario, es decir, para desafiar las jerarquías de lo masculino y la minusvaloración de lo femenino, para impugnar las normas de las sociedades patriarcales e imaginar otras formas de relación más empáticas y solidarias entre niños y niñas, pero también entre los mismos niños. Más aún si constatamos que nada o casi nada se ha hecho en la producción cultural infantil orientada a cuestionar los patrones dominantes de masculinidad y que esté dirigida especialmente a los niños.

Uno de los pocos materiales dirigido a ellos es el libro: *Cuentos para niños que se atreven a ser diferentes*, publicado en 2018, y que, a decir de Macarena García González (2021), no sólo sigue el mismo formato de *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* al presentar cien historias de hombres que “se atreven a ser diferentes”, y que incluye personajes como Salvador Dalí, por ejemplo. Un libro donde, dice la autora, el “atreverse” y “ser diferente” son los referentes de una nueva masculinidad que buscaría una alternativa al mundo de héroes de acción y princesas pasivas; se trataría con este material de educar a los hombres del mañana no desde el heroísmo, sino desde la diferencia, en una nueva épica que ya no pretende crear héroes de acción ni salvar princesas, sino sólo ser diferentes, en una lógica acrítica, ahistórica y despolitizada. Se trata de un material que tampoco invita a desafiar las jerarquías de lo masculino respecto a lo femenino ni cuestiona las asimetrías de poder ni las implicaciones que ello tiene para los varones y las mujeres, sino que sólo propone “salirse del camino marcado”.

Por tanto, se hace necesario generar otro tipo de producción cultural dirigida especialmente a los niños que pueda utilizar la escuela con fines pedagógicos. Materiales audiovisuales o literarios elaborados a partir de las propias voces de niños y niñas, cuya ética y estética proponga una concepción distinta de lo masculino, lo femenino y sus conexiones. Recordemos que los niños como sujetos sociales y con capacidad de agencia, son capaces de cuestionar y transformar estos modelos, pero es necesario que la escuela se proponga nutrir su imaginario con otro tipo de referentes simbólicos, otro tipo de narrativas que les permitan asumir nuevas coordenadas éticas para vivir y relacionarse. Unas coordenadas que los vincule al cuerpo, los sentimientos y el cuidado como parte consustancial de la vida, que les ayude a construir un marco referencial de lo masculino que no excluya ni menosprecie la dimensión femenina de sus vidas. Modelos que los vincule con valores como la solidaridad, la empatía y el cuidado; sentimientos que forman parte de su acervo emocional pero que han sido descalificados y silenciados por las sociedades patriarcales, sexistas, clasistas y racistas. Hoy, es necesario, como dice Bell Hooks (2021), enseñar a transgredir, recurrir a pedagogías críticas, emocionalmente comprometidas, orientadas a proyectos de acción colectiva que permitan hacer de la educación un camino hacia la libertad.

10. Referencias bibliográficas

- Alcoff, L. (1989). Feminismo cultural versus pos-estructuralismo: la crisis de la identidad en la teoría feminista. *Feminaria* 4, 1-18.
- Bian, L., Leslie, S.J., y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests, *Science*, 355(6323), 389-391. [DOI: 10.1126/science.aah6524].
- Bourdieu, P. (2000). *La Dominación Masculina*. Anagrama.
- Centro de Estudios Legislativos para la Igualdad de Género. (2022). *Construcción de masculinidades alternativas*. Congreso de la Ciudad de México.
- Carrera, A., Subirats, M. y Tomé, A. (2012). La Construcción de los géneros en la etapa 0-3: Primeras exploraciones. En J. García Marín y M. B. Gómez Vázquez (coords), *Diálogos en la cultura de la paridad: reflexiones sobre feminismo, socialización y poder* (pp. 35-56)
http://www.bdv.cat/sites/default/files/common/Dones/article_coeduaccio_la_construccion_de_los_generos_en_la_etapa_0-3.pdf.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Polity Press.
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. PUEG-UNAM.
- Correa, K. (2020). ¿Soy niña o niño? Roles de género en la preescolaridad. Estudio de caso chileno. *Revista Enfoques Educativos*, 17(1), 50-72. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/58838>.
- De Juana, I. (2021). *Estereotipos de género en el aula de infantil: una propuesta de intervención para eliminarlos* [Tesis de grado]. Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/22243>.
- Dio Bleichmar, E. (1989). *El feminismo espontáneo de la histeria*. Fontamara.
- Elías, N. (1996). *La Sociedad Cortesana*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, R. y Sáez N. (2020). La percepción de la mujer en la educación científica en la educación primaria y secundaria. ¿Es equitativa o estereotipada? *Revista INFAD de Psicología*, (2)1, 27-42. DOI: 10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1817.
- Gaceta Iztacala UNAM (2023). *El costo de la caja de la masculinidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García González, M. (2021). *Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil*. Metales pesados.
- Giddens, A (2015). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.

- González, E. M. y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138.
- Guevara, E. (2008). La masculinidad desde una perspectiva sociológica. Una dimensión del orden de género. *Sociológica*, 23(66), 71-92.
- Guevara, E., Flores, M G. y Magaña, H. (2020). El currículum oculto de género en materiales educativos de preescolar. ¿Instruir o empoderar a las niñas? *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 17(38), 1-22.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros, S. L.
- Ibáñez, T. (2001). *Psicología Social Construccionalista*. Universidad de Guadalajara.
- James, A. y Prout, A. (eds.) (2010 [1997]). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Routledge.
- Jordan, E. (1999). Los niños peleeros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar. En M. Belausteguigoitia, y A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 225-249). UNAM-PUEG-CESU.
- Jusúe, C. (2015). *Identidad de sexo y género en niñas y niños de 3 a 11 años* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco.
- López Sánchez, F. (2001). La adquisición de la identidad y el rol sexual en 0-6 años. *Aula de infantil*, 3, 35-40.
- Machado, Y. (2018). Factores de riesgo asociados a la masculinidad hegemónica: su prevención desde la participación social. *Revista Cubana de Genética Comunitaria*, 12(1), 22-35.
- Maturana-Moreno, G. y Garzón-Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.
- Olivos, L. y Barranco, L. (2018). La construcción de la paz y la crítica a la masculinidad hegemónica: exploraciones sobre una relación poco iluminada. *Inter-disciplina*, 6(15), 137-156. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.15.63839>.
- Penagos, G., Miranda, S., Ramírez, A. y Martínez, J. I. (2021). Construcción de mandatos de género en niñas y niños de edad preescolar en Zinacantán, Chiapas. *Sociedad e Infancias*, 5(2), 99-110. <http://dx.doi.org/10.5209/soci.77811>.
- Pérez, V. H. y Espronceda, M. (2017). La construcción ritual de la identidad de género en la infancia: estudio de caso en Moa, Cuba. En M. B. Gómez y M. J. Mosteiro (Coords.). *Identidades de género, trabajo, conocimientos y educación: desafíos y retos en el contexto transnacional* (pp. 175-188). <http://DOI:10.29375/21457190.2919>.
- Ramírez, K. (2021). La construcción de la masculinidad: El caso de un albañil. *Revista de Sociología*, 36(2), 50-63. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.65565>.
- Reyes, M. G. (2022). *Etnografía e investigación con niños. Debates contemporáneos*. Pergamino.
- Sabuco, A., Sala, A., Santana, R. y Rebollo, M. Á. (2013). Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 141-157.
- Seidler, V. J. (2000). *La Sinrazón Masculina. Masculinidad y teoría social*. PUEG-CIESAS.
- Tomasini, M. (2010). Escuela y construcción de identidades de género: una aproximación a la masculinización de los varones en edad pre-escolar. *Revista de Psicología*, (19)1, 9-34.