

# Rigidez – flexibilidad de las categorías identitarias mujer/hombre en la adolescencia

Alicia Bernardo Hernández  
aliberna@ucm.com

## Resumen

**Introducción:** Los estudios sobre identidades en la escuela demuestran la reproducción de patrones asociados a masculinidades/feminidades hegemónicas en la etapa secundaria. Para incidir en estos esquemas, es necesario profundizar en cómo los y las adolescentes construyen los significados asociados a las categorías de identificación mujer/hombre, para avanzar en propuestas educativas que desnaturalicen estos significados. **Objetivos:** La investigación busca analizar las narrativas que sustentan las categorías de identificación y reconocimiento hombre/mujer en la adolescencia, comprobando si existen diferencias en la rigidez o flexibilidad que se atribuyen a los significados de estos conceptos entre la población estudiada en función de la edad, el sexo asignado o la pertenencia a distintos grupos de socialización. **Método:** Se realizará en dos fases: cuantitativa descriptiva, con recogida de datos a partir de un cuestionario diseñado por las investigadoras para la medición de la aceptación del estereotipo, y el estilo de categorización mujer/hombre (rígido/fluido); y cualitativa (en diseño) para el análisis del discurso de los estilos de categorización, con entrevistas semi – estructuradas y grupos de discusión. **Resultados:** La primera fase, tras la aplicación del cuestionario a 143 sujetos, muestra una ligera tendencia al desacuerdo hacia frases estereotipadas, y a entender los significados como cambiantes y contruados, así como una mayor aceptación de todas las frases estereotipadas por parte de personas con sexo asignado “chico”, y atribución de mayor estabilidad y naturalidad. Existe una mayor aceptación de los estereotipos que conciernen a la categoría mujer, y se consideran más estables y naturales que los que se refieren a la categoría hombre. **Conclusiones:** La investigación describe un estilo de categorización más flexible en las personas con sexo asignado chica, y significados más rígidos para la categoría “mujer”. Esto abre interrogantes para el análisis y la comparación del discurso en la fase cualitativa.

## Abstract

**Introduction:** In order to influence the perpetuation of hegemonic masculinities / feminities in secondary schools, it is necessary to investigate the construction of the meanings associated with the categories of male / female identification in teenagers, in order to advance in an educational proposal that denatures these meanings. **Objectives:** The research analyzes narratives that support the categories of identification and recognition of male / female during adolescence. It checks whether there are differences in the rigidity or flexibility attributed to the meanings of these concepts among the subject population, according to age, assigned sex or belonging to different socialization groups. **Method:** the investigation will be carried out in two phases. Firstly, a descriptive-quantitative phase: data collection from a questionnaire designed by the researchers for the measurement of stereotype acceptance, and the female / male categorization style (rigid / fluid). Secondly, a qualitative (in design) for discourse analysis of categorization styles, with semi - structured focused seminars and discussion groups. **Results:** The first phase, after applying the questionnaire to 143 subjects, shows a tendency to show slight disagreement towards stereotyped phrases, and to understand the meanings as changing and constructed, as well as a greater acceptance of all the stereotyped phrases by people with "boy" sex assigned, as well as attribution of greater stability and naturalness. There is a greater acceptance of the stereotypes that concern the female category, wich are considered more stable and natural than those that refer to the male category. **Conclusions:** The research describes a more flexible categorization style in people with "girl" sex assigned, and more rigid meanings for the "woman" category. This opens new questions for the analysis and comparison of discourse in the qualitative phase.

**Palabras clave:** Categorías identitarias de género, masculinidad/feminidad, ostestructuralismo feminista.

**Keywords:** Gender identity categories, masculinity / femininity, feminist poststructuralism.

## Introducción

El objetivo de nuestro trabajo es conocer cómo se construyen las categorías de identificación y reconocimiento hombre/mujer en la adolescencia, y si existen diferencias en la rigidez o flexibilidad que se atribuyen a los significados de estos conceptos entre la población estudiada. A partir de este conocimiento se pretende, en el contexto de la educación formal, abrir las opciones discursivas que faciliten la agencia individual en la construcción del yo sexuado, y las distintas posibilidades de actuación de las feminidades/masculinidades.

En investigación educativa, hasta entrada la década de los ochenta, la teoría predominante ha sido la de socialización de los roles sexuales (Connell, 1995; Francis, 2001; Renold, 2001a, 2004; Skelton, 2001, Rodríguez Menéndez y Peña, 2005; Rodríguez Menéndez, 2006). Esta teoría, siguiendo a Rodríguez Menéndez y Peña (2005) se caracteriza por interesarse por el proceso que lleva a la adquisición de comportamientos adecuados para cada sexo: la identidad de género “es un proceso de adquisición social de los comportamientos correctos y adecuados para cada género” (Rodríguez Menéndez, 2006). Por tanto, y acabando con tesis esencialistas y biologicistas, plantea la construcción de la identidad de género como un proceso social.

Desde la teoría de la socialización de los roles sexuales se presupone conformidad de la persona hacia el orden social y una buena disposición individual a la aceptación de los roles, basada en la necesidad de presentarse como una persona competente. La adquisición de los roles sexuales se entiende por tanto como no problemática. La identidad se considera como algo unificado y coherente, que se desarrolla en una estructura previsible, y la relación entre las pautas de los adultos y las adultas y las adquisiciones de los niños y las niñas son de causa – efecto. La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1987) ofrece una explicación a la adquisición de los roles, planteando que el refuerzo y el autorrefuerzo, la imitación y el aprendizaje observacional de modelos vivos y simbólicos son los procesos básicos en la construcción de la identidad.

Por otro lado, desde el cognitivismo (Kolhberg, 1966), y haciendo mayor hincapié en los procesos internos de organización cognitiva en la construcción de la identidad, se analiza la interiorización y fases de adquisición de los roles sexuales. Para Kolhberg (1966), dicho proceso opera en tres etapas: el etiquetaje, la estabilidad y la constancia de género. En esta línea, Sandra Bem (1981) considera que las personas, al autocategorizarse como masculinas o femeninas, interiorizan un esquema de género: estructuras de roles, estereotipos y características que orientan las cogniciones y conductas. Entiende que la asimilación de esquemas no está necesariamente vinculada al morfismo sexual, y se puede dar una combinación de esquemas masculinos y femeninos.

El postestructuralismo feminista transforma la concepción de los roles, la socialización y la identidad, problematizando los términos en los que se había teorizado sobre estas cuestiones. Este planteamiento tiene una amplia influencia en investigación educativa a partir del final de la década de los ochenta en el contexto anglosajón (Rodríguez Menéndez, 2006). Desde esta perspectiva se cuestiona “el sujeto unitario de la pedagogía” (Britzman, 2002), y se introducen como cuestiones clave en investigación educativa los conceptos de subjetividad, identidad, lenguaje, contexto y poder.

La identidad se plantea como socialmente construida, permanentemente inacabada, móvil y sujeta a múltiples influencias (Connell, 1995; Davies, 1994, 2003; Davies y Banks, 1992; Renold, 2004; Skelton, 2001, Rodríguez Menéndez y Peña, 2005). Las categorías “chico” “chica” se entienden como problemáticas, y se produce un movimiento “desde la identidad en tanto que nombre (y entonces estable y relativamente fija) a la identidad en tanto verbo, siempre en proceso, tomando forma en y a través de las posibilidades discursivas por las que somos construidos” (Davies, 1997: 274, citado por Rodríguez Menéndez y Peña, 2005: 174).

Por lo tanto, las personas son activas en la construcción de las identidades, que se entienden como relacionales, múltiples y diversas. El discurso tiene una importancia central en la constitución del sujeto: “¿Podríamos imaginar un sujeto al margen de su condición lingüística? Este sujeto es

imposible de imaginar, no sería lo que es al margen de la posibilidad constitutiva de dirigirse a los otros y de ser él o ella misma el objeto del habla” (Butler, 2009, p. 57). El lenguaje puede ser entendido como un marco que precede al sujeto, una estructura que será determinante en la producción de subjetividad, pero ante el que es posible la agencia a través de la reapropiación de los códigos.

En este sentido las categorías a partir de las cuales el sujeto se nombra y se reconoce se convierten en categorías históricas, resultado de formas culturales que configuran el cuerpo y la subjetividad. Las normas implícitas en estas categorías le constituyen y le sobrepasan excediendo su principio y su final, guardan la historia de las prácticas de poder previas, pero al mismo tiempo ofrecen posibilidades para la resignificación, la improvisación y la transgresión. Somos constituidos por algo externo a nosotros y que nos precede, por normas que no elegimos, lo que no anula la posibilidad de mantener una relación crítica y transformadora con la norma. “De la misma manera que una vida para la cual no existen categorías de reconocimiento no es una vida habitable, tampoco es una opción aceptable una vida para la cual dichas categorías constituyen una restricción no llevadera” (Butler, 2016, p. 23).

Rodríguez Menéndez y Peña (2005) establecen una tipología de los estudios realizados en educación desde este planteamiento. Desde el *postestructuralismo puro* se analizan las intersecciones entre género y otras variables, entendiendo la construcción de las identidades como altamente compleja, y poniendo el acento en la diferencia. El *postestructuralismo moderado* se interesa por las tensiones que se originan entre la acomodación a los modelos de deseabilidad social para hombres y mujeres, y la resistencia. Davies (1994) analizó los discursos construidos por niños y niñas asociados a las categorías hombre/mujer, observando cómo algunos de estos discursos están más disponibles o son más deseables. En esta línea enmarcan las investigaciones sobre “masculinidad hegemónica” (Connell, 1995; Connell y Messerschmidt, 2005; Renold, 2001a) y “feminidad hegemónica” (Renold, 2001b), en los que se entiende la construcción de las masculinidades/feminidades como un proceso colectivo en el que determinados discursos se erigen como dominantes. Se investiga el régimen de género en la escuela y su estructura jerárquica, así como los discursos transgresores y de resistencia. El *postestructuralismo reconstituido* es aquella línea de investigación que entiende la existencia de una consistencia y coherencia en la identidad, y se interesa más por los discursos dominantes que los de resistencia.

En esta última línea, Francis (2010, 2012, 2015) aplica la comprensión del lenguaje de Bahktin para analizar los relatos de género, contraponiendo los relatos monoglósicos (cosmovisión totalizadora que erradica alternativas) con la heteroglosia (diversidad de voces). Pachter (2007, 2015) incide en el aspecto relacional de la actuación de género, planteando las masculinidades y feminidades como comunidades de práctica. Para ella la aproximación a las masculinidades y feminidades como prácticas construidas y mantenidas en comunidades locales es útil, puesto que ayuda a entender la multiplicidad de actuaciones de género en el contexto social; considera la identidad como algo producido en un contexto, fluido, constantemente negociado, y temporal; entiende las masculinidades y feminidades como relacionales; y se consideran las múltiples pertenencias.

Desde esta perspectiva, es útil el concepto de “anclajes de la identidad” (Revilla, 2003): a pesar de entenderse la identidad como una construcción, y de que no exista una esencia que sea posible conocer, los individuos se reconocen en determinados relatos identitarios, en significantes y significados concretos. Existen unos anclajes de la identidad personal que siguen operando: el cuerpo (*añadimos: sexuado*), el nombre propio y los registros de identidad, la autoconciencia y la memoria (relato construido de lo que hemos sido), y las demandas de interacción (que exige estabilidad y coherencia personal).

Por tanto, nuestra investigación se enmarca en una posición postestructuralista *reconstruida*, que reconoce la importancia del relato y las categorías lingüísticas en la construcción de un relato identitario coherente, y que entiende la identidad de género como actuación que se produce en un contexto relacional. Dentro de las categorías que constituyen “anclajes de la identidad” nos interesan las categorías hombre/mujer, entendiendo estas categorías como históricamente construidas y herederas de significados estereotipados y hegemónicos (monoglósicos en

terminología de Francis), que el sujeto hace suyas en un proceso dinámico de resignificación y apropiación. Entendemos que las personas adolescentes investigadas conocerán los significados hegemónicos monoglósicos, planteados en forma de estereotipo, pero podrán mostrar un mayor o menor grado de aceptación, y podrán atribuir a estos significados unas cualidades más o menos rígidas, más o menos naturalizadas. Por tanto, pretende abordar los significados que sustentan las categorías hombre/mujer en adolescentes, entendiendo que existirán diferencias entre los sujetos y entre grupos de socialización en cómo se han construido los significados, si se ha vinculado el concepto al significado de una forma rígida y naturalizada, o si ese vínculo es más flexible y se entiende como histórico y construido.

Partiendo de estos planteamientos, los objetivos de esta investigación son:

- Describir el grado de aceptación de las personas participantes respecto a distintos estereotipos relacionados con la feminidad y masculinidad.
- Comprobar si existe relación entre la aceptación de estas frases estereotipadas y la rigidez, estabilidad y naturalidad que se atribuye a los significados en los individuos.
- Describir la tendencia general de la población investigada, hacia la rigidez o fluidez en la construcción de las categorías identitarias hombre/mujer.
- Comparar los estilos de categorización para distintos estereotipos, masculinos y femeninos, positivos y negativos.
- Examinar las diferencias en los estilos de categorización en función del sexo asignado y del curso.

## **Método**

### **Diseño de investigación**

La investigación se desarrollará en dos fases:

Una primera fase, cuantitativa descriptiva, con recogida de datos a partir de un cuestionario diseñado por las investigadoras para el análisis de la rigidez – fluidez de las cualidades atribuidas a las categorías identitarias hombre/mujer. Para el análisis de la relación entre las variables de análisis se eligió un diseño correlacional.

Una segunda fase, cualitativa, en la que se profundizará en los discursos relacionados con los distintos estilos de categorización, que está en fase de diseño y que sólo perfilaremos en las conclusiones.

### **VARIABLES e INSTRUMENTOS**

La variable medida a partir del cuestionario fue el estilo de categorización de los conceptos hombre/mujer, diferenciando cuatro índices: el grado de aceptación del estereotipo, la atribución de unidimensionalidad a las categorías masculino – femenino, y la estabilidad y la naturalización del estereotipo.

Para la medición del estilo de categorización y la aceptación del estereotipo, elaboramos un cuestionario para el registro rápido de un gran número de respuestas, en el que se presentaban ocho frases altamente estereotipadas, cuatro masculinas y cuatro femeninas, de las cuales dos podrían entenderse como afirmaciones “positivas” - aceptación social alta, y dos como negativas - aceptación social baja (ver Tabla 1) . Cuatro estereotipos fueron tomados del BSRI (Bem, 1974), aquellos que la investigación señala como más aceptados como característicamente masculinos y femeninos: para hombres agresivo y competitivo, para mujeres le gustan los niños y comprensivas (Ferrer – Pérez y Bosch – Fiol, 2014). Estos cuatro estereotipos fueron completados por las investigadoras, llegando a los siguientes enunciados:

Las mujeres son comprensivas/ Las mujeres están pendientes de su imagen/ a las mujeres les gustan los bebés/ las mujeres son criticonas.

Los hombres son buenos líderes/ los hombres son agresivos/ los hombres son valientes/ los hombres son competitivos.

Ante cada una de las frases estereotipadas, se pedía que expresaran su grado de acuerdo (en escala tipo Likert de 1 a 6 sin punto medio) en las siguientes frases:

1. La mayor parte de las mujeres/los hombres cumplen esta característica: aceptación del estereotipo.
2. Las mujeres/los hombres que son así, son así toda su vida: estabilidad del estereotipo.
3. Las mujeres/los hombres que no son así, son masculinos/femeninos: unidimensionalidad de las categorías.
4. Esta característica es natural en las mujeres/los hombres: naturalización del estereotipo.

Tabla 1  
*Descripción del cuestionario*

CATEGORÍA IDENTITARIA	FRASES ESTEREOTIPADAS		CUALIDADES
	Positivas	Negativas	
MUJER	Les gustan los bebés Son comprensivas	Son crítonas Están muy pendientes de su imagen	ACEPTACIÓN: La mayor parte de las mujeres/hombres cumplen esta característica.
HOMBRE	Son buenos líderes Son valientes	Son competitivos Son agresivos	ESTABILIDAD: Las mujeres/los hombres que son así, son así toda su vida UNIDIMENSIONALIDAD: Las mujeres/los hombres que no son así, son masculinos/femeninos NATURALIZACIÓN: Esta característica es natural en las mujeres/los hombres

En la investigación se diferenciaron las variables sexo de asignación/sexo de identificación. Hubo una sola persona que no se identificó con las categorías chico/chica, y ninguna que se identificara con una categoría diferente al sexo de asignación. Por ello, para el análisis de resultados decidimos tomar el sexo de asignación para diferenciar dos únicos grupos de socialización (chico y chica), así como el curso académico.

### **Muestra**

Se aplicó el cuestionario a 242 alumnas y alumnos de entre 13 y 18 años, de los cursos 2º y 4º de ESO, de un instituto de educación secundaria público de Getafe, situado en el barrio de Las Margaritas, de los cuales 103 tienen sexo asignado "chica" (42,56%) y 139 tienen sexo asignado "chico" (57,43%). La selección de la muestra fue incidental, aplicándose el cuestionario a todo el alumnado de los cursos 2º y 4º. Se eligieron cursos en los que consideramos que se podía observar una diferencia en cuanto a desarrollo cognitivo y socialización.

A partir de las respuestas registradas se realizó un análisis estadístico descriptivo, de comparación de medias totales y diferenciadas por curso y sexo asignado (prueba T de Student), y correlación de las respuestas (prueba de Pearson).

### **Resultados**

Un análisis descriptivo nos muestra que la mayor parte de las respuestas se sitúan por debajo de 3'5 de media, lo que supone que las personas que contestaron el cuestionario tienden a mostrar un ligero desacuerdo hacia las frases estereotipadas ( $\bar{x}= 3,14$ ), así como ante la idea de que estas características sean estables ( $\bar{x}= 2,97$ ) y naturales ( $\bar{x}=2,54$ ). Destaca el marcado desacuerdo ante la idea de que masculinidad y feminidad sean dos extremos de una misma dimensión ( $\bar{x}= 1,54$ ).

Si diferenciamos el 20% de las respuestas que se sitúan en posiciones superiores e inferiores, observamos que el estilo de respuesta tanto rígido como flexible se distribuye de forma desigual en función del sexo asignado:

Tabla 2  
*Diferencias en respuestas en los extremos en función del sexo asignado*

	TOTAL (242)	CHICA (103)	CHICO (139)
MAYOR 3,55: rígido	50 (20,66%)	11 (10,67%)	39 (28,06%)
MENOR 2,2: flexible	50 (20,66%)	29 (28,15)	21 (15,10%)

Los estereotipos más aceptados son “competitividad” en hombres ( $\bar{x}=3,72$ ), seguido de “pendientes de su imagen” ( $\bar{x}=3,65$ ) y “compensivas” ( $\bar{x}=3,60$ ) en mujeres. Estos tres estereotipos también se consideran los más estables ( $\bar{x}=3,29$ ;  $\bar{x}=3,05$ ;  $\bar{x}=3,27$  respectivamente). Los estereotipos que más se naturalizan son “les gustan los bebés” ( $\bar{x}=3,00$ ) en femeninos y “competitivos” ( $\bar{x}=2,74$ ) en masculinos.

Tabla 3  
*Medias de las frases estereotipadas sobre categorías “mujer” “hombre”*

	ESTEREOTIPOS	CUALIDAD	MEDIAS
MUJER	BEBÉS	ACEPTACIÓN	3.47
		ESTABILIDAD	2.98
		UNIDIMENSION	1.47
		NATURAL	3.00
	IMAGEN	ACEPTACIÓN	3.65
		ESTABILIDAD	3.05
		UNIDIMENSION	1.50
		NATURAL	2.63
	COMPENSIVAS	ACEPTACIÓN	3.60
		ESTABILIDAD	3.27
		UNIDIMENSION	1.43
		NATURAL	2.71
	CRITICONAS	ACEPTACIÓN	2.83
		ESTABILIDAD	2.71
		UNIDIMENSION	1.38
		NATURAL	2.17
HOMBRE	LÍDER	ACEPTACIÓN	2.53
		ESTABILIDAD	2.76
		UNIDIMENSION	1.44
		NATURAL	2.46
	AGRESIVOS	ACEPTACIÓN	2.23
		ESTABILIDAD	2.61

	UNIDIMENSION	1.38
	NATURAL	2.13
VALIENTES	ACEPTACIÓN	3.08
	ESTABILIDAD	3.09
	UNIDIMENSION	1.45
	NATURAL	2.45
COMPETITIVOS	ACEPTACIÓN	3.72
	ESTABILIDAD	3.29
	UNIDIMENSION	1.43
	NATURAL	2.74

Al analizar las diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas, observamos una tendencia a una mayor aceptación de los estereotipos vinculados a la categoría “mujer” que a la categoría “hombre”, así como una mayor naturalización de los mismos. En los estereotipos de “mujer”, se da una menor aceptación aquellos con valoración social negativa, y además se naturalizan menos y se consideran menos estables. En los estereotipos de “hombre” se da mayor aceptación de estereotipos que en un principio fueron categorizados por las investigadoras como negativos: “violentos” y “competitivos”. La alta aceptación de este último nos lleva a considerar que “competitivo” no es una característica valorada negativamente por el alumnado que respondió al cuestionario.

Tabla 4  
Diferencias significativas de medias medias Sig. (bilateral)

MEDIA TOTAL	MUJERES	2.6160	.000
	HOMBRES	2.4246	
ACEPTACIÓN	MUJERES	3.3889	.000
	HOMBRES	2.8909	
ACEPTACIÓN MUJERES	POSITIVO	3.5391	.000
	NEGATIVO	3.2387	
ACEPTACIÓN HOMBRES	POSITIVO	2.8045	.015
	NEGATIVO	2.9774	
NATURALIZACIÓN	MUJERES	2.6276	.000
	HOMBRES	2.4455	
MUJERES	EST. POSITIVO	2.7413	.000
	EST. NEGATIVO	2.4907	
NATURALIZACIÓN MUJERES	POSITIVO	2.8519	.000
	NEGATIVO	2.4033	
ESTABILIDAD	POSITIVO	3.1214	.001
	NEGATIVO	2.8786	

Al diferenciar la población por sexo asignado, se mantiene una mayor aceptación de las frases referentes a mujer por parte de ambos sexos. Se observa, sin embargo, una clara tendencia del grupo “chica” a la menor aceptación de todas las frases estereotipadas, tanto las referentes a la categoría “mujer” como a la categoría “hombre”, así como un mayor desacuerdo con la estabilidad y naturalización de las mismas. Son especialmente marcadas las diferencias en la aceptación de estereotipo de mujer “les gustan los bebés” y en los de hombre “buenos líderes” “valientes” y “competitivos”. Las respuestas parecen indicar que los chicos consideran más estables y naturales todas las frases propuestas, pero es especialmente marcada la diferencia en las que se refieren a “hombres”: excepto respecto a la característica de “violentos”, en las demás ofrecen una percepción significativamente más rígida de su propio rol que la que ofrecen las chicas.

Tabla 5  
Diferencias entre grupos “chicos” “chicas” (Prueba T de Student)

	CHICOS	CHICAS	DIFERENCIA	Sig (bilateral)
M.Bebés	2.9107	2.4830	0.4277	.000
H.Líder	2.4964	2.0218	0.4746	.000
M.Imagen	2.8554	2.5097	0.3456	.004
H.Agresivos	2.1500	2.0049	0.1451	.178
H.Valientes	2.7321	2.2233	0.5088	.000
M.Comprendivas	2.8625	2.6044	0.2581	.025
H.Competitivos	3.0143	2.5049	0.5094	.000
M.Criticonas	2.3482	2.1699	0.1783	.158
ROL.FEMENINO	2.7442	2.4417	0.3024	.002
ROL.MASCULINO	2.5982	2.1887	0.4095	.000
ROL.FEMENINO.Positivo	2.8866	2.5437	0.3429	.001
ROL.FEMENINO.Negativo	2.6018	2.3398	0.2620	.018
ROL.MASCULINO.Positivo	2.6143	2.1226	0.4917	.000
ROL.MASCULINO.Negativo	2.5821	2.2549	0.3273	.001
ACUERDO.total	3.2741	2.9575	0.3166	.007
ESTABILIDAD.total	3.1777	2.6845	0.4932	.000
DICOTOMICO.total	1.5134	1.3313	0.1821	.040
NATURALIZACION.total	2.7196	2.2876	0.4320	.001
ACUERDO.M.Total	3.5000	3.2379	0.2621	.039
ACUERDO.H.Total	3.0482	2.6772	0.3710	.003
ESTABILIDAD.M.Total	3.1661	2.7743	0.3918	.002
ESTABILIDAD.H.Total	3.1893	2.5947	0.5946	.000
DICOTOMICO.M.Total	1.5357	1.3277	0.2080	.023
DICOTOMICO.H.Total	1.4911	1.3350	0.1561	.090
NATURALIZACION.M.Total	2.7750	2.4272	0.3478	.013
NATURALIZACION.H.Total	2.6643	2.1481	0.5162	.000

Cuando agrupamos a la población por curso, no se observan diferencias significativas en la aceptación de ninguno de los estereotipos, ni en la estabilidad o naturalización de los mismos.

Existe correlación entre las distintas dimensiones que determinan, en el cuestionario, el estilo de categorización: estabilidad, unidimensionalidad, y naturalización. Observamos que existe una correlación positiva significativa entre la naturalización y la estabilidad que se atribuye a la frase. La correlación con la unidimensionalidad es más moderada, lo que puede indicar que esta última dimensión no supone una medida fiable del estilo de categorización.

Tabla 6  
Correlación entre variables de estilo de categorización  
NATURALIZACIÓN UNIDIMENSIONALIDAD

ESTABILIDAD	Correlación de Pearson	,615**	,371**
	Sig. (bilateral)	.000	.000
	N	243	243
UNIDIMENSIONALIDAD	Correlación de Pearson	,440**	
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	243	

Existe una correlación entre el grado de aceptación del estereotipo y la atribución de estabilidad y naturalidad al mismo (correlación de Pearson de 0,612\*\* y 0,684\*\* respectivamente). Aquellas personas que muestran acuerdo con el estereotipo tienden a considerarlo estable y natural. Existe correlación positiva moderada entre la aceptación del estereotipo y la consideración de las dos categorías como extremos de una dimensión.

Tabla 7  
Correlación entre aceptación y estilo de categorización

		ESTABILIDAD	UNIDIMENSIONALIDAD	NATURALIZACIÓN
ACEPTACIÓN ESTEREOTIPO	Correlación de Pearson	,612**	,415**	,684**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	N	243	243	243

## Conclusiones y propuestas para fases sucesivas de investigación

Los datos obtenidos indican que existe una tendencia en la población investigada a mostrar desacuerdo hacia frases estereotipadas acerca de las categorías hombre/mujer, y a la flexibilidad en la vinculación de los significados y los conceptos: se entienden como cuestiones cambiantes y construidas mayoritariamente.

Tanto en la descripción de los grupos con respuestas en los extremos, como en la comparación de medias, se confirma una tendencia a la mayor rigidez de las personas socializadas como chicos, al

observarse una mayor aceptación de todas las frases estereotipadas, y atribuirles mayor estabilidad y naturalidad en este grupo. La investigación describe un estilo de categorización más flexible en las personas con sexo asignado chica, especialmente en las características que tienen que ver con el rol masculino.

Por otro lado, existe una mayor aceptación de los estereotipos que conciernen a la categoría mujer, especialmente aquellos que se perciben como positivos, y se consideran más estables y naturales que los que se refieren a la categoría hombre, destacando la naturalidad que se sigue atribuyendo al estereotipo vinculado con la maternidad.

Este primer panorama obtenido a partir de la fase cuantitativa de investigación nos abre interrogantes para una segunda fase, de metodología cualitativa, en la que se efectuarán entrevistas en profundidad y un análisis del contenido del discurso para profundizar en los significados que sustentan las categorías hombre/mujer, y en las cualidades de rigidez o flexibilidad que se atribuyen a dichos significados. Distintos estilos de categorización se pondrán en diálogo en grupos de discusión.

En la segunda fase de investigación nos preguntaremos qué regularidades se encuentran en los discursos en estilos de respuesta similares, y qué diferencias existen en estilos de respuesta contrarios. Deseamos analizar las discrepancias entre las categorías mujer/hombre, y por qué en la primera se da una mayor aceptación, estabilidad y naturalización de frases estereotipadas. Nos interesa profundizar en las divergencias entre el discurso de las personas con sexo asignado “chica” y sexo asignado “chico”, para comprender la mayor rigidez del segundo, especialmente respecto a su propio rol. Todas estas cuestiones pueden abrir vías para la intervención educativa feminista en la construcción de las categorías identitarias, lo que consideramos fundamental para la apertura de posibilidades de elección vital.

## Referencias bibliográficas

- Alzás, T., Galet, C., Souza, J. F. (2016). Análisis de la deseabilidad social de los roles de género. *Asparkia*, 29, 5 – 89. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Asparkia.2016.29.6>
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, España: S.L.U. Espasa Libros.
- Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155–162.
- Bem, S. (1981). The BSRI and gender schema theory: a reply to Spence and Helmreich. *Psychological Review*, 88, 369 – 371.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Butler, J. (2009). *Lenguaje, Poder e Identidad*. Madrid, España: Síntesis.
- Butler, J. (2016). *Deshacer el Género*. Barcelona, España: Paidós.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities: knowledge, power and social change*. Cambridge, Polity Press.
- Connell, R. W. Y Messerschmidt, J. W. (2005). *Hegemonic Masculinity, rethinking the concept*. *Gender and Society*. 19 (6) 829 – 859.
- Davies, B (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra.
- Davies, B (2003). *Shard of glass. Children reading and writing beyond gendered identities*, edición revisada. Creeskill: Hapton Press.
- Davies, B. y Banks, C. (1992). The Fender trap: a feminist poststructuralist analysis of primary school childrens’s talk about gender. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (1), 1 – 25.
- De Miguel, A. (2014). La dialéctica de la teoría feminista. Lo que nos une, lo que nos separa, lo que nos ha hecho avanzar. *Daimon, Revista Internacional de Filosofía*, 63, 191-204. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/199711>
- Fernández Sánchez, J. (2011) Un siglo de investigaciones sobre masculinidad y feminidad: una revisión crítica. *Psicotherma*, 23 (2), 167 – 172.
- Fernández, J., y Coello, M. T. (2010). Do the BSRI and PAQ really measure masculinity and femininity? *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 1000–1009.
- Fernández, J., Quiroga, M. A., del Olmo, I., & Rodríguez, A. (2007). Escalas de masculinidad y feminidad: estado actual de la cuestión. *Psicothema*, 19, 357–365.

- Ferrer – Pérez, V. y Bosch – Fiol, E. (2014). La medida del constructo masculinidad feminidad en la actualidad: algunas reflexiones sobre el caso del Bem Sex Role Inventory, *Revista de Psicología Social*, 29:1, 180-207, DOI: 10.1080/02134748.2013.878569
- Francis, B. (2001). Beyond postmodernism: feminist agency in educational research, en Francis, B. y Skelton, C. (eds), *Investigating gender. Contemporary perspectives in education* (pp 65 – 76), Buckingham: Open University Press.
- Francis, B. (2010). Re/theorising gender: female masculinity and male femininity in the classroom? *Gender and Education*, 22(5), 477 – 490.
- Francis, B. (2012). Gender monoglossia, gender heteroglossia: The potential of Bakhtin's work for re – conceptualising gender. *Journal of Gender Studies*. 21, 1 – 15. DOI: <https://doi.org/10.1080/09589236.2012.639174>
- Francis, B. y Paechter, C. (2015). The problem of gender categorisation: Addressing dilemmas past and present in gender and education research. *Gender and Education*, 27, 776 – 790.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes, en E. E. Maccoby (Eds.), *The development of sex differences*. Stanford, Stanford University Press.
- Lippa, R.A. (2005). *Gender, nature and nurture (2nd. ed.)*. Mahwah, NJ: LEA.
- Maceira Ochoa, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista*. México D. F.: Colegio de México.
- Martín – Lagos, M.D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman. *Revista de Educación*, 380, 186-209.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez Martín, I., Ramírez Atiaga, G. (2017) Des – patriarcalizar y des- colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 6(2), 81 – 95.
- Paechter, C. (2007). *Being boys; being girls: learning masculinities and feminities*. Berkshire, England: Mac Graw Hill.
- Renold, E. (2001a). Learning the “hard” way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (3), 369 – 385.
- Renold, E. (2001b). Squeeze – girls, femininity and the negotiation of academic success in the primary school. *Educational Review*, 55 (2), 179 – 194.
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*. 4, 1 – 14. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num4/revilla.pdf>.
- Rodríguez Menéndez, M.C. y Peña, J. V. (2005) Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112(05), 165 – 194.
- Rodríguez Menéndez, M. C. (2006). Posestructuralismo y práctica coeducativa: discutiendo y deconstruyendo el género en el aula. *Investigación en la escuela*, 59, 79 – 89.
- Skelton, C. (2001). Typical boys? Theorizing masculinity in educational settings, en Francis, B. y Skelton, C. (eds), *Investigating gender. Contemporary perspectives in education* (pp 65 – 76), Buckingham: Open University Press.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Vol 9 (1), 22 – 36.
- Swain, J. (2004). The resources and strategies that 10 – 11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30 (1), 169 – 185.