

LA SUBJETIVIDAD MASCULINA Y FEMENINA NAHUAS EN LA CONFIGURACIÓN DE SU IDENTIDAD DE GÉNERO DURANTE LA NIÑEZ

NÁHUATL MASCULINE AND FEMININE SUBJECTIVITY IN THE CONFIGURATION OF GENDER IDENTITY DURING CHILDHOOD

Elia Pérez-Nasser

Estudios del Desarrollo Rural. Campus Montecillo, Colegio de Postgraduados. Montecillo, Estado de México. 56230. (epnasser@colpos.mx)

RESUMEN

Este ensayo surge de una investigación mucho más amplia, enfocada al tema de las masculinidades; su objetivo fue conocer y reflexionar sobre la configuración de las identidades masculinas y femeninas durante la infancia de tres generaciones de hombres, en seis comunidades del Municipio de Cuetzalan, Sierra Norte de Puebla, México; tomándose en cuenta las categorías de género, etnia, clase y ciclo vital, entre otras. Sustentado teóricamente por la perspectiva de género, considerando que las identidades masculinas y femeninas son una construcción social, cultural e histórica basada en las diferencias sexuales. El género, como categoría teórica, se apoya en la metodología cualitativa que privilegia la singularidad de los/las sujetos o de grupos de personas, permitiendo reflexionar sobre sus relaciones; entre otras técnicas se trabajó con entrevistas en profundidad, observación participante y diario de campo. Se aprecia, entre los resultados, que tanto la familia como la escuela son dos instituciones de socialización de gran influencia en la conformación de las identidades de género. Los(as) entrevistados(as) declaran haberse reconocido como niños y niñas durante su estancia en la escuela primaria, en relación con la diferencia sexual. Existen desigualdades entre los géneros debido a los mandatos sociales establecidos por la cultura náhuatl desde la infancia.

Palabras clave: identidad, indígenas, infancia, Puebla, México.

INTRODUCCIÓN

Actualmente las transformaciones en las estructuras sociales, económicas y demográficas, están afectando o trastocando las identidades de hombres y mujeres, desconociendo cómo comprenderlas, abordarlas y hasta cierto punto enfrentarlas. Según Del Val (2004), las identidades se manifiestan en situaciones concretas, y para analizarlas y tratarlas es necesario encontrar los momentos sociales apropiados o descubrir los *ítems* en los que se expresan, o ambos; este tiempo es uno de ellos.

Dichas transformaciones han modificado las imágenes o representaciones culturales de hombres y mujeres en las sociedades modernas, y demandan nuevas actitudes y cambios drásticos en los valores

ABSTRACT

This essay arises from a much broader research, focused on the theme of masculinities; its objective was to explore and reflect upon the configuration of masculine and feminine identities during the childhood of three generations of men, in six communities in the municipality of Cuetzalan, in Puebla's Sierra Norte, México; this was done by taking into account the categories of gender, ethnicity, class, and life cycle, among others. Theoretically sustained by gender perspective, and taking into account that masculine and feminine identities are a social, cultural and historical construction based on sexual differences. Gender, as a theoretical category, is supported by the qualitative methodology that stresses singularity of female or male subjects or of groups of people, allowing reflection upon their relationships; among other techniques, we worked with in-depth interviews, participant observation and a field journal. Among the results, it can be appreciated that both family and school are two socializing institutions of great influence in the conformation of gender identities. Those interviewed declared having recognized themselves as boys and girls during their time in primary school, in terms of sexual difference. There are inequalities among genders due to the social mandates that are established by the Náhuatl culture from childhood.

Key words: identity, indigenous people, childhood, Puebla, México.

INTRODUCTION

Currently, transformations in social, economic and demographic structures are affecting or upsetting the identities of men and women, who are unaware of how to understand them, deal with them, and to a certain degree, face them. According to Del Val (2004), identities manifest in concrete situations, and in order to analyze them and deal with them it is necessary to find the appropriate social moments or to discover the items where they are expressed, or both; this is one of those moments.

These transformations have modified the cultural images or representations of men and women in modern societies, and they demand new attitudes and drastic changes in men's and women's values in traditional

de hombres y mujeres en las culturas tradicionales; por lo que es indudable que no pueda producirse un cambio importante en uno de los géneros sin que el otro se modifique o evolucione. De lo contrario su ruptura supone un conflicto y un desajuste social entre mujeres y hombres que requiere un nuevo planteamiento de conjunto.

La identidad alude a la forma en que una persona o un grupo de ellas definen quiénes son y lo que significa ser lo que son; es reconocerse a sí mismo/a, es la imagen que cada quién se da para sí. Este concepto ha dado origen, a partir de la segunda mitad del siglo XX, a fuertes debates acerca de su significado y empleo; desarrollándose distintas conceptualizaciones, dependiendo del campo de análisis y de las teorías o corrientes del pensamiento que se usen, como la sociología, el feminismo, la psicología, el psicoanálisis, las ciencias de la comunicación, la antropología, la filosofía, la historia y la lingüística entre otras. Especialmente, desde las ciencias sociales se ha desarrollado por diferentes corrientes teóricas que han sido tratadas y representadas por notables exponentes como: las funcionalistas, por Durkheim y Parson; las estructuralistas, por Lévi-Strauss y Saussure; las postestructuralistas, por Lacan, Barthes, Derrida, Althusser y Foucault (Giddens *et al.*, 2001).

Se reconoce una crisis de la identidad. Lévi-Strauss (1981) afirma que es un nuevo mal del siglo, como consecuencia del hundimiento de costumbres o hábitos seculares o tradicionales, por la desaparición de modos de vida y porque se disipan añejas solidaridades. Pero, se ha argumentado que esta crisis no sólo ha sido propia de nuestro siglo sino que, a partir de la Revolución Industrial y la Revolución Francesa, en los países occidentales se produjeron transformaciones en las mentalidades, a su vez que otros cambios en las posiciones genéricas y subjetivas de hombres y mujeres (Burin y Meler, 1998, *in* Burin, 2003).

Es posible impulsar y transformar los modos de ser hombres y mujeres que eviten las desigualdades socioculturales entre los sexos; razones, entre otras, por investigar sobre la construcción social de las identidades masculinas y femeninas en la infancia. La teoría de género demuestra que entre los hombres y las mujeres nada es natural y su sexo sólo es una referencia binaria a la anatomía sobre la que se conforman los géneros, marca la distinción entre ellos como resultado de las diferencias biológicas, físicas y genéticas. De manera que no es lo mismo el sexo biológico que la identidad asignada o adquirida, ya que en las diferentes culturas cambia lo que se considera femenino o masculino, obviamente dicha asignación es una construcción social, una interpretación social de lo biológico. Es decir, lo que

culturas; therefore, there is no doubt that an important change in one of the genders cannot happen without the other being modified or evolving. Otherwise, their rupture entails conflict and social disruption among women and men, who require a new whole approach.

Identity refers to the way in which a person or a group of them defines who they are and what it means to be what they are; it means recognizing themselves, it is the image that each person gives him/herself. This concept has given birth, since the second half of the 20th a Century, strong debate regarding its meaning and use; thus, different conceptualizations have developed, depending on the field of analysis and the theories or thought currents that are used, such as sociology, feminism, psychology, psychoanalysis, communication sciences, anthropology, philosophy, history and linguistics, among others. Particularly, from the social sciences, it has developed through different theoretical trends that have been dealt with and represented by outstanding representatives such as: functionalism, by Durkheim and Parson; structuralism, by Lévi-Strauss and Saussure; post-structuralism, by Lacan, Barthes, Derrida, Althusser and Foucault (Giddens *et al.*, 2001).

An identity crisis is recognized. Lévi-Strauss (1981) states that this is the new malady of the century, as consequence from the collapse of secular or traditional customs or habits, the disappearance of lifestyles, and the result of ancient solidarities dispelling. However, it has been argued that this crisis has not only been present in our century, but rather, that beginning with the Industrial Revolution and the French Revolution, transformations in mentalities took place in Western countries, at the same time that other changes in generic and subjective positions of men and women occurred (Burin and Meler, 1998, *in* Burin, 2003).

It is possible to foster and transform the ways of being men and women that prevent sociocultural inequalities between sexes; reasons, among others, to research the social construction of masculine and feminine identities during childhood. Gender theory shows that among men and women, nothing is natural, and their sex is only a binary reference to the anatomy regarding which genders are conformed, marking the distinction between them as a result of biological, physical and genetic differences. Thus, biological sex is not the same as the identity that is assigned or acquired, since what is considered feminine or masculine changes in different cultures, and obviously, this assignment is a social construction, a social interpretation of the biological reality. That is, biological sex is not what prescribes gender identity and behavior, but rather the fact that men and women experience, from the time they are born,

prescribe la identidad y el comportamiento del género no es el sexo biológico, sino más bien el hecho de que hombres y mujeres desde que nacen experimentan ritos, costumbres, valores y normas, atribuidas según el sexo que les corresponda (Robert Stoller *in* Lamas, 1996); por lo que la asignación y configuración de una identidad conlleva aspectos culturales, sociales e históricos.

Como se mencionó anteriormente, este artículo es producto de otra investigación acerca de la construcción y deconstrucción de las identidades masculinas en los sistemas de género indígenas, de tres generaciones de hombres: abuelos, padres e hijos (línea patrilínea), vinculados por algún lazo de parentesco a las mujeres de la Sociedad de Solidaridad Social (S.S.S.) “Maseualsiuamej Mosenyolchicauanij”, que al parecer están reivindicando distintas e innovadoras socializaciones, comportamientos y entendimientos o normas con los varones. La investigación respondió, además de otras razones, tanto por solicitud de la Maseualsiuamej como de asociaciones sociales y civiles locales, interesadas en el tema de las masculinidades como parte de sus procesos de desarrollo.

MARCO CONTEXTUAL

El municipio de Cuetzalan, en la Sierra Norte de Puebla, es considerado como ciudad y cabecera municipal. Se sitúa en la zona baja de la Sierra Madre Oriental del estado de Puebla, ubicado entre los 600 a los 1300 m, muy cerca del límite con el estado de Veracruz; al norte con Jonotla y Tenampulco; al este, con Ayotoxco de Guerrero y Tlatlauquitepec; al sur, con Zacapoaxtla; y al oeste, con Zoquiapan (INAFED, 2005). Cuenta con una superficie de 135.22 km². Se llega a Cuetzalan a través de la autopista México-Orizaba-Puebla, pasando por los pueblos de Libres, Oriental, Tlatlauquitepec y Zacapoaxtla; a seis horas de la ciudad de México y entre tres y cuatro de la capital poblana.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2010, la población de este municipio era de 47 433 habitantes: 23 240 hombres y 24 193 mujeres (INEGI, 2010). Sus actividades económicas, por orden de importancia corresponden: 74.4% al sector primario (agricultura, caza y pesca); 13.1% al terciario (comercio, turismo y servicios); y 9.8% al sector secundario (manufactura, construcción, electricidad y otros).

En cuanto a los índices de pobreza de acuerdo a sus ingresos y servicios, la población náhuatl reporta uno de los más altos, siendo las mujeres las más marginadas. Por otra parte, su organización política, administrativa y religiosa se estructura a partir de un

rites, customs, values and norms that are attributed to them according to the sex that corresponds them (Robert Soller *in* Lamas, 1996); therefore, assignment and configuration of an identity entails cultural, social and historical aspects.

As was mentioned previously, this article is product of other research regarding the construction and deconstruction of masculine identities in indigenous gender systems, for three generations of men: grandfathers, fathers and sons (patrilínea line), linked by some kinship bond to women in the *Maseualsiuamej Mosenyolchicauanij* Social Solidarity Society (*Sociedad de Solidaridad Social*, S.S.S.), which seem to be vindicating different and innovating ways of socializing, behaviors and ways of understanding or norms with males. The research responded to the request by the *Maseualsiuamej* and local social and civil associations, in addition to other reasons, which were interested in the issue of masculinities as part of their development processes.

CONTEXTUAL FRAMEWORK

The municipality of Cuetzalan, in Puebla's Sierra Norte, is considered a city and municipal township. It is located in the lowlands of the Sierra Madre Oriental in the state of Puebla, between 600 and 1300 m of altitude, very close to the limits with the state of Veracruz; it borders North with Jonotla and Tenampulco; East with Ayotoxco de Guerrero and Tlatlauquitepec; South with Zacapoaxtla; and West with Zoquiapan (INAFED, 2005). It has a surface of 135.22 km². Cuetzalan can be reached on the México-Orizaba-Puebla highway, crossing through the towns of Libres, Oriental, Tlatlauquitepec and Zacapoaxtla; it is six hours from Mexico City and three to four from Puebla's capital city.

According to the Population and Housing Census 2010, the population in this municipality was 47 433 inhabitants; 23 240 men and 24 193 women (INEGI, 2010). Their economic activities, in order of importance, are: 74.4% in the primary sector (agriculture, hunting and fishing); 13.1% in the tertiary sector (commerce, tourism and services); and 9.8 in the secondary sector (manufacture, construction, electricity and others).

In terms of poverty indexes, based on income and services, the Náhuatl population reports one of the highest rates, and women are the most marginalized. On the other hand, their political, administrative and religious organization is structured based on a system of ceremonial posts where civil and religious positions are interrelated; it is males who, in their majority, fill them and represent the highest authority.

Communities that belong to the municipality, San Miguel Tzinacapan, Chicueyaco, Xiloxochico,

sistema de cargos ceremoniales donde se interrelacionan puestos civiles y religiosos; son los varones quienes en su mayoría ocupan y representan la máxima autoridad.

Las comunidades pertenecientes al municipio: San Miguel Tzinacapan, Chicueyaco, Xiloxochico, Cuahutamazaco y San Andrés Tzicuilan se ubican entre los 4 y 8 kilómetros de distancia de Cuetzalan, y se comunican mediante una red de carreteras que permite el acceso a los lugares más apartados. Las comunidades están pavimentadas en un 10%; cuentan con energía eléctrica y 60% tienen alumbrado público; únicamente 60% se abastece de agua potable y casi todas las viviendas disponen de agua entubada a través de tomas domésticas, sin embargo, 10% tiene drenaje, pues, por lo general solamente las cabeceras municipales tienen este servicio (Báez, 2004). El número de habitantes en cada una oscila entre 1000 y 2500. Su actividad económica preponderante es la agricultura; en la siembra y cosecha de café (*Coffea spp.*), pimienta (*Piper nigrum*), naranja (*Citrus sinensis*), maíz (*Zea mays*) y frijol (*Phaseolus vulgaris*).

METODOLOGÍA DE TRABAJO

La investigación se basó en una metodología cualitativa, ya que permite tratar aspectos subjetivos de la conducta humana, descifrando y explorando el significado de los/las sujetos(as). Intenta señalar aspectos comunes con otros sucesos parecidos; analiza experiencias en determinados ámbitos, profundizando en los contextos en que ocurren. Se realizaron entrevistas en profundidad como una de las técnicas de investigación cualitativa por ser apropiadas para estudiar los discursos en torno a un tema, e idóneas para investigar hechos subjetivos, su descripción está mediada por la memoria, los intereses, las suposiciones y los valores de los entrevistados.

En el trabajo de campo, durante los años 2006 y 2007, se aplicaron 25 entrevistas en profundidad, 14 a hombres y 11 a mujeres de las cinco comunidades, más Cuetzalan como cabecera municipal. Basadas en los ciclos vitales o periodos de vida: infancia, adolescencia, adultez y vejez, Categorías etarias que constituyen tanto la identidad individual o colectiva como la identidad generacional, ésta determina modos de vida, prácticas sociales y comportamientos colectivos en los distintos ciclos vitales, comprenden valores y cosmovisiones del mundo.

Para la sistematización de los resultados se transcribieron las entrevistas grabadas, a través de un procesador de palabras. Posteriormente se elaboró una primera codificación, abierta-descriptiva de los datos obtenidos, conformando un primer conjunto de

Cuahutamazaco and San Andrés Tzicuilan, are located between 4 and 8 kilometers from Cuetzalan, and are connected through a road network that allows access to the most isolated places. The communities are paved in 10%; they have electric energy and 60% have public lighting; only 60% is supplied with drinking water and almost all the households have piped water through domestic taps; however, 10% have drainage, since generally only municipal townships have this service (Báez, 2004). The number of residents in each community ranges from 1000 to 2500. Their preponderant economic activity is agriculture, in cultivation and harvest of coffee (*Coffea spp.*), pepper (*Piper nigrum*), orange (*Citrus sinensis*), maize (*Zea mays*) and beans (*Phaseolus vulgaris*).

WORKING METHODOLOGY

The research was based on qualitative methodology, since it allows approaching subjective aspects of human behavior, deciphering and exploring the meaning of male and female subjects. It attempts to point out aspects in common with other similar events; it analyzes experienced within specific environments, delving into the contexts where they occur. In-depth interviews were carried out as one of the qualitative research techniques, because they are appropriate for studying discourses around a theme, and ideal for researching subjective facts, since their description is mediated by memory, interests, assumptions and values of the people interviewed.

In the field work, during 2006 and 2007, 25 in-depth interviews were applied, 14 to men and 11 to women in the five communities, plus Cuetzalan, as the municipal township. These were based on vital cycles or life periods: childhood, adolescence, adult life and old age, which are age categories that constitute both the individual or collective identity as the generational identity, defining lifestyles, social practices and collective behaviors in different vital cycles, including values and world visions.

To systematize the results, taped interviews were transcribed with a word processor. Later, the first codification of the data obtained was done, which was open-descriptive, integrating a first set of codes or categories, as a result of the patterns and trends found in reading them, in addition to other concepts included both in the interview outline and in the research objectives; another set of codes (axial codification) was constituted, from descriptive data together with elements contained in each one of them, to relate them in codes and sub-codes, attempting for them not to be modified and to distinguish them through generational variables.

códigos o categorías, como resultado de patrones y tendencias repetidas en su lectura, además de otros conceptos incluidos tanto en las guías de entrevistas como en los objetivos de la investigación; constituyéndose otro conjunto de códigos (codificación axial) de los datos descriptivos junto con elementos contenidos en cada uno de ellos para relacionarlos en códigos y subcódigos, tratando de que éstos no fueran modificados y de distinguirlos por medio de las variables generacionales.

PERFILES GENERACIONALES

Respecto a los varones que conforman la primera generación en su mayoría ya falleció, y de los que sobreviven sus edades son entre 65 y 70 años o más; ya no trabajan por razones de enfermedad y disminución de capacidades físicas o mentales, sólo uno de ellos trabaja en su parcela y eventualmente como jornalero. Los hombres que pertenecen a la segunda generación, su edad oscila entre los 34 y los 58 años; en tres casos son huérfanos de padre y madre, y en el resto viven ambos o sólo uno de ellos; todos están casados excepto uno que vive en unión libre; tienen en promedio 3.7 hijos e hijas; casi todos estudiaron la primaria, dos secundaria, uno preparatoria y otro sin estudios. Las ocupaciones que desempeñan son diversas: coordinador de una organización; apoyo en la producción y locución de la radio local; elaboración de artesanías; y, empleado como velador e intendente de un hotel; exceptuando tres casos donde reportan trabajar en el campo como jornaleros asalariados y en su propia parcela, además de otras actividades extras, uno como danzante y otro como capacitador. Por último, en los hombres de la tercera generación la edad fluctúa entre los 18 y 30 años; les viven el padre y la madre y tienen un promedio de 5.2 hermanos y hermanas; son solteros, menos uno que es casado; tienen estudios de secundaria, salvo dos casos, uno tiene licenciatura y el otro la estudia actualmente, además de trabajar. En su totalidad trabajan, ninguno como jornalero en el campo, sólo uno apoya a la familia con el trabajo productivo de la parcela.

En lo que concierne al perfil de las mujeres entrevistadas se presenta de manera general, ya que la investigación se dirigió principalmente a los hombres: se incluye a las esposas, a las madres y a las socias de la organización y otras como informantes clave. La edad de las mujeres varía desde los 30 años la menor hasta los 74 la mayor, todas casadas entre los 14 y 24 años de edad, a excepción de dos solteras, una de 30 y la otra desconocía su edad (entre 50 y 60 años). En promedio tienen 4.2 hijos e hijas, predominando los varones; sus estudios son de primaria

GENERATIONAL PROFILES

With regards to males that make up the first generation, most of them have passed away, and those who survive are 65 to 70 years old, or more; they don't work anymore because of health issues and diminished physical or mental capacities; only one of them works in his parcel and occasionally as a day laborer. For men who belong to the second generation, their ages range between 34 and 58 years old; in three cases, they are orphans from father and mother, and for the rest, both parents live or only one of them; they are all married except one who lives in cohabitation; they have in average 3.7 sons and daughters; almost all of them studied primary school, two secondary, one high school, and another lacked studies. The occupations they carry out are diverse: organization coordinator; production support and announcing in the local radio station; handcrafts elaboration; and, employee as a watchman and intendant in a hotel; with the exception of three cases who report working in the field as paid day laborers, and in their own parcel, in addition to other extra activities, one as a traditional dancer and another as a trainer. Lastly, in men of the third generation, age ranges from 18 to 30 years old; their parents (mother and father) live, and they have an average of 5.2 siblings; they are bachelors, except one who is married; they have secondary schooling, except two cases, one of whom has an undergraduate degree and the other is currently doing undergraduate studies, in addition to working. All of them work, none of them as field day laborers, and only one supports his family with productive labor in the parcel.

In terms of the women's profile, it is presented in a general way, since the research was directed mainly at men: wives, mothers and partners in the organization and others are included as key informants. The age of women varies from the youngest, 30 years old, to the oldest, 74 years old; they were all married at 14 to 24 years of age, with the exception of two single women, one who is 30 and another who ignored her age (between 50 and 60 years). In average they have 4.2 sons and daughters, with males predominating; their studies are complete and incomplete primary school. Most of them are artisans, some have posts and others are employed by their organization; two are merchants and the oldest of them works solely as a day laborer. It is worth mentioning that a good number of their children study technical school or university.

However, it must be observed that the ages that define vital cycles or life periods are very relative, and vary according to cultures and societies, for they do not have the same meaning in all of them, or else there are different age gender orders that influence social changes and generational identities.

completa e incompleta. La mayoría son artesanas, unas desempeñando cargos y otras empleadas en su organización; dos son comerciantes, y la mayor de ellas trabaja solo como jornalera. Cabe señalar que una buena parte de sus hijos e hijas estudian carreras técnicas y universitarias.

Sin embargo, se debe observar que las edades en las que se definen los ciclos vitales o periodos de vida son muy relativos y varían de acuerdo a las culturas y sociedades, pues no en todas tienen el mismo sentido, o bien existen diferentes órdenes de género etarios que imprimen cambios sociales e identidades generacionales.

IDENTIDAD DE GÉNERO

Al género se le define como un conjunto de prácticas, creencias, características, representaciones y prescripciones o normas sociales, económicas, políticas, culturales, psicológicas, jurídicas, etcétera, que manan entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica-biológica entre mujeres y hombres (Lamas, 1996). Esta autora señala que por esta categorización cultural no sólo se ha definido la división del trabajo, las prácticas rituales y el ejercicio del poder, sino también se atribuyen características asignadas a cada sexo diferencialmente en materia de moral, psicología y afectividad. De tal manera que la cultura marca a los sexos con el género y el género determina la percepción de todo lo demás: lo social, lo religioso, lo político, lo económico, lo cotidiano. En suma, dice que: “La identidad de género se construye mediante los procesos simbólicos que en una cultura dan forma al género [...]. Esta identidad es históricamente construida de acuerdo con lo que la cultura considera ‘femenino’ o ‘masculino’” (Lamas, 1996:329).

La identidad o identidades de género se refieren a los procesos de identidad implicados en la construcción de un yo, el cual raramente es absoluto femenino o masculino, es una síntesis compleja de los contenidos sociales y simbólicos existentes (ideologías, religión, clase, etnia, edad, orientación sexual, etcétera); varían de cultura en cultura, son históricas, lo que se mantiene es la diferencia sexual que se simboliza de diferentes formas (Díaz, 1995).

Desde la complejidad de los procesos histórico-culturales en la construcción social de la masculinidad y la feminidad, el género es interpretado como *habitus* por Bourdieu, en el que una operación simbólica básica concede cierto significado a esos cuerpos, sin ser un reflejo de la realidad “natural”, sino que son consecuencia de estos procesos históricos, culturales y de simbolización y, como “productores culturales”,

GENDER IDENTITY

Gender is defined as a set of social, economic, political, cultural, psychological, legal, etc., practices, beliefs, characteristics, representations and prescriptions or norms, which flow among members of a human group in function of specific symbolization of the anatomical/biological difference between women and men (Lamas, 1996). This author points out that it is because of this cultural categorization that not only division of labor, ritual practices and exercise of power have been defined, but that there are also characteristics attributed which have been differentially assigned to each sex in moral, psychological and affectivity terms. Thus, culture marks sexes with gender and gender determines the perception of everything else: the social, the religious, the political, the economic, and the daily life. In sum, she says: “Gender identity is constructed through the symbolic processes that shape gender in a culture [...]. This identity is historically constructed based on what culture considers ‘feminine’ or ‘masculine’.” (Lamas, 1996: 329).

Gender identity or identities refer to the processes of identity implicated in the construction of the “I”, which is rarely absolutely feminine or masculine, is a complex synthesis of existing social and symbolic contents (ideologies, religion, class, ethnicity, age, sexual orientation, etcetera); they vary from culture to culture, are historical, and what remains is the sexual difference that is symbolized in different ways (Díaz, 1995).

From the complexity of historical-cultural processes in the social construction of masculinity and femininity, gender is interpreted as *habitus* by Bourdieu, where a basic symbolic operation grants a certain meaning to those bodies, without it being a reflection of “natural” reality, but rather consequence of these historical, cultural and symbolization processes, and as “cultural producers”, they develop a system of common references (Bourdieu, 1977 *in* Lamas, 2002). Thus, each one exists in a body that is experienced, understood as a category that ratifies the historicity of human bodies and their creation in each case of the subject’s unity in his/her body (Aisenson, 1988 *in* Lagarde, 2001). The *habitus* means that the set of dispositions acquired through personal history gives structure and coherence both to the whole of its thought and to perceptions and actions; that is, as the cumulus of implicit knowledge that guides the practical sense. It is defined as the set of internalized schemes that constitute the condition of every action, of every individual election, and which support the aptitude to move into the social world, that is, the practical sense. These are schemes that are realized in categories that are not thought about, durable and transferable (Bourdieu 1990 *in* Rodríguez,

desarrollan un sistema de referencias comunes (Bourdieu, 1997 in Lamas, 2002). De modo que cada quien existe en un cuerpo vivido, entendiéndolo como una categoría que ratifica la historicidad de los cuerpos humanos y su creación en cada caso de la unidad de él o la sujeto en su cuerpo (Aisenson, 1988 in Lagarde, 2001). El *habitus* supone que el conjunto de las disposiciones adquiridas a través de la historia personal estructura y da coherencia tanto al conjunto de su pensamiento como al de las percepciones y acciones; es decir, como el cúmulo de saberes implícitos que guían el sentido práctico. Se le define como el conjunto de esquemas internalizados que constituyen la condición de toda acción, de toda elección individual y que fundamenta la aptitud para moverse en el mundo social, o sea, el sentido práctico. Son esquemas que se concretan en categorías no pensadas, durables y transferibles (Bourdieu, 1990 in Rodríguez, 2003). Refiriéndose primero, son durables, porque los esquemas o disposiciones del *habitus* aprendidos en los primeros años de vida son casi inmunes al paso del tiempo, y son “casi” inmunes porque están continuamente afectados por las experiencias nuevas a las que se ve expuesta una persona todos los días de su vida; segundo, son *transferibles* porque le permite argumentar que las disposiciones que constituyen el *habitus* facultan a la persona para producir efectos semejantes en campos de la práctica muy variados, tendiendo a dar regularidad a sus acciones. Es decir, aunque a partir del *habitus* se desarrollen prácticas y conductas diferentes, todas se basan en el mismo principio explicativo, confiriéndoles una homogeneidad implícita (Rodríguez, 2003).

Se destaca el concepto clave de *habitus*, como “una subjetividad socializada”: “al conjunto de relaciones históricas “depositadas” en los cuerpos individuales en formas de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción” (Bourdieu, 1995:87 in Lamas, 2002:17). No se trata de una noción abstracta, sino que forma parte del propio individuo/a de una manera total y profunda (Rodríguez (2003).

Entonces, el género es una práctica social que constantemente se refiere a los cuerpos y a lo que los cuerpos hacen, sin embargo, no es una práctica reducida al cuerpo. El género existe precisamente en la medida en que la biología no determina lo social (Connell, 2003). Y, el *habitus* o subjetividad socializada es parte de la Identidad que cada persona reajusta a lo largo de distintas etapas de su vida y de acuerdo al contexto en el que se desenvuelve (Fuller, 1997).

ETAPAS EN LA CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD

La identidad de género se adquiere a través de tres etapas: la primera, considerada como la “asignación

2003). First, they are durable because the schemes or dispositions of the *habitus* learned during the first years of life are almost immune to time going by, and they are “almost” immune because they are continually affected by new experiences to which a person is exposed every day of his/her life; second, they are *transferable* because they allow arguing that the dispositions that constitute the *habitus* allow the person to produce similar effects in quite varied fields of practice, with the tendency of providing regularity to his/her actions. That is, although different practices and behaviors are developed from the *habitus*, they are all based on the same explicative principle, conferring them with an implicit homogeneity (Rodríguez, 2003).

The key concept of *habitus* is highlighted as “a socialized subjectivity”: “to the set of historical relationships ‘deposited’ on individual bodies in the form of mental and body schemes for perception, appreciation and action” (Bourdieu, 1995: 87 in Lamas, 2002:17). This is not an abstract notion, but rather it is part of the individual in a total and profound manner (Rodríguez, 2003).

Therefore, gender is a social practice that constantly refers to bodies and to what bodies do; however, it is not a practice that is reduced to the body. Gender exists precisely to the degree that biology does not determine what is social (Connell, 2003). And, the *habitus* or socialized subjectivity is part of the Identity that each person readjusts throughout different stages of his/her life, and based on the context that he/she develops in (Fuller, 1997).

STAGES IN IDENTITY CONFORMATION

Gender identity is acquired through three stages: the first one, considered “gender assignment”, also known as gender attribution or labeling, is a process of psychic and cultural inscription that begins from the time of birth and will become part of the “I”. It is acquired at the moment of birth from the external appearance of genitals, upon which cultural content is loaded or assigned immediately, that translates into expectations of what the infant should be and do as a girl or boy; frequently, this is set out since the mother is pregnant, for both she and the father begin to build an identity for the fetus/product in function of the ideal manners of conduct with regards to the sex of the infant that they expect, in which the mother is the principal cultural agent. Through her discourse, she will transmit the system of meanings and attributes; the way of treating, both by the father and the family and social groups, will also contribute to this process. This stage corresponds to the first criterion of a person’s identification; it is an idea-affective scheme that is acquired consciously and unconsciously from

de género”, también conocida como de atribución o rotulación de género, es un proceso de inscripción psíquica y cultural que comienza desde el nacimiento y formará parte del yo. Se adquiere en el momento del nacimiento a partir de la apariencia externa de los genitales, sobre éstos se carga o se asigna de forma inmediatamente un contenido cultural que se traduce en expectativas de lo que el o la infante como niño o niña debe ser y hacer; frecuentemente se llega a plantear desde que la madre está embarazada, tanto ella como el padre empiezan a construir la identidad del feto/producto en función de las formas de conducta idónea en relación al sexo del infante que esperan, en el cual la madre es el principal agente cultural. Mediante su discurso transmitirá el sistema de significaciones y atribuciones; también aportarán a este proceso el trato tanto del padre como la familia y los grupos sociales. Esta etapa corresponde al primer criterio de identificación de la persona; es un esquema ideo-afectivo que se adquiere de forma consciente e inconsciente de la pertenencia a un sexo y no al otro (Dio Bleichmar, 1989). Para ejemplificar este mecanismo cultural de la asignación de género, en la cultura náhuatl prehispánica en tiempos de guerra, ésta influía en algunos modos de organización genérica: cuando un niño nacía, su cordón umbilical era enterrado en el campo de batalla y, casi después de haber nacido, en la ceremonia donde se le concedía su nombre, se le entregaba su ropa masculina y los implementos para la guerra cuando provenía de una familia militar, o bien, se asignaba como su futura ocupación. Mientras que los cordones umbilicales de las niñas se enterraban en el fogón y, a la vez se les otorgaba sus ropas femeninas y artefactos de tejido (Kellogg, 2006).

La segunda etapa se estima como la “conformación de la identidad de género” definida, por una parte, por el sentimiento de pertenecer a una categoría basada en que no todos los seres humanos pertenecen a la misma, que existen diferencias y, la otra, cuando se descubre que no todos poseen las insignias fundamentales de su propio sexo, o sea, la particularidad de sus órganos genitales externos. Sin embargo, pese a que los órganos genitales externos indican que se es mujer u hombre, no son esenciales para producir el sentimiento de pertenencia a un género, por lo que la identidad de género a medida que se desarrolla la persona se complejiza, pero una vez asumida, es casi imposible cambiarla; además, requiere de un proceso de reflexión y convencimiento individual (Dio Bleichmar, 1989). Se conforma en el núcleo familiar, entre los 2 y 4 años de edad, a partir de aquí se establece su estructura vital, más o menos a la misma edad en la que se adquiere el lenguaje. Tanto el padre como la madre y las personas cercanas refuerzan los patrones

belonging to one sex and not the other (Dio Bleichmar, 1989). To exemplify this cultural mechanism of gender assignment, in Pre-Hispanic Náhuatl culture, in times of war, the situation influenced some manners of gender organization: when a boy was born, his umbilical cord was buried in the battle field and, almost after being born, at the ceremony where he was named, he was given his masculine clothes and war tools when he was from a military family, or else, it was assigned as his future occupation. Instead, girls’ umbilical cords were buried in the hearth and, at the same time, they were given their feminine clothes and weaving tools (Kellogg, 2006).

The second stage is estimated as the “conformation of gender identity”, defined on the one hand by the feeling of belonging to a category based in the fact that not all human beings belong to the same one, that there are differences, and on the other hand, by the discovery that not everybody has the fundamental insignias of their own sex, that is, the particularity of their external genital organs. However, although the external genital organs indicate that someone is woman or man, they are not essential for producing a feeling of belonging to one gender, which is why gender identity becomes more complex as the person develops, but once assumed, it is nearly impossible to change; also, it requires a process of reflection and individual conviction (Dio Bleichmar, 1989). It is shaped in the family nucleus, at between 2 and 4 years old, and its vital structure is established from there, more or less at the same age that language is acquired. Both the father and the mother and people who are close reinforce patterns that are culturally established for both genders as an identity nucleus (behaviors, games, “boy” or “girl” attitudes, etc.).

The third stage, called “acquisition of the gender role, part or function”, is produced with socialization of boys and girls. Generally, it is achieved by widening his/her family nucleus and entering into relationships with other groups, such as those at school; in this cycle, not only are identities reinforced, but gender roles are also learned as a set of norms, mandates, values and dispositions that society and culture dictate regarding attitudes, actions and the behavior that is masculine or feminine, making clear not only what is expected from a boy or a girl, but also “what they are and what they should do”, until these are thought to be “their own” or “natural”. Thus, parameters for gender role reproduction are reinforced and assumed. From here, that being a woman has the meaning of “being for others” (working, thinking and taking care of others), while being a man is “for himself” (they live more for themselves than for others). Gender role changes depending on culture, social class, ethnic group and

establecidos culturalmente para ambos géneros como núcleo de identidad (comportamientos, juegos, actitudes de “niño” o de “niña”, etcétera).

La tercera, etapa llamada “la adquisición del rol, papel o funciones de género”, se produce con la socialización de los niños y las niñas. Generalmente se logra al ampliar su núcleo familiar y entrar en relación con otros grupos, como el escolar; en este ciclo no sólo se refuerzan las identidades, sino que se aprenden los roles de género como conjunto de normas, mandatos, valores y disposiciones que la sociedad y la cultura dictan acerca de las actitudes, acciones y del comportamiento masculino o femenino, haciéndose claro no sólo lo que se espera de un niño o de una niña, sino también “qué son y qué deben hacer”, creyéndose “propios” o “naturales”. Así se refuerzan y se asumen los parámetros de la reproducción de los roles de género. De aquí que el ser mujer se ha significado “ser para los otros” (trabajar, pensar y cuidar a los/as otros/as), mientras que, ser varón es “ser para sí” (viven más para sí que para los demás). El rol de género cambia de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y la edad; se trata de un hecho social, no biológico por lo que la posición de las mujeres no está determinada biológicamente sino culturalmente, y bajo esta premisa los hombres en conjunto son quienes ejercen el poder sobre las mujeres como grupo social (Lamas, 1996; Scott, 1996; García, 2002).

Por medio de la socialización se transmiten los principales roles y estereotipos y demás pautas de género; inculcando valores y formas de actuar, pensar y sentir como hombres y como mujeres; es decir, sienta las bases para la formación de nuestra subjetividad. También se potencian e inhiben características humanas, marcando patrones apropiados y exclusivos tanto para los hombres como para las mujeres. La socialización es el proceso que hace de los y las recién nacidos/as seres capaces de vivir en una determinada sociedad, y que continúa a lo largo de la vida.

Para Berger y Luckmann (*in* García, 2004) existen dos momentos en los procesos de socialización de las personas: el primero describe la socialización primaria; en éste, el individuo aprehende y comienza a compartir el universo simbólico de las personas que lo/la rodean y termina asumiendo la cultura a la que ingresa. Señalan que se trata más de una experiencia vital y emocional que de un proceso de aprendizaje, y que es fundamental para constituir la identidad. Consideran que los niños y las niñas internalizan el mundo, pero no como uno de los tantos mundos posibles sino que lo aprehenden como el único que existe y que se puede concebir, motivo por el que el *habitus* de género que se adquiere durante este proceso se implanta en la conciencia con mayor firmeza que los *habitus*

age; this is a social, not biological, fact, and that is why women’s position is not biologically determined but, rather, culturally; and, under this premise, men as a group are those who exercise power over women as a social group (Lamas, 1996; Scott, 1996; García, 2002).

Through socialization, the primary roles and stereotypes, and other gender guidelines, are transmitted, instilling values and ways of acting, thinking and feeling as men and women; that is, they set the bases for the formation of our subjectivity. Human characteristics are also strengthened or inhibited, marking appropriate and exclusive patterns both for men and for women. Socialization is the process by which newborns become beings capable of living in a specific society, and this continues throughout life.

For Berger and Luckmann (*in* García, 2004), there are two moments in people’s socialization processes: the first describes primary socialization, whereby the individual apprehends and begins to share the symbolic universe of people who surround him/her, and they end up assuming the culture that they enter. The authors point out that this is more a vital and emotional experience than a learning process, and that it is fundamental for building identity. They consider that boys and girls internalize the world, but not as one of the many possible worlds; rather, they apprehend it as the only one that exists and that can be conceived, reason why the gender *habitus* that is acquired during this process becomes implanted in their conscience with greater strength than any subsequent *habitus*. The second moment is that of secondary socialization, referring to any process that the individual carries out once he/she is recognized as part of society, in order to deepen states of concrete knowledge, adopting and materializing roles that he/she incorporates to face social demands. Thus, they are building themselves day by day, in daily life, assuming meanings and creating interpretative models for what is experienced and perceived, and cultivating specific knowledge that will distinguish them from other people.

SOCIALIZATION AGENCIES OR AGENTS

There is a series of subjective and cultural mediations that are decisive for constructing identities (Lomas and Arconada, 2003). Among these mediations or socialization agencies/agents, the following is detected fundamentally: on the one hand, formal ones such as family (father and mother), school (teachers, authorities), and peer groups; and, on the other, informal or diffuse ones, such as communication media, advertising, representations, images and symbols that are codified from culture; churches, spoken and written language, customs, among others.

posteriores. El segundo es el momento de la socialización secundaria, refiriéndose a cualquier proceso que efectúa el individuo una vez reconocido como parte de la sociedad para profundizar en estadios de conocimiento concreto, adoptando y materializando roles que incorpora para enfrentar las demandas sociales. De tal modo que se van construyendo día a día, en lo cotidiano, asumiendo significados y creando modelos interpretativos para lo vivido y percibido, y cultivando conocimientos específicos que los distinguirán de otras personas.

AGENCIAS O AGENTES DE SOCIALIZACIÓN

Existen una serie de mediaciones subjetivas y culturales determinantes para las construcciones de las identidades (Lomas y Arconada, 2003). Entre estas mediaciones o agencias/agentes de socialización se detecta fundamentalmente: por un lado, a las formales, como la familia (padre y madre), la escuela (maestros/as, autoridades) y los grupos de pares; y, por otro, las informales o difusas, como son los medios de comunicación, la publicidad, las representaciones, imágenes y símbolos que se codifican desde la cultura; las iglesias, el lenguaje hablado y escrito, los usos y costumbres, entre otros. Todas éstas de gran influencia retórica sobre las personas, inculcándoles o transmitiéndoles modelos de identidad.

La familia es una institución esencial para la socialización de los niños y de las niñas, es la principal transmisora del lenguaje. Fundamenta la personalidad o modos de actuar por identificación, diferenciación o imitación. Mediante ésta se apropian y aprenden roles, valores, costumbres, actitudes, comportamientos y normas. En el proceso de la adquisición de la identidad, la relación entre los padres y las madres con los hijos e hijas es preponderante; sin embargo, hay que considerar que en esta relación los padres y las madres no actúan solos, son intermediarios de la sociedad en su conjunto, por lo que los niños y las niñas son receptores de un cúmulo de mandatos o *desiderátums* sociales que, por suerte, la historia ha mostrado que pueden variar a través del tiempo.

Mientras que las escuelas son un espacio de gran importancia, se encargan de reproducir modelos o estereotipos masculinos y femeninos. En ellas se contacta con otras personas, con otros referentes y construcciones simbólicas y extiende su universo subjetivo; se aprenden, se identifican y se valoran las diferencias entre las personas y se comienza a actuar de acuerdo a la interpretación que le da a estas valoraciones; se reciben pautas de comportamiento y se les educa a desenvolverse bajo normas formales y rígidas en un contexto distinto al familiar (García, 2004). En las escuelas se

These are all of great rhetoric influence on people, instilling and transmitting identity models.

Family is an essential institution for boys' and girls' socialization; it is the primary language transmitter. It supports personality or ways of acting through identification, differentiation or imitation. Through it, roles, values, customs, attitudes, behaviors and norms are appropriated and learned. In the process of identity acquisition, the relationship between fathers and mothers with sons and daughters is preponderant; however, we must consider that fathers and mothers do not act alone in this relationship, since they are intermediaries of society as a whole, which is why boys and girls are receptors of a sum of social mandates or *desiderátums*, which, luckily, history has proven can vary throughout time.

At the same time, schools are a very important space; they are in charge of reproducing masculine and feminine models or stereotypes. In these, there is contact with other people, with other references and symbolic constructs, and they extend people's subjective universe; differences among people are learned, identified and valued, and people begin to act according to the interpretation given to these valuations; people receive behavior guidelines and are educated to perform under formal and rigid norms within a context that is different from the family (García, 2004). At schools, masculinities and femininities that are complementary and correspond to different social sectors are conformed (Willis and Connell, *in* Oliart, 2000).

On the other hand, communication media disrupt different contexts, easing and mediatizing processes that intervene in the definition of people's identity; they have a remarkable influence, particularly television, as one of the most important mediums for identity recreation. An example: for boys and girls to learn about masculinity and femininity, it generally transmits negative images that contribute to the conformation of masculinities that are aggressive, warring, violent, insensitive, strong, competitive, etc.; at the same time, it transmits femininities that are submissive, dependent, and delicate. In television's content, there is a tendency to reflect values, behavior games and social stereotypes in a stylized manner, assuming that these exist in the viewers' daily life. In the opinion of Subirats (2006), communication media are currently, perhaps to a greater degree than family, the ones that contribute novelties with regards to ways of life, behaviors, habits, consumption, etc., and they are a great source for childhood and adolescence socialization.

Lastly, the peer group is the scenario where the person enters in contact with other people of the same age, social condition or shared interests; with peers,

conforman las masculinidades y feminidades complementarias y correspondientes con diferentes sectores sociales, indican Willis y Connell (*in* Oliart, 2000).

Por otro lado, los medios de comunicación trastocan diferentes contextos, facilitando y mediatizando los procesos que intervienen en la definición de la identidad de las personas; los cuales influyen notablemente, en particular la televisión, como uno de los medios más importantes en la recreación de la identidad. Un ejemplo: para que los niños y las niñas aprendan sobre la masculinidad y feminidad, generalmente transmite imágenes negativas, que contribuyen a la conformación de masculinidades agresivas, bélicas, violentas, insensibles, fuertes, competitivas, etcétera; y, a su vez, imágenes femeninas sumisas, dependientes, delicadas. En su contenido se tiende a reflejar de manera estilizada a los valores, juegos de conducta y estereotipos sociales que suponen que existen en la cotidianidad de las y los televidentes. En opinión de Subirats (2006), los medios de comunicación son actualmente, quizá en mayor medida que la familia, los que aportan novedades respecto a las formas de vida, comportamientos, hábitos, consumos, etcétera, y son una gran fuente de la socialización infantil y adolescente.

Por último, el grupo de pares es el escenario donde la persona entra en contacto con otras personas de la misma edad, condición social o intereses compartidos, con los/las pares se encuentra la posibilidad de salir de la dependencia y control que ejercen los/las adultos/as desde la familia y la escuela, a la vez que son fuente de aceptación y aprobación de la persona. En este espacio empiezan a adquirir cierta independencia personal y a distanciarse de la autoridad del padre y de la madre, en la tarea de aprender a establecer sus propias relaciones sociales y a diferenciarse de los referentes simbólicos adquiridos en la relación familiar. Con los pares se acentúa y matiza la diferenciación por sexos, se afirma la identificación con los valores y roles genéricos y, al mismo tiempo, se corre el riesgo de que se dé una oposición radical con el otro sexo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los procesos de construcción de la identidad en relación con la edad o periodo de vida en cada sociedad o contexto en el que actúa son configurados de modo (y por normas diferentes) para mujeres y hombres. De tal manera que “[...] la edad es un marcador de cambios sociales e identitarios esperados, asignados y obligatorios” (Cazés, 2000:177). Cada sociedad construye su orden social etario y en cada uno de ellos existen modos de vida, de convivencia, funciones o roles, valores y visiones del mundo, creencias,

there is the possibility of leaving dependency and control that adults exercise from the family and school, at the same time they are a source of acceptance and approval for the person. In this space, people begin to acquire a certain personal independence, and to distance themselves from the father’s or mother’s authority, in the task of learning to establish their own social relationships and to differentiate themselves from the symbolic references acquired in the family relationship. With peers, differentiation through sexes is accentuated and clarified, identification with gender values and roles is affirmed and, at the same time, there is risk of a radical opposition against the other sex arising.

RESULTS AND DISCUSSION

Processes of identity construction with regards to age or life period in each society or context where it acts are configured in different manners (and norms) for women and men. Thus, “[...] age is a marker of social and identity changes that are expected, assigned and obligatory” (Cazés, 2000: 177). Each society builds its age social order, and in each one there are ways of life, coexistence, functions or roles, values and world visions, beliefs, customs, individual and collective behaviors, social relations with others, that constitute the generational identity. Even within the same society, there are different age orders according to class, ethnicity, urban and rural environments, gender, etc. It is believed that gender and age categories are the ones most plotted; they make up a gender-age social order, through which subjects are defined particularly in their ways of life and their identity because of this permanent and dynamic combination. These do not mean only man or woman, but in this case, girl and boy, determined both by age and by their expectations, needs and opportunities (Cazés, 2000; Lagarde, 2001).

Childhood is a period of human life that extends from birth to puberty. With regards to their psychological and biological development, boys and girls are those that have not reached puberty. In the Law for Protection of the Rights of Girls, Boys and Adolescents (*Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*), in Article 2, it is established that: “for purposes of this law, boys and girls are persons of up to 12 incomplete years [...]” (SRE, 2005: 1). According to the United Nation’s Children Fund (UNICEF), during this cycle or life stage, ages fluctuate according to context, but, in general, it is used to designate those who are younger than 12 to 14 years of age.

During childhood, relationships that develop intervene in the formation of a child’s own image. Boys and girls build their “I” from the internalization of imaginaries that tell them how they should be;

costumbres, comportamientos individuales y colectivos, relaciones sociales entre otros, que constituyen la identidad generacional. Incluso dentro de una misma sociedad coexisten diferentes órdenes etarios según las clases, las etnias, los ámbitos urbano y rural, el género, etcétera. Se cree que las categorías género y edad son las más tramadas, conforman un orden social genérico-etario, por lo que los sujetos se definen particularmente en sus modos de vida y en su identidad por esta permanente y dinámica combinación. No significan sólo hombre o mujer, sino para este caso, niña y niño, determinadas tanto por la edad como por sus expectativas, sus necesidades y sus oportunidades (Cazés, 2000; Lagarde 2001).

La niñez es un periodo de la vida humana que se extiende desde el nacimiento a la pubertad. En relación con su desarrollo psicológico y biológico, los niños y las niñas son quienes no han alcanzado la pubertad. En la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, en el artículo 2 se establece que: “para los efectos de esta ley, son niñas y niños las personas de hasta 12 años incompletos [...]” (SRE, 2005:1). De acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en este ciclo o etapa de vida las edades fluctúan según el contexto, pero, por lo general se emplea para designar a los menores de entre 12 a 14 años.

En la infancia las relaciones que se crean intervienen en la formación de la propia imagen. Los niños y las niñas construyen su “yo” a partir de la internalización de imaginarios que les indican cómo deben ser, es decir, son introducidos desde afuera y, por la práctica social fundada en saberes, valores y significados, unos concientizados y otros no, que se incorporan a las subjetividades socializadas que configuran las identidades de hombres y mujeres a lo largo de sus ciclos vitales y en relación a su contexto cultural, según se aprecia en este testimonio:

[...] pues nos decía de que, bueno, las niñas pues la forma de vestir tiene que ir aparentando una niña y un niño, por su forma de vestir desde los seis meses –¿Cómo vestían una niña de seis meses? –En el campo, este, aquella madre que puede tejer le empieza hacer sus camisitas, sus blusas de..., a los niños sus camisitas, –¿Sí se podía diferenciar entre un niño y una niña por su forma de vestir? –Sí, por su forma de vestir y hay otra cosa, en, a las niñas en tres o cuatro meses tenían que, tienen que perforar la orejita para sus aretes y a los niños no, cosa que orita es al revés (risas) (Rufino. Segunda generación, Cuetzalan).

that is, they are presented from the outside and from the social practice that is based on knowledge, values and meanings, some of them conscious and others not, which are incorporated into socialized subjectivities that make up the identities of men and women throughout their vital cycles, and in relation to their cultural context, as can be appreciated in this testimony:

[...] pues nos decía de que, bueno, las niñas pues la forma de vestir tiene que ir aparentando una niña y un niño, por su forma de vestir desde los seis meses –¿Cómo vestían una niña de seis meses? – En el campo, este, aquella madre que puede tejer le empieza hacer sus camisitas, sus blusas de..., a los niños sus camisitas, –¿Sí se podía diferenciar entre un niño y una niña por su forma de vestir? – Sí, por su forma de vestir y hay otra cosa, en, a las niñas en tres o cuatro meses tenían que, tienen que perforar la orejita para sus aretes y a los niños no, cosa que orita es al revés (risas) (Rufino. Segunda generación, Cuetzalan). ♦ [...] well, they would say that, well, girls in the way they dress should look like a girl, and a boy, because of the way they are dressed since they are six months – How was a six-month-old girl dressed? – In the field, well, the mother who can knit starts making her little shirts, blouses, and for boys his little shirts. – And you could tell the difference between a boy and a girl because of the way they are dressed? – Yes, because of how they are dressed, and there is something else; for girls who are three or four months old, they have to pierce their little ears for her earrings, and not boys; this is different now, the other way around (laughter). (Rufino. Second generation, Cuetzalan)

It can be observed that boys and girls are “labeled” during the first years of their lives; ways of dressing are defined, that correspond to the biological or phenotypical appearance of the bodies. Thus:

–¿Los niños usaban calzón de manta? –Los niños sí porque la mayoría era, era de indígena, de traje típico, la otra “diferencia» es que en aquel tiempo los niños usaba huaraches y las niñas no, descalzas. –¿Y porqué los niños usaban huaraches y las niñas no? –Pues eso si es una tradición, yo creo que de más antes... y hasta orita hay todavía, yo creo que 5% de mujeres son descalzas si, y entonces las niñas con mucho más razón en aquel tiempo eran descalzas y el cabello ujum–¿Por eso sabía que era niño usted? –Sí (Rufino. Segunda generación, Cuetzalan). ♦ –Did boys use cotton trousers? – The

Se observa cómo se “rotula” a los niños y a las niñas en los primeros años de vida, se precisan formas de vestir, correspondientes a la apariencia biológica o fenotípica de los cuerpos, así:

–¿Los niños usaban calzón de manta? –Los niños sí porque la mayoría era, era de indígena, de traje típico, la otra “diferencia» es que en aquel tiempo los niños usaba huaraches y las niñas no, descalzas. –¿Y porqué los niños usaban huaraches y las niñas no? –Pues eso si es una tradición, yo creo que de más antes... y hasta orita hay todavía, yo creo que 5% de mujeres son descalzas si, y entonces las niñas con mucho más razón en aquel tiempo eran descalzas y el cabello ujum–¿Por eso sabía que era niño usted? –Sí (Rufino. Segunda generación, Cuetzalan).

O bien, asumiendo esta asignación de género transmitida por la familia.

–¿Y usted cómo supo que era niña? –Que empieza uno a crecer pos ya se da uno cuenta de que es niña. Porque mis papás me llamaban niña... (Bernarda. Segunda generación, Chicueyaco).

Como se nota, esta distinción no sólo la hacen los hombres sino también las mujeres, como Flor:

–Y cuándo estabas chica, en la primaria, ¿cómo te diste cuenta que eras niña y no eras niño? –Por el vestimento que me ponen, los huaraches también que en los hombres son diferentes –¿Usaban huaraches los dos o nada más ellos? –Nada más ellos, los cabellos largos y por los aretes (Flor. Tercera generación, Xiloxochico).

La mayoría de los hombres se dieron cuenta de que eran niños por la forma de vestir, diferente a las niñas, relatando que ellas se vestían con vestido o enaguas y los niños con pantalones.

Bueno, los niños o las niñas como aquí es diferente de que las muchachitas llevan la falda, sus nagüitas, si los varones siempre andábamos de calzoncito o pantalón –¿Nada más por eso sabía usted? –Por eso se distingue sí, sí con eso se distingue –¿Por otra cosa no? –No, no en esos tiempos no sabíamos nada de sexo, nada, nada. Éramos como se dice, cerrados con esa información (Teodoro. Segunda generación, San Miguel Tzinacapan).

Otro de los principales criterios de identificación durante la infancia lo vincularon invariablemente con

boys did, because most of them were indigenous, with the typical dress, the other “difference” is that at that time, boys used *huaraches* and girls didn’t, they went barefoot. – And why did boys use sandals and girls didn’t? – Well, that is a tradition, I guess from earlier... and even now there is still, I think, around 5% of women who go barefoot, yes. And then girls, even more so at that time, went barefoot and with, ahem, hair – And that’s how you knew you were a boy? – Yes. (Rufino. Second generation, Cuetzalan)

Or else, assuming this gender assignment transmitted by the family.

–¿Y usted cómo supo que era niña? –Que empieza uno a crecer pos ya se da uno cuenta de que es niña. Porque mis papás me llamaban niña... (Bernarda. Segunda generación, Chicueyaco). ♦ –And how did you know you were a girl? – Once you start to grow, well you realize that you are a girl. Because my parents called me girl... (Bernarda. Second generation, Chicueyaco)

As can be seen, this distinction is not only made by men but also by women, like Flor:

–Y cuándo estabas chica, en la primaria, ¿cómo te diste cuenta que eras niña y no eras niño? –Por el vestimento que me ponen, los huaraches también que en los hombres son diferentes –¿Usaban huaraches los dos o nada más ellos? –Nada más ellos, los cabellos largos y por los aretes (Flor. Tercera generación, Xiloxochico). ♦ –And when you were young, in primary school, how did you realize that you were a girl and not a boy? – Because of the clothes they put on me, and the *huaraches* also, which are different with males. – Did both of you wear sandals or only them? – Only them, and the long hair and earrings. (Flor. Third generation, Xiloxochico)

Most of the men realized they were boys because of the way they were dressed, different from the girls, and they narrated how the girls were clothed with a dress or petticoat, and boys with pants.

Bueno, los niños o las niñas como aquí es diferente de que las muchachitas llevan la falda, sus nagüitas, si los varones siempre andábamos de calzoncito o pantalón –¿Nada más por eso sabía usted? – Por eso se distingue sí, sí con eso se distingue –¿Por otra cosa no? –No, no en esos tiempos no sabíamos nada de sexo, nada, nada. Éramos como

la etapa de la adquisición de los roles de género, es decir, con las prácticas, representaciones y mandatos que la cultura náhuatl asigna a los hombres y a las mujeres de acuerdo a su ciclo vital, a su espacio y tiempo, instituyendo la división sexual del trabajo.

–¿Tu mamá qué te decía acerca de que tú eras niño y tu hermana niña? –A pues de que, de que me tocaba a mí de ir a traer la leña y ella ahí lavar la ropa y todo eso, sí (Arnulfo. Tercera generación, Chicueyaco).

Además, su identidad no sólo se define por sus funciones de género sino también por los mandatos que la familia y la sociedad en general establecen, por ejemplo:

[...] y cuando ya estés grandecito hay que trabajar dice, hay que mantener, vas a buscar tu esposa, mantener, vas a traer leña, azúcar lo que necesite en la cocina (Vicente. Segunda generación, Chicueyaco).

Mismos que se han transmitido a través de las generaciones, en las que los hombres deben ser los proveedores y responsables de la familia.

–¿Tu mamá y tu papá qué te decían? –No, pues que yo tengo que ayudarle a mi papá, tengo que trabajar para la familia, o sea ahí desde los roles se van viendo las diferencias hasta eso, uno es niño y otra niña (Hilario. Tercera generación, Xiloxochico).

También, en este caso, se identifican de acuerdo a su sexo, a las diferencias anatómicas y por oposición o contradicción, como señala este testimonio:

[...] yo a la edad que ya empecé a pensar, pues mi papá me lo decía ‘no, tu eres un hombre hijo, vas a ser un hombre como yo, como tus hermanos y tus hermanas van a ser otras, muy diferentes’... Yo supe que era un hombre porque decía ‘por qué esas niñas no juegan fútbol, por qué yo sí’, entonces yo sí, el deporte del fútbol casi de siempre es para los hombres, las mujeres no... básquet sí pero fútbol no, por eso digo ‘no, sí soy hombre y pues soy un niño’, pues a veces lo dicen ‘pareces niña’, no, ¡Soy un niño! –¿Pero básicamente tú te identificaste como un niño por los juegos? –Sí –¿Y físicamente no te identificaste diferente con...? –Pues sí, por el miembro –Claro, ¿pero te diste cuenta cuando estaba chiquito? –Sí, cuando empecé a pensar (Santiago. Tercera generación, Xiloxochico).

se dice, cerrados con esa información (Teodoro. Segunda generación, San Miguel Tzinacapan). ♦ –Well, boys and girls here, it is different, young girls wear skirts, their petticoats; and us boys, yes, we always wore shorts or pants. – And that’s the only way you knew? – That’s how we know, yeah, that’s the way we know. – Why not something else? – No, in those times we didn’t know anything about sex, nothing. We were, as they say, closed off from that information. (Teodoro. Second generation, San Miguel Tzinacapan)

Another of the principal identification criteria during childhood was linked invariably with the stage of gender role acquisition; that is, with the practices, representations and mandates that Náhuatl culture assigns men and women depending on their life cycle, their space and time, establishing a sexual division of labor.

–¿Tu mamá qué te decía acerca de que tú eras niño y tu hermana niña? –A pues de que, de que me tocaba a mí de ir a traer la leña y ella ahí lavar la ropa y todo eso, sí (Arnulfo. Tercera generación, Chicueyaco). ♦ –What did your mother say to you about you being a boy and your sister a girl? – Oh, well, that it was my job to go get firewood and hers to wash clothes and everything, yes. (Arnulfo. Third generation, Chicueyaco)

Also, their identity is not only defined by gender functions but also from the mandates that family and society establish in general, for example:

[...] y cuando ya estés grandecito hay que trabajar dice, hay que mantener, vas a buscar tu esposa, mantener, vas a traer leña, azúcar lo que necesite en la cocina (Vicente. Segunda generación, Chicueyaco). ♦ [...] and when you’re a little older, they say you have to work, you have to support, look for your wife, support her, go get firewood, sugar, whatever she needs in the kitchen. (Vicente. Second generation, Chicueyaco)

These have been transmitted through generations, in which men should be the providers and responsible for the family.

–¿Tu mamá y tu papá qué te decían? –No, pues que yo tengo que ayudarle a mi papá, tengo que trabajar para la familia, o sea ahí desde los roles se van viendo las diferencias hasta eso, uno es niño y otra niña (Hilario. Tercera generación, Xiloxochico). ♦ –What did your mother and father, tell you? – Well, that I have to help my father, that I have to

Si el género se interioriza a través de la socialización, otros agentes que forman parte del grupo familiar y que tienen una fuerte influencia para inculcarles estereotipos o modelos de identidad, conductas, así como otras mediaciones subjetivas y culturales son los abuelos y las abuelas.

[...] Ujum, mi abuelo siempre me decía ‘tienes que trabajar el campo, tienes que sembrar, tener animales, tienes que pues que trabajar en algún trabajo no tan pesado, no fuerte, adonde te ganes un dinero o algo para sobrevivir, que sea seguro’ –¿Un trabajo pesado, fuerte como cuál es? –Trabajar con azadón... ujum, pues sí (Rufino. Segunda generación, Cuetzalan).

La abuela paterna de Jesús fue la principal transmisora de la lengua y cuenta que ella influyó e incidió más en su formación como hombre, en su estructura vital, por su frecuente convivencia durante su infancia, expresa que:

Como hombre... mi abuela creo, mi abuelita que todavía vive por ahí... –¿En qué forma crees que incidió? –Por ejemplo, en el ámbito indígena el lenguaje, ella no habla español, entonces platicar con ella y demás creo que influyó mucho en el ámbito en que tuve que aprender el lenguaje como para conversar con ella (Jesús. Tercera generación, San Andrés Tzicuilan).

El informante asocia su identidad masculina con el ser náhuatl, es decir, su identidad se constituye por tres categorías; por el género, por la etnia y la generación.

Las abuelas también son un referente para que los niños definan su masculinidad, su “deber ser”, aprendiendo roles, actitudes y comportamientos, como se muestra por este informante:

[...] quizá aprendí un poquito más de mi abuela –¿De tu abuela? –Sí, siempre trabajaba, se iba a pesar de su edad, se iba a vender, vendía una cosa compraba otra... era la mamá de mi mamá... aja, y de ella sí aprendí mucho, sí me gustó mucho eso porque pues era muy luchona así como mi mamá, compraba una cosa y luego se iba a vender por allá abajo, y así iba a pesar de que tenía ya los 80 años, si iba y era bien fuerte, de eso sí le aprendí mucho –¿Qué le aprendiste? –Ser trabajador, buscarle si no se puede de este lado, del otro (Luis. Tercera generación, Xiloxochico).

Por otra parte, existe un reconocimiento colectivo de los jóvenes de la tercera generación hacia sus

work for the family; so, from there you can see the differences in the roles, one is a boy and another is a girl. (Hilario. Third generation, Xiloxochico)

In this case, also, anatomical differences are identified according to sex and through opposition or contradiction, as the following testimony shows:

[...] yo a la edad que ya empecé a pensar, pues mi papá me lo decía ‘no, tu eres un hombre hijo, vas a ser un hombre como yo, como tus hermanos y tus hermanas van a ser otras, muy diferentes’... Yo supe que era un hombre porque decía ‘por qué esas niñas no juegan fútbol, por qué yo sí’, entonces yo sí, el deporte del fútbol casi de siempre es para los hombres, las mujeres no... básquet sí pero fútbol no, por eso digo ‘no, sí soy hombre y pues soy un niño’, pues a veces lo dicen ‘pareces niña’, no, ¡Soy un niño! –¿Pero básicamente tú te identificaste como un niño por los juegos? –Sí –¿Y físicamente no te identificaste diferente con...? –Pues sí, por el miembro –Claro, ¿pero te diste cuenta cuando estaba chiquito? –Sí, cuando empecé a pensar (Santiago. Tercera generación, Xiloxochico). ♦
[...] at the age that I began to think, since my father would tell me, ‘no, you are a man son, you will be a man like me, like your brothers, and your sisters will be something else, very different’... I knew that I was a man because I would ask, ‘why don’t those girls play soccer, why do I?’ So I did realize, that soccer sport is almost always for men, not for women... basketball can be, but not soccer, so that’s how I knew, ‘right, I am a man and I am a boy’, because sometimes they would say, ‘you look like a girl’, and I would say ‘No, I am a boy!’ – But, basically, did you identify yourself as a boy because of the games? – Yes. – And, physically, you didn’t identify yourself as different with...? – Well, yes, because of my penis. – Of course, but, did you realize this when you were young? – Yes, when I began to think. (Santiago. Third generation, Xiloxochico)

If gender is interiorized through socialization, other agents that are part of the family group and who have a strong influence to instill stereotypes or identity models, conducts, and other subjective and cultural mediations, are grandfathers and grandmothers.

[...] Ujum, mi abuelo siempre me decía ‘tienes que trabajar el campo, tienes que sembrar, tener animales, tienes que pues que trabajar en algún trabajo no tan pesado, no fuerte, adonde te ganes un dinero o algo para sobrevivir, que sea seguro’

madres y abuelas como importantes inculcadoras de valores durante su infancia:

[...] Mi mamá me decía ‘no, eres hombre pero no te debes de andar peleando, los niños no van a pelearse a la escuela, sino que tú no debes de estar peleándote con tus compañeros, al contrario debes de ayudarlos y que te apoyen también para que le echen ganas en el estudio [...]’ (Santiago. Tercera generación, Xiloxochico).

La subjetividad está fundada por el conjunto de normas, valores, creencias, deberes, prohibiciones, lenguajes y formas de aprender el mundo; expresadas en comportamientos, actitudes y en acciones de cada persona en su deber ser en su contexto; en este conjunto la intervención de las madres y su influencia es fundamental, por medio de ellas se inculcan y se asumen prácticas, saberes, actitudes y conductas adoptadas para ser hombres y mujeres, un ejemplo:

Ah, eso desde niño, la verdad es la que trasmite más valores es la mujer, ‘tú vas a ir a estudiar pero debes ser esto, debes ser respetuoso con tus compañeritas, con tus compañeritos, hay que ser respetuoso... debes hacer tus tareas’ de todo los valores, o sea, cuando andábamos así haciendo algo, o sea a veces íbamos a cortar café ya me iba platicando ‘pórtate bien, cuídate’, ella siempre me ha dicho esto ‘a veces que dicen los hombres pueden hacer lo que quieran y que las mujeres no, las mujeres pueden llegar a tener una vergüenza, dice no es cierto, todos somos iguales’, desde chiquillo siempre (Andrés. Tercera generación, San Miguel Tzinacapan).

Durante este ciclo vital, otro de los agentes de socialización de gran importancia son las escuelas, como espacios de reproducción de estereotipos y prácticas que determinan principalmente los roles de género. La mayoría de los testimonios expresaron haberse identificado como niños y niñas cuando ingresaron a la primaria, coincide con la segunda etapa en la que las identidades se construyen reforzando patrones culturales a través de la apariencia anatómica, los juegos, los comportamientos, las actitudes, formas de vestir, etcétera.

¡Hijo! creo que desde que... estoy hablando de primaria ¿no? en aquel tiempo de lo mismo de los géneros masculino y femenino, tu eres hombre y que esto y que el otro y estudiar ese aspecto, entonces ‘yo soy hombre físicamente’ (Jesús. Tercera generación, San Andrés Tzicuilan).

–¿Un trabajo pesado, fuerte como cuál es? –Trabajar con azadón... ujum, pues si (Rufino. Segunda generación, Cuetzalan). ♦ –Ahem, my grandfather always told me, ‘you have to work the field, you have to cultivate, have animals, you have to work in something that is not too heavy, too strong, where you can earn some money or something to survive, that is safe’ – Heavy, strong, work, such as what? – Working with a mattock... ahem, well yes. (Rufino. Second generation, Cuetzalan)

Jesus’s paternal grandmother was the primary transmitter of language and he mentions that she influenced and had more of a bearing in his formation as a man, in his vital structure, because of their frequent time together during his childhood. He states that:

Como hombre... mi abuela creo, mi abuelita que todavía vive por ahí... –¿En qué forma crees que incidió? –Por ejemplo, en el ámbito indígena el lenguaje, ella no habla español, entonces platicar con ella y demás creo que influyó mucho en el ámbito en que tuve que aprender el lenguaje como para conversar con ella (Jesús. Tercera generación, San Andrés Tzicuilan). ♦ As a man... my grandmother, I think, my grandmother who is still alive... – In what way do you think she influenced? – For example, in the indigenous scope of language, she doesn’t speak Spanish, so in order to talk with her and everything; I think she influenced a lot in the sense that I had to learn the language to speak with her. (Jesús. Third generation, San Andrés Tzicuilan)

The informant associates his masculine identity with being Náhuatl; that is, his identity is made up of three categories: gender, ethnic group and generation.

Grandmothers are also a reference for children to define their masculinity, their “must be”, learning roles, attitudes and behaviors, as is shown by the following informant:

[...] quizá aprendí un poquito más de mi abuela –¿De tu abuela? –Sí, siempre trabajaba, se iba a pesar de su edad, se iba a vender, vendía una cosa compraba otra... era la mamá de mi mamá... aja, y de ella sí aprendí mucho, sí me gustó mucho eso porque pues era muy luchona así como mi mamá, compraba una cosa y luego se iba a vender por allá abajo, y así iba a pesar de que tenía ya los 80 años, si iba y era bien fuerte, de eso sí le aprendí mucho –¿Qué le aprendiste? –Ser trabajador, buscarle si no se puede de este lado, del otro (Luis. Tercera generación, Xiloxochico). ♦ [...] perhaps I learned

El testimonio se reconoce como varón por su “género” en el espacio escolar, refiriéndose a su sexo o características biológicas. También se hace esta diferenciación en cuanto al comportamiento y la forma de “ser” entre niños y niñas, reafirmandose estereotipos como son: las niñas-tranquilas-inseguras y los niños-inquietos-seguros.

–Y cuándo tenías a esa edad ¿quién te dijo, cómo te diste cuenta que tú eres un niño? –Pues mi infancia, mi forma de ser –¿Y cómo era tu forma de ser? –Pues muy juguetón, no me importaban mucho las clases, sino que puro juego... pensaba, estaba estudiando, pensaba a qué hora voy a jugar canicas... a qué hora va a ser el receso, pues a qué hora voy a ir a comer, a qué hora me voy a comprar una paleta de hielo –¿Pero a poco así son los niños? –Sí –¿Y las niñas cómo son entonces? –Son muy diferentes (lo dice con mucha seguridad), son más tranquilas, las niñas son más tranquilas se la llevan muy despacio para que empiecen agarrar confianza en la escuela, un niño por mucho un mes y ya echando relajo y una niña no, una niña es siempre es más “comortable” que un niño, un niño es más relajo (Santiago. Tercera generación, Xiloxochico).

La identidad de las personas está definida, por un lado, como un elemento relacional, en función del otro, operando un principio de oposición o contradicción; y por otro lado, por un conjunto de ideas o conceptos acerca de sí mismo/a. A la vez, la diferencia sexual se establece asignando una serie de atribuciones, ideas, representaciones y creencias sociales para cada uno de los sexos. De ahí que este informante recuerde que fue durante la primaria cuando se percata que existen diferencias entre hombres y mujeres:

[...] iba en tercero de primaria apenas, bien chamacuitos, nos salimos y ahí me di cuenta que pues un hombre a una mujer no es lo mismo, una mujer casi siempre cumple con todos sus trabajos, sus tareas, todo, y a un hombre le vale (Santiago. Tercera generación, Xiloxochico).

Es decir, se valoran las oposiciones existentes entre los estereotipos e identidades de niños y niñas, produciendo comportamientos diferenciados, reconocidos también por las mujeres:

–¿Y en la primaria jugaban niñas y niños o nada más niñas con niñas o niños con niños? –Nada más eran niñas con niñas porque los niños eran bien traviosos (Elodia. Tercera generación, San Andrés Tzicuilan).

a little more from my grandmother. –From your grandmother? – Yes, she was always working, she would go in spite of her age, she would go sell, she would sell something and buy something else... she was my mother’s mother... yes, and from her I did learn a lot, I liked that very much, because she was a fighter just like my mother, she would buy something and then she would go sell it somewhere else, and like that, she would go even if she was already 80 years old, she would go and she was very strong, so I did learn from her a lot. – What did you learn from her? – To be hard-working, to keep looking, if you can’t do it this way, then that way. (Luis. Third generation, Xiloxochico)

On the other hand, there is a collective recognition of young people of the third generation towards their mothers and grandmothers as important instillers of values during their childhoods:

[...] Mi mamá me decía ‘no, eres hombre pero no te debes de andar peleando, los niños no van a pelearse a la escuela, sino que tú no debes de estar peleándote con tus compañeros, al contrario debes de ayudarlos y que te apoyen también para que le echen ganas en el estudio [...]’ (Santiago. Tercera generación, Xiloxochico). ♦ [...] My mother would tell me, ‘no, you are a man but you should not go around fighting, boys don’t go to school to fight, but instead you should not be fighting with your classmates, on the contrary, you should help them and they should support you so you can all strive in your studies [...]’ (Santiago. Third generation, Xiloxochico)

Subjectivity is founded by the set of norms, values, beliefs, duties, prohibitions, languages and ways of comprehending the world; these are expressed in behaviors, attitudes and actions by each person, in their “should be” within their context; in this set, intervention by mothers and their influence is fundamental, since through them, practices, knowledge, attitudes and conducts adopted to be men and women are instilled. For example:

Ah, eso desde niño, la verdad es la que trasmite más valores es la mujer, ‘tú vas a ir a estudiar pero debes ser esto, debes ser respetuoso con tus compañeritas, con tus compañeritos, hay que ser respetuoso... debes hacer tus tareas’ de todo los valores, o sea, cuando andábamos así haciendo algo, o sea a veces íbamos a cortar café ya me iba platicando ‘pórtate bien, cuídate’, ella siempre me ha dicho esto ‘a veces que dicen los hombres

Además, reforzados por parte de los profesores y las profesoras, reproduciendo modelos o formas de comportamiento:

–¿Tú cómo te diste cuenta que eras un niño y no una niña? –Sabía la escuela, ahí se, cómo se dice, uno no, los niños aparte y las niñas ahí estaban aparte, hasta se sentaban aparte porque... –Ah sí, ¿no los sentaban juntos? –No, no como ahora –¿Y antes por qué no los sentaban juntos? –Quién sabe, todos los maestros lo sabían (Arnulfo. Segunda generación, Chicueyaco).

Independientemente de que las escuelas influyan en la separación entre las niñas y los niños con los espacios diferenciados, Badinter (1993 en Viveros, 1998:45) sostiene: “que llega siempre un momento en que los niños y las niñas se separan para formar grupos de un solo sexo” y, en el cual a partir de este momento tanto sus encuentros están notoriamente codificados, así como sus experiencias y actividades compartidas se encuentran bien delimitadas. Al mismo tiempo fomentan las relaciones con su “grupo de pares” y la oposición con el otro sexo, provocando que los niños definan su masculinidad de manera negativa:

Ahora falta otra cosa, si un niño rebelde, un niño guerroso (latoso) lo sentaba en medio de dos niñas –¿De castigo? –Aja, entonces el niño ya no hace nada –¿Y por qué cree que el niño ya no hace nada? –Pues eso hasta ahí bueno –¿No entendía usted? –No entendía, igual porque el niño tenía más acercamiento con niños y con niñas ya no, entonces el maestro le buscaba técnicas o mecanismos con tal de darle una buena (Rufino. Segunda generación, Cuetzalan).

Las tres generaciones afirmaron que los niños jugaban por un lado y las niñas por otro, “acordes” a cada sexo, por ejemplo, los niños jugaban básquetbol, trompo, canicas y roña; mientras que las niñas pelota, escondidillas y a la comidita entre otros, se pensaba que los deportes no eran para las niñas. En la mayoría de los casos esta división la determinaron los/as maestros/as sobre todo en los primeros años escolares o bien, estaba “implícito”, se daba por hecho, reproduciéndose así una cultura de pares:

–Cuándo tú estabas chico en la primaria, ¿cómo qué, con tus compañeros en la escuela a qué jugaban? –Básquetbol, a la roña, fútbol diferentes juegos, canicas, trompo –¿Y jugaban niños y niñas? –Casi siempre puros niños y las niñas aparte (Santiago. Tercera generación, Xiloxochico).

pueden hacer lo que quieran y que las mujeres no, las mujeres pueden llegar a tener una vergüenza, dice no es cierto, todos somos iguales’, desde chiquillo siempre (Andrés. Tercera generación, San Miguel Tzinacapan). ♦ Well, that, since I was a boy. The truth is that the woman is the one who transmits more values, ‘you will go study, but you should be this, you should be respectful with your classmates, girls and boys, you must be respectful... you should do your homework’, and all the values; for example, when we were around, doing something, or when we went to harvest coffee, she would talk to me and tell me ‘behave well, take care of yourself’. She always told me this, ‘sometimes they say that men can do whatever they want and women can’t, and women can be shamed’, but she said this is not true, ‘we are all equal’, since I was a young child, always. (Andrés. Third generation, San Miguel Tzinacapan)

During this vital cycle, another of the socialization agents of great importance is schools, as spaces of reproduction for stereotypes and practices that mainly determine gender roles. Most of the testimonies expressed having identified as boys or girls when they entered primary school, which coincides with the second stage when identities are built by reinforcing cultural patterns through anatomical appearance, games, behaviors, attitudes, dress codes, etc.

¡Hijo! creo que desde que... estoy hablando de primaria ¿no? en aquel tiempo de lo mismo de los géneros masculino y femenino, tu eres hombre y que esto y que el otro y estudiar ese aspecto, entonces ‘yo soy hombre físicamente’ (Jesús. Tercera generación, San Andrés Tzicuilan). ♦ Oh boy! Well, I think that since... I am talking about primary school, right? At that time when masculine and feminine genders, well, like you are a man and this and that, and study this aspect, so ‘I am a man, physically’. (Jesús. Third generation, San Andrés Tzicuilan)

The testimonial recognizes himself as male because of his “gender” in the school space, referring to his sex or biological characteristics. This differentiation is also made in terms of behavior and ways of “being” between boys and girls, reaffirming stereotypes such as: girls-quiet-insecure and boys-restless-confident.

–Y cuándo tenías a esa edad ¿quién te dijo, cómo te diste cuenta que tú eres un niño? –Pues mi infancia, mi forma de ser –¿Y cómo era tu forma

E incluso, las niñas que llegaron a “trasgredir” la norma al jugar con los niños se les calificaba de ser como los hombres o parecerse a ellos:

[...] Sí, yo jugaba con ellos pues, le digo que decían que parecía yo hombre (risas) –bueno pero tú sí, sí porque algunas mujeres me han platicado que no las dejaban jugar niños y niñas (María. Segunda generación, San Andrés Tzicuilan).

Argumentaron entender que si no jugaban entre niños y niñas se debía a la “fuerza” física de los niños, que lastimaría o causaría daño a las niñas, o en el peor de los casos, si las tocaban podía prestarse a malos entendidos. Esta separación también se presentaba en menor medida en el grupo familiar, obedecía a las creencias biológicas, según el sexo:

[...] como ahorita ya juegan a las pelotas con los niños y antes no nos dejaban las mamás que jugaríamos con niños y las niñas, y ni la pelota nos dejaban –¿Y por qué no las dejaban? –Porque dicen que nos hace daño la pelota, por no sé por qué, pero así nos decía mi abuelita ‘no juegues la pelota, te hace daño’ (Margarita. Tercera generación, Xiloxochico).

Mientras que en el espacio doméstico sí se les permitía jugar entre niños y niñas, entre hermanas y hermanos y parientes cercanos, pese a que la mayoría contestó que en pocas oportunidades lo hicieron, debido a las tareas escolares y al trabajo o actividades reproductivas y productivas que realizaban para apoyar a la familia:

–¿Ustedes jugaban juntos hombres y mujeres, jugabas con tus hermanitos? –Ajá, pero casi no teníamos tiempo para jugar, siempre mi hermano tenía que ayudar también en la milpa o más bien le pagaban poquito, medio día, si son 20 pesos, entonces le pagaban 10 pesos, por lo mismo de que era niño (Flor. Tercera generación, Xiloxochico).

CONCLUSIONES

Tanto la escuela como la familia son dos instituciones de socialización determinantes en la configuración de las identidades masculinas y femeninas nahuas. Ambas transmiten valores, maneras de actuar, pensar y hasta de sentir a hombres y mujeres; desde estos espacios se “envían mensajes” para la conformación de los estereotipos, reproducir desigualdades de género y de clase, y construir y reforzar identidades. No obstante, otras autoras (Pacheco y Navarro, 2011),

de ser? –Pues muy juguetón, no me importaban mucho las clases, sino que puro juego... pensaba, estaba estudiando, pensaba a qué hora voy a jugar canicas... a qué hora va a ser el receso, pues a qué hora voy a ir a comer, a qué hora me voy a comprar una paleta de hielo –¿Pero a poco así son los niños? –Sí –¿Y las niñas cómo son entonces? –Son muy diferentes (lo dice con mucha seguridad), son más tranquilas, las niñas son más tranquilas se la llevan muy despacio para que empiecen agarrar confianza en la escuela, un niño por mucho un mes y ya echando relajo y una niña no, una niña es siempre es más “comportable” que un niño, un niño es más relajo (Santiago. Tercera generación, Xiloxochico).

◆ –And when you were that young, who told you, how did you realize that you are a boy? – Well, my childhood, my way of being. – And what were you like? – Well, I was very playful; I didn’t care much for classes, but only playing... I thought, I was studying, I would think, what time can I play marbles... what time is the recess, well, when will I go for lunch, when can I go buy myself a popsicle. – But, is this the way boys are? – Yes. – And girls, what are they like, then? – They are very different (he said this with a lot of confidence), they are calmer, girls are quieter and they take it slowly before they begin to feel confident at school; for a boy, it takes at most one month and they are having a blast, and not a girl, a girl is always more “behaved” than a boy, a boy is more mischief. (Santiago. Third generation, Xiloxochico)

People’s identity is defined, on the one hand, as a relational element, in function of the other person, operating with a principle of opposition or contradiction; and, on the other hand, by a set of ideas or concepts about him/herself. At the same time, sexual difference is established by assigning a series of social attributes, ideas, representations and beliefs for each one of the sexes. Thus, this informant remembers that it was during primary school when he perceived that there are differences between men and women:

[...] iba en tercero de primaria apenas, bien chamaquitos, nos salimos y ahí me di cuenta que pues un hombre a una mujer no es lo mismo, una mujer casi siempre cumple con todos sus trabajos, sus tareas, todo, y a un hombre le vale (Santiago. Tercera generación, Xiloxochico). ◆ [...] I was only in third grade, very young, we left and that’s when I realized that a man and a woman are not the same; a woman almost always complies with all her tasks, her homework, everything, and a man doesn’t care. (Santiago. Third generation, Xiloxochico).

respaldan que en comparación de los niños, las niñas indígenas no adquieren su identidad social por el paso por la escuela; su identidad está dada por su pertenencia a la familia y a la comunidad.

La escuela es un espacio que, en lugar de reforzar la cultura, ha contribuido para que tienda a desdibujarse en el contexto nacional y particularmente en el regional, influye y determina la manera de vestir, de hablar, etcétera, sin respetar las identidades culturales étnicas. Un ejemplo es que hasta hace tiempo, las escuelas de las comunidades rurales e indígenas contaron con personal docente bilingüe. Ahora sólo se les enseña por lo cual algunas etnias perdieron o están perdiendo su lengua materna. También, como consecuencia de las políticas integracionistas o de asimilación que pretendían que las culturas indígenas se modernizaran y fusionaran a la sociedad nacional, obligándolos a abandonar o perder rasgos identitarios de su grupo, subestimando o menospreciando su cultura, desindianizarlos, o bien liquidándolas. Políticas que al excluir sus configuraciones sociales, culturales, económicas, etcétera, han generado conflictos étnicos, o culturales, y afectado o destruido identidades. Sin embargo, esta discriminación también tiende a reforzar el sentido de pertenencia y solidaridad entre los y las indígenas.

A través de la escuela, el salón de clases y la interacción cotidiana, se ha descubierto que el sistema educativo es un espacio de socialización diferenciada en el que existen reglas rígidas y estrictas, aunque invisibles. Ellas forman a los/las estudiantes de tal manera que separaran a quienes asumirán responsabilidades y capacidad de decisión de quienes se someterán y cederán a ellas.

El traje es un rasgo identitario de género y de etnia, pues el uso de la falda o enagua típica distinguía a las niñas de los niños, quienes usaban el pantalón o calzón de manta; actualmente las nuevas generaciones ya no visten el traje tradicional náhuatl. Por un lado, las escuelas contribuyeron a que lo dejarán de usar y, por otro está es su alto costo, sobre todo la vestimenta de las mujeres. Precisamente Del Val (2004) sostiene que la identidad no se pierde o disminuye por causas culturales sino, más bien, se pierde o se minimiza en términos de la capacidad de acceso a los recursos económicos, culturales y políticos.

Si los géneros son una construcción social, no sólo no son inalterables sino que pueden variar, así como sus contenidos, transformarse y cambiar de orden jerárquico e incluso quizá desaparecer en respuesta a las necesidades de las sociedades y de las culturas en cada época histórica; con lo cual es posible impulsar y transformar los modos de ser hombres y mujeres para evitar las desigualdades socioculturales entre los sexos.

That is, the existing oppositions between stereotypes and identities of boys and girls are valued, producing differentiated behaviors, which are also recognized by women:

–¿Y en la primaria jugaban niñas y niños o nada más niñas con niñas o niños con niños? –Nada más eran niñas con niñas porque los niños eran bien traviosos (Elodia. Tercera generación, San Andrés Tzicuilan). ♦ –And, in primary school, did girls and boys play together? Or, was it only girls with girls and boys with boys? – It was only girls with girls because boys were very naughty. (Elodia. Third generation, San Andrés Tzicuilan)

In addition, these were reinforced by teachers, reproducing models or ways of behaving:

–¿Tú cómo te diste cuenta que eras un niño y no una niña? –Sabía la escuela, ahí se, cómo se dice, uno no, los niños aparte y las niñas ahí estaban aparte, hasta se sentaban aparte porque... –Ah sí, ¿no los sentaban juntos? –No, no como ahora –¿Y antes por qué no los sentaban juntos? –Quién sabe, todos los maestros lo sabían (Arnulfo. Segunda generación, Chicueyaco). ♦ –How did you realize that you were a boy and not a girl? – I knew at school, that's where, as they say, you don't, boys stay separate and the girls were there, separate, and they even sat separately because... – Oh really? You didn't sit together? –No, not like it is today. – And, before, why didn't you sit together? – Who knows, all the teachers knew it. (Arnulfo. Second generation, Chicueyaco)

Independently of the fact that schools influence the separation between girls and boys with differentiated spaces, Badinter (1993 in Viveros, 1998: 45) states that: “there always comes a moment when boys and girls separate to form single-sex groups”, and from this moment, their encounters are notoriously codified, and their shared experiences and activities are well limited. At the same time, relationships with their “peer group” are fostered, and in opposition to the other sex, causing for boys to define their masculinity in a negative light:

Ahora falta otra cosa, si un niño rebelde, un niño guerroso (latoso) lo sentaba en medio de dos niñas –¿De castigo? –Aja, entonces el niño ya no hace nada –¿Y por qué cree que el niño ya no hace nada? –Pues eso hasta ahí bueno –¿No entendía usted? –No entendía, igual porque el niño tenía más acercamiento con niños y con niñas

LITERATURA CITADA

- Báez, Lourdes. 2004. Nahuas de la Sierra Norte de Puebla. Pueblos indígenas del México contemporáneo. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CNDI) y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 1ª. Edición. México. pp: 5- 40.
- Burin, Mabel. 2003. La construcción de la subjetividad masculina. *In*: Carlos Lomas (comp), ¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales. 1ª. Edición. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, España. pp: 83-104.
- Cazés, Daniel. 2000. La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles. Consejo Nacional de Población (CONAPO). 1ª. Reimpresión. México, D.F. 205 p.
- Connell, Robert. 2003. La organización social de la masculinidad. *In*: Carlos Lomas (comp), ¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales. Barcelona, España/ Ediciones Paidós Ibérica, S.A. pp: 31-53.
- Del Val, José (coord). 2004. México. Identidad y Nación. Colección la Pluralidad Cultural en México, Núm. 6. UNAM, México, D.F. 310 p.
- Díaz, Paola. 1995. Antropología y los estudios de la mujer. Fundación de Vida Rural Dolores Valdés de Covarrubias de la Universidad Católica de Chile. 31 p.
- Dio Bleichmar, Emilce. 1989. Género y sexo: su diferenciación y lugar en el complejo de Edipo. *In*: Feminismo espontáneo de la historia. Estudios de los trastornos de la femineidad. 1ª. Edición Mexicana. Distribuciones Fontamara, S.A. México. pp: 37-59.
- Fuller, Norma. 1997. La identidad de género. *In*: Identidades Masculinas. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. 17 p.
- García, Carmen. 2002. La crisis de identidad de los géneros. Conferencia electrónica MODEMMUJER-Mex. Mayo. <http://www.modemmujer.com> [Consulta: 2005].
- García, Fabián. 2004. Ser hombre. Construcción de identidades masculinas en hombres jóvenes que desempeñan roles sociales en el centro de Medellín. Tesis de grado para optar al título de Trabajador Social. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Trabajo Social. Medellín, Colombia. 135 p.
- Giddens, Anthony, y Jonathan Turner. 2001. La teoría social, hoy. 1ª. Edición. Alianza Editorial, S.A. Madrid, España. 544 p.
- INAFED (Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal). 2005. Enciclopedia de los Municipios de México Puebla. Cuetzalan del Progreso, Gobierno del Estado de Puebla <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/puebla/Mpios/21043a.htm> [Consultado: septiembre, 2008].
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática). 2010. Censo de Población y Vivienda del 2010. [<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx>] [Consultado: marzo, 2012].
- Kellogg, Susan. 2006. Las mujeres nahuas a través del tiempo: leyes, política y activismo. *In*: Expresión Antropológica, 29. pp: 7-21.
- Lagarde, Marcela. 2001. Claves feministas para la autoestima de las mujeres. Cuadernos Inacabados No. 39, 2ª Edición, Editorial Horas y horas. Madrid, España.
- Lamas, Martha. 1996. Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *In*: Martha Lamas (comp), El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG/UNAM. 1a. Edición. Ed. Miguel Ángel Porrúa. México. pp: 327-366.
- Lamas, Martha. 2002. Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. <http://www.modemmujer.com.mx>. Conferencia electrónica en Modemmujer. [Consulta: 2004].
- Lévi-Strauss, Claude. 1981 [1977]. "Prologo". *In*: La identidad. Seminario Interdisciplinario. [Trad. Beatriz Dorriots]. Ediciones Petrel, S.A. Barcelona, España. 7 p.

ya no, entonces el maestro le buscaba técnicas o mecanismos con tal de darle una buena (Rufino. Segunda generación, Cuetzalan). ♦ And there's something else: if there was a rebellious boy, a mischievous boy, they would sit him between two girls. – As punishment? – Yes, and so the boy would stop doing things. – And why did they think the boy would not do anything else? – Well, that was enough. – You didn't understand? – I didn't understand, and also because the boy would get together more with boys and not with girls, so the teacher would find techniques or mechanisms with the goal of correcting him. (Rufino. Second generation, Cuetzalan).

The three generations affirmed that boys played on their own and girls somewhere else, "in harmony" with each sex; for example, boys played basketball, spinning top, marbles and tag, while girls played ball, hide-and-seek, and pretend meals, among others; it was thought that sports were not for girls. In most of the cases, this division was determined by teachers, particularly during the first school years, or else it was "implicit", it was a given, thus reproducing a culture of peers:

–Cuándo tú estabas chico en la primaria, ¿cómo qué, con tus compañeros en la escuela a qué jugaban? –Básquetbol, a la roña, fútbol diferentes juegos, canicas, trompo –¿Y jugaban niños y niñas? –Casi siempre puros niños y las niñas aparte (Santiago. Tercera generación, Xiloxochico). ♦ –When you were young at primary school, what sorts of games did you play with your classmates? – Basketball, tag, soccer, different games, marbles, spinning top. – And did boys and girls play? – It was almost always only boys and the girls were apart. (Santiago. Third generation, Xiloxochico)

And, in fact, the girls that dared to "transgress" the norm by playing with boys were described as being like men or looking like them:

[...] Sí, yo jugaba con ellos pues, le digo que decían que parecía yo hombre (risas) –bueno pero tú sí, sí porque algunas mujeres me han platicado que no las dejaban jugar niños y niñas (María. Segunda generación, San Andrés Tzicuilan). ♦ [...] Yes, I did play with them, and they used to say I looked like a man (laughter). – Well, but you did play, because some women have told me that they didn't let them play, boys and girls. (María. Second generation, San Andrés Tzicuilan)

- Lomas, Carlos, y Miguel Ángel Arconada. 2003. La construcción de la masculinidad en el lenguaje y en la publicidad. *In: Lomas Carlos (comp) ¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales.* 1ª. Edición, Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, España. pp: 145-201.
- Oliart, Patricia. 2000. Cuestionando certidumbres: antropología y estudios de género en el Perú. *In: Degregori Carlos I (ed), No hay país más diverso. Compendio de Antropología Peruana, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico e Instituto de Estudios Peruanos, 1ª. Edición, Lima, Perú.* pp: 330-353.
- Pacheco, Lourdes y Ma. Del Refugio Navarro. 2011). El acceso a la educación básica de niñas indígenas. *In: Distintas Miradas del Género y educación en México.* Universidad de Colima y Resources for Feminist Research. pp: 159-175.
- Rodríguez, Ma. del Carmen. 2003. La configuración del género en los procesos de socialización. Colección Alternativas, 14. Ediciones KKK. Universidad de Oviedo. España. 347 p.
- Scott, Joan. 1996. El género: una categoría útil para el análisis histórico. *In: Martha Lamas (comp), El género: la construcción cultural de la diferencia sexual.* Programa Universitario de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México. 1a. Edición. Ed. Miguel Ángel Porrúa. México. pp: 265-302.
- SRE (Secretaría de Relaciones Exteriores). 2005. Informe de México al Comité sobre los Derechos de los Niños. Medidas adoptadas en el periodo 1998-2004. Subsecretaría para Asuntos Multilaterales y Derechos Humanos. Dirección General de Derechos Humanos y Democracia. 1ª. Edición. pp: 1.
- Subirats, Marina. 2006. ¿Qué es educar?. De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. *In: Amparo Tomé y Xavier Rambla (comps), Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela.* Universidad Autónoma de Barcelona. No. 5. Ed. Síntesis, S.A. Madrid, España. pp: 17-25.
- Viveros, Mara. 1998. Quebradores y cumplidores: biografías diversas de la masculinidad. *In: Teresa Valdés y José Olavarría (eds), Masculinidades y equidad de género en América Latina.* FLACSO-Chile y UNFPA. pp: 36-55.

- Fin de la versión en Español -

They argued that they understood that if girls and boys did not play together, it was due to the physical “strength” of the boys, who would hurt or cause harm to the girls, or in the worst case, if they touched them it could frowned upon. This separation was also present to a lesser degree in the family group, and it responded to biological beliefs, based on the sex:

[...] como ahorita ya juegan a las pelotas con los niños y antes no nos dejaban las mamás que jugáramos con niños y las niñas, y ni la pelota nos dejaban –¿Y por qué no las dejaban? –Porque dicen que nos hace daño la pelota, por no sé por qué, pero así nos decía mi abuelita ‘no juegues la pelota, te hace daño’ (Margarita. Tercera generación, Xiloxochico). ♦ [...] like now, they play ball with the boys and before, the mothers did not allow us to play with boys and girls, and not even ball-playing. – And why didn’t they let you? – Because they said that the ball would hurt us, because I don’t know why, but that is what my grandmother told us, ‘don’t play with the ball, it harms you’. (Margarita. Third generation, Xiloxochico).

Although in the domestic space they were allowed to play together, boys and girls, brothers and sisters, and close relatives; in spite of this, most answered that they did it on few occasions, due to school homework and work or reproductive and productive activities that they carried out to support the family:

–¿Ustedes jugaban juntos hombres y mujeres, jugabas con tus hermanitos? –Ajá, pero casi no teníamos tiempo para jugar, siempre mi hermano tenía que ayudar también en la milpa o más bien le pagaban poquito, medio día, si son 20 pesos, entonces le pagaban 10 pesos, por lo mismo de que era niño (Flor. Tercera generación, Xiloxochico). ♦ –Did you play together, men and women? Did you play with your siblings? – Yep, but we almost didn’t have time to play; my brother always had to help also on the *milpa* or, rather, they paid him a little, half a day, it was 20 pesos, so they paid him 10 pesos, because he was a boy. (Flor. Third generation, Xiloxochico)

CONCLUSIONS

Both school and family are two decisive socialization institutions in configuration of Náhuatl masculine and feminine identities. They both transmit values, ways of acting, thinking and even feeling, to men and women; from these spaces, “messages are sent” for the conformation of stereotypes, reproducing gender

and class inequalities, and building and reinforcing identities. However, other authors (Pacheco and Navarro, 2011) support that, in contrast with boys, indigenous girls do not acquire their social identity from their time in school; their identity is given by their belonging to family and community.

School is a space that, instead of reinforcing culture, has contributed to the tendency to be blurred within the national and, particularly, within the regional context, which influences and defines the way of dressing, speaking, etc., without respecting ethnic cultural identities. An example is that until recently, schools in rural and indigenous communities had bilingual teachers. Now, they are only taught why some ethnic groups lost or are losing their maternal tongue. Also, as consequence of integrationist or assimilation policies that attempted for indigenous cultures to be modernized and fuse with national society, forcing them to abandon or lose identity features of their group, underestimating or underrating their cultures, making them less indigenous, or else eliminating them. These policies, by excluding their social, cultural, economic, etc., configurations, have generated ethnic or cultural conflicts, and have affected or destroyed identities. However, this discrimination also tends to reinforce the sense of belonging and solidarity among indigenous men and women.

Through school, the classroom and daily interaction, it has been discovered that the educational system is a differentiated socialization space where there are rigid and strict rules, albeit invisible. These form students so that they separate those who will take on responsibilities and have the ability to decide, from those who will submit and yield to them.

The wardrobe is a gender and ethnic identity feature, since the use of the typical skirt or petticoat distinguished girls from boys, who used cotton pants or shorts; currently, the new generations no longer wear the Náhuatl traditional dress. On the one hand, schools contributed to them ceasing to use it and, on the other hand, there is their high cost, especially women's dress. In fact, Del Val (2004) states that identity is not lost or diminished from cultural causes, but rather, it is lost or minimized in terms of the capacity to access economic, cultural and political resources.

Although genders are a social construction, they are not only not inalterable, but they can vary, just like their contents, they can transform and change in hierarchical order, and even perhaps disappear as a response to the needs of society and cultures in each historical time; with this, it is possible to foster and transform the men's and women's ways of being, in order to prevent sociocultural inequalities between sexes.

- End of the English version -
