



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

**Facultad de Derecho
Facultad de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades**

“Los hilos invisibles del género: Análisis de las prácticas e interacciones dentro del preescolar en relación con la reproducción y reconstrucción de estereotipos de género”.

T E S I S

para obtener el grado de

MAESTRA EN DERECHOS HUMANOS

presenta

Claudia Eugenia Aguilar Rocha

Directora de tesis

Dra. Miriam Moramay Micalco Mendez



San Luis Potosí, S.L.P., a septiembre de 2017

AGRADECIMIENTOS

A la Maestría en Derechos Humanos, así como al núcleo de personas que la conforman, a maestros y maestras que, mediante sus enseñanzas, sus clases y sus palabras, tocaron mi vida y me motivaron. A mi comité académico Dra. Miriam, Dr. Azael, Dra. Norma, Dra. Flor Marina, quienes confiaron en mí, en mi proyecto, con sus conocimientos me apoyaron y guiaron. A los seres humanos tan maravillosos que conocí en mi trabajo de campo, gracias por hacer posible esta investigación, gracias por permitirme ser parte de sus días.

A mi familia, a Estela mi madre gracias por tanto esfuerzo por eso estoy aquí, a Claudio mi padre a quien agradezco por quedarse, por seguir luchando en la vida y compartir muchos años más. A mis hermanos Gerardo y Ada, por ser quienes son, por complementarnos desde nuestras diferencias. A mis amados sobrinos(as) Santiago, Gloria, Aranza, Mateo ustedes forman parte de cada línea en esta tesis, ustedes cambiaron mi vida.

A las personas que fueron mi familia en Sevilla, David y Pilar, agradezco mucho su hospitalidad, guía y enseñanzas. Así como también a mis compañeros en el seminario “Antagónicos” el cual me dejó mucho no solo académicamente sino internamente. A mis compas latinoamericanos Jose, Andrea, Juan, que entre tanta distancia coincidimos de la manera más bella.

Esta vida me ha dado muchos regalos maravillosos, mis amigos y mis amigas, gracias por tanto amor, sin ustedes la vida simplemente no sería igual, Adriana, Pya, Laura Mendoza, Laura Victoria, Magdalena, Lorena y Miladys, mis queridas brujas me sobran las palabras para agradecerles, ustedes saben que esta maestría sin ustedes jamás hubiera sido la misma, nuestro amor rompe las barreras, rompe la distancia. A mi compa Ivan gracias por el apoyo que siempre me brindaste, por escucharme, por tus consejos, por ser parte de una experiencia maravillosa que estoy segura cambio nuestras vidas, gracias por tanto amigo. A mi amiga de toda la vida Magda, siempre estoy y estaré agradecida de que formes parte de mi vida, gracias por escucharme siempre, aún y cuando tenías mil cosas por hacer. Mis queridas Fanny y Andrea, llenan mi vida de colores, me complementan y me enseñan desde quienes son. A mis queridos Tampiqueños Jaramillo, Sandra, Felix, Ilse, Monica, Jessica e Itzel, gracias por siempre recibirme con sus risas y apoyarme en este proceso.

A mi amado compañero Jorge, gracias por formar parte de este proceso tan importante en mi vida, un gran guía y maestro quien estuvo en mis momentos de confusión, enojo, tristeza y desesperación, pero también en los momentos de felicidad. A pesar de muchas adversidades seguimos deconstruyendo y construyendo la vida juntos, gracias por creer conmigo que este mundo puede ser de otra manera.

Finalmente, no por menos importante, a mi amado Carmelo, que la vida me regale más tiempo para seguir a tu lado, mi amigo quien en mis desvelos siempre estuvo a mi lado, reconfortándome con su ronroneo, gracias amigo por elegirme para ser parte de tu familia.

No era yo el problema

Jhoana Patiño, Ébano

El problema no era el golpe,
ni el insulto,
tampoco el dolor
o la sangre en el piso.

El problema no era la cicatriz en el cuerpo
ni la culpa que sentía,
mucho menos la vergüenza.

El problema no era mi cuerpo
no eran,
ni mis ojos,
ni mi color.

El problema era mi condición
ser mujer, ese era el problema.

No era por como vestía,
Ni por lo que decía.
Era porque así tenía que ser,
porque siempre había sido de esa manera,
porque la abuela le dijo a mi madre que el hombre era Dios
y eso me enseñó ella.

El problema era el mundo,
con sus códigos machistas,
desiguales y violentos,
con sus lenguajes sexistas
y sus morales dobles.

El problema no era mío,
era de todos,
de los que sabían y no hacían nada,
de los que se tapaban los oídos y desviaban la mirada,
de los que justificaban al hijo,
de los que celebraban la paliza.

El problema no era yo
y tampoco era nuevo,
era falta de memoria,
injusticia,
abandono.

El problema era una historia contada por hombres
y padecida por mujeres;
eran niñas vestidas de rosa para que fueran más puras
y niños pintados de azul para que fueran más rudos,
el problema no era el golpe en la cara,
era el permiso de todos,
el creer que era natural,
el sentir que era bueno,
el tolerar por miedo.

El problema no era el puño
era la herida en el alma
y el silencio.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO PRIMERO	
PERSPECTIVA TEÓRICA CONCEPTUAL	5
1.1. Introducción	5
1.2. Sociología de la infancia	7
1.3. Género y Sexo	14
1.4. Estereotipos de género	20
1.4.1. Estereotipos de género en la educación	21
1.5. Violencia en la educación	26
1.5.1. Violencia simbólica	27
1.5.2. Currículo oculto	29
1.5.3. Violencia de género	32
CAPÍTULO SEGUNDO	
ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y EL GÉNERO	35
2.1. Introducción	35
2.2. Recorrido histórico sobre la educación inicial de niñas y niños en México	36
2.3. El papel de la familia y la escuela en el desarrollo de niñas y niños	43
2.4. La división de espacios dentro de la escuela	50
CAPÍTULO TERCERO	
ESTUDIO DE CASO EN UN JARDÍN DE NIÑOS EN SAN LUIS POTOSÍ	59
3.1. Introducción	59
3.2. Marco metodológico	59
3.3. La muestra: distribución y descripción del espacio escolar y de los y las actonas	61
3.4. La cotidianidad de su realidad: de sus vivencias a una autorreflexión	65
3.5. Sistematización	68
3.6. Categorías previas	69
3.6.1. De las construcciones socioculturales	69
A) Desde los infantes	69
B) Desde los agentes externos	72
3.6.2. De las reconstrucciones culturales	74
A) Desde los infantes	74

B) Desde el docente	75
3.7. Análisis al material de trabajo “Mi álbum preescolar segundo grado”	77
CAPÍTULO CUARTO	
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	86
4.1. La demanda sociocultural que implica ser niño y ser niña.....	86
4.2. Mujer madre.....	90
4.3. Jugando a los roles de género/ el juego de la cultura.....	92
4.4. Las manifestaciones del género: lo simbólico	97
4.5. Porque así es en mi casa.....	100
4.6. Lo contra-hegemónico	102
CONCLUSIONES	107
ANEXOS	112
ANEXO 1- PANORAMA DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN SAN LUIS POTOSÍ.....	112
ANEXO 2- OCUPACIÓN DE ESPACIOS	114
ANEXO 3 – LA VESTIMENTA.....	115
ANEXO 4- ACTIVIDAD DÍA DE LAS MADRES.....	116
BIBLIOGRAFÍA	120

INTRODUCCIÓN

Uno de los efectos de la modernidad ha sido la colonización, en donde se clasificó a las personas, articulando relaciones de poder y dominación, entre estas clasificaciones situamos el género y el adultocentrismo, este último categoriza a las personas dentro del binomio niño/a – adulto/a, dentro de una estructura de poder, colocando así los niños y niñas en una posición de subordinación y opresión frente a los adultos. De esta manera, niños y niñas forman parte de un grupo que, aunque no lo es, se le considera minoritario, en tanto que, se les ha limitado el ejercicio de sus derechos, se les ha negado la posibilidad de que tengan sus propias subjetividades, así como su corporalidad.

La presente investigación se desarrolla con diversas intensiones, en primer lugar, por el deseo de que niños y niñas sean reconocidos como personas, sujetos/as de derecho y con capacidad de agencia, pero que ese reconocimiento se lleve en la práctica del día a día y no se quede como un simple discurso. En segundo lugar, contribuir a develar las construcciones socioculturales del sistema patriarcal y adultrocentrista, que se encuentran inmersas en la cotidianeidad, en donde niños y niñas se desarrollan, así como las distintas trasgresiones, vulneraciones y limitaciones que generan con respecto de sus derechos humanos.

Se les considera como seres incapaces, como “adultos en desarrollo”, no se les ve en el ahora, sino con miras al futuro, con quienes puedan llegar a ser, invisibilizando completamente su vivir en el presente. Se les ubica como sujetos de protección, pero de una protección fragmentada, debido a que no se puede decir que las leyes de protección de niñas y niños sean a partir del diálogo, sino desde una imposición normativa universalizadora, la cual no logra atender a todas las problemáticas ni las realidades diversas.

Existen algunas normativas legales, así como las políticas públicas que tienen como relación a niñas/os con la educación y a su vez con el género en nuestro país, en primer lugar, la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo 3º donde a partir de la reforma del año 2002, se establece la obligatoriedad de la educación preescolar la cual debe cumplir el estado, padres y madres de familia. Así mismo menciona que tendrá que ser laica y contribuirá a fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos de sexos o de individuos.

Siguiendo con el Plan de Desarrollo 2013- 2018 en el apartado III “Educación de Calidad” en donde se habla sobre el tema de igualdad, menciona que se fomentará la inclusión integral de las mujeres en todos los niveles de educación, dando especial seguimiento a sus tasas de matriculación para asegurar que no existan trabas para su desarrollo integral, así mismo cómo se promoverá esta igualdad de género en los planteles de estudio de todos los niveles de educación, con la finalidad de resaltar su relevancia desde una temprana edad. Y finalmente la necesidad de fortalecer un sistema educativo con eficacia, calidad, equidad, igualdad y justicia social.

A partir de la meta nacional de “Educación de Calidad” la Secretaría de Educación Pública dirigió la elaboración del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 donde es pertinente retomar dos objetivos, el Objetivo I “Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población” donde dentro de sus líneas de acción transversales tiene como estrategia la igualdad de oportunidades y no discriminación contra las mujeres, de las cuales se desprende el establecer códigos de conducta en las escuelas para eliminar la violencia, establecer mecanismos de detección y sanción del maltrato docente, promover la formación docente respecto al género, Derechos Humanos y la no violencia.

Así como el Objetivo III “Asegurar la mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” en este objetivo las líneas de acción de igualdad de oportunidades y no discriminación son: difundir y adoptar acciones afirmativas para garantizar el goce de los derechos de niños, adolescentes y jóvenes, promover la inclusión de temas de derechos humanos de las mujeres en los planes de estudio de todos los niveles, eliminar cualquier contenido o estereotipo sexista de los libros de texto de educación básica y media superior, incorporar talleres de la no violencia, tolerancia y nuevas masculinidades.

Siguiendo con los lineamientos jurídicos en Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en su artículo 3 ° se menciona, que la protección de niñas, niños y adolescentes tiene como uno de sus principales objetivos el asegurarles un desarrollo pleno e integral, para que puedan formarse física, mental, emocional, social y moralmente en condiciones de igualdad. Así mismo también contempla algunos principios para la protección

como: interés superior de la infancia, no discriminación por ninguna razón ni circunstancia y la igualdad sin distribución de raza, edad, sexo, religión, idioma o lengua.

Por su parte la Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres en el Art. 26 °, fracción III menciona los objetivos del Sistema Nacional para la igualdad entre hombres y mujeres, donde uno es coadyuvar a la modificación de estereotipos que discriminan y fomentan la violencia de género.

Finalmente, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en el Art. 45° se establece que corresponde a la SEP el realizar investigaciones multidisciplinarias para crear modelos que sean capaces de detectar la violencia contra las mujeres y diseñar una política integral con perspectiva de género orientada a la prevención, sanción y erradicación de los delitos violentos contra las mujeres.

A pesar de la existencia de diversas normativas jurídicas, no hay mecanismos que garanticen su efectividad y acceso, esto a pesar del discurso igualdad y equidad al que tanto se alude. Así como en los objetivos planteados en las políticas públicas donde pareciera que simplemente se quedan plasmados en el papel. En cuanto a esto, en el capítulo cuarto se presenta un análisis para detectar los estereotipos sexistas a un material de la SEP, el cual según las metas nacionales ya se ha revisado y retirado el contenido de tipo sexista.

Esta investigación engloba la perspectiva de género y la sociología de la infancia, que de la misma manera van trianguladas con la teoría crítica y los derechos humanos, por lo que se escribe con una convicción encaminada a recuperar las voces de niños/as, así como contribuir a posicionarlos como sujetos y sujetas de derechos. Por medio de estas líneas, se trata siempre de nombrar esas situaciones que suelen estar invisibilizadas, se trata de romper el pensamiento lineal que evoca y se convierte en un único modo de ver la realidad desde una sola perspectiva.

Por lo mismo, se habla de infancias y no de infancia, debido a que no hay un modelo único de ser niña y ser niño, cada infante vive diferentes realidades las cuales forman parte de su contexto, de esta manera se vuelve importante observar desde donde los infantes están construyendo sus verdades.

Dentro del primer capítulo, se abarcan bases teóricas y conceptuales, las cuales han sido sustento del planteamiento en esta investigación, de la misma manera que se va establecido una vinculación con niños y niñas. En el segundo capítulo, se habla sobre la educación y el

género, donde se desarrollan aspectos como la importancia de la educación preescolar en la vida de los niños y niñas, desde luego que se realiza un recorrido histórico de la educación inicial, pero desde una perspectiva de género, así como el papel que juega la familia y las implicaciones que ambas instituciones puedan tener dentro del desarrollo, así como la construcción y reconstrucción de los estereotipos de género en los y las infantes.

El trabajo de campo se verá reflejado en los siguientes tres capítulos, están desarrollados a modo de expresar también como este proceso impactó en las vivencias de quien escribe, es decir más allá de la propia investigación. Se aborda el acercamiento con un grupo de segundo año de preescolar, donde se observó dentro del espacio escolar las formas en la que niños y niñas configuran sus relaciones humanas, cómo ellos y ellas construyen y reconstruyen sus infancias, así como las construcciones tempranas en cuanto al género que van guiando sus modos de actuar y percibir su realidad.

¿Qué se realizó en este acercamiento? Se analizaron las actividades y actuaciones cotidianas en la escuela por parte de niñas y niños, como la manera de interactuar con sus pares, así como con los diversos actores que hay dentro del espacio escolar, para poder comprender cómo ellos reconstruyen, refuerzan y reproducen los estereotipos de género.

Dentro del tercer capítulo se presenta la metodología, aspectos generales sobre el preescolar y el contexto, así como la forma en la que se fue iniciando el proceso de investigación, siguiendo con la sistematización de datos y los aspectos previos al análisis. Para posteriormente exponer las categorías de análisis, así como el análisis de resultados en triangulación con las bases teóricas en el capítulo cuarto.

Es importante mencionar la razón por la que el título de esta investigación tiene como nombre “Los hilos invisibles del género” esto es debido a que así es como quien escribe lo percibe, muchas de nuestras actuaciones están guiadas por las construcciones del género, son tan imperceptibles que no las vemos, las hemos naturalizado; precisamente son esos hilos invisibles del género los que como unas marionetas nos van moviendo, nos van dirigiendo, nos van manipulando.

CAPÍTULO PRIMERO

PERSPECTIVA TEÓRICA CONCEPTUAL

1.1. Introducción

Mujeres y hombres, ambas/os diferentes, tanto biológica como culturalmente, al pasar el tiempo han subsistido algunos patrones culturales que han creado una brecha entre ambos sexos causando una fuerte discriminación, desigualdad, violencia, que históricamente ha tomado más fuerza hacia las mujeres. En el ordenamiento de la sociedad se nos ha clasificado en categorías binarias, donde si se nace hembra (mujer) y se enmarca en el género femenino y si se nace macho (hombre) y se enmarca en el círculo de lo masculino.¹ Estas categorías las podemos encontrar en todas las esferas sociales, que delimitarán el actuar tanto de mujeres como de hombres; sin embargo, existen espacios en donde las mujeres se encuentran aún más acotadas y encasilladas.

Uno de los enfoques en los que se fundamenta esta investigación es la perspectiva de género que va a mirar desde afuera, se aleja de la endoculturación que se nos ha inculcado sobre los géneros, para a la distancia poder desmontar todos esos prejuicios que se nos han impuesto, todas esas maneras de actuar y así poder deconstruir todas esas estructuras patriarcales que han sido opresoras por mucho tiempo.²

Debido a las construcciones sociales que tenemos dentro de cada cultura, hay una tendencia a ver indistintamente el sexo y el género, en este capítulo se exponen fundamentos teóricos para dar una aproximación a las nociones de algunos conceptos claves que serán utilizados dentro de esta investigación para poder facilitar una mejor comprensión, así como proveer la diferencia entre sexo y género. Sin embargo, es importante precisar que dentro de este capítulo se hace referencia de una manera dicotómica a hombre/mujer, así como femenino/masculino, más no se niega la existencia de otros sexos ni otros géneros.

¹ ACUÑA RODRÍGUEZ, Maria del Carmen, “Reflexiones en torno al vínculo género-educación superior”, en *Revista de educación*, vol. 38, n.º 2, 2014, p. 89-106.

² AYLLON, Maria Teresa, “Teoría feminista, equidad de género y diversidad sexual”, en: ROSILLO MARTÍNEZ, *et al.* (eds.), en *Feminismos y Derecho*: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispát, A.C.; Universidad Autónoma de San Luis Potosí Cuerpo Académico Pensamiento jurídico y sociedad, 2014, p. 105.

En este aspecto la perspectiva de género será uno de los lentes para poder observar y analizar las prácticas e interacciones que suceden en la cotidianidad dentro del preescolar, todo lo que sucede entre niños y niñas, así como los demás actores que interactúan en el espacio escolar.

De la misma manera, se abordará como parte del marco teórico la sociología de la infancia ya que es necesario tener una conciencia del valor como sujetos/as que tienen niños y niñas, para poder ir contra la situación del sistema androcentrista, capitalista y adultrocentrista en el que vivimos. Somos parte de una sociedad y no es porque los niños y niñas sean nuestro futuro, sino porque debemos verlos ahora mismo en su presente, porque son seres humanos pensantes y sintientes tan capaces como lo son las personas “adultas”. Y de esta forma visibilizar que también en su presente, son transgredidos sus Derechos Humanos, en tanto que sufren de violencia de género al enmarcarlos en las construcciones culturales de ser hombre o ser mujer.

Porque son un grupo que, aunque no sea minoritario se le considera como tal y tan poca es la importancia que se les da en este aspecto, que muchas veces ni siquiera se les considera un colectivo oprimido porque son niños y niñas, tal cual fue el caso de las mujeres, que aludiendo a su categoría biológica no se les volteaba a ver.

Entonces, es necesario reconocer que los niños y las niñas crean sus propias subjetividades, sin embargo, en este proceso de formación hay muchos discursos sociales desatados dentro de la lógica capitalista hegemónica. De tal manera que se van articulando junto con las producciones culturales e históricas del contexto y así logran que se vayan reconfigurando sus propias subjetividades³ es de esta manera que influyen en el “mundo adulto”.

La sociología de la infancia se plantea dentro de esta investigación en el sentido de cómo niños y niñas reconstruyen las nociones de género, a partir de todas las esferas sociales en las que interactúan, así como en su contexto específico y junto a los discursos que se dan dentro de éste, reconfiguran sus subjetividades. De la misma manera con relación a los Derechos Humanos el poder visibilizarlos como sujetos y actores en el presente que independientemente de su edad crean y reconstruyen.

³ VERGARA, Ana, *et al.*, “Televidencia y vida cotidiana: Un estudio de casos con niños y niñas de Santiago.”, en *Revista Latinoamericana Polis*, vol. 26, 2010, p. 15.

1.2. Sociología de la infancia

Las personas mayores me aconsejaron abandonar el dibujo de serpientes boas, ya fueran abiertas o cerradas, y poner más interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. De esta manera a la edad de seis años abandoné una magnífica carrera de pintor.

El principito

A lo largo de la historia los niños y niñas han sido entendidos como adultos pequeños en pleno desarrollo o seres pre-sociales los cuales tienen como biológico llegar a una etapa donde alcancen la madurez, la cual ya es una etapa que se considera verdaderamente de la vida social y así poder ser integrados plenamente en la sociedad.⁴ Del mismo modo que han sido estereotipados a características como la inocencia, la debilidad, irracionalidad y la dependencia.

Parte de esto ha valido para que se vea al niño de una manera dualista, es decir, por un lado, el niño o la niña como ser indefenso que necesita protección, la cual debe ser en todos los ámbitos. En lo que se podría considerar la parte privada, que es a donde se encuentran mayormente la posición del niño, nos encontramos con el círculo familiar, donde están a la merced de una relación de subordinación, protección y educación por parte de sus padres y madres.

Emergiendo únicamente de esta parte privada cuando se da un comportamiento amenazante que pueda alterar el orden social, en este sentido la infancia emerge cuando es conflictiva⁵ y por otro lado queda naturalizado la pertenencia de los infantes a la familia, es decir a los padres y madres, convirtiendo la identidad social del niño/a en la del reflejo de su familia, lo que conlleva que cuando un infante es sujeto de críticas la culpa suele ser achacada

⁴ PAVEZ SOTO, Iskra, “Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales”, en *Revista de sociología*, n.º 27(2012), p. 83.

⁵ GAITÁN, Lourdes, *Sociología de la infancia*, España: editorial Síntesis, 2006, p. 22.

a los padres y/o madres, lo cual coloca a los niños/as en una situación de dependencia, donde la infancia es representada por los adultos ignorando las prácticas distintivas de los niños.⁶

Por otro lado, encontramos el discurso de las legislaciones, políticas públicas, medios de comunicación sobre la protección superior del niño/a, donde el estado se muestra como uno de los más interesados en la normalización de la infancia, esto dentro la escolarización y la protección jurídica infantil.⁷ Estas legislaciones están hechas a partir de una visión adultrocentrista sobre cómo es que se le ve al niño/a, son concepciones que no van en una línea de horizontalidad, sino más bien se ve a los niños y niñas inmersos en estas relaciones de subordinación, al no considerarse como seres pensantes capaces de construir, razonar, ni mucho menos transformar, esto debido a su “falta de inmadurez y su dependencia”. En otras palabras, no son considerados sujetos/as de derecho, sino más bien, se habla de un tipo de “beneficiario” de la legislación. Dentro de estos discursos mediáticos de infantes, los sujetos adultos son finalmente quienes deciden qué tipo de niño/a se debe representar y el espacio social que se han “ganado”.⁸

Como se afirmó antes, no solo los enfoques legales son los que han desvalorizado a los niños, si no también se han establecido diversos pensamientos teóricos sociológicos, un ejemplo de esto sería Émile Durkheim quien planteó un desarrollo de pensamiento sobre la infancia, ubicándoles como “sujetos salvajes”, pre-sociales, que necesitan de una pedagogía moral que les eduque y les ayude a superar su naturaleza salvaje, esto mediante el poder de la educación escolar.⁹

En este sentido la infancia se ve como un periodo de crecimiento en sentido físico y moral, donde un niño o una niña se prepara para la adultez. Por otro lado, existen varias concepciones en torno a la infancia, una de ellas es la concepción funcionalista de Parsons, donde los infantes se les ve como receptores pasivos de los contenidos o mecanismos que reproducen el orden social, incluso en términos de género, a través de la asignación de roles o

⁶ *Ibid.*, p. 25.

⁷ VERGARA, Ana *et al.*, “Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso.”, en *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, vol. 14, n.º 1(2015), p. 58.

⁸ DUARTE DUARTE, Jakelin, “Infancias contemporáneas, medios y autoridad.”, en *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niños y juventud*, vol. 11, n.º 2, (2013), p. 469.

⁹ PAVEZ S., *op cit.*, p.88

estereotipos, es decir niños y niñas como “esponjas” que absorben todas las normas del “deber ser” para terminar siendo productos sociales.¹⁰

Conforme a esto Guzmán y Guevara¹¹ realizan una serie de investigaciones sobre las concepciones de infancia que tienen algunos docentes, donde uno de sus hallazgos fue la concepción que tienen sobre los niños y niñas, la cual se enfoca en que la infancia es una etapa de incompletud, debido a esto los docentes deben ser quienes contribuyan al desarrollo de niños y niñas, son quienes les educan para el futuro, para llegar a ese momento de la vida donde serán personas completas, es decir la “adultez”. Bajo estos resultados, se observó cómo los y las docentes en este caso tienen ya sus propias visiones de la infancia, donde niños y niñas son seres incompletos. Así como también hacen referencia a la inocencia como una característica propia de la infancia.

Parte de la socialización y enculturación de los individuos, comienza desde la infancia temprana, mediante acatamiento y obediencia de reglas, normas, imitaciones y apropiaciones singulares de lo que se observa y se escucha en otras personas que conducen a que niños y niñas construya sus aprendizajes de lo genérico y lo sexual.¹²

Esta perspectiva teórica será parte importante para poder sostener una relación al momento de analizar como niños y niñas del grupo seleccionado mediante todas estas normas e imitaciones de lo que observan en otros ambientes fuera de la esfera escolar, pueden ser o no parte fundamental para construir o reconstruir sus aprendizajes.

Es decir, en estos términos de la concepción funcionalista se configura el modo de actuar de los niños para alienarlos al statu quo, pero sin tomarlos en cuenta como sujetos, sino como “futuros sujetos” que pudiesen mantener ese sistema-mundo, restando importancia al impacto que esto pudiese tener en el momento presente de su vida. Bajo este paradigma de Parson, la infancia se reduce al periodo de desarrollo biológico y de socialización, donde se aprenden normas morales, se internalizan roles sociales y se desarrollan actividades cognitivas.¹³

Por otro lado se puede ver la infancia como un grupo social, esto con fines de poder entender su funcionamiento con la realidad social total, sus relaciones de poder, las

¹⁰ *Op cit.* p. 85

¹¹ GUZMAN, Rosa Julia y GUEVARA, Monica, “Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, n.º 2,(2010), p. 867

¹² SAPIÉN LÓPEZ, José S. y CÓRDOBA BASULTO, Diana I., *Diferencias sexuales: entre hombres y mujeres.*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011, p. 5.

¹³ PAVEZ S., *op. cit.* p.86

distribuciones de los roles y hasta los conflictos de intereses que se producen en torno a la infancia y la sociedad adulta.¹⁴ Bajo esta premisa se puede pensar la infancia como institución socio-histórica, que debe ser vista aparte de los niños/as, ya que son los sujetos históricos que habitan ese espacio social, de tal manera que lo reproducen y lo transforman.¹⁵

De esta manera la infancia como institución pasa a ser un constructo social, en tanto que no se puede ya hablar de infancia, sino más bien de infancias. Donde sus sujetos y sujetas, van a estar determinados por situaciones geográficas, de género, de poder, etc... Pero que a su vez tienen un rol activo en la producción de significados y configuración de sus subjetividades.¹⁶ Así entonces las nociones de infancia van a variar fuertemente entre cada cultura.

La nueva sociología de la infancia plantea lo anterior y mantiene una visión crítica sobre las ideas de desarrollo evolutivo y socialización, así se mantiene a la infancia como un fenómeno social, siendo la realidad muy compleja que no se puede ver, entender, ni analizar, desde una sola perspectiva. En este sentido existen varios enfoques donde se ofrecen métodos y herramientas desde los cuales se puede aproximar a la realidad de las infancias de la actualidad.

Bajo esta noción en la sociología de la infancia se encuentran tres enfoques: el estructural (Jens Qvortrup), el construccionista (Cris Jenks) y el relacional (Berry Mayall).¹⁷ Pero no por esto se contradicen, ni se habla de enfoques opuestos, sino más bien son enfoques complementarios que ayudan a poder entender mejor la realidad de las infancias, bajo el contexto que se encuentre construido. Así cada enfoque aporta una pluralidad de herramientas metodológicas. Aunque si bien es cierto, se debe ver la infancia como una estructura social permanente, pero a su vez cambiante; debido a que los sujetos y sujetas se renuevan constantemente y nunca son iguales.

El enfoque estructural parte de que la infancia es una categoría permanente donde sus miembros son quienes constantemente cambian, este enfoque intenta analizar la posición de la niñez dentro de las estructuras de las sociedades. Es decir, bajo este enfoque la infancia es estudiada como un espacio, aquel que se espera ser habitado por personas cuando son niñas o

¹⁴ GAITÁN MUÑOZ, Lourdes, “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta.”, en *Política y sociedad*, vol. 43, n.º 1, (2006), p. 11.

¹⁵ VERGARA *et al.*, *op. cit.*, p.57

¹⁶ *Ibid.* p.59

¹⁷ GAITÁN MUÑOZ, La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. En *Política y sociedad*, vol. 43, n.º 1, (2006), p. 16.

son niños, así se ve como un grupo social en permanente conflicto y negociación con otros grupos sociales, en este sentido no es estudiado de manera individual.¹⁸ Bajo esta visión la infancia adquiere sus características definitorias, dependiendo de lo que los miembros hacen, así como la posición que se les asigna por parte de otros grupos sociales.¹⁹

Así mismo bajo este enfoque la infancia se mira como una categoría histórica y cultural, donde niños y niñas son co-constructores de la misma infancia y de la sociedad, así contribuyen junto con sus pares y junto con los adultos.²⁰ Así mismo aquí se plantea que parte de la invisibilidad que se ha dado a niños y niñas es debido a la dependencia que se tiene con los adultos, esto por considerárseles “seres inmaduros” o “no adultos” y siendo así que quedan sujetos/as a la paternalización.²¹ Para finalizar este enfoque, otra de las tesis que se proponen es que la infancia tiene la categoría de una minoría social, que al igual que otras minorías, se encuentra bajo la subordinación y sujeta a la marginación.²²

El enfoque construccionista, se encuentra fundamentado principalmente en las obras de Chris Jenks, donde se ve la infancia como una construcción social, dentro de este enfoque no hay un modo universal de niño ni de infancia, ya que es variable dependiendo del contexto social y cultural.²³

En este enfoque se consideran seis puntos claves²⁴:

- 1- La infancia como ya se mencionó anteriormente es comprendida como una construcción social, debido a que en cada sociedad la infancia aparece como un componente de la estructura, pero con una dimensión cultural diferente a la de cada sociedad.
- 2- La infancia es una variable de análisis social, no se puede separar de otras variables como son el género, la etnia y la clase; debido a que el análisis transcultural comparativo revela una variedad de infancias, resultando que no es un fenómeno especial y único.²⁵

¹⁸ PAVEZ S., *op. cit.*, p.92

¹⁹ GAITÁN, L., *op. cit.*, p. 65.

²⁰ *Loc. cit.*

²¹ GAITÁN MUÑOZ, Lourdes, “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta.”, en *Política y sociedad*, vol. 43, n.º 1, 2006, p. 17.

²² *Loc. cit.*

²³ PAVEZ S., *op. cit.*, p.94

²⁴ *Loc. cit.*

²⁵ GAITÁN, L., *op. cit.*, p. 65.

- 3- Las relaciones sociales de los niños y de las niñas son valiosas, para estudiarlas por sí mismas. Independientemente de la perspectiva de los adultos.
- 4- Tanto niñas como niños son y deben de ser vistos como agentes activos en la construcción de sus propias vidas sociales, desde quienes los rodean, hasta las sociedades en las que viven.
- 5- Un método particularmente útil para el estudio de la infancia es la etnografía, debido a que permite a los niños y niñas una voz más directa en la producción de datos sociológicos.
- 6- La infancia es un fenómeno sujeto a la doble hermenéutica de las ciencias sociales.

Y finalmente el enfoque relacional el cual ha sido propuesto por Berry Mayall, donde dos de las ideas principales en este enfoque son el escuchar a niños y niñas e incluir sus intereses en las investigaciones sociológicas así como sus puntos de vista y por otro lado la constatación de la existencia de una distinta distribución de poder y estatus determinada.²⁶ Este enfoque se propone el construir una sociología de los niños, dentro de este enfoque Mayall propone al niño como agente participe en la construcción del conocimiento y de la experiencia diaria.²⁷ Parte de sus premisas teóricas son²⁸:

- 1- Cuando se habla de generación se trata de un concepto clave para poder entender las relaciones que hay entre niñas y niños y personas adultas.
- 2- La infancia se define como un proceso que se expresa a niveles de relaciones sociales generacionales (colectivo infantil y personas adultas). Pero no únicamente con ellos.
- 3- El punto de vista de los niños y niñas debe ser considerado para poder entender como ellos y ellas experimentan y entienden sus vidas y sus relaciones sociales, así como su conocimiento debe ser considerado para el reconocimiento de sus derechos.
- 4- El orden generacional y el de género actúan paralela y complementariamente en las jerarquías entre hombres y mujeres, así como entre adultos y niños/niñas.²⁹

²⁶ *Ibíd.* p.87

²⁷ *Ibíd.* p.88.

²⁸ PAVEZ S., *op. cit.* p.97

²⁹ *Ibíd.* P. 99.

En pocas palabras, no es correcto decir que existe una concepción universal de la niñez como un “niño blanco, estudiado, asexuado con inocencia” existen múltiples factores que se pueden usar para deslegitimar este discurso universal como por ejemplo el territorio, las construcciones históricas, sociales, culturales; todas esas manifestaciones que hacen a cada ser humano un sujeto único con sus particularidades.

Frente a esto se debe considerar a los niños como actores sociales que cuentan con capacidad de agencia e intervenir en acciones concretas dentro de su contexto en particular y que a su vez pueden intervenir reflexiva y racionalmente, donde sus acciones cobran significado para ellos mismos. Que de la misma manera van actuando y construyendo su entorno, mientras que van produciendo conocimientos y experiencias. Sin embargo, no se reconoce la praxis infantil debido a que la acción de los sujetos infantiles no se desarrolla en el mismo sentido que la acción de los sujetos adultos, y al ser esta última la única válida y legítima por ser sujetos que cuentan con mayores competencias y capacidades.³⁰

En estos términos, es así como cambia la idea de la socialización, ya que se comienza a ver la infancia como una realidad, pero socialmente construida, donde la cultura y la historia, los mandatos, pautas y normas de conducta determinan el modo de ser niño o niña en un momento y contexto concreto. Así como también se comienza a ver y se acepta la infancia como una parte permanente de la estructura social, donde las niñas/os se encuentran afectados por las fuerzas políticas y económicas que a su vez afectan también a los adultos por lo que de esta manera están sujetos a los avatares del cambio social.³¹

Es importante destacar los planteamientos de María Montessori, donde al hablar del niño/a y su reconstrucción, refiere que el objetivo de la educación debe ser el desarrollo de sus potencialidades humanas³². Acorde con la educación menciona “la educación no es la que el maestro imparte, sino un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el individuo humano...no se adquiere escuchando palabras, sino por la virtud de las experiencias efectuadas en el ambiente”³³

³⁰ PAVEZ S., *op. cit.*, p.96

³¹ GAITÁN MUÑOZ, Lourdes, “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta.”, en *Política y sociedad*, vol. 43, n.º 1, 2006, p. 10

³² MONTESSORI, Maria, *La mente absorbente del niño*, 17. ed. México: Editorial Diana, S.A. de C.V., 2004, p. 14.

³³ *Ibid.*, p. 19.

Las nociones sobre la educación, así como la importancia que tiene en niños y niñas, serán abordadas más adelante junto a algunos planteamientos con el propósito de comprender mejor estos puntos.

1.3. Género y Sexo

No se nace mujer: llega una a serlo

Simone de Beauvoir

Como punto de partida, para definir el género es importante retomar a Butler en cuanto a este como una construcción cultural y los significados culturales que asume el cuerpo sexuado.³⁴ No obstante, partimos de que no se puede hablar de la palabra género como tal, por lo cual se habla de “géneros”, como menciona la autora no existe una única manera de los significados o construcciones culturales asumidos al cuerpo sexuado y más si salimos de la dicotomía establecida “hombre/mujer”.

Por otra parte, en los años setentas algunas feministas académicas estadounidenses incorporaron la palabra género como una serie de condicionamientos sociales y culturales en la historia que están inscritos en los cuerpos, anunciados de una manera natural por la sociedad patriarcal, en especial en las mujeres.³⁵ Todas estas construcciones socioculturales, ideológicas e históricas formulan una estructuración de las relaciones sociales y de poder, donde se genera una subordinación hacia la mujer.

Dentro de esta perspectiva, estas construcciones afectan más a las mujeres, no obstante, el termino género suele relacionarse más a las mujeres, como refiere Joan Scott³⁶, parte de esto ha sido por la búsqueda de la legitimidad académica por parte de algunas feministas de la década de los ochenta. De este modo el usar “género” para sustituir la palabra “mujer” aludía a

³⁴ BUTLER, Judith, *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*, España: Paidós Ibérica, 2007. p. 38.

³⁵ HERNÁNDEZ GARCÍA, Yuliuva, “Acerca del género como categoría analítica”, en *Nómadas: Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, vol. 13, (2006), p. 2.

³⁶ SCOTT, Joan W., “El género: una categoría útil para el análisis histórico.”, en: NAVARRO, Marysa y STIMPSON, Catharine R. (Eds.), en *Sexualidad, género y roles sexuales*, Argentina: Fondo de cultura económica, 1999, p. 42.

una neutralidad, sin nombrarlas, ni dar más peso a cierto bando. Aunque ese bando fuese el oprimido.

En cuanto a esto Francesca Gargallo plantea el género como una categoría de análisis, para escudriñar las formas de opresión y la subordinación de las mujeres, la cual tiene efectos en varias esferas de la vida, para subordinar socialmente a los cuerpos del sexo femenino.³⁷ De esta manera el género tiene efectos dentro de la educación de todas las personas. Es importante como lo menciona Gargallo el liberar el género de las mujeres, ya que implica una construcción y favorece el empoderamiento.

Al seguir proyectando todas las construcciones culturales referidas a los cuerpos sexuados en los ámbitos educativos, laborales, sociales, etc. Se sigue ideologizando a los seres humanos el género como una cuestión natural, como cuestiones del deber ser de cada persona. Naturalizando por un lado el binomio hombre-mujer, oprimiendo a cualquier persona que no se siente identificado dentro de esta dicotomía y por otro lado perpetuando las maneras de ser mujer o de ser hombre, las cuales aluden a eternizar la subordinación de las mujeres mediante los roles apropiados en la cotidianidad.

Retomando a Scott³⁸ el género comprende cuatro elementos interrelacionados:

- 1- Símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.
- 2- Conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, que se expresan mediante doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman el significado de varón y mujer, masculino y femenino.
- 3- Nociones políticas y referencias a instituciones y organizaciones sociales (mercado de trabajo, educación, política) y no solo al parentesco.
- 4- La identidad.

Conforme su planteamiento, ella menciona que estos elementos no funcionan uno sin el otro, ni uno es el reflejo del otro, por lo cual el género es uno de los medios para la articulación del poder, no es el único, pero si uno de los más persistentes. De igual forma, es importante retomar también el tercer elemento, en este sentido la familia, no como el único lugar donde el género está fijado, hay que aludir también a otras instituciones, las cuales

³⁷ GARGALLO, Francesca, *Ideas feministas latinoamericanas*, Venezuela: Editorial el perro y la rana, 2006. p.38.

³⁸ Op cit, p. 61.

contribuyen también a la construcción del género, donde también se permea la segregación del género en sus diferentes dimensiones.

Respecto al primer elemento, podríamos realizar un análisis sobre los símbolos o mitos que culturalmente han sido mistificados a los géneros, esto para poder entender la construcción social sobre la que nos movemos y cómo al pasar el tiempo ha sido alterada, respondiendo a la temporalidad en que se mueve nuestro contexto. Joan Scott menciona como ejemplo a Eva y María, las cuales reflejan características contrarias, si movemos estos ejemplos a nuestro contexto, podríamos intercambiar a Eva por la Malinche, que finalmente sus construcciones sociales son muy parecidas alusivas a la traición, al pecado, a la mentira. Y María por otro lado, la “madre”, la “creadora”, la que “engendra”, pero también es importante ver como María evoca a una representación más allá de la mujer que da a la vida al varón, si no también se alude a la concepción de pureza, ya que su concepción ha sido obra del espíritu santo, en este sentido probablemente aludiendo a temas como la virginidad de las mujeres como una cuestión de “pureza”.

Lo cual también implica una relación con el segundo elemento, en su interpretación manifestada en este caso mediante la doctrina religiosa. Es importante en este sentido también retomar a Gargallo cuando habla de género como categoría de análisis y relacionarlo con los cuatro elementos de Joan, se puede evidenciar como se han ido perpetuando las construcciones y no solo desde la familia, si no desde otras instituciones. Así como la manera en que se han ido legitimando y reproduciendo, como un discurso de todos y todas e incluso la misma forma en que ha sido escrita la historia y a partir de cuales actores y concepciones.

Asimismo toda esta conformación cultural implica como Marcela Lagarde menciona el producir mitos, que nos impiden mirar lo obvio o descalificar lo evidente, es la sociedad, la cultura, la historia y no los genes los responsables de cómo es ser mujer y como es ser hombre.³⁹ Esto es a lo que Marta Lamas llama la *lógica del género*, una lógica de poder, de dominación, en tanto que la cultura marca a las personas con el género y el género marca la percepción de lo demás como lo político, lo religioso, lo cotidiano.⁴⁰

³⁹ LAGARDE, Marcela, *El feminismo en mi vida: hitos, claves y topías*, Mexico, D.F.: Instituto de las mujeres del Distrito Federal., 2012. p. 21.

⁴⁰ LAMAS, Marta, “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”, en *Papeles de población*, vol. 5, n.º 28, (1999), p. 161.

En cuanto a la lógica de género que plantea Marta Lamas, es necesario identificar en el caso de los niños y las niñas, si culturalmente a esta edad se encuentran marcados en relación con el género, de esta manera indagar sobre las percepciones ligadas al género que tienen y cómo es estas marcan todo lo cotidiano así como todo aquello que realizan en las múltiples esferas de su vida, es decir desde la manera en la que un niño se relaciona y actúa con una niña o desde el trato diferencial que un niño o niña pueda dar a los maestros y/o maestras con motivo a su sexo debido a las concepciones de dominación en cuanto al género.

Esta interpretación de Marta Lamas pareciera ser de alguna manera contraria a lo que plantea Joan Scott, en tanto que Lamas menciona que el género marca todo lo demás y Scott nos dice que el género atraviesa estos elementos que están interrelacionados. Sin embargo, todo parte de construcciones culturales, en donde el género es un medio por donde se articula el poder, la dominación y nuevamente vuelve a afectar y reforzar parte de la cultura, que conlleva a la afectación de lo político, religioso, cotidiano, que a su vez siguen en el mismo ciclo de: construcción – reproducción – reforzamiento -dominación.

Considerando el planteamiento de Scott, los niños y las niñas en las esferas de sus vidas, todas estas construcciones del género se encuentran ya transversalizadas, es decir los infantes ya desde diversas esferas tienen precargadas estas construcciones culturales por lo que las reproducen en el ámbito escolar y es ahí donde se reproducen mediante las interacciones y actividades que se realizan dentro. Así este mismo ciclo se va repitiendo en ámbitos como el hogar, la calle y diversos espacios de su contexto en donde se desenvuelven, articulando en este sentido la dominación y el poder, reforzando con más fuerza lo culturalmente asignado para mujeres y hombres.

En cuanto a la identidad que es expuesta por Scott, que si bien es cierto en un principio la menciona como “identidad subjetiva” y finalmente termina usando el término “identidad genérica”, término al cual Lamas lo define como como “aquella que se construye mediante los procesos simbólicos que en una cultura dan forma al género...”⁴¹ El cual puede ser cambiante en cada cultura sin embargo hay algo que permanece universal que es la diferencia sexual, lo cambiante es la manera en cómo se entiende.

Como se mencionó anteriormente no se pretende ver el género dicotómicamente como femenino/masculino. Ya que entonces se estaría asumiendo una única existencia del sexo

⁴¹ *Ibid.*, p. 165.

binario: Hombre/Mujer. Por su parte Judith Butler pone en cuestión las concepciones binarias de género, que aluden a sus características biológicas, pero también las características culturales que asume el cuerpo sexuado. Así analiza la matriz coherente de género (matriz cultural), donde expone la existencia de relaciones coherentes de género, así como la existencia de "otras identidades" de personas con géneros "incoherentes" que parecen ser personas, pero no se ajustan a las normas binarias del género que culturalmente se han asignado para definir a las personas.⁴²

En este sentido, es importante observar si dentro del preescolar todos estos mitos y construcciones del género se encuentran implícitos en las actividades cotidianas que se realizan dentro de la escuela o incluso entre las relaciones que existen entre la comunidad educativa que participan activamente y los infantes. De esta manera como menciona Scott hay que observar si en las interacciones realizadas dentro de la institución educativa estos símbolos y conceptos normativos se manifiestan y sugieren cómo es ser mujer y como es ser hombre.

Habiendo ya planteado la noción de género mediante una ilación de varias autoras, es importante definir qué es el sexo. La cual muchas veces es usada como un sinónimo de género. Debido a que como ya se ha mencionado, muchas construcciones se han pensado naturales de las mujeres o de los hombres, cuando simplemente aluden a algo cultural.

El sexo se refiere a la diferencia biológica entre hombres y mujeres, es decir aquella diferencia anatómica entre los órganos sexuales. A diferencia del género el sexo no es algo que esté determinado por el tiempo o la época o bien por la sociedad.⁴³ El sexo incluye lo genético, hormonal, órganos reproductivos, genitales externos, etc....

En el renacimiento los médicos entendían que solo podía haber un sexo, pero se hablaba de dos sexos sociales (división del género) con derechos y obligaciones diferentes, estas categorías del sexo social eran interpretadas como naturales. De modo que el pene era un símbolo del sexo verdadero. De manera que al nacer se asignaban los sexos, los bebés con

⁴² BUTLER, Judith, *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*, España: Ediciones Paldós Iberica, S.A., 2007. p.50.

⁴³ BORDIEU, Pierre., *La dominación masculina*, Jordá, Joaquín (trad), España, Editorial Anagrama, 2000, p. 24.

pene se proclamaban niños y de aquí venían todos sus privilegios y quienes no pasaban a la categoría de niñas, la cual era una categoría inferior.⁴⁴

Sin embargo, atendiendo a cuestiones biológicas, se pueden encontrar algunas variedades de posibilidades combinatorias de caracteres, donde el punto medio es el hermafroditismo a los cuales se les acuñe la noción de intersexo, por lo tanto, como afirma Marta Lamas, estas combinaciones nos obligan a reconocer por lo menos cinco sexos biológicos:

- Varones (dos testículos)
- Mujeres (dos ovarios)
- Hermafroditas (al mismo tiempo un testículo y un ovario)
- Hermafroditas masculinos (con testículos, pero presentan otros caracteres femeninos)
- Hermafroditas femeninos (con ovarios, pero con caracteres masculinos)

Son cinco áreas fisiológicas de la cuales depende el “sexo biológico”: genes, hormonas, gónadas, órganos reproductivos internos y órganos reproductivos externos. Los intersexos son aquellos conjuntos de características fisiológicas en que se combina lo femenino con lo masculino.⁴⁵

Por consiguiente, las sociedades junto a la cultura rigen la sexualidad de los seres humanos y es entendida como una categoría de amplio espectro, que referirá a prácticas, representaciones, relaciones, simbolizaciones, sentimientos, transformaciones corporales etc. Los cuales se vincularán en distintos contextos, con la reproducción biológica, el poder y el erotismo.⁴⁶

De tal suerte que se habla de un sistema sexo/género, que recurre al efecto sexo/genital como factor de organización, clasificación y discriminación social, donde es como si existiesen patrones, tareas, relaciones y conductas en transformación para los varones y las funciones reproductivas, de servicio sexual y domésticas para las mujeres.⁴⁷ María Lugones

⁴⁴ LAQUER, Thomas, *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud.*, España: Cátedra, 1994. p. 235

⁴⁵ LAMAS M., *op. cit.*, p. 157.

⁴⁶ SAPIÉN LÓPEZ, José S. y CÓRDOBA BASULTO, Diana I., *Diferencias sexuales: entre hombres y mujeres.*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011, p. 4.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 3.

Menciona que durante la última parte del siglo XIX y hasta la primera guerra mundial a la mujer se le asignó como característica esencial la función reproductiva.⁴⁸

Por último, el término de sistema Sexo/género fue definido por Gayle Rubin, quien lo define como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”⁴⁹ Algunas de estas disposiciones y construcciones de las que se han hablado, se han permeado en lo que más adelante veremos cómo estereotipos de género.

1.4. Estereotipos de género

*Mamá, ya no quiero ser una princesa rosa. Yo quiero viajar,
jugar, correr y brincar. Y quiero vestir de rojo, de verde o
de violeta...
¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?*

Inicialmente Bourdieu habla sobre el orden social que funciona como una máquina simbólica que ratifica la dominación masculina en la que se apoya como lo es la división sexual del trabajo, la distribución de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos ya sea de su espacio, su momento, sus instrumentos etc. espacios reservados exclusivamente para hombres como lo es el mercado, y algunos otros reservados únicamente para mujeres como lo es la casa.⁵⁰

El uso figurativo de la palabra estereotipo se extiende para significar una imagen o una idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable y que actúa como un modelo. Así los estereotipos de género son las concepciones preconcebidas y modelos sobre como son y cómo debe comportarse el hombre y la mujer.⁵¹

Los estereotipos de género están relacionados con las características sociales y culturalmente asignadas tanto a hombres como a mujeres, basadas principalmente en las

⁴⁸ LUGONES, María, “Colonialidad y género”, en: ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; GÓMEZ CORREAL, Diana y OCHOA MUÑOZ, Karina (Eds.), en *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en abya yala.*, Colombia: Universidad del Cauca, 2014, p. 63.

⁴⁹ GAYLE, Rubin, “El tráfico de mujeres: notas sobre “economía política” del sexo”, en *Nueva Antropología*, vol. VIII, n.º 30, (1986), p. 97.

⁵⁰ BOURDIEU, Pierre, *La dominación masculina*, París: Anagrama, 1999, p. 22.

⁵¹ LEÑERO LLACA, Martha I., *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*, México: Secretaría de Educación Pública, 2009. p.17

diferencias de su sexo, sin embargo, estos estereotipos suelen afectar más a las mujeres, ya que históricamente se les ha asignado un papel inferior al del hombre.⁵²

David Sánchez Rubio menciona que en el contexto de América se insertó dentro del capitalismo mundial, colonial y moderno; la colonialidad del poder, que clasificó a la gente, en una estructura global común, donde se articulan y se ordenan las relaciones de explotación, dominación, conflicto y en este sentido como ya vimos las de género. Estas nuevas identidades basadas en la idea de raza fueron asociadas a la naturaleza de los roles y los lugares dentro de la nueva estructura de control de trabajo, donde también se dio un dominio machista y patriarcal, así estos roles quedaron estructuralmente asociados, reforzándose mutuamente⁵³. En este sentido se pueden ubicar los estereotipos de género que suponen designar lo asociado con lo femenino y con lo masculino.

1.4.1. Estereotipos de género en la educación

La adquisición de los estereotipos de género implica un ordenamiento de normas sobre cómo debemos actuar socialmente, lo que está permitido y prohibido según cada sexo al que se pertenezca; estas “normas sociales” son transmitidas por medio de procesos por diferentes instituciones sociales como lo son la familia, la educación, la religión y algunos medios de comunicación⁵⁴.

De acuerdo con los autores Sapién y Córdoba los mensajes explícitos o implícitos sobre género serán fundamentales para la construcción de sus propios conceptos en los niños y niñas, de los cuales podrían derivar los comportamientos, nociones y conceptos de ser hombre o mujer, en relación con lo genital, lo sexual y lo erótico; dichos mensajes son:

- Incorporar o rechazar estereotipos de género. De aquí deriva la creencia futura de que las mujeres pueden ser más discretas que los hombres en lo erótico y en lo sexual.
- Proporcionar etiquetas de género, las cuales encaminan a reconocer cuales son las actitudes exclusivas de cada sexo. En lo que deriva de este mensaje ponen como

⁵² OROZCO Y VILLA, Luz Helena, "¿Qué son los estereotipos de género?", en *Género y Justicia: equidad SCJN*, n.º 17, (2010), p. 2.

⁵³ SÁNCHEZ RUBIO, David, "Derechos humanos, no colonialidad y otras luchas por la dignidad: Una mirada parcial y situada", en *Campo Jurídico*, vol. 3, n.º 1, (2015), pp. 181-213.

⁵⁴ BUSTOS ROMERO, Olga, "Impacto y percepción en adolescentes (de ambos sexos) y madres de familia, de los mensajes e imágenes proyectados en telenovelas.", en: BEDOLLA MIRANDA, Patricia *et al.* (Eds.), en *Estudios de género y feminismos I*, México: Distribuciones Fontamara, S.A., 2000. P. 22.

ejemplo la palabra “decencia” como una de las palabras más asociadas con la sexualidad femenina.

- Contrastar bipolarmente lo femenino de lo masculino. En lo que refiere a este mensaje se habla de convicciones que se pudiesen tener como hombres “más impulsivos y candentes” y las mujeres “más impasibles y frías sexualmente”.
- Expresar aseveraciones generalizadoras. De lo anterior se derivan aseveraciones del tipo “los hombres no pierden las oportunidades de tener sexo”
- Expresar cierta similitud entre géneros. (en este sentido refieren a actividades que pueden aceptar ser bien vistas en ambos sexos) de donde se deriva el aprendizaje que hombres y mujeres son similares en lo erótico y lo sexual.⁵⁵

Tras la lectura de estos mensajes y desarrollado el concepto de estereotipos de género, se podría decir que el primer mensaje es como la base que sustenta los demás. En tanto que es importante mencionar que las derivaciones que realizan Sapién y Córdoba se mueven más en la línea de lo sexual y erótico. Los cuales también forman parte de las concepciones del deber ser de hombres y mujeres, sin embargo, más adelante se podrá leer algunos ejemplos de actividades o actitudes que suelen ser más comunes dentro de la sociedad.

Adicionalmente desde la psicología feminista⁵⁶ se ha realizado una discusión teórica de los estereotipos como constructo psicológico para la comprensión y el abordaje crítico y trasformador de las inequidades de género en la educación. Que plantea trascender del mero análisis y diferencias de género para trabajar desde las imágenes, desde las asociaciones profundas, naturalizadas y automatizadas en los sistemas tanto escolares como sociales, para interrumpir su libre fluir y analizar en conjunto con las diferentes actorías, así como sus efectos políticos y sociales. Se propone el trabajar con los estereotipos de género en educación desde una psicología comprometida con la igualdad y con un cambio de las simbólicas binarias de lo femenino y lo masculino, como polaridades opuestas y arraigadas en la cultura occidental.

⁵⁵ SAPIÉN y CÓRDOBA *op. cit.*, pp. 6-7.

⁵⁶ MARTÍNEZ LABRÍN, Soledad y BIVORT URRUTIA, Bruno, “Los estereotipos en la comprensión de la desigualdad de género en la educación, desde la psicología feminista”, en *Psicología & Sociedade*, vol. 25, n.º 3, (2013), p. 549-558.

La lógica dicotómica⁵⁷ de la identidad de género limita las posibilidades de lo que un niño o niña puede ser, hacer y desear, ya que, desde el nacimiento, los infantes reciben mensajes sobre los comportamientos, las formas de ser, las formas de pensar reciben un entendimiento de la vida de acuerdo si son mujer u hombre.

La identidad de género, concepto que se refiere a saberse niño o niña se da de entre los 2 o 3 años, Concepción Jaramillo menciona “antes de saber que existen los cuerpos sexuados y de ser conscientes del suyo, aprenden los significados que la cultura otorga a lo femenino y lo masculino. Relacionan lo femenino y lo masculino no con el cuerpo, si no con la apariencia, los vestidos, los colores, los juegos...”⁵⁸

Esta afirmación de Jaramillo será una parte fundamental dentro de la parte etnográfica, siendo una guía para identificar las concepciones sobre qué es ser hombre y mujer para los y las infantes, es importante el rescatar sus voces y conocer qué significado le atribuyen a su sexo, o si por el contrario ellos tienen concepciones totalmente biológicas y no tanto con las construcciones.

En cuanto a esto Marta Lamas coincide en lo anterior, al mencionar que la clínica y las investigaciones desde el psicoanálisis, han permitido comprender que niños y niñas incorporan su identidad de género antes de conocer la diferencia sexual, esto sucede antes de los dos años.⁵⁹

Dicho de otro modo, es necesario se deje de programar a las niñas para que sean mujeres en la pasividad y la dependencia, que dejen de ser seres de otros, para ser seres de sí mismas, quitar esa idea de que el color rosa va ligado con las niñas y el azul con los varones. Los roles de género son aquellas conductas estereotipadas, es decir puede ser una de las proyecciones que dan los estereotipos de género, en diferentes esferas de la sociedad ya sea tanto públicas como privadas.

De manera que, todo esto genera cargas simbólicas en los niños que a su vez se traducen en miedos y angustias de no ser lo que la sociedad espera, los niños pueden temer dejar de ser niños si juegan “cosas de niñas” y las niñas de convertirse en niños si se comportan como se espera se comporte un niño.

⁵⁷Al hablar de dicotomía sexual me refiero a cuando se trata a los sexos como diametralmente opuestos, sin tomar en cuenta sus características semejantes.

⁵⁸ JARAMILLO, Concepción, “Tomar en serio a las niñas”, Series de cuadernos de educación no sexista, no.17, 2005: Madrid.

⁵⁹ LAMAS, Marta, *op. cit.*, p. 164.

En el caso de las niñas dejar de ligarlas con juguetes como la muñeca, o los utensilios de cocina; juegos como “la casita” donde la niña adopta un rol de madre, que se encarga de los quehaceres del hogar; que de esta manera la niña comprenda que ser esposa y madre no es su profesión, sino que es una relación biológica afectiva, con posibilidad de que, si ella algún día así lo desea, la entablará.⁶⁰ Esta normativa social predomina y afecta más para las niñas, pues son encaminadas al cuidado de la estética, a la maternidad, al trabajo doméstico, a la imitación de la madre que por muy moderna y ejecutiva que sea, no “deja de tener la responsabilidad en el ámbito doméstico”.

Así mismo, se les generan elementos de identificación a través del juego y otras actividades, donde por ejemplo se les otorga objetos en forma de juguetes como muñecas o utensilios de cocina o del hogar en diminuto. Por una parte, se identifican con la madre en el cuidado de las muñecas y en las labores domésticas, y por otra, al mismo tiempo aprenden simbólicamente que el “trabajo de mujer” no es tan importante como el “trabajo de hombre”. De esta manera pasan del juego y aprendizaje infantil, a las principales asignaciones y responsabilidades que se espera de la vida adulta.⁶¹

En el caso de los niños, desde que nace un varón en la familia el principal indicativo es el color azul con el que lo arropan y a partir de ahí simbólicamente se van a desplegar una serie de expectativas sociales sobre su persona. Si un niño quiere experimentar juegos o expresiones que para la sociedad se consideren femeninas o “propias” de las niñas, inmediatamente recibe desaprobación, porque puede implicar rasgos de debilidad o de homosexualidad, pero sobre todo porque pone en duda esa construcción sociocultural de la masculinidad hegemónica.

Comparativamente con las niñas, a los niños no “se les dan” estos mensajes jugando a “la casita” sino más bien mediante sus espacios de recreación como la calle o los patios escolares, además se les proporcionan juegos para pelear y competir: armas de juguetes, videojuegos con alto contenido de violencia, coches, súper héroes etc....⁶²

⁶⁰ HIERRO, Graciela, *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, México: Editorial Torres Asociados, 2007.

⁶¹ COLÍN COLÍN, Alma Rosa, "La desigualdad del género comienza en la infancia: manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia", México: 2013, p. 17.

⁶² *Ibíd.* p.18

Por su parte dentro de los juegos, es muy común ver a los niños jugando fútbol y las niñas a la casita, dando de cierta manera reproducción a ese rol que la sociedad, la familia, los medios de comunicación ya les ha dado. De igual forma dentro de los juguetes que han sido estereotipados a las niñas, como lo son las muñecas, normalmente corresponden a valores estéticos impuestos por grupos dominantes como: rubias con ojos celestes y con todos los accesorios para triunfar en la vida "ropa de última moda", maquillaje y/o algún tipo de electrodoméstico⁶³, esto solo es un ejemplo sencillo de lo que se les puede inducir a los niños o niñas, en una interpretación estereotipada del uso de los juguetes en función del sexo y la estética socialmente aceptada.

Jurjo Torres habla respecto al juego y su importancia, menciona que el juego y los juguetes cooperan en la transmisión e introyección de valores, miradas y actitudes del mismo mundo, habla sobre la manera en la que niños y niñas han aprendido sobre el funcionamiento del mundo que los rodea, así como de la manera para ser niños y niñas. Interactuando entre ellos y ellas mismas aprenden los desempeños adecuados y los roles oficiales dentro de su contexto⁶⁴.

De esta manera el juego puede ser una importante herramienta para poder ver como dentro del preescolar bien en algunos otros espacios de interacción de niños y niñas, a través del juego expresan su manera de entender el mundo y la sociedad que les está rodeando, así como poder detectar cuáles son los roles y prejuicios que tienen. Por lo cual es importante dentro de la labor etnográfica el prestar atención a este tipo de interacciones que se dan mediante el juego, ya sea dentro del aula de clase o bien donde más puede darse esta interacción que es en el recreo.

Tales fundamentos servirán para poder observar cómo dentro del preescolar las niñas y los niños podrían ya traer precargadas algunas de estas expectativas sobre lo que es ser hombre y ser mujer, y en el caso específico de la escuela como es ellos refuerzan esto o no a través de actividades que se llevan a cabo en el aula de clase.

Por otro lado, una propuesta interesante de Torres es que también mediante el juego es posible que niños y niñas también transgredan la realidad, es decir también es posible que

⁶³INMUJERES SEP, *El enfoque de género en la educación preescolar*, México: Instituto Nacional de las Mujeres, 2005, p. 54.

⁶⁴TORRES JURJO, Santomé, "La socialización infantil a través del juego y el juguete: Discursos explícitos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares.", en: *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, Madrid: Universidad Internacional de Andalucía / Akal., 2002, p. 235.

entre ellos mismos estén alterando las situaciones que no les gusta de este mundo o de su contexto en específico. Menciona que el juego como ironía, sirve para mostrar representaciones o roles que probablemente de otra manera estarían prohibidos, habla de la ironía como una característica del juego, debido a que de esta manera es posible “decir las verdades” a quien se tiene enfrente sin esperar que se moleste, porque el remitente puede afirmar que se trata de una broma.⁶⁵

El poder observar estas pizcas de ironía que podrían tener los juegos entre niños y niñas, podría dar también ciertas pautas para poder ver cómo los infantes a partir de su realidad están cuestionando también la manera en la que “oficialmente” deben ser o pensar que se les ha ido inculcando ya sea dentro de la familia, la sociedad o en la escuela. Y por otro lado en este mismo sentido irónico, puede mostrar ese espacio de libertad donde niños y niñas pueden “jugar” a romper esos roles o imposiciones sociales, sin miedo a un señalamiento social, así como también la manera en la que ellos y ellas mismas se están insertando en la sociedad, probablemente imitando la “vida adulta”, sin embargo, están situándose dentro de las interacciones a las cuales probablemente no se sienten incluidos debido a la etapa donde se encuentran o por que las ven como interacciones futuras que se tendrán cuando crezcan, pero también demostrándose entre ellos mismos la capacidad que tienen de participar ya sea en dentro de su “rol imaginativo” o en las situaciones que representen en los juegos.

1.5. Violencia en la educación

El autor Ignacio Martín Baró entiende la violencia como un fenómeno que va más allá de la agresión, nos menciona que cualquier acto que se aplica con una dosis excesiva de fuerza es considerado violento y así se entiende la agresión como una forma de violencia, en la que alguien aplica la fuerza como una manera de violencia contra otra persona, pero de una manera intencional a fin de causarle daño.⁶⁶

La idea central de la definición que propone la RAE alude más a la acción violenta como la violencia en general, dejando fuera otros tipos de violencia, como lo es la simbólica. Y dejando de lado otros tipos de violencia que no se presentan como acciones violentas. Es

⁶⁵ *Ibid.*, p. 236.

⁶⁶ MORENO ARTAL, Edith, “La violencia en las escuelas”, en *Educación*, vol. 29, n.º 2, (2005).

evidente entonces, que es necesario ahondar más allá de estas definiciones para poder llegar a una noción de violencia más completa.

Desde el punto de vista de Hanna Arendt, quien realizó un estudio sobre las bases teóricas de la violencia, concluye que la violencia es la expresión más contundente del poder, y así mismo surge de la tradición judeocristiana, así la violencia se enraíza en lo más profundo y original de nuestra sociedad occidental, dentro de los principios más antiguos que fundaron nuestro pensamiento.⁶⁷

Según firma Garver⁶⁸ ya en un sentido amplio la violencia se puede entender como una acción que conlleva un abuso de poder, donde se transgreden uno o varios derechos humanos fundamentales, es decir el derecho a determinar qué hacemos con nuestro cuerpo y que poder hacer con él y así mismo el derecho a tomar nuestras propias decisiones y así mismo de una manera que no fuera a favorecer para afrontar las consecuencias de nuestros propios actos.

Por tal motivo, Garver hace uso de una fundamentación desde una práctica moral, evaluando la conducta desde un punto de vista de los Derechos Humanos. Dicho de otra manera, este abuso de poder del que él habla nos obliga a actuar conforme a esas reglas sociales que ya tenemos preestablecidas, tal como lo menciona Arendt esta expresión de poder está ya enraizada dentro de lo más profundo de nuestro pensamiento, así ya sabemos cómo se debe actuar y al mismo tiempo perdemos parte de quienes somos en realidad.

1.5.1. Violencia simbólica

En lo que atañe a la violencia simbólica, de acuerdo con Bourdieu, quien menciona los malentendidos por los que puede pasar la palabra “simbólica” por un lado que se trate de mera espiritualidad, algo no real; y por otro lado a minimizar el papel de la violencia física y olvidar en este caso que existen por tanto mujeres golpeadas, violadas, explotadas y peor aún menciona querer disculpar a los hombres de tal forma de violencia.⁶⁹ La forma en la que la

⁶⁷ JIMÉNEZ BAUTISTA, Francisco, “Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad.”, en *Convergencias, Revista de Ciencias Sociales*, vol. 19, n.º 58, (2012), p. 13-52.

⁶⁸ FLORES BERNAL, Raquel, “Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 38, 2005, p. 67-86.

⁶⁹ BOURDIEU, *op. cit.*, p. 50.

define es como “aquella violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad o consentimiento”⁷⁰

Y de la misma manera afirma que:

Es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas expectativas colectivas, en creencias socialmente inculcadas, transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, el poder en carisma.⁷¹

En este sentido, desde la posición de Antonio Gramsci al hablar de “hegemonía”, nos situamos en que esta hegemonía opera y tiene consecuencias en toda su amplitud, en lo económico, en lo político, en lo moral; es decir opera sobre el modo de pensar, solo el modo de conocer.⁷²

De ahí que este tipo de sometimiento al ser humano ejerce dos formas de violencia: una de carácter simbólico, que como por ejemplo para Bourdieu es no solo ese fenómeno de dominación masculina, que tanto es una violencia ejercida de hombres para mujeres, también es un complejo proceso de dominación que afecta tanto a hombres como a mujeres. Que hay tanto en distintas esferas y se encuentra en diferentes formas y tipo de dominación simbólica en las relaciones sociales.⁷³

Este tipo de violencia que sirve como un vehículo ideologizante para situar al agresor en un status superior. Y el otro tipo de violencia que viene como una consecuencia de esta ideología que en el caso de la mujer la doblega sometiéndola de forma directa y destructiva en varios aspectos, como el físico, psicológico, económico y hasta sexual.⁷⁴ La cual retomaremos más adelante.

⁷⁰ LAMAS, M., *op cit*, p. 161.

⁷¹ BOURDIEU, Pierre, *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Editorial Anagrama, 1997. p.167

⁷² GRUPPI, Luciano, *El concepto de hegemonía en Gramsci*, México: Ediciones de Cultura Popular, 1978, pp. 7-24.

⁷³ CALDERONE, Monica, “Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu”, en *Anuario del departamento de Ciencias Sociales de la Comunicación.*, vol. 9, 2004, p. 1.

⁷⁴ PEREZ DEL CAMPO NORIEGA, Origen y transmisión de la violencia de género. p.34

Por otra parte, Bourdieu y Passeron mencionan que la violencia simbólica se ejerce también mediante la pedagogía⁷⁵, a esto Maceira menciona que tal violencia está instaurada en la práctica educativa y en la escuela, donde se reproducen estructuras, relaciones y roles estereotipados y refuerza un proceso de subordinación basado en las diferencias sexuales⁷⁶. Por eso es necesario también ser conscientes del currículo oculto que se reproduce en las instituciones educativas.

1.5.2. Currículo oculto

Para definir currículo oculto antes es necesario saber cuál es el significado de currículo, Nicole Mosconi realiza una interesante clasificación de tres diferentes tipos de currículos no sin antes definir al currículo bajo la sociología inglesa como aquel conjunto de aprendizaje a las que un individuo se encuentra expuesto en el marco de una institución educativa. Y es así como diferencia el currículo formal, el cual consiste en los programas o bien como se ponen los objetivos en el texto; el currículo real, el cual menciona es lo que realmente sucede en las aulas de clase y finalmente el currículo oculto, el cual dice que apareció para designar todo aquello que se adquiere en las clases, refiriéndose a saberes, representaciones roles, valores.⁷⁷

Por otro lado, Flores Bernal menciona que el currículo oculto es aquel que está constituido por todos los mensajes que se transmiten y se aprenden en las escuelas, sin que los docentes o el alumnado sean conscientes de eso y mucho menos es explícito, está formado por elementos como las creencias, mitos, principios, normas, que establecen modalidades de relación y de comportamiento de acuerdo con una escala de valores determinada.⁷⁸

Mosconi menciona que el currículo oculto es muy importante para poder entender parte de la socialización escolar desde el punto de vista de las identidades sexuales, debido a que tanto mujeres como hombres viven experiencias muy distintas, afirma que en la escuela se desarrollan y se transforman las identidades sexuales debido a las representaciones,

⁷⁵ BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude, *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Segunda. México: Fontamara, 1996, p. 45.

⁷⁶ MACEIRA OCHOA, Luz, "Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela.", en *Revista de estudios de género. La ventana.*, n.º 21, (2005), p. 204.

⁷⁷ MOSCONI, Nicole, *Diferencia de sexos y relación con el saber*, Buenos Aires: Ediciones novedades educativas, Universidad Nacional de Buenos Aires, 1998, p. 57.mosco

⁷⁸ FLORES BERNAL, Raquel, "Violencia de género en la escuela sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida", en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 38, (2005), pp. 67-86.

comportamientos, roles y valores ligados a las relaciones sociales entre los sexos, donde muchas veces ni el profesorado ni los alumnos son conscientes de estos aprendizajes.⁷⁹

En la opinión de Jurjo Torres, el currículo oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje y en todas las interacciones que se obtienen en la participación dentro del aula o centros de enseñanza, sin embargo, estas adquisiciones nunca se llegan a hacer explícitas de manera intencional. Sin embargo, estas ideologías van de la mano con los valores y expectativas que van acorde con la ideología hegemónica del momento.⁸⁰

De esta manera, se puede hablar de un currículo oculto de género el cual se define como una serie de valoraciones, códigos, normas, ideas, supuestos, mitos, discursos, conceptos, creencias, de recursos textuales y simbólicos generalizados y sexistas que se transmiten en la escuela y que refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible.⁸¹

Parra Martínez detalla algunos aspectos que intervienen en el currículo oculto, desde una perspectiva de género dando lugar a la discriminación, reforzamiento continuo de estereotipos o actitudes sexistas:⁸²

- a) El lenguaje: el cual tiende a invisibilizar a lo femenino mediante el nombramiento a todo en masculino, menciona que el lenguaje está reflejado en la sociedad y de la misma manera condiciona la manera de pensar, debido a que es un instrumento de clasificación e interpretación de la realidad.
- b) Los libros de texto: los menciona como uno de los elementos que más estereotipos de género transmite, mediante el lenguaje escrito y el iconográfico. De tal manera refiere a los libros de texto como un transmisor cultural, con una carga ideológica de los papeles socialmente valorados. Y citando a Escolano,⁸³ quien considera el libro como un espacio de memoria que ha sido utilizado como medio de comunicación e instrucción de las imágenes y valores dominantes de la sociedad, especialmente de quienes tienen el poder. Tal como

⁷⁹ MOSCONI, N., *op. cit.*, p. 58.

⁸⁰ TORRES, Jurjo, *El curriculum oculto*, sexta edic. Madrid: Morata, 1998. p.198

⁸¹ MACEIRA OCHOA *op.cit.* p.204

⁸² PARRA MARTINEZ, Juan, *Educación en valores no sexista*, Toledo: Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha, 2009, pp. 55-60.

⁸³ ESCOLANO, A., “El libro escolar: perspectivas históricas.”, en: ARRANZ MARQUEZ, A. (Ed.), en *El libro de texto materiales didácticos: actas del 5º congreso. Tomo I*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, 1997, p. 37-50. Citado en PARRA MARTINEZ, *Educación en valores no sexista*.

afirma Mosconi el sexismo que se encuentra dentro de muchos manuales y programas educativos, vienen cargados de figuras estereotipadas de las mujeres, al hablar de cultura la base son obras clásicas producidas por hombres y justamente menciona que se le da el nombre de obra clásica porque está hecha por la clase dominante. Y al hablar de ciencia se da la impresión de que la ciencia está hecha por y para hombres.⁸⁴

- c) El papel desempeñado por profesoras y profesores: en este aspecto se refiere a la transmisión de conocimientos los cuales indirectamente van cargados de valores, principios, estereotipos, etc.... los cuales se constituyen en la cultura y la personalidad del profesorado, mencionando que muchas veces se transmite sin percibirlos, sin ser conscientes y sin identificarlo. De tal manera que Parra Martínez considera que estas interacciones que se dan dentro del aula, es otra de las fuentes de transmisión del currículo oculto
- d) La interacción entre alumnas(os): al igual que las relaciones entre docentes y estudiantes, la interacción entre alumnas y alumnos es de suma importancia, debido a las pautas del comportamiento social; en este sentido es el profesorado quienes pueden intervenir dentro del aula para equilibrar cualquier situación o exceso que se pudiese presentar dentro del comportamiento asociado con el perpetuamiento de estereotipos o bien en la división de tareas o apropiación del espacio.
- e) La distribución de espacios y materiales: al hablar de la distribución se refiere a la apropiación de espacios dentro de la escuela por los alumnos y las alumnas, quienes deciden los espacios, menciona Parra Martínez que usualmente suelen ser los mismos grupos, aquellos que suelen ser más decididos y con más fuerza para imponerse. Probablemente estas situaciones podrían ser más notorias en niveles educativos donde se da espacio para el “recreo”. Donde usualmente son los niños quienes ocupan la mayor parte del patio, permitiéndose correr por todo el espacio, y usualmente las niñas son relegadas a las periferias del patio. Y por otro lado en el tema de la distribución de los materiales, va en el sentido de la fuerza de los niños que suelen abalanzarse primero para elegir el material

⁸⁴ MOSCONI, *op. cit.*, p. 131.

de mejor calidad y apropiárselo durante toda la clase, sin embargo, cabe mencionar que en este aspecto también lo hace refiriéndose a que suele suceder incluso entre estudiantes del mismo sexo, donde uno impone su autoridad y voluntad frente al otro que es considerado más débil. Y justo es en esta parte donde también se puede asociar la interacción entre estudiantes, debido a este reforzamiento continuo que hay al perpetuar los estereotipos, que en el caso mencionado son los asociados con la masculinidad, es decir gira en el sentido “fuerza = hombre”.

Todos estos aspectos que intervienen en el currículum oculto están muy relacionados unos con otros y no es que dependan unos de otros, sino más bien habla de cómo son parte de una red “invisible” de un apoyo y constante reforzamiento de valores, principios o estereotipos que están muy arraigados dentro de nuestra cultura patriarcal que probablemente ya están tan naturalizados que no se detectan a simple vista y al cuestionar alguna de estas situaciones se alude a una universalidad como en el caso del lenguaje.

1.5.3. Violencia de género

El género como efecto dentro de la estructura de poder, divide a la sociedad en dos partes que son asimétricas, la primera parte va a ser marcada por la subordinación, esta parte marcada de recursos, excesos de derechos (en el caso de los hombres blancos y heterosexual) y por otro lado la otra parte marcada por la dominación, que al contrario de la otra con déficit de recursos y de derechos.⁸⁵

Dentro de la simbolización cultural se producen efectos en el imaginario de las personas. Esto se convierte en un hablar común, que es entendido como algo “normal”, que está sujeto a una norma común del comportamiento y se debe aceptar como algo correcto. Pero en realidad es algo impuesto por el sistema dominante, que a lo largo de la historia se ha visto como un valor de la naturaleza, que es ajeno a la voluntad humana y por lo tanto como se mencionó antes es algo normal e indiscutible, todo que vaya en contra de eso es antinatural.⁸⁶

⁸⁵ COBO, Rosa, “Sociología del género y teoría feminista”, en: *Pensando los feminismos en Bolivia*, La Paz, Bolivia: Conexión Fondo de Emancipación, 2012, p. 323.

⁸⁶ PEREZ DEL CAMPO NORIEGA, Ana Maria, “Origen y transmisión de la violencia de género”, en: SEGUNDO MANUEL, Teresa San (Ed.), en *Violencia de Género: una visión multidisciplinar*, Madrid: Editorial Univesitaria Ramón Areces, 2008, p. 33.

De esta manera podemos hablar de una violencia de género, donde la Declaración sobre la eliminación de la violencia de la mujer, en su artículo primero, adopta una definición sobre la violencia contra la mujer “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un dolo o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive en las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vía pública o privada”.⁸⁷

Al mismo tiempo, una definición del tipo más institucional nos habla de que “es el sometimiento de la mujer en todos sus aspectos de la vida, tanto afecta su libertad, como su dignidad, seguridad, su intimidad moral y física, no se reduce únicamente a golpes ⁸⁸ , sino más bien abarca otros aspectos como psicológicos, simbólicos, estructurales, que no por no ser físicos son menos dañinos.”

En síntesis, la violencia de género puede ser producida de diversas formas, como la física, sexual, patrimonial, psicológica, económica, entre otras más, según la autora Martínez estas formas distintas se superponen unas sobre las otras y así mismo se retroalimentan, con diferente intensidad a través de las prácticas culturales, sociales y políticas de una sociedad.⁸⁹

A lo largo de este capítulo se fueron integrando enfoques teóricos para mirar más allá de aquello considerado como natural o común y así analizar desde otro paradigma, lo que se encuentra dentro la cotidianidad en el aula de clase. De la misma forma que es indispensable un acercamiento a la realidad del contexto, también es importante un acercamiento teórico que ayude a comprender desde que posición o perspectiva se está observando. Sin embargo, es necesario también comprender la importancia de la educación preescolar y su impacto en la vida de niños y niñas, lo cual se abordará en el siguiente capítulo donde se brinda un acercamiento a la educación preescolar con relación al género.

⁸⁷ Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la Mujer, art. 1.

⁸⁸ Instituto Aguascalentense de las Mujeres, “Violencia de Género”, en: *en Compilación sobre género y violencia*, México, 2008, p. 55.

⁸⁹ MARTINEZ, Lucia W., “Romper el silencio de una violencia de género cotidiana.”, en *Otras Miradas*, vol. 7, n.º 1, (2007), p. 173.

Como en las películas.

María José Navia.

En la pantalla del televisor, los golpes suenan en perfecta coreografía con los gritos.

La heroína sangra por la nariz, pero su cabello sigue cayendo sobre sus hombros,

perfecto. Los moretones parecen combinar con su blusa.

La música de fondo acompaña con precisión los impecables movimientos del hombre.

La niña observa hipnotizada, sin poder cambiar de canal.

Su padre, en la cocina, se sirve un trago, quebrando un par de vasos en el intento. Su

madre, en el baño, con la puerta entreabierto, emite débiles gemidos.

Tiene el pelo desordenado. Sus moretones no combinan.

(Tampoco hay música).

Fuera de eso, todo es igualito a las películas.

Fin

Cuento perteneciente a la Antología ¡Basta!

CAPÍTULO SEGUNDO

ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y EL GÉNERO

*El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo
ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros*

Paulo Freire

2.1. Introducción

La etapa de los 0 a 6 años en niños y niñas está influenciada principalmente por dos contextos muy importantes que son la familia y la escuela⁹⁰, especialmente cuando se comienza la vida escolarizada del infante que es a partir de los 3 años, la cual en nuestro país es la edad aceptada para ser inscrito dentro del marco de la educación preescolar. Dentro del próximo capítulo se abordarán aspectos fundamentales en cuanto a la educación preescolar, pero siempre mediante la visión de la teoría de género, comenzando por un recorrido histórico contextualizado sobre cómo ha sido educación infantil en México, y la manera en que la educación fue diferente para las mujeres y diferente para los hombres, así como la integración de las escuelas mixtas.

De la misma manera, se indagará sobre la importancia que tiene la educación preescolar en la vida infantil, desde su formación humana, identitaria, así como un espacio de posibilidad donde los niños pueden ser sujetos de Derecho. Por otro lado, se abordará la relación que existe entre la escuela y los padres de familia como agentes de socialización, que, en términos de Medrano Mir, son las personas o instituciones que ejercen su influencia sobre el niño o niña y de alguna manera inciden dentro de su proceso de desenvolvimiento social,⁹¹ de esta manera están implicados dentro de su desarrollo, construcción y reconstrucción.

Finalmente, para aproximarnos un poco a la división de espacios dentro de la escuela, se invita a los y las lectoras a imaginar un cuadro, ahora dentro de ese cuadro hay que colocar diversos puntos, de esta manera el cuadro simboliza el espacio y los puntos son las personas. Hasta ahí todo bien, sin embargo, en cierto momento alguien decide trazar líneas dentro de ese

⁹⁰ VILA, *op. cit.*, p. 118.

⁹¹ MEDRANO MIR, Gloria, “El niño y su crecimiento. Aspectos motores, intelectuales, afectivos y sociales.”, en: LLEIXA ARRIBAS, Teresa (Ed.), en *La educación infantil: 0-6 años*, Barcelona: Editorial Paidotribo, 1992, p. 84.

cuadro haciendo una gran y desproporcionada división, de tal forma, que hay conjuntos de puntos(personas) que quedaron con un buen espacio y por su parte otros quedaron atrapados dentro de un espacio sumamente pequeño, en consecuencia, a esto quedaron relegados en proporciones desiguales.

Ahora bien, esta misma división que se trazó se está reproduciendo en muchos espacios sociales, en este caso pongamos el ejemplo del patio del recreo, el cuál es el espacio donde es común que niños y niñas se apoderen por sí mismos, es decir son quienes deciden en qué espacio estar o jugar, sin que forme parte de una indicación que reciben de una “autoridad educativa”. Sin embargo muchas veces olvidamos que “alguien ya trazo esas líneas” y sucede que estos espacios que suelen apropiarse son en proporciones desiguales, se encuentra tan naturalizado que es imperceptible a simple vista, el detectar como es que mediante el uso, apropiación y disfrute de espacios, muchas veces son las niñas quienes quedan relegadas a proporciones muy pequeñas y desiguales, no porque esté prohibido sino porque forma parte de la misma naturalización que atravesamos donde es común el situarse y sentir como si algunos lugares fueran los apropiados para algún sexo en especial.

Dentro de las próximas páginas se abordará sobre distintas cuestiones en relación con la escuela, educación, familia e infantes. Desglosando y relacionándolos con el impacto que de distintas maneras pueden tener en el desarrollo de un niño o niña.

2.2. Recorrido histórico sobre la educación inicial de niñas y niños en México

La educación preescolar forma parte del primer nivel de educación básica la cual es impartida en niños de 3 a 6 años, este nivel fue declarado obligatorio a partir del 2002, que se imparte en nuestro país en planteles públicos y privados, el cual la Secretaría de Educación Pública cataloga como:

- Jardín de niños
- Centro de Atención Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP)
- Centro de Desarrollo Infantil (CENDI)

Para dar un recorrido histórico delimitado en México, es necesario también hablar de un contexto un poco más amplio. La escuela infantil, nace como una consecuencia de los grandes

cambios operados en la estructura dentro de la organización familiar; esto debido a la transformación dentro de la revolución industrial donde las familias reconstruyen sus formas de vidas y adultos se ven en la necesidad del trabajo fuera del domicilio familiar⁹².

De esta manera se origina la necesidad de alguien que vele por niños y niñas mientras los adultos están fuera de casa. Nacen así las primeras instituciones de cuidado hacia los niños y niñas como las guarderías o bien como menciona Caurcel los primeros “asilos infantiles”, los cuales tenían la función de la custodia de los infantes o bien eran vistos como un refugio, donde guardar niños, es decir con una visión totalmente asistencial.

En la época Prehispánica la educación de los niños y niñas dependían de las diferencias biológica, basadas en normas establecidas por la misma sociedad las cuales eran transmitidas de generación en generación, en el caso de los niños se les educaba en los templos, a la edad de cuatro años se les entregaban a los sacerdotes, en cambio la educación de las niñas era impartida por las madres, ellas debían permanecer al contrario de los varones en las casas, las niñas aprendían los quehaceres del hogar y las normas sociales que les permitirían ser presentadas y vivir en la sociedad. Así como también desde muy pequeñas se les instruía en la conducta del matrimonio, esto debido a que se les casaba a partir desde los 12 años, por lo cual debían ser educadas apresuradamente, por que pronto serían responsables de un hogar.⁹³ La educación variaba en cada cultura sin embargo había una tendencia en todas las culturas hacia el agrado de los dioses, la atención del esposo y el hogar, esto en el caso de las mujeres.

Más adelante en la época colonial, la educación se basaba en la fe y en el cristianismo, haciendo de la educación un instrumento exclusivo de catecismo y de la iglesia, se creía que la mejor educación que podían recibir los indígenas era la que los propios españoles podían ofrecer, de esta manera en el caso de las niñas, Catalina Bustamante quien era considerada una mujer honrada y de buen ejemplo, inicio el colegio de las niñas indias, donde se pretendía enseñar a las niñas una nueva forma de vida, de esta manera se les instruyó en la lengua castellana, así como en una nueva forma de vestir, en nuevas labores femeninas, así como en nuevas virtudes y en el cristianismo, es decir se les instruía en comportamientos de “blancas”,

⁹² CAURCEL CARA, María Jesús, “Contextos de desarrollo y juego en la edad infantil”, en: MUÑOZ GARCÍA, Antonio (Ed.), en *Psicología del desarrollo en la etapa de educación Infantil*, Madrid: Ediciones Piramide, 2010, p. 174.

⁹³ MONTERO MOGUEL, Dulce Carolina y ESQUIVEL ALCOCER, Landy Adelaida, “La mujer mexicana y su desarrollo educativo: breve historia y perspectiva”, en *Educación y Ciencia*, vol. 4, n.º 8, 2000, p. 51.

debido a que se les casaría con indios educados por blancos, por lo cual debían ser educadas para otros “iguales a ellas”⁹⁴

La educación en esta época fue un sustento para la colonización debido a la importancia de poder tener un solo idioma y una sola religión, razón por la cual se les enseñó el castellano a las mujeres, así como se les visualizó como las futuras madres de la Nueva España, quienes serían las encargadas de poder transmitir el castellano a sus hijos e hijas. Aunque a las niñas se les instruyó con una nueva educación y otras virtudes, no se les contemplaba en la enseñanza de la lectura y la escritura, las niñas asistían a las doctrinas y los niños a las escuelas. Así a los niños se les permitió la enseñanza de la lectura, escritura, castellano. Y para las niñas estaba contemplada como suficiente la enseñanza del catecismo.⁹⁵

Para el siglo XVIII eran pocas las escuelas dedicadas a mujeres que enseñasen a leer y a escribir, se hablaba de una “malicia femenina”, por lo cual si la mujer tenía estos conocimientos podría ser capaz de avivarse de algunos libros peligrosos, por lo cual su esposo tenía que ser quien vigilase sus lecturas, sin embargo, uno de los colegios dedicado a la enseñanza de las señoritas españolas más reconocidos en este siglo fue “el colegio de Santa Rosa de Lima” que era mejor conocido como “Las rosas” el cual estaba establecido en Michoacán, dentro de sus enseñanzas estaban las labores femeninas, doctrina cristiana, música, aritmética, lectura y escritura.⁹⁶

Sin embargo, se tenía la necesidad de que las mujeres especialmente las que venían de familias de escasos recursos económicos, aprendieran habilidades para que les permitiesen ganarse la vida, estas habilidades siempre basadas en las concepciones de lo que se consideraba dentro del papel femenino, por lo cual en este sentido la educación básica si se estaba contemplada para las niñas, pero las escuelas y la enseñanza eran diferentes, una exclusiva para niños y otra para niñas, desde el plan de trabajo hasta las normas morales diferían mucho de ambos modelos, siempre atendiendo a las diferencias sexuales, puesto a que una era entendida como el modo universal de educación es decir el que era impartido por los varones y la impartida a las niñas era una versión diluida.⁹⁷

⁹⁴ *Ibid.*, p. 52.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 53.

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina, *Rosa y Azul*, Madrid: Ministerio de la cultura-Instituto de la Mujer, 1988, p. 12-13.

Durante el siglo XVIII y parte del XIX, la sociedad dentro de las ciudades en su mayor parte es una sociedad artesanal y en cambio dentro de las zonas rurales era campesina y en este sentido los oficios de la familia eran transmitidos de padre-hijo, sin necesidad que los niños se desplazaran a la escuela⁹⁸. Esta transmisión no solo era de un oficio, sino indirectamente de un estereotipo sobre qué tipo de trabajos y actividades iban a ser las indicadas para cada sexo.

En el año 1840 la enseñanza básica obligatoria era a partir de los 7 hasta los 15 años. Es decir, la población menor a siete años quedaba excluida de la educación “elemental”, por lo cual los niños y niñas menores recibían un tipo de educación a la que le llamaban “informal” debido a que era impartida en las casas, puesto que la pensada como “formal” se pensaba como la impartida en escuelas. Sin embargo, en el año 1883, en Veracruz surgió una de las primeras escuelas que estaban dedicadas a los párvulos, fue fundado por Enrique Laubscher.⁹⁹ La cual se interesaba en educación por la observación de la naturaleza, por el estudio y la enseñanza de las matemáticas, así como el conocimiento de las lenguas, el cual se llamó “Esperanza”. Un año después, en la Escuela Normal para Maestras en el Distrito federal se da una cátedra sobre educación preescolar, donde el Maestro Manuel Cervantes Imaz era el director del curso y fue ahí donde adjuntaron un modelo similar al de Veracruz y se anexo un jardín de niños a la Escuela Normal.¹⁰⁰

Sin embargo, como mencionan Galván y Zúñiga, ambas escuelas tuvieron efímera vida, pero fue muy grande la influencia que tuvieron dentro del contexto educativo, ya que dentro de la misma capital y en algunos estados de la República hubo varias personas que intentaron sostener por casi tres años más algunas de estas escuelas, por la lucha de la iniciación de la educación preescolar en México, como fueron Dolores Pasos, Amelia Toro y Guadalupe Varela.¹⁰¹

Particularmente dentro del estado de San Luis Potosí había una preocupación por la educación de niños y niñas menores de 7 años, Por lo cual en 1881 ya había cuatro escuelas destinadas para niños y niñas, las cuales acrecentaron a 23 a finales del porfiriato. De esta

⁹⁸ GÁLVEZ SOSA, María Isabel y RODRÍGUEZ LEDEZMA, Nadia Carolina, *Jugando juntos: Un tercer lugar para niños de 3 a 6 años y su familia.*, Universidad de las Américas Puebla, 2005.

⁹⁹ Es una forma de llamarle a las niñas y los niños menores de 7 años que no estaban contemplados dentro de la educación elemental, se les menciona así por estos primeros asentimientos fueron conocidos como “Escuelas para párvulos”, donde más adelante comienza a llamarles “kindergarten” y finalmente terminan llamándose “jardines de niños”

¹⁰⁰ GALVÁN LAFARGA, Luz Elena y ZUÑIGA, Alejandra, “De las escuelas de párvulos al preescolar: una historia por contar”, en *Educación 2001*, vol. 2004, n.º 112, (1995), p. 73.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 74.

manera San Luis Potosí, se vuelve uno de los primeros estados donde se fundaron las primeras escuelas para párvulos. En época del gobernador Pedro Díez Gutiérrez, se hizo posible que se le otorgara casi la tercera parte del presupuesto para fomentar la educación, dado que el ramo educativo paso a ser cuidado directamente por el estado, esto gracias a Pedro Díez, así en el caso de San Luis Potosí había una escuela por cada mil habitantes, ningún otro estado llegó a tener tantas escuelas de este tipo como San Luis Potosí.¹⁰²

Sin embargo, en el siglo XIX las sociedades altas eran quienes tenían más acceso a la educación, aunque se hablaba de una obligatoriedad de la enseñanza, realmente no se cumplía, era mayor el número de niños y niñas que no asistían a escuelas primarias, en una de las investigaciones de Galván¹⁰³ se menciona la manera en la que algunos niñas y niños que no asistían a la escuela, aprendían a leer y a escribir, la cual era mediante los periódicos y revistas infantiles, una de las revistas que forma la mayor parte de su investigación es “El álbum de los niños”, la cual era una publicación quincenal, donde se interesaban por el “porvenir de la juventud”.

Galván menciona que la manera en la que se encontraba estructurada esta revista hace pensar que estaba diseñada para que sus artículos fueran leídos en voz alta por una persona mayor, estos artículos estaban en diferentes secciones que iban desde “los cuentos de mi abuelo”, “cuentos a mi hija”, fábulas y parábolas hasta “aforismos antiguos y modernos sobre la educación” así como una sección de “deberes” para con dios o con la patria.

Dentro de algunas de estas secciones había ciertas recomendaciones, las cuales iban en función a niños y niñas que pertenecían a clases sociales altas o que de cierto modo vivían en ciudades y que incluso podían contar con algunos libros, por lo cual es probable que la distribución de esta revista estuviera determinada a ciertos círculos sociales. En algunos análisis que realiza Terrazas se mencionan varios aspectos fundamentales que sobresalían en algunos artículos como lo es “la obediencia”¹⁰⁴, donde se construía un imaginario de una niña buena, obediente y limpia, la cual estaba dispuesta a sacrificar sus juegos para no ensuciarse, considerándosele un “adulto pequeño”, así como el relato de “La muñeca enferma”, el cual es

¹⁰² BAZANT DE SADAÑA, Milada, *Historia de la educación en el porfiriato*, Mexico: El Colegio de México-Centro de Estudios Historicos, 1999, pp. 39-40.

¹⁰³ TERRAZAS DE GALVÁN, Luz Elena, “El álbum de los niños: un periódico infantil del siglo XIX”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, n.º 6, (1998), p. 301-316.

¹⁰⁴ Esto dentro de la sección “cuentecitos a mis niños”

dirigido para las niñas y se va construyendo a partir de los deberes con los que tienen que cumplir dentro del hogar:

¡Hermosa miniatura de la mujer, llenando su alta misión de madre! Los cuidados del hogar y de la familia, están única y especialmente encomendados a la mujer. Para muchas serán cosa de poca importancia, pero realmente es un sacerdocio sublime que merece ocupar toda la atención, y muy mal hacen las que, ahogando la voz de la naturaleza, quieren ocupar una curul de diputado; y en vez de ornar su frente con la modesta pero divina aureola de la dulzura y las virtudes domésticas, quieren ceñirla con cascos guerreros...¹⁰⁵

En este relato puede visibilizar las ideas sobre el imaginario social por medio del cual se tenía un destino preciso para las mujeres, delimitando su lugar al hogar y lo privado, así como los lugares los cuales únicamente el hombre puede ocupar que es el público, como en el caso del texto anterior habla de un cargo político. Así como algunas características propias de la mujer como la dulzura. Es así como parte de las publicaciones realizadas periódicamente del “Árbol de los niños”, servían como una herramienta para la educación de algunos niños y niñas generalmente de clase alta, que no asistían a la escuela, donde probablemente muchos de estos infantes de 3 a 6 años no lo hacían ya que como se mencionó anteriormente no se contaba con la obligatoriedad de la educación preescolar y la educación que recibían era a cargo muchas veces de las madres de familia.

Por otro lado, en 1904 se comienza a tener una presencia importante dentro del sistema educativo y se fundan los primeros jardines de niños “Federico Froëbel” y “Enrique Pestalozzi”, basados en las bases pedagógicas que buscaban una educación acorde a la naturaleza física, moral e intelectual de los niños, pero con la importancia de la participación en el hogar, la comunidad y la naturaleza.¹⁰⁶

El modelo que se utilizó en México fue una reproducción del realizado en Estados Unidos, desde sus inicios y hasta finales de 1960 se careció de un programa educativo propio,

¹⁰⁵ BLAC, El álbum de los niños, Diciembre, 1873, p. 389, cit en *Ibid.*

¹⁰⁶ GÁLVEZ S. y RODRÍGUEZ L., *op. cit.*

sin embargo, es importante mencionar que en México surge como un espacio de entretenimiento y asistencia para hijos e hijas de sectores acomodados en la sociedad.¹⁰⁷

Ya desde el nacimiento de la escuela moderna se planteó la necesidad de una educación diferenciada para niñas y niños. Sin embargo, estos dos modos de educación no eran paralelas, para los niños se planteaba si su educación debía ser por la escuela y en cambio con las niñas era más bien un debate sobre si deberían recibir una educación escolar, es decir este primer modelo daba a la niña una exclusión de la educación formal, puesto que no se pretendía que fueran seres autónomos como se pretendía con los varones, pero esto se pretendía más para los niveles medios y superiores.

Durante la época porfiriana, dentro de la educación de las niñas y adultas, se comienzan a ofrecer mejores condiciones, debido al proyecto económico modernizador, donde se necesitaba incorporar laboralmente en el comercio tanto a hombres, como a mujeres, sin embargo se seguía manteniendo un “ideal femenino” para las mujeres de clase media, se continuaba teniendo una segregación educativa por sexo, esto desde los programas de estudio, hasta los espacios escolares, siempre los programas educativos de las mujeres eran en comparación con la de los hombres y desde una ideología basada en la función social y los labores propios de la mujer. Y se pretendía que la educación de los niños fuera impartida por hombres aun cuando estos no tuviesen ninguna preparación normalista¹⁰⁸

Más adelante estas limitaciones ya no eran institucionales, sino más bien ya eran limitaciones sociales o ideológicas, debido a las concepciones sobre los labores destinados únicamente a la mujer por su conformación biológica así como los estereotipos configurados en el imaginario social, aun dentro de la escuela mixta se ha trabajado con el plan de dar un trato y educación igualitaria, sin embargo, como mencionan Subirats y Brullet¹⁰⁹, el sistema educativo trata de ignorar la sexualidad, utilizando un término neutro entre niños y niñas, refiriéndose a al colectivo infantil únicamente como “niños”, sin embargo, esta neutralidad ha invisibilizando más a las niñas.

¹⁰⁷ RIVERA FERREIRO, Lucia y GUERRA MENDOZA, Marcelino, “Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, n.º 1, (2005), p. 504.

¹⁰⁸ GONZÁLES JIMÉNEZ, Rosa Maria, “Las mujeres y su formación científica en la ciudad de México: siglo XIX y principios del XX”, en *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol. 11, n.º 30, (2006), p. 788.

¹⁰⁹ SUBIRATS y BRULLET, *op. cit.*, p. 71.

2.3. El papel de la familia y la escuela en el desarrollo de niñas y niños

Los infantes atraviesan procesos biológicos que son parte de su desarrollo como seres humanos, así como también son parte de procesos culturales y sociales, como ya se ha mencionado anteriormente muchos de estos procesos culturales de socialización vienen incluso desde antes de nacer, por cuestiones de género como lo son la adquisición de estereotipos de género, parte de estos procesos de socialización como mencionan Subirats y Tomé, juegan un papel importante en la adquisición de la identidad social, estos procesos moldean a los individuos y la educación es una de la parte más explícita de este proceso.¹¹⁰

La escuela llega a ser una de las partes relativamente más explícitas, pero también hay una parte que no lo es, la cual se encuentra constituida por lo que niños y niñas observan a su alrededor desde que nacen, que normalmente está delimitado por los contextos particulares en lo que cada infante se mueve, desde los comportamientos e interacciones que observan de otros adultos, hasta lo que se observa de otros niñas y niños, esta parte no explícita queda fuera de todo control.

Toda esta información de la cual niños y niñas son receptores dentro del entorno donde se encuentran o se mueven, es parte del proceso de socialización primaria, que se da normalmente en la familia y en los actores que participan dentro de ese entorno; el próximo proceso de socialización, es el que se da en la escuela que a menudo se califica de secundario, como mencionan Subirats y Tomé, la diferencia entre estas dos se remite a que la socialización secundaria, es la que se le considera como la educación formal¹¹¹

La familia vista desde la perspectiva de agente de socialización, va a constituir en la vida de un infante, uno de los primeros ambientes de interacción. De esta forma las primeras experiencias sociales que tendrán serán dentro del núcleo familiar.¹¹² Así la familia pasa a ser parte de las primeras esferas donde un niño o niña interactuarán, con otros sujetos. Sin embargo como ya se mencionó con anterioridad, esta socialización primaria no suele considerársele la que es parte de “la educación formal”, y esto debido a que explícitamente no cuenta con un currículo o bien con objetivos que se deban de seguir en el proceso que viven los infantes, aunque si bien es cierto no lo está explícitamente si se encuentra de manera

¹¹⁰ SUBIRATS, Marina y TOMÉ, Amparo, *Balones Fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*, Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, p. 37.

¹¹¹ *Loc.cit.*

¹¹² MEDRANO MIR, *op. cit.* p. 84.

implícita, debido a que socialmente ya existen una serie de prescripciones sobre cómo deben actuar los niños y niñas conforme al género, incluso tomando en cuenta las edades, hasta los colores, juguetes, comportamientos que son más apropiados.

Además, que este tipo de “reglas” no suelen tener un nivel coercitivo, sino más bien social. Consiguiente a esto Subirats y Tomé refieren “la parte más importante de la socialización primaria se hace por imitación... los niños y las niñas simplemente ven cómo se comportan las personas de más edad que están a su alrededor y van imitando sus comportamientos, adquiriendo así las capacidades básicas”.¹¹³ Por consiguiente, los infantes reproducen inicialmente la hegemonía cultural, debido a que los adultos de su entorno no son conscientes o no suelen tener el control de sus comportamientos y expresiones propias.

Sin embargo, no se puede hablar de “la familia” como un concepto universal, por lo que se hace alusión a las familias, partiendo desde la pluralidad de tipologías que existen en nuestra sociedad, por nombrar algunos la extensa, la nuclear, monoparental, nucleares reconstruidas. Todas estas nuevas “configuraciones familiares” han formado parte de nuevas investigaciones¹¹⁴, algunas superponiendo el papel de la familia nuclear e intentando demostrar el efecto que tienen algunos factores que no están configurados dentro de este tipo tradicional de familia como implicaciones negativas para el desarrollo infantil, por ejemplo en la conformación de la identidad sexual del infante, aludiendo a que vivir en una familia en donde los roles de madre y padre no estuviesen claramente delimitados.

De la misma manera hay otras investigaciones y datos empíricos que demuestran que los efectos del desarrollo infantil no dependen tanto del tipo de familia, sino más bien de las relaciones que el niño o la niña tengan con sus cuidadores, es decir no depende del tiempo que se pase con el niño o niña, sino va más en relación con la calidad y el tipo de interacción que el padre o madre tenga con el infante.¹¹⁵

Conforme a esto Schaffer afirma “ningún tipo de estructura familiar posee el monopolio de unas buenas relaciones interpersonales (o de unas malas relaciones interpersonales). Ambas existen en la convivencia con padres naturales o adoptivos, vaya la madre a trabajar o no, sea el padre el que asume el papel materno o no, estén los padres casados o solteros, etc..”¹¹⁶

¹¹³ SUBIRATS y TOMÉ, *op. cit.*, p.38.

¹¹⁴ VILA, *op. cit.*, p. 44

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 45.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 45.

Caurcel Cara habla sobre los contextos de desarrollo en la edad infantil, al hablar del contexto familiar menciona una de las contribuciones educativas de la familia: “la adaptación del niño a la vida social”, donde es la familia quien contribuye en este proceso mediante la iniciación de la vida social por impregnación y por el control de la conducta. Esto debido a que las primeras experiencias de niños y niñas contribuyen a la elaboración de sus primeros lazos afectivos, de los cuales se desprenden prototipos de relaciones sociales, aspectos de aprendizaje de la lengua materna, así como valores morales, de esta manera el infante va asimilando todas esas creencias, valores, costumbres que van a condicionar su futuro dentro del contexto en donde se desarrolla, mediante esto el niño ira “actualizando” sus conductas a las socialmente aceptadas¹¹⁷

Sin embargo, todos estos rasgos y aspectos que se dan dentro de la familia, viendo la familia como uno de los contextos sociales más influyentes en el desarrollo de niños y niñas, no quiere decir que vayan a ser los absolutos o los únicos que caractericen al niño en el proceso de su desarrollo. Bien es cierto que la familia es relevante en este proceso, sin embargo no todas las experiencias vividas dentro del seno familiar van a ser exclusivamente parte de las características cognitivas sociales que desarrollan los niños y niñas, esto es justamente a que los niños se encuentran rodeados de varias esferas sociales donde se encuentran constantemente interactuando, sin embargo la familia viene a formar parte del primer contexto social donde los niños interactúan, y donde se da el reconocimiento del otro.

En otras palabras dentro de la familia se comienza a configurar la personalidad de niños y niñas, esto a partir de sus primeras experiencias y actividades en las que los infantes se ven implicados, de esta manera se comienzan a configurar las primeras capacidades, todas estas experiencias que se dan dentro del seno familiar son las que los infantes llevan a la escuela.¹¹⁸ De tal manera que dentro del aula de clase, existe una diversidad experiencias, intereses, que muchas veces se proyectan en las maneras de actuar de los niños y niñas al relacionarse e interactuar con los otros sujetos presentes en la escuela, dentro de dichas proyecciones también se pueden visibilizar las preconcepciones que tienen en cuanto al género.

La familia y la escuela pasan a ser en la vida del infante dos sistemas claves y según afirma Musitu y Román, con frecuencia se superponen afectando la conducta del infante, de

¹¹⁷ CAURCEL, C., *op. cit.*, p.171.

¹¹⁸ VILA, *op. cit.*, p. 104.

esta manera si se observara ampliamente las relaciones del niño o niña en el hogar o en la escuela se tendría una visión más realista del infante.¹¹⁹

Si bien es cierto desde que un niño o niña nace, la familia es quien transmite los mandamientos de la masculinidad o feminidad, los cuales están adaptados al contexto social, a la cultura de padres y madres o familiares cercanos a los infantes,¹²⁰ como suelen ser los abuelos, tíos, tías y hermanos o hermanas. Bien es cierto que la sociedad es cambiante, actualmente ambos padres se ven forzados a trabajar debido a diversas situaciones como las económicas, esto a diferencia de lo que sucedía antes cuando el padre era el encargado del sustento económico de la familia y la madre de la crianza de los hijos o hijas. Por lo que en diferentes núcleos familiares el cuidado de los hijos esta delegado a otro familiar próximo o bien a alguna persona que no pertenece al seno familiar.

Por otro lado, la escuela vista desde la misma perspectiva de agente socializador es otra esfera donde la relación de los niños en especial en la etapa de las primeras infancias sigue siendo afectiva, sin embargo, dentro de esta institución, no solo la calidad de estas relaciones es distinta a las familiares si no que son mucho más numerosas. En este sentido la escuela brinda otra oportunidad diferente de experiencias, aprendizaje, brinda al infante la oportunidad de realizar toda una serie de adquisiciones sociales.¹²¹

La escuela además de proporcionar conocimientos es un espacio donde niños y niñas se relacionan con otros y otras, así como también contribuye al desarrollo emocional de los infantes esto muchas veces mediante el currículo oculto que ya se ha mencionado en capítulos anteriores. Es mediante este espacio donde niños y niñas pasan gran parte del día, por lo cual se convierte la escuela en un contexto social importante. Donde parte de los actores que interactúan ahí son los y las docentes, quienes pasan a convertirse en una figura muy importante y que a su vez como afirman Fernández y Benítez ejercen una influencia sumamente importante en el desarrollo social de los infantes, debido a que son ellos quienes

¹¹⁹ MUSITU OCHOA, Gonzalo; ROMÁN SÁNCHEZ, José María y GRACIA FUSTER, Enrique, *Familia y Educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*, Barcelona: Editorial Labor, 1998, p. 160.

¹²⁰ MOSCONI, *op. cit.*, p. 125.

¹²¹ MEDRANO, M., *op. cit.*, p. 85.

controlan parte del ambiente social donde se mueven niños y niñas y de la misma manera refuerzan su conducta.¹²²

Ya se ha hablado anteriormente sobre el juego como una forma de poder comprender como entienden su realidad los niños o así mismo de cómo la alteran o transgreden. El juego es siempre más relacionado con la educación infantil, esto debido probablemente a la desvalorización que se le da, sin embargo, el juego como herramienta de aprendizaje es uno de los métodos que suelen usar algunos docentes de educación preescolar. El juego desempeña aquí una función en cuanto al desarrollo de los comportamientos sociales, aspectos de la personalidad, así como el incrementar el interés o la motivación por nuevos aprendizajes.

Jurjo Torres habla sobre dos tipos de juegos “el dirigido y el libre”¹²³, esto según sea la participación del docente, son ambientes contruidos por los docentes pero que pueden o no posibilitar o dificultar las oportunidades de niños y niñas para aprender. Jurjo menciona que puede ser debido a que muchos juguetes y en este caso se agregaría actividades¹²⁴ están diseñadas desde los adultos sin apenas tomar en cuenta la participación de niñas y niños.

Al hablar de la transmisión de saberes por medio de la escuela Mosconi sitúa a las clases sociales como un divisor de los saberes comunes a los que tienen acceso los sujetos y sujetas, ya que como menciona no son tan comunes a todos los miembros de la sociedad, remarca la idea de que la institución escolar selecciona los saberes para transmitir a la próxima generación, pero de la misma manera selecciona públicos, estos saberes distintos son transmitidos a públicos distintos y corresponden a las grandes divisiones sociales del trabajo y también es parte de una división que se da en cuanto al sexo, a lo que le llama las divisiones socio-sexuadas de los saberes y haceres.¹²⁵

Por su parte la escuela como menciona García Benítez progresivamente refuerza el status heredado o adscrito por la familia y realiza la distribución de los individuos en la pirámide social o condiciona la movilidad social.¹²⁶ Así como también sirve de “correa de transmisión” de ideologías, pautas de comportamiento, roles sociales y esquemas

¹²² FERNÁNDEZ CABEZAS, María y BENÍTEZ MUÑOZ. JUAN LUIS, “Desarrollo social”, en: MUÑOZ GARCÍA, Antonio (Ed.), en *Psicología del desarrollo en la etapa de educación Infantil*, Madrid: Ediciones Piramide, 2010, pp. 157.

¹²³ TORRES, J., *op. cit.*, pp. 248-255.

¹²⁴ Tomando en cuenta el juego como una actividad docente.

¹²⁵ MOSCONI, *op. cit.*, p. 39.

¹²⁶ GARCÍA BENÍTEZ, Antonio, *Sociedad, familia y educación: Desde una aproximación sociológica*, Sevilla, España: Padilla Libros Editores & Libreros, 2010, p. 25.

estructurados y estructurantes de la sociedad, esto debido a su función de servir como escenario de entrenamiento para la tercera parte de la población en su entrenamiento para la “ciudad adulta”.¹²⁷

Algunos de los estudios citados anteriormente de Guzmán y Guevara los cuales fueron parte de investigaciones realizados con docentes, hablan sobre la concepción que tienen de la infancia los y las maestras; así como también una percepción muy importante que hay sobre el preescolar, donde es considerado como una “preparación para” mencionan que de ahí que se tenga el prefijo “pre” en sus áreas de trabajo como “pre escritura”, “prelectura”, “pre matemáticas”.¹²⁸

En dichas investigaciones también formaron parte algunos alumnas y alumnos del programa de pedagogía infantil, donde algunas estudiantes de primer semestre asumen a niños y niñas como sujetos pasivos, que carecen de conocimiento, de tal manera que hay que darles todo esto porque “ellos absorben todo lo que se les da, son como esponjas”. Y por otro lado los estudiantes de últimos semestres asumen a niños y niñas como seres activos que construyen conocimiento. De esta forma se puede observar cómo es posible poder modificar la concepción de infancia que se tiene presente en algunos docentes o incluso en algunos de los estudiantes que se están formando para serlo.

La manera de percibir a niños y niñas como seres incompletos que hay que educar para el futuro, para que lleguen a convertirse en personas con una madurez plena, es parte de la visión adultocéntrica que impide asumir a los y las infantes como seres capaces de construir y reconstruir, así como niega la posibilidad de verlos como sujetos plenos de derechos como lo son los adultos, no se niegan sus derechos claro está, se reconocen, pero se hace desde una visión meramente paternalista.

La escuela puede ser considerada como el reflejo de la sociedad global que se encuentra unida a la micro sociedad y el proceso educativo como menciona García Benítez es un intento de facilitar el paso de niños y niñas en y por la sociedad. En este medio educativo el alumno que en este sentido hablaríamos de los infantes realizan una interacción constante con algunos otros miembros del medio local, la familia y la escuela. De esta manera, la escuela tiende a configurarse más como una comunidad de vida y acción con relaciones humanas vitalizantes

¹²⁷ *Ibid.*, p. 27.

¹²⁸ GUZMAN y GUEVARA, *op. cit.*, p. 868.

que por encima de la eficiencia académica y rentabilidad económica, pretende conseguir plena relación de la personalidad de todos los participantes en el proceso educativo.¹²⁹

Retomando la violencia simbólica de Bourdieu, que juega un papel importante dentro de la escuela, donde a través de toda acción pedagógica se ejerce el poder de violencia simbólica, ese que logra imponer como legítimas las significaciones, sentidos valoraciones que son asignados a los hechos y rasgos característicos de todo orden sociocultural, velando las relaciones de fuerza transformándolas en relaciones de sentido, sumado a esto Téllez, menciona que el trabajo pedagógico transforma selecciona y al mismo tiempo inculca estos significados culturales que se trata de los intereses de una clase social.¹³⁰ También menciona que precisamente el conjunto de rasgos, disposiciones y atributos constitutivos de la personalidad, son el fruto de ese trabajo pedagógico socialmente determinado. De esta manera la inculcación que realiza toda acción pedagógica es generadora no solo de información si no de personalidades sociales.¹³¹

De la misma forma que sucede dentro de los contenidos curriculares que vienen precargados de las bases culturales de cada contexto, sucede lo mismo dentro del juego e incluso dentro de los propios juguetes donde se producen censuras o distorsiones de la realidad que tienden a ser un vehículo ideologizante de la cultura hegemónica, machista, opresora, etc....

Bourdieu habla sobre la educación de la familia, que da como resultado a “la acción pedagógica primaria” la cual incluso ejerce los efectos más durables, produce disposiciones más irreversibles, es ahí donde está el origen del habitus de clase que se hará presente en los aprendizajes posteriores, al respecto Bourdieu menciona “el habitus primario inculcado en el trabajo educativo primario está en el principio de la constitución ulterior de cualquier otro habitus”.¹³²

Por lo anterior, en la escuela los niños y las niñas llegan ya con ideas, valoraciones o expectativas, que en palabras de Téllez han sido parte de la educación familiar y que van a incidir dentro de su capacidad y desarrollo escolar.

¹²⁹ GARCÍA, B, *op. cit.*, p. 28.

¹³⁰ TÉLLEZ IREGUI, Gustavo, “Pedagogía, cultura y violencia simbólica”, en *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional*, vol. 2, n.º 6, (1996), p. 15.

¹³¹ TÉLLEZ IREGUI, Gustavo, *Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa, claves para su lectura*, Bogotá Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, 2002, pp. 103-107.

¹³² BOURDIEU y PASSERON, *op. cit.*, pp. 83-85.

En el caso de la familia, por ejemplo, con las actuaciones especialmente de los padres y madres durante los primeros años de vida de los infantes, las cuales se dan a partir de un trato diferenciado valorado en el sexo.¹³³ Donde se les considera a las niñas como seres frágiles, condicionando así a la dependencia y a una falta de confianza; y por otro lado en el caso de los niños suele suceder lo contrario, suele considerarse como un ser más fuerte, que es más activo, creando probablemente un sentimiento de mayor seguridad en los niños.

Los supuestos anteriores pueden terminar reproduciéndose dentro del espacio escolar y de esa manera incidir en el desempeño, desarrollo y desenvolvimiento del niño o niña. Que puede ser visible desde la manera en la que actúan los niños, los prejuicios que tengan, los juegos, su manera de relacionarse con sus pares y con los demás actores que interactúan dentro del espacio escolar.

Así de manera similar, puede suceder, pero en efecto contrario que al no poder estar dentro de los valores, creencias, ideas de la familia, los niños y niñas generen inseguridades y sea reproducido dentro del espacio escolar en los mismos aspectos, pero de otra manera. Para esto el juego puede ser una herramienta muy enriquecedora para llegar a conocer más a los y las infantes, así como los niveles de desarrollo y socialización, actitudes, valoraciones, sentimientos y prejuicios que tienen en ese momento específico de sus vidas.

A propósito de esto, Caurcel habla sobre el juego, sin embargo, precisa que prefiere el término “jugar” y no “juego” que define como “una recreación de la vida humana, que a través del hecho de <<jugar a..>> realiza una transformación simbólica o imaginaria de la realidad en la que el niño elige libremente, el tema, el argumento, los materiales, el contexto, etc. Para interpretar, asimilar y adaptarse al mundo en el que vive”.¹³⁴

La importancia de retomar el juego como actividad dentro del preescolar es debido a que también puede ser usado como una actividad pedagógica, crítica y de empoderamiento por parte de niños, niñas y el profesorado.

2.4. La división de espacios dentro de la escuela

El espacio es una referencia identitaria que permite a los seres humanos la posibilidad de socializar individual y grupalmente, permite construir a los y las sujetas relaciones sociales y así conformar una trama social en donde se juega su ubicación, pertenencia y movilidad,

¹³³ GARCÍA, B., *op. cit.*, p. 60.

¹³⁴ CAURCEL, C., *op. cit.*, p. 179.

dentro del mapa social.¹³⁵ Sin embargo el género ha funcionado como un categorizador y ubicador geográfico simbólico para poder dividir los espacios y dotar más unos que otros de significación, poder, dominación.

Al hablar de espacio dentro de la escuela la intención es pensar en la escuela en su totalidad, sin embargo, sucede que en cada parte de la escuela se dan divisiones que muchas veces no se muestran a simple vista, debido a la normalización que tenemos sobre algunas características o roles de cada sexo.

Marina Subirats junto con Amparo Tomé en “Balones fuera” proponen un método para poder ver más allá de lo que sucede en varios espacios dentro de la escuela, dicho método va primero que nada en la observación y en lo posible la grabación de estos momentos para después volver a re-observar, es decir en esta ocasión ver más allá de lo que no observamos normalmente, pero esta ocasión a través de ciertos criterios o lentes, de esta manera las autoras se basan no solamente en el espacio físico, sino también en el espacio sonoro, todo esto dentro de la misma aula de clase, así como el recreo.

Como ya se ha visto, dentro de cada cultura existen construcciones sociales muy diferentes, sin embargo, es cierto que van en cierta tendencia a relegar a la mujer, en un orden de dominación del hombre sobre la mujer¹³⁶, esta lógica permeada dentro de nuestra hegemonía cultural ha sido en parte una de las causantes de la tendencia de querer categorizar todo dentro de la dualidad hombre/mujer.

Dentro de esta categorización, como ya se mencionó se ha determinado el uso de los espacios, por lo cual se vuelve una tarea esencial el aprender a observar cómo ya desde la infancia se han permeado de diversas maneras esta división de espacios, como parte de un deber/ser. En este sentido estas construcciones sociales, niños y niñas las siguen internalizando mediante sus apropiamientos tanto físicos como simbólicos y así se van entretejiendo este tipo de rituales dentro de las aulas o en los patios de juegos, donde se dan las reproducciones y recreaciones de estereotipos mediante los juegos o las tareas asignadas a cada sexo.¹³⁷ Ante esto es necesario hacer uso de la metodología que expone Subirats junto con Tomé para poder

¹³⁵ SOTO VILLAGRÁN, Paula, “Sobre género y espacio: una aproximación teórica”, en *GénEros*, vol. 1, n.º 31, 2003, p. 88.

¹³⁶ Sin embargo, es necesario aclarar que no solo sobre la mujer, si no existe una dominación y una condena sobre todo lo que se puede considerar feminizado.

¹³⁷ LARA VILLANUEVA, Rosamary Selene, “Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar.”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 51/4, 2010, p. 5.

aprender a visibilizar las ocupaciones que se dan por cuestión de género en el caso preciso de la escuela¹³⁸, sin embargo, también pueden ser usados para visibilizar las divisiones que hay en otros espacios.

Primero que nada, las autoras mencionan sobre la importancia de haber realizado una sensibilización con el grupo de trabajo, para poder llegar entonces a su metodología donde el primer paso es aprender a observar los espacios, esto con la ayuda de algún dispositivo de grabación, en el caso propuesto por ellas se observa las mesas de trabajo donde inicialmente no se ve nada fuera de lo común.

La propuesta radica en que después de una o varias observaciones más se debe comenzar a trazar imaginariamente unas líneas del espacio “natural” de cada niño y niña, donde finalmente devela el uso desigual de las mesas de trabajo, así al observar y re-observar pero mediante una visión crítica y con perspectiva de género, se vislumbran el uso que cada niño, así como cada niña hacen de los espacios compartidos, que en este caso mencionan las autoras normalmente los niños tienen a acaparar o querer apropiarse de la mesa completa, al contrario de las niñas que se encuentran limitadas a su espacio o tienden a no ocupar más allá de lo que les pertenece.

Por otro lado, también se analiza el uso de espacio sonoro, un aspecto que comúnmente no se le presta atención. ¿Quién realmente ocupa más este espacio sonoro? ¿Quién hace oír más su voz? ¿Quiénes silencian más su voz? Estos cuestionamientos pueden ser de ayuda al momento de analizar los espacios sonoros no solo dentro del preescolar, de la misma manera pueden ser unos lentes para poder observar de manera crítica otros espacios escolares y no escolares. Porque en este mismo sentido, pudieran existir espacios donde la voz de la mujer es nula o poca, simplemente por el hecho de que ese lugar ha sido categorizado para el dominio masculino, por ejemplo, se podría hablar de los espacios políticos; si bien es cierto los tiempos han cambiado y la mujer se ha apropiado de estos espacios, sin embargo, aunque geográficamente se hable de una ocupación igual entre ambos sexos, los varones tienden a tener el dominio del espacio sonoro.

Los niños y niñas al asumir ya estas características estereotipadas, las reproducen dentro de los espacios escolares, sin embargo, es necesario recalcar que no todos los infantes se comportan de la misma manera, como ya hemos visto anteriormente, no se puede hablar de

¹³⁸ SUBIRATS y TOMÉ, *op. cit.*, pp. 99-130.

infancia(s) de una manera abstracta universal, existen muchos aspectos culturales, contextuales e históricos que influyen en la vida de niños y niñas; es decir al momento de estar analizando quienes hacen más uso de su voz, también es necesario ver el contexto donde nos encontramos, probablemente en este aspecto eso pueda variar con algunos otros, así como las actividades que se estén realizando en ese momento específico.

En este sentido como mencionan Subirats y Tomé, hay que prestar bien atención a la ocupación sonora y de la misma manera poder comparar con otros espacios y la frecuencia con la que sucede¹³⁹. Estas pautas y comportamientos no son las mismas de hace años, gracias a que algunas cosas han cambiado y que los niños y las niñas han reconstruido los estereotipos a partir de su contexto y vivencias, ahora se dan situaciones diversas, donde podría ser más probable que las niñas hicieran más uso y defensa de su voz para ser escuchadas, pero por otro lado sabemos que hay comportamientos y costumbres que tenemos muy arraigadas, que pareciera que a pesar del paso del tiempo, hay muchas actitudes que siguen igual. De esta manera, también se vuelve importante el poder develar el sexismo y su división dentro de otros contextos fuera del espacio escolar donde niños y niñas también participan.

Como podría ser el ámbito familiar, como ya se ha visto, el contexto familiar es sumamente importante en el desarrollo de niños y niñas, es parte de la primera educación, así como de las primeras bases y vivencias que finalmente marcan pauta en su socialización dentro del preescolar. En este sentido las divisiones que se generan dentro del preescolar pudiesen ser reafirmantes sobre los espacios a los que debe estar relegada la mujer como pudiera ser la cocina o el ámbito doméstico como tal, esto viéndolo desde una categorización de lo privado/mujer (casa/crianza) y lo público/hombre (trabajo/manutención), así como actitudes o actividades que pueden ser de índole sexista al categorizar y asignarlas a un sexo en específico, como parte de un orden natural. Que finalmente se van internalizando en niños y niñas, debido a que son cosas que probablemente viven o ven cotidianamente.

Otra herramienta para poder observar bien dentro de esta metodología propuesta es hacer uso de una hoja de papel y poder trazar ahí los movimientos que realiza un niño en este caso dentro de un aula y así mismo hacerlo con una niña, esto puede hacerse en varios momentos o con varios niños y niñas, pero siempre haciendo uso de color diferente para diferenciar al niño de la niña y así poder visualizar que ocupaciones se dan en cada uno de

¹³⁹ SUBIRATS y TOMÉ, *op. cit.*, p. 104.

ellos. De esta manera se habrá trazado dos movimientos diferentes y se podrá visibilizar quien ocupa más espacio dentro del aula, quienes son los o las que predominan más en los espacios.

Como resultado del uso de esta herramienta, ellas encuentran que los trazos pertenecientes a los niños son más predominantes, cruzan el centro, los niños en este sentido pretenden dominar el espacio, hacen que su cuerpo ocupe mayormente el espacio, tienden a querer conquistar el espacio como una afirmación individual entre compañeros mencionan las autoras. Y, por otro lado, las niñas avanzan en pequeños tramos, por los rincones, mencionan que no suelen recorrer todo el espacio, simplemente lo usan para dirigirse de un lado a otro y es más frecuente que lo hagan por los espacios laterales, a partir de esto es como se comienzan a perfilar los determinantes de cada género en relación con la ocupación de los espacios.¹⁴⁰

Al momento de hacer uso de estas herramientas para poder visibilizar la división en los espacios, es necesario el ver más allá de lo que ya tenemos normalizado, poder ver como desde lo cotidiano se está dando de una manera muy apenas visible o quizás demasiado visible el sexismo, que está siendo reproducido desde los docentes hasta por niños o niñas y aunque estas actitudes no hayan sido construidas formalmente en la escuela, si se están internalizando en este proceso de reproducción cotidiano.

El patio de juegos es otro de los espacios escolares donde se visualiza más esta división, sin embargo, también es el espacio que ha sido más usado como punto de observación. El patio de juegos al ser usado como recreo se convierte en un espacio con el que se podría decir que las decisiones de lo que se haga ahí son meramente de los niños y niñas, es decir en este momento del recreo si bien es cierto hay personal docente al cuidado de niños y niñas, sin embargo, no son ellos quienes marcan sus actuaciones, son los mismos infantes quienes deciden que jugaran, como lo harán y con quien. Por esto se menciona que no son los docentes quienes marcan las actividades que van a seguir, como usualmente sucede dentro del aula de clase o en las actividades donde el o la docente les va guiando.

Por esto mismo el patio de juegos muestra una realidad segregante sexista, donde a través de la práctica de los niños y niñas, se comienza a manifestar la reproducción de las relaciones desiguales, esto desde los roles hasta los juegos que se adjudican desde la dicotomía sexual.¹⁴¹ Mediante el juego en este momento de la jornada educativa, niños y niñas expresan

¹⁴⁰ SUBIRATS y TOMÉ, *op. cit.*, p. 106.

¹⁴¹ GARCÍA RAMÍREZ, Carmen Teresa., “Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial.”, en *Revista Educere*, vol. Año 018, n.º 061, (2014), p. 445.

parte de sus construcciones, donde se pueden ver niños jugando cosas que “son de los hombres” o bien reproduciendo actividades o actitudes que se consideran propias de su sexo, aun y cuando el ser activo, no atiende a una relación biológica propia de los hombres, si no de ambos sexos. Y por otro lado niñas al contrario de los niños, sentadas en algún lugar periférico del patio de juegos, sentadas grupalmente, jugando a “la casita”, “la comidita”, juegos que reproducen actividades adjudicadas al sexo femenino.

No obstante, se debe mencionar que no se debe generalizar que esta segregación sucede en todos los niños y niñas, cada infante reconstruye a partir de su propia realidad, en base a su contexto, es decir, se puede ver también niñas corriendo o probablemente jugando al futbol con algunos compañeros o de la manera contraria, ver a niños jugando a la casita o a la comidita con algunas de sus compañeras.

En este último ejemplo es importante también mencionar que muchas veces suele ser diferente la presencia de un niño en este tipo de juegos con las niñas, ya que se puede (aún en el aspecto de ya no es propiamente el juego de las niñas) reproducir nuevamente estereotipos, cuando el niño al jugar a “la casita” se introduce en el papel masculino. Es decir, al asumir el rol del papá o del hijo, se reproducen roles de lo que usualmente los infantes creen que son propias de cada sexo, en el caso de las niñas el cuidado del hogar, así como de sus bebés, mientras el niño tras adecuarse al rol de el “hombre de hogar” es quien trabaja, quien llega a comer, etc....

Otra posibilidad sería que mediante la presencia de un niño en juego con las niñas no sucediera bajo ningún aspecto el ejemplo anterior o similar, sin embargo, es importante en este sentido que los docentes, padres de familia o actores dentro de la escuela, sean muy conscientes de no fomentar bajo ninguna forma esta división, al condenar a un niño o a una niña por estar realizando la actividad o juego que desean hacer en ese momento, solo porque no es propia de una niña o de ser niños.

Dicho de otra manera, no se debe de condenar a los infantes ya sea desde algún comentario o quizás un pequeño regaño, que cuentan con una significación ya de por sí muy segregadora, discriminatoria y violenta como por ejemplo: “machorra”, “amanerado” o bien “las niñas no deben de jugar a ...”, “esos juegos no son de niños”, “¿Por qué te juntas con puros niños(as)?”, “las muñecas no son para niños, los balones si” “es propio de una niña el siempre estar tranquilita y limpiecita”. Comentarios que probablemente no sean exactamente

los mismos, pero que finalmente dejan ver esta división sexuada y los estereotipos y roles de género actuales en la sociedad, donde incluso pueden ser dichos desde un infante a otro, a manera de burla. Fortaleciendo el miedo a la condena social al momento de querer realizar alguna actividad o tener alguna actitud, que no forma parte del deber /ser de cada sexo.

Se vuelve necesario ante estas situaciones que se pudiesen presentar dentro del contexto escolar, ya sea en alguna actividad dentro del aula de clases o en el patio de juegos, que los y las docentes primero que nada puedan tener una capacidad crítica, para poder identificar y visibilizar todo este tipo de sucesos, a los que también podríamos ubicar dentro del currículo oculto el cual ya se ha mencionado anteriormente y por otro lado actuar inmediatamente para erradicar estos tipos de violencia, así como para ir fomentando a su vez, una visión crítica en niños y niñas, para que mediante esta otra visión pueden ir construyendo o reconstruyendo sus propias maneras de ver los géneros.

EL ELEFANTE ENCADENADO

Jorge Bucay

Cuando yo era pequeño me encantaban los circos, y lo que más me gustaba de los circos eran los animales. Me llamaba especialmente la atención el elefante que, como más tarde supe, era también el animal preferido por otros niños.

Durante la función, la enorme bestia hacía gala de un peso, un tamaño y una fuerza descomunales... Pero después de su actuación y hasta poco antes de volver al escenario, el elefante siempre permanecía atado a una pequeña estaca clavada en el suelo con una cadena que aprisionaba una de sus patas.

Sin embargo, la estaca era sólo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en el suelo. Y, aunque la cadena era gruesa y poderosa, me parecía obvio que un animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su fuerza podría liberarse con facilidad de la estaca y huir. El misterio sigue pareciéndome evidente. ¿Qué lo sujeta entonces? ¿Por qué no huye?

Cuando tenía cinco o seis años, yo todavía confiaba en la sabiduría de los mayores. Pregunté entonces a un maestro, un padre o un tío por el misterio del elefante. Alguno de ellos me explicó que el elefante no se escapaba porque estaba amaestrado. Hice entonces la pregunta obvia: «Si está amaestrado, ¿por qué lo encadenan?».

No recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente. Con el tiempo, olvidé el misterio del elefante y la estaca, y sólo lo recordaba cuando me encontraba con otros que también se habían hecho esa pregunta alguna vez.

Hace algunos años, descubrí que, por suerte para mí, alguien había sido lo suficientemente sabio como para encontrar la respuesta: El elefante del circo no escapa porque ha estado atado a una estaca parecida desde que era muy, muy pequeño.

Cerré los ojos e imaginé al indefenso elefante recién nacido sujeto a la estaca. Estoy seguro de que, en aquel momento, el elefantito empujó, tiró y sudó tratando de soltarse. Y, a pesar de sus esfuerzos, no lo consiguió, porque aquella estaca era demasiado dura para él.

Imaginé que se dormía agotado y que al día siguiente lo volvía a intentar, y al otro día, y al otro... Hasta que, un día, un día terrible para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino.

Ese elefante enorme y poderoso que vemos en el circo no escapa porque, pobre, cree que no puede. Tiene grabado el recuerdo de la impotencia que sintió poco después de nacer. Y lo peor es que jamás se ha vuelto a cuestionar seriamente ese recuerdo. Jamás, jamás intentó volver a poner a prueba su fuerza...

CAPÍTULO TERCERO

ESTUDIO DE CASO EN UN JARDÍN DE NIÑOS EN SAN LUIS POTOSÍ

3.1. Introducción

*Las vidas de las personas tienen sentido si se explica en su contexto,
de lo contrario es difícil que usted entienda nada.*

Julia Navarro

Este capítulo comprende el apartado metodológico y el proceso mediante el cual se realizó un acercamiento social a una realidad contextualizada, que en este caso fue un jardín de niños que se encuentra ubicado al oriente de San Luis Potosí.

3.2. Marco metodológico

En relación con el marco teórico que sustenta esta investigación, se planteó la necesidad de seguir el enfoque construccionista de la sociología de la infancia de Jenks, con la necesidad de poder situarnos en una realidad contextualizada, debido a que bajo este paradigma no existe un modelo universal de infancia, ni mucho menos de ser niña o niño y desde esta perspectiva no se pueden dejar de fuera variables como el género, la estructura social, la cultura e incluso podemos decir que también la temporalidad, que forman parte de su realidad, aquella donde se desarrollan, donde construyen, esa realidad la cual es única.

Este estudio contextualizado se realizó mediante el análisis cualitativo, haciendo uso de la etnografía escolar dentro de los espacios del jardín de niños, partiendo desde las vivencias particulares dentro del preescolar, el patio del recreo y aún más específico dentro de un aula, dicha aula perteneciente a un grupo de segundo año.

De la misma forma, durante todo el proceso de investigación, se hizo uso de la reflexividad como una herramienta cualitativa, debido a que es una herramienta para analizar cómo la subjetividad y la intersubjetividad influyen en el proceso de investigación.¹⁴² Es decir la reflexividad se entiende como el proceso de volver a uno mismo, para examinar el efecto que se produce mediante el proceso de investigación y así expresar la experiencia, que servirá como un puente entre quien investiga y su audiencia.¹⁴³

¹⁴² DE LA CUESTA BENJUENA, Carmen, «La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa», en *Enfermería Clínica*, vol. 21, n.º 3, 2011, p. 164.

¹⁴³ *Ibid.*

Es importante aclarar la razón por la que el estudio de caso fue realizado dentro de este preescolar, la cual fue que se consideró la apertura por parte de la directora, así como la comunidad educativa al permitir adentrarse dentro de sus instalaciones, aulas y procesos pedagógicos.

En un principio comencé a realizar la observación con un grupo de tercer grado de preescolar, con el erróneo pensamiento de que probablemente dentro de ese grado educativo se podrían trabajar mejor, debido a la edad que tenían algunos niños y niñas; sin embargo, era contradictorio con la visión que sustento mediante la sociología de la infancia. Por lo cual finalmente se decidí hacer el acercamiento con un grupo de segundo año. El cual también tuvo una razón muy importante para decidir adentrarme a ese grupo, la cual es que la persona que funge como docente es un hombre.

Si bien es cierto parte de nuestra cultura tiende a estereotipar las profesiones, dentro de la docencia en educación preescolar, se tiene el imaginario social de que es una profesión que es ejercida por mujeres, debido a la interacción que hay con los niños, donde muchas veces tienden a relacionar esta profesión con la maternidad.

El proceso etnográfico se llevó a cabo en dos etapas, la primera etapa fue de finales de octubre 2016 hasta la segunda semana del mes de enero del 2017 y la segunda etapa, fue llevada a cabo de abril a finales de mayo 2017. En un inicio la primera etapa se hizo con la intención de hacer una observación amplia, es decir observar todos los aspectos que se pudiesen suscitar en los espacios escolares y a partir de ahí ir creando algunas categorías de observación.

Se realizó un acercamiento sin intervención alguna, el cual, con el paso del tiempo pasó a ser una observación participativa, donde poco a poco se pasó de ser un “ente” observando a ser una actora más dentro del espacio escolar, llegando a construir con algunos de los niños y niñas relaciones recíprocas de amistad y confidencialidad. Al igual que se contó con el apoyo del docente de tal modo que facilitaba el proceso de observar al explicarme algunas veces las finalidades que tenía cada actividad.

Por otro lado, durante la segunda etapa la observación fue ya más precisa, estableciéndose algunos aspectos observables que más adelante se detallarán.

3.3. La muestra: distribución y descripción del espacio escolar y de los y las actoras

El jardín de niños se encuentra situado en la zona oriente de la ciudad de San Luis Potosí, como se puede apreciar en la Figura 2, dentro del círculo rojo, se ha marcado la colonia donde se ubica el preescolar, según el AGEB 2010, la colonia donde se ubica es perteneciente a un grado de marginación muy bajo.

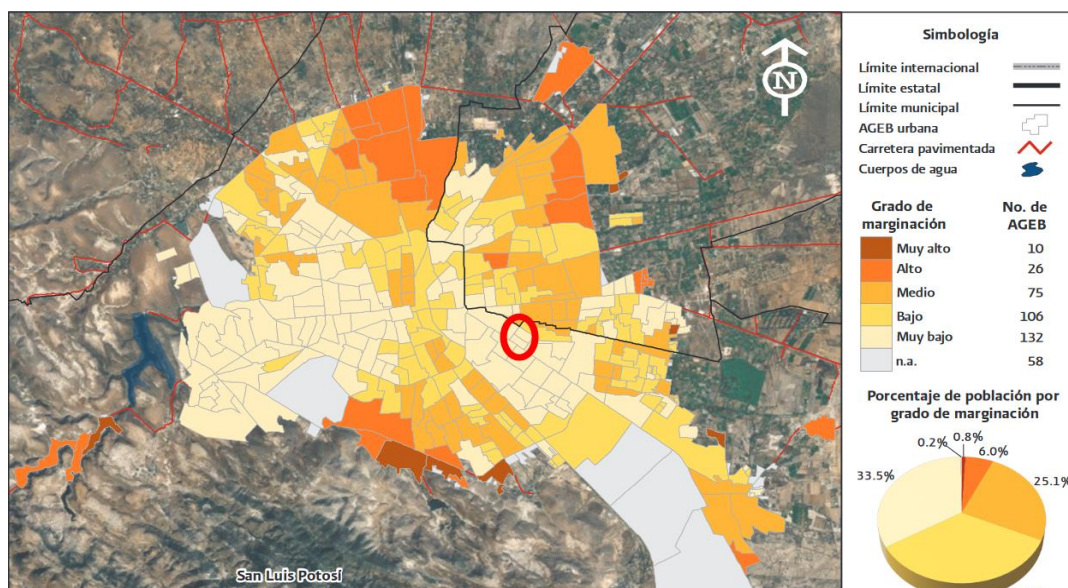


Figura 1- Zona metropolitana de San Luis Potosí, grado de marginación urbana por AGEB 2010

Fuente: estimaciones del CONAPO con base en el INEGI, Censo de población y vivienda 2010

El recinto escolar se ubica cerca de la zona industrial de la ciudad, se encuentra a pocas cuadras de una autovía que tiene salida a una carretera federal y una avenida, es decir ambas son caminos muy transitados, por lo que a unas cuadras se tiene acceso a varias rutas del transporte público. Por otro lado, la zona es habitacional pero también se pueden ver gran variedad de locales comerciales en la avenida, así como algunas cocinas económicas, más adelante, se encuentra un mercado el cual tiene gran variedad de locales y suele ser transitado por dentro, en la autovía se pueden encontrar algunos centros nocturnos y bares, de la misma manera hay algunos supermercados, así como empresas y hoteles grandes.

Dentro de dicho preescolar hay un total 270 alumnos/as matriculados, los cuales están distribuidos de la siguiente manera:

Grado	Número de Niñas matriculadas	Número de Niños matriculados
Primer año	34	42
Segundo año	51	39
Tercer año	54	50

Figura 2- Niños y niñas matriculados dentro del preescolar
Fuente: Elaboración propia

De la misma manera hay un total de 255 padres/madres de familia, de los cuales no se especifica la cantidad exacta por madre o por padre de los alumnos y alumnas matriculados. Esta escuela es uno de los preescolares donde más niños y niñas matriculadas hay en el estado de San Luis Potosí.

El jardín de niños cuenta con nueve aulas de las cuales tres están destinadas a cada grado escolar, un salón de usos múltiples, que normalmente se usa para algunas juntas o bien para las clases de música. De la misma manera tiene una dirección que esta enseguida de la reja de entrada, por el lado trasero de la dirección se encuentra la biblioteca la cual está equipada con un proyector, donde los y las docentes pueden conectar su laptop o bien hacer uso de la que se encuentra ahí, tiene estantes donde hay más de 100 libros, los cuales están completamente al acceso de los niños, es decir, todos pueden ser tomados por las niñas/os, algunos libros se encuentran algo maltratados, otros rayados, algunos rotos, pero también hay muchos en buen estado.

Se suele prestar un libro a los niños y niñas para que se lo lleven a casa y se los lean, de la misma manera, tienen que regresar el libro y así se van prestando aleatoriamente en cada niño, esto normalmente lo organiza un papá o una mamá encargado(a) de la biblioteca que se asigna en cada grupo, así quien sea el encargado/a tiene la tarea de llevar el registro de que libro se lleva cada niño o niña, así como quien no ha regresado el libro.

Sobre el contenido, el tipo de libros que se encuentra ahí es variado, desde cuentos clásicos, así como algunos que fomentan ciertos valores o dan algún tipo de moraleja, hasta libros informativos sobre temas en específico. También hay mesas y sillas debido a que ahí

van los grupos cuando tienen sesiones de biblioteca, la actividad que realizan ahí depende de cada docente y de sus planeaciones.

En esa misma parte izquierda de la escuela, al fondo se encuentra el área que se le llama “el bosquecito”, que es un pasillo donde hay árboles y tierra, al fondo se encuentra un mural que han pintado algunos niños y niñas. Hay cuatro baños, de los cuales dos son destinados a las niñas y dos a los niños. También tienen un chapoteadero que en tiempos de calor suele llenarse para que los niños entren. De lado derecho al fondo se encuentra un área de juegos, donde hay resbaladillas, columpios, pasamanos y un arenero.

Tanto el bosquecito como el área de juegos están visibles por los salones que se encuentran en frente, es decir no hay manera de que esa zona se pierda de la vista de los y las docentes y en este sentido el preescolar cuenta con cámaras de seguridad que vigilan estos espacios, así como los patios y la parte de la entrada con vistas a la calle. La escuela está pintada de color verde con beige, no cuenta con ningún cartel o anuncio donde se indique que cierta zona es de uso exclusivo de niños o de niñas.

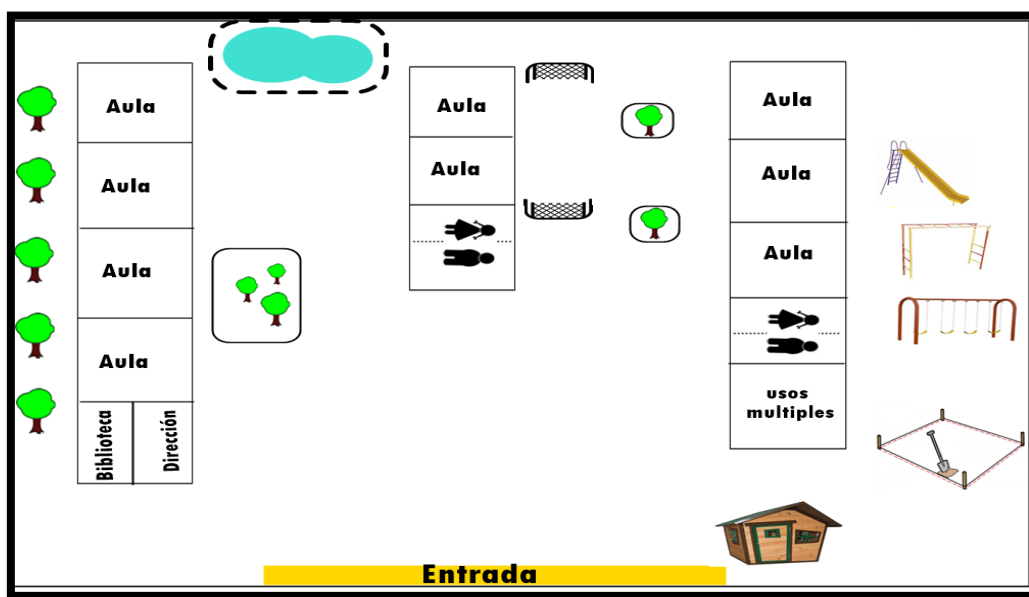


Figura 3- Distribución del preescolar
Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la figura 3, el jardín cuenta con tres patios, que se encuentran conectados, que son donde los niños y niñas normalmente juegan en el recreo, en ocasiones, cuando está disponible hacen uso del bosquecito y el área de juegos, uno de esos patios el más grande se encuentra techado.

Los docentes que laboran dentro del preescolar tienen formaciones distintas, es decir fueron formados con planes de estudios diversos, se da apertura a las diversidades pedagógicas que cada docente decida emplear. En total son ocho maestras y un maestro los que se encargan de un grupo en específico. También hay una maestra de inglés, así como una maestra y un maestro de educación física, un maestro de música y una psicóloga.

Ahora hablemos del grupo muestra, en un inicio había un total de 27 alumnos/as de los cuales 14 son niños y 13 son niñas, finalizando el proceso etnográfico dicha cantidad se redujo a 13 niños y 12 niñas, esto es debido a dos bajas que se dieron durante el ciclo escolar. El aula que corresponde a este grupo es uno de los salones que están en medio. Debido a esto tiene dos grandes ventanales, los cuales tienen un tipo de barrotes como protecciones.

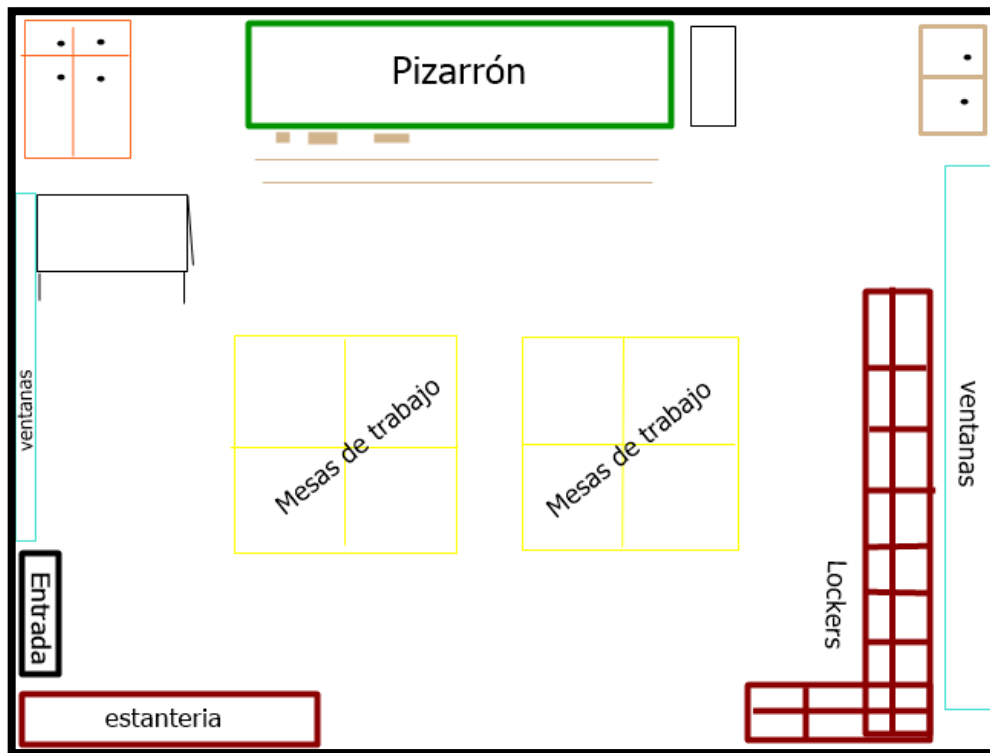


Figura 4- Distribución del salón
Fuente: Elaboración propia

La figura 4 muestra como está conformado el salón de clases del grupo muestra, cada salón se encuentra distribuido de forma distinta depende del o la docente, en este caso el docente usualmente mueve las mesas de trabajo de diversas formas. El escritorio del docente

está en la esquina, normalmente tiene papeles y trabajos de sus alumnos encima, esto es debido a que el maestro no suele sentarse ahí, ya que durante la clase se encuentra siempre en constante movimiento.

Los lockers están formados por diversos cuadros, niños y niñas suelen identificarlos debido a que tienen una etiqueta con su nombre escrito, en esos lockers colocan sus libros, cuadernos de trabajo, lapiceras, sus chamarras y/o alguna tarea que se les haya encargado. Al finalizar la clase suelen ir ahí por los artículos con los que deben regresar a casa. Terminando esos lockers en los cuadros siguientes hay libros, que niños y niñas suelen tomar cuando el profesor se los pide para una actividad o bien los usan cuando esperan a que su mamá o su papá vayan por ellos/as al salón. Estos libros, tienen distintos contenidos igual que en la biblioteca hay cuentos clásicos, algunos libros informativos, etc.

Debajo del pizarrón hay unas repisas, donde hay unas charolas de plástico que contienen muchos lápices de colores, los cuales son los que algunos niños/as suelen dejar tirados y ahí se van poniendo, así cuando un niño o niña no tiene colores va a esas charolas y toma los que necesite. A un costado del pizarrón, en la pared hay un reglamento del salón, así como algunos trabajos y lecciones que suelen practicar. En la pared que queda en sentido contrario del pizarrón hay algunas cartulinas donde hay muchos dibujos, que han realizado desde el inicio del curso, se puede ver el proceso de cómo han ido mejorando.

3.4. La cotidianidad de su realidad: de sus vivencias a una autorreflexión

El proceso de investigación fue un proceso complejo debido a diversas razones, en primera por mi formación como licenciada en Derecho, lo cual me hacía colocarme en una situación de vulnerabilidad en cuanto al trabajo de campo, esto a pesar de que en mi proceso de aprendizaje dentro de la maestría se habían tocado temas en cuanto a la metodología empleada, sin embargo, bajo mi perspectiva no era suficiente, por lo que comencé a realizar una intensa búsqueda para fortalecer este aspecto.

Por otro lado, el ser mujer fue un aspecto que siempre tuve en mente, debido que al igual que otras mujeres he sufrido algún tipo de discriminación por no seguir algunos de los estereotipos socialmente asignados, por una parte, esto me ayudó a situarme y ser consiente de mi papel como investigadora.

Durante los primeros acercamientos, sucedió que algunas situaciones me hacían recordar parte de niñez, donde ahora entiendo que fui obstaculizada en mis deseos y en mis gustos, pero también me obligó a realizar una autobiografía personal reflexionando sobre mis propias subjetividades, sobre mis privilegios, así como mis relaciones de género y la forma en que estas han influido en mi historia, en mi realidad. Lo cual fue necesario para poder distanciarme de mis propias ideas de género. Finalmente, este proceso impactó no solo generó un impacto en mi investigación, sino que también impacto sobre mi persona, a partir de los autorreflexiones que realice durante el proceso.

La visión que mantuve siempre fue como ya se mencionó antes la sociología de la infancia, porque desde esta perspectiva busqué siempre retomar y recuperar las voces de niños y niñas, lo que hizo posible que, a partir de esta experiencia, el aprender, valorar y resignificar las vivencias con niños y niñas. Por motivo de confidencialidad y seguridad el nombre del docente, niños y niñas será modificado.

En un primer momento, esperaba que uno de los resultados que se fueran dando, era que aquellas actividades educativas que se impartían fueran reforzadoras de estereotipos de género en los niños y niñas. Sin embargo, es importante aclarar que no se iba con esa idea a cada sesión, se mantuvo siempre una visión abierta. Al comenzar el proceso etnográfico dentro del grupo y tener algunos acercamientos a las prácticas educativas que se daban dentro y fuera del aula, así como el tener charlas con el docente encargado de ese grado, resultaron aspectos muy importantes que iban desde la formación de docente¹⁴⁴, el tipo de pedagogía que se empleaba, hasta las actuaciones de niños y niñas.

En la segunda etapa la cual fue ya más precisa, hice uso de algunos aspectos observables, los cuales fueron basados en las investigaciones de Subirats y Brullet¹⁴⁵ pero adaptadas al contexto. De esta manera presté más atención a la ocupación de espacios por parte de las niñas y niños para poder observar un poco más los comportamientos verbales y no verbales, los aspectos que se utilizaron son los siguientes:

Distribución de niños y niñas en los espacios escolares, aula y colocación en torno a las mesas: se refiere a la manera en que los niños y niñas suelen hacer uso de los espacios, esto

¹⁴⁴ A partir de este momento se usará el nombre de “Raul” para mencionar al docente.

¹⁴⁵ SUBIRATS y BRULLET, *op. cit.*, p. 29.

dentro de aula de clase, abarcando desde su lugar en las mesas de trabajo hasta el espacio en general dentro de aula, así como en el patio durante el recreo, este aspecto se desarrolla en los siguientes puntos específicos:

- a) Apropiación de espacios en los patios durante el recreo, como están organizados los grupos de juegos, que juegos predominan más en los patios mediante el recreo.
- b) Espacios de uso exclusivo
- c) Uso del espacio dentro del aula
- d) Invasión de espacios personales en las mesas de trabajo

Ocupación del espacio sonoro dentro de las actividades realizadas en el aula: también se desarrolla entre la ocupación, pero se refiere tal y como lo plantea Subirats y Tomé al uso del espacio sonoro en niños y niñas, es decir en el sentido del aula ¿quiénes suelen hacer escuchar más su voz?, ¿quiénes silencian más su voz?, ¿suelen ser invisibilizadas las voces de niños por las niñas o viceversa?

Relaciones de violencia y afectivas entre niños y niñas: este aspecto va enfocado a la manera de relacionarse entre niños y niñas, es decir, se abarcan aspectos sobre su forma de interactuar, desde el afecto, desde la agresividad, o si hay diferencia en el trato que se dan, ya sean con los de su mismo sexo o con los del otro sexo.

La vestimenta en niños y niñas: en este aspecto de la vestimenta, a pesar de que la mayoría de los niños y niñas hacen uso del uniforme escolar, se trató de ver más allá y observar si es que hacían uso de algún tipo de adorno ya sea para el cabello, para las manos, cuello etc., así como el calzado y si es que estos adornos tienden a ser diferentes entre sexos, es decir, como la vestimenta puede ser o no una marca cultural que a su vez va ligado con algún estereotipo de género. La manera de vestir suele estar configurada por las normas de género que se mueven dentro de nuestra sociedad, esto suele notarse un poco más en niños y niñas, ya que como es bien sabido desde antes de nacer ya se les ha asociado con determinados colores dependiendo su sexo. La vestimenta, así como el aspecto físico, forma parte del discurso que se quiere proyectar, el cual va ligado a la cultura en la que se vive.

El papel del docente y la familia en relación con los estereotipos de género: se refiere al papel que juega el docente como un actor dentro del aula que, mediante las actividades de clase, puede o no reforzar estereotipos de género, o bien el papel que puede jugar o no como

un actor que ayuda a deconstruir los estereotipos de género marcados en niños y niñas del aula. De la misma manera, el papel que juegan las familias dentro del espacio escolar. Si bien es cierto no se hizo un análisis profundo de cada familia, por eso que los datos que se sistematizan son de aspectos que se presentaron dentro del entorno escolar cuando algún miembro/a de la familia asistía al jardín, ya fuese para recoger al niño/niña, hacer guardias o debido a algún evento que se organizara, así como la relación que suelen llevar con el docente. Al referirse a familia no solo se habla de madres y padres, sino también de abuelos, abuelas, tías, tíos, etc. Esto debido a que no siempre eran padres/madres quienes asistían por los niños. Muchas de las situaciones que se observaban o bien que se daban a conocer, ayudaban a poder entender la realidad en la que está inmerso cada niño o niña.

Realización o no de actividades específicamente atribuidas a cada sexo: refiere a las ideas o estereotipos que socioculturalmente han sido construidas, atribuidas o precargadas ya sea desde la familia, medios de comunicación, amigos etc.

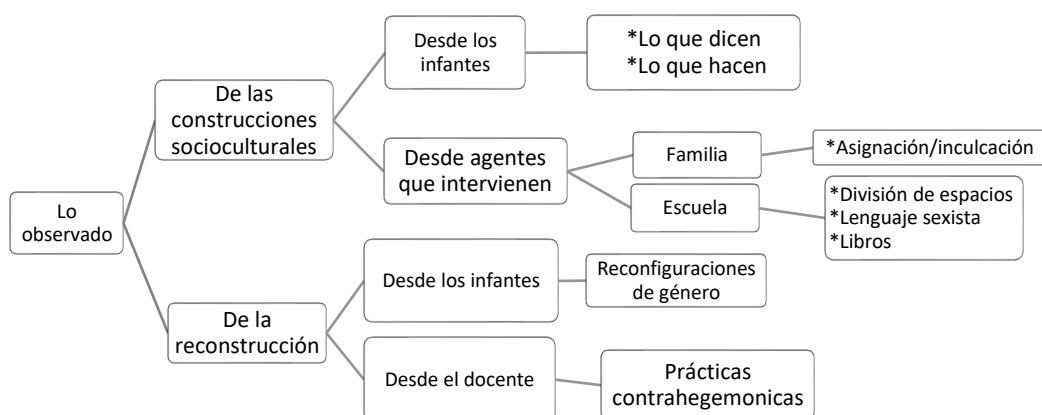
3.5. Sistematización

Al finalizar el proceso de observaciones, se procedió a la transcripción de los diarios de campo en un procesador de textos digital, donde a partir de varias lecturas se comenzó una separación de los aspectos observables por colores, lo cual permitió organizar la información para detectar patrones relevantes, así como recurrentes, en donde se daban diversos puntos de coincidencia.

Por medio de un primer análisis a los patrones relevantes, se establecieron algunas categorías y subcategorías previas, las cuales fueron esenciales para clasificar la información obtenida y evitar la saturación de datos. Para tener una mejor visión de las categorías y realizar un mejor análisis se hizo un mapa relacional donde se establecieron algunos indicadores que iban emergiendo de las subcategorías, el cual finalmente permitió tener una fotografía amplia

de

observado.



3.6. Categorías previas

Con la finalidad de brindar una mejor comprensión a quien lee, se presentan en las siguientes líneas los detalles específicos de cada categoría, así como de las subcategorías e indicadores.

3.6.1. De las construcciones socioculturales

Esta categoría se divide a su vez en dos subcategorías: desde los infantes y desde los agentes que intervienen. Esta categoría presenta las construcciones socioculturales que se pudieron observar en las visitas de campo, desde los niños y niñas hasta aquellos agentes externos, lo cual se podrá desglosar mejor en el desarrollo de esa subcategoría. Al hablar de construcciones socioculturales, se hace en relación con el género. Es importante comprender que hay construcciones que no solo se presentan de forma oral, si no muchas ocasiones se visualizan mediante actitudes ya sean de integración o de exclusión, gustos, formas de percibir, etc...

Dentro del espacio escolar se dan diversas interacciones, de distintos sujetos y sujetas, la intensión principal siempre ha sido el observar a niños y niñas, en quienes se enfocaron las observaciones, sin embargo, para comprender mejor las relaciones es necesario mirar qué comprende el espacio, qué lo rodea, quienes, como interactúan, etc...

A) Desde los infantes

La primera subcategoría “Desde los infantes” entonces es una forma de separar a los sujetos y sujetas que interactúan en el espacio, para poder realizar un mejor análisis, se enfoca

únicamente en niños y niñas y sus construcciones socioculturales, de tal forma que se ramifica en dos indicadores.

El primer indicador “Lo que dicen” se refiere a las manifestaciones observadas, desde las interpretaciones de sí mismos/as, así como las interpretaciones de los/as otros/as, pero desde su realidad, es decir, se rescatan tal cual sus expresiones. Sin embargo, se debe aclarar que, al realizarse un análisis final de lo obtenido, desde el momento en que se triangula con los fundamentos teóricos de esta investigación, la interpretación que se da es una interpretación desde quien observa, pero no con la finalidad de explicar que sucede en este espacio, ni generalizar, sino con la finalidad de comprender las relaciones y situaciones que se dan en este espacio.

Este indicador también abarca los gustos e intereses que manifestaron niños y niñas en situaciones diversas. El siguiente cuadro muestra algunas de las expresiones que niñas y niños manifestaron durante las visitas de campo, de la misma forma se separan en dos columnas para comprender mejor desde quien viene esta expresión:

<u>Niñas</u>	<u>Niños</u>
<i>Necesita señores que le puedan arreglar su casa</i>	<i>Eso es para niñas, no para niños</i>
<i>Están felices porque están embarazadas</i>	<i>Así le hace mi papá</i>
<i>A los unos niños solo les gusta pelear ¿verdad?</i>	<i>Pero esto solo lo pueden hacer los hombres</i>
<i>Es que mi mamá no me limpia mis zapatos</i>	<i>Es que esto solo es de hombres, las niñas no pueden hacerlo</i>
<i>Si por que los vestidos solo son para las niñas</i>	<i>Tú no eres niña</i>
<i>Porque los niños nomas pueden jugar cosas de niños</i>	<i>Yo no soy niña</i>
<i>Jugamos a las princesas y muñecos</i>	<i>Mi mamá no me bañó</i>
<i>Es que mi mamá no me le pegó el periódico</i>	<i>Yo quiero ser el papá</i>

Es que me la construyo mi papá porque el sí sabe cómo hacer una casa

Las niñas no usan carritos

Fuente: Elaboración propia.

El segundo indicador “Lo que hacen” refiere a los tipos de juegos, así como la forma en que lo representan, actitudes hacia otros/as que denotaron sexismo y finalmente la ocupación de espacios que tenían niños y niñas por voluntad propia, es decir sin que se les diera la indicación de hacerlo.

En los juegos que se observaron en las niñas generalmente aludían a cuestiones del hogar, como el jugar a la casita, donde representaban a una madre encargada de las labores domésticas y el cuidado de los y las hijas, así como el jugar a la comidita, este juego usualmente lo realizaban dentro de los maceteros, donde las hojas y la tierra eran los ingredientes de la comida. Generalmente las niñas al realizar sus juegos en el patio de recreo se situaban en las orillas de los patios. Por otra parte, entre los juegos más observados en niños se encuentran las atrapaditas y el futbol, constantemente en este tipo de juegos, los niños hacían uso de la mayor parte del patio de juegos y se desplazaban por los tres patios.

El siguiente cuadro muestra un ejemplo de la relación del día 4 de mayo en cuanto a la ocupación de espacios en el patio de recreo, el cual no es muy diferente en cuanto a la ocupación en distintos días, esto no quiere decir que siempre fuese exactamente igual, sin embargo, hay un patrón que se repite, el cual es que la mayoría de las niñas se mantenía siempre a las orillas o bien en los patios pequeños juntas al macetero.

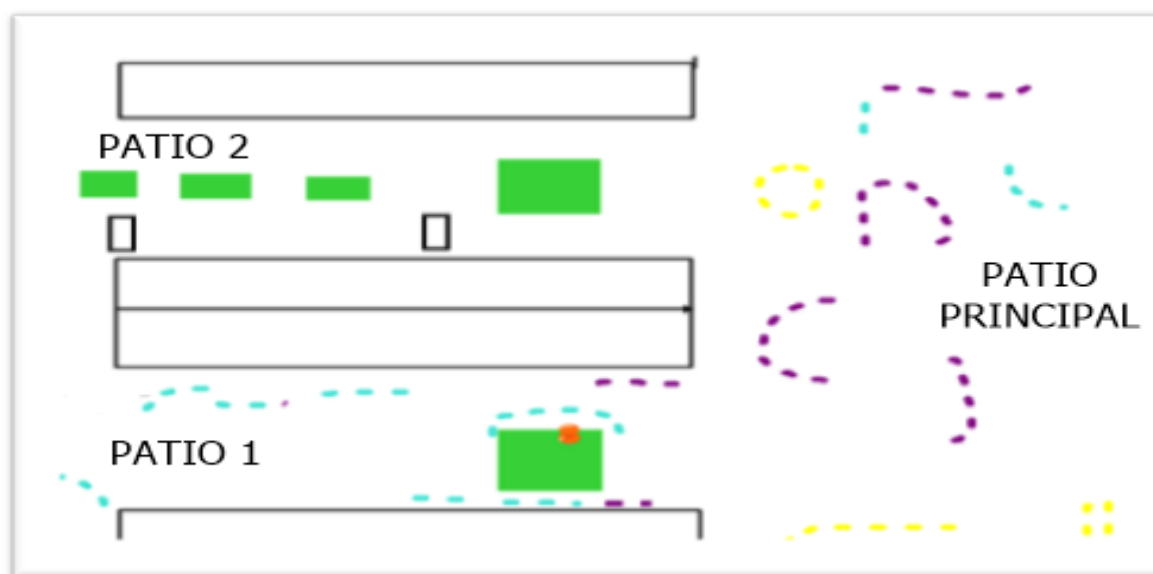


Figura 5- ocupación en el recreo del día 4 de mayo. Elaboración propia

Las líneas punteadas de color azul se refieren a los grupitos de niñas, como se puede observar se encuentran en las banquetitas que están fuera de los salones y en los maceteros, los puntos morados representan a los grupos de niños quienes se encuentran ocupando el patio principal y se encuentran corriendo de un extremo a otro, pero siempre permaneciendo en los centros, en este mismo patio hay algunos grupos de niñas (punteado azul) que se encuentran corriendo.

En lo que respecta a la ocupación de espacios que se da dentro del aula, se observó algunas ocasiones que, cuando niños y niñas se sentaban donde ellos quisieran, terminaban segregados, es decir la mayoría de las niñas solía sentarse con otras niñas, lo mismo sucedía con la mayoría de los niños solían sentarse juntos.

En el periodo de observación eran los niños, quienes usualmente se levantaban más durante las clases, muchas veces daban una vuelta a las mesas y se volvían a sentar, en otras ocasiones iban al bote de basura, pedían permiso de ir al baño o iban con el maestro a enseñarle su trabajo para ver si estaba bien o porque ya lo habían terminado. Las niñas por su parte, también se levantaban, pero mientras se encontraban realizando alguna actividad, solían mantenerse más tiempo sentadas.

En general, se observó cómo normalmente los niños, al momento de estar en las mesas de trabajo, solían trasgredir los espacios, ya sea desde la manera de acomodar sus cuadernos de trabajo o bien desde la manera en la que posicionaban su cuerpo, es decir trabajaban como semi-acostados en la mesa.

B) Desde los agentes externos

La segunda subcategoría “Desde los agentes externos que intervienen” se ramifica en escuela y familia, debido a que forman parte de los sujetos que están en constante relación con los niños y niñas dentro del espacio escolar, no se puede reflexionar sobre las construcciones en los niños y niñas sin ver que hay alrededor, que rodea todo este espacio escolar, hay que atender lo apenas imperceptible, entender el sistema inmerso dentro de este espacio. Las actuaciones dentro del preescolar no pueden ser comprendidas por si solas, es decir algunas actitudes de niños y niñas son parte de las diversas manifestaciones culturales como afirman Goetz y Lecompte:

Las relaciones del niño dentro de la familia, los modelos de aprendizaje e instrucción informales, la adquisición de roles y status y la conceptualización y prescripciones grupales acerca de la forma adecuada del desarrollo desde la infancia a la edad adulta, revelaban los mecanismos de transmisión cultural¹⁴⁶

De esta manera, a pesar de que la escuela fue el espacio donde se llevaron a cabo las observaciones fue necesario no dejar de lado los aspectos externos, mismos que muchas veces eran mencionados por los niños y niñas dentro de alguna actividad o plática, lo cual permitió conocer apenas un cachito de las realidades de cada niño/a en específico.

En el caso de la familia, la información obtenida fue por parte de las manifestaciones de los infantes, como por ejemplo: *Mi papá lo compró y él dijo eso, no puede ser de niña*. Esta información, pudo ser ampliada un poco más debido a que en ocasiones algunos padres/madres de familia estuvieron presentes dentro del espacio escolar, donde mediante sus pláticas manifestaban las construcciones que tienen de ser mujer y de ser hombre, las cuales las relacionan con las características esenciales de sus hijos o hijas.

De esta manera los indicadores que sobresalen en la familia son las asignaciones de los roles de género y la inculcación de creencias, es decir como esperan a que actúen niños y niñas, que esperan que les guste, como deben verse atendiendo a su sexo.

Por otro lado, la escuela forma parte de los agentes externos, sin embargo, no fue posible el estar en cada salón de clase y observar de manera amplia la forma en la que los y las docentes actúan y bajo qué perspectivas lo hacen. Así como no se puede generalizar que lo que pasaba dentro del salón de clases observado era igual a lo que sucedía en los otros salones, cada sujeto experimenta y se sitúa en diferentes realidades.

En este sentido se nombra a esta ramificación como “la escuela” debido a lo que simbólicamente se encuentra en este espacio, es decir las construcciones que de manera simbólica están presentes, la frase “hay que mirar más allá, de lo que se ve a simple vista” estuvo siempre resonando en los pensamientos de quien escribe.

Los indicadores encontrados fueron el lenguaje sexista, el sexismo en los libros de texto y la normalización de la división de espacios.

¹⁴⁶ *Ibidem.*, p. 43.

Dentro del lenguaje se encontró el uso del masculino generalizador, muchas veces no se habla de niños y niñas, simplemente se habla de “niños”. Este es un aspecto que se encuentra de manera muy común en muchos actores y actrices de la comunidad educativa, en otras ocasiones, aunque se haga mención de niñas y niños, las palabras consecuentes en los discursos suelen ser masculinizados.

Por otro lado, los libros de texto se emplean como parte de un indicador más, debido a que estos se encuentran a disposición plena, se observó el contenido de los libros, el cual es variado, es decir, este va desde cuentos clásicos, que mediante sus hojas que contienen en su mayor parte ilustraciones y pocas letras, se representan modelos, roles y asignaciones estereotipadas de las mujeres y de los hombres. De la misma manera que el lenguaje presentado en estos libros también es sexista.

3.6.2. De las reconstrucciones culturales

Finalmente, la segunda categoría que se realizó refiere a las prácticas donde el punto de coincidencia fue la reconstrucción de lo cultural, es decir situaciones o actuaciones donde se daba un rompimiento de las construcciones culturales hegemónicas en sus diferentes representaciones. Se divide en dos subcategorías: “Desde los infantes” y “Desde el docente”.

A) Desde los infantes

Así como se pudieron observar las construcciones culturales que están presentes en niños y niñas, también se observaron diversas actitudes que rompían con lo establecido. Desde el gusto por el color rosa en un niño que sin miedo a la discriminación lo hace expreso, considerándolo como “el mejor color del mundo”, junto a la tendencia de este mismo niño por pintar corazones en sus trabajos. Así como el deseo de otro niño de tener una cocinita de juguete o aquel niño que entre sus juguetes lleva un “ksi-merito”¹⁴⁷ color amarillo, juguete que ha sido creado con intenciones sexistas para las niñas, debido a la fuerte carga ideológica que genera en relación con la maternidad.¹⁴⁸

De igual forma las relaciones de afecto entre los niños, que eran manifestadas por medio de abrazos, besos en los cachetes, bailar entre dos niños y hasta el ir tomados de la mano sin demostrar algún tipo de miedo entre ellos.

¹⁴⁷ Los ksi-meritos son unos muñecos neonatos, simulan ser unos bebés de diversos colores.

¹⁴⁸ MUÑOZ, Leah, *La izquierda diario*, Marca mexicana lanza Ksi-meritos: ¿juguetes antiaborto?, disponible en: <<http://smlk.es/CKznxF>>, acceso en: 20 sep. 2017.

Por su parte, en algunas niñas estas actitudes se demuestran en el implicarse en juegos considerados de niños, como el fútbol, sin importar que quienes participan en su totalidad son hombres y preferir este tipo de juegos en lugar de la comidita o la casita. De la misma manera en las niñas las representaciones de cariño se manifiestan, sin embargo, en el caso de las niñas las muestras de cariño suelen ser mucho más comunes.

B) Desde el docente

En este aspecto se refiere a las acciones concretas del docente, ya fuese mediante sus estrategias didácticas o sobre su práctica docente que tenían como punto de coincidencia el rompimiento del paradigma establecido. En este caso se observaron actividades donde a través de los comentarios o participaciones de algunos niños o niñas se iba develando alguna actitud o comentario sexista, el maestro intervenía para aclarar la situación, por ejemplo:

Cuando se realizó la actividad “La carta a Santa Claus” la cual se desarrolló durante varios días antes de que salieran de vacaciones de invierno, cerca de las fiestas decembrinas. Consistía en hacer una carta a Santa Claus, donde el maestro iba escribiendo una carta con la ayuda de niñas y niños, quienes decidían qué poner y cómo. En una parte de la carta, los niños y niñas relatan que les gustaría de regalo de navidad:

El maestro le pregunta a un niño, que es lo que pedirá para navidad, el niño le comenta que una cocinita de dinosaurios. Por lo que una niña grita “yo quiero una cocinita de princesas”, este comentario hace que otra compañera participe en la actividad de la carta y le dice al maestro que ella con sus amigas juegan a las princesas debido a esto el maestro les pregunta:

- ¿Ustedes creen que las princesas existen?
- Si, en el cine. Responde una niña
- ¿Son reales esas películas? Pregunta Raúl
- ¡Si! Y los castillos de hielo. Gritan algunos niños y niñas
- ¡No! Responden otros niños y niñas
- ¡No! Las princesas no existen. Agrega un niño gritando

El maestro les comenta que las princesas solo existen en las películas, continúa escribiendo en el pizarrón las ideas de lo que pondrán en la carta y escribe lo que está respondiendo una niña:

-También jugamos a las princesas y muñecos.

-Pero solo las niñas. Agrega otra compañera

- ¡Sí! Responden otras niñas

-Por qué los niños nomas pueden jugar cosas de niños. Dice una niña poniéndose de pie.

El maestro pregunta cuáles son los juegos de los niños y les recuerda que unos días antes querían jugar con el carrito de “Alberto” un compañero, a lo que un niño le responde:

-Las niñas no usan carritos.

Por lo que el maestro toma un muñeco de acción y les dice:

- ¿A quién le gusta este muñeco de acción?

- ¡A mí! grita la mayoría

- ¿Entonces por qué dicen que es de niño si a todos les gusta?” Les pregunta el maestro

-Porque si, mi papá lo compró y él dijo eso, no puede ser de niña. Comenta el niño dueño del muñeco

- ¿Qué pasa si Fátima juega con él? Dice el maestro señalando a una de sus compañeras

-Se vuelve niño. Responden varios

A lo que el maestro le pide a Fátima que tome el muñeco y les pregunta

- ¿Se volvió niño?

-No. Todos responden fuerte

El profesor Raúl, les explica que no pasa nada, entonces toma una muñeca y hace lo mismo, pero ahora con un compañero, sin embargo, este niño no quiere agarrar la muñeca, incluso le da la espalda al maestro. Entonces Raúl le pasa la muñeca a otro niño y sucede lo mismo no la quieren ni tocar, después se la pasa a un tercer niño y en cambio éste si la agarra, aunque tímidamente y nuevamente les pregunta el maestro:

- ¿Qué le pasó por tomar la muñeca? Nada ¿verdad? No sucede nada si juegan o tocan una muñeca o un muñeco.

Después de esto varios niños y niña se levantan de sus asientos y quieren tocar la muñeca y el muñeco de acción.¹⁴⁹

Por otro lado, también se observó que el docente no hace una división entre niños y niñas, es decir, en las actividades y en la distribución de las mesas de trabajo, no lo hace de manera que queden separados por sexo, sino más bien trata siempre de que estén mezclados, en algunas ocasiones en cuanto se percataba de que los niños y niñas de que se dividían, los distribuía nuevamente.

De igual forma en ningún momento se observó que dentro de alguna actividad se diera asignaciones especiales para niñas o para niños, en este aspecto todos y todas debían realizar las mismas actividades, incluso, hasta cuando debían mover sus sillas de lugar no se menospreciaba la fuerza de las niñas, esto en cuanto al estereotipo que denota debilidad en las niñas.

Es importante mencionar también, que, mediante las entrevistas abiertas (charlas) con el maestro, mencionaba aspectos de su formación docente, sin embargo, en lo que se refiere a este apartado se debe añadir que el docente cuenta con estudios de género y sexualidad, por lo que lo presumiblemente lo hace una persona más consiente en cuanto a la deconstrucción de prácticas sexistas y las estructuras culturales en la que niños y niñas se desarrollan.

3.7. Análisis al material de trabajo “Mi álbum preescolar segundo grado”

Como se mencionó en capítulos anteriores, los libros de texto forman parte del currículo oculto en la educación, los cuales tienden a ser transmisores de la cultura hegemónica imperante y a su vez transmisores de estereotipos de género por medio del lenguaje sexista, así como las formas de representar a las mujeres y hombres mediante su iconografía. Los libros de texto forman parte de los materiales didácticos usados en la enseñanza dentro del aula de clase, por lo cual, se vuelve necesario el visibilizar los contenidos que puedan ser fortalecedores de estereotipos de género en los y las infantes.

¹⁴⁹ Nota de campo 30/nov/16

En el marco de esta investigación, se observó el uso de los libros de texto, de tal manera que se decidió analizar el material titulado “Mi álbum preescolar segundo grado” el cual forma parte de la literatura otorgada por la Secretaría de Educación Pública, donde a primera instancia se observó el aspecto físico del libro, así como la forma en la que se les presenta la información a los infantes, denotando las siguientes características:

Categoría	Descripción
Características físicas	Es un libro grande con un fondo rojo, algunas líneas verdes y letras blancas que se encuentran escritas en modo espejo. Cuenta con 48 paginas, es decir es un manual aparentemente delgado, sin embargo, bromoso por su tamaño.
Presentación	Después de anunciar el índice de los contenidos, se muestra un mensaje para los y las alumnas, que incita a la imaginación y la exploración con la finalidad de aprender. Al ser un libro de trabajo se muestran más imágenes y espacios para que niños y niñas realicen la actividad pertinente.

Antes de comenzar con el análisis, es importante mencionar que este material didáctico más que ser un libro de texto es como un portafolio de imágenes, donde las y los educadores trabajan con los niños y niñas a partir de cierta actividad designada en el “libro de la educadora” del cual se mencionará más adelante.

El análisis que se realiza en este material, parte desde el análisis del lenguaje empleado, es decir, si es o no excluyente, si mediante el lenguaje tiende a reforzar los ideales del género o por el contrario a deconstruirlos. Así como se observó también el número de personajes femeninos y masculinos que aparecen y las actividades que se encuentran realizando, de la misma manea se analizó si había una distinción en cuanto a las actividades que pudiesen estar estereotipadas. Como se mencionó anteriormente, son predominantes las ilustraciones en los

libros que se les otorga a los niños y niñas, por lo que se optó por dar lectura al “Libro de la educadora” para poder observar cómo se debe desarrollar tales actividades.

El lenguaje predominante que contiene el libro es generalizado, es decir se alude a la masculinización para nombrar a niñas y niños usando palabras como “tus compañeros”, “mejores amigos”, “explorador” y “papás”. Son realmente pocas las ocasiones donde se nombra a las niñas como tal. Por otro lado, en la hoja donde se muestran los datos editoriales hay un párrafo con letras diminutas el cual dice:

En los materiales dirigidos a las educadoras, las maestras, los maestros, las madres y los padres de familia de educación preescolar, primaria y secundaria, la Secretaría de Educación Pública emplea los términos: niño(s), adolescente(s), jóvenes, alumno(s), educadora(s), maestro(s), docente(s) y padres de familia aludiendo a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones encaminadas a consolidar la equidad de género...¹⁵⁰

A pesar de la finalidad que tiene la SEP de facilitar la lectura, se tiende a remarcar la feminización de la docencia en educación preescolar, es cierto que muchas veces no se cuenta con las palabras correctas para poder nombrar a todas las personas, sin embargo, en este caso particular se cuenta con las palabras o sustantivos que hacen referencia colectivamente sin excluir a mujeres y a hombres. El nombrar es visibilizar, lo que no se nombra no existe y de la misma forma, el hacerlo no entorpece la lectura, ni el aprendizaje que hay en los contenidos, lo que si hace, por un lado, es reforzar los estereotipos que hay en relación con la profesión docente y por otro lado el reforzar el lenguaje androcentrista, mediante un lenguaje políticamente correcto que invita a hacer un uso del masculino universal al momento de referirse a hombres y mujeres.

A pesar de la pequeña aclaración que se hace sobre el lenguaje, sigue siendo una preocupación que al ser un libro que se otorga a nivel nacional, se incite a masculinizar nuestro vocabulario, en el segundo grado de preescolar solo algunas/os infantas saben leer en su totalidad, lo cual hace pasar por inadvertida la aclaración, que deriva en una naturalización

¹⁵⁰ Mi Álbum Preescolar segundo grado, SEP, 2014 p. 4

del lenguaje sexista androcéntrico usado en este libro de texto, que excluye como ya se dijo a las mujeres. En relación con lo anterior Sadker y Sadker realizan un estudio sobre el currículo oculto encontrando diversas categorías de sesgo de género, una de ellas es el sesgo lingüístico que tal y como sucede en este manual se alude a la utilización del género masculino como universal.¹⁵¹

Para ampliar el contexto de este material, se debe mencionar que forma parte de la segunda reimpresión de libros de texto de la SEP, los cuales se entregaron para el ciclo escolar 2016-2017, es decir es un material vigente, el cual bajo los lineamientos de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia¹⁵², es a la SEP quien mediante acciones guiadas a impulsar la equidad de género, le corresponde una revisión de los contenidos de los libros de texto para ser un materiales libres de estereotipos.

Por otro lado, en el año 2009 la Secretaría de Educación Pública en colaboración con el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM(CIEG), realizaron el libro “Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar donde dentro de la unidad temática cinco “¿Qué podemos ver con los lentes de género?”, donde se alienta a la comunidad educativa, hacer el uso de la perspectiva de género dentro del espacio escolar, para así poder analizar situaciones y de esta manera poder develar las desigualdades entre mujeres y hombres, de esta manera, se propone como una forma de aplicar la perspectiva de género el uso del lenguaje inclusivo tanto oral como escrito, evitando el uso de artículos y palabras en masculino al momento de abarcar a hombres y mujeres.

A diferencia de la “aclaración” que se da en el manual de preescolar, en este libro se propone que cuando resulte inoperable la lectura o el lenguaje debido al uso multiplicado de ambos artículos para no excluir a las mujeres, se opte por el uso de sustantivos colectivos incluyentes e incluso propone unos ejemplos que esta enfocados e diversos contextos.

La relevancia de comparar con este libro, debido a que ambos libros fueron producidos por la Secretaría de Educación Pública, sin embargo, pareciera que no se atienden a las propuestas que hicieron en el año 2009, resulta en todo caso incoherente que se invite a los y las docentes a hacer uso en este caso de un lenguaje incluyente, cuando desde los propios

¹⁵¹ *Ibid.* p. 71.

¹⁵² Diario Oficial de la Federación, publicada el 1 de febrero de 2007.

manuales y libros de texto que se les otorgan a los y las estudiantes, se sigue haciendo uso de lenguaje excluyente y estereotipado.

El siguiente cuadro muestra un desglose de la cantidad de personajes tanto femeninos como masculinos que aparecen dentro de las ilustraciones del álbum, así como la vestimenta que en su mayoría presentan:

Categoría	Personajes femeninos	Personajes masculinos
Cantidad	80	82
Vestimenta	En ocasiones su vestimenta se presenta con faldas y vestidos largos, cuando se representa a las mujeres adultas se les ve con faldas	Dentro de la vestimenta que se presenta en los varones de este manual predominan el uso de pantalones y short.

Después de observar varias ocasiones las ilustraciones que se presentan, se comenzó a poner atención en la vestimenta que los personajes presentaban como se mencionó en el cuadro anterior, sin embargo, también se notó que en algunas ilustraciones existe una tendencia donde los personajes masculinos presentan una vestimenta que permite ver su cuerpo más descubierto, que al contrario de los personajes femeninos, en quienes su vestimenta se presenta para cubrir más su cuerpo, esto aun y cuando las ilustraciones sugieren que se encuentran en un contexto tropical caluroso:



Figura 6- Actividad "Donde vivimos..."
Fuente: Mi álbum de preescolar segundo grado.



Figura 7- Actividad "Familias"
Fuente: Mi álbum de preescolar segundo grado.

En cuestión de las actividades o profesiones que se les asignan a los personajes, se observaron algunas ilustraciones, donde se presentan algunos estereotipos o roles asignados, como se puede observar en la figura 7 antes expuesta, donde se le ve al padre realizando la actividad de la pesca y a la madre cuidando del bebé que trae en brazos, lo que refuerza el rol de la mujer como la encargada de la crianza y cuidado de los hijos/as y al padre se le asigna el rol del proveedor de los alimentos, el encargado del trabajo pesado.

De la misma forma aquí podemos ubicar dos de las categorías de Sadker y Sadker como son el sesgo de estereotipo el cual relaciona a las figuras femeninas y las figuras masculinas con cierto tipo de atribuciones y/o actividades. Así como el sesgo de desequilibrio en donde se privilegia el punto de vista masculino e invisibiliza otras alternativas de contribución por parte de las mujeres.¹⁵³ Las siguientes figuras muestran situaciones similares en los personajes:



Figura 8- Actividad "Familias"
Fuente: Mi álbum de preescolar segundo grado.



Figura 9- Actividad "Familias"
Fuente: Mi álbum de preescolar segundo grado.

Ambas figuras, se presentan en el collage de la actividad que se llama "Las familias", donde se muestra diversas situaciones, como se puede observar ambas figuras, muestran contextos completamente diferentes, en la figura 8 se da entender que es un ambiente rural, en este caso se presenta a un personaje femenino de pie, si se observa bien se encuentra sirviendo algún líquido desde el jarro que carga con sus manos a otro personaje femenino que denota

¹⁵³ *Ibid.*, p. 72.

ser más grande de edad, a un costado se observan dos personajes infantiles, donde la niña se encuentra sentada desgranando lo que parece ser un elote y por otro lado se encuentra un niño de pie observando a otro personaje masculino quien se encuentra sentado comiendo.

Dichas ilustraciones, representan roles asignados por el sistema género, donde la mujer de pie se encuentra sirviendo, la niña se encuentra desgranando la mazorca de maíz y por su parte los personajes masculinos muestran roles completamente diferentes como en el caso del adulto que se encuentra comiendo.

En la figura 9, se muestra una madre acomodando objetos en una estantería, mientras que el personaje del niño se encuentra jugando con un carrito y el personaje de la niña se encuentra viendo una hoja que tiene en sus manos, si se observa bien pareciera que está viendo una fotografía. A simple vista, se ve la mujer dentro del labor doméstica, así como el niño quien se encuentra con un juguete estereotipado a los varones. Pero viendo más de cerca se puede observar dos banderas, una mexicana y una norteamericana y justo a un costado, la foto de un hombre.

Se podría pensar, que el hombre es el padre quien se encuentra trabajando fuera del país, esto en relación con las banderas que se encuentran a un costado. Si se quiere llegar a dar una interpretación aún más extensa, se podría deducir que la foto que tiene la niña es una foto de su padre, esto con relación a que a un costado de ella se encuentra lo que parece ser un sobre con un timbre.

Por lo que, si se le da un análisis a este conjunto de simbolismos, se podría entender que el padre con su rol activo de proveedor del gasto familiar se encuentra lejos de su familia, por lo cual la madre se delega al rol pasivo como la encargada del hogar. Sin embargo, se invita a que cada persona realice su propia interpretación de lo que sucede dentro de esta ilustración.

De igual forma, en este caso encontramos la categoría de sesgo de irrealdad, esto en cuanto a las imágenes de las familias, que aluden a un modelo tradicional, es decir, aquellas conformadas por un hombre y una mujer con hijos. Contribuyendo así a las nociones estereotipadas de la familia, donde cada persona realiza la labor socialmente asignado.¹⁵⁴ No se hace mención ni se presentan imágenes de familias homoparentales, de la misma forma que no se habla, ni se aclaran los diversos tipos de familias.

¹⁵⁴ *Ibid.*

Continuando con la siguiente figura, se muestra una comunidad en lo que parece ser un hospital, donde los personajes se encuentran realizando diversas actividades, observamos aquí dos profesiones asociadas con la medicina, donde el personaje masculino es quien representa al médico y dos de los personajes femeninos son quienes representan a las enfermeras.

Estas profesiones históricamente han sido estereotipadas, tal cual se muestran en la imagen, asignando la profesión de la enfermería a las mujeres y que incluso existe al igual que en la docencia en preescolar una tendencia a creer que es una profesión apta para mujeres. Por otro lado, nuevamente se observa cómo, a pesar de que se muestran personajes masculinos asumiendo el rol de padre tomando de la mano a un niño, son las mujeres quienes en su mayoría se les ve a cargo de los personajes de niñas y niños.



Figura 10- Actividad ¿Cuántos fueron a la clínica?
Fuente: Mi álbum de preescolar segundo grado.

Es importante aclarar, que no todas las ilustraciones tienden a reproducir algún estereotipo o rol socialmente asignado, sin embargo, para poder detectar el sexismo en los materiales educativos se tiene que ver más allá de lo que se observa a primera instancia, es necesario el mantener siempre una visión crítica y con una perspectiva de género. Como se ha mencionado a lo largo de la investigación, hay objetos, gustos, actitudes que hemos naturalizado, lo cual no permite que, en primera instancia, podamos ser capaces de detectar aquellas construcciones sociales. Se observaron algunos otros aspectos que es impórtate

mencionar, en una ilustración se muestra un contexto escolar, donde el rol del personal docente es realizado por una mujer, así como en diversas imágenes los personajes femeninos eran mayoría se atendía a títulos masculinizados.

Finalmente, como se mencionó anteriormente, este material educativo no cuenta con indicaciones expresas, es decir, las actividades que se han de desarrollar en este álbum vienen indicadas en el “Libro de la educadora”, el cual como su nombre lo indica, va dirigido siempre a las educadoras, en ningún momento se hace alusión a los educadores de nivel preescolar, el cual refuerza el estereotipo que recae sobre esta profesión.

En una anotación a un costado de página se menciona a los maestros, pero en este sentido, lo hace con el genérico masculino para abarcar a maestros y maestras de diferentes grados. De la misma manera, dentro de este manual, al nombrar a los y las infantes se usa únicamente la palabra “niños” y esto se repite en las páginas del manual donde impera un lenguaje plural masculino.

Finalmente, en el apartado donde se explican las actividades para trabajar con el álbum de segundo grado, algunas veces se menciona que tipo de desarrollo se fomenta en niños y niñas, sin embargo, tras la lectura de estas actividades, no se pudo detectar una transversalización de la perspectiva de género, ni de Derechos Humanos, siendo que hay diversas actividades en las cuales se puede invitar a los y las docentes a que dentro de los temas se hagan aclaraciones, especialmente en relación a las situaciones de género, sin embargo, es un eje que no se menciona como parte del desarrollo de dichas actividades.

CAPÍTULO CUARTO

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Finalmente, mediante la obtención de los aspectos de sistematización, los cuales se han presentado en el capítulo anterior, se procedió a realizar una confrontación con las bases teóricas para enriquecer e interpretar las situaciones observadas, así como comprender la realidad situada, de la misma manera que como sujeta parte de la investigación me planteo dentro de algunas categorías. Por medio de las siguientes páginas se desarrollarán las categorías de análisis.

4.1. La demanda sociocultural que implica ser niño y ser niña

Las interpretaciones que los infantes dan al porqué de ser niños y niñas van relacionadas con las construcciones y atribuciones sociales. Dicho de otra manera, en estas construcciones interpretan lo que para ellos significa el ser hombre y ser mujer, donde en palabras de Scott el género es un medio que se encuentra articulado.¹⁵⁵

De esta forma, dentro de las manifestaciones observadas, pesan más las construcciones que los aspectos biológicos. Las niñas saben que ellas son niñas por que usan vestidos, porque su cabello es largo, por que juegan con muñecas, al igual que los niños lo relacionan con lo cultural y no con lo biológico. En cuanto a esto, Jaramillo afirma que los niños y niñas antes de ser conscientes de sus cuerpos sexuados, aprenden los significados que la cultura otorga a lo femenino y lo masculino, es decir aprenden que ser niñas es jugar con muñecas o vestir de rosa y que ser niño es vestir de azul y jugar con camiones.¹⁵⁶

Expresiones como “eso es para niñas, no para niños”¹⁵⁷ “los vestidos solo son para niñas”¹⁵⁸ “se vuelve niño”¹⁵⁹ reflejan la forma en la que se representan como niños y como niñas, se las han apropiado fuertemente que al momento de preguntarles la razón de por qué eran solo propias de niñas o de niños, algunas veces referían que no sabían, otras veces

¹⁵⁵ SCOTT, Joan W., “El género: una categoría útil para el análisis histórico.”, en: NAVARRO, Marysa y STIMPSON, Catharine R. (Eds.), en *Sexualidad, género y roles sexuales*, Argentina: Fondo de cultura económica, 1999, p. 61

¹⁵⁶ JARAMILLO, Concepción, «Recursos simbólicos para prevenir la violencia», en *Tomar en serio a las niñas. Serie de cuadernos de Educación no sexista*, n.º 17, 2005, p. 41.

¹⁵⁷ Nota de campo 4/May/17

¹⁵⁸ Nota de campo 9/May/17

¹⁵⁹ Esta expresión la dijeron varios niños, cuando se les preguntó que pasaba si una niña jugaba con un muñeco de acción 30/dic/17

simplemente decían “porque si” y en una ocasión un niño comentó “porque si, mi papá lo compró y él dijo eso, no puede ser de niña”.¹⁶⁰ Esto evidencia como estas construcciones socioculturales están presentes en diversos ámbitos, como es el caso del seno familiar, donde mediante el constante reforzamiento, se vuelven inherentes y como menciona Jaramillo así es como a esa edad aprenden a ser niños o niñas, de tal forma que estas nociones se vuelven incuestionables.

Todas estas prácticas culturales en sus vivencias van dando una significación, que son apropiadas por el infante y son las que les define como niño o niña, pero a su vez también les segrega. Bergel y Luckman mencionan al respecto:

El niño acepta los “roles” y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse el mismo (...) En otras palabras, el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él, los otros significantes, el individuo llega a ser lo que los otros significantes refieren (...) El niño no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos posibles: lo internaliza como el mundo, el único que existe.¹⁶¹

Estas asignaciones culturales se encuentran como se ha mencionado, previas al nacimiento de los infantes, quienes al identificarse se separan de los otros, es decir, se clasifican entre niños y niñas, saben que son diferentes y son estas diferencias las que propician dos mundos totalmente distintos entre niños y niñas, así viven experiencias diferentes. De acuerdo con López el proceso de adquisición de la identidad y roles sexuales se dan de la siguiente manera:

1. El niño hace un juicio simple y básico de su identidad sexual: “soy niño” o “soy una niña”.
2. Organiza sus actitudes sexuales a partir de ese juicio: tiende a dar valor positivo a lo referido de su propio sexo.

¹⁶⁰ Nota de campo 30/nov/17

¹⁶¹ BERGER, Perer L. y LUCKMANN, Thomas, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Cultura Libre, 2003, pp. 164-169.

3. Así se generaría también la identificación. Soy como mi “padre” o mi “madre”¹⁶²

De esa manera los infantes van comprendiendo actividades que son propias de su sexo, saben lo que pueden hacer y lo que no, por ejemplo, durante una visita se observó el siguiente diálogo que se llevó a cabo entre algunos niños, que mientras platicaban simulaban el fumar:

Niño A: Mira así le hace mi papá. Mientras meneaba su mano imitando fumar

Niño B: Pero eso solo lo pueden hacer los hombres.

Investigadora: Entonces ¿una mujer no puede fumar?

Niños: ¡No! Mientras movían la cabeza

Niño A: Es que esto solo es de hombres, las niñas no pueden hacerlo.¹⁶³

En este caso el niño identifica una actividad de su padre que asimila como propia de su sexo, en cuanto a esto López comenta que, la familia no solo es el agente esencial sino también es el modelo de referencia para una buena aceptación de la identidad y el rol que les ha tocado vivir, así como menciona que en la identificación hay una asimilación que implica una relación positiva donde interviene el “deseo” “deseo ser como tú” pero se pueden dar también identificaciones contrarias a la identidad sexual y adopciones del rol inverso¹⁶⁴

Generalmente, estos deseos de identificación con sus progenitores eran expresiones muy comunes en los niños y en las niñas, sin embargo, es importante nombrar a “Juan” quien es un niño, que en la primera fase de las observaciones él se identificaba como una niña, incluso el manifestaba el deseo de ser como su mamá, incluso el gusto que tenía por los vestidos y joyas de su mamá.

Sin embargo, tiempo después, se observó en él un cambio, debido a que, él ya mostraba enojo cuando las niñas le decían “amiga” e incluso molesto comentaba que él era un niño, esto acompañado de actitudes muy diferentes en tanto que dentro del aula ya no realizaba las actividades como antes, algunas veces no las terminaba o bien se observó como doblaba sus

¹⁶² LÓPEZ, Felix, «La adquisición de rol y la identidad sexual: función de la familia.», en *Infancia y aprendizaje*, n.º 26, 1984, p. 66.

¹⁶³ Nota de campo 8/May/17

¹⁶⁴ LÓPEZ, Felix, «La adquisición de rol y la identidad sexual: función de la familia.», en *Infancia y aprendizaje*, n.º 26, 1984, p. 68.

trabajos y se los guardaba en las bolsas de los pantalones, mientras decía “no lo hice bien” y cuando se le preguntaba por qué no estaba bien decía “no sé, pero me va a regañar”.¹⁶⁵

En esta situación, no se puede aseverar que el cambio de actitud se generó en el espacio familiar, porque si bien el niño nunca lo manifestó y por otro lado porque se tendrían que hacer más indagaciones al respecto. Sin embargo, mediante este rechazo en el niño, se refleja como al mismo tiempo que va condenando también va reforzando cuales son las actitudes que él cómo niño debería asumir.

Las construcciones que hay para los hombres rechazan cualquier conducta que se considere femenina y en todo momento se trata siempre de reafirmarlas por un temor relacionado con la homosexualidad, puesto que la identidad de género y sexual se confunde con la homosexualidad. De esta manera, los niños al manifestar alguna expresión propia del sexo femenino, se les desaprueba a través del ridículo o represión abierta.¹⁶⁶

En el trabajo de campo se constató que las niñas en su mayoría son quienes más se inclinaban por las expectativas físicas del ideal femenino, llegando en algunas ocasiones a manifestar desaprobación por sus propios cuerpos, mediante frases como “ay estoy bien gordota” o “tengo una panzota por que como mucho”¹⁶⁷. Menciona Hernández, que el sentir desprecio por el cuerpo propio es la violencia primera, no es fácil para una niña soportar la presión de un contexto que reduce el cuerpo femenino a una serie de medidas¹⁶⁸, lo que limita en las niñas un libre desarrollo de su personalidad.

Es evidente como niñas y niños están inmersos de todas estas demandas socioculturales del género, donde bajo la lógica dicotómica existe un modelo de ser niño y de ser niña que trae consigo distintas nociones y asignaciones específicas que, así como la diferencia de una manera negativa, también genera una relación de subordinación-jerarquización-dominación para con las mujeres.

¹⁶⁵ Nota de campo 8/may/2017

¹⁶⁶ COLÍN COLÍN, Alma Rosa, «La desigualdad del género comienza en la infancia: manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia», 2013, p. 18.

¹⁶⁷ Nota de campo 18/may/2017

¹⁶⁸ HERNÁNDEZ MORALES, Graciela, «La presencia de los cuerpos sexuados en las aulas», en *Tomar en serio a las niñas. Serie de cuadernos de Educación no sexista*, n.º 17, 2005, p. 28.

4.2. Mujer madre

El ser mujer va más allá del cuerpo sexuado, socialmente el ser mujer trae aparejado diversas construcciones, diversas funciones, una de ellas la maternidad. Se ha visto la maternidad como un fin biológico de la mujer, condenando a toda aquella mujer que por decisión propia o por cuestiones biológicas no son madres, Justamente en este último sentido, se genera un sentimiento de “ser menos mujeres”, al respecto Lagarde comenta que cuando una mujer se cosifica como objeto materno, se auto discrimina, devalúa y culpabiliza por no cumplir con los deberes de su género.¹⁶⁹

Mediante las visitas de campo se observó que algunos infantes naturalizan la relación mujer-madre, algunas niñas por su lado, manifestaron que uno de sus sueños o bien aspiraciones futuras es ser madre, por su parte, en los niños no se observó ninguna manifestación de aspirar en el futuro a ser padre, pero esto no quiere decir que no lo desean realmente, de la misma manera que sucede con la niñas, no quiere decir que realmente si lo desean, lo cual no descarta que en un futuro sea su decisión ser madre.

Sin embargo, la aspiración que las niñas tienen a esta edad forma parte de una serie de acondicionamientos simbólicos ligados a la maternidad, es decir, se refleja como una finalidad, como si fuese un instinto/deseo y necesidad natural. Y bajo la misma lógica, se puede decir que la mujer se convierte en un sinónimo de madre

Bien es sabido que desde la infancia a las niñas se les inculca y se les asignan tareas domésticas, así como de cuidado. De acuerdo con esto Colin comenta:

La normativa social que predomina para las niñas son las conductas encaminadas al cuidado de la estética, a la maternidad, el trabajo doméstico y al cuidado de las personas; se les enseña a imitar a la madre, que por muy moderna y ejecutiva que sea, no deja de tener la responsabilidad del ámbito doméstico. Aunque actualmente en diversos círculos sociales se estimula a las niñas para que estudien y se preparen profesionalmente, eso no las aleja de seguir siendo educadas por los elementos mencionados.¹⁷⁰

¹⁶⁹ LAGARDE Y DE LOS RÍOS, Marcela, *El feminismo en mi vida: Hitos, claves y Utopías.*, México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal, 2012, p. 25.

¹⁷⁰ COLÍN, *op. cit.*, p. 16.

Esta inculcación que se da en las niñas pretende dar una preparación para el futuro y así entonces formar una ideología incuestionable, que define normas del “deber ser” de la mujer, que inculcan actividades específicas de “la mujer madre”. En cuanto a estas normas del “deber ser”, algunos niños y niñas expresaron la concepción que tienen no solo de sus mamás sino más bien de las mamás en general, es decir, la madre como la encargada de las labores del hogar, así como la encargada del cuidado de los hijos e hijas.

Un ejemplo claro, se manifestó mientras se realizaba una actividad en el aula de clase, donde el docente decía adivinanzas, una de estas decía “Soy blanca, blanca soy, y como dice mi vecina siempre soy útil en la cocina”. Muchos alumnos y alumnas al escuchar la parte de “soy útil en la cocina” enseguida gritaron “es la mamá”. Lo cual dejó ver, que la mayoría de los niños y niñas delegan el papel de la mujer, que en este caso es el de sus mamás, a los quehaceres del hogar, así como el cuidado y crianza de los hijos. Incluso, dentro de una actividad, donde debían referir qué era lo que más les gustaba de su mamá, se observó en un niño, el agrado que le generaba que su mamá se dedicara a las labores del hogar. Por el contrario, hubo ocasiones donde algunos infantes condenaban e incluso muchas veces manifestaban molestia, cuando sus mamás no atendían a “sus tareas exclusivas”.

Por ejemplo, en comentarios como “es que mi mamá no lavó mis tenis”, “no me gusta que no haga la comida”, “no me gusta que no me cobije” “mi mamá no me ayudó con la tarea” y “mi mamá no me bañó”, los niños/as, sin importar que son actividades que también pueden ser realizadas por el padre, jamás cuestionaron ni condenaron el hecho de que el padre no realizara ninguna de estas actividades, pero si se daba cuando la mamá no lo hacía.

Estas percepciones androcentristas que delegan a la mujer a la esfera de lo privado, son tan imperceptibles de tal modo que se llegan a confundir como algo natural. Con respecto a esto, Hernández menciona:

La “madre perfecta” es aquella que se entrega a su criatura sin tener en cuenta las propias necesidades y deseos, se confunde amor con anulación de sí. Y, de este modo, se transmite un modelo que reduce la posibilidad de que cada hija o hijo reconozca a su propia madre, porque entenderá que ella nunca le ha dado lo suficiente, aunque en realidad le haya dado la vida (...) el modelo de “madre

perfecta” ha dado lugar a otro discurso que pone el acento en la esclavitud que supone ser madre.¹⁷¹

Este ideal de madre perfecta no contempla estas “ausencias”, de la misma manera que no visualiza a una mujer en otro ámbito que no sea el privado y en el caso de que sucediera, es decir que fuese una madre trabajadora, no puede abandonar sus “deberes de madre”.

Esta situación se da en algunas madres de familia del grupo, donde realizan una doble labor, por un lado, existen las labores sociales que se asignan solo a la madre y por otro lado ya sea por su oficio, profesión o bien la necesidad económica, realizan otras actividades y muchas veces son ellas quienes tienen que adaptar sus horarios de trabajos para realizar las de hogar o de la misma manera se exponen a jornadas muy pesadas, en la cuales se obligan a despertar temprano para alistar a sus hijos/as para la escuela, realizar su actividad laboral y al salir de esta, comenzar con las labores del hogar. Claro que, en estas situaciones, se habla de una jornada laboral de medio tiempo; sin embargo, algunas madres cuentan con un horario de tiempo completo e incluso una de las mamás refirió tener tres trabajos, debido a la necesidad económica que atravesaba, de la misma manera algunas madres únicamente se dedican a las labores del hogar, así como el cuidado y la crianza de sus hijos/as.

Aun bajo estas condiciones se percató al momento de la entrada o salida de los niños y niñas, que en su mayoría eran las madres quienes asistían, algunas veces eran las abuelas o abuelos y en menos cantidad algunos padres u otros familiares designados (hermano/a, prima/o, tía/o, etc.).

Lo que deja ver cómo las madres de familia trabajadoras aún bajo la necesidad de modificar sus condiciones económicas, salen de su casa, pero no sin antes realizar sus “obligaciones” y aun así son recriminadas en este caso por parte de sus hijos e hijas. Las mujeres son las que deben adaptarse a las condiciones de las estructuras de dominación patriarcal que se articulan en su realidad, lo que impide el disfrute de la propia vida.

4.3. Jugando a los roles de género/ el juego de la cultura

El juego se vuelve una actividad muy común en los niños y niñas, el cual se realiza en diversos momentos de la jornada escolar y no solo en el recreo. Es muy común que dentro del

¹⁷¹ HERNÁNDEZ, *op. cit.*, pp. 18-19.

aula se realicen actividades pedagógicas mediante el juego, es decir el juego es una importante herramienta de aprendizaje. Torres menciona que el juego coopera en la transmisión de introyección de valores, miradas y actitudes del mundo, así como a través de este, niños y niñas han aprendido sobre el funcionamiento del mundo que los rodea¹⁷².

En ocasiones, las actividades guiadas por el docente eran a través del juego, en estas ocasiones los niños y niñas se mostraban inquietos, pero al mismo tiempo atentos y más participativos, es decir en este caso se observaba un juego guiado. Por otro lado, también se observó el juego libre, el cual era realizado sin intervención de algún docente, la dirección del juego es guiada por los propios infantes, quienes deciden qué jugarán, cómo lo harán, en dónde y quiénes participarán.

Usualmente mediante el juego niños y niñas representaban roles tradicionales, de modo que el juego de niñas era diferente al de los niños y mostraban situaciones diversas, por ejemplo, las niñas tienden a jugar a la comida o bien a aspectos relacionados con el hogar, donde suelen representar el papel que ellas conciben de la mujer en la casa, también es usual que jueguen al salón de belleza.

Mediante este tipo de juegos de representación o dramatización de roles, los niños y niñas reproducen las relaciones entre los adultos de sus ámbitos cercanos como el familiar, escolar y social que contribuye al progresivo proceso de identificación con el modelo de adulto.¹⁷³

Un aspecto importante aquí, es que cuando realizan este tipo de juegos suelen estar entre varias niñas y normalmente lo hacen ocupando poco espacio, sentadas y en ocasiones cuando se realiza en el patio del recreo se ubican en las periferias, por otro lado, hay ocasiones donde los niños también participan con ellas.

Sin embargo, se observó que tanto el papel que representan, así como la ocupación de espacios es diferente, en muchas ocasiones, algunos actúan en el papel de hijos o bien de padres familia, es decir, en juegos relacionados con actividades de la familia, donde dentro de

¹⁷² TORRES JURJO, Santomé, “La socialización infantil a través del juego y el juguete: Discursos explícitos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares.”, en: *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, Madrid: Universidad Internacional de Andalucía / Akal., 2002, p. 235.

¹⁷³ GARAIGORDOBIL, Maite, *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*, Madrid: Centro de investigación y documentación educativa, 2003, p. 38.

las actividades estaba el cocinar, las niñas eran las únicas que lo hacían y en este caso los niños eran quienes la comían.

Por otro lado, los niños que usualmente están corriendo, suelen tener juegos que impliquen el estarse desplazando de un lado a otro, como “las atrapaditas” o bien ellos suelen bautizarlo de otras maneras como “plantas contra zombis” o bien “los superhéroes” pero son juegos donde un niño es quien corre detrás de los otros para atraparlos.

Respecto a estas manifestaciones Colín menciona:

Los niños desde temprana edad reciben mensajes encaminados a resaltar su fortaleza y a estimular sus ganas de explorar el mundo (...) los niños generalmente incorporan a las mujeres -simbólicamente y en la práctica- como las encargadas de su cuidado; aprenden que ellas “están a su servicio”, porque les atienden, visten alimentan y cuidan.¹⁷⁴

En este sentido, se comprende como los niños ejercen un dominio de su espacio, así como suelen ser más libres mediante sus juegos, que a diferencia de las niñas quienes suelen situarse en un lugar y no moverse de ahí. Dentro de esta misma perspectiva, cuando el juego se vuelve mixto, sin importar que sea culturalmente asociado a las niñas; los niños representan su rol de diferente manera, es decir, no están jugando con ellas “cosas de niñas” sino que juegan adoptando el rol social del “hombre”. Es decir, al compartir el mismo juego, cada infante lo significa, de tal modo que el contenido que le dan viene aparejado de las construcciones sociales que hay dentro de su contexto.

De esta manera, este tipo de juegos libres reflejan mediante sus representaciones las ideas, creencias y costumbres, por lo que se puede decir en este caso que, más que transmisores de la cultura androcéntrica, son medios reproductores, donde al estar inmersos entre las distintas subjetividades de sus participantes, van reconstruyendo o bien reforzando a partir de los otros/as las nociones culturales. Diferente sería que, este tipo de juegos fuesen impuestos y guiados por algún otro actor.

Al igual que el juego, sucede algo similar en los juguetes, se presentaron ocasiones donde los niños y niñas llevaban juguetes los cuales claramente eran muy diferentes, por

¹⁷⁴ COLÍN COLÍN, *op. cit.*, p. 18.

ejemplo, en la actividad “la construcción de ciudades” donde debían construir ciudades con algunas casas o edificios, así como el hacer uso de sus propios juguetes para que fuesen parte de las ciudades, dichos juguetes tenían que llevarlos desde sus hogares. Entre los juguetes que traían los niños, se veían principalmente carritos, camiones de policías y de bomberos, aviones y muñecos de “Dragon Ball”; por su parte, los juguetes que llevaban las niñas iban desde los muñecos de diversos tipos, ponys, barbies, hasta trastecitos y princesas.

Se comenzó a observar un grupo de niñas quienes en un principio jugaban con los edificios mientras construían sus ciudades, al pasar unos minutos, se observó que dejaron este juego de lado para jugar a la comidita, posteriormente a este juego se les unieron dos niños, sin embargo, ellos participaban en el juego haciendo el papel del hijo y de papá, de esta manera asumiendo este rol les pedían a las niñas que les dieran de comer, así las niñas comenzaron a asumir los papeles de mamás, dentro de su recreación se les escuchó decir frases como “No aún no está la comida”, “Ya está la sopa”, y “Ay es que no hay jitomate”.

Estas frases iban dirigidas a los niños, quienes esperaban su comida e incluso una de las niñas, quien mencionó “ay es que no hay jitomate” se tocó la cabeza como demostrando desesperación ante la situación y le mencionó a la investigadora que así es como le hacía su mamá.

Por otro lado, se observó un niño usando el muñeco de una de sus compañeras, sin embargo, solo lo usaba para ponerlo sobre los carros de bomberos que él traía, de igual forma se observó una niña que usaba algunos carritos los usaba de manera diferente a como lo hacían los niños, es decir, ella jugaba con el carro simulando que estaba llevando a sus hijos a la escuela.

Así, se visibilizó cómo es que niños y niñas al realizar la misma actividad, lo hacían de manera diferenciada, es decir lo van transformando a un juego totalmente estereotipado, en el caso del grupito de niñas, se encontraban recreando situaciones que van encaminadas a los roles asociados a las mujeres. Al igual que en uno de los ejemplos anteriores, los niños que se añaden al juego lo hacen asumiendo un rol masculino.

En los otros casos, donde el niño jugaba con el muñeco, así como la niña con el carrito, se constató que a pesar de hacer uso de los juguetes que estereotipadamente se asignan al sexo opuesto, transforman la manera de usarlos, es decir, modifican su juego encaminándolo a sus

percepciones cotidianas de género, que han sido marcadas por la cultura, que en otras palabras es a lo que Lagarde llama “la lógica del género”¹⁷⁵

Es importante mencionar, que los juguetes de niñas en su mayoría aludían a la esfera privada, como objetos relacionados con las tareas del hogar y la crianza de los hijos/as, de hecho, el juguete que en mayor cantidad se observó fue el muñeco tipo bebé, el cual usualmente lo cargaban, lo arrullaban, lo cobijaban, es decir las niñas juegan a ser madres del muñeco, en otras palabras, desde la infancia por medio del juego van construyendo la maternidad como algo propio de ellas.

Resulta diferente en los niños, donde se observó mayor diversidad en sus juguetes, en este sentido, en los niños no existe tanta limitación, tienen más opciones de juguetes, no hay un juguete que predomine fuertemente, como es el caso de los muñecos(bebés) en las niñas.

Dicho lo anterior, se puede confirmar el planteamiento antes mencionado de Scott donde el género comprende cuatro elementos interrelacionados¹⁷⁶, que se puede resumir y relacionar con estos aspectos de la siguiente manera:

- Símbolos: culturalmente estos símbolos evocan representaciones de mujeres y hombres, en este caso estas representaciones simbólicas atienden al contexto de cada niño o niña, en este caso desde los juguetes.
- Conceptos normativos: los cuales interpretan los significados de estos símbolos que se expresan por los diversos ámbitos en donde los niños interactúan. Dicho de otra manera, interpretan la única manera de ser hombre y ser mujer (demandas socioculturales). Estos conceptos como se observó en las visitas de campo tienden a establecerse como características biológicas.
- Nociones políticas y referencias institucionales: las diversas instituciones que se encuentran en el contexto del infante, como el mercado laboral, la familia y la escuela, van a contribuir conjuntamente en la construcción del género, es decir, desde la segregación y la dominación que dentro de su cotidianeidad viven. Un ejemplo de esto es la subordinación de las tareas domésticas a la mujer.
- Identidad subjetiva: en relación de cómo van a definir lo masculino y lo femenino, es decir desde la historia de su contexto, las formas en la que la

¹⁷⁵ Véase página 16

¹⁷⁶ Véase página 15

sociedad/cultura lo representa y sus propias experiencias, en otras palabras, se puede decir que parte de esta definición está en los estereotipos de género.

4.4. Las manifestaciones del género: lo simbólico

Al realizar el análisis sobre los aspectos simbólicos observados dentro del espacio escolar, el lenguaje sexista es un aspecto que se encuentra muy presente, que es incluyente a lo masculino y excluyente a lo femenino, de esta manera refuerza la segregación e invisibilización impuesta cultural e históricamente hacia las mujeres, lo que no se nombra no existe.

De acuerdo con el planteamiento de Parra Martínez el lenguaje reflejado en la sociedad condiciona la manera de pensar de las personas por ser un instrumento que clasifica y al mismo tiempo interpreta la realidad.¹⁷⁷ De esta manera niños y niñas mediante el lenguaje internalizan lo masculino como lo universal, desde las formas de nombrar, de manera inconsciente pero persistente se legitima el orden establecido que omite lo femenino.

Al hablar de lenguaje no solo nos referimos al oral sino al escrito, mediante el análisis del libro de texto que frecuentemente usaban los niños y niñas del grupo observado, también fue muy evidente la forma en la que se nombra a las personas, así como la manera en la que se transmiten las concepciones imperantes hegemónicas, esto mediante las representaciones en los dibujos, que se le dan a mujeres y hombres, representaciones guiadas por los estereotipos de género.

Al realizar parte de este análisis, se planteó como proceso personal el observarse a una misma como si fuese parte de una subcategoría más, de esta manera no solo se trató de un proceso para comprender la realidad, sino también sirvió como parte de una reflexión propia. Bajo esta perspectiva es necesario mencionar como el uso del lenguaje en masculino muchas veces se encuentra también bajo el discurso de la propia investigadora, aunque al igual que algunos actores/as que interactúan dentro del preescolar tratan de nombrar y visibilizar, muchas veces faltan las formas, las palabras para nombrar, para incluir y no invisibilizar.

La no intervención y la normalización en los usos desiguales del espacio, así como en el lenguaje sexista, es debido a la naturalidad con la que se miran estos aspectos, de tal manera que en el uso desigual de los espacios no se cuestiona, no se ve como una forma de discriminación femenina, debido a que es una forma poco visible. Al respecto de este

¹⁷⁷ PARRA MARTINEZ, *op. cit.*, pp. 55-60

planteamiento es pertinente citar las palabras de Lagarde “la subjetividad de cada persona está estructurada para ver y no mirar, para oír sin escuchar lo inaceptable, para presenciar y no entender, incluso para tomar los bienes de las mujeres”¹⁷⁸

Algunas ocasiones al finalizar la jornada escolar, mientras algunos niños o niñas esperaban que llegaran por ellos/as, compartían tiempo junto a la investigadora, dentro del cual, muchas veces tomando algunos libros de la biblioteca del aula, construían sus propias historias a partir de las imágenes que se ilustraban en las páginas.

Es decir, a partir de las representaciones que ellos/as observaban, realizaban sus propias historias, donde en su mayoría las construcciones culturales y los estereotipos de género se encontraban de manera transversal. La perspectiva de Michel nos ayuda a comprender cómo funciona la transmisión mediante los libros, a pesar de que estos solo se basen en ilustraciones, como es el caso particular del grupo observado:

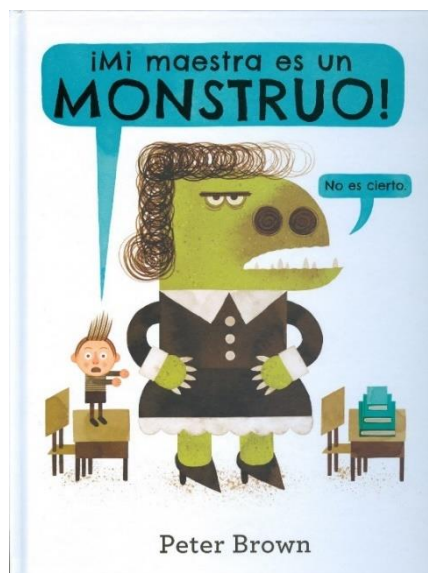
Los libros infantiles y juveniles figuran entre los más eficaces agentes de transmisión de las normas, valores e ideologías sexistas. Así sucede con los dibujos que contemplan los niños y niñas antes de iniciar la enseñanza preescolar, cuando todavía no han aprendido a leer ni escribir [...] son hojeados o leídos por niños y niñas.¹⁷⁹

Los libros en efecto son fuertes transmisores culturales con representaciones indiscutibles de las formas “adecuadas” de ser hombre y de ser mujer, esta carga ideológica se encuentra no solo en las imágenes, sino muchas veces en el contenido escrito, es decir vienen aparejadas de historias que atienden a perpetuar las reglas del deber ser hegemónico.

Estas representaciones niños y niñas las han ido interiorizando como parte de sus realidades, es decir, en ocasiones cuando los libros que ellos tomaban tenían imágenes donde no se ilustrara como tal una mujer o un hombre, sino un ser diferente, niños y niñas aludían a alguna característica que presentara el personaje para así dar un significado, por ejemplo, la siguiente imagen es la parte de la portada de un cuento que el docente usó para una actividad de lectura:

¹⁷⁸ LAGARDE Y DE LOS RIOS, *op. cit.*, p.22

¹⁷⁹ MICHEL, Andrée, *Fuera moldes: hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*, Barcelona: Unesco, 1987, p. 28.



Los niños y niñas aún no saben leer bien, sin embargo, al pedírseles que intuyeran el título del cuento, por las características que presenta el personaje, es decir él vestido, él cabello largo y los tacones se dijo que era una mujer. Por otro lado, como se puede observar, la ilustración de la maestra como tal, rompe con algunos estereotipos socialmente asignados a la mujer, por lo que algunos infantes atendieron a la dicotomía sexual, calificándola con adjetivos masculinos y que de alguna forma son usados comúnmente para discriminar a las mujeres que sus actitudes o aspecto físico no va con relación a los estereotipos de género, entre sus respuestas figuraban: *el toro macha, la mamá macha ... por qué tiene músculos y la mamá machorra*.¹⁸⁰

En este sentido no solo de las imágenes en los libros, los niños y niñas interiorizan el sexismo, dentro de la escuela es a través del conjunto de todo lo simbólico, de ese currículo oculta que no se percibe, pero se presenta en diversos ámbitos, incluso en la división, la apropiación y trasgresión de los espacios, que los niños y niñas hacen, que condicionan las percepciones que cada niño y niña tienen del otro y de sí mismo.

A pesar de que se ha hecho una revisión de los libros de texto de la SEP, como se mencionó anteriormente, el discurso de igualdad se hace muy superficialmente, no se realiza un análisis de fondo en los libros, continúan favoreciendo la desigualdad de sexos, desde el no nombrar a las mujeres y en cierto modo se sigue estereotipando el rol de la mujer como la educadora, como la madre y como la cuidadora.

¹⁸⁰ Nota de campo 28 de noviembre 2016.

Es importante comprender este conjunto simbólico, en el cual los niños y niñas se relacionan, que, si bien en este caso hablamos del espacio escolar, no se puede negar que todo esto forma parte de algo sistémico, que aunque externo, su efecto se produce en estos ámbitos. De aquí la importancia que la comunidad educativa visibilice estos aspectos que se dan en la cotidianidad de las jornadas escolares, la no intervención, la omisión también es un fuerte transmisor de las construcciones culturales dentro de la escuela.

4.5. Porque así es en mi casa

La institución familiar se vuelve uno de los espacios más importantes en el desarrollo de los niños y niñas, debido a que es justo aquí donde se empiezan a establecer las primeras relaciones sociales de los infantes, pero de la misma manera, es donde se comienzan a percibir los primeros parámetros de género. La familia pues se convierte en la educación primaria o dicho de otro modo en la socialización primaria. En relación con esto Subirats y Tomé refieren que “la parte más importante de la socialización primaria se hace por imitación... los niños y las niñas simplemente ven cómo se comportan las personas de más edad que están a su alrededor y van imitando sus comportamientos, adquiriendo así las capacidades básicas”.¹⁸¹

Conforme a esto, niños y niñas viven realidades totalmente distintas, debido a que cada contexto familiar es diferente, desde sus normas, valores, creencias hasta en el tipo de interacción que tienen los miembros. Durante las visitas de campo, se volvió muy usual que sus vivencias en el hogar fueran expresadas por algunas niñas y niños, desde el relacionar alguna situación dentro del preescolar con alguna de su casa, repetir alguna frase de sus progenitores o bien en algunas ocasiones el manifestar situaciones de violencia.

De la misma manera que se tuvo la oportunidad de estar presente cuando algunos padres o madres de familia intervenían en actividades con sus hijos o hijas, se pudo observar que algunos padres o madres de familia tienden a relacionar las construcciones socioculturales con aspectos biológicos.

Como por ejemplo, en el caso de las niñas se piensa que son bien portaditas si son serias y calladitas o bien si sucede lo contrario se les cataloga como inquietas o tremendas, de manera diversa sucede con los niños a quienes se les piensa como más despiertos o

¹⁸¹ SUBIRATS y TOMÉ, *op. cit.*, p.38.

inteligentes “si están en todo y dicen de todo”. Estas creencias acerca de los comportamientos “propios” de niñas y de niños, se encuentran muy arraigada en su manera de pensar.

De esta manera, los padres y madres refuerzan estas asignaciones culturales en sus hijos o hijas que comienzan a moldear su personalidad y su identidad de género. La esfera familiar no será la única en contribuir en el desarrollo de los infantes, sin embargo, dentro de este ámbito es donde se entretajan algunos otros factores externos como lo son los medios de comunicación, que también influyen en el desarrollo de niños y niñas.

Conforme a esto, Pavez al hablar de niños y niñas como actores sociales con enfoque en la sociología de la infancia menciona:

La socialización primaria se lleva a cabo especialmente en la familia y funciona por pautas más emocionales que racionales, a la vez que mediatizada por un fuerte control social: cómo debo ser y qué debo hacer, a través de la identificación de otros significantes (...) la socialización requiere ciertas imposiciones a las niñas y los niños para su amoldamiento social, lo que trae como consecuencia la adjudicación de un lugar en el mundo social.¹⁸²

Es decir, en este caso son los padres y madres quienes imponen las reglas de cómo se debe actuar, hablar, pensar, vestir, etc... Estas imposiciones van en sentido de prepararles para la vida adulta, el cual los aleja de ejercer su propia autonomía y su propia identidad.

En este mismo sentido, sobre la vestimenta usual en los niños y niñas. se marcaba una diferencia, la mayoría de las veces en cuanto al uso de colores, en este sentido la configuración de la vestimenta es atravesada por las construcciones socioculturales que existen en algunos de sus hogares, partiendo desde la manera de pensar de los familiares, personas cercanas, así como las ideologías que masivamente se presentan en medios de comunicación; sin embargo, se dan otros casos donde los niños y niñas pasan poco tiempo con sus padres y madres, debido a las necesidades económicas que algunas familias atraviesan, tanto padres como madres se ven obligados a trabajar y los horarios de trabajos que tienen suelen ser muy demandantes, en estos casos los infantes pasan las tardes con sus abuelos y en ocasiones, con otro familiar o una persona que se encarga de cuidarlos.

¹⁸² PAVEZ S., *op. cit.*, p.90

La educación en la familia no debe ser una educación subestimada, los procesos de aprendizajes en niños y niñas comienzan en este ámbito mediante la impregnación y el control de la conducta. Sin embargo, la educación suele ser relegada al ámbito escolar, por lo que genera más importancia el decidir en qué tipo de escuela se inscribirá o estudiará un infante, se presta más atención a si es privada o pública, si es bilingüe o no, etc... Que el prestar atención a lo que sucede en el hogar, que conductas y violencias están presentes en el ámbito familiar y en la comunidad familiar donde ellos y ellas interactúan, se relacionan.

Lo que se puede deber a la visión que se tiene sobre niños y niñas, como seres en etapa de preparación para la vida adulta, es decir, si se les inscribe en una mejor escuela o en una escuela bilingüe el niño o niña llegará a ser mejor en el futuro, será una mejor persona. En otras palabras, estará mejor preparada para ser parte de la sociedad.

De la misma manera, hay infantes que en sus hogares o en los lugares donde se les cuida pasan la mayor parte del tiempo viendo la televisión, esto debido a diversas situaciones, sin embargo, esto generaba que los niños estuvieran captando mucha información por medio de los programas de televisión, en los cuales los mensajes y representaciones que se dan de hombres y mujeres tienen contenido estereotipado y sexista, que algunas veces se reflejaba en sus actuaciones diarias en el espacio escolar. Esto es justamente porque los niños, aun dentro del hogar se encuentran rodeados los valores, creencias, ideas que están en constante reproducción de forma masiva, que, aunque sean externos se proyectan en el hogar, en la escuela y en la sociedad.

4.6. Lo contra-hegemónico

Algunas actividades por parte de niños y niñas se consideran bajo la perspectiva de quien escribe actitudes de resistencia, puede que para ellos y ellas no signifique eso, sin embargo, se les considera de esta manera, debido a que a pesar de todas las cargas ideológicas que se encuentran inmersas dentro de su realidad, demostraron la capacidad que tienen para reconstruir y romper con estas construcciones.

De esta manera, como afirma Jenks, los niños y niñas son agentes activos en la construcción de sus propias vidas sociales, es por esto que sus formas de relacionarse entre

ellos y ellas mismas son muy valiosas, por lo que se deben ver muy independientes a las de los adultos, así como atender siempre a su contexto cultural y social.¹⁸³

Aunque si bien es cierto fueron pocos los aspectos que se observaron deben ser mencionados, debido al posicionamiento que se ha tomado en esta investigación con niñas y niños, es decir el situar a los y las infantes como reconstructores.

Conforme a esto, mostraron posturas de oposición en cuanto a sus elecciones, actuaciones y comentarios en diversas actividades, se notó la forma en la que son capaces de resistirse a las estructuras de género que asocian maneras de actuar y de pensar.

En el caso de las manifestaciones de afecto entre los niños como por ejemplo el ir tomados de las manos o bien darse besos en el cachete se daban sin algún “temor social”, a pesar de la condena social que tiene este tipo de expresiones entre hombres, donde se les relaciona con la homosexualidad, que a diferencia de las manifestaciones de afecto entre niñas no se le condena con la misma carga. Dicha condena tiende a interiorizar en niños y niñas las conductas que son correctas y de la misma manera interpretan lo que es incorrecto.

Lo mismo que sucede con los gustos que van encaminados a las mismas condenas por parte de la sociedad, en cuanto a realizar, hacer o gustar de alguna asignación especialmente asignada para el sexo contrario.

Como se planteó en el desarrollo de esta investigación son los niños quienes serán capaces de reconstruir la manera en la que miran su realidad, a partir de enseñanzas significativas que pueden generar en ellos/as un medio para poder detectar y analizar críticamente los problemas relacionados a los estereotipos de género y así visualizar que son seres humanos diferentes.

Es posible entonces ver como niños y niñas socialmente se construyen mediante los mandatos, normas e imposiciones sociales, culturales e incluso hasta históricas, pero también son actores sociales que cuentan con capacidad de agencia y de intervención en diferentes grados mediante acciones diversas de manera reflexiva o contra-hegemónica, de tal manera que estas acciones pueden cobrar un sentido propio en ellos y ellas en la deconstrucción y reconstrucción de su realidad.

Por otro lado, en cuanto al docente se da una primera ruptura de la estructura patriarcal dominante que mediante la división y la asignación de roles ha relegado a la mujer

¹⁸³ PAVEZ S., *op. cit.* p.94

históricamente al campo del cuidado de los niños y niñas, por lo que se considera que el hecho de estar ejerciendo la docencia en preescolar es parte de una actitud de deconstrucción.

El preescolar suele ser visto como un espacio de cuidado de los niños y niñas de tal manera que la docencia en preescolar ha sido culturalmente delegada a las mujeres, conforme a los planteamientos en las investigaciones de Palencia Villa la fuerte feminización de esta profesión se hace evidente cuando un hombre decide participar en este nivel educativo, al considerársele como “anormal” por lo que el convertirse en profesor de jardín de niños defrauda el emblema de masculinidad, aunque por otro lado, se debe resaltar algo que precisamente Palencia menciona y es que: A pesar de que los hombres docentes en preescolar son minoría, muchas veces son ellos los que logran alcanzar los puestos directivos, es decir reciben mayores consideraciones.¹⁸⁴

Es necesario ver como el sistema patriarcal en el que vivimos puede también reconfigurar las actitudes que pueden ser consideradas contrahegemónicas, como en la investigación de Palencia, el hecho de que algunos otros hombres se decidan por ejercer la docencia en preescolar, probablemente, no será por romper con lo establecido (desde una decisión propia, por gusto o deseo) sino guiados por la facilidad en la que los hombres pueden acceder a mejores puestos en las profesiones que han sido estereotipadas a la mujer.

De tal manera que la decisión de algunas mujeres al ejercer la docencia en preescolar también se les debe de considerar como contrahegemónicas, claro que para hacer esta afirmación es necesario indagar en las subjetividades de cada educadora. Por esta razón, se debe aclarar que la razón principal por la que en este apartado se encuentra el docente es por las prácticas que el realiza dentro del aula, al ser prácticas que muchas veces transgreden el sistema androcéntrico y adultocéntrico.

Este tipo de acciones “contrahegemónicas”¹⁸⁵ se encontraron en algunas de las prácticas del docente, que por un lado trataban de generar conciencia en niños y niñas y por otro lado la forma de hacerlo posicionaba a los niños como sujetos con agencia puesto a que no se realizaba mediante el uso conductismo. Nuevamente es necesario resaltar que en este caso

¹⁸⁴ PALENCIA VILLA, Mercedes, «Transformaciones del modelo cultural de las educadoras en preescolar», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, n.º 42, 2009, p. 789.

¹⁸⁵ El catalogar estas actividades como contrahegemónicas no quiere decir que así es como el docente las define, probablemente dentro de sus subjetividades el no las defina como tal.

particular, la formación en género y sexualidades que tiene el profesor se vuelve un factor muy importante para la deconstrucción del sexismo en las prácticas educativas.

Un ejemplo de esto se observó mediante la actividad “Carta a Santa Claus” mencionada anteriormente en la cual mediante los comentarios de niños y niñas se fueron haciendo presentes estereotipos de género, a partir de esto, el docente intervino y a partir de preguntas provocadoras como: *¿Ustedes creen que las princesas existen?* y *¿Son reales esas películas?* fue generando un cuestionamiento en las perspectivas de los niños y niñas siguiente de una aclaración.

Sin embargo, al seguir con el tema, se hicieron presentes comentarios como: *los niños nomas pueden jugar cosas de niños y las niñas no usan carritos*, por lo que el maestro optó por realizar una actividad para que los niños pudiesen comprender que tanto niñas como niños pueden jugar con lo que quieran, y a partir de la experiencia generada en esta actividad vieran que no se convierten en niña si tocan una muñeca.

En esta actividad se observa como el maestro no impone el conocimiento, sino que genera en los niños una experiencia que cobre significado en sí mismos, para que sean los propios niños y niñas quienes reconstruyan las nociones de género. Precisamente este es un planteamiento que aborda María Montessori, referente al objetivo de la educación, el cual debe ser el desarrollo de las potencialidades humanas en niños y niñas mediante un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el individuo humano que no se adquiere escuchando palabras, sino por la virtud de las experiencias efectuadas en el ambiente.¹⁸⁶

Bajo esta perspectiva el docente supera el adultocentrismo por que hace de los infantes los protagonistas de sus propios aprendizajes y por otro lado mediante la experiencia transgrede las construcciones culturales de niños y niñas que en este caso tenían de los juguetes.

Durante las visitas de algunas madres de familia en el salón de clase el maestro les comentó la importancia de siempre tener buena comunicación en el hogar para con sus hijos o hijas, que el hecho de que ellos fueran pequeños no quería decir que ellos no pudieran captar lo que sucedía en casa, de la misma manera les mencionó sobre la necesidad de hacer que sus hijos e hijas razonen lo aprendido, es decir si los ayudaban en su proceso de lectura no hacer que simplemente repitieran palabras si no que razonaran lo que estaban leyendo.

¹⁸⁶ MONTESSORI, Maria, *op. cit.*, pp. 17-19.

Mediante estas pláticas que en este caso se dio a las madres (debido a que estaban presentes por el día de trabajo que se había por el 10 de mayo), el maestro por un lado posicionó a los niños y niñas mediante una preocupación, no por el futuro; sino más bien, tendiendo a las problemáticas de su presente, cambiando la manera en la que se mira a niños y niñas al ejercer un diálogo con la comunidad local (madres) a favor de la educación principal de niños y niñas, convirtiéndose el docente en un aliado de niños y niñas.

CONCLUSIONES

Nunca imagine el impacto tan grande que tendría la Maestría en Derechos Humanos y esta investigación en mi vida, comenzó desde una ruptura propia, quebrándome desde adentro, cuestionando mis subjetividades, mis privilegios, mi manera de ser y actuar conmigo y con los demás, constantemente mis creencias eran sacudidas. Probablemente se lee muy poético, sin embargo, fue un constante sube y baja emocional. ¡No es fácil cuestionarnos toda una vida! Aceptar nuestros errores, pero también aceptar cuando no lo fueron, fue un proceso de soltar, dejar fluir y avanzar. De esta manera comencé a reconstruirme desde mi sentir real pero también desde los otros/otras, desde mi propio reconocimiento como persona, como mujer. Al mismo tiempo que realizaba este proyecto de investigación, me encontraba realizando un proceso personal, todas estas vivencias pusieron en marcha una conciencia que no parará, seguirá en cada uno de los días que me queden por vivir. Finalizar este trabajo de investigación, ha sido posible gracias a la conjunción de los acercamientos teóricos con el trabajo de campo, lo cual permitió comprender que para hablar de infancia(s) no basta solamente con exponer una serie de fundamentos teóricos, de tal manera que se vuelve necesario el acercarse a su contexto, descubrir su realidad para entenderlos, no se debe mirar o estudiar a los niños/as como lo que deberían ser, sino como lo que son. Es por eso, que, de no haberse realizado estas aproximaciones, hubiese sido diferente el proceso de vivencias adquiridas, mediante las cuales se llegó a las siguientes conclusiones:

PRIMERA. Al posicionarse bajo una perspectiva de género y visibilizar las violencias ejercidas a las mujeres, no se puede olvidar a los niños y las niñas, tanto mujeres como niños y niñas han estado ocupando históricamente posiciones relegadas y silenciadas. Así como la feminidad no se da por naturaleza, tampoco hay niños por naturaleza, son seres humanos, sujetos de derecho en diferentes edades y capacidades en desarrollo.

SEGUNDA. El trabajar con etnografía permitió vivenciar todas las construcciones culturales que se encuentran inmersas. Los comportamientos observados en niños/as solían reflejar aspectos de su vida, dando una perspectiva más amplia de la realidad social y familiar en la que viven, así como en algunas ocasiones de la violencia(s) que los atraviesan. En la familia se les educa, se les condiciona, bajo sus ideologías y creencias que vienen de diversos discursos

que se engloban dentro de la hegemonía imperante. En este aspecto se vulneran diversos derechos de los niños y niñas como la igualdad, la no discriminación, una vida libre de violencia, así como el derecho a la identidad y libertad de pensamiento, estos derechos no se materializan, simplemente se quedan en el ámbito formal. Es decir, no somos conscientes todo lo que atraviesan, todo lo que les afecta, como limitamos sus vidas, no somos capaces de ver y aceptar las diversas formas en las que impactamos de manera negativa en sus vidas, así como la vulneración que ejercemos a sus derechos. Se nos ha olvidado como vivimos nuestra infancia, olvidamos porque hemos naturalizado.

TERCERA. En el marco de esta investigación se llega a la conclusión de que la escuela juega un papel de “lienzo” donde niños y niñas plasman (reproducen) las construcciones que han sido interiorizadas, aquello que miran, que han ido recogiendo mediante sus vivencias cotidianas y experiencias que predeterminan la manera de actuar y pensar. No quiere decir que en la escuela no se refuerzan los estereotipos de género, en este aspecto no hay que olvidar la omisión que existe por parte de los y las docentes en cuanto a la división de espacios y los juegos realizados, así como dentro de los contenidos curriculares que se imparten, los cuales influyen en el reforzamiento de este “orden natural”. Por lo que es necesario que los y las docentes sean conscientes y visibilicen en estas situaciones y dentro de sus prácticas, aquellas conductas, actitudes y manifestaciones que impliquen una forma única de ser mujer o de ser hombre. De manera que la educación que se está impartiendo no es una educación libre, sino una educación guiada bajo el orden hegemónico patriarcal imperante.

CUARTA. Algunos niños y niñas mostraron posturas de oposición conforme a sus elecciones, actuaciones y comentarios en diversas actividades, se notó la forma en la que son capaces de resistirse a las estructuras de género que asocian maneras de actuar y de pensar. Como se planteó en el desarrollo de esta investigación y bajo la perspectiva de la sociología de la infancia y los Derechos Humanos son los niños y niñas, actores sociales capaces de reconstruir la manera en la que miran su realidad, a partir de enseñanzas significativas que pueden generar en ellos/as un medio para poder detectar y analizar críticamente los problemas relacionados a los estereotipos de género y así visualizar que son seres humanos diferentes.

QUINTA. Bajo la percepción de los niños y niñas relacionada con que ser niñas o niños se debe a algunos aspectos culturales y no por aspectos biológicos. Saben que son diferentes, pero no lo asocian aun con lo biológico, sino con todas las construcciones y modelos que

socialmente y culturalmente se han asignado dentro del contexto de la sociedad. De esta manera, la identidad que van construyendo va enfocada a un orden establecido; es decir, que mediante estas construcciones y modelos se les educa, orienta y de alguna manera se le corrige, restándole importancia a la capacidad de agencia de niños y niñas así como a su capacidad de construcción y al pleno disfrute de sus Derechos Humanos debido a la interdependencia y la interconexión, es decir si los niños y niñas no pueden disfrutar del desarrollo de su propia identidad, se vulneran todos los demás, porque los Derechos Humanos no son aislados unos de otros, del disfrute de este Derecho depende la realización de los otros.

SEXTA. La educación escolar y familiar pueden ser un vehículo ideologizante que moldea a niños y niñas conforme a las pautas establecidas y socialmente aceptadas, pero también pueden ser agentes de cambio, que sean capaces de generar un pensamiento crítico en infantes. Por lo que es necesario no solo enfocarse en la educación cognitiva, sino también se necesita apostar a la educación socioafectiva, tanto padres y madres de familia deben realizar un trabajo en conjunto con los/as docentes, se debe actuar conscientemente a favor de eliminar las construcciones de género del contexto, así como el poder visibilizar aquellas situaciones de desigualdad y generar la posibilidad de que niños y niñas cuestionen, reflexionen y sean capaces de generar condiciones de igualdad en cada uno de ellos/as. Siendo estas condiciones aquellas indispensables para que puedan desarrollarse, aprender y reconstruir sus saberes, su realidad a partir de otros/as, pero mediados por ellos/as mismos/as. Así como involucrar en especial a los niños en actividades donde se fortalezca el aspecto doméstico y de la misma manera educar siempre sin distinción de lo público y lo privado, para que de esta manera ellos y ellas dejen de relacionar los aspectos del hogar y la crianza de los hijos es decir lo que se conoce como “la esfera privada” con un rol asignado solo a la mujer.

SÉPTIMA. Las madres de familia que trabajan tienden a realizar una doble jornada: la doméstica y la laboral (extradoméstica). Tienen que regular y adaptar su cotidianeidad para así poder realizar sus “obligaciones” de madre impuestas por el sistema patriarcal, que limitan sus otras actividades y esto a pesar de que ellas no sean el único sustento económico en la familia. Esto coloca a las mujeres madres en una condición de desventaja debido a que cuando una madre no realiza sus obligaciones domésticas, suelen ser recriminadas por parte de sus hijos/as en el sentido de que son malas madres, cosa que no existe en cuanto a los padres. Lo cual refuerza en niños y niñas la forma en la que asocian a las mujeres, en relación con que el deber

de una mujer es el ser madre, lo que conlleva de manera “natural” a la crianza y cuidado de la familia y en cuanto al padre el encargado del sustento económico. De manera que cuando una madre sobrepone sus obligaciones domésticas y de crianza sobre su trabajo extradoméstico y sobre su vida propia se le considera una buena mujer, una buena madre.

OCTAVA. La situación que viven muchos niños y niñas es muy alarmante, se invisibilizan todas las violencias que los trasgreden solo por su condición, por un lado nos enfrentamos a que legalmente aunque el discurso de la ley sea la “interés superior del niño”, la realidad es otra, son los más vulnerables, en cuanto a que no siempre la ley es justa, las decisiones que se toman al respecto de los infantes no siempre son las mejores, así como el hecho de que no se materializan los mecanismos de efectividad de sus derechos, seguido que bajo el discurso del adultocentrismo se les considera incapaces, es decir no se les considera sujetos de derechos, necesitan de algún tutor quien será el encargado de hacer validos sus derechos y finalmente bajo el discurso del género se les imponen formas de vivir y sentir. Lo que coloca a niños y niñas en una situación de gran desventaja donde sus Derechos Humanos están siendo constantemente vulnerados.

NOVENA. Estos problemas van más allá de la escuela y del hogar, se trata de algo sistemático; en este sentido, la vulneración de derechos humanos hacia los niños se da en diversos niveles, desde una invisibilización como sujetos de derecho, que se rigen por discursos adultocentristas y androcentristas que al mismo tiempo se rigen bajo una necesidad de control y subordinación, lo que entonces nos hace preguntarnos ¿Qué queda por hacer? A lo que es muy difícil responder y que probablemente necesitaría conocer muchas realidades más, indagar diversas percepciones, prepararme más por lo que no me atrevo a dar una respuesta que termine con todo este problema sistemático, sin embargo, como una propuesta inicial queda el ejercer cambio en uno mismo, generar conciencia primero desde mi “yo” y después socialmente para visibilizar esas violencias, romper desde abajo, desde lo más profundo, pero no solo basta con decir “ya cambié” es vivir nuestra vida, nuestras prácticas diarias, nuestras relaciones en congruencia con lo que predicamos. Aportar desde las propias condiciones y posiciones, no se debe tomar una sola lucha, se deben tomar muchas, en niños y niñas todas estas luchas trastocan su realidad, necesitamos contribuir al desarrollo y posicionamiento de los niños como personas, hacer uso de diversas herramientas como puede ser el discurso de los Derechos Humanos pero que sirva de tal manera que se convierta en una

herramienta reivindicatoria, mas no imponer ni ideologizar nuestra forma de ver la vida, son ellos y ellas quienes van a reconstruir su propia visión de la vida, su propio futuro, su propia reivindicación.

ANEXOS

ANEXO 1- PANORAMA DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN SAN LUIS POTOSÍ

En nuestro país dentro del preescolar general según el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa durante el ciclo escolar 2015-2016, hubo un total de 194,058 docentes adscritos a un centro de trabajo , de los cuales solamente 4,916 eran hombres, en lo que respecta al estado de San Luis Potosí, en el ciclo escolar 2016-2017, las cifras preliminares muestran que en preescolar general hay un total de 4517 docentes adscritos a un centro de trabajo, de los cuales, solamente son 217 los docentes hombres, por otro lado, en el municipio de San Luis Potosí son 1125 docentes en total, donde son solo 26 los docentes hombres.¹⁸⁷

El siguiente cuadro muestra el porcentaje de la docencia ejercida por hombres en los tres niveles de educación básica en el ámbito estatal y municipal:

Ámbito	Porcentaje de docentes hombres en educación preescolar	Porcentaje de docentes hombres en educación primaria	Porcentaje docentes hombres en educación secundaria
Estatad	4.8%	35.3%	49.4%
Municipal	2.3%	27.5%	49%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Interactivo de Consulta De Estadística Educativa

A Continuación, las cifras estimadas del ciclo 2016-2017 sobre el número de docentes adscritos a un centro de trabajo en educación Secundaria general con un sostenimiento estatal

Ámbito	Total docentes en educación secundaria	Docentes hombres	Docentes Mujeres
Estatad	4092	2022	2070
Municipal	1734	850	884

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Interactivo de Consulta y Estadística Educativa

¹⁸⁷ Sistema Interactivo de Consulta De Estadística Educativa. <https://goo.gl/ApVpd6> Consultado el 19/07/2017.

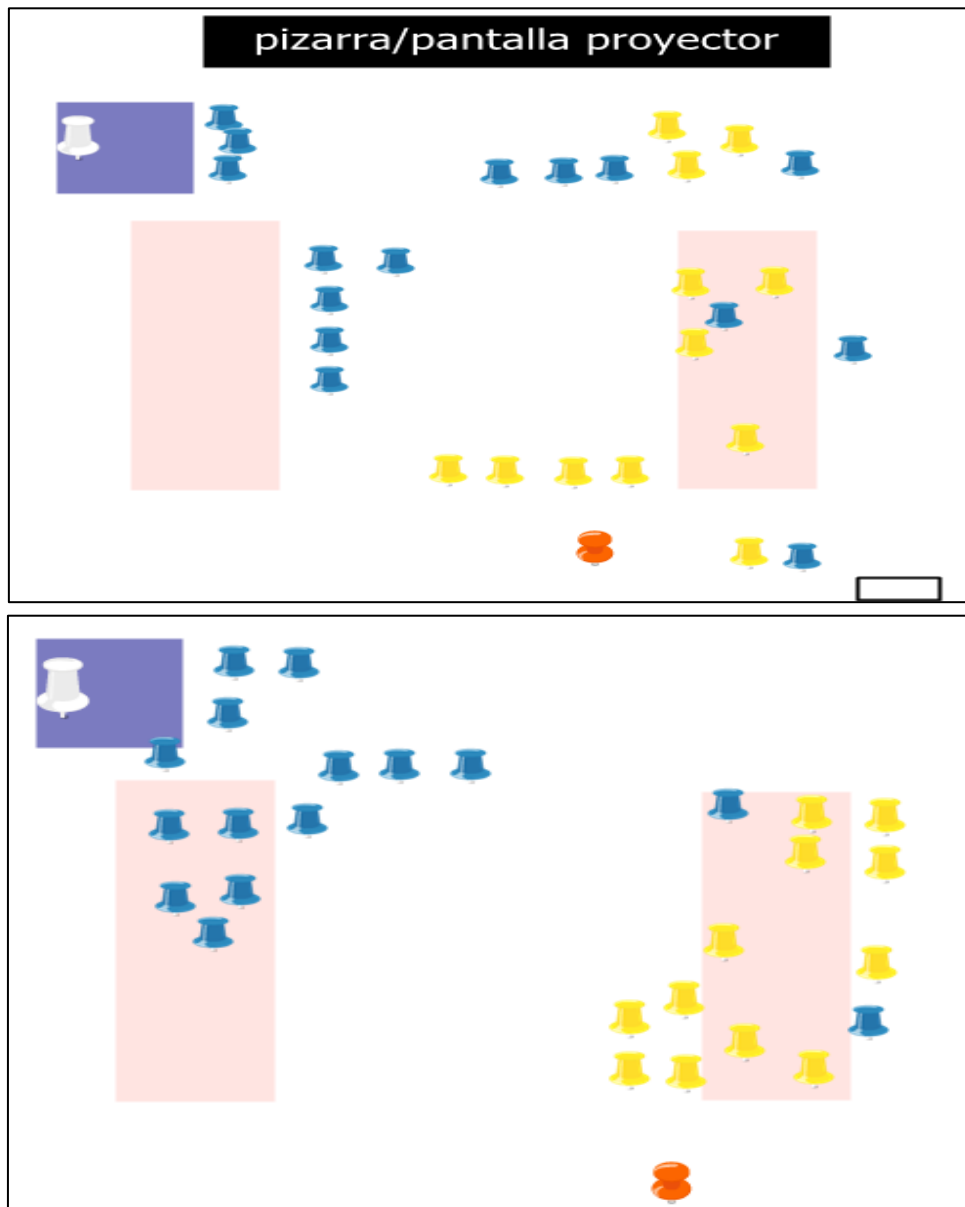
Finalmente, las cifras estimadas del ciclo 2016-2017 sobre el número de docentes adscritos a un centro de trabajo en educación primaria general con un sostenimiento estatal

Ámbito	Total de docentes en educación primaria	Docentes Hombres	Docentes Mujeres
Estatad	11,691	4127	7564
Municipal	2742	756	1986

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Interactivo de Consulta y Estadística Educativa

ANEXO 2- OCUPACIÓN DE ESPACIOS

Las siguientes figuras muestran el acomodo antes y después que realizaron los niños y niñas en la biblioteca de la sesión del 4 de mayo. La primera figura muestra el principio de la sesión donde se fueron acomodando conforme iban llegando. los puntos azules muestran la manera en la que se acomodaron los niños, los puntos amarillos por su parte representan donde se situaron las niñas, el punto rojo es donde se encuentra situado el docente. La segunda imagen muestra el acomodo al finalizar la sesión, donde la mayoría de los niños terminaron del lado izquierdo y predominante hacia adelante, por otro lado, las niñas terminaron todas del lado derecho, pero predominando la parte trasera del aula de la biblioteca.



ANEXO 3 – LA VESTIMENTA

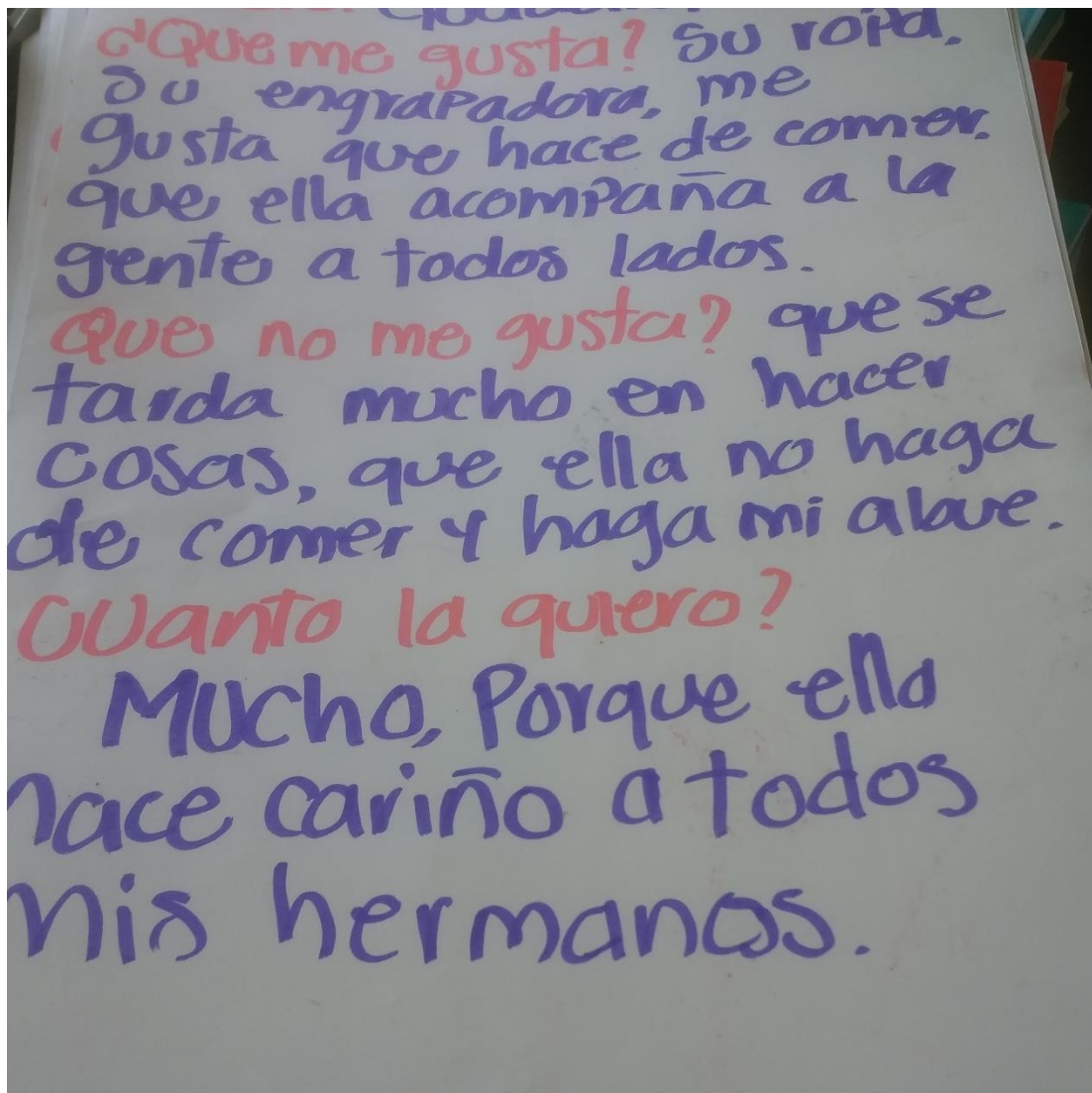
Los siguientes cuadros muestra la relación de la vestimenta entre niños y niñas en un día normal de clase (9 de mayo 2017)

Niños	Playera	Pantalón	Accesorio extra
1	Negra con un “minion”	Short de cuadros color azul y gris	No usa
2	Negra con un “Batman”	Pants negro	No usa
3	Roja con mangas largas azules	Pants escolar	No usa
4	Roja	Pants escolar	No usa
5	Azul	Short escolar	No usa
6	Azul	Pants azul	No usa
7	Gris	Pants azul	No usa

Niñas	Playera	Pantalón	Accesorio extra
1	Rosa	Pants escolar	No usa
2	Negra con letras grandes rosas	Pants escolar	Bolsa tipo mariconera rosa
3	Blanca con un corazón rosa brillante	Pants escolar	Moño en el cabello
4	Rayas verdes, blancas, rosas y moradas	Pants escolar	Moño en el cabello

ANEXO 4- ACTIVIDAD DÍA DE LAS MADRES

Fotografías realizadas a algunos trabajos realizados para el día de las madres, (actividad mencionada dentro del proceso de investigación) donde a partir de las respuestas de algunos niños y niñas se observa el papel designado que se le tiene a la madre, así como diversas problemáticas por las cuales atraviesan en el entorno familiar. Las fotografías han sido recortadas con la finalidad de continuar con el anonimato.



¿Qué me gusta? me
gusta que cocine, que
trabaja, que me venga a
dejar a la escuela;
¿Qué no me gusta? que
se enoje con mi papá;...
¿Cuanto la quieres?
Mucho... Porque me
trae a la escuela y
hace de comer.

Qué me gusta? que
recoja, se bañe y que
barre, que limpie todos
los zapatos, trabaja en
todo lo que ella quiere

Que no me gusta? Qué
no recoja, que no me
cubija cuando estaba en la
Casa de mi tita, que no
baile con ningunas personas
y se enojó con mi papá Pero
ahora están felices.

Cuanto la quiero?
La quiero 20 Porque me
Amó a mí y yo la
Amo a ella.

¿Qué me gusta? me gusta que me haga
cosquillas, acostarme
con ella y ver películas lo
de jefo en pañales, jugar
con ella y me gusta que
ella sea la mamá y yo
voy a la tienda de
juguetes.

¿Qué no me gusta?

no me gusta que sea
enojona, regañona y que
sea peleonera con mi
papá porque se pelean
y mi hermana le duele la
babea porque gritan mucho.

BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA RODRÍGUEZ, Maria del Carmen, “Reflexiones en torno al vínculo género-educación superior”, en *Revista de educación*, vol. 38, n.º 2, 2014, p. 89-106.

AYLLON, Maria Teresa, “Teoría feminista , equidad de género y diversidad sexual”, en: ROSILLO MARTÍNEZ, *et al.* (eds.), en *Feminismos y Derecho*: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispát, A.C.; Universidad Autónoma de San Luis Potosí Cuerpo Académico Pensamiento jurídico y sociedad, 2014, p. 105

BAZANT DE SADAÑA, Mílada. *Historia de la educación en el porfiriato*. Mexico: El Colegio de México- Centro de Estudios Históricas, 1999, p. 297.

BERGER, Perer L. y LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Cultura Libre, 2003, p. 233.

BORDIEU, Pierre., *La dominación masculina*, Jordá, Joaquín (trad), España, Editorial Anagrama, 2000, p. 90.

BOURDIEU, Pierre. *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997, p. 173.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Segunda. México: Fontamara, 1996, p. 285.

BUSTOS ROMERO, Olga, “Impacto y percepción en adolescentes (de ambos sexos) y madres de familia, de los mensajes e imágenes proyectados en telenovelas.”, en: BEDOLLA MIRANDA, Patricia *et al.* (Eds.), en *Estudios de género y feminismos I*, México: Distribuciones Fontamara, S.A., 2000, p. 22.

BUTLER, Judith, *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*, España: Paidós Ibérica, 2007, p. 320.

CALDERONE, Monica, “Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu”, en *Anuario del departamento de Ciencias Sociales de la Comunicación.*, vol. 9, 2004, p. 9.

CAURCEL CARA, María Jesús. “Contextos de desarrollo y juego en la edad infantil.” En: MUÑOZ GARCÍA, Antonio (Ed.). en *Psicología del desarrollo en la etapa de educación Infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2010, p. 197.

COBO, Rosa, “Sociología del género y teoría feminista”, en: en *Pensando los feminismos en Bolivia*, La Paz, Bolivia: Conexión Fondo de Emancipación, 2012, p. 323.

COLÍN COLÍN, Alma Rosa. “La desigualdad del género comienza en la infancia: manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia.” 2013, p. 151.

DE LA CUESTA BENJUENA, Carmen. "La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa." en *Enfermería Clínica*, vol. 21, n.º 3, 2011, p. 163-167.

DUARTE DUARTE, Jakelin, "Infancias contemporáneas, medios y autoridad.", en *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, vol. 11, n.º 2, (2013), p. 469.

ESCOLANO, A. "El libro escolar: perspectivas históricas." En: ARRANZ MARQUEZ, A. (Ed.). en *El libro de texto materiales didácticos: actas del 5º congreso. Tomo I*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, 1997, p. 50.

ESPINOSA, Giuliana, "Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación", Lima: GRADE, 2004. p.128.

FERNÁNDEZ CABEZAS, María y BENÍTEZ MUÑOZ. JUAN LUIS. "Desarrollo social." En: MUÑOZ GARCÍA, Antonio (Ed.). en *Psicología del desarrollo en la etapa de educación Infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2010, p. 197.

FLORES BERNAL, Raquel. "Violencia de género en la escuela sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida." en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 38, 2005, p. 86.

GAITÁN MUÑOZ, Lourdes, "La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta.", en *Política y sociedad*, vol. 43, n.º 1, (2006), p. 11.

GAITÁN, Lourdes. *Sociología de la infancia*. España: editorial Síntesis, 2006, pp. 81-102.

GALVÁN LAFARGA, Luz Elena y ZUÑIGA, Alejandra. "De las escuelas de párvulos al preescolar: una historia por contar." en *Educación 2001*, vol. 2004, n.º 112, 1995, p. 73-80.

GÁLVEZ SOSA, María Isabel y RODRÍGUEZ LEDEZMA, Nadia Carolina. *Jugando juntos: Un tercer lugar para niños de 3 a 6 años y su familia*. Universidad de las Américas Puebla, 2005, p. 169.

GARAIGORDOBIL, Maite. *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de investigación y documentación educativa, 2003. p.338.

GARCÍA BENÍTEZ, Antonio. *Sociedad, familia y educación: Desde una aproximación sociológica*. Sevilla, España: Padilla Libros Editores & Libreros, 2010, p.91.

GARCÍA RAMÍREZ, Carmen Teresa. "Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial." en *Revista Educere*, vol. Año 018, n.º 061, 2014, p. 439-448.

GARGALLO, Francesca, *Ideas feministas latinoamericanas*, Venezuela: Editorial el perro y la rana, 2006, p.159.

GAYLE, Rubin, “El tráfico de mujeres: notas sobre “economía política” del sexo”, en *Nueva Antropología*, vol. VIII, n.º 30, (1986), p. 97.

GOETZ, J.P. y LE COMPTE, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1988, p. 274

GONZÁLES JIMÉNEZ, Rosa Maria. “Las mujeres y su formación científica en la ciudad de México: siglo XIX y principios del XX.” en *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol. 11, n.º 30, 2006, p. 771-795.

GRUPPI, Luciano. *El concepto de hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1978, p.7.

GUZMAN, Rosa Julia y GUEVARA, Monica. “Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras.” en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, n.º 2, 2010, p. 861-872.

HERNÁNDEZ GARCÍA, Yuliuva, “Acerca del género como categoría analítica”, en *Nómadas: Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, vol. 13, (2006), p. 2.

HIERRO, Graciela. *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados, 2007, p. 133.

INMUJERES SEP. *El enfoque de género en la educación preescolar*. México: Instituto Nacional de las Mujeres, 2005, p.93

Instituto Aguascalentense de las Mujeres, “Violencia de Género”, en: en *Compiación sobre género y violencia*, México, 2008, p. 55.

JIMÉNEZ BAUTISTA, Francisco, “Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad.”, en *Convergencias, Revista de Ciencias Sociales*, vol. 19, n.º 58, (2012), p. 13-52.

LAGARDE, Marcela, *El feminismo en mi vida: hitos, claves y topías*, Mexico, D.F.: Instituto de las mujeres del Distrito Federal., 2012, p. 774.

LAMAS, Marta, “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”, en *Papeles de población*, vol. 5, n.º 28, (1999), p. 161.

LAQUER, Thomas, *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud.*, España: Cátedra, 1994, p. 235

LARA VILLANUEVA, Rosamary Selene. “Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar.” en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 51/4, 2010, p. 1-13.

LEÑERO LLACA, Martha I., *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*, México: Secretaría de Educación Pública, 2009, p.149.

LÓPEZ, Felix. “La adquisición de rol y la identidad sexual: función de la familia.” en *Infancia y aprendizaje*, n.º 26, 1984, p. 65-75.

LUGONES, María, “Colonialidad y género”, en: ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; GÓMEZ CORREAL, Diana y OCHOA MUÑOZ, Karina (Eds.), en *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en abya yala.*, Colombia: Universidad del Cauca, 2014, p. 480

MACEIRA OCHOA, Luz, “Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela.”, en *Revista de estudios de género. La ventana.*, n.º 21, (2005), p. 204.

MARTÍNEZ LABRÍN, Soledad y BIVORT URRUTIA, Bruno, “Los estereotipos en la comprensión de la desigualdad de género en la educación, desde la psicología feminista”, en *Psicología & Sociedade*, vol. 25, n.º 3, (2013), p. 549-558.

MARTINEZ, Lucia W., “Romper el silencio de una violencia de género cotidiana.”, en *Otras Miradas*, vol. 7, n.º 1, (2007), p. 173.

MEDRANO MIR, Gloria. “El niño y su crecimiento. Aspectos motores, intelectuales, afectivos y sociales.” En: LLEIXA ARRIBAS, Teresa (Ed.). en *La educación infantil: 0-6 años*. Barcelona: Editorial Paidotribo, 1992, pp. 47-90.

MONTERO MOGUEL, Dulce Carolina y ESQUIVEL ALCOCER, Landy Adelaida. “La mujer mexicana y su desarrollo educativo: breve historia y perspectiva.” en *Educación y Ciencia*, vol. 4, n.º 8, 2000, pp. 51-59.

MONTESORI, Maria, *La mente absorbente del niño*, 17. ed. México: Editorial Diana, S.A. de C.V., 2004, p. 371.

MORENO ARTAL, Edith, “La violencia en las escuelas”, en *Educación*, vol. 29, n.º 2, (2005), pp. 139-155.

MOSCONI, Nicole. *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas, Universidad Nacional de Buenos Aires, 1998, p.144

MUSITU OCHOA, Gonzalo; ROMÁN SÁNCHEZ, José María y GRACIA FUSTER, Enrique. *Familia y Educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Editorial Labor, 1998, p. 183.

OROZCO Y VILLA, Luz Helena. “¿Qué son los estereotipos de género?” en *Género y Justicia: equidad SCJN*, n.º 17, 2010, p. 2.

PALENCIA VILLA, Mercedes. “Espacios e identidades: Ingreso de profesores a preescolar.” en *La ventana*, n.º 12, 2000, p. 147-176.

- PALENCIA VILLA, Mercedes. "Transformaciones del modelo cultural de las educadoras en preescolar." en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, n.º 42, 2009, p. 787-811.
- PARRA MARTINEZ, Juan. *Educación en valores no sexista*. Toledo: Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha, 2009, p. 180.
- PAVEZ SOTO, Iskra, "Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales", en *Revista de sociología*, n.º 27(2012), pp. 81-102.
- PEREZ DEL CAMPO NORIEGA, Ana Maria, "Origen y transmisión de la violencia de género", en: SEGUNDO MANUEL, Teresa San (Ed.), en *Violencia de Género: una visión multidisciplinar*, Madrid: Editorial Univesitaria Ramón Areces, 2008, p. 284.
- RIVERA FERREIRO, Lucia y GUERRA MENDOZA, Marcelino. "Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar." en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, n.º 1, 2005, p. 503-511.
- SÁNCHEZ RUBIO, David, "Derechos humanos, no colonialidad y otras luchas por la dignidad: Una mirada parcial y situada", en *Campo Jurídico*, vol. 3, n.º 1, (2015), pp. 181-213.
- SAPIÉN LÓPEZ, José S. y CÓRDOBA BASULTO, Diana I., *Diferencias sexuales: entre hombres y mujeres.*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011, p. 5.
- SCOTT, Joan W., "El género: una categoría útil para el análisis histórico.", en: NAVARRO, Marysa y STIMPSON, Catharine R. (Eds.), en *Sexualidad, género y roles sexuales*, Argentina: Fondo de cultura económica, 1999, p. 262.
- SEP y PUEG. *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública, 2009, p.149.
- SOTO VILLAGRÁN, Paula. "Sobre género y espacio: una aproximación teórica." en *GénEros*, vol. 1, n.º 31, 2003, p. 88-93.
- SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina. *Rosa y Azul*. Madrid: Ministerio de la cultura-Instituto de la Mujer, 1988, p. 187.
- SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina. "Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta." En: en *Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. España: Editorial GRAÓ, 2007, p. 163-168.
- SUBIRATS, Marina y TOMÉ, Amparo. *Balones Fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, p. 164.
- TÉLLEZ IREGUI, Gustavo. "Pedagogía, cultura y violencia simbólica." en *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional*, vol. 2, n.º 6, 1996, p. 15.

TÉLLEZ IREGUI, Gustavo. *Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa, claves para su lectura*. Bogotá Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, 2002, p. 230.

TERRAZAS DE GALVÁN, Luz Elena. “El álbum de los niños: un periódico infantil del siglo XIX.” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, n.º 6, 1998, p. 301-316.

TORRES JURJO, Santomé. “La socialización infantil a través del juego y el juguete: Discursos explícitos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares.” En: en *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía / Akal., 2002, p. 280.

VERGARA, Ana, *et al.*, “Televidencia y vida cotidiana: Un estudio de casos con niños y niñas de Santiago.”, en *Revista Latinoamericana Polis*, vol. 26, 2010, p. 17.

VILA, Ignasi. *Cuadernos de educación: Familia, Escuela y Comunidad*. Barcelona: Editorial Horsori, 1998, p. 197.