

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**"CONSTRUCCIÓN INFANTIL SOBRE ESTEREOTIPOS
DE GÉNERO EN EL ESPACIO ESCOLAR: UNA
MIRADA DESDE LOS ANIMADOS INFANTILES Y LA
NUEVA ESCUELA MEXICANA"**

TESIS PARA **OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN**
ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN TERRITORIO,
SOCIEDAD Y CULTURA

Presenta: María Paula Lara Díaz

Comité tutelar:

Director: Dr. Daniel Solís Domínguez

Asesora: Dra. Anuschka Johanna Maria Van't Hooft

Asesora: Dra. Consuelo Patricia Martínez Lozano



**ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN
TERRITORIO, SOCIEDAD Y CULTURA**



Ciencia y Tecnología

Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	6
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	6
<i>Objetivo general</i>	6
<i>Objetivos específicos</i>	7
CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE Y DISEÑO TEÓRICO Y METODOLÓGICO: GÉNERO, ESTEREOTIPOS, INFANCIAS Y ESCUELA	8
1.1 ESTADO DEL ARTE SOBRE ANIMACIÓN INFANTIL Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO	8
1.2 GÉNERO, ESTEREOTIPOS Y LA FACHADA DE GOFFMAN	10
1.2.1 <i>Estereotipos, Goffman y definición sociológica</i>	13
1.3 LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LOS ESTEREOTIPOS	16
1.4 LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	24
1.4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	24
1.4.1.1 SELECCIÓN DEL LUGAR DE ESTUDIO.....	24
1.4.1.2 SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE DIBUJOS ANIMADOS EN LA INVESTIGACIÓN	25
1.4.1.3 ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL ESTUDIO DEL GÉNERO EN LA INFANCIA.....	27
CAPÍTULO 2. CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO, INSTITUCIONAL Y FAMILIAR DE LAS NIÑAS Y NIÑOS	29
2.1 LA CONECTIVIDAD EN EL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ	29
2.2 EL ESPACIO ESCOLAR INSTITUCIONAL Y CONTENIDO CURRICULAR.....	30
2.3 LA ESCUELA DAVID G. BERLANGA	33
2.4 ACCESO A LAS TIC Y PRÁCTICAS DE CONSUMO.....	40
CAPÍTULO 3: VIDA COTIDIANA ESCOLAR Y CONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO. EL GRUPO DE 6TO GRADO	43
CAPÍTULO 4: VIDA COTIDIANA ESCOLAR Y CONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO. EL GRUPO DE 5TO GRADO	69
CAPÍTULO 5: NIÑAS Y NIÑOS COMPARTEN SUS OPINIONES. ANÁLISIS DE DIBUJOS ANIMADOS INFANTILES Y TALLERES PARTICIPATIVOS.....	84
5.1 LOS DIBUJOS ANIMADOS PREFERIDOS POR NIÑAS Y NIÑOS	84
5.2 ANÁLISIS DE CONTENIDO AUDIOVISUAL	85
5.3 ANÁLISIS DE LOS TALLERES.....	93
CONCLUSIONES	137
BIBLIOGRAFÍA	143
ANEXOS	146

Índice de Tablas

Tabla 1 Estereotipos de género en rasgos, roles, ámbitos, motivaciones y conductas	22
Tabla 2 Resumen de las técnicas aplicadas en la investigación	28
Tabla 3 Distribución y enfoque de los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana.....	32
Tabla 4 Distribucion de talleres, participantes y animados proyectados.....	93

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Introducción

La presente investigación analiza la construcción de estereotipos de género en infancias a partir del consumo de animados y su tratamiento en el espacio escolar, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. En un contexto en el que niñas y niños son receptores de mensajes audiovisuales que intervienen en su socialización, resulta esencial comprender cómo estas narrativas reproducen o cuestionan las normas de género. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de base etnográfica, utilizando observación participante, talleres infantiles, análisis de contenido y cuestionarios familiares, con el propósito de priorizar la perspectiva de niñas y niños como actores sociales plenos. En este sentido resulta importante aclarar que niñas y niños son entendidos como sujetos activos que producen y reconfiguran los estereotipos de género.

El marco teórico de esta investigación articula los estudios de género, la antropología de la infancia y la sociología de la educación, integrando el concepto de mediaciones propuesto por Orozco (Orozco, 1997) para comprender la relación entre escuela, familia y medios de comunicación. La investigación se centra en la representación, relaciones y construcción de estereotipos de género en la infancia, observable en las prácticas cotidianas y percepciones de los estudiantes de 5° y 6° grado de una escuela primaria pública en San Luis Potosí. Este enfoque permite situar el estudio en los debates contemporáneos sobre socialización infantil, consumo mediático y formación de identidades de género en América Latina.

La investigación se sitúa desde una perspectiva latinoamericana en tanto reconoce que los procesos de construcción del género en la infancia están influenciados por la historia y cultura regional, las desigualdades sociales y la presencia de estructuras patriarcales en la región que configuran sus prácticas particulares. En este sentido los aportes de los feminismos latinoamericanos resultan centrales para problematizar sobre las relaciones de poder vinculadas a los estereotipos de género que se producen y reproducen en las prácticas educativas cotidianas. Autoras como Marcela Lagarde y Marta Lamas permiten comprender el género desde una perspectiva situada atravesada por las condiciones propias del contexto latinoamericano. Desde el Paradigma de la Recepción Activa autores como Jesús Martín Barbero y Guillermo Orozco que desde un enfoque regional incorporan instituciones como la escuela como un espacio mediador clave en la forma en que niñas y niños reinterpretan, negocian y resignifican los mensajes provenientes de los medios de comunicación. Además, desde esta perspectiva, se hace un llamado a rescatar experiencias locales que han sido suplantadas por los discursos hegemónicos.

De este modo el estudio aporta la comprensión de las infancias como sujetos activos de la socialización de género, cuyas percepciones y prácticas revelan tanto la reproducción como las tensiones y resistencias frente a los mandatos de género que caracterizan a las sociedades de la región.

Problema de investigación

Desde 1990, México ratificó la Convención de Derechos del Niño y la Niña, comprometiéndose de este modo a proteger a las infancias de cualquier forma de discriminación y a garantizar que vivan en un entorno pacífico basado en la tolerancia, la libertad y solidaridad. Este compromiso le otorga relevancia social a la presente investigación, entendiendo los estereotipos de género como un elemento que contribuye a la discriminación y deformación de las relaciones, conductas e interpretaciones de la sociedad que tienen niñas y niños. Las infancias no están exentas de la discriminación y de las restricciones socialmente establecidas sobre el género, sino que las aprenden a través de los procesos de socialización a la vez que son aplicadas en su cotidianidad.

Esta investigación partió de la definición de infancia como “Una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social (Gaitán, 2006) y además que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia plantea que “una infancia ideal es aquella en que los derechos infantiles descritos en la Convención de los Derechos del Niño se respetan y aplican plenamente.” (UNICEF, 2005)

En el marco actual de auge de las tecnologías digitales, estas forman parte sustancial de las actividades habituales de las infancias, además son recibidas por los mismos con bastante agrado. Las propuestas audiovisuales diversas se fortalecen como una forma de acompañamiento, entretenimiento y fuente de información, que pueden sustituir actividades recreativas del espacio público. En el caso particular de las infancias, se esperaría que estos productos audiovisuales dedicados especialmente a ellas, sean un refugio ante la discriminación y promuevan el pleno desarrollo de sus capacidades. Por ello, es esencial prestar atención a los contenidos que consumen y, especialmente, indagar en los aspectos de la sociedad que estos medios reproducen.

Esta reflexión sobre los productos audiovisuales dedicados a niñas y niños concuerda con la propuesta de Dorfman y Mattelart expresada en su texto “Para leer al Pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo”, donde plantean que “la literatura infantil es el foco donde mejor se

puede estudiar los disfraces y verdades del hombre contemporáneo, puesto que es donde menos se les piensa encontrar” (Dorfman & Mattelart, 1979, pág. 19). Un punto de partida importante sería entonces, saber que los contenidos dirigidos al público infantil suelen ser poco vigilados y vistos de manera acrítica, al menos por los públicos adultos.

En el análisis sobre Disney, estos autores plantean que sus obras se nutren de estereotipos, que “los explota hasta su máxima eficacia, encerrando todos esos lugares comunes sociales, enraizados en las visiones del mundo de la clase dominante” (Dorfman & Mattelart, 1979, pág. 69). Resulta de vital importancia entonces analizar las producciones audiovisuales preferidas por las infancias, pues probablemente se acojan a estos patrones. Para esta investigación los animados de interés son los que están dedicados al público infantil, por lo que un análisis verdaderamente justo ha de considerar la interpretación y resignificación que niños y niñas hacen de los mismos, así como sus preferencias. Esto resulta relevante si se parte de la visión del infante como actor social pleno en el presente, miembro legítimo de las dinámicas sociales y no solo como futuro adulto.

Entre los principales escenarios de la vida infantil se encuentra la escuela. Esta constituye una institución de gran relevancia en la construcción de las infancias, entendida de forma general como principal formadora de los individuos junto con la institución familiar. Igualmente, en el proceso de mediaciones argumentado por Orozco (1997) la escuela emerge como una institución clave en la conformación de niños y niñas en su papel de consumidores. Sobre este tema la pedagoga y psicóloga Monserrat Moreno plantea que “las pautas y los modelos de conductas no se pueden modificar con el simple dictado de una disposición o de un decreto ley, es necesario un cambio más profundo en la mentalidad de los individuos y el lugar privilegiado para introducirlo es, precisamente, la escuela” (Moreno, 1993). Por ello se hace imprescindible la revisión del espacio escolar y las dinámicas del aula con el objetivo de indagar sobre la construcción de los estereotipos de género en la infancia, a partir de la conjugación del consumo de animados desde un punto de vista informal y la cotidianidad de los salones desde el punto de vista formal institucional y las relaciones que allí se establecen. La escuela es un espacio de socialización, transmisión, y creación de conocimiento en sus diversos escenarios; ya sean los salones, el patio de recreo, la cancha, la dirección o cualquier otro que habiten las infancias como lo es su propio cuerpo.

Las infancias presentan, en América Latina y el Caribe, diversas problemáticas vinculadas con los temas mencionados que apuntan a indagar en las opiniones y la vida cotidiana de este grupo etario. Niñas y niños de la región se encuentran ante un proceso de socialización, además de patriarcal,

adultocéntrico. Entre las principales dificultades que enfrentan las infancias de la región están: división sexual del trabajo, matrimonio infantil, disciplina violenta, pobreza, desnutrición y violencia sexual hacia las niñas (Alonso Pesado, 2021). Este contexto varía según las diferentes regiones y en espacios urbanos o rurales, sin embargo, en su mayoría están atravesados por el mandato de género que configura los procesos educativos.

Desde el aspecto teórico metodológico este estudio resulta relevante porque aborda el tema desde una perspectiva de género y enfocada en la visión particular de niños y niñas. Igualmente, busca aportar pautas para la integración del debate sobre el tema de los estereotipos en el espacio del aula abordado desde los intereses de las infancias y en relación a los animados como prácticas recreativas de su vida cotidiana, pero también como fuente de aprendizaje y cuestionamiento. Es importante destacar respecto al plan de estudios aplicado en el curso escolar agosto 2023-junio 2024 que es la primera vez que se utiliza. Dicho plan es parte de lo que se considera como Nueva Escuela Mexicana y le otorga al contexto escolar un matiz totalmente novedoso.

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque etnográfico, fundamentado principalmente en la observación participante y la estancia prolongada en los salones de clase. Además, se utilizaron técnicas participativas dirigidas a niñas y niños, como el dibujo, talleres e información recabada a través de conversaciones informales y espontáneas sobre los temas de interés. Ello con el objetivo de priorizar la perspectiva infantil respecto al tema de interés; así mismo se aplicó cuestionarios a los familiares para una visión más global.

Preguntas de investigación

Esta investigación se propuso analizar cómo construyen los estereotipos de género los niños y niñas de 5to y 6to grado de la escuela pública primaria David G. Berlanga, a través de los animados de su preferencia y del tratamiento de este tema (directa e indirectamente) durante las clases y su estancia en la escuela. Con este propósito se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- 1- ¿Cuál es el contexto sociodemográfico, institucional y familiar de las niñas y niños que participaron en la investigación?
- 2- ¿Qué contenidos relacionados con el género aparecen en los animados seleccionados y en los libros de texto de interés?
- 3- ¿Cuáles son los principales animados consumidos por niñas y niños y que diferencias y

semejanzas poseen?

- 4- ¿Qué estereotipos de género están presentes en la vida cotidiana del salón de clases y cómo influyen en niñas y niños?
- 5- ¿Cómo construyen las niñas y niños los estereotipos de género a partir de las dinámicas y contenidos del plan de estudio y como receptores activos de las caricaturas de su preferencia?
- 6- ¿Qué pautas pueden seguirse para integrar al debate sobre estereotipos de género en el aula utilizando los animados como recurso impulsor de cuestionamientos y análisis?

Objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar las construcciones sobre estereotipos de género de niñas y niños de 5to y 6to grado a partir de los animados de su preferencia con la Escuela como mediadora y espacio de interacción social.

Objetivos específicos

- 1- Describir los elementos contextuales que se vinculan directa e indirectamente con la construcción de estereotipos de género de niñas y niños.
- 2- Identificar los estereotipos de género presentes en la vida cotidiana del salón y las formas de aceptación y resistencia implementadas por niñas y niños.
- 3- Analizar las construcciones infantiles sobre los estereotipos de género tanto en los animados de su preferencia como en las dinámicas y contenidos del plan de estudio referentes al tema de género.

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados, la investigación se estructura en cinco capítulos. El primero presenta un acercamiento teórico-metodológico donde se abordan las principales perspectivas sobre género, comunicación, infancia y educación, que constituyen el marco conceptual del estudio y se propone la estrategia metodológica, describiendo el enfoque etnográfico adoptado, las técnicas empleadas para la recolección de información y el diseño del trabajo de campo. El segundo capítulo describe las características sociodemográficas de las niñas y niños participantes, así como de sus hogares, sus prácticas de consumo audiovisual y las opiniones de sus familias tanto sobre estas prácticas como respecto al nuevo plan de estudios. El tercer y cuarto capítulo se enfoca en la vida cotidiana dentro de los dos salones observados con énfasis en cómo los estereotipos de género moldean las características, roles y espacios de niñas y niños y la forma en que estas infancias se constriñen o se revelan ante dichos dictámenes sociales. Finalmente, el quinto capítulo muestra los resultados de los talleres, ponderando los discursos de niñas y niños en torno a la construcción del género, su propia definición de lo que es un estereotipo de género, cuáles identificaron en el audiovisual y sus opiniones al respecto.

Capítulo 1. Estado del arte y diseño teórico y metodológico: género, estereotipos, infancias y escuela.

El estudio de los estereotipos de género en la infancia y su vínculo con los animados infantiles y la escuela como mediadora, requiere de un marco teórico que permita explicar la interacción entre género, procesos de socialización, medios de comunicación y educación. Este capítulo presenta el diseño teórico conceptual que sustenta la investigación, partiendo de la idea que vincula la comunicación de masas con la reproducción de dichos estereotipos de género, así como los enfoques que reconocen a la infancia como actor social activo; El análisis incorpora aportes de estudios críticos sobre la animación infantil, como los de Dorfman y Mattelart, así como investigaciones recientes sobre el consumo mediático en infancias y sobre género y animación infantil, derechos de la infancia y el papel de la escuela y maestros. Además, se expone el diseño metodológico que guió esta investigación, centrada en comprender cómo niñas y niños construyen y expresan estereotipos de género en el contexto escolar. Para alcanzar este propósito se optó por un enfoque cualitativo, dado que permite registrar y analizar con profundidad las opiniones, experiencias y prácticas cotidianas de los participantes. La metodología se implementó de forma flexible, combinando técnicas como la observación participante, los talleres con estudiantes, las encuestas familiares y el análisis de contenido de material audiovisual.

1.1 Estado del arte sobre animación infantil y estereotipos de género

El primer estudio crítico localizado sobre los dibujos animados (comics hasta el momento) y de imprescindible consulta para esta investigación es Para Leer Al Pato Donald. Comunicación de Masas y Colonialismo. de Ariel Dorfman y Armand Mattelart, publicado por primera vez en 1972. Resulta útil en tanto desarrollan la idea sobre cómo los comics reproducen la ideología dominante y sirven de herramienta para perpetuación; haciendo énfasis, entre otros aspectos, en los roles de género. Este marco crítico es fundamental para explorar cómo los contenidos de animación influyen en la construcción de estereotipos de género en la infancia.

Si bien los estudios en comunicación y género son abundantes, la investigación se complejiza al combinar ambas áreas y, en particular, al incorporar la perspectiva infantil. En el marco internacional Ferdriani Fernández (2017) y Mancinas Chávez & Reig (2010) reflexionan críticamente sobre la presencia de los estereotipos en la programación infantil y detectan, en su

marco muestral, cuáles son los audiovisuales de este tipo en la preferencia de niñas y niños y las características que comparten. Estas se desarrollan en el contexto europeo, sin embargo, las caricaturas analizadas, se pudo comprobar en esta investigación, que también son del agrado de niños y niñas mexicanos; lo cual apunta entonces a la mediatización y dominio de ciertos productos globalizados. En este mismo contexto se enmarca la investigación de Moreno Llana (2012) aborda el uso de técnicas específicas para el trabajo con los niños en la etapa escolar primaria y la vinculación de habilidades de la edad con prácticas investigativas didácticas.

Sobre el tema de la animación la autora Cornelio Marí (2015) hace un importante análisis sobre lo autóctono y lo importado, así como el papel de elementos como el doblaje, en el que México juega un papel protagónico en Latinoamérica. También coloca especial interés en las opiniones de niños y niñas como centro del estudio.

Arredondo Trapero, Villareal Rodríguez, & Echaniz Barrondo (2016) aportan al debate dentro de los dibujos animados la representación de temas como la equidad, la inclusión y la influencia de la televisión en las cuestiones de género.

Si bien no está enfocada en la percepción de los infantes, Ruiz Vallejos (2015) se acerca a la relación de estos con los animados en el contexto escolar. Esta vez se les da prioridad a los maestros y al entramado institucional escolar a través de un análisis profundo de las percepciones y funcionamiento con relación a la animación infantil. Resulta pertinente puesto que Esta perspectiva se corresponde con la nueva escuela mexicana donde el maestro adquiere un valor políticamente activo en la formación de las infancias.

Manrique Suárez (2019) tuvo en cuenta la variable género y su análisis en relación con los medios de comunicación. Esta se enfocó desde el área de la psicología para debatir sobre los procesos de aceptación de los jóvenes, aunque carece de la discusión sobre las posibilidades de ruptura con el mensaje y los procesos de mediaciones que intervienen en las prácticas de consumo televisivo.

En conjunto, este estado del arte evidencia que existen estudios significativos sobre género, comunicación y animación infantil, pero persiste un vacío respecto a investigaciones que integren simultáneamente la perspectiva de la infancia, los procesos escolares y las mediaciones familiares y sociales. Esta laguna justifica el enfoque de la presente investigación, que busca articular estas

dimensiones para analizar cómo niñas y niños construyen estereotipos de género a través de los animados que consumen.

1.2 Género, estereotipos y la fachada de Goffman

Los análisis de género realizados a lo largo de la historia han estado dominados por una visión androcéntrica, naturalista y biologicista que propugna la inferioridad de las mujeres ante los hombres y de igual manera delimita sus roles en la sociedad.

La perspectiva de género se ha abierto paso, con mucho esfuerzo, entre las diversas formas de explicar la sociedad. Un importante acontecimiento mundial es la formación y desempeño del Movimiento sufragista en Estados Unidos y Europa desde el siglo XIX. Aunque su reclamo era el derecho al voto, estas defendían la igualdad entre hombres y mujeres de manera absoluta basadas principalmente en la ideología democrática-liberal. Aunque comenzó siendo puro activismo, sentó las bases para la construcción y desarrollo de lo que hoy el paradigma feminista.

A mediados del siglo XX este discurso cobra una enorme fuerza con la obra de autoras como Simone de Beauvoir, la cual destaca como la construcción del concepto de género está condicionada socialmente, por lo que no existe ninguna causa natural para el sometimiento de las mujeres. Sobre ello plantea: “No se nace mujer, se llega a serlo (...) Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que califica de femenino” (De Beauvoir, 1981, pág. 87). La Sociología del género, asumiendo esta variable como imprescindible para la explicación de los fenómenos sociales y con la intención de superar las miradas androcéntricas. Intenta revertir las posturas sexistas que construyen la identidad de lo femenino y lo masculino limitando el pleno desarrollo humano.

Marcela Lagarde define la condición de género como “algo histórico, que se opone teóricamente a la “naturaleza femenina” como conjunto de atributos sexuales de las mujeres que van desde el cuerpo, hasta la forma de comportamiento, actitudes, capacidades intelectuales y físicas y su lugar en las relaciones económicas y sociales” (Lagarde, 1990, pág. 15). Hace hincapié en la necesidad que existe de teorizar sobre este tema y no dejarlo en simples afirmaciones empíricas.

Lagarde entiende el género entonces como “una categoría que abarca lo biológico, pero también es bio-psico-socio-económica-política-cultural” (Lagarde, 1990, pág. 31). Esta condición determina la posibilidad de la mujer de cambiar ante códigos que no son producto de la naturaleza. Lagarde hace énfasis en que, si esas condicionantes son históricas, entonces adquieren la condición

de *atribuidas* y ello está marcado por las ideologías y por las perspectivas de políticas internas que existen. Se cuestiona el hecho de que se le atribuya contenido de género a casi todo lo que nos rodea, situación que favorece la implementación de estereotipos de género al interior de la sociedad.

Un aporte fundamental de la teoría feminista es precisamente la definición del sistema sexo-género, pues solían analizarse como una misma cosa o como categorías totalmente interdependientes. Según Gayle Rubin, este sistema es “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” (Rubin, 2017, pág. 91). Este análisis es de vital importancia en la medida que desmonta las directivas impuestas, bajo el argumento biológico, a ambos sexos a la vez que explica la relación entre ambas categorías.

Otra importante autora es Teresita De Barbieri, quien realiza significativos aportes basándose en la explicación del sistema sexo-género. Entiende al género como una dimensión que constituye distancias, jerarquías y exclusiones en la sociedad. “El sexo es dicotómico, constituye el referente empírico del que parte la elaboración social que es el género” (De Barbieri, 1996, pág. 12). Otra contribución de esta autora es el reconocimiento que hace a las costumbres y las normas que a nivel informal rigen la sociedad. Esas normas refuerzan la ley escrita y el control que existe sobre los cuerpos sexuados.

Barbieri considera que es necesaria la implicación de la sociología para la comprensión de lo que el género representa y “es a esta ciencia a la que le corresponde describir las realidades sociales que le rodean producto del origen social de las normas y valores sobre las características de los sexos. Esta tarea resulta extremadamente difícil, debido a que estas normas están arraigadas en todas las áreas de la organización la vida y la acción social” (De Barbieri, 1996, pág. 24). Estas normas están permeadas por los intereses de quien tienen el mayor poder en la sociedad, los cuales, según la autora, aprovechan la capacidad reproductiva de las mujeres para garantizar su perpetuación. Refiriéndose específicamente al caso latinoamericano explica la fortaleza que tienen los “intentos homogeneizantes” como el sistema educativo y los medios de comunicación que ejercen una enorme fuerza sobre la creación de las identidades de género, aunque estas varían en dependencia de las regiones y sus características socioculturales propias.

Una perspectiva fundamental para tener en consideración en esta investigación es la que ofrece Kate Millett, que explica como el género es transversal, e incluso puede llegar a superar el poder

de categorías jerarquizantes como la clase social o la raza debido a lo enraizado que se encuentra el dominio sexual en cualquier cultura del mundo (Millet, 2017, pág. 37). Esto abre el camino a los análisis interseccionales del género y la influencia que otras variables jerarquizantes tienen en su explicación. Hace énfasis en el poder que tienen instituciones como la familia, debido a que a través de ella se aprenden los patrones sociales establecidos. Entonces los aspectos de la vida familiar que pudieran considerarse privados merecen ser analizados críticamente, pues también ratifican la inequidad entre géneros. Es precisamente en la familia donde comienza el proceso de socialización de los individuos, al cual la autora le confiere gran relevancia para la supervivencia del patriarcado.

Al respecto, Millet sostiene:

“El prejuicio de la superioridad masculina, que recibe el beneplácito general, garantiza al varón una posición superior en la sociedad. El temperamento se desarrolla de acuerdo con ciertos estereotipos característicos de cada categoría sexual (la “masculina” y la “femenina”), basados en las necesidades y en los valores del grupo dominante y dictado por sus miembros en función de lo que más aprecian en sí mismos y de lo que más les conviene exigir de sus subordinados: la agresividad, la inteligencia, la fuerza y la eficacia, en el macho; la pasividad, la ignorancia, la docilidad, la “virtud” y la inutilidad, en la hembra” (Millet, 2017, pág. 35)

Este análisis resulta muy acertado debido a que, como también ella explica, aunque están en constante relación, el sexo y el género no son interdependientes. Ello significa entonces que, aunque se haya nacido con un sexo la asunción de actitudes, valores y patrones de comportamientos no están biológicamente condicionadas por este. La sociedad tiene una alta influencia en la construcción del género, en la medida que es la que establece las normas y sanciones ante diversos comportamientos. Estas normas patriarcales, plantea Millet, son impuestas de manera arbitraria y privan al ser humano en el derecho a su pleno desarrollo: “cada persona se limita a alcanzar poco más, o incluso menos, de la mitad de su potencialidad humana” (Millet, 2017, pág. 43). Los estereotipos configuran entonces lo que debe ser y como debe comportarse cada individuo más allá de sus potencialidades o intereses personales.

La obra de Marta Lamas comprende también la determinación social del género. Ella plantea que constituye no solo un hecho cultural, sino que está mediado por procesos psíquicos que devienen en creencias y prácticas discriminatorias y jerárquicas. Esta autora se preocupa por los que llama

la “cosificación” del género (Lamas, 2003), debido a que se intentan realizar políticas que lo incluyan, pero no se llega a comprender en toda su extensión, por lo que resulta indispensable una comprensión teórica precedente. La perspectiva de género ofrece la posibilidad de desmontar críticamente la concepción patriarcal de la sociedad sustentada en la subordinación de las mujeres y las prácticas sexistas (Proveyer Cervantes, 2005). Solo a través de esta perspectiva se pueden completar análisis sociales que no caigan en conclusiones erradas o injustas que arraiguen más las desigualdades.

Para que una mirada de género sea acertada debe preocuparse tanto por las mujeres como por los hombres y entender la importancia de otros factores como las clases sociales, la etnia y la edad. En esta difícil labor deben trabajar juntas la sociedad civil, el Estado y la iniciativa privada debido a que se necesita cuestionar los códigos culturales heredados que justifican la discriminación, reconocer la dificultad del cambio por lo arraigado de los estereotipos en la identidad humana y la elaboración de nuevas políticas que requieren una intervención simbólica auxiliada en políticas culturales (películas, telenovelas, revistas masivas¹), pero que nadie quiere financiar (Lamas, 2003). Es necesario transformar lo establecido a través de una mirada crítica a las bases en que se sustenta y sobre todo valerse de los medios como aliados por su alcance masivo e inmediato a los sujetos también protagonistas de la transformación.

1.2.1 Estereotipos, Goffman y definición sociológica

La sociología ha examinado el concepto de estereotipo en múltiples ocasiones. Uno de los autores de interés a esta investigación, que lo desarrollan al interior de su teoría, es Erving Goffman, perteneciente a la escuela de la dramaturgia, a través de la explicación de las actuaciones de los sujetos y el andamiaje social que los condicionan. Goffman entiende la vida cotidiana como una representación teatral y de este modo desentraña muchos de los patrones que condicionan la interacción social. Explica que los grupos humanos necesitan conocer al resto de las personas que les rodean y los estereotipos les permite predecir comportamientos ante determinadas circunstancias: “(...) los observadores pueden recoger indicios de su conducta y aspecto que les permitirán aplicar su experiencia previa con individuos aproximadamente similares al que tienen delante o, lo que es más importante, aplicarle estereotipos que aún no han sido probados” (Goffman, *La representación de la persona en la vida cotidiana.*, 1994, pág. 29). En este caso el

¹ Ello denota el poder de los Medios de Comunicación Masiva y su influencia sobre los seres humanos receptores, lo cual hace necesario revertirlos para una causa justa.

estereotipo funciona como una herramienta de los individuos para examinar lo que pueda parecer nuevo. Les permite agrupar a las personas a través de categorías preestablecidas resultantes de sus experiencias cotidianas.

En el caso de la fachada, Goffman alega que esta constituye “la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación” (Goffman, *La representación de la persona en la vida cotidiana.*, 1994, pág. 36). Características como el sexo, la raza, el aspecto personal, el lenguaje, constituyen vehículos transmisores de signos, aunque algunos son fijos y otros transitorios. Estos son parte de la fachada personal de los sujetos (Goffman, *La representación de la persona en la vida cotidiana.*, 1994, pág. 37). Específicamente el sexo clasifica como un “vehículo fijo”, por lo que las nociones que alrededor de este se nuclea apenas varían para un individuo, igual sucede con otros aspectos como la raza. Lo relevante de su análisis está precisamente en que esta fachada solo puede institucionalizarse en la medida que responda a las expectativas estereotipadas que de la actuación se tienen, se convierte en una “representación colectiva”. Las fachadas no se crean, sino que se seleccionan (Goffman, *La representación de la persona en la vida cotidiana.*, 1994). El autor destaca de este modo el papel de las normas sociales para la aceptación de los individuos en tanto estos responden a patrones preestablecidos que dicha sociedad ampara.

Goffman confiere gran importancia a los procesos de socialización, pero explica que a través de este es imposible adquirir todos los detalles necesarios para desempeñar un rol por lo que a los individuos solo se les exige diferentes formas de expresión para desempeñar cualquier papel (Goffman, *La representación de la persona en la vida cotidiana.*, 1994, pág. 39). Es preciso entender que los estereotipos funcionan entonces como una especie de herramienta para el orden social. Ellos no solo permiten la identificación de situaciones o personas, sino que dotan de cierta seguridad a los individuos ante acontecimientos novedosos y su enraizamiento social les permite establecer sanciones a quienes parezcan representar un peligro.

Este autor explica detalladamente lo que para él es el estigma y su relación con los estereotipos: “Mientras el extraño está presente entre nosotros puede demostrar ser dueño de un atributo que lo vuelve diferente de los demás (dentro de la categoría de persona a la que él tiene acceso) y lo convierte en alguien menos apetecible -en casos extremos, en una persona casi enteramente malvada, peligrosa o débil- (...) no todos los atributos indeseables son tema de discusión, sino únicamente aquellos que son incongruentes con nuestro estereotipo de cómo debe ser determinada

especie de individuos” (Goffman, 2006, pág. 13). Todo lo que rompe con el estereotipo que se supone represente el individuo, será un atributo defectuoso y que coloca al sujeto en visible desventaja social. Aunque llega definir incluso los estigmas “tribales” (vinculados con elementos sociales como la raza, la religión y el sexo), Goffman solo explica la función social del estereotipo en los diversos contextos sociales, pero no se cuestiona los elementos negativos que atañen.

Otra definición precisa es que un estereotipo es la percepción exagerada y con pocos detalles, simplificada, que se tiene sobre una persona o grupo de personas que comparten ciertas características, cualidades y habilidades, y que buscan justificar o racionalizar una cierta conducta con relación a determinada categoría social (Amossy & Herschberg Pierrot, 2001). El género está definido socialmente, por lo que la comprensión de la masculinidad y feminidad se transforman durante el curso de la vida. Por tanto, esos significados variarán de acuerdo con la cultura, la comunidad, la familia, las relaciones interpersonales y las relaciones grupales y normativas, y con cada generación y en el curso del tiempo. Por lo que los estereotipos de género se configuran bajo las condiciones culturales de cada sociedad, teniendo en cuenta la visión sexista de lo “débil, hermoso y delicado para la mujer” y lo “fuerte, viril con el hombre”, retomando la visión tradicional de la mujer doméstica y el hombre social.

Una visión crítica del tema es la que define directamente los estereotipos de género. Estos tienen un rol fundamental en la justificación de la ideología sexista y discriminatoria sobre la mujer en todas las esferas de la vida. Estos se construyen socialmente y configuran la conducta, el pensamiento, los sentimientos y la autoimagen a través de la oposición de lo “femenino” y lo “masculino” (Proveyer Cervantes, 2005, pág. 30) “Está construido socialmente, que justifica a nivel ideológico las desigualdades y discriminaciones e incluso exclusiones de las mujeres en lo sociocultural, económico y político, lo cual legitima su estatus de subordinación (...) Perdura, es resistente al cambio. Los estereotipos de género se incorporan automáticamente, y funcionan como códigos de actitudes, ademanes que rigen la conducta, el pensamiento, los sentimientos y la autoimagen forzando la oposición entre los hombres y las mujeres (Proveyer Cervantes, 2005, pág. 73).

A pesar de constituir construcciones arbitrarias se encuentran profundamente arraigadas en la sociedad y sirven de sustento a la mantención de las relaciones patriarcales. Ello se debe en gran medida a la capacidad transformativa del patriarcado que le garantiza su perdurabilidad.

Es importante destacar los procesos de socialización de los cuales las infancias no están exentos. Desde temprana edad se exponen al aprendizaje tanto intencionado de los adultos como el que viene de prácticas más subjetivas. Berger y Luckmann explican que los individuos aprenden a través de este proceso a ser miembros de la sociedad. En sus palabras: “el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la sociedad, y luego llega a ser miembro de una sociedad” (Berger & Luckmann, 1995, pág. 165) Durante la infancia la familia es un elemento fundamental en el proceso de socialización, el cual le permite a niñas y niños internalizar y darle significado a la sociedad de la que forman parte. Según estos autores la internalización es “la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativa y social (...) esta aprehensión comienza cuando el individuo “asume” el mundo en el que ya viven otros” (Berger & Luckmann, 1995, pág. 166) Aunque los autores explican que los niños pueden resistirse a este proceso de socialización y además tienen un papel activo en el proceso las posibilidades de transformar libremente la realidad que se encuentra interiorizando son limitadas.

Al respecto sostienen:

“(...) aunque el niño no sea un simple espectador pasivo en el proceso de su socialización, son los adultos quienes disponen las reglas del juego. El niño puede intervenir en el juego con entusiasmo o con hosca resistencia, pero por desgracia no existe otro juego a mano” (Berger & Luckmann, 1995, pág. 174)

Lo planteado deja al descubierto aspectos fundamentales como la importancia de esa socialización primaria en tanto marca la internalización de los roles, actitudes y dinámicas sociales y la influencia sobre las infancias subordinadas a la adultez. Es importante destacar que estos autores solo se centran en los niños como futuros adultos y miembros “incompletos” de la sociedad, sin embargo, su explicación del proceso de aprendizaje le confiere gran importancia a este grupo etario.

1.3 Los medios de comunicación y los estereotipos

Existe gran diversidad de instituciones socializadoras que influyen notablemente en la formación de la identidad de los individuos. Entre ellos destacan la familia, la escuela, los medios de comunicación y el grupo de iguales, puesto que influyen directamente sobre el sujeto (Proveyer Cervantes, 2005, pág. 31). A través de esta socialización se configuran las características que corresponden a hombres y mujeres por separado y que establecen jerarquías de poder sobre las segundas atentando contra su pleno desarrollo.

Los medios de comunicación cumplen un rol fundamental en la construcción y la reproducción de estereotipos. A partir de las imágenes e ideas que circulan en los medios, el público accede a estereotipos que reproducen y construyen a la vez. Ciertos formatos como las publicidades y los programas dirigidos al público infantil usan los estereotipos, ya que los mismos permiten un mensaje eficaz, pues son rápidamente identificados y reconocidos. Tal como señalan Ruth Amossy y Anne Herschberg Pierrot: "La visión que nos hacemos de un grupo es el resultado de un contacto repetido con representaciones enteramente construidas o bien filtradas por el discurso de los medios. El estereotipo sería principalmente resultado de un aprendizaje social" (Estereotipos y clichés, 2001, pág. 33). Incluso, lo que percibimos en la vida cotidiana (y no solamente a través de los medios) también utiliza nuestros conocimientos e ideas previas y, por lo tanto, nunca es totalmente objetivo, sino que está moldeado por la cultura a la que pertenecemos y desde la que "leemos" la realidad.

La adscripción a los estereotipos sociales que definen la feminidad vinculada a la entrega y la abnegación funciona subjetivamente en la internalización de la devaluación y la dependencia, lo que implica para grupos enteros de mujeres la imposibilidad de pensarse a sí mismas (...) de actuar como seres autónomos, protagonistas de su existencia, con derechos y posibilidades para elaborar proyectos de vida que coloquen sus aspiraciones e intereses en el centro de su proyección identitaria (Proveyer Cervantes, 2005, pág. 26). Resulta necesario entonces, visibilizar de manera crítica los estereotipos que certifican las desigualdades entre los géneros y sirven de basamento a las posturas sexistas naturalizadas socialmente.

Desde el punto de vista de la teoría sobre comunicación es necesario posicionarse. En el contexto de producción teórica de América Latina destacan los aportes del Paradigma de la Recepción Activa. A este pertenecen autores como Néstor García Canclini, Jesús Martín Barbero y Guillermo Orozco, defensores todos del papel activo de los receptores como entes transformadores en su relación con el consumo de los medios de comunicación y al cual se acoge la presente investigación.

Martín Barbero realiza un análisis específico de la televisión como portadora en su contenido de las contradicciones y problemáticas de la realidad actual latinoamericana. Presta especial atención a la necesidad de que exista una TV pública y la necesidad de mostrar "lo propio" en los canales culturales públicos enfatizando en la urgencia de abrirle un espacio de participación a los sectores

vulnerables de la sociedad. Es necesaria una TV que explote las potencialidades propias de la región y que realice productos dotados de una relevancia social, aspecto que le conferirá calidad.

Tanto Martín Barbero como García Canclini afirman que muchas veces las políticas culturales de los Estados ignoran la enorme repercusión que tienen estos productos televisivos sobre la vida y la forma de proyectarse de quienes no pertenecen a las élites dominantes, e incluso Martín Barbero destaca que en las dinámicas actuales la TV ha desplazado a otras formas de consumo cultural y artístico resumiéndolo a los límites del hogar (Martín Barbero, 1992).

El Estado debe concientizar entonces sobre el poder de la TV y actuar en consecuencia con las políticas que hacia ella dirige. Refiriéndose al poder de la TV, Guillermo Orozco (Orozco, 1997, pág. 26) plantea que se ha acrecentado el “monoconsumo televisivo” producto principalmente de la imposibilidad de otras formas recreativas por cuestiones económicas y la insuficiencia de otras instituciones sociales. Esta cualidad le permite entonces, según este autor, adentrarse sutilmente en el pensamiento de los receptores. Debido a que su influencia es casi imperceptible, resulta tan complejo liberarse de los estándares que propone y que no aparentan ser un peligro, sino un simple entretenimiento. Tal y como dice Barbero: “(...) tiene bastante menos de instrumento de ocio y diversión que de escenario cotidiano de las más secretas perversiones de lo social y, al mismo tiempo, de la construcción de imaginarios colectivos desde los cuales las gentes se reconocen y se representan lo que tienen derecho a esperar y desear” (Martín Barbero, 1992, pág. 3).

Por las características del medio televisivo este puede ser utilizado como arma de transformación social si se le redirige correctamente, así mismo las audiencias se valdrán de él en la medida que este se pueda adecuar a sus rasgos individuales.

Las mediaciones son entonces un elemento indispensable a la hora de analizar el poder de este medio sobre los diversos públicos. Guillermo Orozco, siguiendo a Barbero, se concentra en las mediaciones en la interacción televisión y audiencia y confiere gran importancia a instituciones como la Escuela y la Familia, deteniéndose a analizar aspectos como territorio, edad, sexo y condiciones de vida. Las mediaciones determinan la medida en que el producto audiovisual alcanza su cometido, si es que lo logra; en palabras de Orozco: “La mediación en el proceso de comunicación adquiere una renovada actualidad...su relevancia radica en que es ahí desde donde puede darse la manipulación de las audiencias o, por el contrario, su emancipación” (Orozco, 1997, pág. 107).

La televisión es vista por este autor como un elemento de doble carácter, puesto que no es únicamente un “medio técnico”, lo cual le confiere características propias, sino que también constituye en sí misma una institución social determinada históricamente (Orozco, 1997, pág. 109). Estas peculiaridades le otorgan gran importancia en la interacción con el resto de las instituciones sociales que influyen sobre las audiencias y hacen indispensable su estudio. También tiene un carácter dual por los objetivos que persigue: ser creíble y despertar emociones. Según Orozco, estas son sus “características tecnológicas” las cuales le confieren fortaleza como institución y popularidad como medio de comunicación (Orozco, 1997, pág. 109). El hecho de apelar a los sentimientos de los espectadores, le permite no solo captar su atención, sino que la impresión de intimidad y confianza que en ellos suscita puede atentar contra el intento de ver críticamente lo que la televisión ofrece.

Orozco, citando a Martín Barbero, define la mediación como “el espacio desde donde se otorga significado a la comunicación y se produce el sentido” (Orozco, 1997, pág. 117). Según este autor, los poderes de la TV radican en su “representacionalismo” como recurso de significación del discurso televisivo no neutral, su “capacidad técnica” basada en su universalidad y su “versatilidad de posicionamiento de la audiencia” (Orozco, 1997, pág. 111), es decir, las diversas formas en que un producto puede interpretarse por la audiencia. A pesar de todos esos elementos de poder, existe un margen en el que su influencia puede ser sometida y donde la audiencia y las restantes instituciones juegan un rol fundamental. Según Orozco, la TV no es la única institución social que legitima y ratifica la realidad y, además, sus significados son polisémicos, aunque sí tienen un significado preferente. Esta última cualidad le permite llegar a más audiencias, pero a la vez dichas audiencias pueden dar múltiples interpretaciones al mensaje recibido.

Esta corriente es defensora del receptor como sujeto activo en el sentido que puede negociar e incluso rechazar lo que la televisión le ofrece y también interactúa en otros espacios con otras instituciones donde construye conocimientos y representaciones aparte de las que los medios le ofrecen. Es necesario entonces prestar atención a los diversos procesos externos a la televisión que influyen en su recepción. Según Orozco existe una mediación institucional producto de que el sujeto se participa simultáneamente en diversas instituciones y que allí intercambian y produce significaciones que dan sentido a la interacción y estas instituciones pueden tener fines coincidentes o contrarios (Orozco, 1997, pág. 120).

Por esta razón es que un mismo mensaje, independiente a su complejidad y objetivo, puede interpretarse de diversas formas por la audiencia dependiendo de cómo interactúa con las restantes instituciones, también legitimadas. Este no es el único motivo, ya que desde las mismas audiencias ocurren mediaciones. El tipo más importante de las mediaciones cognoscitivas para este análisis, según Orozco, son los “guiones mentales” que son generalizaciones de lo que culturalmente debe ser una secuencia para alcanzar una meta, son perfectamente definidos y sancionados por los sujetos interactuantes (Orozco, 1997, pág. 120). Esta esfera se acoge, en cierta medida, a los estereotipos que sobre situaciones y maneras existen en aras de simplificar la comprensión y establecer cánones preestablecidos. Explica Orozco que la esfera de significación donde los guiones adquieren su sentido está determinada por los agentes o instituciones que generan dichos guiones (Orozco, 1997, pág. 120). Ello hace que tanto las instituciones como el propio sujeto con sus particularidades estén mediando constantemente en el consumo televisivo.

Esta idea de las mediaciones trae a escena entonces a la institución escolar como espacio principal de aprendizaje de niñas y niños:

“La escuela colaborará eficazmente en la clarificación conceptual del significado de ser niña y hará lo propio con el niño. Pero no lo hará siempre de una manera clara y abierta, sino, la mayoría de las veces, de forma solapada o con la seguridad arrogante de aquello que, por ser tan evidente, no necesita siquiera ser mencionado ni mucho menos explicado. Las actitudes, los implícitos, los gestos, actúan de la misma manera que la propaganda subliminal, usada a veces de manera subverticia en el cine y la televisión, emitiendo mensajes de los que no somos conscientes, pero que son mucho más eficaces que los explicitados y tienen la ventaja de que no necesitan ser razonados ni justificados” (Moreno, 1993, pág. 10).

Dicha postura de la escuela y los medios de comunicación como formadores de una identidad de género a través de la transmisión de las pautas a seguir por niñas y niños distintas y claramente delimitadas es precisamente la que interesa como objeto de indagación en todas sus interrelaciones y desde la visión infantil, sin embargo, no se puede dejar de lado su condición de sujetos productores de conocimiento.

La escuela no es un territorio inamovible de prácticas inquebrantables, más bien en ella se encuentran en constante convivencia, e incluso pugna, las normas preestablecidas tradicionalmente y las posturas de resistencia a las mismas. No es un espacio aislado de la sociedad porque en ella no solo se aprende el currículo formal de forma única, sino que también se establecen vínculos,

jerarquías, relaciones sociales y sobre todo se aprende o se resiste a las normas sociales que también habitan el espacio escolar y sus dinámicas. “En realidad cada escuela es producto de una permanente construcción social. En cada escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros.” (Rockwell, 2018, pág. 60)

Es necesaria la correlación de la escuela y las interacciones infantiles en vínculo con el espacio recreativo pues es en ese momento donde puede verse que pautas y aprendizajes fueron verdaderamente interiorizados. Igualmente, es necesario revisar no solo el contenido que se imparte, sino la forma en que este se comunica y se interrelaciona con las diferentes esferas de la vida de los niños y las niñas. En palabras de Moreno: “Las pautas y los modelos de conductas no se pueden modificar con el simple dictado de una disposición o de un decreto ley, es necesario un cambio más profundo en la mentalidad de los individuos y el lugar privilegiado para introducirlo es, precisamente, la escuela.” (Moreno, 1993, pág. 22)

Tabla 1 Operacionalización de estereotipos de género

Rasgos (características físicas o atributos)		Roles		Ámbito en el que se desempeñan		Motivaciones		Conductas	
<i>Femeninos</i>	<i>Masculinos</i>	<i>Femeninos</i>	<i>Masculinos</i>	<i>Femeninos</i>	<i>Masculinos</i>	<i>Femeninas</i>	<i>Masculinas</i>	<i>Femeninas</i>	<i>Masculinas</i>
Debilidad física	Fortaleza física	Reproductivo	Productivo	Espacio doméstico	Espacio público	Casarse o ser conquistada	Ser figura de respeto en la familia o grupo	Logros de objetivos a través de la seducción	Logros de objetivos a través de la fuerza
Belleza física	Agresividad	Cuidadora	Héroe	Actividades y juegos en interiores	Actividades y juegos al aire libre	Cuidar de una familia o seres indefensos	Solucionar problemas a través de la destreza física e intelectual	Sumisión	Diligencia
Limpieza	Imagen e higiene descuidadas	Labores del hogar	Proveedor	Mundo rosa (como aquello sin complicaciones, todo limpio y hermoso sin manchas ni problemas)	Mundo azul (con la carga varonil, el ascenso social y la fuerza de la dominación)	Ser bella	Ser fuertes y rudos	Pasividad	Autonomía
Voz aguda	Voz grave	Juegos pasivos	Juegos activos	.	.	Ser rescatada	Rescatar al personaje femenino	Dependencia	Insensibilidad
Hablar bajo	Hablar alto	Posición subordinada	Posición dominante	.	.	Ser protegida	Proteger al personaje femenino o por encima de su bienestar propio	Sensibilidad	Infidelidad
Lenguaje educado	Lenguaje burdo	Educadora	Castigador	.	.			Sentimental	Temerario
Cabello largo	Cabello corto	Actividades que requieren de dedicación y paciencia	Actividades que requieren de destreza física	.	.	Ser ágil en labores del hogar y tareas reproductivas	.	Responsabilidad y precaución	Desobediencia
Accesorios delicados	Sin accesorios o accesorios grotescos	Negociadora	Impositivo	.	.	.	.	.	Irresponsabilidad

Colores suaves (rosa)	Colores fuertes (azul)	Complacien- te	Labores en el espacio público	.	.	.	.	.	.
Autoestim a vinculada a la opinión ajena	Autoestima vinculada a logros en el espacio público	Permisiva	.	.	.	.	.	.	.
Inteligenci a limitada	Inteligencia	.	.	.	.	.	.	.	.
Tierna	Rudeza	.	.	.	.	.	.	.	.
Dependie nte	Independie nte	.	.	.	.	.	.	.	.
Coqueta	Conquistad or	.	.	.	.	.	.	.	.

En síntesis, el marco teórico desarrollado en este capítulo permitió articular los conceptos clave para el análisis de los estereotipos de género y su relación con la socialización infantil. Se abordaron las principales perspectivas feministas, sociológicas y comunicacionales, destacando la manera en que los estereotipos funcionan como dispositivos sociales que sostienen desigualdades, así como el papel que cumplen los medios de comunicación en su reproducción y resignificación. Esta base conceptual ofrece los fundamentos necesarios para interpretar cómo niñas y niños construyen significados sobre el género a través de sus experiencias cotidianas y del consumo de animación infantil.

De este modo, se sienta las bases para el desarrollo metodológico de la investigación. La integración de los enfoques no solo permite comprender el fenómeno en su complejidad, sino que orienta la selección de estrategias etnográficas para el trabajo de campo. En el siguiente capítulo se presentará la estrategia metodológica empleada, describiendo las técnicas de recolección de información y el diseño del estudio, con el fin de vincular los fundamentos teóricos con el análisis empírico de los estereotipos de género en la infancia.

1.4 La estrategia metodológica

A continuación, se detallan las etapas del proceso de investigación, desde la selección del lugar de estudio hasta las estrategias aplicadas para el trabajo con las infancias. Se explica cómo se identificaron los dibujos animados de preferencia infantil, la forma en qué se implementaron las observaciones en el aula y los talleres, así como los procedimientos de análisis de contenido audiovisual que orientaron la discusión sobre los estereotipos de género.

Para ello se consideraron varias categorías de análisis como lo son las prácticas, relaciones e interacciones de las infancias haciendo énfasis en los estereotipos de género presentes en los diferentes territorios que habitan (salón, patio, cancha, cuerpo) y en las relaciones jerárquicas de las que forman parte (alumno/alumna, quinto grado/sexta grado, alumnxs/maestra, alumnxs/directora).

1.4.1 Tipo de investigación

Esta investigación se desarrolla desde un perfil metodológico predominantemente cualitativo. El enfoque cualitativo resulta ventajoso por su flexibilidad y su perspectiva holística. Según Taylor y Bogdan, los métodos cualitativos permiten abrirle un espacio de expresión a las personas o grupos tradicionalmente inadvertidos en la sociedad (Taylor & Bogdan, 2002). Este enfoque resulta ideal para el análisis, pues interesa, más que abordar tendencias o muestras matemáticas, profundizar en temas que trascienden las cifras y responden más a las opiniones, sentir y experiencias de vida de los infantes. Sobre esta línea se priorizó en la investigación el uso de la observación participante durante la mayor cantidad de tiempo posible en los salones de clase, además se realizaron talleres con niñas y niños donde expresaran abiertamente sus juicios y conocimientos respecto a los estereotipos de género. Las conversaciones informales fueron medulares para guiar la investigación y la forma de interactuar con las infancias, así como un acercamiento a sus vidas fuera de la escuela a través de las encuestas a los familiares.

1.4.1.1 Selección del lugar de estudio

Para llevar a cabo el objetivo primero fue necesario caracterizar el territorio donde se ubica la escuela en la que se llevó a cabo la investigación, en este caso San Luis Potosí Capital, México, elegida entre otros factores por cuestiones de accesibilidad al espacio de interés. Para dicho fin se recurrió al análisis de las fuentes estadísticas oficiales, específicamente a los arrojados por el

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) del 2020. Asimismo, se revisaron las principales regulaciones y características de la educación pública en el país a partir de los datos ofrecidos en las plataformas digitales de la Secretaría de Educación Pública y el Sistema Educativo Estatal Regular (SEER). Para obtener los datos sociodemográficos de los estudiantes se combinaron varias técnicas, que a su vez fueron útiles para los restantes objetivos de la investigación: la observación en el espacio del aula de los estudiantes, las entrevistas informales a estos y a los profesores responsables y la encuesta aplicada a las familias, que además permitieron definir brevemente las prácticas de consumo de niñas y niños, así como la implicación que tiene la familia en esta práctica. En el proceso de selección se tuvo en cuenta la ubicación espacial de la escuela y también que la dirección y maestras estuvieran de acuerdo con que se llevara a cabo la investigación ahí. El primer encuentro ocurrió de manera informal, al simplemente llamar a través de la reja de la escuela y tener una breve cita con la directora, quien rápidamente accedió y llamó a sus maestras para que supieran. La única condición era buscar una autorización de la dirección del Sistema Educativo Estatal Regular (SEER), en ese momento a cargo de Crisógono Sánchez Lara. Los trámites para obtener el permiso tardaron alrededor de un mes, motivo por el cual el trabajo de campo comenzó oficialmente el 4 de octubre del 2023 y culminó a finales de julio del 2024. Se decidió trabajar con niñas y niños de 5to y 6to grado puesto que a estas edades se encuentran cercanos a la pubertad (entre los 10 y 12 años de edad), donde el género adquiere una gran relevancia, sin embargo, aún conservan muchas prácticas asociadas con el mundo infantil, en gran medida por pertenecer aún a la primaria. Estos grados reciben, como parte del plan de estudio, varios temas vinculados con la educación sexual y de género, además es una edad en la que aún consumen y están en su preferencia audiovisuales dedicados al público infantil.

1.4.1.2 Selección y análisis de dibujos animados en la investigación

Un primer paso para llevar a cabo el objetivo segundo de esta investigación fue detectar cuáles son los animados de la preferencia de los estudiantes de la muestra. Para esto se aplicó la técnica del dibujo con orientaciones precisas de aclarar cuál es el animado al que refiere, en que plataforma lo consume, la redacción de un breve texto sobre el porqué de la selección. Una vez realizados sus dibujos se revisó cuáles eran las caricaturas que más se repetían y cuál de ellas era del agrado tanto de niñas como de niños de 5to y de 6to grado. Se tuvo en cuenta también las conversaciones informales constantes en las que niñas y niños compartían sus gustos en cuanto a caricaturas. El animado infantil que cumplió con estas condiciones fue la serie animada Bob Esponja, que además

de contener numerosas producciones, se encuentra disponible en varias plataformas. Al estar definido el animado se revisaron múltiples capítulos disponibles en las plataformas a las que acceden las niñas y niños. La selección fue intencional de capítulos que facilitaran abrir el debate en los talleres sobre el tema de interés de la investigación a la vez que permitieran que se introdujeran temas y términos nuevos por parte de los y las estudiantes.

La realización de análisis de contenido a los audiovisuales seleccionados para identificar en ellos los estereotipos de género presentes, así como aquellos mensajes implícitos sobre la problemática a investigar fue un paso crucial para el diseño de los talleres y para tener el control de lo que se iba proyectando y por ende del debate. Esta herramienta de análisis consiste en una técnica de investigación por medio de la descripción objetiva, sistémica y cualitativa del contenido manifiesto de un comunicador. Permite la disminución de los juicios personales y subjetivos en el procesamiento de la información y el análisis de los contenidos tanto latentes como manifiestos en base a criterios elaborados objetivamente. Permite la transformación de la información en datos que pueden ser resumidos y comparados logrando su vinculación con otros hechos (Parreño, 2011). Es una técnica muy útil en tanto permite realizar inferencias sobre lo que se analiza y la interpretación de significados desde una perspectiva científica y objetiva. Andréu Abela plantea que cualquier material (textos, pinturas, videos, etc.) tiene la capacidad de albergar un contenido que, leído e interpretado adecuadamente, abre las puertas al conocimiento a diversos aspectos y fenómenos de la vida social. El análisis de contenido combina intrínsecamente la observación y producción de datos y la interpretación o análisis de los datos (Andreu Abela, 1998). Para llevar a cabo esta técnica se recurrió principalmente al apartado conceptual con el apoyo de la operacionalización de la variable de estereotipos de género y delimitando los indicadores e índices de interés.

En esta investigación, la aplicación del análisis de contenido partió de un marco conceptual claro, apoyado en la operacionalización de la variable “estereotipos de género”, con indicadores e índices definidos. Este procedimiento permitió al investigador conocer en profundidad los materiales seleccionados, anticipar los temas emergentes en los talleres y garantizar un control consciente de los debates con los infantes. En consecuencia, los niños y niñas pudieron expresar con mayor libertad sus opiniones, valoraciones y formas de apropiación de los contenidos audiovisuales, mientras la investigación avanzaba con un soporte metodológico sólido.

1.4.1.3 Estrategias de investigación para el estudio del género en la infancia

La ya mencionada técnica de la observación se realizó de manera sistemática durante los meses de octubre del 2023 a junio del 2024. Se realizaron un total de 75 visitas entre los salones de 5to y 6to grado además de 4 talleres, 2 con 5to y 2 con 6to grado. Durante los meses de octubre a diciembre se visitó, por una disponibilidad de tiempo de la investigadora, alrededor de dos veces a la semana, mientras que en los restantes meses ya fueron más frecuentes las visitas. Dado el número de visitas y el nivel de implicación que se logró tanto con los niños y niñas como con las maestras es posible devolver la información en forma de etnografía, describiendo la vida en los salones a la vez que se pueda proponer, modestamente, sino soluciones, al menos recomendaciones para mejorar lo referente al género. “El objetivo de la etnografía educativa se encuentra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas” (Goetz & LeCompte, 1988, pág. 14).

Fue de especial interés presenciar el debate en el aula en las clases de “Proyectos Comunitarios”, “Proyectos del Aula”, “Proyectos escolares”, dado que estas asignaturas tienen en su programa contenido explícito sobre el tema de interés para la investigación en ambos grados. Aun así, las visitas no se limitaron a estas asignaturas, sino que fueron durante toda la jornada escolar para observar e interactuar la mayor cantidad de tiempo posible.

Allí se recolectó información sobre el debate alumnos-maestros y alumnos-alumnos sobre el tema de los estereotipos de género a partir de lo impartido en la materia y de las experiencias personales que traen consigo, basado en el esquema de operacionalización y las principales cuestiones arrojadas del marco teórico. A esto se le incluye la revisión de los libros de texto que aparecen en la plataforma de la Comisión Nacional de Libros de Texto gratuitos (CONALITEG), previo al ejercicio de la observación, puesto que facilitó la selección de las clases a visitar en relación con la disponibilidad de tiempo, así como la coordinación con los docentes para el trabajo con los niños y niñas; aun así, todas las clases fueron fuente de información más allá de la temática que abordaran. A través de la observación se supo en cuáles actividades y de qué manera participan los niños y las niñas, sus preferencias, los espacios que ocupan y la interrelación entre ellos y ellas más allá de las actividades de clase.

El cuestionario a las familias se aplicó en el mes de noviembre del 2023 en la primera junta trimestral familiar, pues es el único momento en que están presentes los familiares en la escuela y

de todas las que se realizaron durante el curso esta fue la más concurrida. Con esta técnica se obtuvo, aparte de información sociodemográfica, conocimiento sobre las prácticas de consumo de los infantes en el espacio familiar y del hogar, así como la opinión de las familias sobre la escuela y el nuevo plan de estudios. Esta información resulta relevante en tanto responde al interés teórico sobre el papel de las mediaciones en la interpretación que hacen los receptores (en este caso niñas y niños) de lo que los productos audiovisuales les ofrecen. Esta técnica ofrece la posibilidad de recoger información de forma eficaz sin ocupar demasiado tiempo de la persona a quien se le aplica y recopilar la información específica que se desea obtener sin demasiadas desviaciones del tema y en un corto tiempo.

Para una mejor comprensión de las actividades llevadas a cabo en la investigación, se sugiere observar la siguiente tabla:

Tabla 2 Resumen de las técnicas aplicadas en la investigación

Técnica	Personas implicadas	Tiempo y lugar
Observación participante	Niñas y niños de 5to y 6to grado y personal de la escuela (maestras, directora, etc).	Octubre del 2023-julio del 2024 en los salones de 5to y 6ro grado y otros lugares visitados por los grupos.
Cuestionario	Familia de niñas y niños.	Noviembre del 2023, junta con familias en la escuela.
Conversaciones cotidianas	Niñas y niños de 5to y 6to grado y personal de la escuela (maestras, directora, etc).	Octubre del 2023-julio del 2024 en los salones de 5to y 6to grado y otros lugares (teatro, otras escuelas, iglesia) visitados por los grupos.
Talleres con niñas y niños de 5to y 6to grado (4 en total)	Niñas y niños de 5to y 6to grado	En la biblioteca de la escuela.

El desarrollo metodológico presentado en este capítulo permitió articular un enfoque cualitativo sólido para estudiar la construcción infantil del género en el contexto escolar. Con ello, la investigación se encuentra en condiciones de avanzar hacia el análisis de resultados.

Capítulo 2. Contexto sociodemográfico, institucional y familiar de las niñas y niños

El presente capítulo tiene como objetivo caracterizar el contexto educativo y social en el que se llevó a cabo la investigación, ofreciendo un panorama completo de la escuela, su entorno y la diversidad de las familias que integran la comunidad escolar. Para comprender la construcción infantil de los estereotipos de género, resulta imprescindible situar el estudio en su marco territorial, institucional y normativo, así como en los espacios físicos y sociales donde transcurre la vida cotidiana de niñas y niños.

2.1 La conectividad en el estado de San Luis Potosí

Según estadísticas del INEGI, San Luis Potosí (SLP) es el municipio más poblado de todo el estado. Con una población de 440 897 hombres y 471 011 mujeres. Debido a que esta investigación se enfoca en el consumo de dibujos animados por niños y niñas interesan los datos referentes a los medios técnicos y servicios que le permiten acceder a esta programación en el territorio. En cuanto a la tenencia de bienes de tecnologías de la información y las comunicaciones (T.I.C.S) que poseen en el estado de SLP el 44,9% de los hogares tienen servicio de televisión de paga, el 16,7% servicio de películas, música o videos de paga por Internet y el 10,8 consola de videojuegos (INEGI, 2023). En referencia a los equipos el 89,9% posee televisor, el 84,5% teléfono celular, el 34,0% computadora, laptop o tablet y el 44,5% internet (INEGI, 2023). Es evidente que el acceso al menos a una de las TICS es bastante amplio y si consideramos que el estudio actual se enmarca en una zona urbana este pudiera interpretarse como mayor. Este dato es importante en tanto niñas y niños consumen las diversas programaciones y contenidos que estos medios les ofrecen a través de los dispositivos y conectividades que la familia pone a su disposición.

Se revisaron los datos disponibles del ciclo escolar 2021-2022, el inmediato anterior al período de investigación. Durante este período el estado de San Luis Potosí tuvo un total de 299,068 alumnos en la educación primaria pública. De ellos 147,036 fueron mujeres y 152,032 hombres y se encontraban distribuidos en 3,147 escuelas (Secretaría de Educación Pública, 2023). Los alumnos que asisten a escuelas primarias públicas representan el 91,24% del total de estudiantes de primaria contabilizados. Este dato resalta la necesidad de considerar a la educación pública primaria como un espacio prioritario de investigación, dado su peso en la estructura educativa nacional.

2.2 El espacio escolar institucional y contenido curricular

Al ubicar la investigación en el espacio escolar es necesario contextualizar el mismo, ubicando a la escuela en su espacio geográfico y normativo. Las escuelas públicas pertenecen a la Secretaría de Educación Pública (SEP) que tiene como principal propósito garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden (Gobierno de México, 2023). Dicha institución es la encargada de dictar las estrategias nacionales en las que se fundamenta el plan de estudio. Basados en los 5 puntos del año anterior, se trazaron 7 directivas por las que se rige la educación a partir del presente curso (2023-2024). Estas son:

- Estrategia nacional para la enseñanza de lenguas y culturas indígenas y afromexicanas.
- Estrategia nacional para la educación multigrado.
- Estrategia nacional para fortalecer a las escuelas como parte del tejido comunitario en contextos urbanos.
- Estrategia nacional de lectura.
- Estrategia nacional de educación inclusiva.
- Estrategia nacional para la atención a niñas, niños y adolescentes en situaciones de migración, interna y externa.
- Estrategia nacional con perspectiva de género para mantener a las escuelas libres de violencia y acoso. (Secretaría de Educación Pública, 2023)

Para el trabajo por la educación inclusiva la Secretaría de Educación Pública propone varias tareas, como la conformación de redes nacionales y locales que atiendan y armonicen las disposiciones normativas locales con la ENEI (Estrategia Nacional de Educación Inclusiva). También el fortalecimiento de las herramientas teórico-metodológicas en materia de educación inclusiva, para favorecer los aprendizajes de las y los estudiantes en el ámbito escolar y fortalecer las culturas escolares inclusivas, basadas en el reconocimiento de las diversidades. (Secretaría de Educación Pública, 2023)

La estrategia nacional con perspectiva de género para mantener a las escuelas libres de violencia y acoso se llevará a cabo a través del uso de contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje en los programas de estudio y libros de texto gratuitos orientados a prevenir, atender y erradicar la violencia y el acoso escolar (Secretaría de Educación Pública, 2023). Esto resultó de especial interés para esta investigación, pues parte de las actividades orientadas en los libros sirvieron como herramienta complementaria para la recolección de datos al tiempo que introdujeron temáticas vinculadas con el género que promueven el debate entre niñas y niños. También para esta estrategia se proponen difundir actividades didácticas dirigidas a docentes de educación Preescolar, Primaria y Secundaria, enfocadas en promover la cultura de paz en y desde nuestras escuelas y desarrollar un manual de cultura de paz dirigido a docentes y directores de educación básica para promover conocimientos, actitudes y habilidades sobre la buena convivencia en los centros educativos (Secretaría de Educación Pública, 2023). Dicha medida refuerza la idea del papel activo de los maestros y por ende de la escuela

A partir de este curso escolar 2023-2024² y teniendo como base los anteriores postulados surge la Nueva Escuela Mexicana (NEM), basada en los derechos constitucionales referentes a la educación y referenciando en sus basamentos la obra de Freire y el papel político y dinámico de las maestras y maestros en la educación. (Freire, 2010) La revalorización de los docentes, la Nueva Escuela Mexicana y el nuevo plan de estudio con sus libros de textos constituyen los tres ejes fundamentales de la transformación educativa. Estas características que definen a la nueva escuela en correspondencia con el plan de estudio y las actividades de los textos son un elemento de especial interés para la investigación, dado que tratan abierta y específicamente la temática de género que interesa ahondar cómo se desarrolla en el espacio escolar.

Lo anteriormente mencionado indica que la NEM está pensada para la atención de los grupos marginados y excluidos de la sociedad. Precisamente a través de las actividades críticas y la relación con la comunidad pretende ser detonador de pensamiento crítico para el cambio en manos de niñas y niños. Esto último da cuenta del papel activo que se le confiere a las infancias mexicanas en la construcción de sus propios espacios, con el docente y familiares como acompañamiento.

² Según cuentan las maestras solo se realizó una prueba piloto el año anterior en una escuela antes de llevar este programa a la práctica masiva.

La nueva colección de libros de textos responde precisamente a los principios e intereses de la NEM. Los temas están trazados de manera que abarquen los ejes cuerpo, aula, escuela y comunidad y poseen actividades basadas en el didactismo y la creatividad de los y las estudiantes, de modo que construyan tanto de forma individual como colectiva el conocimiento y puedan llevar lo aprendido a espacios extraescolares. Dichos conocimientos se imparten a través de los campos formativos y los proyectos integradores que fomentan la visión crítica y reflexiva de niñas y niños.

Estos nuevos textos buscan la articulación entre los ejes ya mencionados para un mejor aprendizaje, articulado principalmente por el de la comunidad. Este elemento es resaltable en la actual investigación pues se pretende, teniendo como centro las definiciones de niñas y niños, abordar también los demás ámbitos que lo rodean en su vida cotidiana. Estos textos fueron confeccionados con la colaboración de docentes mexicanos y pedagogos de la región y abordan temas que se adecuan a la realidad concreta del territorio en búsqueda de poner en práctica la construcción de soluciones creativas por parte de las infancias para la transformación de dicha realidad. Aunque en esta investigación no se realizó un análisis de contenido profundo de estos textos, sí fue necesario un acercamiento a los temas y las formas de abordaje de los mismos. Estos libros son la expresión más evidente y materializada de la NEM a la cual también tienen acceso las familias y forman parte importante del nuevo entorno educativo.

En la siguiente tabla ofrecida por la Subsecretaría de Educación Básica se muestra claramente la distribución e intereses de los libros de texto (Subsecretaría de Educación Básica, 2023).

Tabla 3 Distribución y enfoque de los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana

Libros	Nombre	Escenario
3	Proyectos integradores	Áulico Escolar Comunitario
1	Nuestros Saberes	Ofrecen contenidos disciplinares explicados para toda la comunidad.
1	Múltiples Lenguajes	Incentivan las actividades creativas de los estudiantes por medio de la imaginación y la reflexión crítica entorno a contextos socioculturales.

1	Sin recetas	Pretexto para el codiseño y el establecimiento de vínculos pedagógicos, material de consulta, bibliografía e hipervínculos.
---	-------------	---

Esta investigación se centró en: Proyectos de Aula, Proyectos Escolares y Proyectos Comunitarios correspondientes a 5to y 6to grado por ser las materias que pretenden reflexionar sobre cuestiones de género, mas, dada la gran integración de todo el plan de estudio, es necesario ver las clases como un todo que debe interrelacionar los libros y proyectos entre sí. Este plan de estudio habla directa y abiertamente sobre en género, los estereotipos y principales conceptos vinculados al tema desde una perspectiva reflexiva y crítica. Según la Subsecretaría de Educación Básica, los proyectos integradores en general están contruidos con situaciones problematizadas y pensadas desde el territorio. Su objetivo no es solo el aprendizaje de contenidos, sino que busca la sensibilización y el abordaje reflexivo de dichas situaciones (Subsecretaría de Educación Básica, 2023). Al revisar los contenidos puede detectarse que están contruidos para el abordaje de la sociedad del niño o niña como tal y no como futuro adulto. Ofrece herramientas para pensarse su entorno actual y lo que como infantes les interesa o adolece del mismo. Estas características son punto de partida para en próximos capítulos abordar la forma en que se implementó en el espacio del aula y como las infancias construyen el conocimiento, específicamente sobre los estereotipos de género.

Aunque la permanencia en el aula es durante toda la jornada, en este caso de 8:00am a 1:00pm, interesa prestar especial atención a las clases correspondientes a los proyectos integradores mencionados en los disimiles campos formativos. Algunos de las unidades detectadas que responden a los intereses de este estudio son: “Por qué ellos sí y nosotras no?” y “Publicidad en marcha a la diversidad” de proyectos de Aula; “Textos discontinuos para la igualdad” y “Violencia de género: un problema que nos afecta” de Proyectos Comunitarios y “Los principios que determinan historias y limitan los derechos” y “Mujeres y hombres codo con codo sin discriminación” de Proyectos Escolares.

2.3 La escuela David G. Berlanga

La escuela David G. Berlanga es una escuela primaria perteneciente a la Secretaría de Educación Pública. Se encuentra ubicada en la colonia Zona Centro. Pertenece a la Zona 3 de escuelas de la SEER. Es de turno matutino y posee solo un grupo de cada grado escolar. Es una escuela relativamente pequeña, pero por la cantidad de grupos el espacio resulta suficiente en términos

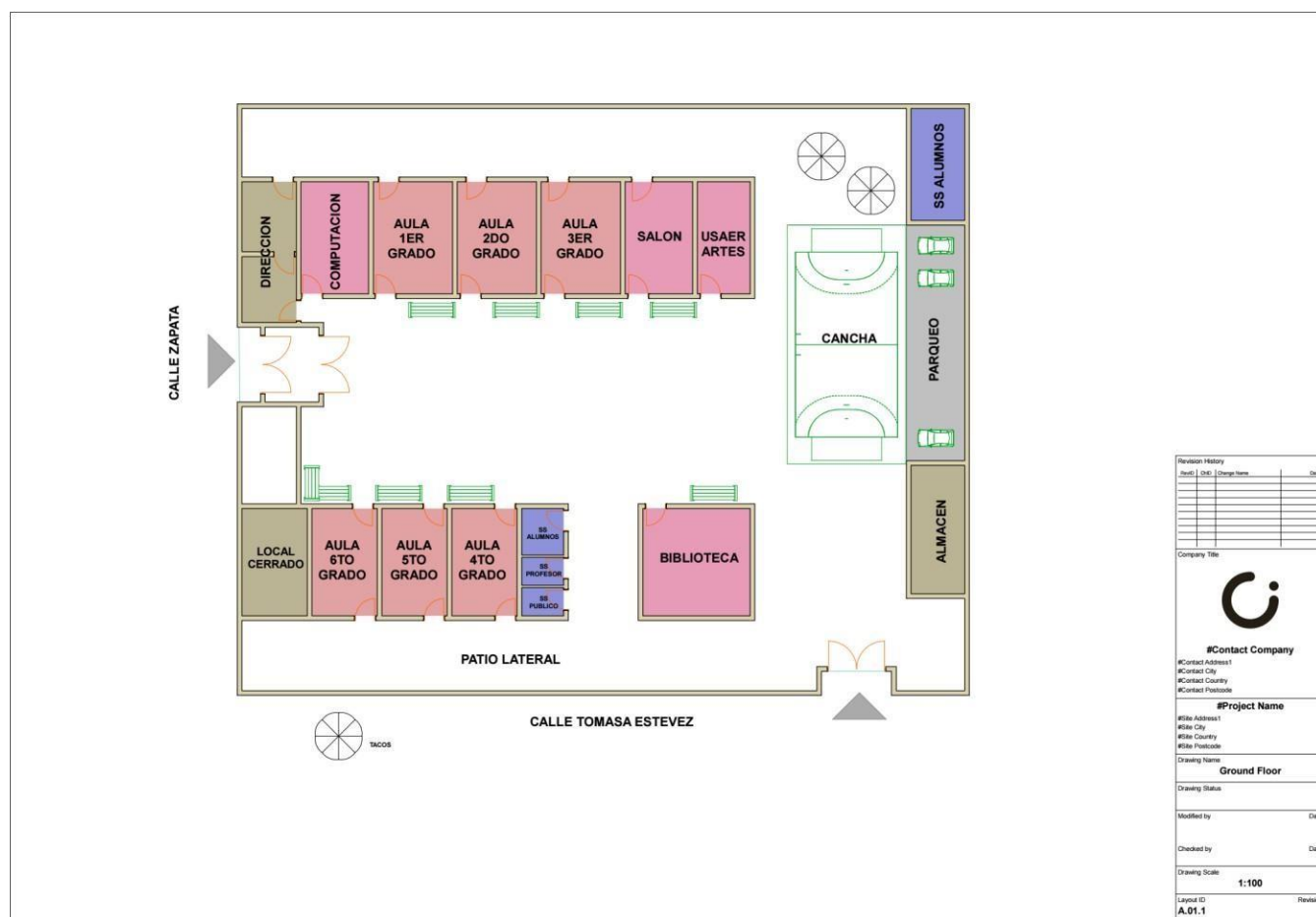
generales. Los espacios están bien delimitados por grupos o actividades específicas, como es el caso de los salones, zona de juego, de lonche o de espera de cada grupo.

Tiene un total de 167 alumnos inscritos³ de los cuales 77 son niñas y 90 son niños. El grupo de 5to grado posee un total de 24 estudiantes, con 15 niñas y 9 niños mientras que el grupo de sexto grado tiene 30 estudiantes y la misma cantidad de niños que de niñas. Estos dos grupos son los de interés para la investigación, por lo cual la muestra es de 54 estudiantes con 30 niñas y 24 niños.

Para una mejor comprensión se ofrece a continuación un croquis de la escuela donde se especifican los salones al momento de la investigación y otras áreas de interés como dirección, baños, salón de USAER/Artes, entradas y espacios de recreación que se mencionan durante la investigación:

³ Estas cifras variaron a lo largo de todo el ciclo escolar 2023-2024. Una de las estudiantes de sexto grado aún no estaba inscrita en el mes de noviembre, pues viene de una comunidad indígena y es mayor que sus compañeras. Así mismo entran y salen constantemente alumnas y alumnos tanto de 6to como de 5to grado y esto no siempre se ve reflejado en los listados oficiales al momento de ocurrir.

Figura 1: Croquis de la Escuela Primaria David G. Berlanga

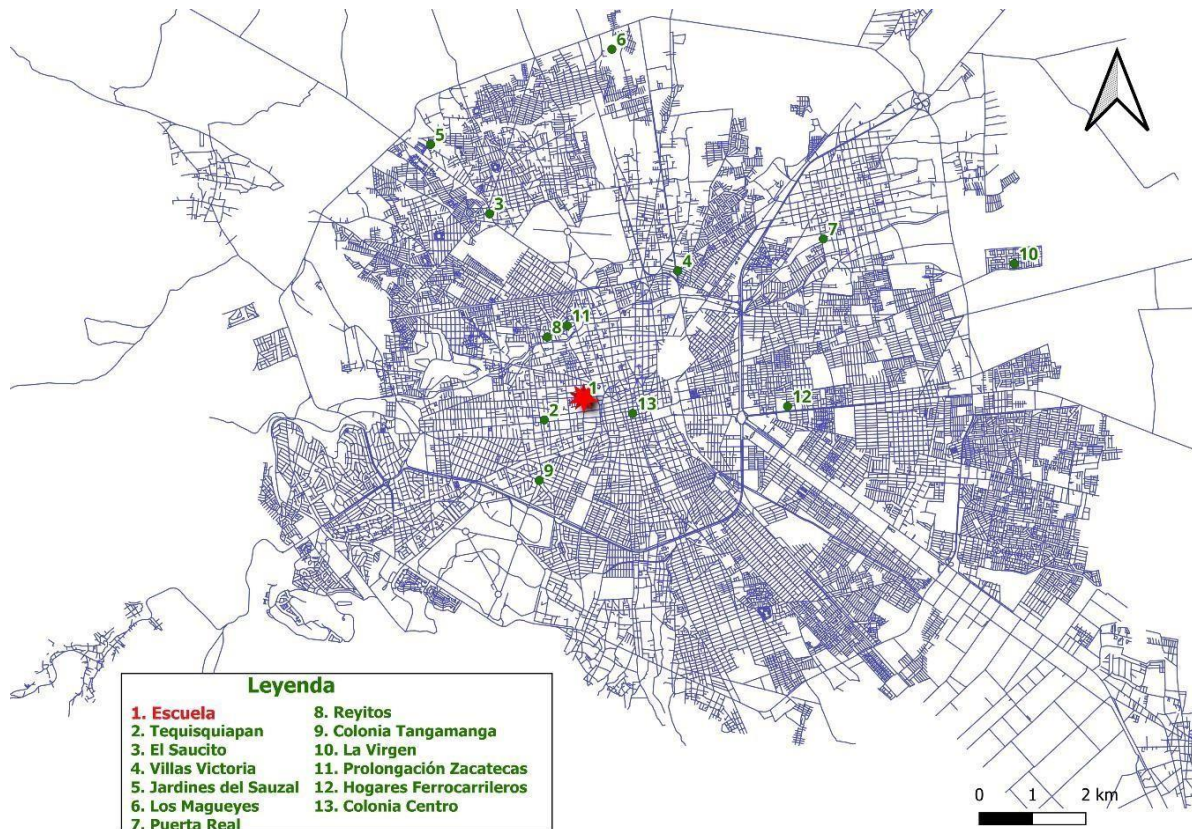


En ambos grupos asisten niños de diversas colonias de San Luis: Según los datos recolectados en el cuestionario aplicado a las madres y padres⁴ Tequis, Saucito, Villas Victoria, Jardines del Sauzal, Los Magueyes, Puerta Real en Soledad, Valle Escondido, Reyitos, Tangamanga, Mexquitic de Carmona, La Virgen en Soledad, Prolongación Zacatecas, Hogares ferroviarios y Colonia Centro. Aunque estos datos no representan la totalidad de los estudiantes, sí implican una gran diversidad sobre el lugar de origen de las niñas y niños, los movimientos de traslado diario que realizan para llegar a la escuela y el grado de relación o no que pueden tener con la localidad en donde se encuentra enclavada esta. En la figura número 2 se ilustra la ubicación de la escuela y de

⁴ Este cuestionario se aplicó de forma autosuministrada en 28 de noviembre del 2023 en la junta correspondiente al final del primer trimestre del curso escolar. Fu e de todas las juntas la más concurrida ya que al avanzar el curso los padres y madres hablaban de forma informal con las maestras (ya sea por teléfono celular o personalmente) pero disminuyó la asistencia en las juntas. Se realizaron un total de 36 cuestionarios en total.

las diversas zonas de origen de las y los estudiantes a excepción de Valle Escondido y Mexquitic de Carmona por quedar fuera de los límites establecidos.

Figura 2: Mapa con la escuela y colonias de las que provienen las niñas y niños



La llegada y salida de la escuela se divide en tres modalidades. El transporte, el vehículo particular y quienes deben esperar que sus familiares los busquen caminando. Los de transporte son los primeros en irse y esperan, antes de sonar el timbre, en el patio externo de la escuela justo donde está la reja de salida. En ese mismo lugar se ubican los de vehículo particular que se van marchando según llegan los vehículos de sus familiares. Es una actividad muy bien organizada por la escuela para evitar que se acumulen los coches en la calle, ya que se encuentran en una avenida muy transitada y, además, tienen otra escuela justo en frente.

En el caso de las niñas y niños que se van a pie esperan en el pasillo interior de la escuela, sentados en los bancos que quedan fuera de su salón. Al esperar durante más tiempo fueron con quienes más interacciones pude tener en este horario.

Las maestras consideran a sus grupos diversos también por tener estudiantes descendientes de pueblos originarios o con habilidades y características especiales del aprendizaje. Ambos grupos están a cargo de maestras mujeres. La de 6to grado posee 30 años de experiencia en el magisterio y trabajaba anteriormente en una escuela de una comunidad más rural. La de 5to grado igual posee amplia experiencia y lleva varios años trabajando en la David G. Berlanga por lo que se puede identificar cierto grado de compromiso y apego con la institución. La escuela se encuentra a cargo de una directora y la mayoría de las docentes son mujeres. Un dato importante es que al ser una escuela pequeña casi todas las maestras conocen a todas las niñas o niños, aunque no sean de su grado. Esto porque suelen tener hermanas o hermanos menores o fueron sus alumnos en otros grados. Esta cercanía confiere una dinámica especial a la escuela, llegando a ser uno de los varios motivos por los cuales niñas y niños son inscritos ahí.

El número de encuestas realizadas representan el 66% del total de alumnos de los grupos de 5to y 6to grado, pues hubo familias que no asistieron o que no devolvieron ninguna información. Según resultados de la misma el nivel educacional de las madres suele ser preparatoria, seguido por secundaria, técnico y licenciatura y en menor medida primaria. Hubo 3 encuestas que no respondieron a este dato, pero 2 son correspondientes a las madres de niñas de las comunidades originarias, que no tienen total control de la escritura y otra respondida por un abuelo que es tutor de una niña. En el caso del nivel educacional de los padres prima el nivel superior (11) llegando a mencionar 1 con Master, seguido por los que concluyeron la preparatoria (8) y luego los que tienen nivel secundario (7). Solo 1 tiene primaria y es mucho más alto el número de no respuestas en este apartado del cuestionario (8). Solo 3 encuestas fueron respondidas solo por padres y una por un abuelo. Las restantes fueron hechas por madres únicamente y algunas por madres en compañía de los padres o de otros familiares. Durante la reunión al repartir los cuestionarios, en los casos donde estaban ambos, al ofrecerles el papel ambos decidían que era la mamá quien iba a responder, aunque el padre le apoyara con las respuestas.

En cuanto al empleo una cuarta parte de madres declaró ser amas de casa (24%,) y otras dos que pusieron ser trabajadoras del hogar⁵. A excepción de una tía que es estudiante⁶, el resto de las

⁵ En estos casos no queda claro si se refieren a su propio hogar o si por el contrario ofrecen el servicio de labores domésticas en otras casas, lo cual si representa un trabajo remunerado.

⁶ Este es el caso de una niña de quinto grado que quedó a cargo de su tía por el fallecimiento de su mamá durante la pandemia y con motivo de esta.

madres declaran estar empleadas y mencionan algunos puestos como enfermera, vendedora, agente de centro de atención telefónica, asistente veterinaria, secretaria, seguridad, intendente, educación, facturista, comerciante y administración. En el caso de los padres son comunes las ocupaciones de comerciantes y choferes. También respondieron mecánico, soldador, supervisor, operador de grúa, ayudante de lechería, repartidor y administrador de productos mayoristas. Muchos de estos empleos vinculados al sector productivo de la economía y aparentemente al trabajo en fábricas. También mencionaron otros empleos como mánager, paramédico, empleado del gobierno federal y agente fiscal. Estos últimos, aunque pertenecen al sector terciario de la economía, pueden valorarse como empleos de cierto prestigio social. Esto revela un contraste con las ocupaciones de las madres generalmente destinadas a los servicios o a actividades socialmente femeninas vinculadas al cuidado y la atención.

Uno de los rasgos distintivos de esta escuela y que puede notarse en las zonas de residencia de sus estudiantes, es que en ella estudian niñas y niños de diversas colonias que no son en la que se encuentra ubicado el centro educativo. Ello produjo el cuestionamiento sobre la motivación de madres y padres para inscribirlos en dicho lugar. Aunque acompañados a veces por otros motivos, la calidad educativa y la atención brindada a sus estudiantes resaltó como el motivo principal por el cual las familias eligen esta escuela (24%). Como era de esperar, la otra cifra representativa es la de quienes viven cerca o poseen algún familiar que vive cerca y puede ocuparse de la niña o niño durante la tarde (22%). También la cercanía a los centros de trabajo y el cierre de escuelas anteriores fueron motivos de elección (7% cada una) y declararon experiencia previa ya sea con hermanos o primas (5,5%) como otro móvil para la inscripción. Solo 2 familiares respondieron que su único motivo era la disponibilidad de cupos.

El nuevo plan de estudio se implementó, como ya se mencionó, por primera vez este curso escolar 2023-2024. Aunque a través de conversaciones informales con el personal educativo se conoce de experimentos que se realizaron en otras escuelas desde el curso anterior lo cierto es que en agosto del 2023 las maestras de los grupos estudiados se enfrentaron por vez primera a este novedoso plan educativo. Nueva perspectiva, nuevos libros, nuevas metodologías de trabajo y nuevas formas de impartir el conocimiento que debieron aprender sobre la marcha. A lo largo del curso escolar recibieron de manera online o presencial capacitaciones, pero es importante resaltar que esto

ocurría a la par que daban sus clases y lidiaban con todo el componente administrativo de su labor y la interacción con las familias de niñas y niños.

Las opiniones de las familias sobre el nuevo programa de estudios y particularmente sobre los nuevos libros, que es lo que más tienen a su alcance, son bastante escuetas dada la vía de comunicación a través de la que se obtuvo esta información, sin embargo, aportan luces sobre cómo se están recibiendo por su parte los contenidos escolares y principalmente, aún sin haberlo preguntado, lo referente a género y sexualidad.

Del total de encuestados el 38,8% está satisfecho con los nuevos libros y los describen como “buenos”, “interesantes”, “bonitos”, “prácticos” y que “informan sobre las nuevas cosas de la vida”. Existe una segunda postura respecto al nuevo material de estudio, que, si bien no están directamente en contra, sí demuestran inconformidad (33,8%). Las críticas que manejan están vinculadas principalmente al ordenamiento de los contenidos de estudio, a la ausencia de algunos temas que pueden ser importantes “incompletos”, falta de profundización y la duda de “qué materia suple a cuál” haciendo referencia al anterior plan de estudio. Igualmente, hay comentarios referentes a la necesidad de “adaptación” tanto a los nuevos temas como a la forma de educar. Una tercera postura, más radical, incluye aquellas opiniones de las familias que están directamente en desacuerdo ya sea con el plan de estudio en general o con el tratamiento de temas específicos. Estos representan el 11,11% de los encuestados. Algunas de estas opiniones están en constante comparación con planes de estudio anteriores y otras directamente preocupados por lo referente al género⁷:

“No estoy de acuerdo ya que quieren incluir cosas “no naturales” y eliminaron lo esencial para su preparación” (*Madre y padre de niño de 6to grado, familia parte del comité familiar de la escuela*)

“No me gusta, metieron temas muy extensos, como la sexualidad, sin embargo, trato de explicar dudas a mi hija respecto a la reproducción incluso de género” (*Madre y padre de niño de 6to grado, familia parte del comité familiar de la escuela*)

“Me gustaban más los de antes (hace 15 años) se me hacían más creativos y mejor informados” (*madre de niña de 6to grado*)

⁷ Aparentemente este ha sido un tema complicado de tratar para las maestras por la presión familiar y la diversidad de posturas que existen entre las familias de las niñas y niños de un salón.

2.4 Acceso a las TIC y prácticas de consumo

Es imprescindible conocer los medios técnicos a través de los cuales los niños y niñas acceden no solo a los dibujos animados, sino también a todos los contenidos que consumen en general ya sea acompañados o de forma individual. Aunque las estadísticas que aquí se ilustran aluden a las respuestas de las familias en los cuestionarios, es importante recordar que hubo familias que no lo respondieron e igualmente durante la estancia en los salones se pudo constatar que muchos de los que declararon que sus hijos e hijas no poseían celular sí lo tenían y otros se los regalaron a lo largo del curso escolar. Resulta relevante que el 97,2% usa la TV, lo cual demuestra que este medio todavía convive como práctica cotidiana con las otras formas de acceso a la información más novedosas. De estos el 20% plantea que su hija/hijo es dueño de su TV. El 58,3% tienen acceso a celulares y de ellos más de la mitad (57%) poseen su propio móvil⁸.

Las tabletas y computadoras son menos comunes, representan el 27,7% y el 25% respectivamente. En el caso de las tabletas la mitad si pertenecen a las niñas o niños que acceden a este recurso, mientras solo uno posee su propia computadora.

Por las respuestas dadas en el cuestionario en contraste con las múltiples conversaciones llevadas a cabo con niñas y niños y también por comentarios realizados por algunas madres se pudo constatar que existe bastante incertidumbre en cuanto a los gustos que estos poseen y a lo que ven, en cualquiera de los medios mencionados, a diario. Ello no quiere decir que algunos no coincidan o sí sepan con total certeza la respuesta, mas no se reflejó en casi ninguna encuesta. Aun así, algunas respuestas sobre que ven los niños y niñas en general fueron:

Niños: noticias, anime, videojuegos, caricaturas, tutoriales de YouTube, videos de bromas y chistes, deportes, Malcolm el del medio y Un show más.

Niñas: caricaturas, series, series coreanas, TikTok, Pepa Pig, videos de baile, cocina, decoración, Steven Universe.

Aunque las respuestas de las familias no siempre coincidieron con lo que expresaron los y las estudiantes, los resultados sí indican algo que los niños y niñas confirmaron después a través de conversaciones informales, y es que suelen combinar el consumo de caricaturas infantiles con otras

⁸ Este dato es importante porque se compagina con los gustos y contenido en internet que consumen niñas y niños de forma individual.

caricaturas no infantiles o series juveniles y mucho contenido de redes sociales como es el caso de TikTok y YouTube. Aunque no es posible generalizar, se muestra una marcada diferencia entre el tipo de contenido consumido por niñas contrapuesto al de los niños, dato que se explicita aún más en lo que a caricaturas refiere.

Según las respuestas de las familias los niños prefieren⁹ animados como: Dragon Ball (Goku), Bob Esponja, El laboratorio de Dexter, Naruto, Sonic, Pokémon, Escandalosos, Bayblade, Lego, Paw Patrol y Power Rangers. Por su parte las niñas prefieren: Miraculous: Las aventuras de Ladybug, Scooby Doo, Rugrats, Monstros de verdad, Hora de Aventuras (Finn y Jake), Gravity Falls, Moana, Shrek, Minions, Trolls, Frozen, Chavo del 8 animado, Escandalosos y mencionan Simpson y Rick and Morty¹⁰. Esta pregunta en general obtuvo muchas respuestas generales como “caricaturas” o “caricaturas apropiadas para su edad” donde los familiares no pudieron explicitar ningún título. Hubo tres que declararon que ya no veían caricaturas; 2 niñas y un niño.

La plataforma más usada es la de Netflix, estamos hablando de un canal de pago al cual el 63,8% de los familiares afirmaron que las niñas y niños tienen acceso. El 36,1% utiliza la TV pública, mientras que el 38,8% consume audiovisuales en Disney. Otras plataformas menos mencionadas fueron Nickelodeon y HBO (8,3% y 5,5% respectivamente). Fueron mencionados también YouTube y TikTok (30,5%). En cuanto al acompañamiento suelen ver las caricaturas principalmente con hermanos y con la madre y en menor medida con primos, amigos, o la abuela. El 38,8% ha realizado ocasionalmente esta actividad de forma solitaria y el 13,8% la realiza siempre de esta manera. Solo una madre dijo que, aunque ve los animados sin compañía, sí supervisa lo que consume. La mayoría de las niñas y niños consumen, según sus familiares, entre 1 y 3 horas de audiovisuales, mientras que en 8,3% lo hace durante 4 horas o más y un porcentaje igual dejó sin responder esta pregunta.

Las opiniones sobre las caricaturas que prefieren ver niñas y niños son muy diversas por parte de las familias. En el caso de las que ven los niños destacaron comentarios de preocupación referentes a la violencia, las peleas, la competitividad y el lenguaje que a veces utilizan. Aun así, otras familias

⁹ Acá solo se mencionan las caricaturas enunciadas por las familias, sin ningún tipo de orden por preferencia ya que pocas veces se repitieron.

¹⁰ Estos animados no son para público infantil y quien responde el cuestionario plantea que no le parecen apropiados los contenidos que ahí aparecen, sin embargo, por el solo hecho de ser animado da por sentado que está destinado a un público infantil. Esto permite pensar, siguiendo la idea de Dorfman y Mattelart (2005), en como pasan de inadvertidos las caricaturas por tener este formato. En este caso, por ejemplo, es evidente que están destinadas a un público adulto.

alegaron que las caricaturas que ven sus hijos son educativas o solo entretenidas. En general hay poca visión crítica ante estos dibujos animados y mucha aceptación ante lo divertido, gracioso o sensible, incluso si realmente no cumplen con este requisito:

“Hay algunos que sí tienen valores y bonitas historias en otros hay valores muy altos o mucha competencia.” (*madre de niño de 6to grado*)

“Me gusta que vea caricaturas tiernas como Bob Esponja y Tom y Jerry” (*madre de niño de 5to grado*)

En el caso de las caricaturas de las niñas entre las opiniones de las familias predomina la conformidad. Las consideran buenas, educativas con valores y que no transmiten ningún contenido negativo. Es importante destacar aquí lo que las familias consideran bueno-malo pues parece indicar que solo la violencia explícita o un lenguaje grosero es el motivo de alarma, por este motivo, cualquier caricatura que no posea estas características puede alcanzar el medidor de calidad establecido por madres, padres y demás adultos responsables de la crianza de estas niñas y niños. Sin embargo, cuando la violencia física va acompañada de humor y situaciones de absurdo pierde automáticamente su matiz negativo, como pudiera ser el caso de Tom y Jerry, y se convierte en una opción válida para las familias.

Estos datos resultan relevantes en tanto permiten una pequeña, pero necesaria panorámica, de las prácticas de consumo de audiovisuales de niñas y niños, además arroja algunas pistas tanto de la implicación familiar en este momento tan cotidiano que es el de ver caricaturas como de los intereses y perspectivas que tienen los adultos que conviven con las infancias implicadas en el estudio.

En conclusión, el nuevo programa de estudios posee una intencionalidad en educar desde la perspectiva de género, pero que depende en una enorme medida en las características e intencionalidad del personal educativo. En el caso de la escuela David G. Berlanga resultó relevante recopilar información familiar de sus estudiantes, pues convergen niñas y niños de diferentes zonas del estado y de familias a veces muy distintas, lo cual le confiere una diversidad interesante a los grupos a la vez que es motivo de las características propias de donde está ubicada la escuela.

Es destacable que la totalidad de estudiantes tiene acceso al menos a una televisión y en su mayoría poseen varios medios aparte de la tv como es el caso de los celulares y las tabletas. Esto significa que las familias no tienen un total control de los que sus hijos e hijas ven, a lo sumo, tienen nociones de algunas de sus preferencias y así se ve reflejado en los cuestionarios. Así mismo es una constante

que estos equipos y el consumo de audiovisuales forman parte de la vida cotidiana, como actividad recreativa, de estas niñas y niños.

Capítulo 3: Vida cotidiana escolar y construcción de estereotipos de género. El grupo de 6to grado

La vida cotidiana escolar constituye un espacio clave de socialización, donde se articulan aprendizajes formales y experiencias sociales que moldean percepciones sobre los roles de género. Este capítulo explora, desde una perspectiva etnográfica, cómo niñas y niños interactúan en su entorno escolar, cómo ocupan los espacios, y de qué manera las dinámicas cotidianas refuerzan, reproducen o desafían estereotipos de género. Se analizan las jerarquías, las prácticas de socialización y la manera en que los distintos actores educativos intervienen, explícita o implícitamente, en la construcción de estas ideas.

En este capítulo se aborda una descripción detallada de los salones de 6to y 5to grado durante el curso escolar 2023-2024 con énfasis en los aspectos relacionados con el género y los estereotipos, a través de las interacciones, opiniones, situaciones de conflicto y resolución, participación en clases y actividades escolares, amistades, vínculos afectivos, formas de expresión emocional y prácticas cotidianas en general, así como algunos momentos clave del curso. Aunque, en general, se mantuvo un orden cronológico de los acontecimientos, varios están agrupados por las temáticas fundamentales que son los principales estereotipos observados en la cotidianidad del salón: jerarquías basadas en el género, ocupación del espacio, papel de la comunidad/grupo en la emancipación de las niñas, hipervalorización de la belleza femenina hegemónica y reproducción de los patrones de masculinidad hegemónica en niños y otros elementos de la corporalidad. Toda la información proviene del diario de campo escrito a lo largo del curso escolar y estos datos obtenidos a través de la observación se triangulan con datos de las encuestas y los resultados de los talleres realizados.

El grupo de 6to grado, al iniciar las observaciones, contaba con un total de 30 estudiantes. Esta cantidad, más que fluctuar, se mantuvo constante, pero por la entrada y salida de distintos estudiantes. Una niña, proveniente de un pueblo originario y de mayor edad que el resto (14 años) fue la única en abandonar la escuela totalmente y no por motivos de cambio¹¹.

En este grupo tanto niñas como niños se mueven con libertad en el espacio del salón y se expresaran con más frecuencia y soltura durante el horario de clases ya fuera sobre los temas de las asignaturas

como de otros de su propio interés. Prácticas como comer en el salón en horarios de clases, moverse de lugar, usar playeras y accesorios con el uniforme no fueron objeto de reprimenda a excepción de ocasiones especiales. En general, niñas y niños podían lucir, hacer y decir con mayor libertad a lo que las normas escolares imponen siempre que esto no constituyera un peligro para sí mismos o sus compañeros y compañeras.

Al ser bastante similar el número de niñas y niños en este grupo resulta útil describir algunas dinámicas propias de la vida escolar como lo son la formación espontánea de grupos de trabajo, la selección de puestos en los momentos que les fue permitido¹², los grupos de amigos y amigas, las relaciones jerárquicas en el salón y las interacciones y comportamientos durante el momento del recreo o la salida.

En conversaciones muy informales y escuchando su plática fue muy fácil desde un primer momento detectar que las niñas y los niños consumen mucho contenido destinado a público adulto¹³, sobre todo en lo que a la música se refiere. Algunos que se mantuvieron en su preferencia, aunque no en la de todas y todos, fueron Junior H, Kimberly Loaiza, Yeri Mua, Peso Pluma y otros artistas de moda en el momento. Así mismo mencionaron la serie de anime Demon Slayer de Netflix. Las niñas en esta clase terminan hablando, para referirse a historias cotidianas, de capítulos de La Rosa de Guadalupe que han visto con sus madres, tías o abuelas. Este es un programa de televisión bastante patriarcal con argumentos narrativos basados en las tragedias y, además, con un marcado

¹¹ Esto también ocurre en el grupo de 5to grado y según las maestras y la experiencia de observación es algo común. Muchas veces vienen de espacios de pobreza y los retiran de la escuela ya sea para trabajar o porque su familia se regresa de la ciudad a su comunidad de origen. No existe total certeza por mi parte sobre si algunos continúan o no el proceso de escolarización, sin embargo, sí se cree que las niñas cercanas a los 15 años son propensas a un futuro inmediato como esposas y amas de casa.

¹² En este trabajo no se incluye una imagen sobre los asientos asignados porque, sobre todo en el grupo de 6to grado, cambiaba con mucha frecuencia como iniciativa de la maestra, sin embargo, sí interesa describir los espacios seleccionados por niñas y niños de forma espontánea.

¹³ Esto principalmente en Youtube y son creadores y creadoras de contenido que, aunque no son infantiles si tienen un público mayormente adolescente e infantil como es el caso de Yeri Mua.

fundamento religioso. Este tema del parto y del significado de ser una madre también fue tema de conversación durante otros recreos haciendo referencia a la historia de una influencer.

Algunas niñas declararon ver novelas con sus abuelas o madres, práctica muy vinculada al espacio de lo femenino. Además, a modo de broma, decían contar con su propio “Spotify”, refiriéndose a un músico ambulante que solía cantar en el puesto de tacos ubicado justo afuera de la ventana de este salón. Esto es importante, porque demuestra como las infancias están inevitablemente expuestas al consumo de música o audiovisuales que no están destinados a ellos/ellas, muchos con un contenido de género extremadamente violento y limitado. Un evento en el que la música fue protagonista fue la celebración por el Día del Niño y la Niña¹⁴. En los festejos toda la escuela convivió en el patio. Cada grupo preparó, con familiares, una presentación de entretenimiento. La mayoría de las participantes eran las madres ya sea en danzas, obras de teatro o cualquier ayuda extra como decoración o alimentación. La figura femenina es la encargada de asistir a las actividades que la escuela convoque, esto puede estar vinculado a los resultados de las encuestas donde en la ocupación muchas eran amas de casa y por lo tanto se intuye que poseen “flexibilidad” de tiempo para realizar esta tarea. Las presentaciones de las familias no fueron recibidas con mucho entusiasmo, sobre todo las que utilizaban contenido infantil; sin embargo, la música de la actividad en la sección de un payaso contratado era precisamente de adultos. Este realizó un concurso de baile donde, principalmente los movimientos de las niñas y canciones elegidas por el equipo de payaso para que bailara, estaban muy sexualizados. A pesar de ello, su presentación tuvo buena acogida entre los y las estudiantes y muchos conocían la música que se reprodujo.¹⁵

Dada la connotación cultural del periodo, el mes de febrero fue donde las niñas se expresaron más al respecto del amor romántico con motivo del día 14 del amor y la amistad. Con solo una excepción todas hablaban sobre amores platónicos o relaciones de artistas famosos que consideraban admirables. Varias mencionaron a Adonis “el único” y parejas de moda del momento como Duki y Emilia Mernes o Trueno y Nicki Nicole. Sería interesante ver qué tipo de relación y proyección en

¹⁴ Sobre este evento se hablará varias veces en la descripción puesto que fue todo un día dedicado a la festividad, con diversas actividades que fueron de gran interés para la investigación.

¹⁵ El payaso hizo varios chistes sexistas y referentes también a la clase social. Su concurso de baile era una competencia entre niños y niñas. Si bien la música era del agrado de la mayoría, incluso de grados menores a 5to y 6to, ello no implica que no sea violenta. Además, seleccionó canciones como corridos para los niños y otras de reguetón para las niñas como la en ese momento popular “Gatita” de Bellakath. Los alumnos y alumnas se mostraron muy satisfechos, a diferencia de otras actividades realizadas por padres y madres donde al ponerles contenido infantil lo calificaban de aburrido.

redes sociales llevan estos artistas, pues marcan un referente de lo que son las relaciones de pareja en la actualidad. Todos son cantantes de los géneros de trap, rap, reguetón y pop urbano.

Así mismo, más de una vez se utilizaron recursos referentes a los animados infantiles para explicar algo. Durante una conversación con las alumnas y alumnos, para la maestra platicarles sobre el control de las emociones, utilizó una lámina con los personajes de la película de Pixar *Intensamente* y a la escuela llegaron más de una vez invitaciones al cine para todos y todas las estudiantes. Igual fue bastante sencillo identificar el interés tanto de niñas como de niños en sus materiales escolares: mochilas, loncheras, lapiceras, forros de pupitres etc. Con varias representaciones de dibujos animados infantiles.

Desde las primeras visitas pudo comprobarse la idea de que las niñas quedan naturalmente omitidas en el uso del lenguaje cotidiano. Sin embargo, esto no pasa inadvertido por ellas, dada la confusión que a veces produce al tener que acatar órdenes de la maestra. Durante una clase la maestra pide la realización de una actividad a los niños (usándolo de modo genérico) y una de las niñas decide no realizar la actividad, porque interpreta que a ella no se le había pedido. Rápidamente la maestra se percata y al preguntarle porque no está trabajando la niña algo confundida le responde “pero usted dijo niños, no niñas”. Después de ocurrido este incidente la maestra comenzó a referirse la mayoría del tiempo a niñas y niños. Es importante y algo reconfortante observar el esfuerzo que realizó durante todo el curso para expresarse de esa manera, aunque no siempre se logró y en algunas ocasiones volvía a llamarlos niños en general. Tal vez esta anécdota muestra cómo las niñas son capaces de reclamar su espacio, aunque sea de una forma inconsciente; el ser nombradas ya es entendido como una necesidad y no se sienten necesariamente incluídas cuando se habla en masculino.¹⁶ Las niñas están muy al pendiente también del significado de las simbologías existentes referente al género. Me explicaron dibujando en el pizarrón los símbolos de femenino, masculino y no binario, aunque de algunos símbolos no estaban seguras como era el dibujo, sí demostraron estar familiarizadas con el tema y además lo mencionaron con mucha naturalidad. En una ocasión las maestras de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) confeccionaron un mural para establecer el reglamento del salón y estos contenían sobres de varios colores y otros multicolores. Rápidamente una niña pregunta “¿Para qué son esos?”, al apuntar a los sobres

¹⁶ Esto también puede tener que ver con la edad y como todavía no tienen naturalizado que se les hable de esa manera, sin embargo, puede usarse a favor de ellas si se practica una educación inclusiva donde no tengan que naturalizar dichas costumbres.

multicolores y haciendo una referencia indirecta a la bandera LGBTQ+. Mas allá de los juicios de valor, las infancias identifican estos elementos y no suelen mostrar conflicto en su utilización o en que formen parte de su entorno. En otras ocasiones las niñas dicen algunas palabras no binarias como “amigue” o “niñe”, sin embargo, declaran que lo hacen porque es una forma de hablar “aesthetic”, es decir están siguiendo una especie de moda, pero no hay ningún interés o concientización por la inclusión en el lenguaje.

Aunque las niñas tienen en su mayoría esta postura descrita ante el tema de género, en una ocasión una niña (de comportamiento ejemplar y a la vez del grupo de las niñas más populares) se me acercó a contarme que no comprendía “Qué onda con la sexualidad de Laura¹⁷, como que es bisexual porque le gustan las niñas y los niños y yo no entiendo eso”. Esto pudiera estar implicando que, a pesar de conocer del tema, no lo aceptan o solo aceptan los que se siguen correspondiendo con el pensamiento binario, es decir eres heterosexual u homosexual o quieres verte como hombre o como mujer, pero nunca ambos o ninguno. Precisamente Laura me mostró un día su tarea sobre la forma en que veía el mundo en el futuro lejano. Su historia hacía referencia a que en el 2030 las mujeres estarían peleando contra los hombres por sus derechos y los hombres se rebelarían, propiciando una gran guerra. Aunque la historia se basa en una guerra de sexos, también muestra la idea de resistencia al patriarcado y cómo, a pesar de que la actividad era de tema libre, esta niña decidió elegir la lucha por los derechos de las mujeres. En otra ocasión, una niña (proveniente de una familia muy tradicional) contó que fue a la fiesta de los 15 años de su prima y allí vio a dos chicas besarse. Es interesante porque no le pone juicio de valor a su historia; más bien, espera a ver cómo reaccionan sus amigas a la historia.

Una práctica recurrente en las niñas es acercarse a explicar los ejercicios, de forma voluntaria, a quienes no entienden algo. Suelen ser más aplicadas y ordenadas y en ocasiones es a quienes la maestra pide escribir en el pizarrón. No parece haber asombro en que la libreta de una niña esté perfectamente ordenada, aunque en ocasiones las usan como ejemplo. En el caso de la voluntariedad sí resulta interesante como la práctica de actos de servicio y cuidado se trasladan a la interacción escolar de las niñas y la forma en que dan por sentado que deben hacerlo. La práctica no es negativa en tanto ayudar a otra u otro que lo necesite es un gesto de bondad, pero en este caso

¹⁷ En el texto se evitan mencionar nombres y en el caso de hacerlo estos son ficticios para proteger la identidad niñas y niños.

siempre viene de las niñas por lo que ilustra un estereotipo común de socorrer a los demás y resulta válido mencionar porque ninguna niña dudó en levantarse, incluso sin ellas haber terminado, para ayudar a otro u otra compañera.

Desde el inicio fue fácil identificar a las niñas que resultaban ser las más seguidas y admiradas en el grupo, las más escuchadas y con quienes todas y todos deseaban estar. Estas niñas tenían características físicas que las identificaban como la altura y la belleza y, además, un comportamiento entendido por el resto como menos infantil y de mayor madurez emocional. Estas niñas y casi todas las demás del salón suelen cargar con cosmetiqueras o al menos con cepillos y peines para el cabello. Llevan maquillajes, brillos labiales, rizadores de pestañas, perfumes e incluso en una ocasión una de las niñas populares llevó una plancha de pelos que compartió. En las lapiceras muchas tienen al menos un brillo labial. Esto no está permitido y a excepción de los brillos labiales y el perfume, todo lo demás lo sacaban solo en ausencia de la maestra. Tanto la admiración y el respeto a las niñas más populares como este exceso de productos de belleza indican cómo los cánones de belleza y la hipervaloración del aspecto físico y la belleza en las mujeres/niñas es un elemento que se aprende desde temprana edad y marca el estatus dentro de la sociedad y en este caso el grupo de estudio al que pertenecen. Una de estas niñas a lo largo del curso mostró problemas con su alimentación, llegando a quejarse de dolores. Ello fue motivo de preocupación incluso de la maestra y en conversaciones informales con ella se constató que comía muy poco, incluso, omitiendo algunas comidas al día. Así mismo, otras niñas conversaron más de una vez y admitieron admiración por creadoras de contenido con “cintura de avispa”. En varias ocasiones, niñas me preguntaron sobre mi apariencia física. Sobre pintar o planchar el cabello, pintar las uñas, maquillarme etc. Solo una de las niñas de este grupo me dice que es “atletista” y le gusta vencer a los niños en el fútbol. Aunque algunas otras niñas se integran al juego, esto no está entre sus intereses principales y la niña que sí lo hace en varias ocasiones menciona que es muy mala en ello o que ha perdido muchas veces partidos. Durante un espacio entre clases, camino a ensayar una danza en Artes, las niñas hablan sobre lo que significa ser bonita y fea y una explica que para verse bien hay que peinarse y pintarse.

Durante los recreos varias veces las conversaciones de las niñas versaban sobre la imagen o apariencia física, haciendo énfasis en la estética “coquette”, tendencia del momento. Dicha moda está enfocada en resaltar en su máxima expresión la imagen angelical femenina a través del uso de

accesorios y la puesta en práctica de una actitud delicada y tierna. Dada la obligatoriedad del uniforme escolar, abundaban en el salón entonces los lazos para el cabello y accesorios como pulseras o material de trabajo de color rosa o haciendo referencia de algún modo a este estilo. Incluso las niñas que no parecían interesarse por esta moda portaron algún accesorio al menos una vez. Hay que considerar no solo que los ideales de belleza son hegemónicos en cuanto a la corporalidad y el acceso a recursos, sino también que ahora vienen acompañados por un ideal que supera lo estético y se basa en comportamientos, actitudes y características de la personalidad que responden al ideal, también hegemónico, de la feminidad.

En este horario de 10:30 a 11:00 am aproximadamente, las niñas suelen sentarse a lonchar y conversar entre ellas, aunque sí interactúan mucho con los varones y tienen algunos juegos conjuntos. El recreo ocurre en las bancas que están afuera del salón y la parte del pasillo correspondiente, sin embargo, la idea es que permanezcan ahí tranquilas y tranquilos y evitar actividades físicas o desorden. Solo un día a la semana les corresponden las canchas y aunque las niñas este día juegan y corren, siempre lo hacen después de terminar su lonche y muchas veces en la comodidad de la sombra o ubicadas en los extremos de la cancha.

Los niños por su parte suelen correr y jugar mucho más durante el recreo, pocas veces les alcanza el tiempo para comer, porque priorizan el juego y además ocupan sin ningún tipo de miedo el espacio central del patio y de la cancha. Juegan fútbol con bastante frecuencia los días que tienen permitido. En una ocasión, uno de los niños se lastimó jugando, uno de sus compañeros al contar la historia plantea “se lastimó, pero sí metió gol”, ilustrando con esto que la competitividad e incluso algunas prácticas violentas en el juego son perfectamente aceptadas a la vez que se infravalora la importancia del bienestar físico. En esta actividad es en la que más se puede identificar la competitividad masculina. Luego en el salón algunas otras prácticas dieron indicios de la constante necesidad por adquirir algún tipo de poder por sobre el resto de los niños. Aunque pareciera lejano, esto ilustra perfectamente la doble línea de poder masculino explicada por Rita Segato, donde los niños no solo quieren hacer prevalecer su opinión sobre la de las niñas, sino que entre ellos compiten constantemente incluso en el uso que dan al espacio y la forma que interactúan entre ellos. El mandato de la masculinidad opera primeramente entre los propios hombres que sostienen el “pacto corporativo” en el cual la violencia está claramente aceptada. (Segato, 2018) En una ocasión se dio una pelea física entre dos niños que fue motivo por el que citaron a las

familias. Irónicamente, los niños estaban afuera de la dirección hablando cordialmente entre ellos y explicando cómo los iban a regañar en su casa y como “mi mamá me pega con la chancla”. Esto ilustra el doble poder que se ejerce sobre estos niños, pues primero pertenecen al grupo de los varones más marginados, pero además en su condición de infancia se someten a las prácticas disciplinantes que las familias estimen pertinentes¹⁸.

Al tener la oportunidad de cambiarse de lugares, los niños se mantienen bastante juntos entre ellos y suelen tener mucho contacto físico, tanto en el juego como en momentos de plática. Se rodean con el brazo sobre la espalda, se abrazan, se sacuden la cabeza o por los hombros, esto generalmente indica el poder de quien abraza sobre el abrazado y a través del uso del cuerpo también logran establecer cierto estatus en el grupo. Igualmente parecen romperse algunos estereotipos masculinos, como es el caso del cuidado de la imagen, pues comentan con frecuencia su deseo por teñirse el cabello de colores extravagantes, pero esto es por el deseo de parecerse a los futbolistas que realizan dicha práctica y son objeto de su admiración según comentan en sus pláticas.

Al igual que en el grupo de niñas, en el de niños están muy claramente definidos cuales son los más admirados y seguidos, aunque los motivos difieren. Entre los niños que encabezan los grupos, al igual que en las niñas, la estatura y la “madurez” adquiere un papel primordial, sin embargo, a diferencia de las niñas, el color de la piel y el nivel adquisitivo es mucho más valorado. Un niño que es de piel oscura y de pocos recursos económicos a pesar de tener una complexión parecida al resto de los más admirados y además ser de los mejores en el fútbol, no pertenece a este grupo de mayor estatus en el salón, sin embargo un niño de este grupo con un color de piel similar pero mejor nivel adquisitivo y que los y las demás identificaron a su familia como “güera” sí se encuentra en lo más alto de la escala jerárquica.¹⁹ En más de una ocasión varios niños, la mayoría de las veces de los más marginados, usaron la violencia física para la resolución de conflictos. Esta situación nunca se dio entre las niñas del grupo, por otra parte, fueron las más inmiscuidas en asuntos de bullying a otras compañeras y de cambios radicales de grupos de amistad.

La corporalidad es otro elemento para considerar en el análisis sobre género y estereotipos y la forma en que abordan en clase este tema ilustra claramente cómo los patrones preexistentes y

¹⁸ Las prácticas disciplinarias violentas en la familia, como se señala en la introducción de este estudio, es uno de los problemas que aqueja a las infancias en América Latina y el Caribe.

¹⁹ Aun cuando este niño se incorporó al grupo a mediados de curso, rápidamente definió su estatus en el grupo en general y entre los niños.

delimitados por sexo también marcan la cotidianidad y opiniones de niños y niñas, así como la subsistencia de tabúes referentes a procesos naturales del cuerpo humano. Durante las clases del Campo formativo de saberes y pensamientos científicos del libro de texto Proyectos de Aula referente a la salud sexual se pudo identificar la manera en que niñas y niños se enfrentan a este tema.

La maestra se auxilia de dos audios que explican el proceso de desarrollo y los cambios físicos en niñas y niños: menstruación, erecciones, hormonas sexuales, sudoración, bello corporal, acné, pubertad (9-11 años), cambios, atracción hacia otras personas. El ambiente es tenso tanto para la maestra como para los estudiantes, los varones se ríen al escuchar la información y algunos muestran señales de vergüenza (se sonrojan, bajan la mirada). Algunas niñas también sonríen y varias ponen gestos de asombro sobre la menstruación²⁰ y de asco cuando hablan del vello corporal. Esto demuestra la desinformación en la que viven por ser la menstruación un tema tabú y los cánones de belleza hegemónicos que definen el vello corporal como símbolo de suciedad y falta de higiene. Entre los temas de sexualidad que preocupan a las niñas está el del embarazo, realmente es el único por el cual preguntan. Esto se vincula al tipo de información sobre sexualidad que suelen recibir las mujeres más vinculada al infundir miedo y las consecuencias negativas de la sexualidad que a información en sí. Totalmente opuesto a los varones que incluso llegaron a vitorear cuando la maestra dijo que iba hablar sobre los cambios que en ellos ocurren. Incluso un niño levanta la mano y pregunta una duda de su amiga porque esta sentía mucha vergüenza de realizarla; su cuestionamiento era sobre lo que ha escuchado del uso del condón y porqué se rompe. En general, los niños no se sienten avergonzados para hablar de esos temas y ello demuestra cómo la sexualidad masculina no suele reprimirse, al menos en los términos tradicionales patriarcales. A pesar de ello, los niños realizan gestos de repulsión cuando la maestra habla sobre conversar estos temas con la familia, pareciera que ya desde niños sienten anulada la posibilidad de expresar sus sentimientos respecto a algo o mostrar algún tipo de vulnerabilidad.

Los niños en su mayoría se emocionan al hablar sobre drogas, alcohol y fiestas. Realmente no son comprobables las historias que cuentan, sin embargo, el orgullo que expresan al hablar de sus experiencias en estos temas sí resulta relevante. Les sirven como argumento de su superioridad

²⁰ Una práctica destacable del salón es que la maestra les tiene una cajita, junto a los demás productos de aseo, que contiene toallas para la menstruación y que las niñas se encargan, con mucha discreción y voluntariamente, de reponer cada cierto tiempo.

ante otros niños que desconocen del tema o no han vivido experiencias similares. Todas las historias hacen referencia a contextos que comparten principalmente con los padres, aunque en ocasiones tíos, abuelos y primos también son mencionados. Ello permite identificar el papel de las figuras paternas en la vida de los niños y el aprendizaje de los roles de género desde temprana edad a través de la imitación.

Desde las observaciones se pudo constatar que el tema de la homosexualidad masculina era recurrente en las preocupaciones de los varones. Ello se comprobó en los talleres que se realizaron más adelante. A través del juego y de las bromas “lo gay” aparece de forma constante como argumento base de las burlas. En varias ocasiones repitieron “el que se mueva es gay” o el que realice en general determinada actividad en el momento es gay. Así mismo, el intentar besar a algún compañero o perseguirlo para molestarlo con abrazos y besos es un juego común entre los varones con el objetivo de hacer reír a los demás. Ello no implica aceptación a la diversidad, al contrario, se vincula con los rituales masculinos que describe Rita Segato y, además, es usado en el proceso de socialización como elemento de sátira y estigma²¹.

Durante el recreo y de forma paralela a las conversaciones de las niñas, los niños hablan sobre peleas y boxeo, gritan, se emocionan y escenifican confrontaciones violentas simulando gestos de lucha. Niñas y niños muestran intereses y preocupaciones diferentes, en gran medida marcados por lo que consumen en los medios de comunicación y la información a las que tienen acceso y pueden moldear sus gustos. Es común llevar celulares y tabletas a la escuela clandestinamente, puesto que está prohibido y penalizado por la misma hacerlo. Esto se constató por la creciente preocupación que tenían por una posible revisión sorpresa de mochilas. Entonces las tecnologías sí entran en la escuela, aunque además se comuniquen por WhatsApp desde sus casas.

Un estereotipo latente en el discurso de las niñas, aunque no de todas, es la idea del varón como proveedor. En una conversación de una niña con un niño, en el patio durante el recreo, esta le plantea que ella desea que la mantengan: “yo como mucho, ¿tú me puedes mantener?” a lo que el niño responde que no y se ríe, indicando que no está de acuerdo con la idea. Aunque esta conversación haya ocurrido totalmente en un tono de broma, es interesante cómo las niñas y niños reproducen a través de estas representaciones aspectos de la vida cotidiana, y con ello me refiero a

²¹ Estigma entendido desde la definición de Gofman (1963) de lo diferente, lo que rompe con la norma estereotipada y aceptada socialmente.

que varias veces hicieron referencia a sus padres al contar quienes les daban dinero o quienes se ocupaban de las finanzas de su hogar. Aunque esto no es generalizable, fue recurrente en sus conversaciones sobre el tema.

En este grupo los niños y niñas se mezclan mucho más de forma espontánea que en el de 5to grado. En la realización de actividades conjuntas es común ver algunos equipos mixtos y durante el recreo o en espacios como computación, biblioteca o salón de artes comparten espacios intercalados. A pesar de lo antes descrito, predominan los subgrupos de solo niñas y otros de solo niños. Conversan y tienen relaciones de amistad entre niñas y niños, pero también existen juegos que son exclusivos de cada uno. Particularmente el juego de las palmas solo lo juegan las niñas y en el caso de peleas o pulsos solo los niños. En una ocasión una niña (del grupo de las marginadas) jugó esto con los niños y entre ellos se advertían de ser cuidadosos con ella. En otro momento uno de los niños que pertenece al grupo de los de mayor estatus en el salón reprende a otro por molestar a las niñas, argumentando que no se puede maltratar a las mujeres.

La mayoría de las ocasiones, la transición en el comportamiento ocurre cuando la maestra sale del salón por algún motivo. En general conversan, juegan y en ocasiones corren por el salón. Lo destacable aquí sería que, a pesar de la ausencia de la maestra, muchas niñas continúan trabajando a la par que conversan para dar cumplimiento a los ejercicios de clase. Ello puede ilustrar que la obediencia y el cumplimiento de las normas es algo que las niñas pueden tener más interiorizado que los niños. Esto claramente es algo aprendido, e incluso en ocasiones son las niñas quienes llaman la atención a sus compañeros varones por su mal comportamiento. Aunque existe amistad entre niños y niñas los que se consideran mejores amigos o amigas, casi siempre son de un mismo sexo. Es interesante la ocasión en que una niña va a tener una pijamada por su cumpleaños e invita a su celebración solamente a las niñas del salón.

Así mismo, durante un recreo una de las niñas del grupo de las de mayor estatus recibe un regalo de su pretendiente²². La reacción de las demás niñas es de emoción y felicidad con la situación. Ello desencadena una serie de comentarios que demuestran la admiración e incluso el anhelo de situaciones románticas muy idealizadas. En cambio, los niños parecen hacer caso omiso al

²² Es de un niño que está en primero de la secundaria, pero tiene un hermano en 2do grado a través del cual envió el obsequio.

acontecimiento, solo algunos lo mencionan porque les causa algo de asombro y porque rompe un poco con las normas.

En otra ocasión una niña regaló un carro de juguete a un niño e inmediatamente me pregunta “si se vio muy cursi”, explicándome que son enemigos-amigos y por eso le dio el presente. Otra niña guarda un anillo que le regaló su “ex” que guarda en su lapicera y lleva consigo a diario. En general las niñas valoran y practican más este tipo de comportamientos donde los regalos, las cartas y recuerdos son muy valorados. Ello también está vinculado a la libertad que existe en el mundo de los femenino para expresar sentimientos y vulnerabilidades y que pocas veces se pudo identificar entre los varones.²³ Esto lo realizan de forma espontánea, no solo el 14 de febrero, sino en varias ocasiones, aun cuando la escuela suspendió este tipo de actividades y solo dos varones se unen a este intercambio.

Durante un ejercicio orientado por la maestra donde debían escribir sobre tres recuerdos que tuvieran en la escuela, todas las narraciones de las niñas fueron vinculadas a conocer amistades o historias sensibles sobre animales, todas desde un punto de vista muy nostálgico y expresando abiertamente el cariño hacia los protagonistas de sus historias. Igual las niñas suelen mostrarse empáticas cuando a alguna otra o a un compañero le ocurre algo y están dispuestas a ayudar la mayoría del tiempo. Los niños también se interesan por los problemas de los demás, pero las niñas suelen estar más atentas.

En este grupo existe un juego interno “La familia”²⁴ donde se asignan entre niños y niñas los roles de madre, padre, hijos etc. En este juego no hay ninguna ruptura con la idea tradicional de familia e, incluso, recurren a sus roles dentro del juego para imponer autoridad sobre los y las otras participantes con frases como “respétame, yo soy tu mamá” o “voy a llamar a tu papá si no me haces caso”. Este juego y las frases mencionadas ilustra cómo reproducen patrones de la familia tradicional y sobre todo lo referente al estatus de cada miembro²⁵. Esta idea de familia parece ser la predominante, porque durante una clase donde se les orienta de tarea dibujar la familia un niño, hijo de madre soltera, pregunta si se puede dibujar solo él con su mamá y su hermano, a lo que la

²³ De parte de las niñas tanto de 6to como de 5to grado fue de las que más regalos y papelitos dedicados recibí durante todo el curso escolar.

²⁴ Así me permití nombrarlo porque en realidad es un juego muy espontáneo de las niñas y niños al que luego me invitaron.

²⁵ En el grupo de 5to grado se dio un juego similar, pero solo entre los varones y haciendo referencia los personajes de la serie animada infantil Pepa Pig.

maestra debe responder que sí, pues esa es su familia y todas las estructuras familiares son igualmente válidas.

Aunque las niñas realizan las actividades orientadas por la maestra, en más de una ocasión esta debe pedirles que alcen la voz porque su respuesta apenas se escucha. En una ocasión donde el desorden se apoderó del ambiente producto de la ausencia de la maestra, un niño se me acerca y me plantea: “las niñas están gritando como niños”, refiriéndose a que estaban alzando mucho la voz y dando a entender que esto no es algo propio de ellas, sino que es una característica solo de los varones.

Aunque la maestra pase por alto algunos comportamientos fuera de la norma y en ocasiones no les de importancia, tanto niñas como niños tienen identificadas a estas figuras como símbolo de autoridad y modulan su comportamiento en su presencia. Durante los talleres, una niña me pide por favor no llamarla por su nombre, sino que la llame Axel, puesto que ella en realidad se considera niño, no sin aclararme inmediatamente que esto es solo cuando no esté en presencia de la maestra o de su familia. En otra ocasión, las niñas maquillan a un niño y bromean con que es muy parecido a otra niña del propio salón. En general se estaban divirtiendo, pero al entrar la maestra y verlo, el niño va inmediatamente a quitárselo. Esto a pesar de que la maestra no emite ninguna reacción al respecto, aun cuando está prohibido el maquillaje o cualquier pintura corporal dentro de la escuela.

La maestra fue durante todo el curso bastante flexible con la imagen de sus estudiantes. Al llegar un niño a clases con una gorra puesta, ella no le dice nada al respecto, sin embargo, el niño solo se la quita cuando van a salir a los honores, porque sabe que no se corresponde con el uso correcto del uniforme y, además, en esta actividad queda expuesto también ante la directora y el resto de las maestras y maestros.²⁶

Una niña de este grupo fue elegida para participar en un concurso de oratoria entre varias escuelas primarias del SEER. El título del discurso fue “El bullying. Sé un amigo no un agresor”. En el concurso se presentaron un total de 5 niñas y 2 niños. Los temas de los niños fueron la violencia de género y los derechos de los niños. Los temas de las demás niñas fueron el cuidado del medio ambiente, el significado de ser mexicanos, la discriminación a personas con capacidades diferentes

²⁶ La normativa sobre el correcto uso del uniforme escolar y la imagen personal de la escuela es algo rígido e inamovible, aunque las maestras permitan en mayor o menor medida cierta flexibilidad esta siempre se va a ver amenazada por el cumplimiento del reglamento escolar.

y la verdad y la mentira. La visita a este concurso sirvió para tener una visión somera de otras escuelas primarias, pero también como espacio donde niñas y niños fueron protagonistas y expresaron las preocupaciones y puntos de vista de su entorno.

El 8 de marzo, la directora pasa por los salones a conversar sobre la fecha señalada. Comienza preguntando si conocen el motivo y las niñas y niños responden afirmativamente; una niña responde que es porque las mujeres pueden votar en México, la directora les comenta de la fecha y de la importancia de la igualdad de derechos. Aunque no fue una plática larga, es relevante mencionar que demuestra que estos temas no se están pasando por alto en la institución.

Para el mes de febrero, una niña perteneciente a una comunidad originaria aún no se incorpora de un permiso de ausencia de una semana que había solicitado meses antes. Ya había perdido un examen y la preocupación de la maestra y la directora eran notables. Esta niña superaba en edad a sus compañeras y, próxima a cumplir los 15 años, su familia determinó devolverla a su lugar de origen. Hubo especulaciones por parte del personal de la escuela sobre el destino que le esperaba y lo más probable es que en menos de un año se casara y mientras ayudara en actividades del hogar. Aunque esto no puede corroborarse, el solo hecho de que sea lo que quienes tienen experiencia docente intuyan sirve para ilustrar los motivos de abandono escolar de las niñas, la vulnerabilidad de estas comunidades y los espacios y actividades sexualmente divididas.

Pasado el tiempo en este salón, tanto niñas como niños me ven con mucha más confianza. En un primer momento existía en ellos la duda de si yo era una maestra o no, a medida que avanzó el tiempo se acercan a conversar con mucha más naturalidad y complicidad conmigo. Tal vez por cuestión de afinidad, las niñas se me acercan a conversar sobre algunas dudas que tienen respecto a la menstruación. Lo hacen de forma muy discreta, vienen en grupo y se aseguran de que nadie fuera del subgrupo las escuche. Incluso, cuando un niño se acerca para conversar de otra cosa le piden que se retire. Preguntan principalmente sobre los síntomas de la menstruación y cómo se pueden sentir al respecto. Este tema ya se había tratado en clases, sin embargo, es notable la resistencia a conversarlo de esta manera informal con maestras y sobre todo con la familia. Su interés de ellas se mantiene centrado en las consecuencias negativas e historias de primas o familiares jóvenes mujeres que han compartido parte de su experiencia. El miedo al respecto es en gran medida por la desinformación o el enfoque trágico que se le da al tema, principalmente en el ámbito familiar. Se debe resaltar que, aunque el tema se entiende por ellas como algo que se debe

hablar en privado y solo entre niñas fueron capaces de pedir a su compañero que se retirara para sentirse cómodas continuando la conversación, más allá de cuál sea el ideal, interesa cómo las niñas son capaces de reclamar y cuidar sus propios espacios de interacción.

Desde el inicio de curso ningún grupo estaba recibiendo Educación Física porque no había profesor. Por este motivo solo realizaban este tipo de actividades cuando venían del IMMS a las orientaciones de estilos de vida y alimentación saludables²⁷. Durante una de estas clases una niña se quedó sentada y dijo que no podía hacer ejercicios porque estaba en “sus días”. Al ver a sus compañeras y compañeros divirtiéndose se animó a participar y al final de la clase me dice “sí se pudo”. Esto es una situación muy cotidiana para muchas de las niñas donde la menstruación se entiende como enfermedad o impedimento físico de forma automática. Esto anula por lo tanto las infinitas diferencias de los cuerpos y sus formas de experimentar este proceso.

El poder del grupo como elemento que fortalece su confianza y expresión abierta se da también en actividades cotidianas. Un ritual común es ir al baño, al menos en par, lo cual no está permitido en la institución y en más de una ocasión fue motivo de regaño para ellas. A pesar de esto, durante el recreo se juntaban y, además, explican que cuando una de ellas se demora mucho en el baño la maestra manda a otra para comprobar que la niña está bien. Esta práctica puede estar vinculada también a la idea de inseguridad de la figura femenina y la necesidad de acompañarse y protegerse, pero también puede ser al mayor grado de confianza que se puede dar entre ellas y el uso de espacios privados como lugares de socialización, en este caso el baño.

En una ocasión, como ya era común, las niñas solicitaron sentarse juntas durante una actividad que requiera moverse de los puestos habituales para ponerse en círculo. Ante la duda de la maestra preocupada porque podían distraerse conversando o hacer mucho ruido una de las niñas, del grupo de las de mayor estatus y tal vez la más admirada por todas y todos dijo: “No se preocupe por eso, yo las aplaco si se distraen o hacen mucho ruido.” Esto muestra cómo las niñas reproducen la idea de cuidadoras o responsables por el comportamiento de los demás. Es una responsabilidad disfrazada de poder que la hace sentir satisfecha.

²⁷ Una vez a la semana recibían pláticas de una especialista en salud sobre alimentación y vida saludable. Realizaban actividades lúdicas respecto al tema y se le dejaron algunas tareas. En complemento un instructor de deporte les orientaba ejercicios físicos.

Entre las actividades en vísperas de la graduación estuvo la toma de fotos para el anuario de 6to grado, en el que fui invitada a participar tanto por niñas y niños como por la maestra, gesto muy cordial y que me dio muestra de la aceptación recibida. Durante este día desde la llegada antes de las 8:00 am, las niñas se mostraban insatisfechas por no poder llevar maquillajes o algunos accesorios de su preferencia. Al verse se elogian entre ellas y sacan a escondidas productos de belleza para ayudarse a lo que entienden como “verse mejor”. Muchas están preocupadas por cómo saldrán y si llevar los lentes o no o cómo acomodar su cabello. Los niños, por su parte, se peinaron y se pusieron el uniforme correctamente, no parecían tener otra preocupación al respecto. Durante este día pasaron a la biblioteca primero los niños y luego las niñas, por lo que se pudo ver el comportamiento de los grupos por separado. Cuando las niñas se quedan solas en el salón prevalece el silencio y a medida que los niños se incorporan se fue escuchando cada vez más ruido. Al ser un día donde la apariencia física era el principal interés, un niño, de los más populares, se pone a mostrar los músculos de sus brazos ante lo cual sus compañeros reaccionan con admiración. En modo de felicitación lo abrazan animosamente, se apilan y terminan por jugar a las peleas. Es relevante como también existe un ideal de belleza masculino vinculado a la fortaleza física que, además, es imposible de conseguir de forma natural e imposibles en la complexión de un niño, pero parte permanente del ideal de masculinidad que reproducen.

Los cánones de belleza están tan interiorizados por niñas y niños que es muy difícil convencerlos de lo contrario. Aunque no era intención intervenir en su forma de pensar en un primer momento, fue inevitable compartir algunas ideas cuando se acercaban a preguntar. En esta ocasión vale narrar cuando unas niñas me preguntaron “Cómo le hace para ser bonita”, ya que les causaba admiración principalmente por mi edad que coincide con la de las figuras públicas que admiran. Al responderles que lo importante es sentirnos bonitas tal cual somos y que hay muchos modos válidos de serlo, me responde rápidamente “nosotras somos feas, sus tips de belleza no son buenos.” Esos cánones de belleza no solo influyen en ellas, sino que son muy traumáticos, puesto que, si ya en la edad adulta son prácticamente imposibles de cumplir, durante la infancia emergen como especie de utopía. Los cuerpos, pieles y complexiones las niñas no los conocen por sus madres o tías y probablemente ninguna mujer a su alrededor, sino a través de los medios de comunicación masiva. Esta conversación fue con unas niñas del grupo de las marginadas en el salón, es decir las menos parecidas a este patrón si recordamos que el mayor estatus entre las niñas está muy marcado por la apariencia física.

Durante una excursión a un evento deportivo con varias escuelas primarias se celebraron dos competencias de fútbol, una femenil y otra masculina. Era evidente todo el entusiasmo de los padres de familia volcado a la competencia de los niños, aunque observaron el de las niñas, fue con una especie de resignación a la derrota y cierto desinterés no intencional. Excepto 3 de las niñas del equipo, las demás no sabían jugar muy bien ni practicaban con asiduidad. Es interesante porque durante el partido de los niños el equipo contrario era mixto porque había una niña jugando, la cual además anotó uno de los goles que le aseguró la victoria a su escuela en este partido. Al regreso de la actividad dos niños me comentaron que consideraban ese gol no válido, porque eso era un partido masculino. Igualmente, el hecho de que hubiera sido una niña quien anotó fue comentario entre adultos y niños, subvalorando el talento deportivo femenino a la vez que el desempeño de los niños en el partido por haber perdido contra ella. Los niños estuvieron varios días hablando de ese tema, aun cuando en ocasiones anteriores al evento al preguntarles qué creían sobre que las niñas jugaran con ellos afirmaron no tener ningún inconveniente. Ello da a entender entonces que aceptan que las niñas participen en juegos deportivos con ellos, pero de manera informal y en espacios más privados, en este caso su propia escuela.

Ya de vuelta a la rutina normal durante un trabajo en equipo uno de ellos queda conformado por 4 niños y una niña. Era necesaria la realización de un cartel para lo cual la niña propone decorarlo en rosa y los niños automáticamente se niegan. La niña no intenta negociar, aunque cuando me preguntan les comento que pueden ser de varios colores, entre ellos el rosa. Al regresar a su lugar el cartel no tenía nada de rosa y aunque era evidente el disgusto de la niña con el trabajo, no dijo nada al respecto. Esto implica que, si bien las niñas cuando se encuentran en grupos con otras niñas son capaces de reclamar su espacio o hacer valer sus opiniones, al estar solas rodeadas de niños tienden a ceder totalmente ante ellos. Esto puede estar reafirmando que el hacer comunidad es una herramienta de fortaleza para las niñas en tanto les permite defenderse.

Para el mes de abril una de las niñas del grupo de las de menos estatus en la jerarquía del salón llega con un nuevo corte de cabello. Trae su cabello corto. Es importante aclarar que esta niña fue la que más adelante, durante los talleres, me pidió que la llamara por su nombre masculino. Algunos de sus compañeros y compañeras se muestran asombrados al verla. Incluso, un niño le llega a preguntar por qué se hizo ese corte a lo que ella le respondió muy segura “porque así me gusta a mí”. Aun así, al llegar al salón se mostró expectante incluso algo avergonzada cuando otro niño le

pregunta “¿Qué te ocurrió en el cabello?” La maestra automáticamente le elogia su nueva imagen, diciéndole que le queda muy bien, lo cual le devuelve la seguridad a la niña. El cabello largo fue un estereotipo no cuestionado ni por niños ni por niñas. Cuando se les preguntó directamente mencionaban otros aspectos de la imagen femenina que sí identificaban como estereotipo, sin embargo, su reacción a esta situación demostró que el estereotipo referente al largo del cabello persiste entre niños y niñas.

Toda la escuela se está preparando para realizar una actividad en honor al día de las madres. La temática es “Plaza de Toros” donde harán una representación de una corrida de toros y una danza flamenca. La encargada de los preparativos es una maestra de la escuela. Los personajes por repartir son toreros, toros, banderilleros, mulilleros, encargados de socorrer al torero y algunos extras, todos niños, y las bailarinas para la coreografía flamenca, todas niñas. La mayoría de los niños se sienten entusiasmados y levantan la mano para ser toreros, sin embargo, solo son elegidos los más grandes. Una niña levanta la mano para ser mulillera y le explica la maestra que ella tendrá la oportunidad de participar en el baile para el cual encargarán vestidos especiales. Las actividades de por sí están pensadas con los roles de género muy tradicionalmente delimitados, sin embargo, puede estar influido también por ser una actividad pensada para mostrar a las familias de toda la escuela y por ende una posible fuente de conflictos. Aun así, hubiera sido emancipador permitir a la niña representar este personaje valiéndose de la licencia imaginativa que da el teatro.

Aunque la directora pasó a aclarar que esta representación sería una forma de honrar una tradición mexicana, pero sin el maltrato animal que la caracteriza porque sería puro disfraz y coreografía, el entusiasmo mostrado por los varones ante la idea de ser toros y toreros ilustra la atracción por la violencia física que tienen aprendida. En varias ocasiones los niños cuando se lastiman, aunque lloran en el momento, luego lo muestran como evidencia de alguna hazaña por simple que sea la historia. En el caso de las niñas ante este tipo de accidentes lo asocian con un estado de ánimo. Una niña al lastimarse un pie dice: “estoy deprimida, aun me duele mucho”. El cuidar su bienestar está muy presente en las niñas, aunque a veces se limitan físicamente por ello. Las niñas más aventureras suelen ser del grupo con menos estatus en la jerarquía del salón.

Durante esta etapa reciben el proyecto “Un encuentro a favor de la diversidad” del campo formativo de Ética, naturaleza y sociedad del libro Proyectos Comunitarios donde se aborda la violencia de género como problema social actual. Leen sobre la discriminación en México por condición

económica, sexo y características físicas y revisan datos de la encuesta del Encuesta Nacional sobre Discriminación del INEGI incluidas en el texto donde se habla sobre las vulnerabilidades de la población indígena, discapacidad, diversidad religiosa, adultos mayores, adolescentes y jóvenes; mujeres y trabajadoras del hogar remuneradas. También leen sobre el concepto de transfobia, aunque la clase y la unidad se concentran más en hablar de racismo. Si bien no se profundizó demasiado en el tema de género, más adelante la maestra les orienta una tarea para la búsqueda de instancias encargadas de ayudar a estos grupos sociales vulnerados, entre ellas las dedicadas a ayudar a mujeres y niñas. Allí investigaron sobre la forma de contactar con ellos y que tipo de ayuda ofrecen. Más allá del entendimiento o no que pudo haber del tema, al menos los libros obligan a visibilizar este tipo de información.

Por los diversos incidentes de bullying y enemistades que se han dado a lo largo del curso, la maestra trabaja la expresión de las emociones a través de un pase de lista diferente. En un papel que se adhiere al pizarrón y luego la maestra recoge, deben poner sus nombres y cómo se sienten ese día. En una ocasión casi todas las niñas pusieron tristes, deprimidas o enfadadas. Al escuchar el motivo de su estado anímico hacían referencia a sus relaciones interpersonales en la escuela o en la familia. Las niñas suelen estar muy al tanto de los problemas en su familia, implica un nivel de imbricación donde, aunque no son parte responsable del suceso sienten la necesidad de colaborar al menos preocupándose al respecto. Así mismo, las niñas tienen cuadernos y diarios personales donde son capaces de expresar sus preocupaciones y de los cuales comparten fragmentos a sus amigas más cercanas. En toda la estancia no se observó esta práctica en ningún niño. La expresión abierta de sentimientos angustiantes como práctica cotidiana predominó en las niñas.

Esta actividad de la maestra se enlazó con el proyecto “Moviendo el mundo de mis emociones” del libro Proyectos de Aula en una etapa donde hubo un caso de bullying y las involucradas principales eran las niñas. Tanto la agresora como la agredida eran del grupo de las marginadas, aunque la agresora había hecho muy buena relación con una de las niñas de más estatus y pertenecía a su grupo. La niña era agredida a través de notas que circulaban en el salón, hablando principalmente de su aspecto físico. Estos no eran muy diferentes a los de su agresora e interesa aquí cómo una niña agrede a otra utilizando precisamente los argumentos de la belleza hegemónica de lo que “debería” ser una imagen femenina. La maestra supo aprovechar muy bien el contenido de la unidad de estudio basándose en el tema de los sentimientos, las emociones y la empatía para

reflexionar sobre el acoso escolar y las consecuencias. Este asunto la escuela se lo tomó muy en serio y la dirección participó citando a las familias de los implicados e implicadas en el asunto. Fueron días de ambiente bastante tenso en el salón, pero tal vez de las mejores veces que los nuevos libros se imbricaron en la vida cotidiana escolar dada la coincidencia y también la planeación de la maestra.

En una de las actividades realizadas por USAER con el grupo les piden completar un cartel colectivo sobre sus gustos y preferencias. Casi todas las ideas incluían propuestas musicales y cinematográficas además de otras actividades. Se vio una marcada línea divisoria entre lo mencionado por niñas y niños. Algunas respuestas registradas fueron:

Niñas: Bella y Bestia, Cenicienta, películas de animales, Kenia Oz, Taylor Swift, veterinaria, doctora, maestra, Duki, Trueno.

Niños: Fútbol, animales carnívoros, básquet, ciclismo, Dragon Ball, Super Mario, Pokémon, Hombre Araña, películas de terror.

Las diferencias son evidentes en incluso el gusto de las niñas por los cantantes raperos no está motivado por su música como tal, sino por un ideal amoroso que romantiza la figura masculina violenta, mujeriega, económicamente poderosa y con conductas delictivas.

Se pudo identificar entre los niños cierto grado de reflexión sobre la violencia y comentarios muy vinculados a los estereotipos de género. Durante el recreo, un niño, característico tanto por su pasión por el fútbol como por su tendencia a actitudes violentas, le dice a otro que le reclamó por su forma de jugar: “Eres una niña, nunca te aguantas”, haciendo referencia a la poca resistencia física para el dolor que se supone que tienen las niñas.

Ante este comentario los dos niños restantes presentes en la conversación le dicen que es él quien juega muy feo y por eso se lastima siempre. No hubo ninguna crítica a la asociación de la debilidad con lo femenino, sin embargo, sí hubo un primer cuestionamiento al uso de la violencia física y el cuidado personal. En otra ocasión estos mismos niños, al cargar unos materiales de la escuela ubicados en el patio, dijeron “son para niñas”, haciendo referencia a que apenas pesaban.

En un debate sobre la multiculturalidad hablan sobre los distintos grupos urbanos que conocen. La maestra dirige la conversación hacia la importancia del respeto a lo que es diferente. Mencionan a los Emos, Skaters, Otakus y Cholos. Una niña menciona a los hombres que se disfrazan de mujer

y la maestra le responde afirmativamente que se llaman travestis. Interesa aquí como lo trans queda identificado como algo llamativo y diferente, además la niña usa el termino disfraz, lo cual se interpreta como una farsa o escenificación de algo que realmente no es. Aunque la clase trató sobre el respeto, se pudo identificar cierto recelo al hablar del tema que en gran medida les resulta desconocido. También es importante aclarar que se omitieron las mujeres que visten de hombre aun cuando toda la conversación apuntaba al tema. La mujer que transgrede en general se omite del discurso.

En un debate sobre las causas de la intolerancia la maestra les pide ejemplos a lo que un niño²⁸ responde:

- “Cuando te pones una camisa para ir a la escuela y no es la del uniforme”.

Hace referencia precisamente a las reprimendas que reciben por usar incorrectamente el uniforme y su inconformidad con su imagen y la escuela como inhibidora de imágenes personalizadas a través de las cuales también se expresa el género.

No hubo mucho entusiasmo con este tema, por lo que la maestra termina por dictarles las respuestas y luego los invita a reflexionar sobre qué hacen cuando se encuentran con alguien que piensa diferente y dirige el debate hacia situaciones y soluciones reales más allá de lo que se supone que “debería ser”. Esta práctica es muy acertada, puesto que permite que niñas y niños se sientan más identificadas con sentimientos que experimentan cotidianamente y puedan hablar o al menos reflexionar sobre los mismos. Le pregunta a cada estudiante qué es lo que no tolera y le habla sobre la empatía y cómo se pueden tener diferentes formas de pensar, pero que todos deben tener los mismos derechos y menciona la discriminación por la orientación sexual como ejemplo. Continuaron con este tema por varios días y la maestra se apoya en una lámina sobre la violencia que incluye datos del país, la comunidad y las escuelas. Incluye la violencia sexual en general y contra las mujeres, así como la exclusión y la burla como formas de violencia.

Ya habiendo debatido sobre estos temas ocurrió un suceso relevante en este salón. Una niña se pone perfume y se desata un debate principalmente entre los niños:

Niño 1: ¡Alguien se puso un litro de perfume!

²⁸ Este niño en varias ocasiones ha jugado con sus compañeras a ponerse sus ropas y accesorios.

Maestra: Sabe...

Niños en coro: ¡LAS NIÑAS!

Niño 2: Las niñas traen su perfume, su peine...

Niño 3: Su crema...

Niño 2: Pero no traen la escoba, el trapeador...

Además del ya mencionado esfuerzo de las niñas por cuidar su apariencia e higiene, esta conversación ilustra la idea de los niños sobre las niñas como responsables de las labores domésticas. La conversación terminó ahí y siguieron trabajando. No hubo ningún comentario de aceptación, pero tampoco ninguno de réplica, a excepción de una niña que puso cara de desprecio al niño que mencionó la escoba y de la cuál él pasó inadvertido.

Durante una lectura sobre los juegos de niñas y niños, la maestra pregunta si hay alguna diferencia entre estos a lo que un niño responde rápidamente: ¡Ninguna! La maestra debate sobre cómo esas supuestas diferencias pudieran ser producto de los estereotipos y si alguien puede explicar que son. Un niño²⁹ le responde que son las creencias que hay sobre las personas. La maestra pone ejemplos y al hablar sobre los colores otro niño responde exaltado: “¡No! Porque a mí también me gusta el rosa”. Incitados por la maestra los dos primeros niños que respondieron cuentan que ellos juegan a las casitas con sus hermanas menores.

En los momentos de reflexión los niños logran transgredir o mostrarse en desacuerdo con algunos estereotipos y narran como en otros espacios de su cotidianidad estos no resultan importantes, sin embargo, estos comportamientos no se replican en su espacio de mayor socialización fuera de la vida privada del hogar: la escuela. Las niñas no participan en esta actividad, son los niños quienes responden constantemente.

En una de las visitas de USAER realizan un juego de adivinanzas sobre películas de Disney. Esta actividad trae mucho entusiasmo y apenas le dan tiempo de terminar de leer la adivinanza a las maestras y le gritan las respuestas, aun cuando casi todos los filmes a los que hacen referencia son bastante antiguos en correspondencia con las velocidad y cantidad de producciones que realiza esta

²⁹ Este niño es el mismo que ha utilizado ropa y maquillajes de sus compañeras.

empresa: Aladino, Tres cerditos, Blancanieves, Cenicienta, Dumbo, Pinocho, Rapunzel y Hansel y Gretel.

Durante el proyecto ¿Por qué ellos sí y nosotras no? Del texto de Proyectos de Aula deben buscar recortes sobre la igualdad de género. Al revisar las tareas son mayormente las niñas quienes las hacen mientras que los niños las traen incompletas o sin hacer, con algunas excepciones. Dada la situación la maestra pregunta primero a los niños para luego permitir a todos y todas que participen. Los niños hablan sobre derecho constitucional y mismos recursos y oportunidades, unas niñas al responder es imposible escucharlas, porque hablan muy bajo. Esta práctica se sostuvo durante todo el curso a pesar de las indicaciones de la maestra para que las niñas proyectaran la voz.

En este proyecto es necesario completar una tabla en el libro con varios conceptos referentes al género. La maestra los consulta en Google, reiterando el concepto sobre igualdad que allí aparece referente al principio constitucional mencionado por el niño. En equidad de género dicta que “permite brindar a hombres y mujeres las mismas oportunidades” y en el recuadro para hablar sobre la importancia de conocer estos temas anotaron “imprescindibles para lograr sociedades pacíficas, pleno potencial humano y capaces de desarrollarse de forma sostenible” y en cuanto a la opinión sobre el tema “la igualdad de género es un derecho fundamental”.

Es evidente que los libros están diseñados para que las actividades se respondan por las niñas y niños de forma mucho más reflexiva, sin embargo, la inexperiencia con este programa a la que se enfrentó la maestra, el recorte del horario de clases por cuestiones climatológicas y la poca certeza de que algunos niñas y niños no realizarían estas actividades de tarea incentivaron este tipo de prácticas para impartir el conocimiento. Aun así, sirvió como espacio para que escucharan sobre estos temas.

Para el mes de julio el ambiente en toda la escuela está marcado por la pronta finalización del curso escolar y en el caso del grupo de sexto por la incertidumbre de la nueva etapa al terminar la primaria. Para este momento llevaban a cabo el proyecto del libro Proyectos de Aula, “Publicidad en marcha a la diversidad” del campo formativo De lo humano y lo comunitario. A través de la resolución de las distintas actividades se pudo constatar la comprensión sobre los estereotipos de este grupo, porque, además, el peso de las actividades recae sobre este concepto. Esta actividad remite al libro Nuestros Saberes, donde aparecen claramente explicados los conceptos de estereotipos de género, roles de género y discriminación junto con actividades recomendadas para

realizar en familia. Sin embargo, esta consulta es algo imposible de controlar desde la escuela y por lo observado hasta el momento muy poco probable que se lleve a cabo por la mayoría de las y los niños. Aun así, realizaron en el salón las actividades del proyecto en sí, donde se vincula el tema con reflexiones sobre la autoestima, la diversidad de imagen y sus representaciones. Todas y todos fueron capaces de identificar los estados anímicos de las figuras representadas en el libro y de identificar los estereotipos en las publicidades, principalmente lo referente a la belleza física y el color de la piel. Apenas se mencionaron estereotipos referentes al género y rápido pasaron a mencionar otros vinculados con el color de la piel, la etnia o la nacionalidad. La actividad ocurrió bastante rápido, en gran medida por las dinámicas propias de un salón. Durante un repaso para examen sobre que son los estereotipos de género, acuerdan que la palabra refiere a los prejuicios y rápidamente ponen el ejemplo de los colores rosa-azul/niña-niño.

Para esta etapa se priorizan los ensayos para el día de la graduación que incluían un vals y un coro llevado a cabo precisamente por las niñas y niños del grupo. Además de la tradicional entrega de papeles, también se preparó una misa en la iglesia católica³⁰. Para el ensayo final deben ir a un auditorio muy cercano a la escuela donde se realizará la ceremonia oficial. Al ser fecha de graduaciones hay numerosas personas en la zona por estas actividades y un niño dice: “hay un chorro de mujeres nalgonas”. En realidad, no era así, solo había un gran cúmulo de estudiantes de enseñanzas superiores y sus familias, pero el niño usó esta expresión para indicar a las figuras femeninas presentes.

El día de la graduación la primera actividad programada fue la misa. La presencia de algunos vendedores de mercancía con temática de graduación indica que esto es una práctica muy común en las instituciones educativas y no sólo de la primaria que aquí se investigó. Durante esta misa, un niño y una niña se ofrecieron voluntarios para pasar la cesta en la que se recolecta dinero. Es importante destacar que este niño es bastante transgresor del ideal de masculinidad, sin embargo, su filiación religiosa es muy marcada. Todos y todas asisten en compañía de al menos un familiar y tanto los niños y las niñas como sus acompañantes conocen toda la dinámica de la misa y las

³⁰ Lo religioso se imbrica constantemente en la escuela, incluso en comentarios y prácticas de las propias niñas y niños que parecieran ajenas a este tema. La tarea era traer un dibujo de una niña y un niño y rápidamente un niño (de formación muy católica, pero que a lo largo del curso rompió en su hacer con muchos estereotipos de las masculinidades) pregunta si con ropa, desnudos o con una hojita. Esto resulta una clara referencia a muchas de las representaciones religiosas del cuerpo humano.

oraciones a repetir. El discurso del cura fue sobre la importancia de hacerse siempre preguntas y dudar, esta temática se supone busca estar acorde con el motivo del evento. Finalizado el discurso, las niñas y niños se acercan a él para asegurarse de quedar rociados de agua bendita, actividad que realizaron con mucho entusiasmo.

Concluida la misa se trasladaron con sus familiares al auditorio. Tras la ceremonia una niña (de capacidades especiales) llora desconsoladamente ante lo cual sus amigas corren a abrazarla es el momento de las fotografías y despedidas, aunque aún le quedan algunos días más de clases. Como hasta el momento había ocurrido, las niñas son mucho más expresivas que los niños en cuanto a compartir sus sentimientos y emociones.

Pasado este momento, todas y todos se retiran para verse nuevamente en la tarde en la fiesta de fin de curso que se realizó en un local extraescolar y por tanto permitía el uso de cualquier ropa que quisieran ponerse los niños y niñas. Las niñas llegan maquilladas, con vestidos tipo princesas o en sustitución con vestidos juveniles generalmente cortos y ceñidos al cuerpo. Varias usaron tacones y a lo largo de la fiesta se tuvieron que cambiar de calzado o abandonar las actividades lúdicas por tener dolor en los pies. Si bien en otras ocasiones se habían vestido de civil para ir a la escuela en este caso había mucha más libertad porque, además, estaban con su familia. Interesa cómo fue más importante para ellas la apariencia física en este día que el estar cómodas o, por decirlo de otro modo, su comodidad está más vinculada a la imagen que a las libertades de vestimenta que le permitieran compartir con sus compañeros y compañeras los juegos y el baile. Incluso dos madres de niñas, al escuchar que estas se quejaban, les recordaron que ya les habían advertido en la casa que eso les iba a pasar. Es interesante porque para esta actividad se contrató a una payasita y la presentación fue totalmente diferente a la del payaso que visitó la escuela el Día del Niño y la Niña. La actividad de la payasita incluyó baile, competencia de estatuas y rendir honores a las maestras que cuidaron a las niñas y niños durante todo el curso. Este dato es interesante, porque el centro de la comedia no estaba en las competencias entre niñas y niños, sino en que todas y todos se divirtieron juntos. Claramente la música de la actividad no era infantil, pero al igual que en otras festividades es evidente que por el acceso de niñas y niños a las redes sociales la música de su preferencia no es la que está destinado a ellos sino al público adulto. Poner música infantil en estos casos sólo sería una garantía al fracaso de la actividad, porque, además en el caso específico del grupo de sexto grado, el ideal de crecer y ser adulto está muy presente precisamente por las características de la etapa y el fin de la primaria.

Después de la fiesta ya el último día de clases las niñas son las que más se acercan a mí y entre ellas con tristeza por la despedida y expresando principalmente incertidumbre y miedo por su pronto inicio en la secundaria donde todo le será nuevo y desconocido. Aunque los niños se van a enfrentar de alguna manera a la misma situación, pareciera que hasta el momento la mayoría no lo ha concientizado o es bastante probable que prefieran no expresar su preocupación.

Durante este día se intercambian regalos y abrazos. Me dicen que me extrañarán y me preguntan si seguiré estando en esa escuela para el próximo curso. Me cuentan de sus planes futuros principalmente vinculados a las diferentes escuelas en las que comenzarán sus estudios. Durante este día una niña que en los talleres me confesó prefería me refiriera a ella con su nombre de niño me pide que por favor la ayude a conocer a otra niña de quinto grado que se parece mucho a su novia virtual³¹. Casualmente, esa niña viene al salón a entregar algo a la amiga de la que me pidió ayuda y en complicidad esta amiga le dice que se lo dé a ella. La niña se sonroja y le sonrío. Esto demuestra que ya desde esta edad las niñas son conscientes de una identidad de género y también de su preferencia sexual, aunque esto es algo que se construye y perfectamente puede cambiar a lo largo del tiempo. Esto también se pudo constatar con otra niña de quinto grado de la cual se hablará más adelante.

En general, en el grupo de sexto grado para los inicios del curso escolar niñas y niños se encontraban mucho más mezclado en cuanto a sus relaciones, sin embargo, pasado el tiempo se fueron conformando sus grupos más marcados por el género. Igualmente, en los espacios en los que ambos conviven el comportamiento de los niños se moldea para interactuar con las niñas, siendo más delicados y evadiendo los temas referentes a la violencia física o al deporte. En contextos separados las niñas suelen confiar a otras niñas temas vinculados con sus sentimientos o estados de ánimo mientras que a los niños suelen jugar de forma mucho más brusca y habla de temas que generalmente implican admiración.

Esta interacción es en gran parte el resultado del tipo de liderazgo llevado a cabo por la maestra donde muy pocas veces impuso el lugar donde sentarse o los integrantes de un equipo, por lo que

³¹ Esto es evidencia de las diversas situaciones a las que niñas y niños se encuentran expuestos desde temprana edad a través de las redes sociales.

las veces que niñas y niños se integraron se puede decir que fue de forma espontánea. Asimismo, hubo mucha más libertad aún con la maestra presente para interactuar en el horario de clases y ello hizo que la diferencia de comportamiento en ausencia de la maestra no fuera tan notable, a excepción de los días que estaba muy intranquilas o intranquilos.

Aunque durante clases se trataron muchas veces temas vinculados a la sexualidad y al género y parecían comprender lo que se les explicaba e incluso estar de acuerdo con lo que decían los libros, en la práctica se pudo ver cómo reproducían los roles de género y utilizaban los estereotipos como argumento para muchos de sus conflictos tanto por las niñas como por los niños.

En cuanto a los estatus que ocupaban en el salón, estos estaban extremadamente marcados por la apariencia física, tanto de niñas como de niños, y prácticamente nada por la permanencia que tuvieran en el salón. Esto se pudo comprobar, porque niños que llegaron nuevos ocuparon rápidamente alto estatus en el grupo por encima de niños que se encontraban desde el inicio del curso escolar y desde años anteriores. Así mismo, entre las niñas el estatus no sólo estaba marcado por la apariencia física, sino también por el nivel de cercanía que lograron tener las otras niñas a las más admiradas. Esto se comportó de esta manera durante todo el curso.

Capítulo 4: Vida cotidiana escolar y construcción de estereotipos de género. El grupo de 5to grado

El grupo de quinto grado comenzó con un total de 25 niños y niñas, aunque, al igual que en el grupo de sexto, este número fue fluctuando o más bien disminuyendo. En este grupo la maestra valora mucho más la disciplina tradicional, todas y todos tienen puestos asignados estratégicamente por la maestra y las prácticas diarias son mucho más sistemáticas en cuanto a la revisión de tareas, realización de actividades en clase, comportamiento en el salón y fuera de éste y asignación de tareas y distribución de equipos. Esta situación hace que el comportamiento de niñas y niños se haya registrado mayormente en los horarios del recreo o en ausencia de la maestra puesto que la interacción es muy poca mientras reciben clases. Durante los primeros días se mostraron mucho más distantes y desconfiados conmigo tanto niñas como niños, aunque las niñas se acercaban más. Durante la preparación de la presentación por el 12 de octubre este grupo va a declamar un poema para lo cual la maestra selecciona a niñas y niños con mayor y menor habilidad para la lectura. Esta selección de la maestra me pareció muy pertinente en tanto incluyó sobre todo a niños varones que

por su rendimiento hubiera parecido imposible que pudieran participar en este tipo de actividades. A opinión de los propios niños se decide que el poema debe ser recitado una parte por niños y otras por niñas y no de forma intercalada. Es interesante esta actitud por parte de los varones porque en una actividad tan sencilla decidieron que niñas y niños no debían mezclarse, aunque no se les solicitó ninguna explicación para ello y las niñas estuvieron de acuerdo.

En el proyecto Me reconozco a través de mi familia perteneciente al libro Proyectos de Aula en el campo formativo De lo humano y de lo comunitario tienen que hablar de la importancia de la convivencia en familia y dar sus opiniones respecto a esta institución de tarea. Las respuestas de las niñas estuvieron vinculadas a la importancia de la unidad familiar, aunque también mencionaron el tema del apoyo y el amor, sin embargo, los niños hablaron principalmente sobre el amor y la libertad. Es importante destacar que para esta etapa temprana del curso escolar todavía no tenían los libros de texto. La maestra tenía que imprimirles o compartirles a través de dictado las actividades. Aunque no es algo absoluto, esta idea de las niñas sobre la unidad familiar pudiera estar implicado el estereotipo de que las familias no deben romperse en ninguna circunstancia, aun cuando en ocasiones implica sacrificar preferencias personales. Una niña habló sobre familias diversas, aunque no profundizó mucho en el tema. La maestra cierra la actividad con la conclusión de que la familia es lo más valioso, desarrollando esta idea, en gran parte por la edad de sus alumnas y alumnos, donde vínculo filial tiene mucho más peso que en la edad adulta e intenta encaminar el tema del respeto y la obediencia. Para ilustrar el tema de la resolución de conflictos de forma pacífica y las consecuencias de no hacerlo de este modo la maestra utiliza el corto animado “El puente” colgado en YouTube. Durante la dinámica tanto niñas como niños se encuentran muy concentrados, pues el uso de audiovisuales parece gustarle y sacarles de la rutina habitual. Esto fue un buen indicio para continuar con el tema de investigación y preparar la proyección de animados durante los talleres.

En este grupo la maestra usó en más de una ocasión a una niña como ejemplo de comportamiento. Realmente la niña tenía muy buenas calificaciones y una actitud proactiva a la realización de las actividades orientadas. Sin embargo, a lo largo del tiempo con ella y otras compañeras con igual perfil se hizo evidente cómo ese esfuerzo por ser una buena alumna en varias ocasiones fue motivo de estrés. Al realizar trabajos en equipo, estos están confeccionados la mayor parte de las veces por la maestra, suelen ser mixtos principalmente basados en el rendimiento académico. En la revisión

de las actividades de equipo cuando no exponen todos y todas generalmente suelen participar las niñas o los niños leyendo desde las libretas de las niñas. Realmente en este grupo se nota mucho cómo son las niñas quienes más se esfuerzan en cumplir con las actividades escolares y aunque no de forma consciente es a las que más se les exige y de quienes más se espera tanto por parte de la escuela como de la familia.

En este grupo como en el de sexto grado se recibió una charla por parte de la Secretaría de seguridad y protección ciudadana sobre los riesgos de las redes sociales donde se pudo constatar que había niños y niñas que tenían teléfonos celulares y además tenían cuentas en redes como Facebook, TikTok y YouTube. Aunque en ocasiones lo llevaban al salón, fueron pocas las veces que se dejaron ver con sus dispositivos, sin embargo, es evidente que están expuestos y expuestas a todo tipo de contenido presente en las redes sociales y medios de difusión masiva, a excepción de una niña que su madre indicó en la encuesta realizada tener una aplicación especial para controlar lo que ve, mas esta niña dijo comunicarse a través de Facebook en una ocasión con un hombre adulto de otro país.

Un tema recurrentemente debatido por la maestra es el vinculado con las responsabilidades y los valores humanos. Esto estuvo en correspondencia con varios de los proyectos ofrecidos por los nuevos libros de texto, como es el ejemplo del libro de Proyectos de Aula en el campo formativo de Ética naturaleza y sociedad el proyecto sobre Los principios éticos en mis derechos. Aquí se debatió el tema de la responsabilidad como miembro de un hogar y como parte de un espacio de convivencia refiriéndose a la familia. Entre los derechos que niñas y niños mencionan y que, además, son corroborados por la maestra, está el derecho a la vivienda a la familia a la salud y a la no discriminación por ningún motivo. Resulta relevante destacar que durante la clase la maestra plantea que tanto niñas como niños son iguales ante la ley y sus estudiantes rápidamente le responden que no, que niñas y niños no son iguales. Evidentemente se estaban refiriendo a temas diferentes pues la maestra le hablaba de las legislaciones formales y los derechos humanos y ellas y ellos a la corporalidad y las diferencias sexuales básicas.

Para el mes de octubre se dieron varias charlas en la escuela sobre el Xantolo y las tradiciones potosinas. Entre las curiosidades que la maestra les contó estuvo que en esta festividad los hombres suelen vestir de mujeres y las mujeres como hombres, a lo cual inmediatamente los niños preguntaron si entonces eran personas trans. Es evidente en esta conversación que existe un conocimiento por parte de los niños de las terminologías y conceptos referentes al género. La

maestra le responde que no, que estas personas visten así mucho antes de que estos términos existieran y que, aunque no sabe por qué lo hacen, ello no ha estado vinculado con el género.

Al igual que en el grupo de sexto grado en los momentos que hablaron sobre comunidades y grupos urbanos, los niños mencionaron a la comunidad trans, que si recordamos las niñas de sexto grado habían preguntado a su maestra por cómo se llamaban los hombres que vestían de mujeres a lo que concluyeron eran travestis. Es interesante que en ninguna de las ocasiones que se mencionó el tema vino con algún juicio de valor. Las niñas y los niños lo enunciaron con naturalidad, sin embargo, entendido como el “otro” diferente y de la minoría.

Como en sexto grado, una práctica común en este grupo es que las niñas suelen ser mucho más aplicadas al estudio que los niños y, además, asumen tareas de ayuda a sus compañeros o compañeras con dificultades, tanto por petición de la maestra como por voluntad propia. Igualmente, las niñas suelen ser las responsables principales de organizar el trabajo en los equipos y algunas niñas en particular por su eficiente rendimiento son constantemente puestas como ejemplo de cómo deben ser los estudiantes. Estas niñas realizan un gran esfuerzo en la confección de tareas, en la participación en actividades extraescolares y en su crecimiento dentro de la escuela en general. Merecen que su trabajo sea reconocido, pero al mismo tiempo, en más de una ocasión se pudo constatar que era motivo de estrés y de auto exigencia extrema por parte de ellas mismas.

Durante una plática sobre planificación familiar llevada a cabo por varias enfermeras del IMSS se trataron temas como el embarazo adolescente y las infecciones de transmisión sexual. El centro de la plática estuvo vinculado con hablar sobre cómo las niñas que quedaban embarazadas a temprana edad tienen que criar a los bebés y los niños se tienen que poner a trabajar para mantener a sus hijos. Aunque esta conversación de las enfermeras está argumentada en lo que ocurre en la vida cotidiana y utilizan este ejemplo para hablar de la responsabilidad compartida, interesa cómo desde la perspectiva de la salud y de la educación sexual para niñas y niños ya existe una división sexual del trabajo y de las responsabilidades familiares donde a la niña se le advierte de los peligros de quedar embarazada y tener que abandonar muchos privilegios de su vida y a los niños rápidamente se le identifica como proveedores de la familia. Las mismas niñas respondieron que, en caso de que le sucediera algo así, se verían obligadas a abandonar la escuela.

Recibieron una charla en las que se le habló de las diferentes enfermedades de transmisión sexual y de los diferentes métodos anticonceptivos que existen. Ello se vinculó con el proyecto ¿Qué está

pasando en mi cuerpo? del campo formativo Saberes y pensamiento científico del libro Proyectos de Aula. Realmente no hubo mucha intervención por parte de los niños y un poco más por parte de las niñas hablando sobre las consecuencias negativas de tener un bebé a su edad. Curiosamente, todas las mencionadas eran sociales y ninguna física, aunque los doctores sí las mencionaron. Terminada la plática, la maestra hace hincapié en la importancia de hablar ese tema con sus papás y sus mamás puesto que no es nada malo y es información importante. También me comenta que desde cuarto grado están hablando de este tema, aunque con el programa anterior, por lo que al menos se puede decir que niñas y niños han tenido acceso a un mínimo de información referente al conocimiento de sus cuerpos.

Durante el recreo, ya para el mes de enero, es el momento del día en el que más interactúan niñas y niños conmigo, además del breve tiempo antes de comenzar las clases y la salida, ocurrieron varias conversaciones interesantes. Como es usual, las niñas se sientan a lonchar y a conversar, mientras que los niños intentan comer a la par que juegan. Generalmente, los niños están corriendo por todo el patio o por la sección que les permitan y, además, en este grupo es muy común que lleven juguetes como carros o algunos personajes de las series o películas de su agrado. También los niños realizan competencias como “quién come más picante” de la cual suelen salir bastante indispuestos y con dolores de estómago. Este juego es un ejemplo de cómo enfrentarse a situaciones que pongan en riesgo su bienestar físico y su salud es una práctica admirable desde el punto de vista de la masculinidad hegemónica. En una conversación de las niñas debatían sobre qué iban a hacer para sus 15 años. Este evento, aunque devenido en tradición cultural, en realidad tiene como trasfondo la presentación de las niñas en sociedad en el momento que se supone dejan de ser niñas y comienzan a convertirse en adultas. A pesar del significado marcadamente patriarcal no existe ningún cuestionamiento popular a la celebración. Si bien todas están de acuerdo en qué deben hacer algo por sus 15 años, varias alegan que prefieren tomar el dinero e irse de viaje a conocer nuevos lugares pues en las fiestas no son felices. Citando las palabras de una niña: “en las fiestas tienes que bailar toda tiesa y hasta te ponen una faja y después te dicen que no estás flaca”. Este comentario no sólo hace referencia a el hecho de que se ven obligadas a realizar una fiesta que no es de su deseo, sino que en esta fiesta es mucho más importante la apariencia física y el derroche de recursos para hacer brillar a la Quinceañera ante los demás que el propio disfrute de la niña que está cumpliendo años. El tema del peso corporal fue debatido por ellas en más de una ocasión

durante el curso porque, además, varias niñas de este grupo gustaban del K-pop y la cultura coreana donde el ideal de belleza femenina está principalmente influenciado por la delgadez extrema.

Durante la realización del proyecto ¡Reflexiona, debate y exprésate! del campo formativo de Lenguaje del libro Proyectos de Aula hablaron sobre el concepto de discriminación de género. Entre los ejemplos mencionados por niñas y niños estuvo lo referente al acceso al trabajo al permitir realizar actividades y al trato diferenciado. Requieren investigar conceptos como igualdad de género e inclusión y, además, la maestra les menciona los estereotipos. Al buscar el concepto de igualdad de género al igual que el sexto grado el primer referente es Google y por supuesto aparece el mismo que habían comentado en el grupo de sexto que argumenta la igualdad como principio constitucional. Sobre la inclusión hablan de la igualdad de posibilidades y de oportunidades para participar en la sociedad y ser tratado con dignidad sin importar tu identidad. Surgió un debate sobre el acceso a la educación según las posibilidades económicas y de cómo las abuelas antes no tenían las mismas oportunidades de estudiar o estudiar lo mismo que los hombres.

Sobre los estereotipos la maestra se concentra en poner otros ejemplos como es el caso de “el estereotipo de niño inteligente” vinculándolo con el tema del bullying y el acoso escolar. A esto las niñas agregan que en las películas los inteligentes siempre llevan lentes. Este comentario permitió identificar como gran parte de los referentes del mundo de niños y niñas vienen de las grandes pantallas.

Aunque la maestra lleva a cabo una dirección muy autoritaria del grupo, esto no es impedimento para ganarse el cariño de niñas y niños. En una ocasión un niño se confunde llamándola “mamá” y al ver que éste se siente avergonzado ella le dice que no se preocupe que la han llegado a llamar hasta abuelita. A la hora de la despedida de clase es común que las niñas vengán a abrazar a la maestra para despedirse y además realizan algunos actos de servicios voluntariamente para complacerla. Es interesante cómo niñas y niños muestran el cariño de forma diferente, pues los niños suelen acercársele (y a mí también) para mostrarle sus juguetes, sus dibujos o narrarle alguna hazaña de la que fueron parte. Igualmente, por ser una figura de tanta autoridad, tanto niñas como niños se ven cohibidos de hablar algunos temas con ella.

La maestra les recuerda en cada ocasión que son niños y niñas auténticos y únicos y que por ende tienen que hacer valer su palabra, esto generalmente porque las niñas a pesar de trabajar arduamente en los ejercicios que se les orienta a la hora de participar suelen cohibirse y hablar en voz muy baja.

Una práctica común en este grupo es la lectura de libros extraescolares como premio por acabar las actividades de clase. Entre los libros hay algunos de cuentos y hay un libro de princesas de Disney que es bastante elegido por las niñas entre todos los disponibles.

Un ejercicio en clase perteneciente al proyecto “Un tesoro en nuestro interior” del libro Proyectos de Aula fue realizar una auto descripción y las respuestas entre niñas y niños preponderaron diferentes características. Las niñas se auto describen como “alegres”, “amables” y “chistosas” sin embargo en los niños fue común poner “enojón”. Más allá de la veracidad de estas descripciones interesa que los niños dan mucho valor a lo que puede entenderse como un carácter fuerte mientras que las niñas lo hacen a la amabilidad.

Es interesante que en la revisión de una tarea al leer su redacción una niña habla en términos de niños y niñas. Esto es un uso del lenguaje todavía poco común pero que indica cómo las niñas se están abriendo espacio a través del lenguaje cuando se mencionan a sí mismas como grupo diferente a los niños de forma genérica.

Con respecto a los juegos esto constituía algo vergonzoso de admitir por los varones, los cuales decían que le gustaban los juegos de los centros comerciales como los carros y los caballos, pero que ya estaba muy grandes para subirse ahí, aunque ellos querían. El jugar en este tipo de atracciones es visto como un símbolo de debilidad e infantilismo que no se corresponde con el ideal de masculinidades al cual aspiran, del cual profundizaron más durante los talleres. Las niñas, por su parte, mencionaron algunos juegos como las casas de muñecas, los juegos de maquillaje o Barbie embarazada, haciendo referencia algunos juegos en línea y a la propia trama que crean mientras juegan a las barbies. En una ocasión, otra niña se me acerca para mostrarme su bebé de juguete; rápidamente aclara que es niña, pero está vestida de color azul, porque ella le hace su propia ropa de los calcetines de su hermanito y este es varón, por lo tanto, lo visten de azul. No es casualidad que entre todas las dinámicas de juego elijan precisamente la que refiere a la maternidad y el cuidado del hogar, sino que se corresponde con el estereotipo femenino de cuidadora y ama de casa. También la asignación de colores con el azul y rosa como representantes de lo masculino y lo femenino respectivamente.

Durante la realización del proyecto “Lo que soy y lo que quiero ser” del campo formativo De lo humano y lo comunitario del libro Proyectos de Aula niñas y niños son interrogados por la maestra para hablar sobre sus habilidades. La mayoría de las niñas alegan tener habilidades en labores

domésticas como cocinar, ordenar, limpiar, o exprimir el trapeador. También mencionan otras actividades como pintar y jugar; una que dice claramente que quiere ser pediatra y otra que desea ser pastelera. El conocimiento de este tipo de actividades puede significar que desde temprana edad las niñas comienzan a ser insertadas en las labores del hogar, al igual que las que ya tienen profesiones de su preferencia que se vinculan también con el cuidado y actividades domésticas. No constituye algo negativo desarrollar estas habilidades, lo relevante es que este tipo de respuestas suelen venir de las niñas y no así de los niños.

Una dinámica común llevada a cabo por la maestra era la llamada “lectura robada”³² que, además de garantizar la atención de todas y todos, los obligaba a reclamar su participación si querían ser bien evaluados. La participación fue principalmente de las niñas y niños más destacados en un primer momento y luego se unían el resto. Aunque las niñas robaron lectura en varias ocasiones, la mayoría hacía pausas para que otros pudieran comenzar a leer, en el caso de los niños leían sin parar incluso haciendo caso omiso cuando ya les habían robado la lectura. Realmente el modo de hacerlo es como lo estaban realizando los varones, pues además de robar la lectura debes permanecer leyendo todo lo que puedas, pero las niñas, pasados algunos párrafos daban la oportunidad a los demás de poder comenzar a leer. Las niñas tienen aprendido en su comportamiento cotidiano a ser serviciales³³, mientras que a los niños suelen ser muy competitivos.

Al igual que en el grupo de sexto grado, en este grupo un niño y una niña provenientes de comunidades originarias abandonaron el curso escolar para regresar a su lugar de origen. La maestra, junto con sus compañeros y compañeras, realizan una despedida para uno de esos niños que, además, es de capacidades especiales, y le desean un buen futuro. Días seguidos la maestra habla sobre ellos sobre el valor cultural de sus comunidades y sobre el gran esfuerzo que hacen estos niños y niñas para mantenerse en la escuela ya que además venían de familia con muy bajos recursos y tenían la barrera del idioma de por medio.

Sobre el consumo de productos audiovisuales, al igual que en sexto grado, TikTok y YouTube llevan la delantera. En este caso más de una niña es admiradora de la cultura asiática, ya sea coreana

³² Este juego implica que es la maestra orienta un texto para leer en voz alta y dice quien comienza, sus compañeros y compañeras deben intentar “robar” la palabra a quien esté leyendo y continuar la mayor cantidad de tiempo posible.

³³ En este caso sí hubo niñas que asumían una posición competitiva, tal como El juego lo requería, pero la mayoría se comportaban servicialmente.

o japonesa. En una ocasión, una niña comenta en el salón que le gustan los animes con sangre, a lo cual la maestra rápidamente le responde que está bien que “sus gustos son muy suyos, pero eso es algo que para la escuela no está permitido”. En otra ocasión un niño es regañado por decir groserías a otro y la maestra le orienta que pida disculpas y que “por favor se ubique en donde está”. Aunque es algo evidente, vale recalcar que la escuela como institución tiene normas extremadamente rigurosas donde las individualidades no son del todo bienvenidas si no se corresponden con lo tradicionalmente aceptado y, además, poseen normas de comportamiento cuyo quebrantamiento trae consecuencias negativas.

La diferencia entre los intereses y la asimilación de la disciplina por niñas y niños pudo notarse en varias ocasiones. Un suceso que lo ilustra muy bien es una mañana cuando al entrar la maestra al salón pregunta:

Maestra: ¿Qué tienen deseos de hacer hoy?

Niñas: ¡Estudiar! ¡Trabajar!

Niños: ¡De dormir! ¡De jugar!

En clase leen el texto “El Calmécac o de las grandes escuelas” del libro Múltiples lenguajes, texto que habla sobre la escuela de Tenochtitlán donde se formaban los gobernadores, sacerdotes, escritores y maestros de esta sociedad. Aunque el texto es esencialmente histórico y no menciona a las mujeres, la maestra aclara que sí había mujeres que asistían a estas escuelas solo que se preparaban en otras actividades que ahí no se mencionan. En otras ocasiones tanto niñas como maestra hablaron de la diferencia de la educación entre hombres y mujeres refiriéndose a generaciones anteriores de su familia. Si bien esto no representa una postura de emancipación en el pensamiento, sí da cuenta del conocimiento sobre la historia de las mujeres en la sociedad y las transformaciones ocurridas con el devenir del tiempo.

Para el trabajo en equipo las niñas más aplicadas tienen la tarea de organizar y guiar a cada equipo. En una ocasión una niña se compadece de otra a la cual en su equipo le tocaron solo niños. El equipo más intranquilo es el de los niños cuyo ruido se escucha en todo el salón y son quienes más se interrumpen en su propia conversación. En los equipos mixtos son las niñas quienes se encuentran trabajando, mientras que los niños se distraen mucho más jugando y conversando,

dejando toda la responsabilidad a las niñas. Las niñas que conversan generalmente lo hacen en secreto.

También durante esta etapa los temas de conversación de los niños escuchados en el recreo tienen que ver con el fútbol los carros de juguete y de posibles negocios que pueden hacer con los carros coleccionables para tener dinero. Por su parte, las niñas comparten maquillajes de forma clandestina y utilizando colores y trazos muy sutiles para que la maestra no se percate. Al igual que en sexto grado, existen jerarquías en el salón. En el caso de los niños acá no están dadas por la apariencia física, sino que los líderes son quienes poseen algún talento, como el dibujo o el fútbol, o una personalidad del agrado de los demás y al ser un grupo con solo 8 varones, las posiciones jerárquicas no están tan marcadas. Los niños más marginados son aquellos con capacidades especiales que no les permiten tener el rendimiento adecuado para la escuela. La indisciplina es una actitud muy valorada por los varones.

En más de una ocasión los niños se mostraron serviciales con algunas niñas para ayudarlas a cargar objetos pesados o para cederles su lugar en las bancas del patio durante el recreo. Hubo niñas que accedieron felizmente y otras que con mucha naturalidad rechazaron la ayuda pues no consideraban necesitarla. Igual que en el grupo de sexto grado, durante el recreo las niñas ocupan los espacios más retirados como esquinas o el propio salón para reunirse a merendar mientras que a los niños se mueven por todo lo ancho del patio y las canchas. Esto ocurre de igual manera a lo interno del salón cuando los equipos que son sólo de niños se ubican en cualquier parte, incluyendo debajo del pizarrón, mientras que los equipos que son solo de niñas se van a las esquinas del salón detrás de los pupitres a trabajar. Dicho ejemplo ilustra claramente las formas distintas en que niñas y niños se apropian del espacio o por el contrario se recluyen hacia lo que representaría algo más privado.

Del campo formativo de Saberes y pensamiento científico están realizando el proyecto “¿Qué está pasando con mi cuerpo?” del libro Proyectos de Aula en el cual se habían apoyado médicos y enfermeras en fechas anteriores cuando vinieron a hablar de la planificación familiar. Debaten sobre los diferentes cambios en su cuerpo, las etapas del desarrollo humano y el aparato reproductor femenino y masculino. Para recopilar ejemplos de lo primero, la maestra le pide que de forma anónima entreguen en un papelito los cambios que ellas y ellos han tenido en su cuerpo. Todas y todos realizan la actividad y una niña entrega su hoja con muchos dobleces y con una actitud de vergüenza. La maestra lee anónimamente algunos ejemplos y pregunta que quién se siente

identificado. Muy pocos levantan la mano y las niñas lo hacen con mucha pena. La corporalidad sigue siendo un tabú del cual es muy incómodo hablar y por las reacciones que tuvieron cuando la maestra les orientó conversar el tema con la familia tras la visita del IMSS permitió intuir que en el ámbito familiar no es de su agrado tratar esos temas.

Durante el ensayo de un poema que van a recitar en los honores a la bandera, un niño de capacidades especiales, al cual la maestra incluyó en la actividad, no pudo participar puesto que no repasó su lectura ni trajo los materiales requeridos. Al equivocarse una niña, la maestra le pregunta por qué aún no se sabe su fragmento haciendo hincapié en que ella tiene capacidad para eso y mucho más. Aunque las palabras de la maestra son positivas, la niña vive un momento extremadamente tenso y aguantando las lágrimas termina de decir las palabras que le corresponden. Es una niña con un buen rendimiento académico, sin embargo, una pequeña falla constituyó para ella un gran impedimento en su estado anímico. Asimismo, las niñas vinculan abiertamente sus problemas cotidianos con lo emocional. En una ocasión otra niña habla de que sus calificaciones bajaron y que esto es motivo de que su autoestima también disminuyera porque sacó un 6 y un 8. La auto exigencia está presente en el accionar y sentir de las niñas constantemente, aun cuando no cumplan con las orientaciones que se les da. Al ser un poema patriótico, la maestra exige hacerlo con una voz fuerte y una actitud de convencimiento, lo cual a las niñas les resulta mucho más complejo. Si bien las niñas pueden “hablar fuerte” y con esto no nos referimos a gritar, en realidad las voces de las niñas suelen ser mucho más agudas y los tonos graves son los que socialmente se reconocen como símbolo de fortaleza y seriedad. Otro niño tampoco se sabe su parte, sin embargo, cuando lo regañan, si bien no se siente a gusto con esto tampoco le provoca gran tristeza.

El amor romántico también es acá un interés, en especial de las niñas, las cuales comentan ver novelas, principalmente coreanas y estar enamoradas de sus protagonistas hombres. También las niñas se muestran emocionadas y están muy al pendiente de las posibles situaciones románticas que se dan en la escuela. Algunas dicen estar enamoradas de los niños de sexto grado que en el entorno escolar son los de mayor edad y los que más se acercan al ideal masculino del que dicen gustar. En una ocasión, las niñas comentan cuando un niño de su grupo escribió el nombre de su amiga, la misma que el 14 de febrero le regaló unas calcamonías de un beso y se muestran muy entusiasmadas contando la historia, mientras que el niño intenta huir de la situación.

Al igual que en sexto grado, el baño es un lugar de reunión para las niñas. En varias ocasiones les llamaron la atención por pasar demasiado tiempo en este sitio o ir en grupos de a 2 o más. En una ocasión la maestra habla, refiriéndose principalmente a las niñas, como no deben saltarse etapas, ejemplifica con historias referentes a la cantidad de novios que llegan a tener y como en ocasiones los adultos se hacen indebidamente cómplices de estas situaciones. Si bien por un lado la maestra las está orientando a disfrutar de su infancia y no replicar comportamientos de los adultos, también no intencionalmente está emitiendo un juicio de valor negativo hacia las mujeres con varias parejas. De este modo se reafirma el estereotipo del valor de las mujeres medido por el número de parejas que tienen³⁴.

En una ocasión, un niño muy admirado por el resto por ser ocurrente y simpático, molesta a otra niña diciéndole groserías y haciendo gestos obscenos. La niña lo amenaza con decirle a la maestra y le advierte que no le gustan ese tipo de juegos, sin embargo, al ver que el niño no se detiene comienza a reírse y empieza a jugar con él. Este tipo de comportamientos en las niñas es más común de lo que parece, donde se ven obligadas aceptar conductas con las que no se sienten cómodas o están siendo violentadas, puesto que son aceptadas por el resto del grupo y muchas veces no son capaces de expresar el por qué les molesta la situación.

Otras conversaciones durante el recreo, a medida que aumentaba su confianza hacia mí, principalmente de las niñas mostraron intereses también diferentes entre ellas. Niñas del mismo salón me hablaron sobre los regalos de Santa y también sobre fumar bíper³⁵ escondidas de sus padres y con la ayuda de primas mayores. Esto muestra como niñas de una misma edad y salón se desenvuelven en contextos muy diferentes a la salida de la escuela y que influyen en su forma de ver la vida.

En este grupo niñas y niños se encuentran muy segmentados. En una ocasión tuvieron educación física y a la hora de formarse preguntan al maestro si deben dividirse a lo cual éste le responde que en esa actividad no existen niñas y niños, que todos van a hacer ejercicios por igual. A pesar de la orientación del maestro deciden voluntariamente segmentarse siempre que les es posible.

³⁴ No cabe duda de que este consejo de la maestra viene con las mejores intenciones posibles, sin embargo, en parte está construido desde la idea patriarcal de la virginidad femenina como símbolo de valor y belleza.

³⁵ Es un cigarrillo electrónico que vaporiza un líquido que suele contener nicotina y saborizantes artificiales entre otros químicos.

Por el natalicio de Benito Juárez se les orienta un ejercicio de escribir en forma de autobiografía la vida de esta figura histórica. Desconozco cómo se pueda sentir para las niñas realizar este ejercicio, sin embargo, en lo que todas y todos trabajan la maestra hace referencia a Doña Josefa de Domínguez como heroína nacional y a Margarita, esposa de Benito Juárez, como fiel compañera. A pesar de que la actividad requería ser escrita en primera persona una niña no siguió la orientación y lo hizo en tercera persona. Esta decisión de la niña estuvo dada porque le costaba escribir como si ella fuera esta personalidad ya que no se sentía identificada.³⁶

Esta fecha también se vio acompañada por la tradición romántica de las “flores amarillas” ante lo cual algunas niñas alegaron con tristeza ser siempre “espectadoras”, es decir que no reciben flores y les toca ver cómo las otras niñas sí. Es interesante como varias niñas ni siquiera están interesadas en tener una relación romántica pero el revuelo de las redes sociales y la tendencia de recibir este regalo las hace sentir mal por no formar parte de la práctica.

Durante la realización del proyecto “Heroínas y héroes ¿ficción o realidad? Del campo formativo de Lenguajes en el libro de Proyectos de Aula hablan primeramente de los héroes que conocen y las niñas mencionan algunas heroínas de MARVEL. Esta actividad la realizaron con algunos practicantes quienes les piden describir y contar la vida de sus heroínas y héroes. Un dato preocupante es que en el imaginario de niñas y niños los héroes son de países extranjeros a excepción de la de una niña que decidió describir su propia familia como si fuera la historia de vida de su heroína. Sólo algunas niñas tienen heroínas, pero en las descripciones predominan los héroes. Los niños ponderan características como la fortaleza física y la valentía, aunque algunos agregan que son respetuosos.

Las niñas son mucho más específicas y, además, mencionan características vinculadas con la buena apariencia física, la estatura elevada el buen poder adquisitivo, la amabilidad y la bondad en las personalidades de sus héroes y algunas heroínas. Al describirlas y describirlos, suelen imaginarlos entre los 18 y 19 años, edades que por lo visto son las que se corresponden con las personas que más admiran: maestros y maestras jóvenes, primas y primos, vecinas y vecinos. Así mismo, la labor de las heroínas y héroes de las niñas están vinculadas a actos de servicio como encontrar gatos perdidos, ayudar a las personas, rescatar perritos o tener alguna habilidad física especial. En su

³⁶ Esto parece evidente si se piensa que es una niña de quinto grado a la que se le pide narrar algo como si fuera un señor nacido en 1806, sin embargo, las y los demás compañeros sí acataron la actividad.

imaginación son extranjeras y extranjeros precisamente porque el ideal de éxito y belleza así se representa en los medios de difusión masiva y así están reconocidos en la sociedad, por lo que es muy difícil encontrar rasgos parecidos a los suyos como figuras heroicas.

Al igual que en el grupo de sexto grado, una de las niñas me cuenta que está siendo discriminada por sus compañeras que se lo hacen desde tercer grado e incluso tienen un grupo de WhatsApp para burlarse de ella por cómo se viste cómo se peina y cómo se ve. Una vez más la apariencia física es el argumento utilizado por las niñas para agredir a otras compañeras, aun cuando comparten las características que menciona. En otra ocasión esta misma niña me comparte un secreto vinculado con su preferencia sexual:

Niña: qué bueno que usted no me conoce del todo. Muchas personas piensan que yo soy rara porque hago cosas raras.

Yo: Ser “raras” no es algo malo ni debe ser motivo para sentirse mal.

Niña: pero es que soy muy rara.

Yo: pues si quieres explícame porque piensas eso.

Niña: (observando mi reacción y hablando con vergüenza) Es que... ¿si ve que en el transporte van muchos niños que yo les gusto? Pero yo no los encuentro atractivos a ellos.

Yo: Pues está bien, no tienen que gustarte.

Niña: pues sí ve que yo siempre ando con puras niñas. Pues es que yo descubrí que a mí me atraen las niñas. ¿Qué cree?

Yo: pues eso no es algo raro ni está mal.

Niña: (su actitud cambia de inmediato y se siente más relajada) Yo ya le conté a mis amigas y ellas me agradecieron por haberles tenido la confianza de contarles, pero no me dijeron nada malo. Sólo hay una niña en el transporte que no es de esta escuela que le conté y ya no le hablo porque me dijo ¡Ay no! ¡Por qué! Y me miró así (hace gesto de desprecio).

Al igual que con la niña de sexto grado, esta conversación demuestra que a su edad ya tienen conocimiento y conciencia sobre la preferencia sexual, aunque pocas veces hablan sobre el género.

Así mismo, en diferentes contextos esto es motivo de discriminación por lo que no suelen hablarlo abiertamente y lo hacen solo con amistades cercanas con sus mismas edades.

En otra ocasión deben hacer una representación teatral y un equipo formado solo por niños necesitan un personaje femenino. Un niño se brinda para representarlo, sin embargo, aclara que no quiere caracterizarse. Ante la disyuntiva del equipo la maestra debe intervenir diciendo que vestir de otro género habla mucho de su profesionalismo y no es motivo para estarlo molestando que ellos deben cuidarse y respetarse. Es relevante cómo la presión del grupo de niños influyó rápidamente en la decisión del voluntario, quien en un primer momento no vio reparo en representar una mujer, aunque se protegió aclarando que no se iba a vestir como tal.

Los varones de este salón se muestran muy entusiasmados con los preparativos para el día de las madres y aprovechan el tiempo en computación para buscar vídeos sobre corridas de toros, los cuales parecen gustarle bastante y ser motivo de admiración. El juego físico, el mantenerse lo más juntos posible y el abrazar bruscamente a sus compañeros, al igual que en sexto grado, es una práctica común entre los varones. Durante este mismo momento las niñas juegan online a vestir muñecas después de haber concluido la indicación del maestro de computación. En otra ocasión deben hablar de lo que hacían cuando eran niños y niñas. Una niña cuenta que se ponía los tacones de su mamá a lo cual varias afirman haber hecho lo mismo, mientras que otro niño menciona que le gustaba construir cosas. Esta simple conversación trae consigo la demostración que tanto niñas como niños comienzan a construir una identidad de género a través de las prácticas y actividades que realizan en el ámbito familiar desde muy temprana edad.

El Día del Niño y de la niña, des pues de la actividad en el patio, se juntaron los grupos de 5to y 6to grado para hacer una especie de cine en la escuela. Se mantuvieron muy tranquilos y tranquilas viendo la película que le proyectaron, en gran medida porque la maestra estaba sentada a su lado vigilando la disciplina. Igualmente, los niños fueron más entusiastas ante personajes o escenas físicamente peligrosas o de mucha acción.

Sólo en una ocasión se pudo registrar una pelea física entre 2 niños, precisamente el día de la festividad, pero la amenaza de hacerlo si estuvo presente en varios momentos como forma de resolución de conflictos de los varones. Cuando sí ocurrió, las niñas funcionaron como mediadoras del conflicto reflexionando y conversando con ambas partes de la pelea. Así mismo, durante la preparación de una escenificación teatral en un equipo mixto, las niñas rechazan las ideas violentas

de un niño cuando finge pegarle una bofetada para “hacerlo más dramático” o cuando propone halarla del brazo. Al igual que en sexto grado, las niñas cuando están en comunidad expresan su inconformidad con mucha más confianza. La idea de más dramático viene en gran medida de las telenovelas tradicionales que conocen, sin embargo, las niñas fueron capaces de rechazar dicha propuesta, demostrando que pueden ser críticas ante ideas muy estereotipadas en las representaciones televisivas.

Capítulo 5: Niñas y niños comparten sus opiniones. Análisis de dibujos animados infantiles y talleres participativos

El presente capítulo profundiza en la construcción de estereotipos de género desde la perspectiva de niñas y niños, utilizando talleres participativos como herramienta metodológica principal. A través de la exposición a caricaturas seleccionadas y de la creación de dibujos, se buscó explorar cómo las infancias interpretan los mensajes mediáticos, así como la identificación y análisis de valores o roles que asocian a los personajes, y la manera en que estas representaciones influyen en su comprensión de lo femenino y lo masculino.

5.1 Los dibujos animados preferidos por niñas y niños

Tras la aplicación de un pequeño cuestionario, acompañado por la solicitud de un dibujo pudieron explorarse las caricaturas que están en la preferencia de niñas y niños de los grupos de 5to y 6to grado. El ejercicio consistió en mencionar cuál era la caricatura de su preferencia, hacer un dibujo inspirado en ella, ya sea de un capítulo de su preferencia, un personaje o cualquier otro elemento que imaginaran y hacer un breve cuento en el que expliquen su dibujo.

En el grupo de sexto grado las caricaturas mencionadas por las niñas fueron: Hora de aventura, Kuromi y Melody, Rapunzel, Escandalosos, Hello Kitty, La Bella y la Bestia, Mini Beat Power Rockers, Los Rugrats, Bob Esponja y Peppa Pig (3). En el caso de los niños de este mismo grado mencionaron: Escandalosos, Dragon Ball Super, Sonic, Un Show más, Bob Esponja (4), Pikachúy Peppa Pig (3).

En el grupo de quinto grado los animados de la preferencia de las niñas fueron: Bob Esponja (2), Mickey Mouse, Peppa Pig (2), Lady Bug (2), Jorge el curioso, South Park, Hello Kitty, Escandalosos, Las Chicas Super Poderosa. Por su parte los niños mencionaron: Mickey Mouse (3) y Bob Esponja (5). Mientras, los niños respondieron Bob Esponja (4), Pepa Pig (3), Sonic, Los escandalosos, Un show más y Dragon Ball.

Luego de aplicar la técnica del dibujo y triangular esta información con las conversaciones informales tenidas niñas y niños a lo largo del curso escolar 2023-2024, se decidió que la caricatura a proyectar y de la cual partirían los debates en los talleres sería Bob Esponja. Ello se debe a que es el que le gusta tanto a niñas como a niños y en la revisión de los dibujos se identifican características muy diferentes en la forma de representarlo por las niñas y la forma en que lo hacen los niños, a pesar de ser la misma caricatura.

Finalmente, por el contenido de interés se seleccionaron para proyectar en los talleres, indistintamente tres capítulos de la serie Bob Esponja: “Enamorarse de una cangreburger”, “Cachiporra” y “Miedosos sobre ruedas”. Dichos capítulos trataban temas como el amor romántico, el miedo, la valentía y la violencia física. Se realizaron cuatro talleres dos de niñas y dos de niños. El primer taller se realizó con las niñas de 6to grado, pues fue con las que mayor grado de comodidad y afinidad se hizo durante la estancia. Participaron un total de 12 niñas. El segundo taller se realizó con los niños de 6to grado con 15 participantes, el tercer taller fue con las niñas de 5to grado y participaron 13 y por último los niños de 5to grado con 8 participantes.

5.2 Análisis de contenido audiovisual

Como resultado de las encuestas, los dibujos y las conversaciones informales con niños y niñas se pudo detectar no sólo que Bob Esponja estaba en el gusto de la mayoría, sí no que una de las plataformas más consumidas eran Netflix y YouTube. A partir de esta información se revisaron en las plataformas cuáles eran las temporadas y capítulos disponibles, para luego seleccionar de forma intencional los que serían proyectados en los talleres. Fueron escogidos los capítulos: “Miedosos sobre ruedas”, “Amar a una cangreburger” y “Cachiporra” por las temáticas que en ellos se desarrollan. En términos generales estos capítulos abordan las interpretaciones sociales que existen sobre el miedo en las masculinidades, el uso de la violencia física para la resolución de conflictos y las limitaciones en las relaciones románticas, aunque en torno a la trama principal se pueden observar otras ideas vinculadas al género. A continuación, se ofrece un análisis más exhaustivo de cada uno de los capítulos a partir de la propuesta de manuales especializados enfocada en indicadores como la intencionalidad, la situacionalidad, la efectividad de los componentes dramáticos (personajes, acciones, conflictos) y otros datos generales de las caricaturas (Beaugrande & Dressler, 1981). Esto no se realizará tal cual los autores proponen, sino que a través de sus categorías más relevantes se abordará el tema de los estereotipos de género dentro del audiovisual.

Título: “Miedosos sobre ruedas”

Sinopsis: tras la inauguración de una montaña rusa aterradora llamada “puño del dolor” Bob Esponja y patricio planean “disfrutar” de la atracción, pero no se atreven a confesarse el temor que sienten.

Intencionalidad: entretenimiento. Dedicado al público familiar e infantil.

Situacionalidad: la historia se desarrolla en un mundo de fantasía que incluye elementos de la vida es real con otros productos de la imaginación y recrea un escenario actual.

Efectividad de los componentes dramáticos:

Personajes:

Bob Esponja: es el protagonista de toda la serie. Es una esponja de mar caracterizada como personaje masculino, es cuadrado y amarillo, con accesorios sencillos camisa blanca pantalones cortos marrones corbata roja zapatos negros y medias blancas. Tiene ojos azules una sonrisa y voz característica y suele asumir una actitud infantil, aunque su edad nunca es especificada.

Patricio: es un personaje protagónico en este capítulo. Es una estrella de mar de color rosa vestido solamente con pantalones cortos de playa verdes de flores moradas. Es varón de complexión obesa y se caracteriza por tener poca inteligencia. Es el mejor amigo de Bob Esponja en toda la serie, aunque en dependencia de los capítulos adquiere mayor o menor relevancia en la serie.

Larry: es el antagonista en este capítulo. Es una langosta varón adulto caracterizado por su fortaleza física y por su “olor a adrenalina” que Bob asocia con un color masculino.

Helado: utiliza un lenguaje agresivo con Bob y refuerza la idea de que no debe mostrar miedo. Se supone que es la propia conciencia de Bob.

Reflejo de patricio: es al igual que el helado la conciencia de patricio que con su discurso le hace sentir Disminuido por sentir miedo llamándole “bebé llorón”.

Otros personajes: pareja del comercial de la atracción, sepulturero del sueño, la muerte en el sueño hola niños en el autobús, trabajadores del parque.

Acciones:

Tanto Bob esponja como Patricio tienen una conducta evitativa ante lo que les causa miedo buscan participar de espacios y actividades donde se sienten seguros (baño, helados, juego infantil), pero no se atreven a confesar que sienten miedo. Este comportamiento reproduce el estereotipo masculino de la no expresión de sentimientos y emociones a la vez que la exposición a actividades de alto riesgo para probar constantemente su masculinidad.

El personaje de Larry aparenta cierta obsesión con la masculinidad. No solo por el constante alarde de su complexión, sino por su actitud de satisfacción con los espacios y situaciones de riesgo y la forma en la que juzga a Bob y Patricio pues sospecha que no se han subido a la terrorífica atracción.

Conflictos:

El personaje consigo mismo: son los conflictos más fuertes en este capítulo. Tanto Bob como Patricio se debaten entre contarle la verdad a su amigo o fingir valentía y experimentar un momento desagradable de terror.

El personaje con el entorno: la fuente de conflicto principal, que es el miedo, está dada precisamente por un elemento del entorno.

Entre personajes: el conflicto más notable vinculado con las masculinidades el que tienen los personajes principales con su antagonista Larry hoy al cual se ven obligados a mentir y quién los juzga de cobardes.

Otros componentes:

Música: La música acompaña en las escenas en correspondencia con las emociones que desea transmitir. La canción de la presentación del animado, que siempre la misma, permitió corroborar la idea de que estés de la preferencia de niñas y niños y les permite sentirse familiarizados, aunque no hayan visto ese capítulo específicamente.

Fondos: En lo referente a la atracción principal los fondos son aterradores con tormentas fuego humo gusanos y explosiones. Las demás atracciones sobre todo “el mitón” atracción destinada a los niños y niños más pequeños donde hay una niña con un lazo rosa grande tiene como fondo Arcoíris y nubes esponjosas.

Solución que ofrece el audiovisual a los conflictos:

El conflicto de los personajes consigo mismo ambos lo resuelven a través de la violencia física. Patricio pega a su reflejo por haberle ofendido mientras que el helado pega a Bob y lo ofende. Estaciones agresivas con sus conciencias son las que llevan a los personajes a intentar hablar con el otro, pero el miedo a ser juzgados se hace más fuerte en toda la trama y no es hasta el final que logran expresar lo que sienten. Algunos diálogos para considerar son: “no somos miedosos, no somos unos bebés llorones, somos valientes” y “no sabía cómo decírtelo, porque no quería decepcionarte”

Los personajes se muestran felices, pero no por haber podido contar la verdad, sino porque sí usaron la atracción y usan diálogos como: “superamos nuestros miedos” y “dejamos de llorar”.

Aunque el objetivo del animado parece ser animar sobre hablar abiertamente de las emociones esto queda minimizado en la historia que termina más bien enalteciendo la valentía por enfrentar los miedos y ridiculizando actitudes infantiles relacionadas con la externalización de emociones como lo es El llanto.

Título: “Amar a una cangreburger”

Sinopsis: Bob Esponja tiene problemas para despedirse de la cangreburger más perfecta que ha preparado en su vida. El Capítulo desarrolla la corta pero intensa relación romántica de Bob Esponja y la hamburguesa.

Intencionalidad: Entretenimiento. Dedicado al público familiar e infantil

Situacionalidad: en el restaurante “El crustáceo cascarudo” los comensales que encargan la comida a Bob son peces que representan a hombres musculosos, agresivos y que infunden temor.

Existe una escena en la cual la cangreburger llora y Bob Esponja la salva con el objetivo de preservar su belleza.

Durante toda la trama persisten ideas como:

el amor imposible, en este caso por no pertenecer a la misma especie, ya que la cangreburger es un objeto inanimado, pero la trama indica que no.

Lo femenino siempre asociado a la belleza física y lo masculino asociado a la fortaleza física. También la resolución de conflictos a través de la violencia física como una característica de los varones. El protagonista debe salvar a la chica de los otros luchando.

Un diálogo que ilustra la exaltación de la belleza física femenina construida es cuando Bob se encuentra esperando a su amada y dice: “...ya saben cuánto tardan en maquillarse...”

El dinero representa un símbolo de poder masculino que es recurrente cuando algunos personajes hablan de sus relaciones románticas.

Efectividad de los componentes dramáticos:

Personajes:

Bob Esponja: Es el protagonista de este capítulo. Su personaje se muestra protector, con habilidades de pelear, defensor, con solvencia económica, con una imagen elegante diferente a la que habitualmente muestra el personaje y con comentarios trillados a lo largo del capítulo hacia el personaje femenino como: “un trono para una reina y nena”.

Cangreburger: es un personaje totalmente inanimado. Esta característica permite la exacerbación de la idea sobre el género femenino como algo decorativo que solo complementa lo masculino. Esta es representada con todos los rasgos asociados con la feminidad. Posee accesorios delicados, rasgos atractivos y maquillaje, aunque todo lo que de ella se conoce es a través de lo que dice el protagonista sobre ella basándose en su imaginación.

Don Cangrejo: es un personaje secundario. Hace de consejero de Bob Esponja hablándole sobre cómo debe ser una relación. Es una figura de autoridad puesto que es un personaje adulto y además es su jefe del trabajo. Todas las características que describe son basadas en las relaciones estereotipadas, donde la duración coincide con la belleza y la juventud femenina haciendo afirmaciones como: “...era una cangreburger firme y jugosa que casi parecía comestible...”, “...las cangreburger fueron hechas para ser amadas y comidas” y “a la tuya ya se le paso la fecha de vencimiento”.

Calamardo: personaje secundario, antagonista de Bob que trata de obligarlo a cambiar de actitud.

Arenita: Personaje femenino secundario, amiga de Bob. Es una ardilla que se caracteriza por ser muy inteligente y en este capítulo muestra tener habilidades de karate y una gran fortaleza física.

Patricio: Personaje secundario. Es el mejor amigo de Bob y en este capítulo se le ve llorando abiertamente porque se siente abandonado, motivo por el cual desea tomar venganza.

Cientes del restaurante: Son peces representados como hombres rudos, de gran fortaleza física y con actitudes violentas. Poseen accesorios toscos en colores oscuros y tatuajes en los brazos.

Conflictos:

Entre personajes: Bob Esponja tiene conflicto con todos los personajes secundarios (Don Cangrejo, Arenita, Calamardo y Patricio) porque insisten en que su amor es imposible, en el caso de Don Cangrejo es donde más se ilustran elementos vinculados con los estereotipos de género a través de las historias y consejos que comparte.

El personaje consigo mismo: Bob Esponja se debate ante los consejos que le da Don Cangrejo sobre deshacerse de su relación versus sus deseos de continuar.

Personaje con el entorno: Bob pelea cuerpo a cuerpo con las almejas que intentan comerse a su enamorada, defendiéndola y mostrando sus habilidades en karate. Esto lo posiciona en la trama como el héroe salvador de la mujer indefensa.

Otros componentes:

Solución que ofrece el audiovisual a los conflictos:

Entre personajes: Bob Esponja decide seguir el consejo de Don Cangrejo dándole la razón a este y a todos lo que habían sugerido lo mismo.

El personaje consigo mismo: Bob se percata que la persistencia de su enamoramiento era resultado de su delirio.

Del personaje con el entorno: Bob gana la pelea de forma absoluta contra quienes quieren lastimar a su cangreburger.

Título: “Cachiporra”

Sinopsis: El primo de Bob Esponja, a quien este temía desde la infancia, sale de la prisión y avisa a Bob que desea verlo. Bob enfrenta mucho miedo por su seguridad y la de su familia.

Intencionalidad: Entretenimiento. Dedicado al público familiar e infantil

Situacionalidad: Los escenarios principales son: la casa de Bob Esponja, la casa de sus padres, la casa de su abuela, la casa de su tío y la casa de su primo. Al Bob Esponja recibir el aviso de su primo sobre su liberación de prisión insinuando que tiene a su familia Bob siente terror a la vez que se ve decidido a salir al rescate de sus seres queridos. Un primer momento es el recuerdo de su infancia al mencionar a su primo refiriéndose a él como: “el mismo que siempre me golpeaba”. Al visitar a su abuela es consentido por ella quien le habla con ternura, mientras que cuando visita al tío este lo pone a trabajar para luego darle la información que necesita para rescatar a sus padres.

Efectividad de los componentes dramáticos:

Personajes:

Bob Esponja: Es el personaje principal. En este capítulo se representa como alguien débil físicamente y miedoso. Así mismo se resalta su valentía y determinación ante la responsabilidad de salvar a sus padres.

Primo Cachiporra: Inicialmente de una gran estatura respecto a Bob, gran fortaleza física, actitud agresiva y voz muy grave. Utiliza accesorios toscos y tiene el cuerpo tatuado.

Abuela: Actitud tierna, vestida de colores claros pasteles y realiza actividades como hornear galletas y su casa se ve pulcra y adornada.

Tío Capitán Azul: Es barbudo, desaliñado e indica a Bob ayudarlo en actividades de mantenimiento y construcción. Es radioaficionado y le gusta también la jardinería y mecánica. Su casa es una granja con espacios desgastados y desordenados y sin decoraciones.

Mamá de Bob Esponja: Delicada, con labios rojos y accesorios delicados como un collar de perlas, se desempeña en habilidades del hogar.

Papá de Bob Esponja: Señor de bigote y actitud desinteresada. Bob Esponja insinúa que pasa mucho tiempo trabajando. Este no responde nada sobre su estado de ánimo cuando la esposa le pregunta.

Gusano de Cahiporra: Representa un perro muy agresivo y como accesorio tiene por collar una cadena muy gruesa.

Acciones:

En la imaginación de Bob Esponja sobre el secuestro de sus padres antes de que ocurra la madre está feliz por poder pasar tiempo con su esposo ya que este trabaja mucho, lo cual da a entender que su padre es el proveedor del hogar.

Bob asume el rol de rescatador a pesar de sentir mucho miedo, mientras que en su imaginación su primo es un secuestrador asesino que quiere retomar la relación violenta que tenían en su infancia.

Durante la fiesta de bienvenida al primo es la madre quien se ocupa de organizar todo, mientras cuentan que fue lo que realmente sucedió en su casa que Bob encontró cerrada y critica la torpeza de la madre.

Conflictos:

El personaje consigo mismo: Bob Esponja siente mucho miedo, pero lo enfrenta para ir a rescatar a sus padres. Nunca lo confiesa ni a su abuela ni a su tío.

Entre personajes: Durante su infancia Bob Esponja y su primo tenían una relación abusiva y violenta de la cual es producto el temor del protagonista.

El personaje y su entorno: Bob Esponja se ve obligado a realizar todas las difíciles tareas que le encomienda su tío para lograr que este lo ayude.

Otros componentes:

Fondos y música: Además de la gustada canción de la presentación, la casa de Cachiporra es sombría y de ambiente agresivo lo cual refuerza la idea inicial sobre el personaje en la trama.

Solución que ofrece el audiovisual a los conflictos:

El personaje consigo mismo: Bob Esponja enfrenta su miedo y descubre que su primo quedó del mismo tamaño que cuando eran niños por lo que ya no es una fuente de peligro.

Entre personajes: Se explica que el motivo de encarcelación fue tirar basura en la calle y que ya pagó su deuda con la sociedad mostrándole como alguien cambiado y feliz de ver a su primo. Además, nunca tuvo la intención de dañar a nadie de la familia, el misterio de la carta era para asegurar que Bob Esponja asistiera a la fiesta.

El personaje con su entorno: Bob realiza con gran rapidez y agilidad lo que su tío le solicita y logra que este lo lleve hasta casa de su primo.

5.3 Análisis de los talleres

En el primer taller con las niñas de 6to se proyectaron los capítulos “Enamorarse de una cangreburger” y “Cachiporra”, los mismos fueron proyectados en el cuarto taller con los niños de 5to, mientras que, en el segundo taller, el de los niños de 6to, se proyectó “Enamorarse de una cangreburger” y “Miedosos sobre ruedas” coincidiendo con los vistos por las niñas de 5to grado en el tercer taller. Se realizó de esta manera alterna puesto que cada taller ocurrió en un día diferente por lo que los niños solían preguntar en ambas ocasiones a las niñas del grupo que habían visto y aunque esto no lo hace totalmente distinto si funcionó como especie de sorpresa para ellos. Los capítulos que se alternaron fueron “Miedosos sobre ruedas” y “Cachiporra” porque a pesar de tener tramas distintas podían llevar a debates similares.

Tabla 4 Distribución de talleres, participantes y animados proyectados

Talleres	Participantes	Animados proyectados
Taller 1 Niñas 6to grado	12	“Enamorarse de una cangreburger” y “Cachiporra”
Taller 2 Niños 6to grado	15	“Enamorarse de una cangreburger” y “Miedosos sobre ruedas”
Taller 3 Niñas 5to grado	13	“Enamorarse de una cangreburger” y “Miedosos sobre ruedas”
Taller 4 Niños 5to grado	8	“Enamorarse de una cangreburger” y “Cachiporra”

Durante todos los talleres tras la presentación la primera actividad fue el establecimiento de normas para la convivencia. Las niñas mencionan reglas vinculadas al respeto como lo es escuchar las opiniones de las demás, respetar el espacio ajeno, no ofender y además prestar atención a las actividades. En el caso de los niños las normas que ellos mismos suelen enunciar están más vinculadas a la disciplina como no gritar, no jugar, guardar silencio y no tomar los materiales de sus compañeros, aunque escuchar también está presente. Esto es una ilustración de los

comportamientos que consideran necesario regular en sí mismos cuando se encuentran en la escuela.

Antes de la proyección de las caricaturas es necesario recordar, según ellas y ellos, que son los estereotipos de género. Las niñas de 6to grado, con mayor participación de las líderes del grupo, comparten ideas muy claras sobre el tema como: “patrón que todos quieren seguir”, “creencias antiguas”, “prejuicios”, “algo relacionado con la tradición y la cultura”. Por su parte, las niñas de 5to grado, aunque se concentran más en los ejemplos, explican que “no cumplirlos trae consecuencias negativas” y “son solo expectativas de la sociedad”. Entre las opiniones de las niñas hay total consenso sobre qué entender por estereotipos, resaltando que no es verdaderamente necesario su cumplimiento y su vínculo con la sociedad como medidora y jueza de su cumplimiento. Abordaron el concepto desde sus consecuencias negativas al definirlo como prejuicio y por tanto algo transformable y debatible.

Al preguntar a los niños por este mismo concepto en el grupo de 6to grado comienzan por poner ejemplos para luego agregar ideas como que “son falsas ideas de cómo debemos ser” y que “son prejuicios que hacen que las personas juzguen a otras sin conocerlas”. En el caso de los varones de 5to grado fue más complejo que llegaran a realizar una definición. Lo más cercano a esto fue “un estereotipo es como debe ser una persona”, además de otros comentarios sueltos vinculados a la división sexual como “hombre y mujer” o “femenino y masculino”, refiriendo a que solo existían estas dos opciones en la sociedad. Esto abrió rápidamente un debate sobre los hombres gay, que también estuvo muy latente entre los niños de 6to grado y en general fue el tema más recurrente entre los varones. En el grupo de niños de 5to grado se dio un fenómeno muy interesante pues pareciera que hasta el momento no se habían cuestionado los estereotipos de género y el grupo se dividió entre los que se mantenían escépticos y los que consideraban que había varios estereotipos, sobre todo masculinos que sí debían cumplirse. En un momento confesaron no recordar lo que habían hablado del tema en clases, sin embargo, el grupo se mantuvo con la división mencionada durante todo el taller.

La actividad preferida tanto por niñas como por niños en los talleres, dada su naturaleza recreativa, fue la proyección de las caricaturas. En todos los talleres cantaron animadas y animados la canción de la presentación, aunque los niños lo hicieron con más soltura que las niñas y se mantuvieron atentas y atento a la proyección la mayoría del tiempo. Varios pidieron continuar incluso con esta

actividad. Esta reacción permitió constatar que la selección del animado había sido acertada, pues resultó muy de su agrado³⁷.

Al concluir los animados se les preguntó cuáles eran los estereotipos que habían podido identificar o cuáles se les ocurría según lo que habían observado. Es importante destacar que justo antes de la proyección se les pidió que estuvieran atentas y atentos a dicho aspecto.

En el primer taller las niñas identificaron estereotipos tanto femeninos como masculinos, sin embargo, las opiniones se vieron divididas en algunos casos. Durante este taller una niña me solicitó que la llamara por su nombre masculino ya que ella se sentía mejor de esa manera. Solicitud ejecutada por mí rápidamente y aceptada por la mayoría de las niñas restantes. Solo unas pocas mostraron algo de asombro, pero no hicieron ningún comentario al respecto. La actitud fue completamente de aceptación y respeto ante la situación. Sin embargo, rápidamente aclaró que solo le llamara de este modo cuando no hubiera autoridades escolares o de su familia presentes, pues la podían regañar. Creo que el temor no estaba dirigido a la maestra, pues en otras ocasiones se pudo observar que fue muy respetuosa con asuntos de esta índole, sino a la posibilidad de que la información llegara a sus familiares.

Los estereotipos identificados por las niñas fueron:

- Los hombres son violentos: Respecto a este tema mencionaron que no siempre ocurre así, pero se refirieron también a la competitividad masculina y como el uso de la violencia sirve para establecer estatus. Una niña plantea que “...los hombres mientras más agresivos, ellos piensan que son mejores que otros”
- Las mujeres pertenecen solo al espacio doméstico: Respecto a este tema las niñas cuestionan la idea de que las mujeres no se pueden desempeñar en otras tareas y espacios al hacer referencia a la trama del dibujo animado de forma crítica: “...que las mujeres son de la casa, como para cocinar y así...y son torpes, porque a la mamá de Bob se le cae un vaso”.
- Las mujeres solo son valoradas por su apariencia física: Esta idea implicó un alto grado de abstracción y análisis demostrado por parte de las participantes. La idea surge a partir del

³⁷ Esto también se puede afirmar porque en otras ocasiones en la escuela con actividades similares si el audiovisual o cualquier otra actividad recreativa no era de su agrado inmediatamente retiraban su atención.

capítulo en el que Bob tiene un romance con la cangreburger y las niñas fueron capaces de identificar que los elementos por los cuales se valoraba al personaje femenino eran de carácter superficial. En palabras de una de ellas “...que los hombres creen que las mujeres nada más van a ser cuerpo”. Esta expresión involucró una crítica en tanto no comparten la idea de ser valoradas solo por la belleza. También demuestra lo que en las observaciones de campo se registró, pues en las jerarquías del salón entre las niñas la apariencia física juega un rol fundamental.

- Los hombres tienen que defender a las mujeres: Sobre esta idea hubo comentarios divididos hasta que finalmente llegaron a un consenso. Una parte opinaba que las mujeres podían defenderse sola, mientras que otras hicieron comentarios referentes a la complexión física como motivo por el cual los hombres sí debían defender a las mujeres, aunque no descartaban nunca la idea de que podían hacerlo solas. Una niña expresaba: “...sí porque son más fuertes (refiriéndose a los varones) aunque a veces las mujeres se pueden defender solas...”. El consenso radicó en eliminar la justificación basada en el género y trasladarse a una explicación más vinculado con los valores humanos y la no obligatoriedad de la acción. Plantea otra niña: “...o sea sí, porque las pueden defender si ellas en algún momento lo necesitan y pues lo hacen por ayudar, pero no es que a fuerzas te tengan que defender y no es que sea muy necesario.” Tras este comentario todas las niñas se mostraron de acuerdo con la afirmación.
- Aunque se mostraron en desacuerdo con los estereotipos anteriormente mencionados y fueron capaces de explicar cómo estos son construcciones arbitrarias de un deber ser, en una conversación entre ellas durante este momento mostraron sí estar de acuerdo con otros patrones. Afirman entre ellas que “todos los hombres son iguales” y al preguntarles a que se refieren con eso responden características como “mentirosos” e “infieles”. Aunque son capaces de cuestionarse algunos estereotipos de las masculinidades terminan concluyendo que la totalidad de hombres se caracterizan por lo mismo (atributos de la masculinidad hegemónica) anulando la idea de que existen diferencias y diversidad entre las formas de ser varón.

En el otro taller con niñas estas se mostraron más divididas en subgrupos, sin embargo, ninguna de las opiniones fue objetada por otra. En un momento una de las niñas expresó que se sentía mal alegando que sus opiniones “no servían para nada”, un grupo de niñas se mostró rápidamente

empáticas con la situación, mientras otro grupo comenzó a hacer comentarios negativos en murmullo y actitud de burla hacia esa niña. Esta última actitud tuvo que ser corregida porque, aunque el taller trata de darles la mayor libertad posible, no son aceptadas actitudes que puedan dañar a otra persona³⁸.

Las niñas de este grupo identificaron rápidamente varios estereotipos tras ver el animado, aunque la mayoría estaban vinculados con la apariencia y complexión física también mencionaron algunos de índole emocional. Las ideas del tema versaron sobre:

- Los hombres no pueden llorar, los hombres no pueden sentir miedo. Esto fue identificado como un estereotipo y una de ellas plantea “...por ser hombres se tenían que subir obligatoriamente al juego y no podían decir que sentían miedo”. Luego comenzaron a debatir sobre el personaje femenino que contrario a los estereotipos, no sentía miedo al montarse en las atracciones.³⁹Una niña afirma “la niña, que era una bebé, no se asustó” y otra plantea “el estereotipo es que las niñas se asustan”.
- Los juegos divididos por género⁴⁰: Fue mencionado con mucho ímpetu la casi nula presencia femenina en la atracción principal del parque, así como en el autobús que los transportaba a ese destino. Citando a una de las niñas: “...en El Puño del Dolor había puros hombres, y en el otro solo la niña, en el juego del arcoíris...”
- La división rosa-azul para niña y niño: Lo mencionan haciendo referencia a que el personaje de Patricio es rosa, por lo que este color puede ser usado por ambos sexos. Esta idea una niña la amplía explicando que “...de hecho antes el azul se usaba para las niñas y el rosa para los niños, porque se parecía al rojo...” Insinúa con este comentario que es algo absurdo dividir de esta forma el uso de los colores porque se ha interpretado de diferente manera a lo largo de la historia.

³⁸ Este incidente creó cierta incomodidad, pero paulatinamente se fue desvaneciendo al tratarla con la mayor normalidad posible. Este incidente es importante que sea mencionado porque influyó en el ambiente del taller e ilustra también, como en las observaciones, el modo en que las niñas suelen ser muy críticas con las demás e incluso consigo mismas.

³⁹ Hacen referencia a la bebé que está disfrutando tranquilamente de la atracción destinada a su edad.

⁴⁰ Sobre este mismo tema se me acercó una niña al final del taller para contarme que su papa no la había dejado inscribirse en karate porque eso era para los niños, que ella debía jugar con muñecas o interesarse por otras actividades acorde con las niñas. Es relevante la capacidad de extrapolar, con los dibujos animados como impulsor del debate, a elementos de su vida cotidiana.

- Los hombres tienen que ser defensores: Esta idea no la expresaron exactamente así, sino que refirieron a los personajes de la caricatura. “Los guardias que se dedican a proteger son puros hombres” Al debatir sobre el tema explican que es porque se piensa que “las mujeres no tienen fuerza para proteger”. Sobre este tema no dicen mucho más excepto que mencionan como estereotipo masculino el tener fortaleza física, en sus palabras: “los hombres tienen que ser más masculinos, ser fuertes”
- Las mujeres solo son valoradas por su apariencia física: Sobre la belleza femenina y el como deben ser las mujeres aportaron: “no había ninguna mujer musculosa”, “las mujeres tienen que usar vestidos, no se pueden poner pantalones ni ropa de hombre, se tienen que arreglar, pintar...”, “tienen que ser coquette”, “las mujeres huelen mejor que los hombres”. A excepción del comentario que refiere a los músculos es interesante como cada uno de los demás estaban marcados por las características personales de cada niña que lo mencionó.
41
- Los hombres no realizan actividades domésticas: Este tema salió a relucir recordando a la mamá y el papá de Bob Esponja, donde se muestra a la madre realizando todas las labores para preparar la fiesta. En palabras de una niña es un estereotipo que “los hombres no pueden cocinar, ni limpiar...”.

Los niños de 6to grado enunciaron varias ideas respecto a los estereotipos, sin embargo, lo más relevante fueron algunas conversaciones intermedias y chistes que dejaron al descubierto sus opiniones sobre el tema. Al igual que en todos los talleres se utilizaron algunos incentivos para la participación, lo relevante es como reaccionaron los niños de este grupo ante el juego⁴². En más de una ocasión los niños al tener el llavero en sus manos decían “tengo el poder” o “el poder es mío, me respetan” con mucha satisfacción, lo cual implicaba la búsqueda constante de un estatus dentro del grupo, así mismo fue mucho más complejo que se escucharan entre ellos a pesar de ser una de

⁴¹ Las niñas que hablaron sobre el maquillaje y la moda coquette siguieron esa tendencia de estilo a todo lo largo del curso escolar y la niña que habló sobre el olor corporal había sido víctima del rechazo de sus compañeras y compañeros a inicio de curso por temas de higiene, los cuales fue erradicando al pasar del tiempo, pero por su respuesta fue algo que resultó relevante en su vida.

⁴² Consistía en ir lanzando un llavero a algún compañero, a elección de quien lo tuviera, para que compartiera su opinión, a diferencia del tradicional “papa caliente” donde el que se queda con el objeto es porque pierde, en este caso solían lanzárselo a sus amigos y entre ellos se pedían que se lo lanzaran.

las normas que propusieron para la convivencia. Algunas de las ideas argumentadas respecto a los estereotipos de género fueron:

- Parejas tradicionales: respecto a esto los niños logran abstraerse y explican que el protagonista tiene opciones limitadas para elegir parejas que se tienen que corresponder con sus características. En palabras de uno de ellos: “...que Bob Esponja tenía que estar obligado con una esponja y no podía estar con una cangreburger”. Este comentario vino de parte de un niño que en varias ocasiones transgredió la norma de las masculinidades hegemónicas utilizando accesorios, maquillajes y prendas tradicionalmente femeninas.
- La división rosa-azul para niña y niño: Este tema emerge en la conversación por el color del personaje de Patricio que es rosa y es varón. Aparecieron opiniones divididas, un niño planteaba que los colores no tienen sexo⁴³ mientras que otro expresó, al hablar de estos temas “los niños son gay. ¡Ah no, perdón! Me equivoqué”. Se retractó principalmente porque no sintió el apoyo de sus demás compañeros y por su expresión reaccionó como si hubiera dicho algo políticamente incorrecto, sin embargo, más adelante participó en otros comentarios de esta índole. Sobre este tema de lo gay hablaron recurrentemente, sin embargo, se pudo identificar confusión en sus comentarios pues en ocasiones planteaban que estereotipos como el llevar pulseras o usar el color rosa no significa que seas gay a la vez que lo usaban como argumento para indicar que los gay suelen vestir de rosa o utilizar accesorios. Así mismo en dos ocasiones utilizaron la frase “mi papá dice” para comenzar alguna argumentación. Esto indica que las opiniones paternas tienen una fuerte incidencia en las interpretaciones de los varones respecto a las masculinidades.
- Los hombres tienen que ser valientes: Refiriéndose al personaje de Bob que sentía miedo mencionan que no es obligatorio ser valiente. No explican nada más al respecto, sino que cambian rápidamente a otro tema.
- Respecto al personaje de Arenita dialogan dejando al descubierto algunas ideas respecto a los estereotipos de género.
 - Niño 1: ¡La ardilla es ardillo! (risas colectivas)
 - Niño 2: ¡La ardilla tiene martillo! (risas colectivas)
 - Niño 3: La ardilla sabe karate.

⁴³ Al realizar este comentario otro le responde que no se dice sexo, sino género. Haciendo énfasis en que no es lo mismo, pero no le explica por qué y continúan hablando.

- Niño 1: ¡Maestra yo se otro! Que las ardillas no son científicas ni inteligentes.
- Moderadora: ¿Eso que significa?
- Niño 1: Que las niñas no tienen tantas oportunidades.

Esta breve conversación dejó al descubierto una percepción acrítica ante la participación de las niñas en espacios tradicionalmente masculinos, sin embargo, al preguntarles por el significado de lo que estaban diciendo uno de los niños reflexiona en torno a la desigualdad de oportunidades. Aunque menciona este tema, no dice más al respecto.

El último taller, segundo de los niños, se realizó con los varones de 5to grado. Al igual que el otro taller con los varones las conversaciones y comentarios que llevaron a cabo permitieron recolectar más información sobre sus percepciones que las propias respuestas a las preguntas. ¡Durante la proyección del capítulo “Cachiporra” utilizaron expresiones como “¡Que mamado!” y pidieron que se repitiera la escena de la pelea donde este personaje destruye al protagonista, mostrando gran admiración a la complexión física del personaje, así como gran entusiasmo ante la escena de violencia física.

- Los hombres tienen que ser fuertes: Este fue un tema controversial pues algunos se mostraron en desacuerdo mientras que otro grupo pequeño planteaba que si era algo necesario. Uno de ellos expresó: “que a veces los hombres tienen que ser fuertes, pero son pequeños”, hizo referencia a la cultura fitness argumentando que con esfuerzo y disciplina era posible llegar a tener el cuerpo musculoso deseado. Esta opinión fue rebatida agregando que “...los que se inyectan no son fuertes y también las mujeres que se operan están bien feas”. En esta discusión nunca lograron llegar al consenso, sino que dieron por expresadas sus distintas opiniones y continuaron con otros temas.
- Las mujeres solo son valoradas por su apariencia física: un niño plantea como ejemplo de estereotipo “...que las mujeres estaban guapas, como la abuelita”. Este no es un personaje que encaje por su edad con la visión estereotipada de belleza, sin embargo, cuenta con todas las demás características asociadas a la feminidad ya sea por ser amable como por verse pulcra y con accesorios delicados.
- Los hombres tienen que ser defensores: “...Bob Esponja no quería entregar a la cangreburger porque se enamoró de ella, estaba obsesionado y la protegió de todo.” Al indagar en sus opiniones sobre este tema coincidieron en gran medida con lo que habían

dicho las niñas en talleres anteriores, pues lo caracterizaron como algo circunstancial, sin embargo, nunca se cuestionaron la obligatoriedad de la acción en esos casos excepcionales donde se requería su ayuda. En sus palabras: “...las mujeres son importantes, hay mujeres que se defienden solas y otras que necesitan ayuda.”, “...las señoras ya muy mayores necesitan ayuda”, “...a veces no es obligatorio apoyar a las mujeres porque ellas mismas pueden hacer las cosas por su cuenta”.

- Los hombres tienen que ser proveedores: Esta idea la refieren al expresar “...los hombres deben tener plata y tienen que tener trabajo” identificando en la relación romántica de Bob como llega en limusina e invita a cenar a su enamorada. Sobre las relaciones de pareja otro niño alega que son muy complejas. Plantea: “...las mujeres le hacen cargar mucho y dan mucho problema...”. Aunque estas ideas se expresaron como ejemplos de estereotipos en realidad no había ningún tipo de resistencia en sus comentarios hasta el momento, por el contrario, eran cuestiones muy naturalizadas entre ellos.
- Los hombres tienen que ser valientes: Sobre este tema hicieron referencia a que Bob Esponja sentía miedo y rápidamente se remitieron a escenas de su vida cotidiana expresando “A mí me da miedo cuando rompo algo y se escucha y mi mamá me pega” y “Me da miedo cuando se me olvida recoger mi cuarto y mi mamá me pega”.
- Los hombres son violentos: Sobre la resolución de conflictos a través de la violencia fueron más críticos al hablar de las consecuencias, tema que se verá próximamente, sin embargo, al exponer la idea, al igual que la del hombre como proveedor parece estar muy naturalizada. Uno de los niños dice a modo de advertencia: “Hay veces que la paciencia de un hombre...” refiriéndose a que la reacción violenta es prácticamente inevitable y reforzando la idea de que esto ocurre a los varones específicamente.

Si bien las ideas anteriores se corresponden con la identificación de los estereotipos de género, en un segundo momento del ejercicio, se indagó en las posibles consecuencias (sin hacer énfasis en lo negativo al preguntar) que pueden tener los estereotipos de género. Aunque este ejercicio reflexivo lo venían realizando espontáneamente desde que comenzaron a hablar del tema, preguntarlo de forma precisa permitió profundizar con mayor claridad las ideas principales expuestas al respecto e incentivar nuevos debates. En el taller realizado con las niñas de 6to grado es en el que mayor grado de comprensión y concientización sobre el tema emergieron. Estas niñas compartieron opiniones muy precisas de forma muy segura.

- Retoman la idea de los estereotipos como ideas impuestas por otro y son capaces de identificar en su contexto cuales son las instituciones responsables de la transmisión de dichas ideas. Explican: “Hay familias que tienen preferencias por esos estereotipos y la escuela también hace que los niños se adapten a esa forma de ser y eso es malo porque hace que las niñas crezcan con la idea de que tienen que ser amas de casa y no pueden hacer más y los niños...”, otra niña agrega “Antes las escuelas eran así...la maestra nos contaba que antes había clases diferentes para niñas y niños, pero ahora hay más igualdad de género y eso, porque antes te educaban para ser ama de casa”. Este grupo de niñas suele retomar bastante lo aprendido en clases y retoman la idea de los logros sociales en cuanto al acceso a la educación de las mujeres.
- Una idea desarrollada por ellas es la del poder que existe en las relaciones de género. Hacen mucho énfasis en la importancia de que las mujeres estudien y aprendan algún oficio en tanto esto es lo que les permite valerse por sí mismas. En sus palabras: “...para ser ama de casa y servir a la familia, entonces ellas no pueden estudiar y tienen que estar todo el día metidas en la casa y los hombres se creen superiores a las mujeres y se creen que tienen el poder y el derecho de mandar a la mujer”, “pues por ejemplo si te enseñan solo a ser ama de casa cuando necesites trabajar no vas a saber cómo.”
- El machismo es mencionado también por ellas como una de las consecuencias de los estereotipos de género. Esto lo vinculan con temas como la violencia física y psicológica hacia la mujer. Al preguntarles a que se refieren con machismo explican que es “cuando un hombre violenta a una mujer física, psicológica o verbalmente” Tras indagar en el tema sobre si solo los hombres son los únicos que ejercen este tipo de violencia plantean que “...no se si es machismo precisamente, pero una mujer una vez dijo que las otras no teníamos derecho a trabajar” a lo que otra niña le responde “porque así la criaron. Se criaron con esa mentalidad que provoca que tengan una mente muy cerrada.” Exponen, desde su vocabulario, que la idea de que la violencia de género es algo que trasciende a los cuerpos sexuados, en tanto también puede ser ejercida por una mujer sobre otra y además reconocen otras formas de violencia aparte de la física. Asimismo, retomaron la idea de la educación familiar como principal motivo del sustento de los estereotipos de género en la actualidad.
- Sobre la valoración de las mujeres solo por su apariencia física y las características que se les exige tener mencionan que es algo dañino explicando que “dañan psicológicamente a la

mujer”, “las trauman”, “te juzgan por tu apariencia”. Esto ilustra como las niñas detectan que el estereotipo de la belleza te posiciona en la sociedad y además la naturalización de prácticas como la de opinar sobre los cuerpos ajenos.

- En un último momento del debate reflexionan sobre si es necesario cumplir o no estos estereotipos, ante lo cual la opinión unánime es que no con argumentaciones como “...porque no estarías respetando los derechos de las mujeres y de los hombres” mientras que al preguntarles si ellas sienten que deben cumplirlos y por qué también responden que no “porque somos muy incumplidas”. Esta autodefinición implica cierta comodidad por parte de ellas a romper con las normas impuestas, perspectiva que si bien en la institución escolar tradicional no es conveniente, en términos de transformación social respecto a los estereotipos sí muy útil y dicha idea se sustenta también en otros de los comentarios expuestos: “La gente está ya con esos pensamientos y lo transmiten de generación en generación y esos pensamientos siguen hasta que alguna generación quiera cambiar”, “Alguien que les haga entender que eso no está bien”

Las niñas de 5to grado identificaron otras consecuencias y en su discurso hicieron énfasis constante en la importancia de defender una identidad propia y el respeto a las diferencias.

- Retoman la idea de los estereotipos de género como convenciones arbitrarias. Lo expresan de la siguiente manera: “...son expectativas que la sociedad tiene de las personas, pero porque la sociedad tenga esas expectativas no significa que hay que cumplirlas. Tienes que sentirte cómodo contigo mismo”, “...porque los estereotipos son maneras de pensar de la gente y pues cada persona piensa diferente y puede elegir su manera de ser”
- Otra consecuencia mencionada es que los estereotipos pueden ser motivo de bullying, aspecto muy vinculado con su contexto inmediato debido a que es la escuela el escenario principal de este tipo de acoso. Desarrollan ideas como: “Le pueden hacer bullying a personas por su forma de pensar o como se visten o como es y son infelices”, “...te pueden poner apodos”, “a un niño le decían marica porque le gustaba el rosa”, “Porque es injusto. Algunas mujeres se quieren vestir con pantalones anchos o no se quieren arreglar...”
- Identificaron a la familia y las decisiones que toman sobre ellos como una institución marcada por los estereotipos y que por ende limitan en ocasiones las capacidades y deseos infantiles. En sus palabras: “Hay padres que obligan a sus hijos a ser algo que ellos no

quieren, por ejemplo, quieren ser maestros y les dicen que no que tienen que ser otra cosa...”, “...que algunas niñas no pueden hacer algunos deportes, aunque quieran porque los papás no las dejan”

- En relación con este tema emergió el tema del poder sobre sus cuerpos y el respeto a la diversidad en contraposición a los cánones de belleza femeninos hegemónicos. En sus palabras: “No debemos cumplir ningún estereotipo porque cada quien hace con su cuerpo lo que quiera, siempre y cuando no sea malo para ella misma. Que no le haga daño físicamente.”, “...es algo que a todos no les va a gustar, pero hay que simplemente ser.”, “Si tu cambias no será tú mismo y las personas deben poner su apoyo”, “podemos ser flacas, gorditas...”, “...todos los cuerpos son diferentes y no por eso tienen menos valor”. Tienen una perspectiva muy clara respecto al tema donde las expectativas sociales son entendidas como algo no solamente inalcanzable, sino también como una forma de represión a la libre expresión de la corporalidad: “Nunca vas a lograr ser quien la gente quiere que seas.”

Al realizar este mismo ejercicio con los varones de 6to grado las respuestas se tornaron más simples y con menos argumentación, sin embargo, identificaron varias consecuencias y retomaron el debate sobre lo gay.

- Una consecuencia mencionada, en coincidencia con lo argumentado por las niñas, es la de ser juzgados por no cumplir con los patrones patriarcales. Enuncian que “Puedes recibir críticas”, “...la discriminación”, “...que se sienta triste”, “que se sienta mal”, “...depresión”, “puede molestarte todos los días lo que te dicen y hacerte enojar”. Algunos de estos ejemplos recurren a estados de ánimo y emociones negativas como resultado de transgredir los estereotipos de género en la sociedad. A pesar de que la no expresión de los sentimientos sea una de las características principales de la masculinidad hegemónica, los niños saben reconocerlos en el sentido que se vincula con los estereotipos de género.
- En cuanto al estereotipo de ser valientes sus respuestas se redujeron al daño físico que puede causar exponerse a algunas situaciones de peligrosas por ocultar el miedo: “esto puede llevar a las personas a hacer cosas en las que se mueran”, “...a cosas peligrosas”.

- El debate sobre el uso del color rosa en varones los llevó en la conversación a hablar sobre la familia como institución educativa principal de los niños y sobre la homosexualidad.

En un tono de confusión explicaron los siguientes argumentos:

- Moderadora: Me dijeron que Patricio es rosa, pero a qué se refieren con eso.
- Niño1: ¡Que le hacen bullying!
- Moderadora: ¿Entonces los niños que usan rosa les hacen bullying?
- Niño2: Porque parecen niñas...
- Niño3: Que a veces sus papas lo que hacen es comprarle más ropa rosa y así y no saben que en un futuro por no orientarlo bien se puede volver...
- Niño 2: ¡Gay!
- Moderadora: ¿Entonces me dicen que si usas ropa rosa eres gay?
- Coro: ¡NO!
- Moderadora: ¿Y qué es orientar bien?
- Niño 3: Porque a veces no te platican nada de sexualidad de los hombres y las mujeres y a veces ellos no saben ni qué... y entonces les empiezan a gustar los hombres y se ponen cosas rosas y se ponen aretes...
- Moderadora: ¿Pero entonces los hombres no pueden usar el rosa?
- Niño4: Sí, pero la consecuencia es que aún hay prejuicios sobre ese color y la sociedad va a decir que eres gay.
- Moderadora: ¿Y los aretes, ¿qué me decían sobre eso?
- Niño 4: Sí, para que se vean cool.

Aunque entre ellos tenían opiniones diferentes a la vez apoyaban rotundamente lo que decían sus compañeros. En ocasiones dieron a entender que compartían el juicio de valor expresado y al momento lo revertían poniendo otro ejemplo. El niño 3 de la conversación terminado este debate me mostro que llevaba una pulsera rosa explicándome que no veía nada negativo en esa acción. Si bien terminaron por expresar que el uso del rosa o accesorios no significa que un varón sea gay si sostuvieron en sus opiniones la homosexualidad como algo negativo.

- A raíz del tema de las mujeres en los deportes surge el tema de su experiencia cotidiana. Alegan que juegan con las niñas fútbol sin ningún tipo de molestia pero que hay quienes no las quieren juntar: "...se ponen tristes, se ponen depres, les dicen a sus papás, le dicen al

director...”. Durante las observaciones este fue el grupo que participó en el encuentro deportivo y es interesante recordar que estos son los niños del equipo que compitió en fútbol masculino, los cuales se sintieron incómodos por la presencia de una niña en el equipo contrario que era mixto.

Los niños del grupo de 5to grado al hablar sobre su valoración de los estereotipos de género y las consecuencias a lo cual responden, en su mayoría, estar de acuerdo con frases como “no nos importa” o “es algo positivo”.

- Ante esta afirmación se les pregunta, vinculado con el estereotipo mencionado por ellos mismos sobre el nivel adquisitivo y la vinculación al trabajo, que si ellos cumplen esos estereotipos ante lo cual afirman varios de ellos “Yo sí trabajo”, “yo también trabajo”, “yo chambeo”. Esto ya se había detectado desde las observaciones y algunas conversaciones informales, pero la vinculación al trabajo, principalmente como ayudante de algún familiar, es bastante común entre los niños.
- Sobre la apariencia de los cuerpos masculinos y la necesidad de la apariencia física aparecen posiciones divididas, pero durante el debate solo un niño sostuvo que no veía nada negativo en la idea de que los hombres deben ser fuertes basando su argumentación en que dicho estadio del cuerpo es posible de lograr por todos: “...es que hay niños que sí se esfuerzan y otros que no”, “...hay hombres que sí se lo proponen lo cumplen”. En réplica a su afirmación otros agregan “...si no puedes ser fuerte te da tristeza, ansiedad...” y refiriendo a los que no cumplen con estas características físicas “Son iguales, son lo mismo, son personas.” Si bien no llegaron al consenso de inmediato este debate sirvió en gran medida para identificar la presión bajo la cual se encuentran los varones respecto a su apariencia y así mismo como se sienten aquellos que menos se parecen al ideal establecido, pues los niños que opinaron al respecto presentan complexiones que distan del estereotipo.
- A partir de este tema retoman el de intervenir ya sea con cirugías o químicos a los cuerpos, tanto femeninos como masculinos, para cumplir con los estándares de belleza. Si bien no declaran estar en contra si hacen hincapié en la importancia de no intervenir para complacer a otra persona y de conocer las consecuencias de estos procesos “Si alguien se quiere operar es decisión de esa persona, no de otros”, “No importa si una mujer es fea o bonita, sino como es por dentro”, “Algunos hombres, como el papá de una niña se ponía

inyecciones, una inyección que venden en el mercado negro y tiene consecuencias cardiacas”.

- En cuanto al tema de la resolución de conflictos a través de la violencia física plantean que, aunque en ocasiones es inevitable reconocen que siempre tiene consecuencias negativas: “...pueden terminar arrestándolos y en la cárcel.”, “...que algunos hombres pueden salir muy lastimados y terminar en el hospital.”, “Puedes matar a otra persona.” Que describan como inevitable algunas situaciones con enfrentamiento físico trae implícito las dinámicas del espacio masculino donde en ocasiones no es posible negarse o resolverlo de modo pacífico. Esto porque pueden ser juzgados al respecto o por no tener aprendidas habilidades para la resolución de conflictos diferentes a pelear. Esto lo ilustran comentarios como “si un hombre es fuerte todos le van a tener miedo a él.” Esto no solo retoma la idea del cuerpo, sino de él estatus entre varones y el uso de dicha fortaleza no solo por estética, sino porque puede garantizar la victoria en las peleas.

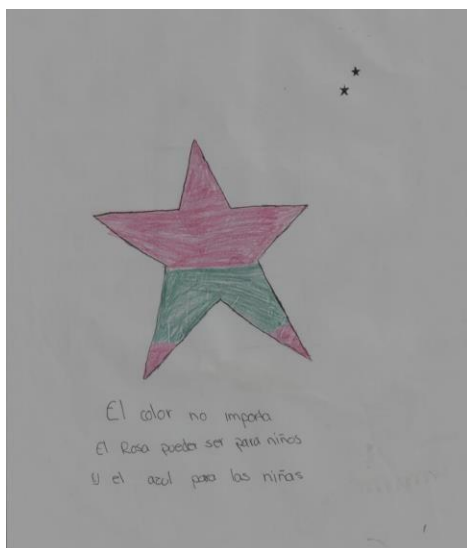
Tras concluidos todos los talleres se realizó, ya estando en sus salones, un ejercicio reflexivo a través del dibujo. El tema fue ilustrar situaciones o imágenes alternativas a las que consideraron estereotipos durante los talleres.⁴⁴ A pesar de resultarles una actividad grata la reflexividad fue mucho mayor durante los talleres que durante el dibujo, sin embargo, sirvió para saber cuáles ideas aún recordaban ya que se realizó en días posteriores y además les permitió reflexionar sobre el tema esta vez de manera individual. Es importante recordar que las niñas y niños de un mismo grupo no vieron la misma combinación de capítulos del animado, precisamente para diversificar los temas en este ejercicio final. El objetivo principal de esta actividad fue identificar la aceptación o resistencia de las niñas y niños participantes en la investigación una vez realizado el ejercicio reflexivo de debate durante los talleres. El dibujo resultó bastante accesible y aceptado a la vez que les permite comunicar sus ideas sin los impedimentos que a veces implica el lenguaje hablado o la escritura. Las ilustraciones se presentan por bloques temáticos, específicamente por los estereotipos que representan y al igual que el capítulo anterior distinguiendo entre los grupos de 5to y 6to grado. También se especifica si pertenece a niñas o niños y cuentan con una descripción individual cada una.

⁴⁴ Esta actividad estaba planificada para el cierre de cada taller, pero por disponibilidad de tiempo se realizó posteriormente en los salones después de concluidos todos los talleres.

Entre las niñas de 6to grado predominaron tres ideas fundamentales:

- El uso del color rosa no es exclusivo de las mujeres, también los varones pueden llevarlo como se muestra en las ilustraciones 3,4,5, 6 y 7:

Ilustración 3



Fuente: Elaborada por niña durante el taller. Representación de Patricio y nota que dice “el color no importa. El rosa puede ser para niños y el azul para niñas.

Ilustración 4



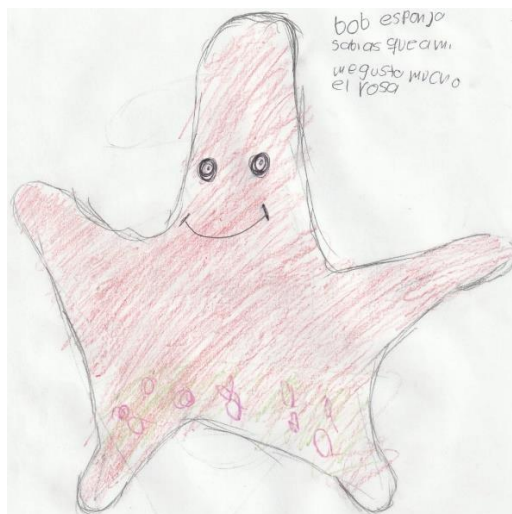
Fuente: Elaborada por una niña durante el taller. Al dorso dice “el rosa también es de niños y lo pueden usar todos.

Ilustración 5



Fuente: Elaboración por niña en el taller. Solo representa el estereotipo, sin embargo, no ofrece ninguna alternativa.

Ilustración 6



Fuente: Elaboración por niña durante el taller. Representa a Patricio feliz y satisfecho con su color y haciendo referencia a que se siente aceptado.

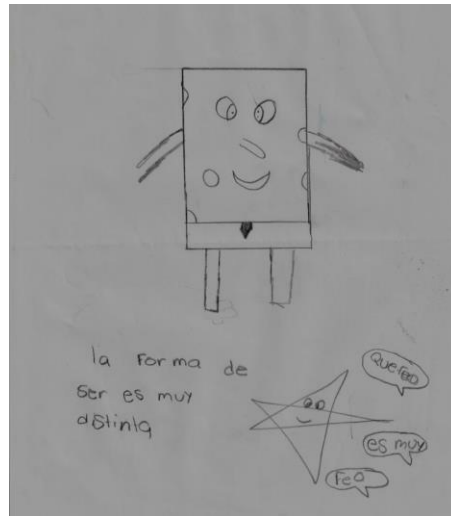
Ilustración 7



Fuente: Elaboración por niña durante el taller. Es una representación donde primero se muestra una escena de rechazo que provoca tristeza vs una de aceptación cuyo desenlace es satisfactorio.

- El respeto a la diversidad también estuvo representado en los dibujos y en una también vinculado con la belleza física, aunque hablaba sobre “formas de ser” tal como se muestra en las figuras 8 y 9.

Ilustración 8



Fuente: Elaborada por niña durante el taller. Patricio está ofendiendo a Bob y el dibujo lleva anotado “la forma de ser es muy distinta”

Ilustración 9



Fuente: Elaborado por niña durante el taller. Lleva anotado “Hay que tratar a los demás por igual” con un dibujo de Patricio.

- Un tercer tema abordado en los dibujos fue el del uso de la violencia física por los varones, esto está muy vinculado con el capítulo de “Cachiporra” donde este era el conflicto principal. Como ejemplo se pueden ver las figuras 10 y 11.

Ilustración 10



Fuente: Elaborada por niña en el taller. No ofrece ninguna solución alternativa, solo representa una situación de violencia. ¿El globo de texto dice “un tiro o qué?” haciendo referencia a actos de violencia física y peleas.

Ilustración 11

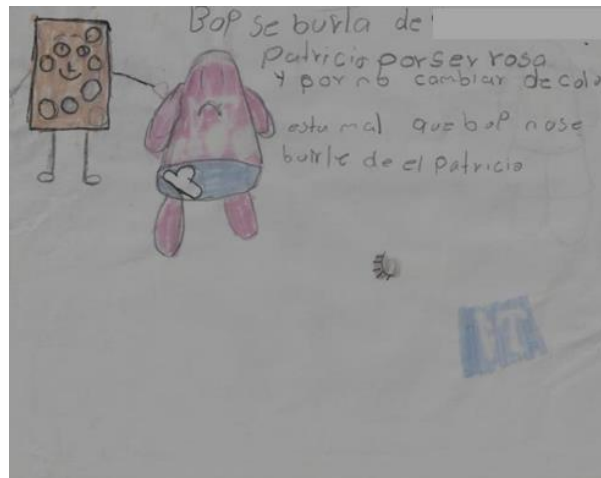


Fuente: Elaborada por niña en el taller. Muestra a Bob esponja con varios tatuajes y vestido de rosa y lleva anotado “no tienen que ser violentos, ser amables”, “todos y todas podemos vestir como queramos”.

Los varones de este grupo retomaron la idea del uso del color rosa desde una perspectiva crítica, tema que había sido motivo de debate y confusión durante el taller. También abordaron el tema de las relaciones tradicionales, la expresión de sentimientos y las ocupaciones y espacios femeninos.

- Sobre los colores hacen menciones a ello ya sea como motivo de burla o solamente validando en el mensaje que los colores no tienen género. Para ejemplificar lo dicho se pueden observar las siguientes figuras 12,13, 14, 15 y 16.

Ilustración 12



Fuente: Elaborada por niño en el taller. El color de Patricio es motivo de burlas y este es representado con expresión de tristeza mientras que Bob lo señala desde arriba. lo cual el niño anota “está mal que Bob se burle de Patricio”

Ilustración 13



Fuente: Elaborada por un niño durante el taller. Aparece una escena donde Bob se burla de Patricio por su color. También lo señala desde arriba y Patricio está representado con expresión

de tristeza y lágrimas en la cara.

Ilustración 14



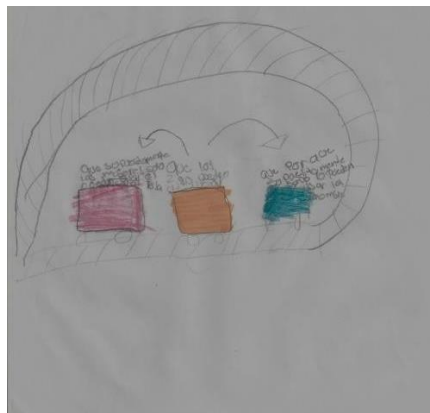
Fuente: Elaborada por un niño durante el taller. Ilustración de Patricio en azul con el texto “el color no tiene género, lo puedes usar como quieras”.

Ilustración 15



Fuente: Elaborada por un niño durante el taller. Es Bob Esponja dibujado de color marrón y en su globo de texto dice “los colores son para todos”. No utilizó rosa ni azul, sino que refiere a los colores de las pieles.

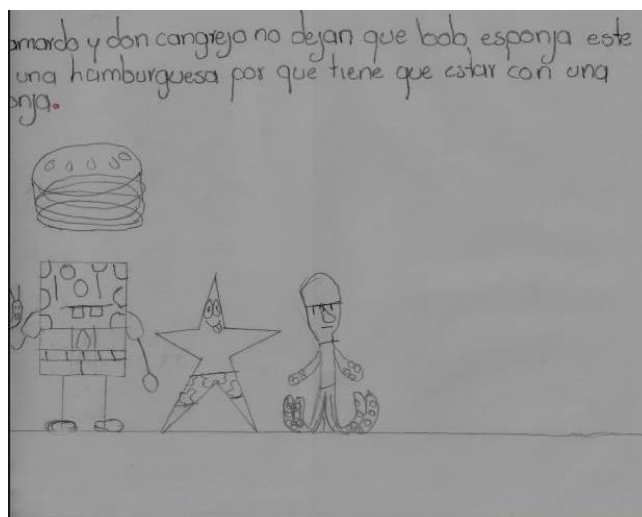
Ilustración 16



Fuente: Elaborada por un niño durante el taller. Representación de atracción del parque donde cada vagón contiene un mensaje relacionado con el color. EL rosa dice “que supuestamente las mujeres solo pueden usar el color rosa”, el azul dice “que porque supuestamente solo lo pueden usar los hombres” y el naranja apuntando a ambos “que los 2 lo pueden utilizar”. Si bien el dibujo solo representa el estereotipo el tipo de lenguaje que utiliza al decir “supuestamente” implica un cuestionamiento a la norma.

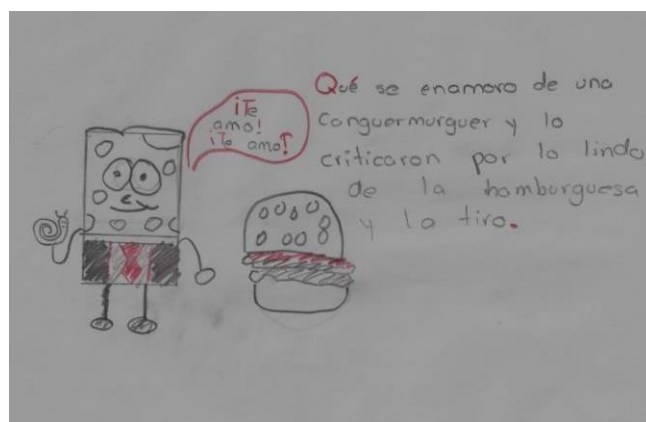
- El tema de la obligatoriedad de llevar relaciones amorosas tradicionales también fue abordado en los dibujos de este grupo, haciendo referencia al capítulo donde Bob tiene un romance poco convencional con una cangreburger. Aunque durante los talleres la homosexualidad masculina fue objeto de crítica y rechazo, el hecho de que el personaje diferente fuera representado como femenino influyó en que, aun siendo un romance no tradicional, los niños se mostraran en desacuerdo con los impedimentos argumentados en la trama. Esto se puede ver en las figuras 17 y 18.

Ilustración 17



Fuente: Elaborada por los niños durante el taller. Representación de los personajes Bob Esponja, Patricio, Calamardo y la cangreburger. Anota "Calamardo y Don Cangrejo no dejan que Bob Esponja esté con una hamburguesa porque tiene que estar con una esponja."

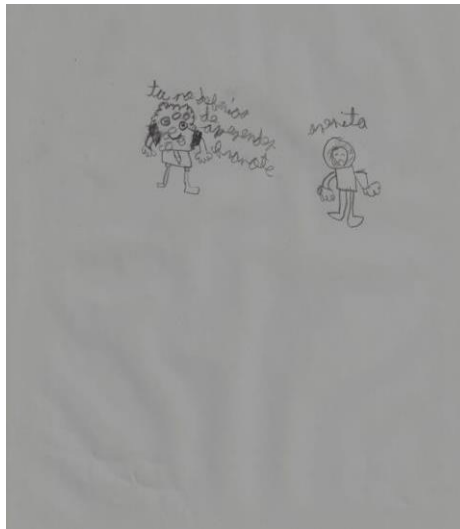
Ilustración 18



Fuente: Elaborada por los niños durante el taller. Imagen de Bob Esponja declarando su amor y anota "Que se enamoró de una cangreburger y lo criticaron por lo lindo de la hamburguesa y la tiró". Aunque no ofrece ninguna alternativa, su análisis remite a las consecuencias de guiarse por los estereotipos.

- Otro tema retomado por ellos fue el de las habilidades, espacios o accesorios tradicionalmente masculinos usados por los personajes femeninos, en este caso el de Arenita. En uno de ellos solo se representó el estereotipo de que las mujeres no deben practicar deportes⁴⁵, mientras que otro explicó como considera que debería tratarse dicho tema de una forma alternativa. Estos dibujos pueden observarse a continuación en las figuras 19, 20 y 21.

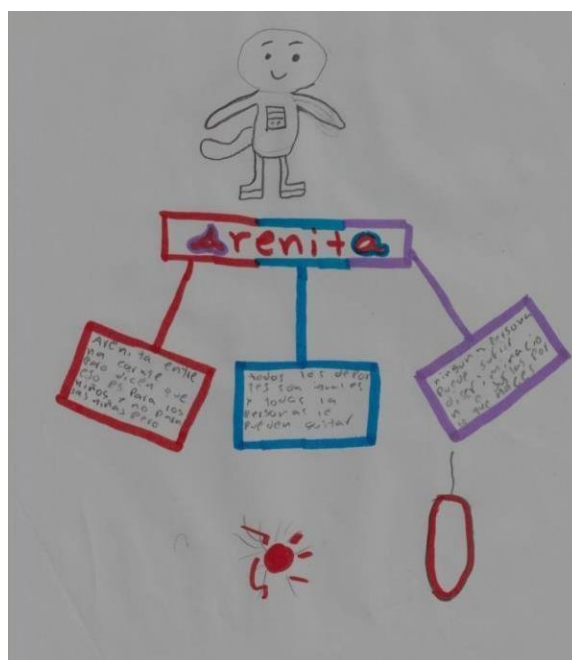
Ilustración 19



Fuente: Elaborada por un niño durante el taller. Representación donde Bob Esponja se dirige a Arenita y le dice “tú no deberías de aprender deporte”

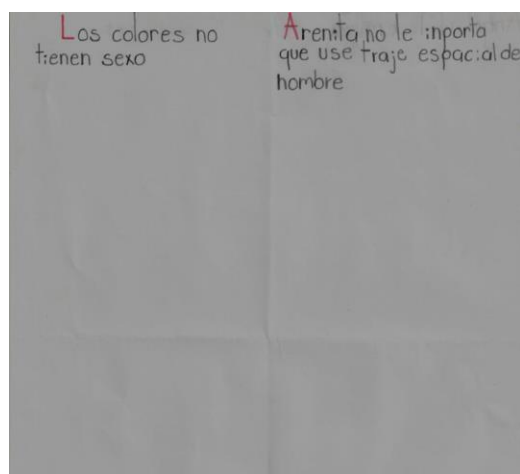
⁴⁵ Este dibujo lo realizó un niño del grupo con TDA, si bien solo representó el estereotipo el dibujo sirvió para corroborar que si comprendió y recordaba lo debatido durante el taller.

Ilustración 20



Fuente: Elaborada por un niño durante el taller. Plantea “Arenita entrena karate, pero dicen que eso es para los niños y no para las niñas, pero todos los deportes son iguales y a todas las personas les pueden gustar. Ninguna persona puede sufrir discriminación o burlas por lo que hace”

Ilustración 21



Fuente: Elaborada por un niño durante el taller. No le alcanzó el tiempo para dibujar, pero hace referencia en su anotación a la vestimenta de Arenita, entendida como masculina por la profesión a la que representa, pero dando a entender que no es algo que deba interesar, así como la libertad de usar el color que desees sin importar el género.

- Sobre la expresión de emociones y sentimientos en general describieron en sus dibujos situaciones de malestar representando en casi todo momento escenarios en los que aplicar estereotipos sobre otros produce emociones negativas, aunque también ilustraron situaciones sencillas vinculadas con el tema de los sentimientos. Este tema lo vinculado con el de la resolución de conflictos a través de la violencia. Cada caso se irá detallando en las figuras 22, 23 y 24.

Ilustración 22



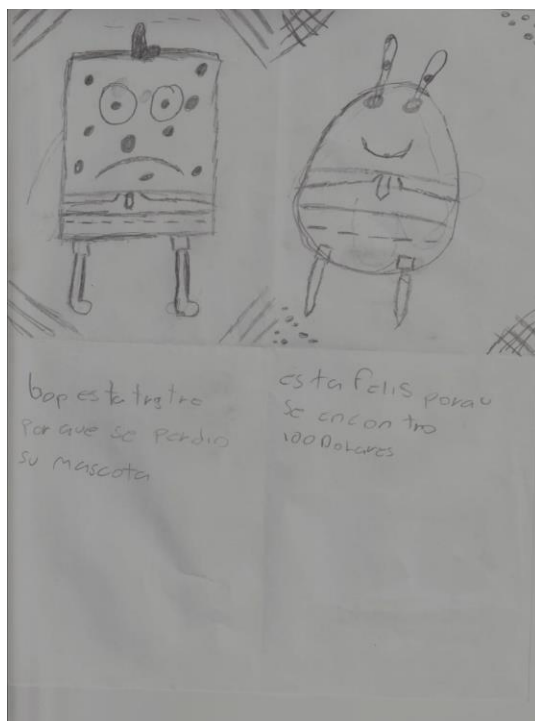
Fuente: Elaborada por un niño durante el taller. En el dibujo Patricio aparenta estar feliz por ir a mundo guante, la atracción para niñas y niños más pequeños y en la cual Patricio le teme a la botarga característica. Su globo de texto dice “Mundo guante. Yuju” expresando su entusiasmo, aunque su rostro no se ve alegre. El personaje a su derecha le pregunta si ya fue a las atracciones del parque mientras el que está debajo lo juzga diciendo “que poco masculino es Patricio” haciendo referencia al miedo que siente el personaje.

Ilustración 23



Fuente: Elaborada por un niño durante el taller. Muestra cuatro situaciones diferentes, en la primera pone que Patricio será motivo de burla, se interpreta que por su vestimenta debido a que lleva mallas puestas, prenda tradicionalmente asociada a la indumentaria femenina. En el segundo dibujo ubicado arriba a la derecha muestra al personaje de Calamardo enojado por no recibir ayuda. La tercera representación abajo a la izquierda muestra a Don Cangrejo y Bob Esponja aparentemente discutiendo con expresiones de molestia en el rostro y el cuerpo, el globo de texto de Bob con símbolos que indican groserías y una anotación en la escena que dice “maldiciones”. El último dibujo implica ya violencia física para resolver las situaciones donde Calamardo y Plancton se están peleando. En ninguno de los dibujos donde hay conflicto se expresa cuál es el motivo o como se sienten los personajes, sino momentos de frustración y por último pelea.

Ilustración 24



Fuente: Elaborada por un niño durante el taller. Ilustra sentimientos como la tristeza y la alegría. La alegría de Calamardo es producto de poder económico lo cual es una de las características principales de este personaje. En el caso de Bob expresa aflicción por la pérdida de su mascota. Esta última situación implica exteriorizar su vulnerabilidad producto del cariño que siente hacia otro en este caso su mascota.

Esta misma actividad se realizó en el grupo de 5to grado. Las principales ideas de las niñas trataron sobre el estereotipo de la no expresión de emociones y sentimientos relacionado también con la valentía como característica de los varones. También trataron temas como la segmentación de los juegos según el género, la apariencia física y la asignación de colores rosa/azul desde una perspectiva crítica.

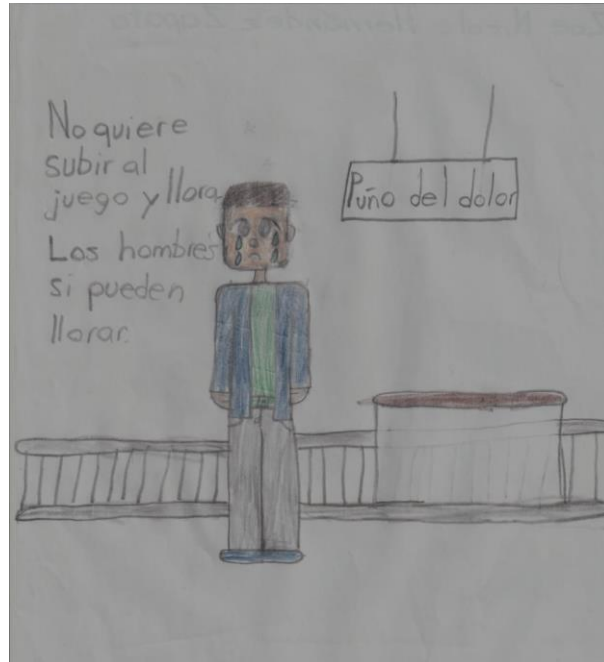
- La mayoría realmente cuestiona más el tema de sentir o no las emociones, mientras que el tema de lograr expresarlas es abordado de forma menos explícita en lo que escriben, pero si detectado en sus ilustraciones. Esto queda plasmado en las figuras 25,26, 27, 28 y 29.

Ilustración 25



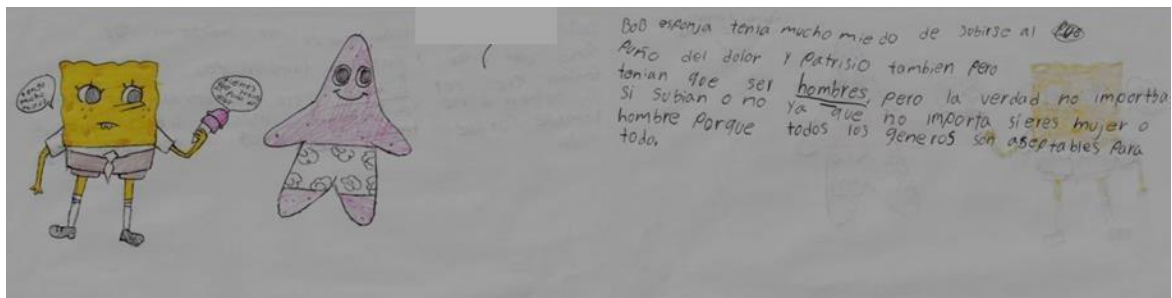
Fuente: Elaborado por un niño del durante el taller. Al dorso pone que el estereotipo es “los niños no se pueden asustar” mientras que dibuja lo opuesto, dos niños que representan a Bob Esponja y Patricio temblando de miedo y con rostros angustiados mientras miran la atracción a la que temen subir.

Ilustración 26



Fuente: Elaborado por un niño durante el taller. Es la representación de un niño con lágrimas en el rostro y expresión de tristeza porque no desea subir a la atracción. Es muy conciso el mensaje “los hombres sí pueden llorar” a través del cual afirma que exteriorizar los sentimientos es un comportamiento válido en los varones.

Ilustración 27



Fuente: Elaborado por un niño durante el taller. Es una representación de la escena donde Bob Esponja discute con su conciencia representada por el helado y el texto escrito al reverso refuta el estereotipo masculino los hombres tienen que ser valientes y no pueden sentir miedo, plantea “Bob Esponja tenía mucho miedo de subirse al Puño del dolor y Patricio también, pero tenían que ser hombres, pero la verdad no importaba si subían o no ya que no importa si eres mujer o hombre

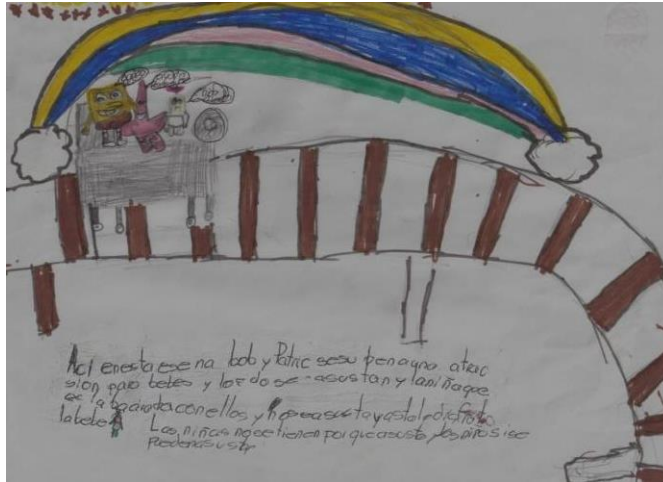
porque todos los géneros son aceptables para todo” Subraya la palabra hombre dando a entender que el no sentir miedo/ ser valiente es requisito indispensable para alcanzar dicha categoría, sin embargo explica que poseer esta característica o carecer de ella realmente no trae ningún tipo de implicación en el valor de las personas.

Ilustración 28



Fuente: Elaborado por los niños durante el taller. Este dibujo legitima la posibilidad de sentir miedo siendo varón y además recrea una situación alternativa donde los personajes expresan tranquilamente sus emociones. Los globos de texto dicen: “Patricio la verdad me da miedo” y “No te preocupes Bob, está bien tener miedo”.

Ilustración 29



Fuente: Elaborado por un niño durante el taller. Representa la escena donde los protagonistas se suben junto a la niña en el juego infantil y ambos sienten miedo mientras que la bebé no expresa ninguna emoción. Tras describir esto la niña anota: “Las niñas no se tienen por qué asustar y los niños sí se pueden asustar”. Su nota también remite al estereotipo femenino de ser asustadizas reflexionando en que no es una condición permanente en las niñas, sino que estas también pueden demostrar coraje.

- La segregación por género en los juegos fue otro tema abordado en los dibujos, así como los roles de los personajes en la trama según el género y la desproporción de personajes femeninos y masculinos presentes en el capítulo. Las figuras 30, 31 y 32 sirven para ilustrar la visión infantil al respecto.

Ilustración 30



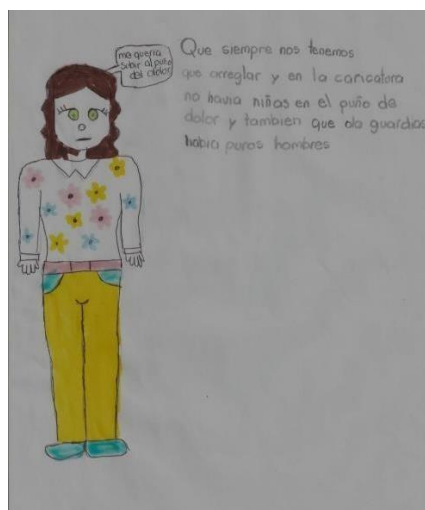
Fuente: Elaborado por una niña durante el taller. En este dibujo representan a figuras humanas y no a los personajes de la caricatura, pero la reflexión se inspira precisamente en el tema lúdico. La niña tiene un carrito en las manos mientras el niño lleva una muñeca, los juegos más tradicionales de cada género intercambiados. Acompaña el dibujo la anotación “Los niños y las niñas pueden jugar con lo que quieran”.

Ilustración 31



Fuente: Elaborado por una niña durante el taller. Este dibujo trata principalmente sobre la segregación en los juegos, interpretación posible a través de las anotaciones “solo pueden subir niños” refiriéndose al estereotipo y “también pueden subir niñas” como alternativa a la situación estereotípica. También menciona el tema anterior apuntando “Le puede dar miedo a los niños”.

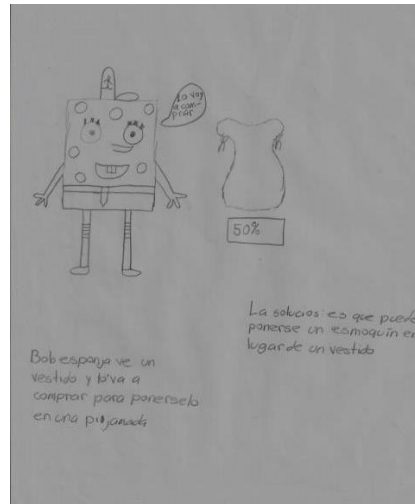
Figura 32



Fuente: Elaborado por una niña durante el taller. Este dibujo reflexiona sobre varios aspectos referentes al tema de los estereotipos. Sobre la segregación en los juegos apunta en el globo de texto de la niña “me quería subir al Puño del dolor” haciendo referencia a que este juego está reservado solo a los niños. Así mismo la anotación plantea que “no había niñas en el Puño del dolor y también que de guardias había puros hombres”. Con esto reflexiona sobre el papel de defensor atribuido a los varones y que en los talleres vincularon con la complexión física también. También menciona “que siempre nos tenemos que arreglar” con lo que se refiere a los estereotipos igualmente mencionados en los talleres sobre la apariencia femenina, el cuidado personal y la higiene. Esto reflejado en la niña que dibuja con aspecto impoluto.

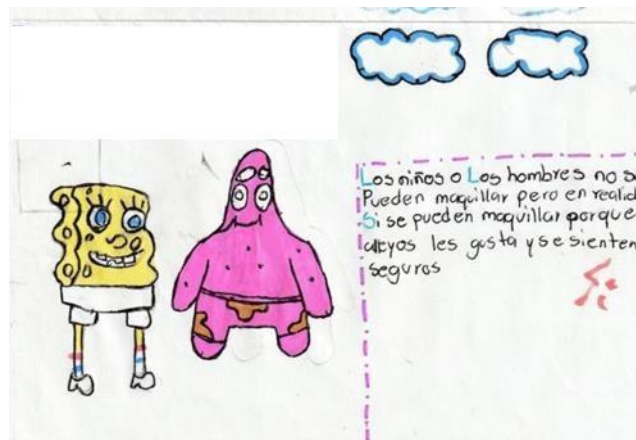
- Otros temas mencionados fueron el del uso de los colores azul y rosa y también el de prácticas tradicionalmente femeninas vinculadas con la apariencia física y el uso de accesorios, atravesados por los estereotipos de género. Ello lo ilustran las figuras 33, 34, 35 y 36.

Ilustración 33



Fuente: Elaborado por una niña durante el taller. Este dibujo no es desde una perspectiva crítica, sino de aceptación de la norma.⁴⁶ En la imagen aparece Bob Esponja ilusionado por un vestido (ropa exclusivamente femenina según los estereotipos de género) que le agrada sin embargo la niña plantea una “solución” a la situación en correspondencia con la pauta socialmente aceptable “puede ponerse un esmoquin en lugar de un vestido”.

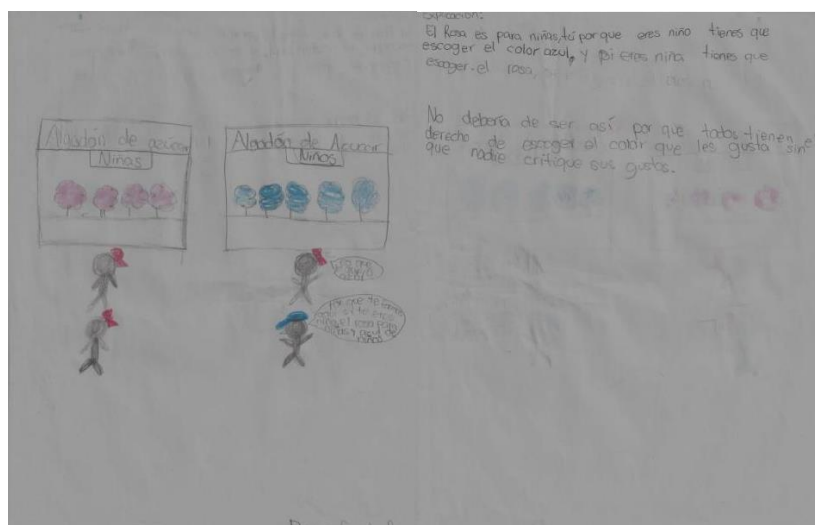
Ilustración 34



⁴⁶ Este dibujo pertenece a la niña que había platicado durante la estancia de observación sobre su preferencia sexual e hizo énfasis en que ella era diferente a las demás.

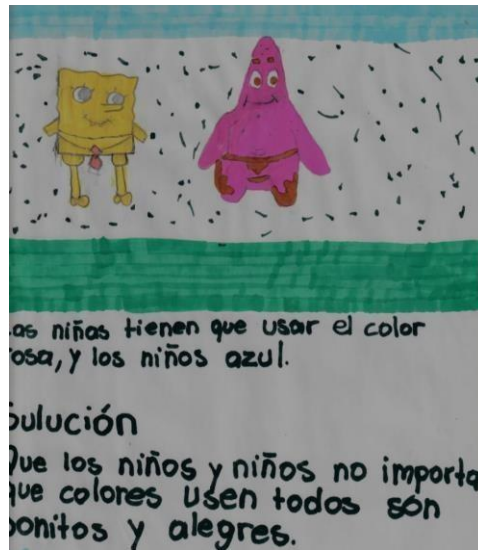
Fuente: Elaborado por una niña durante el taller. Este dibujo hace referencia al uso de maquillaje en los varones, actividad asociada al cuidado de la imagen personal femenina. Aunque ni en el animado ni en los talleres se trató el tema del maquillaje vinculado a los varones la niña basó su dibujo en dicho tema inspirándose en la caricatura.

Ilustración 35



Fuente: Elaborado por una niña durante el taller. La asignación de los colores por género se retoma en este dibujo de forma críticas. Las niñas las representa con un lazo rojo y el niño con una gorra azul, mas representa a una niña intentando comprar una golosina color azul cuando se supone debe estar en la fila de las niñas que van a comprar la golosina rosa. Los globos de texto dicen “Por qué te formas aquí si tú eres niña y el rosa es para niñas y el azul de niños” y “es que yo quiero azul”. Al dorso anota “No debería ser así porque todos tienen el derecho de escoger el color que les guste sin que nadie critique sus gustos”. No solo reprocha el deber ser, sino que a través del diálogo representado aborda el tema de las consecuencias sociales que trae una actitud disruptiva, pues el comportamiento de la niña es motivo justificado de regaño por el niño en la historia.

Ilustración 36

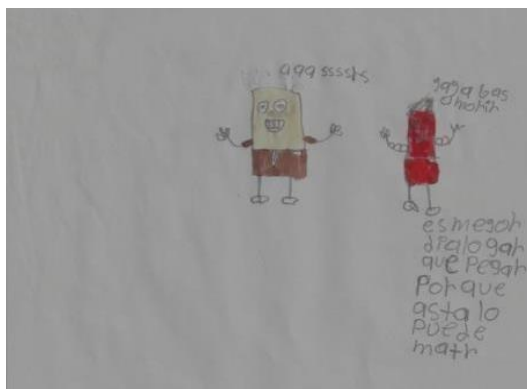


Fuente: Elaborado por una niña durante el taller. El dibujo solo representa a los personajes de la caricatura con actitud alegre y tras anotar el estereotipo de la segregación de los colores por género ofrece una solución: “Que los niños y niñas no importa que colores usen son bonitos y alegres.” Esta idea no solo rechaza el estereotipo, sino que además vincula su argumentación con estados anímicos como lo es la alegría.

Los niños de 5to grado, contrario a lo debatido de manera grupal en los talleres, hicieron referencia a el estereotipo del uso de la violencia para la resolución de conflictos de forma crítica. En todos los dibujos sobre este tema presentan situaciones alternas con explicaciones ampliamente argumentadas. Así mismo refirieron a otros temas como la segregación de los juegos, la expresión masculina de sentimientos y emociones, el tema de los varones como protectores/defensores de las féminas y la distribución de colores según el género.

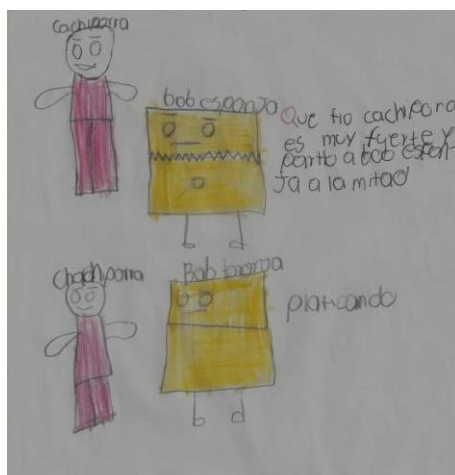
- El uso de la violencia para la resolución de conflictos durante los talleres, específicamente en la proyección de las escenas que ilustraban este estereotipo en la trama, fue motivo de exaltación y alegría por parte de los niños. A pesar de ellos los dibujos arrojaron una valoración cuestionadora de la norma, ofreciendo posturas basadas en el diálogo y la cooperación. Esto se puede observar en las figuras 37, 38, 39 y 40 con más detalle.

Ilustración 37



Fuente: Elaborado por un niño durante el taller. Es una representación de una pelea entre Bob Esponja y el primo Cachiporra. Representa al primo en su tamaño original, elemento solo descubierto al final del capítulo y hace énfasis en dibujar sus músculos y una actitud positiva ante el uso de la violencia. Su globo de texto dice “jaja vas a morir” como símbolo de su condición amenazadora. Por otro lado, aparece Bob gritando asustado y el niño anota “es mejor dialogar que pegar porque hasta lo puede matar”. Su reflexión apunta a las consecuencias fatídicas que puede llegar a tener el uso de la violencia física a la vez que ofrece el diálogo como alternativa.

Ilustración 38



Fuente: Elaborado por un niño durante el taller. El dibujo superior es una representación de la escena de la pelea entre Bob Esponja y Cachiporra donde el segundo parte a la mitad al

protagonista, escena de gusto colectivo durante los talleres, y muestra a Bob herido con una línea puntiaguda mientras que en el segundo dibujo anota que están “platicando” y sustituye dicha línea por una recta⁴⁷. Al igual que el dibujo anterior el diálogo se ofrece como alternativa ante el uso de la violencia física.

Ilustración 39

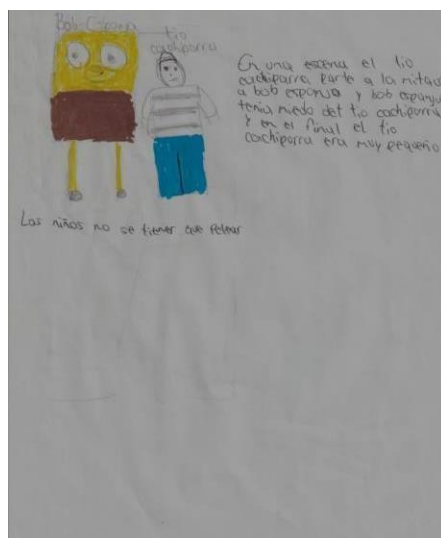


Fuente: Elaborado por un niño durante el taller. En el dibujo se muestran todos los personajes felices. Al dorso está anotado lo que el niño me contó que ocurría en su dibujo “Cachiporra le pegaba a Bob y este quedó traumatado y le habló a Patricio para que lo ayude a hablar con Cachiporra sin violencia.” Su narración apunta a las consecuencias del uso de la violencia física, en este caso psicológicas, al alegar que el personaje agredido queda “traumado” además de representar la expresión abierta de emociones y vulnerabilidades en el acto de pedir ayuda. También retoma el diálogo como alternativa para resolver conflictos.⁴⁸

⁴⁷ El dato de la línea se describe porque, aunque supone un cambio, su presencia en el segundo dibujo da a entender que la pelea ocurrió igualmente.

⁴⁸ Este dibujo pertenece a un niño con TDAH cuya hiperactividad hizo parecer que no prestaba atención a la actividad del taller e incluso no tuvo participaciones destacables en el mismo, sin embargo, su dibujo es el más detallado de todos agregando diferentes elementos de fondo e incluso personajes que no salían en los capítulos proyectados, pero sí son de la serie. También abordó de forma crítica la trama de la caricatura y presentó una elaborada situación alternativa.

Ilustración 40



Fuente: Elaborado por un niño durante el taller. En este dibujo la anotación de la derecha hace referencia a la gustada escena de la pelea entre Cachiporra y Bob Esponja y describe el desenlace del capítulo. También menciona el miedo que sentía el protagonista, aunque solo se limita a describir lo ocurrido para luego en la otra nota indicar que “los niños no se tienen que pelear”. Aunque de una forma más escueta que los demás dibujos, también apunta de forma crítica el uso de la violencia física.

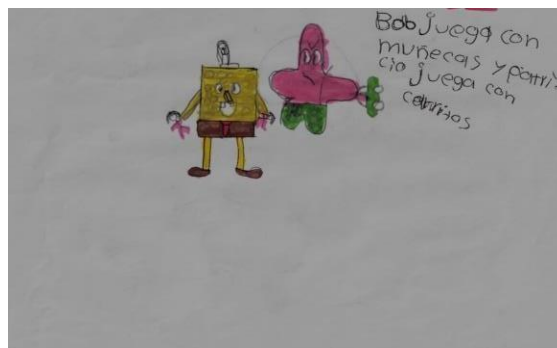
- Otros dibujos trataron estereotipos diversos como la expresión de emociones, la segregación de los juegos por género y la figura masculina como protectora. No siempre lo hicieron de manera crítica, sino que también se limitaron a la identificación. Así se muestra en las figuras 41, 42, 43 y 44.

Ilustración 41



Fuente: Elaborado por un niño durante el taller. En el dibujo el niño valida la expresión de las emociones de los varones, en este caso el miedo. Anota “los niños sí pueden llorar” e ilustra esta acción en los personajes pintados agregándoles lágrimas en la cara.

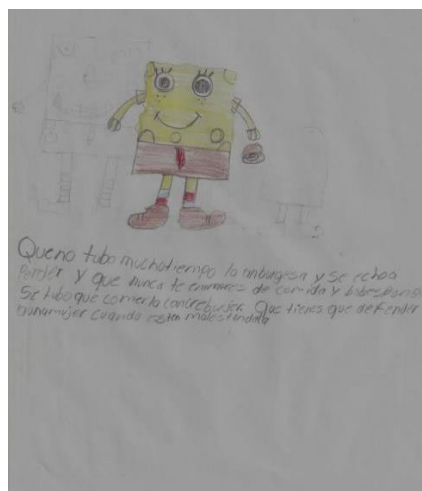
Ilustración 42



Fuente: Elaborado por un niño durante el taller. Este dibujo representa la segregación de los juegos por motivos de género. Representa a Bob Esponja jugando con muñecas, actividad reservada para las niñas mientras que Patricio sí juega con carros. Por la expresión que dibuja en el rostro de Patricio indica un juicio de valor negativo de este hacia Bob por la actividad recreativa elegida. Aunque representa una situación alternativa no trasciende la interpretación

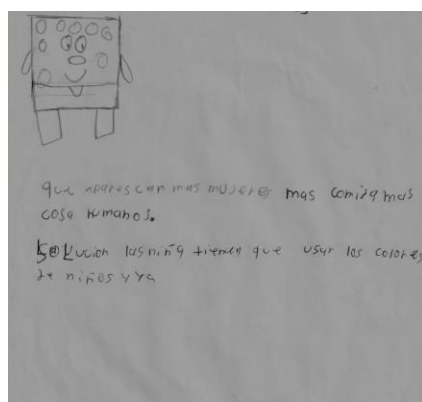
tradicional de reprochar este tipo de comportamientos. Así mismo las muñecas con las que juega Bob están dibujadas de color rosa, tradicionalmente asociado a la feminidad.

Ilustración 43



Fuente: Elaborado por un niño durante el taller. En su nota hace referencia explícita a la historia de la caricatura observada sobre el romance de Bob Esponja y la cangreburger. Solo al final escribe “Tienes que defender a una mujer cuando están molestándola” a través de lo cual hace referencia y valida el estereotipo sobre los hombres como responsables de defender a las mujeres, la figura masculina como protectora y la femenina como símbolo de debilidad e indefensión.

Ilustración 44



Fuente: Elaborado por un niño durante el taller. En las notas realiza varias observaciones como la cantidad de personajes femeninos que aparece en la caricatura e indica “que aparezcan más

mujeres” y al uso de los colores anotando “las niñas tienen que usar los colores de niño y ya”. Si bien no profundiza en ningún tema su respuesta va directamente a situaciones alternativas a las estereotípicas.

Similar a lo que ocurrió en los debates de los talleres, las niñas se mostraron más críticas y resistentes y ofrecieron más solución o situaciones alternativas. Aunque en este caso los temas mencionados fueron menos, esto pudiera ser indicativo de lo que les resultó más relevante para ellas y ellos durante el debate. En algunos dibujos continúan reflejando la idea que identifican como estereotípica de género, pero no ofrecen ninguna alternativa al respecto. Las ideas principales estuvieron vinculadas con el uso de color, el cual fue el tema más retomado, y el respeto a la diversidad, la violencia física masculina, las relaciones amorosas tradicionales, la práctica de deportes en por niñas, la expresión de emociones y sentimientos masculinas y la segregación por sexo en los juegos y la apariencia física. Aunque las soluciones ofrecidas parecieran simples, permiten retomar la idea de la escuela como espacio de lucha y resistencia contra los patrones socialmente establecidos (Rockwell, 2018) puesto que en diferentes medidas niñas y niños identificaron los estereotipos de género, expresaron su connotación perjudicial y además realizaron el complejo ejercicio reflexivo de proponer formas alternas que deslegitiman esas prácticas tradicionales que además son muy comunes en el espacio escolar.

Conclusiones

El componente etnográfico de esta investigación exige no solo la descripción del espacio y las dinámicas habitadas, sino una reflexión crítica a la posición que la investigadora jugó en ella. La primera entrada al espacio fue difícil porque, aunque fui bienvenida cordialmente, era tan evidente como normal el recelo y la desconfianza que produjo al ser una persona extraña, además extranjera, en un medio que no le pertenece y que está enfocado en el cuidado de las infancias.

El lenguaje, aunque inicialmente pensé que sería un impedimento, en realidad resultó un tema de conversación bastante grato que le sirvió a las infancias para acercarse a dialogar de forma espontánea y algo sobre lo que no hubo conflicto en preguntar en los casos que fue pertinente. En la medida que avanzó el tiempo pude contar con gran aceptación, no solo por parte de las infancias, sino también de las maestras y el personal de la institución que en poco tiempo se acostumbró a mi presencia y no tardaron mucho en permitirme formar parte de diversas actividades escolares.

Aunque hubo aceptación por parte de las infancias en general percibí en el momento y corroboré al releer mis notas de campo que existe un sesgo de género que produjo que las niñas se acercaran más a mí en momentos de preocupación, para contar secretos o para compartir sobre temas o sucesos controversiales; sin embargo, esto también puede estar marcado por el hecho de que los niños tienden menos a expresar sus emociones según lo observado. Si bien la relación establecida con todas y todos fue buena, producto de las diferentes personalidades y situaciones que se fueron dando creamos lazos de afinidad más fuertes entre algunos o algunas; aun así, el esfuerzo por la imparcialidad fue constante.

Cada día en los salones constituyó un reto si se considera que es casi imposible planificar las actividades a realizar dado que la escuela es un espacio muy dinámico y además las interacciones están muy influenciadas por los estados de ánimo, cansancio o interés de grupos amplios de niñas y niños, aún así se contó con el total apoyo de las maestras para realizar cualquier actividad o por el contrario insertarme en las que ya tenían planificadas. Las maestras, ambas contaban con amplia experiencia en el sector educativo y además se mostraron desde un inicio muy dispuestas a compartir su vida laboral cotidiana y abrirme las puertas a su salón, gesto que permitió en grandísima medida el éxito de la investigación. Además, es importante retomar que se enfrentaron a un programa totalmente novedoso durante el curso escolar e impartieron las clases gracias a sus

innegables habilidades docentes y la constante preparación y búsqueda de información que se autoimpusieron.

En cuanto a mi estatus en el salón las maestras establecieron que se me llamara Mis, sin embargo, mi relación con niñas y niños era mucho más cercana que la de las maestras dado que intervine en sus decisiones y comportamientos lo menos que fue posible. Aunque es absurdo ignorar el sesgo de edad entre ambos, el hecho de confiar y darle espacio a sus opiniones, interpretaciones y formas de habitar en la cotidianidad permitió una atmósfera de confianza y validación para niñas y niños.

Pero, antes de entrar al espacio fue necesaria una revisión de las principales teorías y propuestas metodológicas, que luego se enriquecieron en tanto la investigación lo exigió; que pudieran favorecer la conclusión del objetivo general: Analizar las construcciones sobre estereotipos de género de niñas y niños de 5to y 6to grado a partir de los animados de su preferencia con la Escuela como mediadora y espacio de interacción social. Al hablar de estereotipos de género es necesario precisar la condición histórica de género, que desvirtúa cualquier explicación meramente biologicista para adentrarse en aspectos sociales, económicos políticos y culturales. Esta idea se concatena con la imprescindible distinción de las categorías de sexo-género y el papel de las normas y costumbres sociales en la construcción del género en los cuerpos sexuados. Para ello se referenciaron autoras como Marcela Lagarde, Gayle Rubin y Teresita de Barbieri. Esta última ya analiza sobre el papel del sistema educativo y de los medios de comunicación en América Latina en la creación de las identidades de género. Aunque no fue enteramente la perspectiva de la investigación, si se tuvo en consideración la transversalización de la categoría de género, tema donde fue de crucial apoyo la obra de Katte Millet y de Marla Lamas, esta última precisa la importancia de la política y de la participación de todas las instituciones desde una perspectiva de género.

Los resultados obtenidos demuestran que las infancias tienen opiniones claras y bien fundamentadas sobre los estereotipos de género y los roles que estos imponen. Además, diferente a lo que la visión adultocéntrica plantea, niñas y niños en su entorno cotidiano se ven afectados por dichos estereotipos. Es relevante entonces no centrarse en la visión de las infancias como futuros adultos, sino en los conflictos que tienen como parte de la sociedad en su presente y que muchos de ellos se vinculan con el género. Para definir los estereotipos se consultó la obra de Goffman quien además de definir el sexo como “vehículo fijo” transmisor de signos que configuran los estereotipos, así como la definición de estigma y el papel de los procesos de socialización. Así

mismo se recurrió a la autora contemporánea Proveyer Cervantes para la definición de estereotipos de género desde una mirada crítica y feminista.

La perspectiva para analizar el papel de los medios de comunicación en América Latina y el papel de los receptores fue la de autores como Jesús Martín Barbero y Guillermo Orozco que además de centrarse en el contexto estudiado, retoman el papel de las instituciones de la sociedad como mediadoras en el consumo estos medios, el receptor como un sujeto activo y el papel político que pueden adquirir las producciones audiovisuales en la región. Precisamente referido a la resistencia y el papel activo de los sujetos, pero específicamente en el espacio escolar la investigación refiere el concepto de educación y escuela de la autora Elsie Rockwell. Una vez establecido el marco teórico fue preciso definir la estrategia metodológica, la cual es de carácter cualitativo y con una perspectiva etnográfica, donde se aplicaron técnicas como la observación participante, el cuestionario, las conversaciones cotidianas y talleres con infancias. Todos ellos contribuyeron a dar respuesta a los objetivos específicos de esta investigación.

Se dio respuesta al objetivo primero: Describir los elementos contextuales que se vinculan directa e indirectamente con la construcción de estereotipos de género de niñas y niños en el capítulo segundo, del cual es necesario destacar aspectos como que las familias no suelen estar al pendiente de lo que niñas o niños consumen en los medios de difusión masiva y rara vez los acompañan de forma consciente; incluso sí así fuera, se detectó que existen muchas posturas conservadoras en lo que a género respecta, por lo que no les aportan un enfoque dialógico e interactivo como receptores de dichos medios, sino que pudieran reforzar esos roles y patrones preestablecidos del género.

Las caricaturas son aceptadas por la familia y entendidas como un espacio seguro para los niños y niñas por el solo hecho de estar destinadas a ellos como público meta, sin embargo, al igual que cualquier otro producto audiovisual, reproducen patrones patriarcales y de feminidad y masculinidad hegemónica. Además, tanto niñas como niños consumen, a la par de la programación infantil, otras producciones varias que no están destinadas para su edad. Es destacable que en ocasiones también son animadas.

La mayoría de la muestra cuenta con al menos dos medios a través de los que puede acceder a este tipo de contenido, además, es común el intercambio en horario extraescolar con sus compañeras y compañeros de clase de forma online y con otros niños y niñas ya sean de la familia o la vecindad. Plataformas como Netflix, Disney y YouTube ya forman parte de su vida cotidiana y les resultan

de libre acceso. Si bien es importante revisar desde la investigación el contenido de las producciones que se les destina, producto de la facilidad de acceso que existe actualmente, también es importante hacer énfasis en la forma en que niñas y niños reciben el mensaje que viene desde estos audiovisuales y transformar, haciendo uso de los mismos, los que apunten a ideas que condenen su pleno desarrollo.

Sobre la familia recae mayormente la responsabilidad de velar el contenido de las propuestas audiovisuales a las que tienen acceso, incluso aquellas que sí están destinadas a este grupo etario. El acompañamiento responsable, de forma activa y reflexiva es una práctica necesaria, posiblemente de mayor utilidad que las conductas prohibitivas por parte de los adultos.

Los gustos de niñas y niños suelen ser muy diversos y cambiantes, pero en su mayoría los niños prefieren caricaturas vinculadas con la violencia física, la acción, el miedo, la competitividad y las figuras masculinas heroicas. En el caso de las niñas los gustos están más diversificados, sin embargo, muchas refieren a dibujos animados sobre historias de aventuras, protagonistas femeninas clásicas e historias de amor o de contenido emocional.

En cuanto al objetivo segundo: Identificar los estereotipos de género presentes en la vida cotidiana del salón y las formas de aceptación y resistencia implementadas por niñas y niños; se constató que las dinámicas cotidianas del salón están muy marcadas por los roles y características estereotípicas del género. Entre los principales hallazgos de la investigación estuvo que en los salones de clases existen jerarquías muy bien delimitadas de forma espontánea por niñas y niños tanto en los grupos mixtos como en los subgrupos de niñas y niños respectivamente. Estas jerarquías están delimitadas por los estereotipos de género; primeramente, los niños suelen tener el protagonismo en situaciones colectivas y cuándo son mayoría toman las decisiones grupales necesarias o al menos muestran iniciativa al respecto. El estatus que niñas y niños tienen dentro de su respectivo subgrupo está extremadamente marcado por los estereotipos vinculados a las características y roles de lo femenino y lo masculino, sin embargo, cada uno adquiere diferente relevancia dependiendo del subgrupo del que se trate. En el caso de las niñas la belleza física y la madurez emocional eran los aspectos más importantes para adquirir un estatus mayor en el grupo mientras que para los niños influyeron aspectos como la fortaleza física, pero también el estatus económico social (basado en la familia de la que proviene) y el color de la piel.

Estas jerarquías no solo ordenan la convivencia cotidiana, sino que también influyen de manera

significativa en las dinámicas de participación y el acceso a oportunidades dentro del salón. Refuerza las desigualdades y limita las posibilidades de niñas y niños para desarrollar sus habilidades fuera de los mandatos tradicionales de género. De esta manera el salón también es un espacio, que, a pesar de la aparente uniformidad, se normalizan prácticas de exclusión y privilegio. Esto refuerza la necesidad de poner en práctica programas educativos que promuevan relaciones de equidad, cuestione los estereotipos de género y favorezca la construcción de espacios educativos inclusivos y respetuosos ante la diversidad.

En la escuela se reproducen varios patrones de la sociedad marcados por las relaciones patriarcales; el uso de los espacios es tal vez uno de los más evidentes, en especial en horarios de recreo o trabajo libre en el salón. Las niñas suelen ocupar esquinas y bordes, incluso caminar y jugar en los alrededores mientras que los niños habitan el espacio central y de forma muy amplia ocupan gran cantidad del terreno en el que se encuentran. Las niñas están tan poco acostumbradas a habitar el espacio “de los niños” que cuando se ven obligadas a hacerlo por cuestiones de movilidad necesaria buscan muchas veces la compañía de otra niña o se trasladan de forma rápida y cohibida. El espacio nadie se los negó de forma explícita, pero las dinámicas diarias les enseñaron que no les pertenece. Así mismo la escuela no se encuentra aislada como institución, sino que converge en fechas socialmente relevantes con otras instancias como la familia, otras escuelas, la iglesia y el acceso a servicios recreativos. Estos espacios resultaron particularmente valiosos para el análisis de la reproducción de estereotipos de género, no solo por la relación que se genera entre ellos, sino también porque escapan a las atribuciones formales de la escuela, mostrando como las normas y roles de género se construyen, refuerzan o cuestionan en contextos aparentemente menos regulados y más informales.

Otro hallazgo relevante es la importancia de la comunidad entre las niñas. En varias ocasiones fueron protagonistas de situaciones incómodas, de violencia o de discriminación por motivos de género y solo se defendían, opinaban o replicaban cuando estaban en compañía de otras niñas. Pudiera parecer insignificante, sin embargo, si se piensa dimensionado a otros contextos y espacios también, es posible identificar como la sororidad y el apoyo colectivo funcionan como estrategias de protección y empoderamiento frente a dinámicas patriarcales violentas.

En cuanto al último objetivo: Analizar las construcciones infantiles sobre los estereotipos de género tanto en los animados de su preferencia como en las dinámicas y contenidos del plan de estudio referentes al tema de género; con las opiniones e ideas brindadas por niñas y niños durante

los talleres y a lo largo de las convivencias se puede concluir que las niñas suelen ser mucho más críticas hacia los estereotipos de género socialmente impuestos que los niños, que, aunque en ocasiones reflexionan sobre los daños que pueden sufrir a consecuencia de estos, rara vez afirman que deben ser cambiados o repensados por la sociedad. De hecho, durante la proyección de las caricaturas los niños fueron mucho más pasivos como espectadores que las niñas. Mientras ellos disfrutaron de los dibujos animados y se divirtieron sin cuestionarse demasiado, las niñas reflexionaron de forma crítica ante algunos elementos de la trama. Es importante destacar que en ambos casos es fácil identificar que muchas de las ideas expuestas en el debate, son repetición de frases trilladas o mitos populares acerca del género, incluso varios indicaron haberlo escuchado o aprendido de algún familiar. Es evidente la fortaleza del proceso de socialización al interior de la familia y como niñas y niños que conviven en un mismo entorno escolar e incluso mantienen relaciones de amistad asumen posicionamientos muy diferentes en dependencia de los significados que hayan aprendido.

Esto demuestra que la apprehensión de los estereotipos de género comienza desde la infancia y se ve fuertemente mediado por los procesos de socialización escolar, familiar y cultural. Mientras que las niñas tienden a desarrollar una mirada más crítica frente a las normas de género, los niños suelen ser más pasivos al respecto o mostrar más confusión en sus posicionamientos. Dichos resultados reflejan que, aunque las infancias habitan contextos altamente influenciados por los estereotipos de género también pueden ser receptoras activas y críticas, capaces de reflexionar y cuestionar los mensajes que reciben.

Basado en los resultados de esta investigación se recomienda, para futuros proyectos, un análisis de contenido centrado en los nuevos libros de textos para la enseñanza pública primaria, los cuales son de fácil acceso en la plataforma virtual CONALITEG. Así mismo, sería enriquecedor realizar estudios similares con niñas y niños de menor edad adaptando las técnicas de recolección de información para una mejor comunicación; también puede readaptarse para indagar en colegios privados, que por tener pilares ideológicos independientes a los de instituciones públicas, resultan espacios interesantes para la recolección de información a la vez que pudieran necesitar una mirada crítica en cuanto a la perspectiva de género. Por último, se propone replicar el ejercicio de los talleres para abordar los temas de género o cualquier otro tema que pueda ser complejo para los y las estudiantes, ya que el uso de dibujos animados no solo convierte la actividad en algo

lúdico, sino que a la vez los ayuda a consumir estos audiovisuales más activamente devolviendo un análisis crítico a situaciones que representan problemáticas cotidianas. Esto no solo como acción investigativa, sino como práctica a implementar por maestras y maestros en coordinación con el nuevo plan de estudio.

Este estudio arrojó una mirada profunda y sistemática a la cotidianidad de la escuela pública mexicana, principalmente a los aspectos referentes al género; además fue espacio de diálogo y expresión de niñas y niños que compartieron, a partir de sus experiencias y su realidad, las opiniones y posturas que tienen respecto a los estereotipos de género. A través de ejercicios reflexivos aportaron sus propias soluciones a los roles y elementos de segregación que habían identificado a la vez que realizaban actividades de su agrado. Desde el punto de vista metodológico, la estructura de taller diseñada, al estar adaptada a las condiciones escolares, puede ser replicada fácilmente en este espacio.

Bibliografía

- Rockwell, E. (2018). La relacion estado-clases subalternas en la escuela. En E. Rockwell, *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (págs. 57-76). Buenos Aires: CLACSO.
- Alonso Pesado, C. (2021). *Las Niñas y Adolescentes en América Latina y el Caribe, desde un enfoque de derechos de niñez y adolescencia*. TejiendoRedes Infancia en América Latina y el Caribe, Cofinanciado por la Unión Europea.
- Amossy, R., & Herschberg Pierrot, A. (2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Andreu Abela, J. (1998). *Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada*.
- Arredondo Trapero, F. G., Villarreal Rodríguez, M., & Echaniz Barrondo, A. (2016). La inclusión de la mujer y la igualdad de género en las series de dibujos animados. *Atenea*, 125–137.
- Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Cornelio Marí, E. M. (2015). Niños mexicanos y dibujos animados norteamericanos: Referencias extranjeras en series animadas. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 125-132.
- De Barbieri, T. (1996). Algo más que las mujeres adultas: Algunos puntos de discusión sobre la categoría de género desde la Sociología. . En P. U. Género-UNAM, *Metodología para los estudios de género* (págs. 18-27). Ciudad de México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- De Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo*. Madrid: Aguilar.
- Dorfman, A., & Mattelart, A. (1979). *Para leer al Pato Donald*. Madrid: Siglo Veintiuno .
- Ferdriani Fernández, I. (2017). *Análisis de los estereotipos de género en los dibujos animados: Bob Esponja, La Patrulla Canina, Star contra las fuerzas del mal y El Asombroso Mundo de Gumball*. Universidad de Sevilla: Trabajo de fin de grado.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia*. Madrid: Síntesis.
- Gobierno de México. (10 de octubre de 2023). *Gobierno de México. Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep>

- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goffman, E. (1994). *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- INEGI. (29 de octubre de 2023). *Censo de Población y vivienda San Luis Potosí 2020*. Obtenido de Censo de Población y vivienda San Luis Potosí 2020: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_slp.pdf
- Lagarde, M. (1990). *Identidad Femenina*. OMNIA.
- Lamas, M. (2003). *El género en la construcción cultural de la diferencia sexual*. Ciudad de México: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.
- Mancinas Chávez, R., & Reig, R. (2010). Dibujos animados: estereotipos de género. *Revista Latinoamericana de comunicación*, 79-83.
- Manrique Suárez, D. (2019). *Género y medios de comunicación. Aproximación al proceso de aceptación televisiva de un grupo de jóvenes desde una perspectiva de género*. La Habana: Editorial Guantanamera.
- Martín Barbero, J. (1992). *Televisión y melodrama*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Millett, K. (2017). Política Sexual. En C. Proveyer Cervantes, *Encrucijadas teóricas y alternativas para el cambio*. (págs. 32-75). La Habana: Félix Varela.
- Monleón, V. (2018). “El malo de la película”: Estudio de las principales figuras malvadas en la colección cinematográfica clásicos Disney (1937-2016). *EARI Educación Artística Revista de Investigación No.9*, 131-148.
- Moreno LLaneza, M. A. (10 de abril de 2012). *Análisis de los estereotipos de género a través de la publicidad y los dibujos animados. Unidad didáctica para primaria*. Obtenido de Medusa: https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/zona_i
- Moreno, M. (1993). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: ICARIA.
- Orozco, G. (1997). Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar. Vol.4 No.8*, 20-30.
- Pávez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología No 27*, 81-102.
- Proveyer Cervantes, C. (2005). Cultura patriarcal y socialización de género. Claves para la construcción de la identidad genérica. En C. Proveyer Cervantes, *Selección de Lecturas de Sociología y Política Social de Género* (págs. 69-82). La Habana: Félix Varela.

- Rubin, G. (2017). El tráfico de mujeres: Notas sobre la economía política del sexo. En C. Proveyer Cervantes, & M. Romero Almodóvar, *Género y Sociedad. Encrucijadas teóricas y alternativas para el cambio*. (págs. 88-92). La Habana : Félix Varela.
- Ruiz Vallejos, F. G. (2015). *Percepción pedagógica de películas de dibujos animados. El caso de los profesores de educación primaria de Lima Metropolitana*. Obtenido de Repositorio CLACSO: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/199929>
- Secretaría de Educación Pública. (3 de noviembre de 2023). *Estadística educativa San Luis Potosí. Ciclo escolar 2021-2022*. Obtenido de Estadística educativa San Luis Potosí. Ciclo escolar 2021-2022: https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_24SLP.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (3 de noviembre de 2023). *Las 7 Estrategias Nacionales de los 5 puntos centrales en el plan de estudio 2022*. Obtenido de Las 7 Estrategias Nacionales de los 5 puntos centrales en el plan de estudio 2022: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/13082023_CONAEDU-AGO-2023_Plantilla-Tenango_soloSEB-estrategias.pdf
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Subsecretaría de Educación Básica. (3 de noviembre de 2023). *La Nueva Escuela Mexicana y los Libros de Textos Gratuitos*. Obtenido de La Nueva Escuela Mexicana y los Libros de Textos Gratuitos: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/La-Nueva-Escuela-Mexicana-y-los-Libros-de-Texto-Gratuitos.pdf>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- UNICEF. (diciembre de 2005). *Estado Mundial de la Infancia 2005: Una infancia para todos los niños y las niñas*. Obtenido de UN-iLibrary: <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210598194c011>

Anexos

Anexo I: Cuestionario para familiares realizado en la junta del 28 de noviembre del 2023.

Esta encuesta responde a una investigación de la Maestría en Territorio Sociedad y Cultura de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la U.A.S.L.P. cuyo título es “Percepción infantil sobre estereotipos de género en el espacio escolar: una mirada desde los animados infantiles y las clases de Proyectos Comunitarios, Proyectos del Aula y Proyectos escolares de alumnos de 5to y 6to grado en la escuela David G. Berlanga durante el curso 2023-2024”. El objetivo principal del cuestionario es el acercamiento al espacio familiar de los infantes, conocer sus prácticas de consumo y las opiniones de la familia sobre el tema. Tiene un carácter confidencial, los nombres de los niños y niñas no serán revelados bajo ninguna circunstancia en la investigación. Se les agradece que sean lo más sinceros posibles en sus respuestas y en caso de no comprender algo sentirse libre de preguntar.

I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

1. Nombre del niño/niña: _____

2. Grado que cursa: _____

3. Relación de quién responde con el niño/niña:

__madre __padre __abuela __abuelo __tía __tío

__hermano __hermana __otra ¿cuál? _____

4. Lugar de residencia (municipio y colonia): _____

5. Nivel de escolaridad de la madre: _____

Nivel de escolaridad del padre: _____

6. Ocupación de la madre: _____ Ocupación del padre: _____

II. ESCUELA

7. ¿Por qué motivos inscribió al niño/niña en esta escuela?

8. ¿Qué opina sobre el nuevo plan de estudios y los nuevos libros de texto?

III. ACCESO A T.I.C.S. Y PRÁCTICAS DE CONSUMO:

9. Marque con una X qué equipos o dispositivos posee en casa que la niña/niño utilice para ver caricaturas:

__televisión __computadora __tablet __celular __otro ¿cuál?: _____

10. ¿Es dueño su niña/niño de alguno de estos equipos?

___No ___Sí

En caso de ser positiva la respuesta especifique de cuál o cuáles:

11. ¿Qué programación prefiere ver el niño/niña?

12. ¿Cuáles son las caricaturas que más ve?

13. Marque con una X en que plataformas ve las caricaturas mencionadas:

___TV pública: especificar canales en el siguiente espacio:

___Netflix

___HBO

___Disney

___STAR

___Nickelodeon

___otra

¿cuál?: _____

14. ¿Qué opinión tiene usted de las caricaturas que su niño/niña prefiere?

15. Marque con una X con quién ve las caricaturas el niño/niña (puede seleccionar más de una opción):

___sola/solo

___con la madre

___con los hermanos/hermanas

___con el padre

___con los niños/niñas vecinas

___con otro familiar. Especificar cuáles:

16. ¿En qué horarios ve las caricaturas el niño/niña?

17. ¿Durante que tiempo ve las caricaturas la niña/niño?

18. ¿Desea agregar algo más?

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo II: Guía para talleres realizados en junio del 2024.

La presente propuesta de talleres responde a la investigación de maestría: Percepción infantil sobre estereotipos de género en el espacio escolar: una mirada desde los animados infantiles y las clases del nuevo plan de estudios de alumnos y alumnas de 5to y 6to grado de la escuela David G. Berlanga durante el curso 2023-2024. El objetivo fundamental es conocer las opiniones e ideas que tienen niñas y niños sobre este tema a través de la creación de un espacio de debate seguro y respetuoso. Se realizará grabación de voz durante todos los encuentros con el único fin de obtener un registro de la actividad y su mejor transcripción. Esta grabación de audio solo será escuchada por la investigadora, por lo que se garantiza total confidencialidad.

El taller será aplicado 4 veces. Los grupos se dividirán por año, según lo observado hasta el momento no es recomendable unir a 5to y 6to grado, pues, aunque tienen edades muy similares, existe una jerarquía por el grado académico en su relación. También serán separados en grupos de niñas y niños para obtener opiniones grupales de cada uno y además es un factor que ayuda a la disciplina de la actividad según lo observado. Los talleres se realizarán en uno de los salones de la escuela, previa coordinación con las maestras. Tendrán una duración de aproximadamente 1 hora y media, aunque este tiempo puede variar. Los animados se seleccionaron bajo un criterio intencional a partir de las preferencias de niñas y niños y el resultado de sus dibujos y conversaciones informales ocurridas en el trabajo de campo. Es posible un 5to y 6to taller mixtos donde niñas y niños debatan lo que detectaron en los talleres individuales.

Esta actividad no solo permite la recolección de las opiniones de niñas y niños sobre el tema, sino que también tiene un carácter retroactivo pues les permite reflexionar, aclarar dudas y vincular el debate con su vida cotidiana.

Animados a proyectar: Bob Esponja

Recursos: Proyector, pizarrón, papel de máquina, laptop, grabadora de voz, colores, pinturas y papelógrafos.

Objetivos del taller:

- 1- Identificar que estereotipos detectan los niños/las niñas.
 - 1.1- Analizar qué tipo de interacciones tienen (en grupos de solo niños y solo niñas) durante la proyección de los animados.
- 2- Hacer un ejercicio crítico donde expongan en que puede afectarle el estereotipo que identificaron en su desarrollo personal.
- 3- Hacer un ejercicio reflexivo donde expongan posibles alternativas a las estereotípicas tanto en el animado como en lo que afecta su vida cotidiana.
- 4- Analizar la interacción entre niñas y niños, qué tipo de reacción tienen ante las ideas expresadas en el debate y que alternativas ofrecen a los problemas del otro/otra.

Actividad no.1:

Establecer las normas del grupo. Propuesta por las/los estudiantes con la colaboración de quien lleva el taller y explicar el sentido de la actividad.

Recordar y anotar en el papelógrafo el significado que aprendieron en clases de estereotipos de género y otros temas relacionados.

Proyección de las caricaturas. (Observación)

Facilitarles una hoja donde anotar y orientarles que mientras disfrutan del “cine” vayan anotando algunos estereotipos que les llamen la atención, frases que le resulten ofensivas o les incomoden o cualquier elemento que consideren relevante al tema del taller (este no es un recurso indispensable, solo se les da la opción por si desean hacerlo).

Actividad no.2:

Ejercicio: Los estereotipos y sus prohibiciones.

Objetivo: Identificar los estereotipos (según lo percibido por niñas y niños) tanto femeninos como masculinos y reflexionar sobre la influencia de esos estereotipos en sus vidas.

Dinámica: La participación oral será de manera individual. Se lista en el papelógrafo los estereotipos que las niñas/los niños hayan detectado en el animado, aclarando si es femenino o masculino y en un segundo momento inmediato a concluido el listado se debatirá sobre las consecuencias de dichos estereotipos. El nivel de análisis pasará de lo que puede ocurrir al personaje de la ficción a situaciones reales de la vida cotidiana que viven niñas y niños.

Guía de preguntas:

- 1- ¿Qué entienden por estereotipos? (este tema se ha tratado explícitamente tanto en 5to como 6to grado durante las clases puesto que forma parte de la proyección del nuevo programa de estudios)
- 2- ¿Qué estereotipos encontraron en las animaciones observadas y cuáles otros conocen?
- 3- ¿Qué consecuencias tienen los estereotipos en la vida de niñas y niños (pueden hablar también del personaje de la animación)?
- 4- ¿Consideran que hay que cumplir con esas características?
- 5- ¿En qué situaciones de su vida cotidiana se han visto afectados y afectadas por los estereotipos?

Actividad no.3:

Objetivo: Exponer, a través del dibujo y su explicación individual, posibles alternativas a situaciones estereotípicas.

Dinámica: Al reverso de la hoja de máquina en la que hicieron sus anotaciones deben hacer un dibujo en el que muestren una alternativa a la situación o característica estereotípica que señalaron (o que mencionó alguna compañera o compañero) como negativa. Después de realizado el dibujo cada niño pasará a explicarlo y podrá agregar lo que desee.

Pregunta guía:

- 1- Realiza un dibujo en el que reflejes una alternativa que dé solución a los estereotipos identificados (puede seleccionar uno o varios)

Talleres 1,2,3 y 4

Presentación del taller	2 minutos
Actividad 1	5 minutos
Proyección de la caricatura	23 minutos
Actividad 2	25 minutos
Actividad 3	25 minutos
Conclusiones	10 minutos