

# PONTE TUS ESPEJUELOS POR LA EQUIDAD DE GÉNERO



VNIVERSIDAD  
DE LA HABANA

Facultad de Comunicación  
junio 2013

**Proyecto  
educomunicativo  
orientado al  
desarrollo de  
competencias  
comunicativas, en  
niños y niñas, para  
la promoción de la  
equidad de  
género en el marco  
del entorno escolar.**

# PONTE TUS ESPEJUELOS POR LA EQUIDAD DE GÉNERO

Tesis en opción  
al grado  
de licenciatura

alumna: **Claudia García Pérez**

tutoras: **Lic. Niurka González Escalona**

**Msc. Tania del Pino Mas**



VNIVERSIDAD  
DE LA HABANA

Facultad de Comunicación  
junio 2013

- A estas alturas de mi vida no tengo muy claro a dónde quiero llegar ni a dónde llegaré, pero ya siento en mí el buen
- sabor de lo que he logrado y no me conformo. Algo me dice
- que este es el camino y que ya estoy en él.

## DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada en primer lugar a mi Mami, porque nadie merece esta satisfacción más que ella.

A mi Tati, que me acompaña desde donde no la puedo ver, pero si la puedo sentir.

A mis abuelos adorados, Raquel y Humberto, por sus cafecitos y sus cariñitos.

A esa parte de mí que vive en San Antonio de los Baños: mi tío Luis, el hombre más inteligente que he conocido y mi segundo papá; mi super tía Mary y mis primis bellos, Yordi, Yunior, por el mapa y las madrugadas, y Yunier, el primer título de oro en la familia.

Al Manue, por sus gestiones y su cariño.

A mi tío René, mi tía Vilma y mis primis, Rene y Robe.

A mis tíos y tías de Aldabó, en especial a mi tía Mirta Elena, por complacerme y a mi tío Orlando, por la tecnología.

A mi hermanito Daniel, por los 20 años que no le pude dedicar y porque ahora volvemos a empezar.

A la Roxy Roxy, el Yoyo, Leisi, Salvy, Marilys, Ernesto y Albertico, porque son la otra familia que he podido escoger.

A mis niñas y mis niños del taller, porque ya son parte de mí.

A las muchachitas de “Espejuelos para el Género”, porque somos un equipo imparabile!!!

A mis profes de Desarrollo y del Departamento de Comunicación, por su ejemplo, su amistad, su apoyo y por hacerme sentir tan a gusto entre ellas y ellos.

A mis “imprescindibles”: Pity, Palo, Mari, Edwin, Víctor y el Fume.

A la gente que no me falta nunca y que si me faltara, nada de lo que hago o de lo que vivo tendría sentido.

Este esfuerzo es en honor a ustedes.

## AGRADECIMIENTOS

• A mi mami, porque sin ella nada de esto hubiera sido posible.

• A mi familia y a mis amigas y amigos, por no perder la confianza en mí.

• A la profe Niurkita, por ser una gran tutora, por su paciencia, por ayudarme tanto y por sus exigentes comentarios.

• A la Dra, Maricela Torres por su cariño, por tenerme en cuenta y por facilitarme las cosas en esta experiencia; a Anabel, Nelcy, Nora, Zoe, Akira y Amelita, las muchachitas de “Espejuelos...”, y a Adriana, por la creatividad de estas páginas.

• A la profe Tania, por su dulzura siempre y sus buenas atenciones; a las profes Rayza, Elena y Ayrén, por sus consejos y su disposición, y a la profe Heidi, porque es una gran amiga....

• Al Dr. Julio César González Pagés, por adoptarme en su equipo de estudiantes, por todo lo que aprendí con él en los ejercicios de tesis y por ser un profesional admirable.

• A la profesora Yamilé Ferrán, por encaminarme en la metodología.

• A las profesoras Magela Romero, Lirians Gordillo e Isabel Moya, por dedicarme un tiempillo de sus apretadas agendas.

• A mis niñas y niños de 6to- A, de 6to- B y de 4to- A, por dejarme ser parte de sus vivencias y porque gracias a ellas y a ellos disfruté muchísimo mi tesis.

• A la Escuela Unificada “Felipe Poey Aloy”, en especial a las profes: Miriam Linares, Yorka Pargas, Niurka Pestana y Caridad Arias, por colaborar con mis inventos.

• A mis amigas y amigos de 5to año de Comunicación Social, sobre todo al Cami, por ser la cuarta pata de la mesa y a Juank, por la cercanía y las experiencias compartidas.

• Al Robi y a Esty, a Dayana, a Willy, a Alejandro y a Blanquita, que me apoyaron durante el proyecto. Gracias por la incondicionalidad, los buenos deseos y el desinterés.

• Al personal de TACA, sobre todo a la Anita bonita, casi una segunda mamá que de tantos apuros me sacó en estos cinco años sin perder su ternura.

• A Latvia por su amistad, por estar pendiente y por acercarme a Julio César.

A mi equipo de la Red de Jóvenes Promotores de Educación Sexual de CENESEX, por aprender tanto con ellos, por ser tan chéveres y por hacerme sentir en el lugar correcto. Esta tesis tiene que ver con ellas y ellos también.

A Elsita, por ayudarme con algunas palabras.

A todo el que tuvo que ver con que esta investigación saliera sin mayores dificultades....

Muchísimas Gracias!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

## Resumen

La siguiente investigación basa sus argumentos en un estudio de caso único y emplea una perspectiva metodológica cualitativa, con matices de la investigación/acción/participación. Sus objetivos investigativos y comunicativos convergen en la implementación de un proyecto educomunicativo, en un grupo de niñas y niños de 6to grado, de la Escuela Unificada “Felipe Poey Aloy”, orientado al desarrollo de competencias comunicativas para la promoción de la equidad de género en el marco del entorno escolar. La iniciativa parte del proyecto “Espejuelos para el Género”, fundado por la Red de Enfermería en Salud Infantil (Red ENSI) en coordinación con la Red de Género y Salud, el Departamento de Promoción de Salud de la ENSAP, el Instituto Superior de Diseño (ISDI), la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana y la Organización Panamericana de la Salud (OPS/ OMS).

# Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>2</b>
<b>CAPÍTULO REFERENCIAL</b>	
1. El proyecto "Espejuelos para el Género"	6
<b>CAPÍTULO METODOLÓGICO</b>	
Tema	13
Situación problemática	13
Objetivo general	13
Dimensión Analítica	13
Dimensión Educomunicativa	13
Premisas	13
Categoría de análisis	14
Tipo de investigación. Perspectiva metodológica. Diseño de investigación	16
Unidad de análisis	17
Muestreo	18
Métodos, técnicas y procedimientos	18
<b>CAPÍTULO TEÓRICO</b>	
I. La Teoría de Género y la Teoría de la Comunicación: puntos para el consenso	21
1. De las construcciones de género al sexismo	22
1.1 El género	22
1.2 La perspectiva de género	23
1.3 Femenidad/es y masculinidad/es, más allá del enfrentamiento	23
1.4 Identidad/es de género	24
1.5 Roles de género	24
1.6 Estereotipos de género	25
1.7 El sexismo. Apuntes para su análisis y anclaje en el escenario escolar	26
2. La Comunicación	27
2.1 La comunicación para el desarrollo	27
2.1.2 La educomunicación para el cambio social	28
2.1.2.1 El proyecto educomunicativo	29
2.2 Prácticas comunicativas	31
2.2.1 Los componentes del proceso comunicativo	34
2.2.2. Las mediaciones	35

2.3 Competencias comunicativas para la promoción de la equidad de género	36
2.4 La promoción social	38

## CAPÍTULO DE RESULTADOS

1. Dimensión Analítica	42
1.1 Actores de la comunicación	42
1.2 Expresiones de la comunicación	43
1.2.1 Lenguaje verbal	43
1.2.2 Lenguaje extraverbal	44
1.3 Instrumentos de la comunicación	46
1.4 Elementos socioculturales mediadores	47
1.4.1 Individuales	47
1.4.2 Situacionales	50
1.4.3 Institucionales	51
2. Dimensión Educomunicativa	55
2.1 Diseño	56
2.1.1 Familiarización	56
2.1.2 Diagnóstico	57
2.2 Implementación	59
2.2.1 Teorización	59
2.2.2 Producción	60
2.3 Evaluación	63
2.3.1 Valoraciones desde la coordinación	65

## CONCLUSIONES

Dimensión analítica	68
Dimensión educomunicativa	68
Consideraciones generales	69

## RECOMENDACIONES

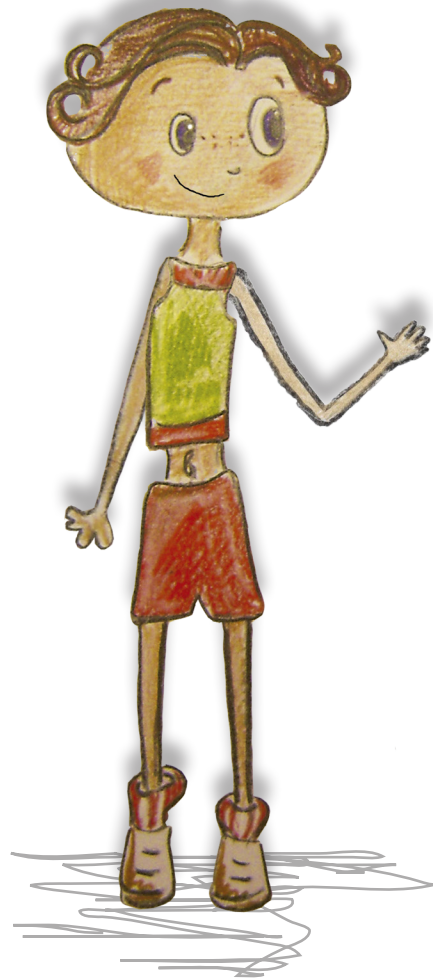
Sobre el proyecto	72
Generales	72

## BIBLIOGRAFÍA

Citada	74
Consultada	76

## ANEXOS

78



# INTRODUCCIÓN



## Introducción

El género es una construcción social que media el orden estructural, cultural, económico, político y familiar del mundo, a partir de la diferenciación sexual entre mujeres y hombres. En la cotidianidad se asume con frecuencia desde una mirada discriminadora, que naturalizamos con nuestras conductas y modos de pensar sexistas. De este modo, permanecemos alienados y en posiciones desiguales ante las oportunidades que el desarrollo de la sociedad nos ofrece.

En respuesta a esta realidad, han surgido movimientos sociales que han logrado que en las políticas públicas a nivel mundial, se tenga en cuenta el empoderamiento de la mujer o se esboce su derecho a compartir las mismas posibilidades que tienen los hombres. Muchos de estos intentos han quedado en el discurso y los que no, no han sido suficientes para lograr una transformación que nos concientice a todas y a todos al respecto.

Ante una preocupación así, no es vano el intento por inculcar en las nuevas generaciones el interés por cambiar esa mirada discriminadora. Se torna entonces en desafío creativo la intención de contrarrestar las diferencias de género que marcan nuestras realidades y procurar que los sujetos implicados unan su empeño como promotores de la equidad entre las mujeres y los hombres.

Para llegar a esa conciencia que se desea gestar, es necesario conocer y dominar los factores socioculturales y los mecanismos que están mediando las construcciones de género. En el caso de las niñas y los niños, resulta pertinente explorar las particularidades del entorno escolar y familiar. Los resultados investigativos de autores reconocidos en el tema y de estudios realizados por las instituciones en igual condición legitimadas, apuntan que son esos los espacios donde se conjugan, mayoritariamente, los saberes y vivencias que en esas edades resultan vitales para el proceso de formación de la identidad de género.

Conscientes de esa afirmación, en nuestro país se han aliado la Escuela Nacional de Salud Pública (ENSAP), la Organización Panamericana de la Salud (OPS/OMS), la Red de Enfermería en Salud Infantil, la Red de Género y Salud, la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana y el Instituto Superior de Diseño (ISDI); con el apoyo de la

OPJM del municipio Plaza de la Revolución. Estas instituciones se han propuesto caracterizar la percepción de género en niñas y niños en edad escolar, y adolescentes en edad temprana, desde las distintas manifestaciones del arte y la comunicación.

El proyecto, que se hace llamar “Espejuelos para el Género”, parte del supuesto de que los niños y las niñas empiezan a conformar sus identidades de género desde edades tempranas, y es ese el momento idóneo para orientarlos a favor de la equidad.

A raíz de esta iniciativa, la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana propuso una investigación que toma como punto de partida los resultados de ese proyecto, pero que lo trasciende en objetivos y busca desarrollar competencias comunicativas en un grupo de niñas y niños de 6to grado, para la promoción de la equidad de género en su centro escolar. Con esta propuesta se pretendió incidir en la transformación (a largo plazo) de las prácticas comunicativas sexistas que en ese escenario se reproducen y que determinan el proceso de construcción de género de esas niñas y niños, y actúan en detrimento de la equidad entre hombres y mujeres.

El ámbito escolar se advierte como plataforma del proceso investigativo y de intervención. La escuela constituye una institución formadora de los valores y modos de pensar o actuar en la sociedad. En esa cualidad van implícitos criterios discriminadores de género que son validados directa e indirectamente a través de las prácticas educativas y comunicativas en los centros escolares. Es un espacio de socialización que puede contribuir a la formación de patrones sexistas que más tarde son reproducidos por los educandos durante sus vidas. Al ser asumidos como tal en edades tempranas, resulta arduo el intento por hacerlos cambiar.

Al decir de la autora Mercedes Charles (Charles, 1999), *en su interior se definen los límites y posibilidades de acción, pensamiento y desarrollo de cada uno de los géneros, mediante la promoción de determinados prototipos, así como formas de ser y de actuar que son alentadas o restringidas según el género de que se trate.*

Aun cuando puede favorecer la trasmisión de esos patrones sexistas, es válido señalar al escenario escolar como

un contexto facilitador de prácticas que inciden en la equidad de género entre sus protagonistas.  
 La investigadora mexicana Marta Lamas, apunta a la necesidad de *desarrollar una estrategia discursiva y comunicativa que logre des-naturalizar las concepciones que se tienen sobre las mujeres y los hombres, y que acabe con los estereotipos sobre sus vidas laborales y políticas, sexuales y afectivas. Analizar los procesos de diferenciación, dominación y subordinación entre los hombres y las mujeres, obliga a remitirse a la fuerza de lo social, de lo simbólico, y abre la posibilidad de la transformación de costumbres e ideas* (Lamas, 1996).  
 El desarrollo de competencias comunicativas en un grupo de niñas y niños de 6to grado, para la promoción de la equidad de género en su escuela, se revela como una opción pertinente en la medida que contribuye a mejorar las relaciones entre las hembras y los varones en ese entorno.  
 El hecho de que sean los estudiantes los propios promotores, aporta una mirada desprejuiciada e inclusiva a sus aprendizajes y formas de interacción, contribuye a orientar su vocación profesional y favorece su desarrollo como sujetos satisfechos con sus capacidades físicas y mentales.  
 Esta iniciativa es una manera de motivar la integración de las niñas y los niños en las distintas actividades escolares que se organizan.  
 Artilles y Alfonso (s.f) señalan como fortaleza estratégica *la voluntad política del gobierno cubano, en concordancia con su proyecto de justicia social, de desarrollar una lucha tenaz para eliminar toda forma de discriminación y opresión por razones de clase, género y raza, expresados en la Resolución del Consejo de Estado que aprueba y pone en vigor el Plan de Acción Nacional de seguimiento a la Conferencia de Beijing, 1995*. Esta experiencia comparte tales principios, en los que se apoya y a los que contribuye.  
 La investigación fomentó con sus resultados la apropiación de un enfoque de género entre las niñas y los niños de 6to grado, de la Escuela Unificada “Felipe Poey Aloy”, y favoreció su formación como ciudadanos activos conscientes de sus responsabilidades compartidas en el ámbito doméstico, privado y público de sus interacciones.  
 La intención de esta propuesta se legitimó también con el ánimo de tributar a la consolidación del cuerpo teórico y las

experiencias prácticas de la disciplina docente, Comunicación y Desarrollo, de la carrera Comunicación Social.  
 Fue un proceso que se hizo posible con recursos materiales de trabajo elementales, garantizados en su mayoría por la dirección del proyecto “Espejuelos para el Género” y por la investigadora al frente de esta tesis. Exigió un gran esfuerzo físico y mental de esta última, en la medida que se hizo imprescindible la búsqueda de nuevas informaciones y la interacción con los sujetos involucrados.  
 Para facilitar el acercamiento a la experiencia, se puede consultar la información que aparece recogida en los distintos capítulos del informe de tesis. En el Capítulo Referencial se mencionan elementos generales de la educación en Cuba y se describen los antecedentes particulares de esta propuesta, a partir de la caracterización del proyecto “Espejuelos para el Género” hasta la fase de intervención en cuestión. La función esencial de este capítulo es ubicar al lector en el contexto social en que se desarrolló esta propuesta.  
 En el Capítulo Metodológico, como su nombre lo indica, aparecen descritas detalladamente las lógicas de esta investigación. La situación problémica y los objetivos para contribuir a su solución, las premisas, la categoría analítica, las unidades de análisis y la selección de la muestra, así como el enfoque metodológico y los métodos, técnicas y procedimientos empleados, son algunos de los elementos que se detallan y que tienen gran importancia para la comprensión del sentido y los resultados de este proyecto.  
 El Capítulo Teórico, por su parte, deviene en momento aclaratorio de los presupuestos teórico-conceptuales que se manejan en el Capítulo Metodológico y en el de Resultados. En él se analizan los aportes de autores/as latinoamericanos/as (con énfasis en las valoraciones de origen nacional), norteamericanos/as y algunos/as europeos/as, cuyas investigaciones se centran en los temas generales de esta propuesta: el género, la comunicación y la educación. De igual forma, se conjugan las interpretaciones que de esos aportes hace la investigadora de este proyecto, para desarrollarlo efectivamente.  
 Las valoraciones sobre los aspectos metodológicos expresados en las dinámicas comunicativas reales del escenario educativo formal observado, se detallan en el Capítulo de

- Resultados. Allí se explican los elementos que responden a la categoría analítica definida, los procedimientos que permitieron la implementación del proyecto y la formación del grupo de niñas y niños seleccionado, como promotores de la equidad de género en su centro escolar.
- Grosso modo, las Conclusiones y Recomendaciones sirven para compendiar y realizar los últimos apuntes sobre los principales resultados obtenidos durante el proyecto y exponer algunas consideraciones a tener en cuenta en el desarrollo de próximas experiencias.
- Las referencias bibliográficas de los artículos, las investigaciones y los sitios web consultados o citados en el cuerpo de la tesis, se enumeran al final, en la Bibliografía. En los Anexos se adjuntan los instrumentos investigativos desarrollados y algunas memorias de las experiencias en los talleres con los niños y las niñas.
- De esta forma, se presenta una propuesta investigativa, educativa y comunicativa, que le da continuidad al proyecto que le diera motivos para surgir. Con los resultados de esta investigación se expandió un poco más el camino recorrido hasta hoy por los estudios de género en la Facultad de Comunicación.
-

# CAPÍTULO REFERENCIAL



## CAPÍTULO REFERENCIAL

Una de las razones por las que Cuba ha sido reconocida a nivel internacional es la educación. Desde los lugares más citadinos hasta los más recónditos, han llegado sus programas de enseñanza y el esfuerzo del país por formar un pueblo culto.

Uno de sus grandes méritos ha sido el hecho de convertir el acceso a las aulas en una oportunidad equitativa e inclusiva para todos, que no se limita por cuestiones de raza, sexo, religión, clase social u otra distinción.

En ese afán, el Ministerio de Educación elaboró un convenio conjunto con la Federación de Mujeres Cubanas, donde se promueven diferentes acciones, entre ellas la investigación y la promoción en las escuelas del enfoque de género, desde el diseño de una educación no-sexista que llegue hasta el modo de vida de la escuela y el sistema de actividades y relaciones que paulatinamente contribuyen a socializar y conformar la subjetividad de los y las estudiantes (Castro, 2011).

La formación del magisterio enfrenta este reto, en el cual las mujeres son la mayoría del personal, al igual que son mayoritariamente niñas las que dirigen las organizaciones estudiantiles hasta el noveno grado. Si se aprovechara toda esta infraestructura material y organizativa para favorecer la introducción de un lenguaje y actitudes no sexistas en la formación de los y las adultas que vivirán a partir de la segunda década del milenio en Cuba, los resultados serían sorprendentes. Pero no se tiene una conciencia clara de la necesidad de utilizar tales recursos con esa intención (Moro, s.f).

Cualquier iniciativa a favor de lograr una sociedad más justa y equitativa, aun cuando pueda hacer poco, tiene un valor inmenso en medio de los cambios socioculturales que enfrenta la Cuba de hoy, y mucho más si se trata de acompañar la educación de sus habitantes.

### 1. El proyecto “Espejuelos para el Género”<sup>1</sup>.

En correspondencia con los esfuerzos mencionados, la Organización de Pioneros José Martí (OPJM) de la capital, que trabaja en colaboración con la Red de Enfermería en Salud Infantil (ENSI-Cuba), ha manifestado su interés en aplicar estudios de género en las escuelas, que permitan identificar vías novedosas de abordar la temática en niñas, niños y adolescentes.

Basados en estas ideas unieron sus esfuerzos la OPJM, la Red ENSI-Cuba, la Red de Género y Salud Colectiva, los departamentos de Atención Primaria de Salud y Promoción de Salud de la Escuela Nacional de Salud Pública (ENSAP) y la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de la Habana, para realizar un taller teórico metodológico sobre construcción de género en las edades infantiles. En ese encuentro se analizaron las bases que permitieron el diseño del proyecto de investigación que da salida a esta experiencia y que tiene como particularidad: utilizar la comunicación social y las manifestaciones artísticas en las distintas fases del estudio.

El taller se realizó para obtener un posicionamiento teórico metodológico del equipo investigador. Los objetivos del mismo fueron: identificar los enfoques de género y sus características en el contexto cubano, facilitar el intercambio de experiencias interdisciplinarias en los abordajes del tema y su aplicación según las diferentes manifestaciones intervinientes.

Entre los análisis realizados en el taller se incluyó la clasificación de las diferentes etapas por las que transita la niña,

---

<sup>1</sup> La información descrita en este acápite es un fragmento perteneciente a una publicación en la Revista MEDICC Review, International Journal of Cuban Health & Medicine, de la autoría de las investigadoras involucradas en el proyecto “Espejuelos para el Género”, que para el momento de entrega de esta tesis se encontraba en proceso de edición.

el niño y el adolescente en la construcción de su identidad, de cuyos procesos depende, en gran medida la consolidación del sentimiento de masculinidad y feminidad, esencial para la orientación sexual y la identidad de género. Las etapas son las siguientes:

- Etapa de infancia temprana (0 a 6 años). En ella se inicia el complejo proceso de diferenciación sexual socio-psicológico, que culmina su primera fase a los 3 años. A partir de aquí surge la necesidad de imitar las más variadas formas de conducta de las personas en su entorno, así los niños y niñas incorporan los patrones y representaciones sexuales por medio de sus juegos.

- Etapa escolar (6 a 11 años). Al entrar en la escuela, el niño y la niña establecen nuevas relaciones grupales y tienen acceso a un cúmulo de conocimientos y experiencias científicas. Se abren nuevos horizontes que determinan un amplio y rápido desarrollo físico, intelectual y social que repercuten directamente en la madurez psicosexual. En los últimos grados se crean vínculos más sólidos y estrechos con el grupo, surgen nuevos motivos y sentimientos referidos a las relaciones colectivas entre un sexo y otro, y la necesidad de responder a las normas y exigencias correspondientes.

- Etapa de la adolescencia temprana (11 a 15 ó 16 años). Por los cambios trascendentales que tienen lugar en la adolescencia en todas las direcciones del desarrollo psicosexual, esta etapa constituye un período sensitivo desde el punto de vista de la consolidación de la identidad de género.

- Etapa de la adolescencia tardía o juventud (15 ó 16 años). Hasta la inserción en la vida laboral y social, esta constituye el umbral de la adultez, el último escalón en el desarrollo de la autonomía e independencia del ser humano en las diferentes esferas de la vida social, incluyendo la sexualidad, la pareja y la familia.

Este análisis permitió al equipo de investigación seleccionar las etapas escolar y adolescencia temprana como las más propicias para realizar el estudio. Entre los objetivos de la Educación Sexual en estos dos periodos se encuentran:

- Promover la exploración y reflexión sobre el conjunto de cualidades y funciones afines entre niños y niñas,

hombres y mujeres, en su condición humana, que potencie la equidad e igualdad de posibilidades en la vida personal y social de ambos sexos (etapa escolar).

- Estimular la práctica en la vida escolar y extraescolar de las normas y formas de relaciones entre los sexos, sobre bases de equidad, reciprocidad y respeto mutuo (etapa escolar).

- Desarrollar una actitud crítica, reflexiva y creativa hacia conceptos, valores y modelos relativos a la vida sexual, de pareja y reproductiva, que permita asumirla de forma enriquecedora y superar los mitos, estereotipos y prejuicios, tradicionalmente ligados a estas esferas (etapa adolescencia temprana).

- Estimular por medio del conjunto de actividades con el grupo de coetáneos en la escuela y la comunidad, el ejercicio de modos de relaciones entre los sexos basados en la equidad, el respeto y la colaboración (etapa adolescencia temprana).

Como resultado de estos análisis se plantearon las siguientes interrogantes científicas:

- ¿Qué características presentan las representaciones socioculturales compartidas sobre género en niñas, niños y adolescentes de edad temprana?

- ¿De qué modo la aplicación de manifestaciones artísticas en la actividad lúdica de niñas, niños y adolescentes contribuyen a la aprehensión del enfoque de género de los mismos?

De esta manera, los principales objetivos estuvieron dirigidos a caracterizar las representaciones compartidas sobre género por un grupo niñas, niños y adolescentes de edad temprana, e identificar la contribución del empleo de manifestaciones artísticas y la comunicación social en la actividad lúdica para la aprehensión del enfoque de género en los mismos.

El género como categoría de análisis, permite visualizar la situación de niñas y niños, a la luz de las expectativas, roles y comportamientos que son socialmente atribuidos a ambos en función de su sexo. Dicho análisis necesita de la mirada de varias disciplinas que desde su enfoque integren saberes en función de un objetivo común. Esta es una de las características del ejemplo que se propone en esta experiencia. En la misma se muestra que se logran

resultados favorables en la integración de disciplinas para el abordaje del enfoque de género desde manifestaciones artísticas y de la comunicación social.

Para la caracterización de las representaciones compartidas sobre género por un grupo de niñas, niños y adolescentes de edad temprana, se trabajó en el escenario educativo, por la fuerte influencia que ejercen las instituciones escolares en las construcciones de género de los sujetos.

#### Métodos

Esta experiencia forma parte de un proyecto de investigación acción participativa que se realiza en las escuelas primarias y secundarias del Municipio Plaza de la Revolución, de la capital del país, en el periodo comprendido entre los años 2012 al 2014.

La elección del Municipio de estudio se basó en el criterio de la OPJM, que manifestó su interés de integrar las escuelas del municipio al proyecto. Para iniciar el estudio se seleccionó una escuela que aglutinara las enseñanzas primaria y secundaria, para incluir a niñas, niños y adolescentes desde los 7 hasta los 14 años, correspondientes a los grados de 3ro hasta 8vo, con los cuales se trabajó durante todo el periodo de estudio de más de un curso escolar.

La selección del grupo de estudio fue probabilística y se conformó con un total de 76 niños, niñas y adolescentes de edad temprana, de la Escuela Unificada “Felipe Poey Aloy”. Los participantes fueron elegidos por la Dirección de la escuela de acuerdo a su trayectoria e inclinaciones en las manifestaciones artísticas y habilidades para la comunicación. La decisión en torno a las edades se fundamentó en el análisis de las etapas por las que transita el niño y la niña en la construcción de su identidad de género, y descritas con anterioridad en la introducción.

Se conformaron cuatro grupos para los talleres de:

- Literatura (16 niñas y niños de 4to grado)
- Música (12 niñas y niños de 3ro, 4to y 5to grado)
- Comunicación social: fotografía y audiovisual. (30 niñas y niños de 5to y 6to grado)
- Teatro (18 adolescentes de 7mo y 8vo grado)

En todos los grupos se obtuvo una distribución equitativa de hembras y varones, y se incluyeron maestras y maestros del centro escolar objeto de estudio. En cada grupo trabajaron entre dos y tres investigadoras, de las cuales al

menos una es conocedora de la manifestación artística que abordó, o especialista en temas de comunicación y periodismo.

Como parte del taller teórico metodológico realizado por el equipo de investigación se definió trabajar con tres categorías de análisis, que se tuvieron en cuenta en cada uno de los talleres de creación artística y de comunicación social. Dichas categorías son:

- Identidad de Género: Grado en que cada persona se identifica como masculina o femenina o alguna combinación de ambos. Marco de referencia interno, construido a través del tiempo, que permite a los individuos organizar un autoconcepto y comportarse socialmente en relación con la percepción de su propio sexo y género.

- Roles de Género: Normas de conducta que una colectividad en un contexto determinado asigna a las personas pertenecientes a un grupo y como las personas de ese grupo asumen y expresan en su vida cotidiana tales asignaciones.

- Estereotipos de género: Construcciones sociales que forman parte del mundo de lo simbólico. Conjunto de ideas simples, pero arraigadas en la conciencia social que escapan del control de la razón. Su principal valor radica en la naturalización de las asignaciones sociales de género y de los roles tipificados como masculinos y femeninos en cada sociedad. Son cambiantes y responden a contextos históricos y socioculturales.

Para el análisis de estas categorías se trabajó desde las representaciones socioculturales (creencias, valores, actitudes y símbolos integrados en el sistema de interpretaciones de las personas, que organizan sus conductas y sus prácticas comunicativas en función de un fenómeno o situación determinada). En tal sentido la caracterización de las representaciones se trabajaron con los siguientes criterios: expresiones coincidentes (contenidos que se exponen explícitamente, con términos similares o diferentes, pero con esencias comunes), y expresiones compartidas (que expresan aceptación por la mayoría del grupo de estudio y aprobación sobre lo manifestado por uno o varios sujetos, devenidos emergentes de los juicios y argumentos grupales).

El proyecto se organizó en dos fases, las cuales dadas las

particularidades de la investigación acción se fueron perfeccionando en el proceso de implementación.

1ra fase. Iniciación

Tarea 1.1. Diseño de los talleres temáticos basados en los consensos efectuados en el taller teórico metodológico. Para ello se conformaron, como ya se refirió, cuatro equipos uno por cada manifestación de artística y uno por la comunicación social.

Tarea 1.2. Realización de los talleres temáticos en la escuela seleccionada. Dichos talleres permitieron identificar la construcción de género en las niñas, niños y adolescentes en edad temprana estudiados.

Tarea 1.3. Taller de análisis de los resultados de los talleres de creación. Según los resultados, se diseñaron los encuentros de la segunda fase.

2da fase. Fortalecimiento

Tarea 2.1. Realización de los segundos talleres temáticos, a partir de las manifestaciones artísticas y la comunicación social, con el mismo grupo de estudio que participó en la primera fase. En esta ocasión los participantes después de recibir información sobre género construyeron, según sus intereses, materiales y obras artísticas que manifestaron sus ideas sobre la temática y que sirven para transmitir a otros niños, niñas y adolescentes los conocimientos adquiridos.

Tarea 2.2. Valorar en las obras construidas por niños, niñas y adolescentes de edad temprana, las miradas de género como construcción social.

En el estudio se utilizaron básicamente técnicas de investigación cualitativa, para el análisis de los datos se realizó transcripción textual de las observaciones y las voces de los sujetos observados, la reducción de la información en unidades de sentido y posteriormente, el análisis para culminar con la codificación abierta.

Se cumplió con las consideraciones éticas establecidas para la realización de investigaciones, tales como: anonimato, confidencialidad, consentimiento y voluntariedad, a partir de la previa concertación y negociación con las personas que participaron en la misma. Para la realización del estudio se contó con la aprobación de la Presidenta de la Organización de Pioneros José Martí, del Municipio Plaza de la Revolución, el consentimiento dialogado de la Direc-

ción de la Escuela de estudio y el consentimiento informado de la familia.

Como resultados generales de estas dos fases se obtuvieron productos elaborados por los sujetos de investigación con mensajes sobre el enfoque de género, ellos fueron: dos audiovisuales, una galería de fotos, dos cartas, cuatro narraciones, cuatro mensajes educativos, tres historietas, un cuento, dos curiosidades, una canción y una obra de teatro. Por la necesidad de crear un identificador visual para el proyecto, se diseñó uno que fue validado con los criterios de los niños, las niñas y los adolescentes participantes.

Por otra parte, se elaboraron materiales educativos para la continuidad de las acciones de la experiencia, entre ellos:

- Un libro de bolsillo y marcadores de libros, distribuidos entre los participantes y en la biblioteca de la escuela escogida.
- Un cartel que identifica la experiencia, y cuya imagen coincide con el marcador de libro.
- Un Manual de técnicas participativas, actualmente en proceso de edición.

Por la riqueza de las experiencias en el trabajo grupal e interdisciplinar, y con todos los resultados enunciados, el proyecto ha participado en varios eventos científicos, entre los que cabe mencionar:

- Caleidoscopio 2012. Fórum Científico de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Mayo/ 2012.
- Jornada Científica de la Universidad de la Habana. Mayo/2012.
- Telenfermería. Panel Virtual “Actividad lúdica para la construcción de género en la infancia y adolescencia”. 18 enero 2012. Disponible en: <https://sas.elluminate.com/site/external/jwsdetect/nativeplayback.jnlp?sid=1110&psid=2013-01-18.0634.M.20B7817CB007C-29080F6D3793D7B1F.vcr>
- Congreso Internacional de Investigadores sobre Juventud. Palacio de Convenciones, La Habana, del 4 al 8 de marzo/2013. Panel: “Construcción de género en niñas, niños y adolescentes de edad temprana desde la actividad lúdica”.

Asimismo, una parte de los resultados de “Espejuelos para

el Género” se encuentran en proceso de edición, para ser publicados como artículos de las revistas que a continuación se enumeran:

- “Actividad lúdica para la construcción de género en la infancia y adolescencia”. Revista Chilena de Enfermería.
- “La música y el enfoque de género en niños y niñas”. Revista Cubana de Enfermería.
- “Construcción de género en la infancia desde la literatura”. Revista Cubana de Enfermería.
- “Construcción de género en niñas, niños y adolescentes de edad temprana”. MEDICC Review, International Journal of Cuban Health & Medicine.
- “Formación de promotores por la equidad de género desde la infancia”. La Habana, 2013. Revista Cubana de Salud Pública.
- Manual de técnicas participativas “Espejelos para el género”. Editorial de Ciencias Médicas.

Al concluir las fases iniciales del proyecto, se confeccionó un informe que fue entregado a la Dirección de la escuela objeto de estudio y la OPJM del municipio, con el fin de que estos sean utilizados en beneficio de las personas incluidas en la investigación.

Además, se efectuaron dos actividades de devolución de resultados, donde cada manifestación y la comunicación, presentaron los productos comunicativos de los talleres temáticos. Ambas actividades se realizaron en el teatro de la escuela seleccionada, con la participación de docentes y estudiantes; y en un teatro del municipio citado, donde estuvieron presentes autoridades de la OPJM, así como varios niños y niñas de otras escuelas.

Con todo esto, se pudo resumir que:

- En las principales características de las representaciones compartidas sobre género se percibe un abordaje transmitido socialmente, cargado de estereotipos asociados a la feminidad y masculinidad.
- La percepción sobre los roles de género apunta a la idea de compartir las tareas entre hombres y mujeres; pero la realidad manifestada en los hogares refleja sobrecarga femenina.
- La identidad de género incluye lo fenotípico y lo conductual, y se traduce al vincular lo frágil, delicado y suave a la mujer y lo brusco y fuerte al hombre.

- El empleo de la comunicación social y manifestaciones artísticas en la actividad lúdica permitió, en el grupo de estudio, la aprehensión del enfoque de género e identificar en la vida cotidiana algunos estereotipos y roles de género que no son naturales, sino transmitidos por la sociedad.

- La actividad lúdica como actividad social y emocional que tiene su origen en la acción espontánea del niño y la niña y que de manera general está orientada y dirigida culturalmente, es un medio ideal para caracterizar las representaciones de género en estos grupos de edad.

- El género es una de las temáticas cuya complejidad requiere la mirada integrada de varios enfoques y disciplinas, de ahí que sea novedosa la utilización de manifestaciones artísticas para el abordaje del enfoque de género en niñas, niños y adolescentes de edad temprana desde la interdisciplinariedad, experiencia que puede ser reproducida en otros contextos.

### Resultados del taller de Comunicación Social

La comunicación propone el intercambio dialógico que permite a los sujetos participar de su realidad con un enfoque de género, y les brinda herramientas para, en la medida de sus posibilidades y capacidades, comprenderla, criticarla y transformarla. Se trata de reconocer en la comunicación una alternativa para comprender mejor las identidades sociales y personales; y las formas en que las niñas y niños se comportan dentro de las intrincadas y complejas estructuras que las sociedades han creado para su funcionamiento.

Durante la Fase de Iniciación, los participantes fueron capaces de construir los conceptos según sus propios discursos y adaptados a sus contextos. Al final de los talleres pudieron identificar y describir las principales temáticas trabajadas. Constituyó un acierto el hecho de no saturarlos de información o trazarse como meta que los participantes dominaran términos técnicos o un bagaje demasiado amplio de temáticas relacionadas. Sin embargo, no se logró un tercer nivel de conceptualización, al punto de que los participantes se convirtieran en portavoces y promotores del tema en sus espacios de actuación social.

En el Fortalecimiento, los estudiantes identificaron el audiovisual y la fotografía como maneras de crear conciencia

- : en la sociedad sobre el tema, y se produjo un acercamiento
- : a los métodos básicos para el trabajo con ellos. Hubo una
- : interiorización de estos medios como maneras de expresar
- : sus realidades, un acercamiento a los mismos desde otros
- : puntos de vista que permitieron generar interés en estos
- : lenguajes. Los niños y las niñas fueron capaces de concep-
- : tualizar y generar mensajes relacionados con la temática
- : central del taller. Así, surgieron los motivos para iniciar la
- : propuesta del proyecto educ comunicativo protagonista de
- : las páginas de esta tesis.

# CAPÍTULO METODOLÓGICO



### **Tema**

- Proyecto educomunicativo orientado al desarrollo de competencias comunicativas, en niños y niñas, para la promoción de la equidad de género en el marco del entorno escolar.

### **Situación problemática**

- El desarrollo de las primeras fases del proyecto “Espejuelos para el Género” posibilitó la identificación de las construcciones de género compartidas por un grupo de niñas y niños de 5to y 6to grado de la Escuela Unificada “Felipe Poey Aloy”. Como resultado de la observación de sus prácticas dentro y fuera de los talleres, se evidenció que aun cuando no existen normas o estructuras organizativas formales que directamente legitimen la desigualdad entre hembras y varones en el entorno escolar, estos niños y niñas reproducen prácticas comunicativas sexistas en ese espacio. Los resultados mencionados apuntan a la poca presencia de un trabajo consciente de promoción de la equidad de género en ese contexto, que parta del reconocimiento por parte de sus actores de las inequidades reproducidas en sus prácticas.

### **Objetivo General**

- Implementar un proyecto educomunicativo para que un grupo de niños y niñas, de la Escuela Unificada “Felipe Poey Aloy”, promueva la equidad de género en el entorno escolar, con vistas a modificar a largo plazo las prácticas comunicativas sexistas reproducidas en ese espacio de socialización.  
Para una comprensión detallada de la lógica metodológica esbozada en la presente investigación, esta se subdividió en dos dimensiones: Dimensión Analítica y Dimensión Educomunicativa. Esta decisión es esencialmente organizativa y no interfirió en el abordaje simultáneo de los objetivos a las que ambas tributaron durante el proceso investigativo.

### **Dimensión Analítica**

- ¿Cuáles son las prácticas comunicativas sexistas que un grupo de niños y niñas, de la Escuela Unificada

“Felipe Poey Aloy”, reproduce en el entorno escolar?

- ¿Cuáles son los elementos socioculturales mediadores en la reproducción de prácticas comunicativas sexistas en un grupo de niños y niñas de la Escuela Unificada “Felipe Poey Aloy”?

### **Objetivos**

- Identificar las prácticas comunicativas sexistas que reproduce un grupo de niños y niñas, de la Escuela Unificada “Felipe Poey Aloy”, en su entorno escolar.
- Identificar los elementos socioculturales que median la reproducción de prácticas comunicativas sexistas en un grupo de niños y niñas, de la Escuela Unificada “Felipe Poey Aloy”, en el propio escenario escolar.

### **Dimensión Educomunicativa**

#### **Objetivos**

- Contribuir a que un grupo de niños y niñas de la Escuela Unificada “Felipe Poey Aloy”, reconozcan la necesidad de transformar las prácticas comunicativas sexistas que reproducen en su entorno escolar.
- Desarrollar competencias comunicativas, en un grupo de niños y niñas de la Escuela Unificada “Felipe Poey Aloy”, para la promoción de la equidad de género en su entorno escolar; de modo que a largo plazo incidan en la modificación de las prácticas comunicativas sexistas que se reproducen en ese ámbito.
- Identificar las iniciativas de un grupo de niños y niñas de la Escuela Unificada “Felipe Poey Aloy”, para transformar las prácticas comunicativas sexistas reproducidas en el entorno escolar.
- Implementar las iniciativas propuestas por un grupo de niños y niñas, de la Escuela Unificada “Felipe Poey Aloy” con su participación, para la promoción de la equidad de género en su entorno escolar.

### **Premisas**

- Los niños y las niñas comienzan a formar sus identidades de género desde edades muy tempranas, y en ese contexto, facilitar el reconocimiento y la transformación

de las prácticas comunicativas sexistas que reproducen, a partir del diálogo, la participación y la construcción de sentidos en el contexto grupal (elementos esenciales de las dinámicas educomunicativas), constituye una opción favorable para el desarrollo de su condición de sujetos satisfechos con sus capacidades físicas y mentales.

- Las instituciones escolares constituyen espacios con una fuerte determinación en la construcción de género de los sujetos y en la configuración de sus prácticas comunicativas con carácter sexista; con lo cual para contribuir a la sensibilización de las niñas y los niños de la necesidad de transformar esas prácticas es preciso partir de las mediaciones inherentes a tan complejo espacio de socialización.

- La comunicación es un fenómeno transversal e inherente a las dinámicas educomunicativas, que facilita los procesos de capacitación, educación, movilización y gestión grupal, a través de los cuales se promueve la sensibilización de los sujetos sobre la necesidad de transformar las prácticas comunicativas sexistas que en el entorno escolar se configuran y re-producen.

### Categoría de análisis

#### 1. Prácticas comunicativas sexistas

Definición Teórica (D.T): las prácticas comunicativas son aquellas prácticas sociales en las que intervienen al menos dos actores sociales con funciones comunicativas diferenciadas de acuerdo a las circunstancias en que se desarrollen y que reproducen la desigualdad y la jerarquización entre ellos, sobre la base de la diferenciación sexual. Sus expresiones legitiman la superioridad de un género sobre otro. Están sujetas a una serie de mediaciones (culturales, territoriales, históricas) que dejan en mayor o menor medida su impronta en la forma en que se desarrollan, el alcance que puedan tener, pero también en sus posibilidades de modificación ante cambios en el contexto que signifiquen la apertura de posibilidades diferentes (Portal, 2003; Ojeda, s.f; Moro, s.f).

Definición Operacional (D.O): Son las prácticas comunicativas que desarrollan los sujetos entre sí y con su medio, que re-producen y legitiman la desigualdad y la jerarquización en sus relaciones a partir de la diferenciación sexual,

reflejan esas construcciones como una forma de pensamiento en ellos y condicionan sus actitudes, en un contexto social determinado.

#### 1.1 actores de la comunicación

D. T: es cualquier ser social que interactúa con otro u otros seres sociales, con características iguales o diferentes a él, recurriendo a la información. La comunicación, por ser una forma de interacción, supone la participación de al menos dos actores. En la situación comunicativa, los actores ocupan posiciones distintas y en el transcurso del proceso comunicativo desempeñan funciones diferentes (Serrano, s.f.).

D. O: Son aquellos actores sociales que interactúan entre sí en el entorno escolar y comparten información a través de determinadas prácticas comunicativas sexistas, que se reproducen en ese escenario y re-producen, a su vez, elementos del mismo y sus formas de interpretarlo.

##### 1.1.1 niños y niñas participantes

Son aquellos/as niños/as que conforman el grupo seleccionado para participar activamente en la investigación.

#### 1.2 expresiones comunicativas sexistas

D. T: las expresiones comunicativas son aquella modificación (o modificaciones) que sufre la materia de la substancia expresiva como consecuencia del trabajo de Ego, gracias a la cual (o las cuales) se le confiere a la propia substancia expresiva, o se le transfiere a otra materia, un uso relevante en la interacción comunicativa. Las expresiones aparecen en la materia de la substancia expresiva como un cambio de lugar, un cambio de forma, una huella, una traza (Serrano, s.f.).

D. O: Son aquellas expresiones verbales y extraverbales, de las que los sujetos se apropian para comunicar diversas actitudes en sus relaciones con otros sujetos y con su medio, sobre la base de la diferenciación sexual, en el contexto escolar.

##### 1.2.1 lenguaje verbal

Dígase de las expresiones orales o escritas con las cuales los sujetos participantes se comunican entre sí y con su medio, así como los mensajes que se transmiten, sus contenidos e intencionalidades. Entiéndase:

- las expresiones que utilizan para enjuiciar algún comportamiento propio o de sus compañeros/as

- el uso del lenguaje y los tonos de voz
- sus interpretaciones de los contenidos en clases
- los textos redactados por ellos

### 1.2.2 *lenguaje extraverbal*

Dígase de todas las expresiones de los sujetos participantes en el entorno escolar, que comunican sobre sus estados de opinión, identidades de género o rasgos personales en una situación particular, más allá de lo que el mismo pueda expresar oralmente. En ocasiones, el lenguaje extraverbal puede no corresponderse con lo expresado de manera oral.

Algunas de las expresiones más frecuentes son:

- la apariencia física y la gestualidad
- las formas de interacción con el grupo de amigos/as o con otros actores sociales en un entorno particular
- las reacciones ante situaciones determinadas
- las formas de distracción o entretenimiento

### 1.3 **instrumentos de la comunicación**

D. T: Conjunto de órganos biológicos o tecnológicos que aseguran el acoplamiento entre el trabajo expresivo de Ego y el trabajo perceptivo de Alter. Los instrumentos de comunicación (de Ego y de Alter) que intervienen en un proceso comunicativo cualquiera, funcionan como un sistema, toda vez que deben de acoplarse entre sí para que la comunicación sea posible (Serrano, s.f.).

D. O: Son mecanismos y soportes habilitados en el entorno escolar, que facilitan la comunicación y las interrelaciones entre los sujetos, en distintos niveles y a través de diferentes flujos de información. Por ejemplo:

- los libros de texto
- las libretas
- los murales
- los carteles
- las agendas personales.

### 1.4 **elementos socioculturales mediadores**

D. T: Las mediaciones son procesos estructurantes que configuran y reconfiguran, tanto la interacción de los sujetos con su entorno, como la creación por parte de los sujetos del sentido de esa interacción (Orozco, s/f).

D. O: Se refiere a los elementos individuales y del contexto (elementos culturales individuales, situacionales e institucionales) que influyen, en mayor o menor medida, en la

configuración y reproducción de las prácticas comunicativas sexistas de los sujetos en el entorno escolar, y que habilitan o no esas interacciones entre ellos.

1.4.1 *elementos individuales* (aprendizajes, rasgos psicológicos, raza, género, edad, relaciones con la familia, religión, percepciones de género, preferencias, aspiraciones, lugar de residencia, resultados académicos, etc.)

1.4.2 *elementos situacionales* (espacios para el trabajo en grupos, métodos y normas de trabajo con alumnos y profesores, estructuras organizativas de la escuela, etc.)

1.4.3 *elementos institucionales* (la familia, fundamentalmente los padres y las madres; y la escuela, en tanto profesoras, personal administrativo, grupo de amigos/as más cercanos/as, y compañeros y compañeras de clase)

Para ser coherente con la lógica organizativa de la tesis, una vez dimensionada la categoría de análisis (Dimensión Analítica), se tuvo en cuenta la operacionalización de una vía de intervención (Dimensión Educomunicativa).

## 2. **Proyecto educomunicativo para el desarrollo de competencias comunicativas para la promoción de la equidad de género.**

D.O: Es un programa de trabajo educativo, coordinado por una o más personas, que se fundamenta en el diálogo, la participación y la construcción colectiva del conocimiento; con el fin de desarrollar, en los actores involucrados, determinadas habilidades comunicativas para promover la equidad de género entre los actores que integran su entorno escolar.

### 2.1 **Competencias comunicativas para la promoción social.**

D.O: es la combinación de los conocimientos esenciales, las habilidades, las aptitudes y los valores ético-culturales de los sujetos, para comunicar algo, capacitar, educar, movilizar y gestionar la participación organizada y comprometida de otros sujetos o de un grupo, en un proyecto o cambio social determinado, en un escenario real señalado.

#### 2.1.1 *Competencia discursiva*

D.O: Es la habilidad de los sujetos, en un contexto determinado, para expresar de manera fluida sus interpretaciones sobre la temática del género.

2.1.2 *Competencia sociolingüística*

D.O: Se trata de la habilidad para comunicar una explicación coherente sobre la equidad de género, teniendo en cuenta las peculiaridades del entorno escolar y los niveles de razonamiento de los actores que allí interactúan.

2.1.3 *Competencia estratégica*

D.O: Es la habilidad para la planificación e implementación de acciones comunicativas dirigidas a promover la equidad de género en la escuela, de la manera más efectiva.

2.1.4 *Competencia paralingüística*

D.O: Es la habilidad para mantener un lenguaje extraverbal coherente con el discurso que se promueve.

**2.2 Fases del proyecto educomunicativo**

Las fases de un proyecto educomunicativo descritas en este trabajo constituyen un dimensionamiento de la lógica de acción- reflexión- acción que propone la metodología de la Educación Popular. Esta lógica fue flexible, en función del objeto de estudio y la intención de la investigación, con lo cual esas fases se modificaban según el ritmo y las demandas grupales identificadas.

Básicamente, las fases del proyecto educomunicativo se organizaron en torno a tres momentos importantes: diseño, implementación y evaluación.

En el caso de este proyecto, ya existían antecedentes investigativos y aplicados, que tributaron al diagnóstico en el grupo y la familiarización de sus integrantes entre sí, con la coordinación y con el tema abordado. Con lo cual, en el diseño de esta nueva intervención, se retomaron los resultados de esas experiencias anteriores y se previó un re-diagnóstico en los talleres iniciales de la propuesta actual.

Con el re-diagnóstico se pudo comprobar qué conocimientos en torno al género se mantenían claros en el grupo y los que habían sido olvidados; se levantaron las expectativas ante la nueva etapa de trabajo y se evaluó la interacción entre los miembros del grupo después de su reestructuración.

Aun cuando el diseño constituyó una fase que se enriqueció y modificó a partir de la implementación, exigió la definición de objetivos generales y específicos a cumplir con la propuesta educomunicativa; así como, la planeación de lo que fue cada taller, la forma en que se implementaron y

las líneas de acción abordadas en los distintos momentos del proyecto.

Por su parte, la implementación fue la etapa en que se llevaron a la práctica las acciones definidas previamente en el diseño, y se desarrolló en dos direcciones fundamentales: la teorización y la producción.

Finalmente, la evaluación de las actividades y los aprendizajes compartidos en el grupo se subdividió en dos fases. La primera tuvo lugar en la lógica inherente al cierre de cada taller, para sobre esos errores y aciertos planear los encuentros siguientes. Al finalizar cada encuentro se evaluaron los estados de opinión de los miembros del grupo sobre esa sesión, las dificultades observadas y las recomendaciones para hacer más efectivo el taller.

La segunda fase evaluativa fue más compleja, y tuvo lugar al concluir el proyecto. Para este momento, se tuvieron en cuenta las valoraciones del grupo en torno a los resultados generales del taller, el cumplimiento de los objetivos y expectativas, de las normas grupales, las continuidades, etc. Asimismo, se sumaron las opiniones de los estudiantes no participantes sobre las acciones realizadas por el grupo para promover la equidad de género y, finalmente, el criterio de la coordinación sobre la trayectoria del taller y la participación de los miembros en el mismo.

**Tipo de investigación. Perspectiva metodológica. Diseño de investigación.**

La perspectiva metodológica empleada en esta investigación fue la cualitativa, partiendo de un interés por analizar y comprender los comportamientos de los sujetos estudiados, para transformar sus prácticas comunicativas a favor de la equidad de género.

Los resultados del análisis se obtuvieron e interpretaron como parte de un proceso donde los conocimientos fueron contruidos de diversas maneras, pero siempre desde la interacción del grupo. El conocimiento no fue resultado de un acto instrumental de la investigadora sobre los sujetos estudiados, sino de un proceso continuo de relación dentro del cual se organizaron de forma simultánea vías cada vez más complejas de expresión de esos sujetos y del conocimiento (Saladrigas y Alonso, 2000).

Para su desarrollo, la tesis partió de un estudio de caso úni-

co. Esta metodología permitió profundizar el conocimiento sobre el objeto de estudio de esta propuesta, que se planteó identificar determinadas prácticas comunicativas sexistas que reproducen niños y niñas en el entorno escolar, para luego intentar incidir en su transformación a partir de la promoción de la equidad de género en ese escenario. La importancia que tuvo el empleo del estudio de caso único se atribuyó a la posibilidad de sentar las bases para la multiplicación de experiencias en otros espacios educativos de interés, a partir de los resultados logrados en la tesis con la propuesta del proyecto “Espejuelos para el Género”. Por las intenciones ya descritas, la investigación asumió una línea afin con el espíritu de la Investigación/ Acción / Participación para que el grupo lograra ser crítico con su realidad y reconociera los factores que la condicionan; a la vez que adquirieran habilidades para solucionar sus propias necesidades y desarrollaran capacidades para la toma de decisiones en torno a estas.

#### Unidad de análisis.

Como unidades de análisis para argumentar y validar los resultados de la investigación se tuvieron en cuenta fuentes documentales y fuentes vivas.

Las *fuentes documentales* analizadas antes y durante la implementación de esta propuesta fueron las siguientes:

1. Los estudios realizados y publicados sobre *prácticas comunicativas y/o sexismo*, y sus manifestaciones en el *entorno escolar*, que sirvieron para ilustrar, argumentar y deconstruir la categoría de análisis definida en esta propuesta; para lo cual se tuvieron en cuenta las experiencias de autores(as) nacionales y/o foráneos(as), fundamentalmente latinoamericanos(as). Valga mencionar que fueron de obligatoria consulta los criterios de:

- Rayza Portal, Elena Nápoles, Clotilde Proveyer, Sonia Moro y Miriam Rodríguez Ojeda (Cuba).
- Mercedes Charles y Marcela Lagarde (México).

2. Las *tesis de diploma, maestría y doctorado* de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, que han devenido para su materialización en *propuestas educocomunicativas* para trabajar con grupos etarios homólogos a los de este proyecto; y estudios sobre *prácticas comunicativas* suscitadas en determinados escena-

rios. Asimismo, sirvieron otras investigaciones científicas, principalmente de la Facultad de Psicología y Sociología, que enfatizan su análisis en la relación *género, sexismo y educación*.

- *Que cuenten los niños. Proyecto educocomunicativo orientado al desarrollo de competencias para la creación de productos comunicativos*. Arlene Martínez y Laura Odriozola. Tesis de licenciatura, Comunicación Social. Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba. 2011.

- *Por los caminos de la utopía. Un estudio de las prácticas comunicativas de los Talleres de Transformación Integral del Barrio en la Ciudad de La Habana*. Rayza Portal. Tesis de Doctorado, Comunicación Social. Facultad de Comunicación de la Universidad de la Habana, Cuba. 2003.

- *Participación bajo palabra. Un estudio de las prácticas comunicativas que sustentan la participación popular en espacios de poder local*. Geisel García Graña. Tesis de licenciatura, Comunicación Social. Facultad de Comunicación. Universidad de la Habana, Cuba. 2007.

- *Participación y poder local en Cuba: un estudio de caso*. Elena Nápoles. Tesis de Maestría, Comunicación Social. Facultad de Comunicación, Universidad de la Habana, Cuba, 2008.

- *Nexos entre la teoría de Género y la teoría de la Comunicación*. Isabel Moya. Tesis de Doctorado. Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba. 2011. Por otra parte, las *fuentes vivas* se consultaron teniendo en cuenta el siguiente orden de prioridad:

1. Los *profesionales expertos*, que se han destacado en diversas áreas académicas, por sus estudios sobre los elementos esenciales implícitos en las categorías de análisis e intervención de esta tesis.

- Dra. Rayza Portal/ Facultad de Comunicación. *Prácticas comunicativas*.

- MsC. Elena Nápoles/ Facultad de Comunicación. *Prácticas comunicativas*.

- Dra. Isabel Moya/ Editorial de la mujer. Género y Comunicación.

- Dr. Julio César González Pagés/ Red Iberoamericana y Africana de Masculinidades. *Género y Promoción*

social.

- MsC. Magela Romero Almodóvar/ Departamento de Sociología, Facultad de Filosofía e Historia. *Sexismo y educación*.

2. Los *niños y las niñas participantes*, que desde sus vivencias y saberes, contribuyeron a guiar el sentido de la investigación; así como algunos *no participantes*, cuyas valoraciones sirvieron para evaluar la efectividad de las acciones de promoción desarrolladas durante el proyecto.

3. El *profesorado* de los estudiantes que intervino en el proyecto.

- Prof. Niurka Pestana/ Directora de la Escuela Primaria “Felipe Poey Aloy”

- Prof. Yorka Pargas/ Profesora Guía de 6to-A

- Prof. Caridad Arias/ Bibliotecaria, Escuela Unificada “Felipe Poey Aloy”

4. Los *familiares* que conviven con los estudiantes participantes.

- madres y padres

#### Muestreo.

Del grupo de 30 estudiantes con el que se trabajó en los talleres de comunicación durante las primeras fases del proyecto “Espejuelos para el Género”, solo fueron seleccionados 13 para continuar en esta nueva etapa. Para esa selección, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- La proyección y participación en el proceso de construcción colectiva de conocimientos, y el interés por el tema, mostrado por los niños y niñas participantes en los talleres iniciales del proyecto “Espejuelos para el Género”.

- La heterogeneidad en cuanto a raza, sexo, religión, origen social y estructuras familiares.

Aun cuando la muestra oficial fue de 13 estudiantes (7 niñas y 6 niños), otros/as, que mostraron interés, participaron en algunas de las actividades de los talleres: 7 en total (4 niñas- 1 de 5to grado- y 3 niños). Ellos/as también aportaron a los resultados de esta investigación. Es importante señalar que en todos los casos se respetó el criterio de voluntariedad de los participantes.

#### Métodos, Técnicas y Procedimientos.

Para la consecución de los talleres y en pos de la obtención de resultados en el marco escolar, se emplearon básicamente los métodos *cualitativos* con base en el desarrollo de *técnicas participativas*.

Sirvieron dichos métodos para indagar en la interpretación que hacen los participantes de su realidad en función de la categoría analítica considerada en la investigación. Se implementaron en los escenarios naturales en que se producen las prácticas comunicativas sexistas de los sujetos y se tuvieron en cuenta asimismo, con su aplicación, los elementos socioculturales y los actores sociales mediadores de tan complejos procesos.

En el caso de los métodos participativos, contribuyeron al análisis e instrumentación de las cuestiones y necesidades que se identificaron en las dinámicas grupales planificadas, lo cual incitó la reflexión de los participantes.

En el logro de los propósitos de esta investigación, fue estratégica la utilización de estos métodos, que permitieron identificar las actividades desarrolladas por los sujetos en el entorno escolar, las tareas que le son asignadas y cumplen en ese contexto, las relaciones que establecen ellos entre sí, con sus coetáneos, y los efectos de esas relaciones en la capacidad de cada uno de influir sobre los conocimientos aprehendidos por el otro. A la vez sirvieron para que esos mismos sujetos incorporaran habilidades y asumieran valores y actitudes acordes con la intención del proyecto en general.

Cabe aclarar que el uso de estos métodos exigió una intensa capacitación por parte de la investigadora y dependió en su planificación e implementación de la cooperación, concentración y disposición que los sujetos participantes manifestaron ante la aplicación de los mismos.

Técnicas y procedimientos para la investigación

1. *Revisión documental*: esta técnica cualitativa acompañó los procesos generados durante la investigación, en la medida que se hizo necesario recurrir a fuentes documentales legitimadas para una mejor interpretación de los fenómenos a analizar y evaluar, y para lograr un mejor diseño e implementación del proyecto educocomunicativo, sin violentar sus particularidades y las del objeto de estudio.

- 2. *Entrevista a experto/as*: se tuvo en cuenta para la selección de estas fuentes, la experiencia de los profesionales escogidos en los rubros de los estudios sobre género y sexismo, por una parte, y de la comunicación y educación por otra. El empleo de esta técnica sirvió de complemento, principalmente, a la *revisión documental*.
- 3. *Entrevista al profesorado*: con este instrumento se identificaron las nociones de género y las valoraciones sobre las relaciones entre hembras y varones en el centro escolar, que comparte el claustro de profesoras. Abordar esas percepciones facilitó la comprensión de algunas mediaciones que inciden en la reproducción de prácticas comunicativas sexistas en los niños y las niñas observadas.
- 4. *Entrevista a sujetos participantes*: el empleo de esta técnica contribuyó a una caracterización detallada del grupo observado, para luego planificar las acciones que los involucraran a partir de sus realidades, y facilitaran su familiarización con la coordinación toda vez que esta conoció más información sobre las particularidades de los integrantes.
- 5. *Observación Participante*: en el desarrollo de la tesis, la observación funcionó como método prioritario en función de dar cumplimiento a los objetivos definidos con esta propuesta. Se empleó transversalmente a lo largo de la investigación.
  - *Relatorías*: fue un procedimiento que sirvió de asiento en la implementación de la observación participante en los encuentros con los niños y niñas, profesores y familiares, y en menor medida, en otros espacios del entorno escolar.
- 6. *Técnicas de participación*: el empleo de estas técnicas se tuvo en cuenta por el tipo de investigación escogido para la materialización de esta propuesta educomunicativa, y su implementación contribuyó a la integración de los sujetos participantes en torno a un mismo objetivo, y aportó resultados importantes para la investigación. Atendiendo a su clasificación y a las ventajas que indistintamente garantizaron, según los momentos definidos para su implementación en el proyecto, se utilizaron:
  - Técnicas para integración
  - Técnicas de análisis
  - Técnicas de animación

- Técnicas de evaluación
- 7. *Cuestionarios*:
  - a. Para los familiares que conviven con esos niños y niñas en el ámbito doméstico, principalmente los padres y las madres, con el fin de identificar las percepciones de género de esos sujetos.
  - b. Para niños y niñas *no participantes* en el proyecto, básicamente con dos objetivos: el primero, diagnosticar las percepciones y las relaciones de género de esos sujetos; y el segundo, evaluar la efectividad de las acciones de promoción de la equidad de género dirigidas a ese público. En este caso, los dos cuestionarios desarrollados fueron elaborados en el taller por el grupo de niños y niñas participante, con el apoyo de la coordinación.



# CAPÍTULO TEÓRICO

## CAPÍTULO TEÓRICO

En la sociedad tienen lugar procesos complejos que configuran sus estructuras y funcionamiento. La comunicación, la educación y la construcción del género son algunos de ellos. Sus interacciones inciden en determinados comportamientos, rasgos culturales, ideologías, relaciones de poder y aprendizajes de los sujetos.

En correspondencia con esta afirmación, las construcciones de género y la comunicación en un contexto educativo formal, constituyen procesos mediadores del desarrollo y las interrelaciones de las personas que allí confluyen.

Por la complejidad que supone analizar las interacciones en la sociedad tienen lugar procesos complejos que configuran sus estructuras y funcionamiento. La comunicación, la educación y la construcción del género son algunos de ellos. Sus interacciones inciden en determinados comportamientos, rasgos culturales, ideologías, relaciones de poder y aprendizajes de los sujetos.

En correspondencia con esta afirmación, las construcciones de género y la comunicación en un contexto educativo formal, constituyen procesos mediadores del desarrollo y las interrelaciones de las personas que allí confluyen.

Por la complejidad que supone analizar las interacciones descritas, es importante aclarar elementos conceptuales que faciliten la comprensión e interpretación de las lógicas pautadas en esta investigación.

### I. **La teoría de Género y la teoría de la Comunicación: puntos para el consenso.**

En primer lugar, es importante mencionar, de manera general, los puntos de encuentro entre las teorías de género y las teorías de la comunicación, para luego explicar detalladamente las particularidades de los procesos objeto de esta investigación.

Las teorías de géneros y las teorías de la comunicación son el resultado de las múltiples aproximaciones científicas que se han legitimado hasta hoy para el análisis de tan complejos fenómenos sociales.

El abordaje de ambas categorías se vuelve frecuente en las Ciencias Sociales en momentos diferentes, aun cuando

en ambos casos los primeros pasos fueron asumidos con desconfianza por investigadores y teorías de otro orden. En la actualidad cada vez son más las investigaciones desde la esfera comunicológica que procuran ser coherentes con el enfoque de género y lo tienen en cuenta (Moya, 2010; Charles, 1999); también desde la mirada del género comienzan a estudiarse las dinámicas comunicativas (González, 2009; Vasallo, 2008).

Las problemáticas derivadas de las desigualdades de género y los usos y efectos de la comunicación en la sociedad, constituyen en nuestros días preocupaciones que gozan de reconocimiento en las investigaciones.

La teoría del género y la teoría de la comunicación se constituyen en dos saberes que pretenden analizar la construcción social de sentido y que se interrelacionan en los ámbitos de las erificaciones simbólicas (Moya, 2011).

Las construcciones sociales de género se producen en gran medida por la acción de las interacciones sociales implícitas en los procesos comunicativos. Mientras que, la comunicación está permeada por nociones de género y estereotipos que determinan sus usos, efectos y manifestaciones en el seno de cualquier sociedad.

La Teoría de la Comunicación y la Teoría de Género establecen una relación sinérgica. Estos nexos e interrelaciones se centran principalmente en los ámbitos empírico, teórico conceptual, metodológico y epistemológico (Moya, 2010).

Aun cuando la Teoría de la Comunicación es de las reflexiones científicas más recientes, su objeto de estudio (la comunicación) es una actividad antiquísima. Sucede lo mismo con el género, cuyas interpretaciones se remontan a las primeras muestras de organización social protagonizadas por el hombre y la mujer (Serrano, 1987).

La Teoría de la Comunicación se abre paso ante la necesidad de comprender la producción, distribución y recepción del conocimiento y la información que tiene lugar en el espacio interpersonal, global y mediático. Mientras que, la Teoría de Género es el resultado de la urgencia de entender las formas de estructuración de esos espacios y cómo

se sostienen en ellos las relaciones entre los individuos sexuados (Moya, 2011).

En el intento por comprender, explicarnos y participar del mundo en que vivimos, la comunicación y las construcciones de género constituyen elementos claves a tener en cuenta. Tanto uno como otro proceso son espacios desde donde se construye, negocia y legitima el poder en la sociedad (Ibídem).

## 1. De las construcciones de género al sexismo.

### 1.1 El Género.

El género es una construcción social que explica la diferenciación entre hombres y mujeres en la sociedad, a partir de sus diferencias biológicas evidentes, y puede variar según la cultura y el contexto de los mismos. En palabras de la investigadora latinoamericana Marcela Lagarde, *es el conjunto de atributos, atribuciones, de características asignadas al sexo* (Lagarde, s.f).

La historiadora norteamericana, Joan Scott (en Rodríguez, s.f), sintetiza algunas características elementales a tener en cuenta para el análisis del género como categoría:

- **Carácter histórico:** cambia a través del tiempo y el espacio de acuerdo al momento histórico específico que le toca vivir al sujeto, es mutable y por ende variable. Esta característica posibilita la construcción de los procesos subjetivos en la relación ínter subjetiva.

- **Es ubicuo:** (está a un mismo tiempo en todas partes); influye en la micro y macro esfera; se manifiesta en la división social-sexual del trabajo; el imaginario social; se legitima en los discursos, la ideología, la religión, el sistema educativo, los medios de comunicación masiva, la dinámica familiar y las relaciones interpersonales.

- **Es jerárquico:** la división que se establece entre hombres y mujeres se realiza en una relación vertical, donde las mujeres están en posición subordinada; lo que vale es el modelo masculino.

- **Cultural:** en tanto cada cultura define lo masculino y femenino, lo apropiado o no para el sostenimiento de lo instituido desde su imaginario; esto explica las diferencias de los modelos de género y la comprensión de comportamientos de cada cultura.

- **Relacional:** en tanto pautan las relaciones entre

mujeres y hombres, en todos los contextos de actuación.

- **Contextualmente específico:** requiere para su comprensión de la articulación de diferentes factores asociados a espacios, momentos y contextos históricos específicos, como: clase social, etnia, raza, educación, edad, entre otros, que aportan elementos diferenciadores para cada sexo.

A partir de estas características, muchos/as investigadores/as (R.W Connel, Marta Lamas, Delamont, Bernstein, Apple, Rodríguez Ojeda, entre otros) han definido el género en relación a diversas áreas de estudio, para facilitar su interpretación y el análisis de sus connotaciones en las distintas esferas de interacción de los seres sociales.

Entre estos sobresalen los resultados del investigador e historiador cubano, Dr. Julio César González Pagés, quien sintetiza su análisis al asociar dicho fenómeno con la *identificación de creencias, valores y atributos culturales, dados en un contexto social, histórico, geográfico y cultural que determinan la feminidad y la masculinidad* (González, 2009). Asimismo, el propio autor resalta su condición de construcción histórica y sociocultural que tiene lugar a partir de los procesos de socialización de hombres y mujeres. Resulta importante distinguir los conceptos *sexo* y *género*, que en muchas ocasiones, incluso en la academia, se suelen confundir. El sexo se refiere a las características biológicas de un hombre y/o una mujer, con independencia de sus relaciones u orientaciones sexuales.

El género, por su parte, es una idea prescrita socialmente para legitimar y reproducir las relaciones de poder (patriarcales mayormente) predominantes en una sociedad, sobre la base de esas diferencias biológicas y los valores que le son asignados en correspondencia a cada sexo.

“La distinción entre sexo y género –afirma María Jesús Izquierdo– tiene como objetivo diferenciar conceptualmente las características sexuales, limitaciones y capacidades que las mismas implican, y las características sociales, psíquicas, históricas de las personas, para aquellas sociedades o aquellos momentos de la historia de una sociedad dada, en que los patrones de identidad, los modelos, las posiciones, y los estereotipos de lo que es/debe ser una persona, responden a una bimodalidad en función del sexo al que se pertenezca” (Izquierdo, 1994 en Fleitas, s.f.).

En la discusión de lo que atañe al género y su distinción de lo sexual, aflora el debate en torno a lo igual y/o lo diferente en la interpretación de la realidad interactiva entre hombres y mujeres.

Las relaciones de género son relaciones de poder, y su comprensión gira en torno a un sistema social patriarcal, en el cual históricamente se establece la superioridad del hombre ante la mujer. La mirada androcentrista del mundo en que vivimos se establece como la acertada e incluso, la *natural*. Así, hablar de géneros implica reconocer una división social sobre la base del sexo, que no tolera las diferencias sin jerarquías.

Cabe señalar que las diferencias biológicas en sí no provocan una desigualdad; la desigualdad aparece cuando a esas diferencias se les da valor y, es ahí que varían las circunstancias y surgen las inequidades en el desarrollo y el bienestar de mujeres y hombres. *Ninguna persona, por ella misma, se ha propuesto estar en condiciones de superioridad o inferioridad, pero su formación de género le asigna un espacio en alguna de estas posiciones* (Alfaro, s.f).

*La subordinación, que se refiere a una relación asimétrica, jerárquica, que implica el ejercicio del dominio de uno de los actores de la relación sobre el otro, se vincula con el proceso de transformación de las diferencias biológicas en factores de desigualdad social y de discriminación contra la mujer* (Proveyer, s.f).

El reconocimiento de las relaciones de poder implícitas en las relaciones entre mujeres y hombres, se logra con la asunción de la perspectiva de género en el análisis de los distintos procesos sociales. Se trata de contextualizar las relaciones inter- géneros, y a la vez intra- géneros.

### 1.2 La perspectiva de género

La perspectiva de género *permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres : el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen* (Pro-

veyer, s.f).

Constituye un punto de vista de los sujetos sobre una situación particular, que dota de sentido su observación y permite luego que pueda detallarla, aprehenderla, caracterizarla e interpretarla, desde una intencionalidad predefinida en ellos.

Asumir la perspectiva de género en esta investigación, cuyo interés es lograr la equidad en un escenario educativo formal, constituye un recurso a favor que permitirá distinguir los momentos en que las niñas, los niños, las mujeres o los hombres tienen la posibilidad de compartir las mismas oportunidades, condiciones y formas de trato en el contexto señalado.

La investigación con perspectiva de género interroga acerca de lo temas significativos de ese sujeto, actor o agente, es decir, respecto a la significación que para mujeres y hombres tiene la diversidad de situaciones, relaciones, experiencias y vivencias de una realidad social específica (Artiles y Alfonso, 2011).

### 1.3 Femenidad/es y masculinidad/es, más allá del enfrentamiento.

Hablar de feminidad o masculinidad nos obliga a abordar el concepto de sexualidad para lograr una mejor comprensión de estas cuestiones. En pocas palabras, la sexualidad es un elemento de la personalidad, a través del cual los hombres y las mujeres experimentan su género y lo manifiestan al mundo en sus comportamientos e interacciones.

La configuración de la sexualidad pasa por un proceso de autorreconocimiento del sujeto consigo mismo y, en función de los valores asignados socialmente y asumidos por él/ella en torno a su género. Así, la feminidad es la forma en que las mujeres asumen su sexualidad, como en los hombres lo es la masculinidad.

Según la Psicología, la personalidad es única e irrepetible en cada ser humano, con lo cual, la sexualidad, por ser un componente de la primera, será igual de singular. No es correcto referirse a la feminidad o la masculinidad como construcciones homogéneas, pues no todos los hombres y/o mujeres experimentan de igual forma su sexualidad.

La masculinidad y la feminidad son construcciones socio-históricas estrechamente ligadas a otras categorías como

la raza, la nacionalidad, la clase social o la orientación sexual. Las características, conductas y cánones asociadas a ellas, varían según el contexto espacio-temporal, y constituyen la meta a lograr por los varones y las hembras, respectivamente, en la sociedad (González, 2009).

Identificarnos como femeninos o masculinos, y exigir nuestros derechos tal cual, implica conocer la valoración de la sociedad sobre nuestro deber ser según el sexo con que nacemos y la prescripción asignada a nuestro género, para luego construir una valoración propia de lo que podemos ser y hacer en esa condición.

#### 1.4 Identidad/es de género

La sociedad, como apuntábamos, asigna atributos puntuales a los hombres y a las mujeres, en función de sus lógicas culturales y los intereses del poder. Con esos valores que son asignados a cada sexo y que conforman el género, conviven otros valores que son asumidos por los sujetos en el proceso de socialización inherente a su ciclo vital. Necesariamente no han de coincidir los valores asignados al sexo con los valores asumidos, y es a partir de estos últimos que se configura la identidad de género de los seres humanos.

Cada persona asume su identidad de género, desde los primeros años de vida, en un proceso a través del cual se autorreconoce y autodefine en esa pertenencia a uno u otro género, a partir de la interpretación de lo prescrito social y culturalmente a cada sexo.

*Constituye una representación del yo social que supera el tener nombre y apellido, porque también revela la pertenencia a una colectividad de iguales, en la cual se refleja lo colectivo en el sentido, de compartir una historia común, las normas sociales y que lleva a construir un mismo proyecto de identidad genérica, perceptible por cada una de las integrantes, así como, por otras colectividades que con ellas interactúan en estricta conexión con la estructura social en que se insertan* (Alfonso y Muñoz, s.f).

Nuestras identidades se construyen en relación con lo que debemos sentir, hacer, pensar e incluso imaginar, según nuestro género; pero, también de acuerdo con otras condiciones del mundo en el que nos desenvolvemos: identidad desde la cultura a la que pertenezco, de la clase o grupo

social que determina nuestras condiciones materiales de vida, la identidad de acuerdo con nuestra edad, identidad religiosa, política (Alfaro, 2008).

*La categoría de género como instrumento del conocimiento científico permite conocer y entender las identidades personales y colectivas de hombres y mujeres insertas en una determinada sociedad con su propia historia y cultura, así como la especificidad de las diversas estructuras sociales; los comportamientos y problemas que tradicionalmente se han considerado inherentes a mujeres y hombre; y que han contribuido a la elaboración de estrategias desde diversas disciplinas para incidir en dichas cuestiones y mejorar las relaciones entre los géneros femenino y masculino* (Alfonso y Muñoz, s.f).

Por otra parte, en el proceso de formación y confirmación de una identidad genérica se asumen roles, en la medida que esta se construye en una constante interacción del sujeto con la sociedad y con otros sujetos sociales. Esas interacciones revelan un individuo activo, que asume compromisos e interviene tanto en los espacios públicos como privados, y va delineando al “yo identificador” de lo que es.

#### 1.5 Roles de género

Los roles de género son las funciones sociales asignadas a las personas según su sexo, en un contexto determinado; o sea, las actividades y responsabilidades propias de las mujeres o de los hombres en la sociedad, aun cuando en ambos casos estén capacitados para compartirlas y/o ejercerlas.

El género atribuye a mujeres y hombres ciertas destrezas y habilidades, lo que conduce a una asignación de tareas y responsabilidades particulares, de acuerdo con su identidad asignada: rol de proveedor de la familia para el género masculino y rol de reproductora de la familia para el femenino.

Estas actividades, a su vez, determinan la experiencia de las personas y su desenvolvimiento en ciertos espacios o ámbitos sociales; nos especializan en actividades puntuales, sin contemplar que podemos desarrollar destrezas para otras; determina también el acceso y control del ingreso económico, nuestras propiedades y recursos, nuestra posibilidad de formación y de locomoción, de disfrute de la

- vida; de mejorar la situación de salud y de tomar decisiones sobre nuestra propia existencia.
- Existe una división genérica del trabajo, pero también de los deportes, de la política, de la economía, de la cultura y de todas las actividades que realizamos en sociedad. Para su clasificación (González, 2009), los roles de género se definen como:
- - Reproductivos: relacionados con la reproducción biológica y las actividades necesarias para garantizar el bienestar y la sobrevivencia de la familia; ejemplo de ello es el cuidado de niños(as) y ancianos(as), y las labores domésticas. Mayoritariamente es un rol desempeñado por las mujeres en todo el planeta, y las tareas que incorpora no son remuneradas por lo general.
- - Productivos: actividades que generan ingresos económicos. Son las que producen bienes o servicios para la venta o el autoconsumo. Tradicionalmente los hombres han sido sus principales ejecutores, sobre todo de aquellas que rinden mayores dividendos.
- - Comunitarios: actividades que se realizan para aportar al desarrollo o la organización pública de la comunidad a la que se pertenece. Tampoco su ejecución reporta retribuciones económicas, y son desempeñadas casi siempre por mujeres.
- - Políticos: actividades que se desempeñan a través del liderazgo a escala regional, nacional o global; e incorporan la asunción de poderes para organizar y controlar el desarrollo de las sociedades. Históricamente ha sido uno de los grandes “cotos del poder masculino”.
- Asimismo, en estrecha relación con sus construcciones de género y los roles que en esa dimensión le son asignados, las personas padecen necesidades de género que determinan su desarrollo y bienestar social. Se trata de *carencias relacionadas con la construcción sociocultural del género o situaciones que se identifican como obstáculos o problemas que requieren intervenciones concretas para lograr la satisfacción de hombres y mujeres. Se derivan de los mandatos culturales de ser mujer u hombre o de las relaciones que se establecen entre ambos* (Artiles y Alfonso, 2011).
- Estas necesidades se agrupan en dos dimensiones: las necesidades prácticas, que *se derivan del ejercicio de los roles asignados socialmente y asumidos por mujeres y*

*hombres; y las necesidades estratégicas, que identifican las desigualdades e inequidades asociadas a las asimétricas relaciones de poder entre hombres y mujeres, y las desiguales cuotas de poder asignadas socialmente a lo masculino y femenino* (Ibídem).

Esas relaciones y atributos establecidos obedecen a su vez a estereotipos genéricos construidos en la sociedad, que justifican ideológicamente las desigualdades y discriminaciones entre mujeres y hombres en lo sociocultural, lo económico y lo político.

### 1.6 Estereotipos de género

Los estereotipos son creencias, expectativas y atribuciones a cada sexo, construidos históricamente sobre las mujeres y los hombres. Muchas veces pueden ser rígidos y negativos, reflejan prejuicios e ideas preconcebidas y justifican las relaciones de poder existentes entre los géneros (González, 2009).

Los estereotipos de género *pretenden definir la “masculinidad” o la “feminidad” como comportamientos típicos propios de cada sexo, se integran a la personalidad como “un conjunto de rasgos adquiridos por aprendizaje desde la época más temprana de la vida”* (Proveyer, s.f).

La sociedad fomenta comportamientos, reprime otros y transmite ciertas convicciones sobre lo que significa ser hombre o ser mujer, variando sus manifestaciones concretas según los cánones de la cultura y el momento. Se crea un modelo de sujeto masculino o femenino a partir de los encargos propios del patriarcado.

Lo femenino se construye en el *ser para los otros*, mientras que lo masculino es el *ser para sí*. De ahí que los hombres son los fuertes, desorganizados, independientes, buenos choferes y corajudos; y las mujeres, delicadas, presumidas, buenas madres, buenas esposas y buenas amas de casa.

Sin lugar a dudas, los estereotipos de género contribuyen al mantenimiento de la concepción ideológica que divide sexualmente las ocupaciones, y legitima como “naturales” diferencias que la cultura se ha encargado de construir.

Esas diferencias, que suponen la pertenencia de los seres humanos a uno u otro género para ser aceptados en la sociedad como tal, se reproducen y legitiman en la socializa-

ción cotidiana. Justamente, es a través de la socialización que se definen roles y espacios diferenciados para hembras y varones.

La socialización permite una construcción dicotómica del fenómeno genérico, en la medida que a través de sus lógicas se asignan patrones o se asumen diferenciadamente, y luego son reforzados por la familia, la escuela y los medios de comunicación. Estos constituyen sistemas organizados de relaciones sociales con gran influencia en los sujetos, que se complementan en su comportamiento y desde sus espacios sentencian cualquier transgresión a esas normas pautadas culturalmente, que por demás son aprehendidas desde la infancia.

*Así, el sexismo - como práctica que enfatiza permanentemente los estereotipos diferenciadores de los géneros basados en una cultura marcadamente machista – es el rasgo distintivo de la socialización diferente, cuya efectividad es indiscutible porque la interiorización de los valores es fundamentalmente inconsciente, emocional y sensitiva, o sea, es una forma de discriminación invisible (Ibídem).*

### **1.8 El sexismo. Apuntes para su análisis y anclaje en el escenario escolar.**

El concepto de sexismo es definido por el movimiento feminista en los años 70 en los Estados Unidos, en un intento por responder a la discriminación en su contra. Sexistas se consideran todas las actitudes, expresiones y comportamientos que discriminan o excluyen a las personas por su sexo.

El sexismo es un fenómeno que perpetúa la desigualdad y la jerarquización en las relaciones interpersonales sobre la base de la diferenciación sexual, y se manifiesta en las actitudes sociales, culturales y políticas que establecen la superioridad de un género sobre otro (Moro, s.f; Rodríguez, s.f).

En un inicio, se consideraban sexistas las expresiones y actitudes que invisibilizaban a la mujer. Hoy se combate el sexismo no solo hacia las mujeres, sino también con y hacia los hombres, en la medida que los segundos son víctimas igualmente de esas pronunciaciones discriminadoras en el mundo.

Urge evaluar el sexismo en un escenario determinado y

con actores particulares, y de a poco generalizar el esfuerzo materializado en una propuesta equitativa y novedosa de cambio social. Sin embargo, antes se han de esclarecer algunos aspectos significativos.

Los patrones sexistas, que constituyen elementos del sexismo explícitos o implícitos en la condición cultural humana, en su manera de expresarse, de relacionarse con su entorno y apropiarse de él, de comunicarse con el resto de las personas; se transmiten constantemente y de múltiples formas se *naturalizan* en el entramado social.

A través del lenguaje, la educación, los medios de comunicación y la familia, por solo mencionar algunos elementos socioculturales que intervienen en la configuración de la personalidad de cada ser humano, se reproducen esos patrones sexistas que contribuyen a la discriminación, la exclusión y la subordinación entre hombres y mujeres.

El lenguaje como principal medio de expresión y socialización entre los seres humanos, se constituye en portador de prejuicios y desigualdades de género en el marco de las sociedades androcentristas. La socióloga cubana MsC. Magela Romero Almodóva<sup>2</sup> (entrevista personal, 10 de marzo, 2013) considera que *el lenguaje tiene género cuando tiene determinadas intenciones, es decir cuando hay que cuestionar conductas generalmente se masculiniza; cuando hay que premiar algún desempeño, generalmente se feminiza. Claro, eso responde a una lógica del proceso de género, obviamente hombres y mujeres nos entrenamos desde pequeños de forma diferenciada.*

En la actualidad se aúnan voluntades para incidir en la transformación de esas desigualdades, incluso desde el propio lenguaje, para de alguna manera combatir la reproducción de estereotipos sexistas, pero eso no implica la solución de la discriminación implícita en nuestras prácticas y modos de pensar.

Ese entrenamiento que se mencionaba en palabras de la socióloga MsC. Magela Romero, es un proceso naturalmente educativo, y la educación es otro espacio en el que es preciso influir para enfrentar el sexismo.

Se reconoce en la orientación sexista de la educación, la

<sup>2</sup> Profesora del Departamento de Sociología de la Universidad de la Habana, Colaboradora de la Cátedra de la Mujer y miembro del Grupo de Reflexión y Solidaridad “Oscar Arnulfo Romero”.

intencionalidad de *preparar a las futuras generaciones en función de patrones, normas, valores y proyecciones sociales atendiendo al sexo y, por lo general, opuestos, se conforman las diferencias supuestamente sexuales atribuidas al género, y que se desencadenan en una contraposición entre ambos, a partir de relaciones de poder y de fuerza* (González y Castellanos, s.f. en Rodríguez, s.f).

La reproducción de estereotipos de género en las escuelas, no ha escapado de los efectos de esta lógica. Desde la infancia nos apropiamos a través de la socialización de aquellos elementos que identifican nuestro mundo genérico (femenino o masculino) y conforme a estos, comenzamos a comportarnos. Este aprendizaje no se da de forma *natural*, pues generalmente arrastra situaciones enmascaradas de violencia, discriminación y segregación (Romero, s.f).

El sexismo se manifiesta así en la comunicación alumno/profesor, en las relaciones entre estudiantes de igual sexo o diferente, y en las producciones<sup>3</sup> de estos en ese marco institucional. En los murales, carteles, libros de texto, videoclases, rincones educativos, áreas de recreación y en las aulas, confluyen permanentemente una serie de elementos visuales y culturales que favorecen la producción y re-producción de estereotipos y roles de géneros sexistas. Cabe resaltar que, además de que la escuela sostiene y difunde modelos diferenciales para cada uno de los géneros, en este espacio también confluyen los prototipos y modelos de hombre y de mujer que se promueven en la familia y en los medios de comunicación (Charles, 1999).

## 2. La comunicación

Comunicar ha sido en muchos casos un ejercicio manipulador, discriminador, pero en algunos cada vez más frecuentes, ha sido también un ejercicio promotor de cambios a favor del bienestar social común. En este acápite nos acercaremos a la perspectiva que asume la comunicación en función del desarrollo de una sociedad más justa y equitativa, rica en su diversidad y su comunidad.

<sup>3</sup> Por estas últimas entiéndanse los usos de los medios de comunicación escolares y de los espacios de socialización habilitados en ese entorno.

## 2.1 La comunicación para el desarrollo.

Las primeras aproximaciones a un modelo de *desarrollo* en América Latina tienen lugar, por los años 40, cuando muchas de las naciones de este continente adoptaron el ejemplo de los Estados Unidos y Europa Occidental. Se priorizó la concepción verticalista, informacional e instrumental de la comunicación como elemento indispensable para transformar actitudes y comportamientos “tradicionales” en distintas áreas y espacios del entramado social (Portal, 2003; Beltrán, 2005).

Este modelo resultaba inoperante, en tanto excluía los procesos culturales del análisis del desarrollo. Así, por los años 60, empiezan a replantearse las miradas y las apropiaciones de dicho proceso.

En esas circunstancias, el sentido del *desarrollo* varía y comienza a concebirse como un *proceso dirigido de profundo y acelerado cambio sociopolítico que genere transformaciones sustanciales en la economía, la ecología y la cultura de un país a fin de favorecer el avance moral y material de la mayoría de la población del mismo en condiciones de dignidad, justicia y libertad*. Mientras que, la *comunicación* se convierte entonces en el *proceso de interacción social democrática que se basa sobre el intercambio de símbolos por los cuales los seres humanos comparten voluntariamente sus experiencias bajo condiciones de acceso libre e igualitario, diálogo y participación* (Beltrán, 2005).

Para 1970 y 1980, el estudio de los procesos comunicativos se prioriza en el espacio local y comunitario, y en sus relaciones con otros procesos culturales. Los principales aportes llegan de la mano de autores como el sociólogo belga, Armand Mattelart, y el investigador español, Jesús Martín Barbero, quienes en sus reflexiones sobre recepción y consumo, apuntan a las mediaciones y resignificaciones originadas en la apropiación y uso de los mensajes, desde la complejidad de las culturas (Portal, 2003).

El fruto de esos análisis se contrapone al paradigma informacional, según el cual (...) *comunicar es hacer circular, con el mínimo de “ruido” y el máximo de rentabilidad informativa, un mensaje de un polo a otro en una sola dirección (...), confundiendo la comunicación (...) con la lubricación de los circuitos y la “sensibilización” de los públicos (...)* (Barbero, 1989 en Portal, 2003).

En este escenario se desarrolla el debate en torno a los procesos de *comunicación popular*. El propósito es en esencia democratizador, en la medida que esas dinámicas consolidan las capacidades creativas y organizativas de los sujetos, y garantizan un mayor y más consciente ejercicio del poder en los diversos espacios de la vida social (Jara, s.f. en Portal, 2003).

Para Mario Kaplún, reconocido educador argentino, *las dimensiones básicas de una comunicación popular consisten en su tributo a un proceso educativo transformador, con base en la organización popular, y en su concepción como una auténtica comunicación, en la que el diálogo y la participación se propongan como metas. En virtud de la primera, la comunicación se plantea como intercambio generador en el que los sujetos se involucran para comprender críticamente su realidad y adquirir instrumentos para transformarla* (Kaplún, 2002 en Portal, 2003).

Desde esta conceptualización, coincidimos con el planteamiento de que los sujetos han de ser los protagonistas de su propio desarrollo y la comunicación, más allá de persuadir, ha de servir como un mecanismo para el diálogo horizontal y el intercambio participativo, que forje comportamientos sociales coherentes con los valores y las normas de esos sujetos (Beltrán, 2005).

### 2.1.2 La educomunicación para el cambio social.

Los precursores latinoamericanos de la educomunicación defienden la libertad de expresión y el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural. Su trinchera es el diálogo, la construcción colectiva del conocimiento y la participación social. La esencia educadora está en la comprensión de diversas formas de hacer, y propone nuevas miradas alternativas a las tradicionales con que experimentamos la realidad en que vivimos.

El análisis de la relación educación y comunicación, se edifica sobre el reconocimiento de la existencia de ecosistemas comunicativos más complejos que reconfiguran el escenario educativo y afianzan las relaciones entre educación y comunicación.

La práctica educadora puede asumir modelos diferentes, y estos a su vez se ejemplifican en dos grandes tendencias. La *exógena*, ubica al educando en una postura

pasiva, sobre el que se actúa desde afuera. En esta categoría se pueden agrupar las concepciones educativas *tradicionales*, que entienden al proceso de enseñanza como de transmisión de conocimiento del maestro conocedor al alumno ignorante. Mientras que, el tipo endógeno reconoce a ese sujeto educando como un ente activo, a partir de cuyas experiencias se construyen los procesos educativos y comunicativos (Kaplún, 2002).

*Desde chicos nos han acostumbrado a las formas paternalistas de educación y comunicación. Y a todos nos resulta más difícil aprender, participar y construir entre todos. Preferimos que nos digan, nos enseñen, sin tener que participar realmente* (Kaplún et al, 2004). Para la propuesta educadora no se trata de transmitir conocimientos acabados o irrefutables, sino de poner a dialogar en la acción grupal el conocimiento que traen consigo los sujetos y los nuevos conocimientos aprehendidos del mundo. Así podemos intentar transformar nuestra sociedad y las interacciones que la conforman.

Por otra parte, la educomunicación trasciende el análisis de la relación sujeto- medios de comunicación, el clásico enfoque *educar para los medios*. Su acción constituye un esfuerzo en la búsqueda de posibilidades para una gestión plenamente participativa y dialógica de los procesos comunicativos en los espacios educativos.

Un educador ha de ser capaz de reconocer en los actores la dimensión reproductiva de las estructuras opresivas internalizadas por el sometimiento cotidiano a las reglas del sistema, y las potencialidades creativas que nos ayudan a superar lo instituido y que nos permiten imaginar nuevas dimensiones de instituciones que nos atraviesan, como colectivo y como individuos (Kaplún cit. Gall, 2005 en Oliveira, s.f).

En el diálogo con *el otro*, el comunicador uruguayo, Gabriel Kaplún, sugiere tener en cuenta los códigos *experienciales, culturales e ideológicos* que constituyen mediadores importantes en la práctica educadora y su efecto en los sujetos.

Los códigos *experienciales* son los que aluden a los saberes aprehendidos en la cotidianidad y las vivencias de los sujetos implicados en el proceso comunicativo. Los *culturales* se refieren a las peculiaridades y la raíz histórica de

las comunidades en cuanto: tradiciones, hábitos, figuras reconocidas, entre otras. Mientras que, los códigos *ideológicos* se manifiestan en las construcciones de sentidos que hacen esos sujetos para entender sus realidades. Este último es esencial para el educador, toda vez que este actor debe partir del punto de vista del resto de los actores involucrados, para poner a dialogar sus construcciones. En ese consenso es que nace la posibilidad de asumir nuevas perspectivas que permitan desarrollar otras prácticas, y así contribuir a la transformación del mundo (Ibídem).

Es vital preparar en la acción educadora, a un profesional capaz de coordinar y ser parte del trabajo en equipo, de respetar las diferencias y valorar los errores como elementos del proceso de aprendizaje. Asimismo, debe abogar por la transformación social desde su proyecto y por la gestión participativa en el proceso de intervención comunicativa.

Promover una lógica horizontal, democrática y participativa en las experiencias educadoras encuentra, en las jerarquías normalizadas por las instituciones involucradas, un gran reto. Entiéndase esto, en la medida que el propio proceso nos conduce a enfrentarlas o tomarlas como aliadas. No se puede obviar la reflexión sistemática sobre la tensión (la pelea) que se configura entre lo instituido y lo instituyente, entre lo establecido y lo que nace como continua capacidad de creación, entre los productos de la historia y las promesas de futuro que le dan identidad a las prácticas de comunicación-educación (Kaplún cit. Gall, 2005 en Oliveira, s.f).

La educación constituye así, un proceso formativo constante en el cual se pretende desarrollar el poder y la habilidad de comunicar de las personas para contribuir a su desarrollo humano y al cambio social.

### 2.1.2.1 El proyecto educador.

Los proyectos educadores son programas o planes de acciones que se diseñan e implementan sobre la base de generar transformaciones a partir de los recursos de la comunicación, en los grupos o sujetos a quienes son dirigidos.

Un proyecto educador se deriva del reconocimiento de la existencia de ecosistemas comunicativos más com-

plejos que reconfiguran el escenario educativo y afianzan las relaciones entre educación y comunicación en ese contexto. Es decir, constituyen una alternativa a la gestión de manera participativa y dialógica de los procesos comunicativos en los espacios educativos.

Asumirlos como procesos transformadores y fomentar la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo y la participación en un entorno grupal, son principios coherentes con la lógica de la Educación Popular. Por tanto esta última va a permear el modo de concebir e implementar este tipo de proyectos.

La Educación Popular, propuesta liberadora y generadora del cambio social, aporta a estos proyectos la flexibilidad en sus diseños, en la medida que no limita la interacción grupal ni la riqueza cultural de los integrantes.

Asimismo, el rol del/la coordinador/a no es el del sujeto que impone su forma de pensar, sino el de un miembro más del grupo, quien se interesa por compartir sus conocimientos o preocupaciones y generar debates en torno a ellos, para de conjunto en el grupo negociar soluciones.

Los proyectos educadores se materializan en un proceso de lectura crítica de la realidad por parte de los sujetos que la vivencian, y en la propuesta de alternativas a las formas de opresión. Se trata de promover el cambio hacia una sociedad más equitativa y de hacerlo a partir del reconocimiento de la capacidad de actuar, de pensar y de sentir de los sujetos; pero también de la interpretación y el respeto a sus culturas, y de la satisfacción de ver los resultados de ese esfuerzo que hemos construido juntos.

Desde esta perspectiva, la observación de las dinámicas grupales es un elemento fundamental en cada una de las fases a tener en cuenta en un proyecto educador, que deberán ajustarse y ser lo más parecidas posibles al grupo en cuestión.

La acción de la Educación Popular exige una organización metodológica que garantice la asertividad en sus resultados. Se trata de una metodología dialéctica que *permite que el proceso de "acción- reflexión- acción" o "práctica-teoría- práctica" de los grupos populares, conduzca a la apropiación consciente de su práctica, transformándola permanentemente en función del logro de una nueva sociedad* (Núñez, 1992).

· Básicamente, las fases contenidas en esa estructuración  
 · metodológica son, según apunta el investigador mexicano,  
 · Carlos Núñez Hurtado (1992): *el punto de partida o triple*  
 · *diagnóstico, la teorización y el regreso a la práctica*. Estas  
 · fases estarán implícitas en los momentos de acción defini-  
 · dos para el proyecto educocomunicativo en cuestión: *diseño,*  
 · *implementación y evaluación*.

· El *punto de partida* que describe el autor Núñez Hurtado  
 · (1992) en sus estudios, será coherente en esta investi-  
 · gación, con el *diagnóstico* de las prácticas comunicativas  
 · sexistas que reproduce el grupo de acción en su entorno  
 · escolar, la identificación de las competencias comunicati-  
 · vas con que cuentan o no los sujetos para incidir en esas  
 · prácticas y la conciencia en ellos de la necesidad de mo-  
 · dificar esas prácticas. A la vez que, se determinarán los  
 · elementos socioculturales que inciden en la reproducción  
 · de esas prácticas en la escuela, las formas en que el resto  
 · de sus actores las reproduce y los recursos (materiales,  
 · comunicativos, humanos, institucionales, etc.) disponibles  
 · en ese contexto, para lograr alguna modificación en ellas  
 · desde el ejercicio de la promoción de la equidad de género.  
 · Los resultados de esos diagnósticos contribuirán al diseño  
 · o planeación de las lógicas de trabajo y de acción del gru-  
 · po. Coherentemente, es importante destacar *la planeación*  
 · *estratégica* como un elemento esencial en los proyectos  
 · educocomunicativos, toda vez que constituye una proyección  
 · de a dónde queremos llegar y qué direcciones tomar, para  
 · incidir o modificar la realidad de la que se parte.

· Desde el paradigma participativo de la comunicación, *la*  
 · *planeación estratégica* se prevé como un proceso que tras-  
 · ciende la visión instrumental de la comunicación, para en-  
 · tenderla como una dimensión del proceso integral de trans-  
 · formación y coherente con las dinámicas sociales reales en  
 · las que se aterrice.

· Así, *el diseño o la planeación* no constituyen momentos  
 · rígidos en su conceptualización, pues dependen de los ele-  
 · mentos contextuales que inciden en las lógicas del proyec-  
 · to y su *implementación*. Esta última abarca los procesos de  
 · *familiarización, teorización y producción*.

· Entiéndase la familiarización *como una etapa indispensable*  
 · *por el acercamiento previo a los sujetos participantes,*  
 · *a sus necesidades, motivaciones e intereses. Esas cues-*

*tionones han de orientarse a la creación de un clima de con-*  
*fianza y armonía favorable, que deberá primar durante los*  
*encuentros planificados para el taller (...) Es así como en*  
*la grupalidad se van creando códigos de trabajo comunes*  
*que en la próxima fase se traducirán a normas grupales.*  
*En este momento se recomienda el empleo de las técnicas*  
*de integración y participación* (Martínez y Odriozola, 2011).  
 Seguidamente, la *teorización* abarca no solo la familiariza-  
 ción del grupo con los conceptos y definiciones a trabajar,  
 sino la interpretación y la apropiación por parte de los suje-  
 tos involucrados de esas conceptualizaciones, y la reflexión  
 de ellos en torno a las formas de incidir y transformar sus  
 prácticas y las de los demás, en correspondencia con lo  
 aprendido. Se trata de teorizar “a partir” de la práctica y no  
 “sobre” ella, en la medida que las informaciones obtenidas  
 del diagnóstico (*punto de partida*) son consideradas como  
 el inicio de la teorización.

El investigador Carlos Núñez Hurtado (1992), describe este  
 momento como *un proceso de profundización ascendente,*  
*es decir, un proceso de acumulación y avance cuantitativo*  
*y cualitativo, en el conocimiento de la realidad y a partir*  
*de la misma realidad, mediante acciones sistemáticas de*  
*reconocimiento, abstracción, análisis y síntesis, que llevan,*  
*mediante la construcción y apropiación de conceptos, al*  
*conocimiento y apropiación de un modelo científico de in-*  
*terpretación de la realidad y de sus leyes históricas.*

La *producción*, entonces, es el momento en que el grupo  
 construye y materializa sus propias iniciativas sobre deter-  
 minadas nociones e intereses que surgen del debate en la  
 fase de *teorización*.

Finalmente, la *evaluación* de las actividades y los aprendi-  
 zajes compartidos en el grupo se subdivide en dos fases.  
 La primera se refiere a la lógica inherente al cierre de cada  
 taller, para sobre esos errores y aciertos planear los en-  
 cuentros siguientes. Mientras que, la segunda fase eva-  
 luativa es más compleja, y tiene lugar al finalizar el proyec-  
 to, para enfatizar en las valoraciones de los participantes  
 como miembros de la experiencia total grupal, y de la coor-  
 dinación, como gestora o facilitadora de esa experiencia.  
 Según las comunicadoras sociales, Lic. Arlene Martínez

y Lic. Laura Odriozola<sup>4</sup> (2011), la evaluación *permite, en todo caso, un nuevo diagnóstico de la realidad actual, lo cual irremediamente, dará cuentas de los cambios producidos en el grupo a raíz del proceso recién concluido. Asimismo, debe orientarse a desmontar todo el proceso, desde su etapa de diseño, hasta la última fase del momento de implementación, de modo que pueda comprenderse la lógica por la cual discurrió el grupo y de ahí extraer sustanciales experiencias para futuros procesos similares.*

Durante la evaluación o en cada una de las fases del proyecto, hay que reconocer la importancia del empleo de técnicas participativas. Su utilización organizada y consciente de los propósitos educativos con que se seleccionan, tributa a la construcción colectiva del conocimiento en el grupo y a su participación activa en las diversas dinámicas organizadas.

*Las técnicas educativas no definen ni son la Educación Popular; son solo herramientas de apoyo (...) y al igual que toda herramienta, tiene sus características, sus alcances, sus limitaciones y para utilizarlas hay que conocerlas y saber manejarlas* (Núñez, 1992).

Son muchísimas las versiones que de cada una se hacen y sus combinaciones, en pos de facilitar y aprovechar su empleo en escenarios diversos y en grupos con una mayor o menor composición de personas. Según los objetivos con que se utilizan, se han definido algunas clasificaciones generales, entre ellas: las técnicas de presentación, de animación, para formar grupos, de análisis, para la integración y de evaluación.

Aun cuando su empleo contribuye a motivar la participación activa en los sujetos involucrados en el proyecto, no podemos confundir lo participativo con que las personas estén presentes o hablen en una actividad, sino que hay que valorar el grado de incidencia y el rol activo que desempeñen esos sujetos en la determinación del curso de los acontecimientos.

4 Coordinadoras del proyecto educocomunicativo orientado al desarrollo de competencias comunicativas para la creación de productos comunicativos: "Que cuenten los niños". Comunicación Social, Facultad de Comunicación, Universidad de la Habana. 2011.

La esencia es lograr que *en el grupo, todos y cada uno de los participantes en el proceso educativo, generen sus análisis, produzcan sus conocimientos, cuestionen su propia concepción y práctica, y teoricen sobre ella* (Núñez, 1992). Podemos concluir, entonces, que un *proyecto educocomunicativo orientado al desarrollo de competencias comunicativas para promover la equidad de género* es: un programa de trabajo educativo, coordinado por una o más personas, que se fundamenta en el diálogo, la participación y la construcción colectiva del conocimiento; con el fin de desarrollar, en los sujetos involucrados, determinadas habilidades comunicativas de capacitación, educación, movilización y gestión grupal para promover la equidad de género entre los actores que integran su entorno escolar.

## 2.2 Prácticas comunicativas.

La dialéctica de la construcción social de la realidad tiene lugar a través de procesos de *externalización, objetivación e internalización* de esa realidad en los sujetos. El primero se refiere a la cualidad del ser humano de construir un mundo a partir de la proyección de sus propios significados en la realidad; el segundo, es la asignación del carácter objetivo a esa construcción. En tanto, el tercero constituye el momento de ese proceso de construcción de la realidad al que se enfrenta el individuo durante la socialización. Es el momento a partir del cual aprehende o interpreta las formas de pensar del otro en su expresión objetiva, y les asigna un valor propio subjetivamente significativo para él. Este último proceso permite la comprensión y reconocimiento de nuestros semejantes y del mundo como realidad significativa y social (García, 2007).

En esa condición, si a los sujetos involucrados en la investigación se les propone una forma alternativa de construir sus realidades sobre la base de un pensamiento que respete las diferencias de género, y lejos de convertirlas en desigualdades sociales, les atribuya un valor equitativo; se puede aspirar a que sus interacciones sean más inclusivas en torno al género o les permita en el proceso de socialización, reconocer las actitudes o prácticas sexistas de los sujetos que le rodean e incluso incidir en ellas para transformarlas a largo plazo.

La posibilidad de cambiar esas construcciones subjetivas

· y objetivas de los sujetos en la sociedad, para edificarlas  
 · sobre la horizontalidad y la equidad de sus interacciones,  
 · deja de ser utopía si se procura incidir, entre otras prác-  
 · ticas, en las de carácter comunicativo que configuran las  
 · lógicas de tan complejo entramado.

· Los teóricos latinoamericanos han llegado a consenso en  
 · torno a la posibilidad de modificar la actitud/práctica co-  
 · municativa de los sujetos mediante el propio proceso per-  
 · manente de acción-reflexión-acción con que emprenden  
 · el análisis crítico de su realidad<sup>5</sup> (Kaplún, 2002 en García,  
 · 2007).

· Pero, ¿qué son las prácticas comunicativas? y más allá,  
 · ¿qué son las prácticas comunicativas sexistas y cómo  
 · abordarlas en el entorno escolar? ¿cómo incidir en esas  
 · prácticas para generar un cambio social o al menos la sen-  
 · sibilización en torno a la necesidad de ese cambio? ¿qué  
 · elementos de la comunicación habría que priorizar para in-  
 · cidir en esas prácticas?

· Para responder a la primera pregunta, cabe citar la defini-  
 · ción propuesta por la Dra. Rayza Portal<sup>6</sup> (2003), quien en  
 · su tesis doctoral apunta: *las prácticas comunicativas son*  
 · *aquellas prácticas sociales en las que intervienen al menos*  
 · *dos actores sociales con funciones comunicativas diferen-*  
 · *ciadas de acuerdo a las circunstancias en que se desarro-*  
 · *llen y que generalmente reproducen las regularidades de*  
 · *sus condiciones de existencia. Están sujetas a una serie*  
 · *de mediaciones (culturales, territoriales, históricas) que de-*  
 · *jan en mayor o menor medida su impronta en la forma en*  
 · *que se desarrollan, el alcance que puedan tener, pero tam-*  
 · *bién en sus posibilidades de modificación ante cambios en*  
 · *el contexto que signifiquen la apertura de circunstancias*  
 · *diferentes.*

· En pocas palabras, se refiere a determinadas formas de  
 · interacción que establecen las personas para comunicar

· 5 Proceso entendido “como aquel en que mujeres y hombres  
 · partiendo de su realidad, son capaces de aprehender conceptos que le  
 · permitan el análisis crítico de esta, la jerarquización de sus problemas  
 · y lo que es más importante, la incorporación de nuevas maneras de  
 · hacer y decir, venciendo múltiples resistencias culturales” (Portal, 2003.  
 · En: García, 2007).

· 6 Jefa de la Disciplina Comunicación para el Desarrollo, de la  
 · carrera Comunicación Social, Facultad de Comunicación, Universidad  
 · de La Habana.

· algo o compartir una información, y que son coherentes  
 · con el contexto en que se producen y con los elementos  
 · socioculturales que inciden en ellas.

· Existe un conjunto enorme de relaciones sociales, políticas,  
 · culturales y de otra naturaleza, que se expresan concreta-  
 · mente a través de prácticas comunicativas (...) Uno de los  
 · principales aportes de la comunicación y de sus estudios a  
 · procesos mayores es precisamente el modo en que prác-  
 · ticas comunicativas concretas realizan relaciones que no  
 · son comunicacionales en primer término (Elena Nápoles,  
 · entrevista personal, 12 de marzo, 2013).

· Con anterioridad se enunciaba que las prácticas comuni-  
 · cativas están sujetas a mediaciones que inciden en sus  
 · formas de expresión. La profesora MsC. Elena Nápoles<sup>7</sup>  
 · explica en entrevista personal, que estas prácticas a su  
 · vez, constituyen mediaciones de otras relaciones y prác-  
 · ticas sociales más generales que no son esencialmente  
 · comunicativas.

· Es decir, que no solo es conveniente el estudio de la me-  
 · diación a que se exponen las prácticas comunicativas para  
 · su abordaje o para sustentarlas, sino que hay que tener  
 · en cuenta su análisis como mediadoras del fenómeno al  
 · que sirven, más allá de otras mediaciones (Elena Nápoles,  
 · entrevista personal, 12 de marzo, 2013).

· En ese caso, entenderemos las prácticas comunicativas  
 · como una forma también de reproducción y configuración  
 · de las construcciones de género que se suscitan en el es-  
 · cenario escolar. Así, se reconocerán los elementos socio-  
 · culturales de ese contexto que habilitan o constriñen la pro-  
 · ducción de las prácticas descritas y sus connotaciones en  
 · las relaciones de género en el entorno escolar.

· Si complementamos la mirada comunicológica (Portal,  
 · 2003) y los estudios sociológicos sobre sexismo (Romero,  
 · s.f), podemos concluir en este acápite teórico que las prác-  
 · ticas comunicativas sexistas son: *todas las prácticas co-*  
 · *municativas que desarrollan los sujetos entre sí y con su*  
 · *medio, que re-producen y legitiman la desigualdad y la je-*  
 · *rarquización en sus relaciones a partir de la diferenciación*  
 · *sexual, reflejan esas construcciones como una forma de*

· 7 Profesora de la Disciplina Comunicación para el Desarrollo (ca-  
 · rrera Comunicación Social), Facultad de Comunicación, Universidad de  
 · la Habana.

... pensamiento en ellos y condicionan sus actitudes, en un contexto social determinado.

... Transformarlas o al menos incidir en ellas, según la Dra. Portal (entrevista por correo electrónico, 12 de marzo, 2013) se trata de subvertir “el sentido común” entendido este como la conciencia cotidiana. Esto constituye un elemento a superar en el trabajo transformador por cuanto reproduce prácticas sociales – y entre ellas las comunicativas – que dificultan e impiden la transformación. Esta es una tarea difícil porque pretende procesos de cambios en la subjetividad humana, entendida esta como la manera en que las personas interpretamos nuestra realidad (Acanda). Por tanto, no son acciones para lograr resultados a corto plazo y las transformaciones requieren de múltiples factores que van desde la voluntad política hasta la transformación de quienes van a dirigir esos procesos.

... Las prácticas comunicativas son la expresión de un constructo subjetivo, y es necesario incidir en esa subjetividad primero, para después modificar o transformar la práctica. En palabras de la profesora MsC. Elena Nápoles (entrevista personal, 12 de marzo, 2013): a la gente no hay que enseñarles técnicas participativas, hay que enseñarle cuáles son las potencialidades de la participación; y enseñárselas en un sentido freireano, es decir, generar espacios donde se construya una nueva subjetividad que a su vez de lugar a prácticas comunicativas y sociales y políticas, o de cualquier otra naturaleza, que son herederas o que contienen el mínimo de esa nueva subjetividad. Una vez que se ha trabajado en esa área, entonces uno puede ver resultados concretos.

... En ese orden, la profesora insiste en que no puede haber una práctica social nueva sin una subjetividad nueva. Eso se construye paralelamente, eso no es una cosa primero y la otra después, eso va en paralelo en cierto sentido. Pero tiene que haber una intencionalidad concreta orientada a trabajar la subjetividad para generar una nueva práctica (Elena Nápoles, entrevista personal, 12 de marzo, 2013).

... Es muy probable que las personas sepan que lograr la equidad de género es importante, porque contribuye a mejorar las relaciones entre las mujeres y los hombres en la sociedad; pero que ellos y ellas lo sepan y en ese sentido lo proyecten en sus prácticas, es mucho más complicado.

Sensibilizar y generar compromisos o prácticas sociales comprometidas, son dos cosas diferentes. Es por eso que hay que trabajar primeramente en la concientización.

Las propuestas de proyectos o las propias iniciativas de la escuela para llegar a la concientización sobre la equidad de género y a partir de ahí, evitar la reproducción de prácticas comunicativas sexistas; deben partir de un enfoque educativo concientizador y no reproductivo, como sucede con los modelos de educación tradicionales.

Se recomienda crear espacios en el proceso de concientización y de formación para la acción (que no llegan hasta mucho después), donde los protagonistas puedan preguntar y ensayar otras miradas a las cuestiones de género, más liberadoras, democráticas y generosas. Debemos ser muy creativos en ese esfuerzo, y en esa fase empezar a dar determinadas herramientas que les permitan lidiar con su nueva comprensión en torno a la equidad y puedan integrarse a un sistema (de creencias y valores a nivel social) que sigue siendo profundamente machista y que pondera otras maneras de hacer (Elena Nápoles, entrevista personal, 12 de marzo, 2013).

Sensibilizar, concientizar, generar compromiso, transformar, cualquiera de esas intenciones implica asumir una gran responsabilidad, aún más si se refieren a las prácticas de niños y niñas. En entrevista personal (12 de marzo, 2013), la profesora MsC. Elena Nápoles llama la atención sobre esta actitud:

*Usted no puede dejar al concientizado a su suerte. No puede dejar a ese individuo que ahora entiende su entorno de otra manera, en una soledad de ser la minoría en un contexto que va por otro lado. Este individuo tiene que aprender a sobrevivir, a que el entorno cambiante no lo haga renunciar a creencias que él ya comparte genuinamente, y que pueda canalizar eso que cree ahora profundamente (y que está dispuesto a actuar a propósito de eso) en la sociedad, en sus espacios de participación política, en sus espacios de vida cotidiana, en su relación con personas de igual u otro género(...).*

*Hay que saber para qué sirve lo que hacemos, empoderar para qué. Esta última constituye una pregunta responsable y más cuando se trabaja con niños, porque son un grupo profundamente vulnerable. Para qué le sirve a ese niño,*

... cómo sobrevive a determinados conflictos asociados al género a partir de eso que ha comprendido de esa manera. Eso no se puede dejar entredicho.

... Las prácticas comunicativas pueden constituir una vía de articulación de sentidos que emergen en los grupos, a la vez que pueden legitimar espacios y formas de reconocimiento social que cuestionan lo tradicionalmente establecido por la sociedad y visibilizan las posibilidades de transformación de esa realidad a favor de nuevas expectativas y del bienestar de cada uno de los actores implicados.

... Su transformación exige un nivel de compromiso por parte de esos actores que se logra una vez que han concientizado la necesidad y la importancia de generar ese cambio. A pesar de las múltiples alternativas que pueden conducir a modificar esas prácticas, sobre todo cuando son discriminatorias y el sujeto del cambio es un niño o una niña, no se pueden obviar los componentes de la comunicación y los elementos del contexto que inciden en ellas; como tampoco pueden desestimarse la claridad en las intenciones de su transformación y los mecanismos para que sea sostenible.

... En este sentido, es necesario reconocer los roles de los diversos actores de la comunicación que confluyen en un mismo espacio y median los procesos comunicativos que allí tienen lugar. *No se puede trabajar (para lograr la concientización) nada más con los niños, porque ellos están en una fase muy imitativa en que están construyendo su sentido en torno a lo que ocurre a su alrededor, y tienen un respeto extraordinario por los padres y por los maestros. Entonces, ahí cualquier estrategia que involucre la educación formal escolarizada y la educación que fluye a través de la familia, tiene siempre que jugar con el diálogo entre esos dos espacios, para no crear en el niño conflictos* (Elena Nápoles, entrevista personal, 12 de marzo, 2013).

... Asumir prácticas comunicativas más horizontales e inclusivas, en los espacios e interacciones cotidianas de los sujetos, contribuye a desarrollar competencias, comportamientos y valores coherentes con el empoderamiento y autonomía de los sujetos implicados (Portal, 2003).

### 2.2.1 Los componentes del proceso comunicativo.

Los procesos comunicativos implican expresiones diversas de los códigos simbólicos y culturales que los sujetos comparten en sus relaciones sociales. A través de ellos, las personas configuran sus identidades y sus modos de actuar, toda vez que se reconocen a sí mismas en el reconocimiento del otro. Los usos y manifestaciones de la comunicación constituyen importantes procesos generadores de sentidos, que inciden directamente en el funcionamiento de las diversas dinámicas de la sociedad.

En ese orden, sobresale la propuesta del investigador español Manuel Martín Serrano (s.f), quien define una serie de componentes de los procesos comunicativos, cuya descripción favorece la comprensión holística de esos procesos y facilita el análisis de las prácticas comunicativas que reproducen los sujetos. Según el propio autor, esos componentes son *los actores, las expresiones, las representaciones y los instrumentos de la comunicación*.

De los componentes que sugiere Serrano hicimos una excepción. Por su complejidad, *las representaciones*<sup>8</sup> serán observadas limitadamente en el estudio de los elementos individuales mediadores de las prácticas comunicativas sexistas que se manifiestan en el entorno escolar, díganse las actitudes, percepciones de género y expectativas sociales de los actores de esas prácticas.

En los estudios sobre prácticas comunicativas consultados (Portal, 2003; Nápoles, 2008) es fundamental el reconocimiento de los actores de la comunicación que intervienen en ellas y las configuran. Esos actores, según Serrano (s.f), son *seres vivos que interactúan con otro u otros seres vivos, de su misma especie, o de especies diferentes, recurriendo a la información. La comunicación, por ser una forma de interacción, supone la participación de al menos dos Actores. En la situación comunicativa, los Actores ocupan posiciones distintas y en el transcurso del proceso comu-*

8 El autor describe que la pauta expresiva mediante la cual Ego asocia un repertorio de expresiones, a la designación de un objeto de referencia; y la pauta perceptiva mediante la cual Alter asocia un repertorio de perceptos a un objeto de referencia, son modalidades de comportamientos que están coordinados por las representaciones. Dichas pautas pueden ser instintivas o aprendidas, pero en cualquier caso debe de existir entre ellas la correspondencia necesaria para que ambos Actores puedan compartir una misma designación (Serrano, s.f).

nicativo desempeñan funciones diferentes (Serrano, s.f.)<sup>9</sup>. En su propuesta teórica, Serrano también explica las expresiones de la comunicación como aquellas modificaciones que sufre la materia de la substancia expresiva como consecuencia del trabajo de Ego, gracias a las cuales se le confiere a la propia substancia expresiva, o se le transfiere a otra materia, un uso relevante en la interacción comunicativa. Las expresiones aparecen en la materia de la substancia expresiva como un cambio de lugar, un cambio de forma, una huella, una traza (Serrano, s.f).

Por otra parte, los instrumentos de la comunicación son el conjunto de órganos biológicos o tecnológicos que aseguran el acoplamiento entre el trabajo expresivo de Ego y el trabajo perceptivo de Alter. Los instrumentos de comunicación (de Ego y de Alter) que intervienen en un proceso comunicativo cualquiera, funcionan como un sistema, toda vez que deben de acoplarse entre sí para que la comunicación sea posible (Serrano, s.f). En esta investigación se considerarán esos instrumentos como las herramientas al alcance de los actores observados, en el espacio escolar, que constituyen una vía de expresión y legitimación de sus percepciones de género.

No basta con el análisis de los componentes citados para comprender las lógicas de reproducción de las prácticas comunicativas sexistas en la escuela. Hay que tener en cuenta los elementos contextuales que constituyen mediaciones de esas prácticas y que las configuran, legitiman y re- producen de en ese complejo escenario de socialización.

### 2.2.2 Las mediaciones.

Comprender el fenómeno de las mediaciones no esconde la complejidad de sus interpretaciones, pero una vez que se tienen en cuenta, el análisis se torna mucho más completo y eficiente.

Para Barbero, *más que de medios, la comunicación se nos hace hoy cuestión de mediaciones, esto es de cultura, y por lo tanto necesitada no sólo de conocimientos, sino de*

<sup>9</sup> Cabe aclarar que en la definición teórica definida para esta dimensión en el capítulo metodológico de la presente investigación, se decidió variar la condición de ser vivo a ser social para acentuar la cualidad humana del proceso comunicativo por se.

*“reconocimiento”. Un reconocimiento que es, en primer lugar, desplazamiento “metodológico” para rever el proceso entero de la comunicación desde su otro lado: el de las resistencias y las resignificaciones que se ejercen desde la actividad de apropiación, desde los usos que los diferentes grupos sociales - clases, etnias, generaciones, sexos - hacen de los medios y los productos masivos (Barbero, 1989 en Portal, 2003).*

El catedrático mexicano Guillermo Orozco (s.f) reformula las mediaciones de Barbero, y aterriza su mirada en el proceso de estructuración de la recepción televisiva, redefiniendo además las diversas funciones y tipologías de las mediaciones (individual, situacional, institucional y videotecnológica), cuyo análisis operacionaliza a partir de la investigación empírica de audiencias. Para él entre la audiencia y la televisión se produce una interacción, que por tanto implica la acción de dos partes. Así se habilita una interpretación de las mediaciones mucho más cualitativa, que visibiliza el papel de la cultura en la relación televisión-receptores.

Según este investigador, *las mediaciones* son “procesos estructurantes que configuran y reconfiguran, tanto la interacción de los auditorios con los medios, como la creación por el auditorio del sentido de esa interacción” (Orozco, 2013).

En un intento por hacer coincidir la definición teórica citada con los intereses de la investigación en cuestión, se modificó su conceptualización sin afectar la esencia del fenómeno descrito. Es así que entendimos las mediaciones como (...) *procesos estructurantes que configuran y reconfiguran, tanto la interacción de los sujetos con su entorno, como la creación por parte de los sujetos del sentido de esa interacción.*

De acuerdo con la clasificación de Guillermo Orozco (s.f), una *mediación individual* “es aquella que depende de las características individuales y socioculturales del sujeto e incluyen la mediación cognoscitiva y la mediación referencial.”

En esta mediación es importante destacar la categoría de *habitus*<sup>10</sup>, que refiere las disposiciones históricas que

<sup>10</sup> Pierre Bordieu define el HABITUS como un (...) sistema de disposiciones en vista de la práctica; constituye el fundamento objetivo de

median la percepción, valoración y acción de los sujetos. En esas disposiciones radican las posibilidades imprevisibles de cambio en las posiciones de los actores y en las expectativas con que se aproximan a interactuar, con lo cual constituyen mediadores indiscutibles de sus prácticas comunicativas (Portal, 2003).

Por otro lado, la *mediación situacional* está implícita en las otras mediaciones y depende de las circunstancias o escenarios donde se producen las interacciones de los sujetos con su entorno (Orozco, s.f).

La acción comunicativa de los sujetos está mediada por la actuación de la familia, la escuela, los medios de comunicación, el grupo de amigos o amigas, el barrio, y otras. A estas mediaciones Orozco (s.f) las define como *institucionales*, pues “constituyen activas fuentes de información para los sujetos y por lo tanto, lugares de elaboración de significados socioculturales. El intercambio cotidiano de las personas con su entorno, inmediato o mediato, se realiza simultáneamente en el seno de estas instituciones”.

De las características, prácticas y necesidades de los sujetos, dependerán las instituciones en que participe y la composición de esas diversas mediaciones.

Las construcciones de la realidad propuestas por estas instituciones y su relación con otras miradas, deviene en normas y formas de interacción social, que legitiman su acción en los distintos escenarios de la sociedad. En los métodos o herramientas de cada institución involucrada van implícitos las formas de poder, las prohibiciones, las condiciones materiales y los procesos de negociación.

Los adultos miembros de la familia, ejercen una influencia marcada en las construcciones de géneros de los más pequeños. Entiéndase a la familia, como *un conjunto de personas que conviven bajo el mismo techo, organizadas en roles fijos (padre, madre, hermanos, etc.) con vínculos consanguíneos o no, con un modo de existencia económico y social comunes, con sentimientos afectivos que los unen y aglutinan* (Instituto Interamericano del Niño en Orozco, s.f).

---

conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas [...] precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias. (Giménez, 2000. En: Portal, 2003)

Por otra parte, la escuela es un importante escenario de apropiación, que garantiza la educación formal de los sujetos, en la medida que les trasmite modos de actuar, de comportarse y conocimientos a diferentes generaciones y favorece la reproducción de la cultura predominante. Es interesante hacer notar, que estas instituciones pueden contradecirse o reforzarse mutuamente, según sus intereses, compartidos o no, en el entramado social (Orozco, s.f).

### 2.3 Competencias comunicativas para la promoción de la equidad de género.

En el caso del entorno educativo formal, las prácticas comunicativas están mayormente asociadas a niveles de comunicación grupales, interpersonales e institucionales de algún modo, porque otras prácticas en espacios masivos no hay. Entonces, si el interés es incidir o modificar determinadas prácticas comunicativas, hay que partir de las peculiaridades que ese entorno les imprime y combinar los niveles comunicacionales para abordarlas (Elena Nápoles, entrevista personal, 12 de marzo, 2013).

Si el trabajo es con niños y niñas principalmente, lo importante es que ellos y ellas puedan identificar las causas de las cosas, y luego cómo enfrentarlas de maneras más sutiles y abiertas, que les permitan buscar respuestas a sus porqués. Las estrategias para superar esos porqués pueden generar otras prácticas (Ibídem).

En ese orden, las competencias comunicativas, en tanto aptitudes o habilidades específicas de un individuo o grupo para desarrollar determinadas acciones, en una situación o entorno social específico, con un objetivo, son otro punto de análisis en el transitar de esta investigación.

Cabe explicar que las aproximaciones a su conceptualización tienen sus primeros frutos en la propuesta del investigador estadounidense Noam Chomsky, y se perfeccionan más tarde con las investigaciones antropológicas de otro profesor estadounidense: Dell Hymes. Este último tuvo en cuenta la complejidad inherente al análisis de esas competencias y con ello superó la mirada chomskiana.

El propio Hymes define que *la competencia comunicativa es el término más general para designar la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla.*

La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. Esta competencia comprende a la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica<sup>11</sup> (1971 cit. por Fernández Pequeño, 2009 en García, 2010).

En investigaciones posteriores se reconocen otras competencias catalogadas como comunicativas. Es así que aluden a la mencionada competencia lingüística, y se suman las competencias paralingüísticas, pragmáticas, textuales, quinésicas, proxémicas y crónéticas<sup>12</sup> (Gayoso, 2009).

11 La competencia lingüística es la habilidad para el correcto empleo e interpretación de las formas gramaticales, mientras que, la competencia sociolingüística está constituida por la habilidad para la producción de enunciados coherentes con las reglas establecidas para su uso, la situación comunicativa específica y los actores de la comunicación involucrados en el proceso. Por su lado, la competencia discursiva es aquella habilidad para, de forma fluida, interpretar y producir distintos tipos de discursos. Por último, la competencia estratégica se identifica con la habilidad para la aplicación de estrategias comunicativas tanto verbales como extraverbales, con el propósito de lograr una comunicación más efectiva (Enríquez/ 2003. En: Fernández Ledesma/ 2009).

12 La lingüística se trata de la adquisición y desarrollo del lenguaje a través de un sistema de signos articulados abiertos, donde las personas se relacionan y se entienden, de esto se desprende la capacidad de pensar, de decir las cosas, independiente el idioma, debido a que los humanos tenemos la capacidad de comunicación. La lingüística da lugar a las siguientes tres competencias, donde la paralingüística son todos aquellos elementos adicionales infinitos que acompañan al lenguaje ya sea oral o escrita, lo que ayuda complementar la comunicación. En la competencia pragmática se ocupa el lenguaje con el fin de persuadir y convencer a los demás, no olvidemos que nos comunicamos con el fin de influir en las decisiones, opiniones, conocimientos, preferencias y actitudes de otras personas. La competencia textual se trata de la capacidad de crear y comprender textos escritos, donde se debe contar con capacidad técnica en la escritura, comunicación y conocimiento de los significados de cada símbolo escrito. La cuarta competencia es la quinésica, que se centra en el cuerpo y todos sus movimientos, debido a que constantemente sin darnos cuenta a veces, nuestros gestos, posturas, miradas, manos, etc. están queriendo expresar algo. Después la competencia proxémica que se basa a través de las distancias interpersonales, es decir, nuestros cuerpos delimitan hasta que espacios de acción o no pueden acceder las personas y otros no, esto sucede en distintas facetas de la vida tanto personales como públicas y finalmente la competencia crónética que se trata de expresar las palabras justas y adecuadas en el momento y espacios adecuados, es decir, contextualización del idioma (Gayoso/2009).

A partir de esos estudios y de los aportes de otras disciplinas académicas, la comunicología expone que la competencia comunicativa ha sido abordada por algunos autores como el conjunto de habilidades o capacidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Participar apropiadamente en una interacción comunicativa consiste en cumplir con los propósitos de la comunicación personal; esto es, lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de lo socialmente aceptable (sentido y coherencia) (...) También ha sido tratada como capacidades comunicativas que regulan la comunicación interpersonal entre los sujetos entre ellas se destacan: la autenticidad, la expresividad afectiva, la comprensión empática y la tolerancia (Aguirre, 2005 en Martínez y Odriozola, 2011).

A partir de la consulta de las propuestas de competencias comunicativas que hacen Enríquez (2003 cit. por Fernández, 2009) y Gayoso (2009); y teniendo en cuenta que la promoción está orientada a educar, sensibilizar y movilizar a las personas en función de un proyecto o cambio social para su desarrollo, puede afirmarse que: el ejercicio de la promoción social requiere de habilidades en los sujetos que les permita expresar de manera fluida sus interpretaciones sobre un fenómeno particular (competencia discursiva) y elaborar explicaciones acordes con las características del público al que se dirige y del contexto en que lo hace (competencia sociolingüística). Un promotor debe ser capaz de planificar e implementar acciones comunicativas (competencia estratégica), que sirvan para persuadir o sensibilizar a sus públicos sobre un tema específico (competencia pragmática)<sup>13</sup>. La efectividad de su labor depende de la coherencia que logre entre su lenguaje extraverbal y el discurso que promueve (competencia paralingüística). El desarrollo de las competencias comunicativas puede ser muy bien aprovechado para contribuir al cambio social y en

13 De las competencias citadas como requisitos para ejercer la promoción social, no creímos pertinente desarrollar la competencia comunicativa pragmática en la formación de las niñas y los niños en este proyecto. Esta habilidad es la de lograr la persuasión y sensibilización en los sujetos, y en el acápite de prácticas comunicativas mencionábamos la complejidad inherente a estos dos procesos.

el caso de esta investigación, a la transformación a largo plazo de las prácticas comunicativas sexistas del grupo de niñas y niños observados, a partir de su formación como promotores de la equidad de género en su centro escolar.

#### 2.4 La promoción social.

El ejercicio de la *promoción* está estrechamente ligado al desarrollo de las competencias comunicativas, toda vez que promover exige del sujeto promotor determinadas habilidades para: interactuar con los públicos a que se dirige su acción, dominar los códigos culturales y del lenguaje de esos actores sobre los que pretende incidir y a los cuales ha de transmitir su mensaje cuidadosamente para evitar tergiversaciones y hacer mucho más atractiva su propuesta; tener capacidades para el liderazgo y la autenticidad, y comprometerse con el tema o la transformación que promueve. En resumen, un buen promotor debe desarrollar al máximo sus competencias comunicativas, pues su acción es en esencia comunicar, educar, capacitar, movilizar, gestionar la participación organizada y comprometida de otros sujetos en un proyecto o cambio social determinado, en un escenario real señalado.

Es importante señalar que tradicionalmente *promover* ha sido una labor asociada a ofertas de mercado y posibilidades de consumo en el mundo. Sin embargo, su lógica de funcionamiento y los efectos que logra en los públicos, constituyen un gran aliado para proyectos sociales movilizadores de los sujetos y de su conciencia social.

La *promoción social*, como se le reconoce, se refiere al conjunto de acciones o programas destinados a ser realizados con la participación de los grupos populares, con el fin de producir transformaciones en los niveles de vida de estos, incorporando no sólo los aspectos de su desarrollo material, sino también los de su desarrollo social y cultural, y muy particularmente sus procesos educativos (Shugrensky, s.f).

Ejercer la promoción para el cambio social implica tener en cuenta las posibilidades reales de lograr el cambio, defender en cualquier escenario la necesidad de esa transformación, reconocer la importancia del trabajo en equipo y del liderazgo; así como, respetar los valores de los sujetos involucrados y su cultura. La investigación, planeación, eje-

cución y evaluación constituyen las fases elementales de su gestión (Dempsey et al, 2011).

En América Latina, fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, se han concebido y llevado a la práctica diversas formas de pensar y realizar la promoción *para el cambio social* o *promoción social*. Las corrientes más reconocidas<sup>14</sup> en ese ejercicio han sido: *el énfasis en la*

14 Énfasis en la modernización: la contradicción central de esta corriente es el atraso vs la modernización. Su concepto clave es la extensión y sus bases discursivas son el desarrollismo, el funcionalismo y el populismo. En este caso, la promoción social se concibe a partir de la educación como gran factor de progreso social. Una inyección de cultura y tecnología nos llevaría al progreso. El promotor “extiende” el moderno mundo científico al campesino flojo y analfabeto. Se trata de modernizar para conquistar una sociedad con las mismas características esenciales, pero más desarrollada y funcional. El modelo a seguir lo constituyen los países capitalistas avanzados, de los cuales estamos rezagados.

Énfasis en la concientización: la contradicción central es la opresión vs la liberación. Su clave es la concientización y sus bases discursivas son el humanismo crítico y el cristianismo de base. En esta corriente, la promoción asume la educación como la llave de la liberación social. Una praxis (acción y reflexión) educativa comunitaria conduce a los oprimidos hacia la conciencia crítica. El problema de la promoción es, fundamentalmente, de carácter ideológico y cultural.

Transformar la ideología para conquistar una sociedad justa, solidaria y humana, donde no existan opresores ni oprimidos. El interés colectivo debe privar sobre el individual, excepto en el terreno de la conciencia, porque se perdería el espíritu crítico.

Énfasis en la organización política: esta corriente contrapone la propiedad privada y la propiedad colectiva. El concepto clave es la organización y su base es el materialismo dialectico. La promoción en este modelo se concibe como un canal al servicio del Partido. La tarea del promotor es generar y dirigir políticamente los procesos populares, y reclutar cuadros para el movimiento. Esto significa, ante todo, trabajo de agitación y organización. La educación, concebida como concientización, pasa a un segundo plano. Transformar la estructura económica: cambiar las relaciones sociales de producción, eliminar la propiedad privada y cualquier forma de explotación o privilegio. El interés colectivo debe privar sobre el individual. A largo plazo se prevé la desaparición de las clases sociales y el Estado.

Énfasis en la autogestión y en la construcción del sujeto popular: el origen ecléctico de sus promotores ha propiciado que en los proyectos que responden a este nuevo modelo se entremezclen posiciones desarrollistas y asistencialistas con cristiano-populistas y con marxista-leninistas. Tomando como insumos las experiencias acumuladas en los tres tipos de proyectos, esta nueva corriente se propone enfatizar la autogestión y la construcción del sujeto popular.

modernización, énfasis en la conciencia crítica, énfasis en la organización política y énfasis en la autogestión (Shugurensky, s.f).

Todas estas propuestas han surgido como respuestas a las necesidades y los retos de cada época histórica en nuestro continente, y constituyen una opción ética y política para conservar o transformar el orden social vigente. Son diferentes caminos para alcanzar el objetivo deseado (Ibídem). De las opciones mencionadas, nos interesa resaltar las competencias comunicativas necesarias y las lógicas inherentes a la promoción popular. Este último es un ejercicio que parte de los principios de la Educación Popular y los ubica como pilares de su pensamiento y acción. *El promotor es, en este modelo, un apoyo a los procesos populares, una ayuda a los grupos para que puedan resolver mejor sus problemas y planificar mejor sus proyectos* (Ibídem).

Esta variante de la promoción social apunta que el cambio no lo logra una institución promotora, sino el *sujeto popular*. Entiéndase este último como un grupo de personas o una voluntad colectiva dispuesta a promover y llevar a cabo la transformación social de su realidad. Para la *promoción popular* los individuos y los grupos no se convierten en sujetos al final del proceso, sino a lo largo del mismo (Ibídem). Un promotor popular es quien moviliza a las personas, dinamiza los procesos, cuestiona, problematiza y brinda elementos para resolver los problemas. Su función principal no es tener la solución, sino auxiliar a quienes les rodean, a la comunidad, en la identificación, el análisis y la resolución de sus propios problemas (Ibídem).

La capacitación de los sujetos o grupos involucrados en el ejercicio de la promoción debe pensarse de tal manera que ellos por sí mismos sean capaces de proponer y realizar acciones orientadas, en el caso de esta tesis, a promover la equidad de género latente en su entorno escolar.

Es importante desarrollar competencias comunicativas en los sujetos que les permitan actuar mejor sobre su realidad y emplear apropiadamente los medios de comunicación y

Esta nueva corriente, que manifiesta avances y retrocesos y que a pesar de su juventud ya ha demostrado algunos éxitos, se conoce en América Latina como “educación popular” o “promoción popular” (Shugurensky, s.f).

otros recursos disponibles en su entorno escolar, para facilitar la promoción de la equidad de género en el centro. Asimismo, los procedimientos de la promoción, como forma de intervención, han de ser culturalmente apropiados y se deben evaluar sistemáticamente para determinar su alcance, impacto y efectividad. Los resultados de esa evaluación permitirán el perfeccionamiento de las acciones planeadas para dar cumplimiento a los objetivos.

El Dr. Julio César González Pagés, en entrevista personal (22 de marzo, 2013), explica que la promoción de la equidad de género, en la enseñanza primaria, es fundamental. El reconocido historiador y promotor de estos temas, propone *desarrollar todos los derechos que tenemos los niños y las niñas, y no educar y promover una educación diferenciada de princesitas y guerreros, como se hace constantemente. “No se le puede matar la imaginación”, y lo que se desarrolla dentro de esta imaginación es más la inequidad que la equidad, es decir, con cuentos de hadas, de fantasmas, cosas que tienen alegorías sobre todo a la inequidad: musas, bailarinas. Cuando tú ves solo en la mujer todo lo irracional, todo lo etéreo, lo depositante, y todo lo racional y más fuerte y más productivo en los hombres, desde la industria de juguetes, de los juegos colectivos, incitas a la inequidad. Por eso es importante que en esa edad prioricemos una promoción de la equidad efectiva y la podamos monitorear, para demostrar si este cambio se está originando y si no, ver qué otros métodos podemos utilizar.*

Por cuanto es el interés de esta investigación incidir en las prácticas comunicativas sexistas de los niños y las niñas en la escuela, a partir de la promoción de la equidad de género en ellos y en ese espacio, el Dr. González Pagés recomienda: *preparar a nuestros profesorados, no solo a los niños. Es una gran tarea, porque estos profesores y profesoras que, vemos son una gran cantidad de personas, y mujeres mayormente, serían las encargadas de implementar este tipo de actitudes nuevas (...). Hay que también promover un mejor ejercicio de la docencia para tener mejores docentes preparados para la equidad de género* (González Pagés, entrevista personal, 22 de marzo, 2013).

- Promover un cambio (y sobre todo con niños y niñas) exige responsabilidades, en la medida que deben existir los elementos que acompañen el cambio en las personas y les brinde herramientas para lidiar con eso; de lo contrario, la promoción es superficial, porque el logro de sus objetivos no es sostenible.



# CAPÍTULO DE RESULTADOS

### Dimensión Analítica

#### Actores de la comunicación

De los diferentes actores de la comunicación que interactúan en el entorno escolar, nos centramos en la identificación de las prácticas comunicativas sexistas que reproducen un grupo de niños y niñas que habían participado en los talleres de Comunicación Social y Género. Una vez familiarizados con la temática del género y con algunas herramientas de la comunicación para abordarlo, resultó mucho más fácil incidir en la transformación de sus prácticas y que ellos a su vez promovieran ese cambio en el resto de los actores con que se relacionan en la escuela.

A raíz de algunos cambios en la coordinación de esta nueva fase de talleres, la muestra se redujo a 13 estudiantes, 11 del grupo 6to- A y dos del grupo 6to-B. Para la selección, tuvimos en cuenta las competencias discursivas, y de integración al trabajo grupal, que en los encuentros anteriores estos niños y niñas habían mostrado, así como su interés y colaboración con la temática y las lógicas del taller.

Es importante anotar que, tanto los que pertenecen a 6to-A como las niñas de 6to- B, son parte de la matrícula de un grupo conformado desde 4to grado, con lo cual sus relaciones en el taller se vieron favorecidas por ese acercamiento entre ellos y ellas.

Procuramos formar un grupo equitativo y heterogéneo en cuanto a raza, clase social, religión, resultados académicos y composición del núcleo familiar, basados en la importancia de estas categorías para el análisis de sus prácticas comunicativas sexistas en la escuela.

La multiplicidad de experiencias de vida de estos niños y niñas aportó una gran riqueza a los debates surgidos en el grupo, lo cual contribuyó además, a que compartieran y reflexionaran en torno a otras miradas de la realidad distintas de la suya propia. Esto se evidenció en varias ocasiones, cuando hembras y varones debatieron sobre las ventajas de ser niña o niño, sus relaciones con mamá y papá o con sus hermanos y hermanas, y la relación con la profesora.

Antes de participar en el proyecto “Espejuelos para el Género”, los niños y las niñas observadas no tenían una per-

cepción de género concreta, en la medida que ni siquiera les quedaba claro lo que eso significaba. Inicialmente asociaban el género al sexo masculino y femenino, pero no entendían su connotación como construcción social, y su posibilidad de cambiar por esa cualidad. Las visiones compartidas al respecto eran marcadamente machistas, al punto que no entendían el intercambio de roles entre mujeres y hombres, y celaban su masculinidad o feminidad hasta en el lenguaje que empleaban.

En uno de los primeros encuentros realizados, un niño se resistió a entender el uso del lenguaje inclusivo por temor a que dudaran de su virilidad. El absurdo fue tan grande, que después del debate surgido por esa situación, él insistía en que, como varón, no se comía *la carne*, se comía *el bistec*; y que no jugaba con *la pelota*, sino con *el bate* o *el guante*. Por fortuna, con la evolución del proyecto y el esfuerzo de la coordinación durante las fases previas a esta investigación, el grupo profundizó en los conceptos asociados al sexo y el género. Con este diagnóstico comprobamos que hoy conciben el género como *una idea que crea la sociedad sobre las mujeres y los hombres, a partir de sus diferencias sexuales*, y que su expresión varía según la cultura de cada sociedad. Además, saben distinguir entre sexo y género, y su criterio lo argumentan con la frase *con el sexo se nace y el género se hace*.

Al inicio de esta nueva fase, los niños y las niñas tenían claro que no deben existir roles diferenciados para hombres y mujeres, pues *todos podemos hacer las mismas cosas si nos lo proponemos* (Camila). En cuanto a los estereotipos, a pesar de que les costó mucho familiarizarse con este concepto por la complejidad que exige su comprensión, explicaban que *las niñas y los niños pueden compartir los mismos juegos, que los colores no tienen sexo, ni los sentimientos tampoco, que tenemos los mismos derechos y que se pueden usar algunas prendas de vestir o cortes de cabello semejantes, sin que eso afecte la feminidad o masculinidad de cada cual*. Según sus opiniones, *la sociedad no debería crear esos prejuicios, porque el hombre y la mujer son iguales y tienen los mismos derechos, tener*

ideas machistas no está bien.

Sin embargo, ese pensamiento en torno a los roles y estereotipos es equitativo en el orden discursivo, pero en la práctica sus comportamientos muchas veces no resultaban ser coherentes con esas visiones de género.

### Expresiones de la comunicación<sup>15</sup>

En los diversos espacios escolares observados, pudimos concluir que las visiones de género de los actores descritos se expresan de múltiples maneras. A través del lenguaje verbal y extraverbal, en los distintos niveles de comunicación y con diversas intenciones, se reproducen determinadas prácticas comunicativas sexistas que analizaremos y ejemplificaremos a continuación.

#### - Lenguaje verbal

El análisis de las expresiones de las construcciones de género en el lenguaje verbal, pasa por atender los contenidos e intenciones de los mensajes que son compartidos entre los actores observados, así como las formas en que son transmitidos en un escenario particular.

Así, pudimos observar expresiones sexistas como: *te pones de madre* (para señalar que alguien se pone majadero/a o que ha hecho algo pesado para el grupo), *pareces una niña* (para burlar algún comportamiento entre varones), *reunión de padres* (cuando las protagonistas de esas reuniones han sido históricamente las madres), *los hombres no lloran* (reclamo de una profesora para “calmar” a un niño que se había golpeado), *los varones no se tocan tanto* (dijo ofendido un niño a otro que, luego de empujarlo, quiso disculparse con él como amigos que son), *ese fue un gracioso que no cuida los libros* (reclamó la profesora guía ante una queja de una niña que descubrió una caricatura hecha a lápiz en su libro de texto), *fulana parece un macho* (decían hembras y varones en el grupo, para ridiculizar a una niña

<sup>15</sup> Las informaciones descritas en este acápite sobre las niñas y los niños, se refieren puntualmente a la observación del grupo seleccionado para el taller, lo cual no desestima que algunas valoraciones sirvan como generalidades en el trabajo con otros niños y niñas de igual rango etario.

de fisonomía tosca), *las payasadas te las aguanta tu mamá, eso le toca a ella, conmigo no* (expresión que utilizó la guía base para sancionar el uso incorrecto del uniforme en un niño).

Estas expresiones se hacen eco de roles y estereotipos que trascienden el espacio escolar y son asumidas de manera natural, sin ser cuestionadas por los niños y las niñas, quienes terminan reproduciéndolas. Así, a través del uso de estas expresiones se naturaliza el hecho de que la madre es la responsable del cuidado y la educación de los hijos o hijas (como en el caso de “las payasadas... eso le toca a ella”), pero los padres siguen siendo los representantes en el orden público del núcleo familiar (es la “reunión de padres”); que los varones han de ser fuertes y con ello deben evitar cualquier muestra de afecto, de sentimientos o de fragilidad (cualidad que generalmente es asociada a las mujeres), entre otros.

El profesorado también reproduce estos estereotipos al dirigirse a los estudiantes. Por ejemplo, la Guía Base utilizó tonos diferenciados para llamar la atención a un niño y a una niña. En el primer caso lo agredió verbalmente para señalarle el uso incorrecto del uniforme. En cambio, se mostró más condescendiente con la niña. Con esa actitud evidenció cierta “solidaridad femenina”.

En el aula, se manifiestan otras expresiones sexistas en el orden verbal y generalmente tienen lugar cuando algún niño o una niña intervienen incorrectamente en clase. En esas situaciones, si la equivocada es una hembra, los varones se burlan y suelen decir cosas como *por hacerte<sup>16</sup>, ¡qué pena! o ¡vaya, me alegro!*, a la vez que las hembras los tratan de brutos o disparateros. El empleo de estas expresiones en tales circunstancias, nos permitió valorar los niveles de competitividad que se generan en un turno de clase entre ambos sexos. Así, mientras los varones suelen criticar a las hembras por no cumplir con su “superioridad” en el aula, las niñas dan muestras de que cada vez se convencen más de la *inmadurez* de sus compañeros.

Según Camila, *los varones a veces se expresan vulgarmente, con frases de la calle, y las hembras hablan más bajito. Los varones se ponen a gritar, se ofenden, se apar-*

<sup>16</sup> Esa expresión en el argot popular cubano se interpreta como creerse cosas, ser engreído, lucirse frente a los demás por algo.

tan entre ellos. Cuando pierden un juego se dejan de hablar. Mientras, Gustavo comenta que él conoce *hembras que también son fulas*. Las niñas culpan a los niños por crear malos entendidos en el aula y uno de ellos, Juan Pablo, explica que *muchas veces las hembras y los varones discuten, pero al final siempre se llevan bien*.

Sobre las expresiones verbales de sus construcciones de género en el aula, también en las clases podemos constatar otras muchas. Los niños y las niñas manifiestan sus percepciones de género en los textos que redactan o interpretan, en las valoraciones que hacen sobre un tema particular que les propone la profesora, así como en la apropiación que cada cual hace de los contenidos aprehendidos en función de sus intereses o experiencias de vida.

El lenguaje y los tonos de voz utilizados en situaciones determinadas, no se observan iguales en hembras y varones. Esa diferencia es el resultado de la reproducción de estereotipos de género sobre la feminidad y la masculinidad, que inciden en las prácticas comunicativas entre ellos y ellas; y les atribuye un carácter sexista en la medida que permite expresiones en unos, que discrimina en otras por su diferenciación sexual. Así, las niñas se ven obligadas a expresarse correctamente por ser hembras y a los niños muchas veces se les justifica lo vulgar como una muestra de su hombría.

Las profesoras de la escuela también legitiman esas diferencias y reproducen sus percepciones de género a través del discurso en el aula. Ese es el caso de la profesora guía de 6to- A que, aunque reconozcamos su esfuerzo por dar un tratamiento sin distinción a sus estudiantes, reproduce patrones sexistas en sus clases. Podemos ejemplificar esa afirmación, si atendemos a un chiste que compartió con el grupo durante el turno de Lengua Española, con motivo del análisis de un texto:

*Un niño pregunta a su papá, - ¿papi, de dónde venimos?  
El padre responde- de los monos...  
El niño se acerca a su madre y le repite la pregunta, a lo que esta responde- venimos de una familia celestial...  
El niño confundido, replica- mamá, pero si dice papá que venimos de los monos...  
Y ella le responde- no, mi hijo, esa es la familia de tu padre...*

Esta historia representa una situación de burla o menosprecio al colectivo masculino, donde las féminas ridiculizan el origen de ellos y los asocian con animales, mientras ellas sobresalen por su divinidad. En el orden discursivo se reproduce una mirada sexista y estereotipada de la relación entre hombres y mujeres, que luego en la práctica naturaliza el esfuerzo de las niñas por ser *perfectas, maduras, aventajadas, responsables y divinas*; y los niños, *inmaduros, desorganizados, distraídos, desinteresados y brutos*. En otro momento, durante la clase de Educación Cívica, cuando se analizaba el rol de la familia como célula fundamental de la sociedad, se evidenciaron otras expresiones de sexismo en el lenguaje de la profesora. Esta última se refería a *los padres* para aludir a responsabilidades generales dentro de la familia, y cuando particularizaba en la educación de los niños y las niñas, explicaba que *la mamá de... no permite que.../ su mamá les dice que.../ a su mamá no le gusta que...*

Evidentemente, el sexismo en la escuela se reproduce también a través del lenguaje que utilizan las maestras y maestros en sus clases, y por la importancia que tiene su ejemplo en la formación de los niños y las niñas en esas edades, pueden incidir en la incorporación y consolidación en ellos y ellas de patrones sexistas reflejados en sus expresiones.

#### - Lenguaje extraverbal

Como complemento del lenguaje verbal, existen otras expresiones que aderezan la comunicación entre los distintos actores del escenario escolar. Sin dudas, el análisis del lenguaje corporal y extraverbal también refleja y refuerza los patrones sexistas que comparten dichos actores.

A partir de la observación de los niños y niñas que formaron parte del taller y de sus profesoras más cercanas, corroboramos cómo las niñas se esfuerzan por manifestar su feminidad y los varones, su masculinidad, más allá de lo que ambos puedan expresar con palabras. Muchas veces las expresiones extraverbales no eran coherentes con lo que ellos solían explicitar verbalmente. El grupo de niños y niñas participantes dio muestras de construcciones de género sexistas y estereotipadas en sus actitudes, aun cuando en sus discursos eran otras las ideas que expresaban.

En el caso de las hembras, se arreglaban el pelo constantemente, usaban brillo labial, combinaban sus prendas de vestir en la Educación Física, se cuidaban de sentarse “debidamente” y con las piernas cerradas, y de no ensuciarse el uniforme. Los bolsos escolares tenían formas de carteras (ya no eran mochilas), usaban camisetas o shorts que realzaban su figura, compartían secretos entre ellas a través de “chismógrafos” o agendas personales y se esmeraban por tener una caligrafía elegante e impecable en sus libretas.

Una de ellas pertenece un grupo de modelaje infantil y cada vez que se daba la oportunidad, sus amiguitas imitaban su forma “sexy” de caminar. El interés, en palabras de Yamir, es que quieren parecer preciosas y que las miren.

En los ratos libres, las niñas escuchaban música y soñaban con cantantes de su preferencia o coqueteaban con los varones de secundaria que podían ver desde su balcón<sup>17</sup>. Según Yamir, *mientras los varones juegan pelota o fútbol, ellas se ponen a mirar a los de secundaria*. Gustavo anotó otra diferencia en sus comportamientos y es que *los saludos de los niños son con las manos y las niñas se besan en la cara*.

Los varones por su parte, empleaban el tiempo libre dibujando animados manga, jugando de manos o con videojuegos, correteando por los pasillos, molestando a las niñas o lanzándose cosas. Se vanagloriaban de usar el uniforme incorrectamente como muestra de su rebeldía, exageraban su modo de caminar para demostrar virilidad, no se preocupaban de cuidar o conservar sus pertenencias. Las niñas opinan que *son muy pocos los varones organizados y limpios*.

En cuanto a la forma de caminar, Karla dijo que *las niñas caminan normales porque son niñas, los varones exageran*. A esa intervención Gustavo respondió que no estaba de acuerdo, que *a veces los hombres quieren impresionar a las mujeres*. Sobre estos criterios, resaltamos la naturalización de estereotipos de género en el grupo, fundamentalmente en la intervención de Karla.

En otras circunstancias, los niños se mostraban inquietos

<sup>17</sup> La escuela, por su cualidad de unificada, está distribuida arquitectónicamente de tal manera que la enseñanza primaria radica en el segundo piso y la secundaria en el primero.

la mayoría de las veces, aun en horarios de clases, y reaccionaban agresivamente ante la menor duda de su masculinidad. En una ocasión se burlaron de Brian, porque lo consideraron *un sentimental que llora por cualquier cosa*. Mientras que, Gerardo se mostró muy violento al pensar que su hombría sería puesta en duda entre sus amigos cuando supieran que Sandro, en broma, le había puesto un lápiz de punta en su silla y lo había pinchado en el glúteo. La reacción fue tan fuerte que amenazó con “matarlo” y entre lágrimas, retó a la profesora guía cuando lo regañó.

Sobre sus diferencias, el claustro de profesoras tiene sus valoraciones. Es así que definen a las niñas: alegres, comprometidas con su género en sus comportamientos (por cuanto cuidan de conservar su feminidad), pero transgresoras en el cumplimiento de las tareas: *ellas lo mismo barren, que organizan las sillas o botan la basura* (Profesora guía en entrevista personal, 18 de marzo, 2013). Sus estados de ánimo varían sin motivo aparente, por los cambios hormonales y psicológicos que comienzan con el desarrollo en esas edades, y son muy sensibles y acomplexadas.

Los niños son más juguetones, pero muy machistas y lo manifiestan en sus comportamientos. No aceptan el diálogo entre ellos ni con las hembras para solucionar sus malentendidos. En estas edades aparecen los “motes”<sup>18</sup> entre ellos, que constituyen un aspecto al cual la escuela le dedica marcada atención porque son motivos frecuentes de riñas entre ellos.

De los ejemplos anteriores, podemos concluir que los patrones sexistas pueden expresarse en el lenguaje extraverbal, a través de las siguientes prácticas comunicativas: el cuidado de la apariencia física (las hembras procuran ser más presumidas y los varones, más despreocupados); las formas de relacionarse con el grupo de amigos/as más cercano (las hembras comparten sus secretos y preocupaciones, los varones prefieren un estilo de “pandilla”<sup>19</sup>); sus pasatiempos (las niñas escriben versos, oyen música o coquetean, y los niños se la pasan jugando). La manera en que llaman la atención del otro sexo es muy coherente

<sup>18</sup> Apodosos burlones y ofensivos, “nombretes”.

<sup>19</sup> Forman grupos con uno de ellos en el rol de cabecilla, no comparten sus emociones entre sí, pero si se cuidan unos a otros, y siempre están en litigio con otros grupos de varones.

con los estereotipos asignados a su género: los varones se muestran rudos para impresionar a las hembras, y ellas se esfuerzan por lucir delicadas y atractivas para ellos. Sus reacciones ante situaciones determinadas difieren acorde a esos estereotipos. Con lo cual, ante un conflicto en el aula, las niñas pueden mostrarse histéricas y los varones, agresivos.

En definitivas, el escenario escolar se advierte como otro de los espacios de socialización en el que niñas y niños, a través de prácticas comunicativas sexistas y estereotipadas, le dan sentido a sus relaciones.

### **Instrumentos de la comunicación**

No solo a través de las distintas manifestaciones del lenguaje, las personas comunican al mundo sus formas de pensar. Las construcciones de género de los individuos, en cada contexto particular, se expresan en el uso que estos hacen de determinadas herramientas habilitadas en esos contextos para comunicar.

En el entorno escolar, los medios de comunicación existentes o los instrumentos al alcance de sus actores, sirven como medio de expresión de sus visiones de género y las configuran a su vez. Los medios de comunicación más frecuentes en la escuela son los libros de textos, el televisor, el video, las computadoras y los murales. Los contenidos o informaciones que a través de ellos se socializan y se transmiten, ejercen una gran influencia en los modos de pensar de quienes los reciben.

El televisor, el video y las teleclases, prácticamente pasan inadvertidas como medios de expresión de las construcciones de género de esos niños y niñas. Más bien, constituyen elementos mediadores en sus construcciones, en la medida que reflejan las percepciones de género de los profesores y el equipo de trabajo que se encarga de producirlas, y pueden incidir en las visiones de esos niños y niñas.

En este acápite, nos referiremos al empleo de determinados instrumentos como herramientas para comunicar algo por parte de los actores citados y para facilitar determinados procesos entre ellos. Es así que analizamos los usos de los murales, las libretas, los libros de textos, los carteles y las agendas personales de los niños y las niñas participantes, en vistas de considerar si esos elementos reflejan

y contribuyen a la reproducción de prácticas comunicativas sexistas en el entorno escolar.

En el caso de las niñas, los padres o las madres se esmeran en el acabado de los libros de texto. Utilizan forros de colores en tonos pasteles o estampados, se preocupan porque tengan el identificador con el nombre de la niña y le agregan algunas pegatinas con imágenes de princesas o personajes animados muy tiernos, de la preferencia de su hija. Solo en una ocasión, la libreta de una niña tenía pegatinas con fotos de regaetoneos cubanos y su explicación fue que *ella lo adoraba* (Melisa).

Con los varones pocas veces sucede igual. En todos los casos tenían todos los libros forrados porque la profesora guía lo exige como requisito a evaluar en cada clase. Sus libros son los más maltratados, los tienen llenos de dibujos a lápiz o con plumones, y las combinaciones de colores de papel con que los forran son tonos oscuros o con estampados “masculinos”. Ninguno de los niños tenía caricaturas “tiernas” en sus libros de texto.

Lo mismo ocurre con las libretas, solo que estas reflejan más la visión de género de la niña o del niño que la de la familia.

Las niñas expresan su feminidad a través de sus cuadernos de clase y por ello cuidan de tener una letra bonita y legible, todos los contenidos copiados, sus tareas completas, resaltan las páginas con muchos colores, frases de amor o fragmentos de canciones, dibujos de corazones y estrellas. La mayoría de ellas comienza a interesarse por la escritura con bolígrafo, como señal de que ya son “mayores”. Cualquiera de las hembras que no cumpla alguno de estos requisitos es mal vista, aun cuando no llegue a ser un motivo de rechazo total.

Las libretas de los varones, salvo dos excepciones en el grupo del taller (Yamir y Gustavo), tienen las clases y las tareas incompletas. Escriben desorganizadamente con una letra que muchas veces ni ellos entienden. No reparan en la ortografía y utilizan colores oscuros o fluorescentes (verde, naranja, azul o amarillo) para señalar algo en particular. Tienen las páginas llenas de caricaturas con expresiones “emo” o símbolos manga, y el final de sus cuadernos tiene múltiples partidas del juego X/O, como muestra de sus distracciones durante los horarios de clases.

Sin dudas, los libros de textos y las libretas, en tanto objetos personalizados, contribuyen a reproducir estereotipos de género y a expresar las nociones sobre la feminidad y la masculinidad que asumen las niñas y los niños en el entorno escolar, y que por supuesto lo trascienden.

Las hembras se valen además de otros instrumentos para legitimar su feminidad: las agendas personales, los diarios o los “chismógrafos”. Cualquiera de estos tiene una vasta representación de códigos o símbolos históricamente atribuidos a las mujeres: muchos colores pasteles, florecitas, corazones, nubecitas, estrellitas, ositos de peluches o muñequitos con expresiones tiernas, frases de amor, entre otras. Las niñas reproducen así su condición de románticas, apasionadas, optimistas, amigas incondicionales, maduras, “atormentadas” con la vida, correspondidas o no en el amor, etc.

El hecho de tomar con tanta seriedad el empleo de estos cuadernos reafirma la representación de la mujer como la que necesita compartir sus emociones y preocupaciones con placer, la que sabe aconsejar. A los varones no es común verlos con estas agendas de uso personal<sup>20</sup>, pues ellos no “deben” exteriorizar sus sentimientos, ni sus pensamientos, ni saben *escribir bonito* (como dijera Marcos a María Karla, cuando ella le pidió que le hiciera una dedicatoria en su agenda).

Por otra parte, los murales y carteles ubicados en el aula, son otros de los instrumentos de la comunicación habilitados en el escenario escolar. Su creación constituye un híbrido de toques femeninos y masculinos. A esta observación, Gerardo explicó que: *nosotros ayudamos con los materiales y a veces buscamos información para poner en los murales, pero las niñas son las que pegan los papeles de colores y esas cosas, ellas los adornan*. Melanie agregó que: *nosotras los adornamos porque como los papeles de colores se destiñen si se mojan y son muy delicados a la hora de pegarlos, las hembras son quienes hacen eso*.

Estas intervenciones demuestran los roles y estereotipos diferenciados que naturalizan hembras y varones en algo tan elemental como la confección de un mural o un cartel. Mientras los varones reproducen el rol de proveedores, las

<sup>20</sup> Solo uno de los varones del grupo tenía una de esas agendas igual a las de las niñas.

hembras cumplen con el estereotipo de ser ellas las indicadas para decorar, las delicadas, las responsables y las del buen gusto.

### Elementos socioculturales mediadores

En el capítulo metodológico de esta investigación definíamos las mediaciones como los elementos culturales individuales y del contexto (elementos individuales, situacionales e institucionales) que influyen, en mayor o menor medida, en la configuración y reproducción de las prácticas comunicativas sexistas de los sujetos en el entorno escolar, y que habilitan o no esas interacciones entre ellos. Asimismo, ha sido inevitable referirnos a algunos elementos mediadores de esas prácticas mientras analizábamos los componentes de los procesos comunicativos que favorecen la reproducción del sexismo en la escuela. En este acápite tiene lugar una reflexión más detallada en torno a estos.

#### - Individuales

En los primeros apuntes de este capítulo, mencionábamos la decisión de conformar un grupo para el taller, que fuera heterogéneo en cuanto a varias categorías que inciden en las construcciones de género de las personas y en sus prácticas comunicativas sexistas, específicamente. La raza, la religión, la relación con la familia, los resultados académicos, los rasgos psicológicos y las aspiraciones, como el sexo y el género, constituyen algunos de los elementos transversales en la reproducción de esas prácticas. Aclaremos ante todo, que el hecho de que las niñas y los niños del taller residan en el municipio Plaza de la Revolución, y su escuela sea el centro escolar vanguardia de esa municipalidad, puede incidir en los niveles de sexismo que se reproduzcan en sus prácticas comunicativas. La población de esta parte de la capital es en su mayoría universitaria, la preparación en los centros escolares es destacada y cuenta con mayores facilidades para colaborar en proyectos con instituciones nacionales e internacionales. La calidad de vida allí es superior a la de los municipios ubicados en la periferia de la ciudad, y las opciones culturales con que cuenta son mucho más variadas.

Con todo esto señalamos, a partir de las propias experien-

cias personales e investigativas de la coordinación, que las nociones de género predominantes en los centros escolares y los núcleos familiares de la municipalidad pueden reproducir prácticas comunicativas sexistas menos agresivas y evidentes que en otros barrios o comunidades de la ciudad de La Habana o del país, en general.

Por otra parte, no comparten la misma visión del mundo un niño, de piel negra, hijo de padres divorciados, con una fe yoruba, que vive en un edificio y tiene un hermano mayor; y una niña blanca, que vive con su mamá y su papá, en una casa cómoda, es hija única y va a la iglesia. Sus experiencias de vida son muy diferentes y la manera en que ambos construyen su percepción de género está fuertemente mediada por esas diferencias.

Así lo comprobamos en el grupo de niñas y niños conformado para esta nueva fase. Las miradas en torno a compartir los roles de género en el hogar, por ejemplo, tenían mayor aceptación en las opiniones de los hijos o hijas que viven solo con su mamá o con su papá. Esa situación conlleva a los padres separados o a las madres, a lavar o a cambiar un bombillo con igual naturalidad, pues la necesidad de solucionar el problema los conduce a tener que arreglárselas, independientemente de los prejuicios sociales.

En el caso de quienes conviven con mamá y papá, les cuesta visualizar los roles compartidos en la casa, más allá de los tradicionales (papá bota la basura y busca los mandados, mamá cocina y plancha la ropa), porque a diario esos son los comportamientos que se reproducen en su hogar. No obstante, como la mayoría de las madres en el grupo trabajan y muchas mantienen la economía de la casa, no les fue difícil reflexionar sobre la posibilidad de que hombres y mujeres puedan ocupar los mismos puestos de trabajo o sustentar un hogar.

Durante un ejercicio de participación en los talleres, surgieron otras valoraciones que evidencian las relaciones con la familia como otro de los aspectos que puede condicionar determinadas prácticas sexistas en el grupo observado.

En esa oportunidad todos coincidieron en que sus madres los saludaban con un beso cuando los veían llegar, pero la reacción con los padres no fue igual. Algunos varones argumentaron que a ellos no les gusta besar a sus papás. Sobre esos comentarios, Gustavo dijo que él si besaba a

su papá, porque *él es mi papá, no es otra persona*.

Las niñas que viven con sus padres agregaron que ellas los saludan con besos en la boca, y no ven nada raro en eso, porque es un gesto cariñoso entre ellos y ellas, y en el caso de las madres igual. Karla Alejandra aseguró que *los que no les dan besos a sus padres lo hacen por machismo*.

En el escenario escolar, la mayoría de los niños y las niñas coincide en las asignaturas Matemáticas, Historia y Geografía como sus preferidas. No obstante, las hembras se inclinan por la medicina, el derecho, el periodismo y la veterinaria; y los varones, por las relaciones internacionales, la cocina, la geografía y la cibernética, como futuras profesiones que aspiran estudiar.

Esas aspiraciones confirman el estereotipo de la mujer como encargada de velar por la salud de quienes la rodean, la cuidadora y protectora de los demás, defensora de los intereses de los menos favorecidos; mientras el hombre se encarga de los problemas a nivel macro, de la política y las tecnologías, entre otras.

Los resultados académicos no tienen igual connotación en hembras y varones. Las primeras se esfuerzan constantemente por, no solo salir bien, sino obtener el máximo de las evaluaciones. Cuando no lo consiguen se deprimen, se avergüenzan y en algunos casos, son reprimidas por la familia. Los niños no reaccionan igual, para ellos lo importante es aprobar (salvo el caso de Gustavo y Yamir), se burlan entre sí si salen mal<sup>21</sup> y cuando obtienen una calificación regularmente satisfactoria, son celebrados entre sus familiares. Generalmente, en este sentido, la presión es mayor para las hembras que para los varones, porque con ellos se suele ser más condescendientes. En esos límites de flexibilidad según el género, es que se genera una práctica discriminatoria.

Sobre las relaciones con el profesorado, todos prefieren a las mujeres como educadoras, aunque no desestiman la buena preparación que algunos hombres pueden tener para impartir sus clases. Los varones se sienten mimados y menos presionados con una profesora, y las féminas se

21 En este caso es curioso apuntar que ese aparente desinterés por sacar buenas notas es solo un motivo a través del cual los varones reafirman su masculinidad en el grupo, porque a nivel individual si se sienten afectados cuando salen mal, pero no lo deben demostrar.

identifican mucho mejor con esta última. Algunas de las niñas explicaron que *cuando una hembra tiene un problema y la situación se le va de control, la maestra la puede ayudar más porque es mujer igual que ella.*

Esa preferencia esconde una mirada sexista y estereotipada que legitima el autoritarismo y la poca flexibilidad como cualidades atribuidas a la figura masculina. A la vez que puede subestimar la posibilidad de una relación comprensiva y de cooperación entre personas de diferentes sexos. En esas cuestiones, la profesora guía de 6to- A apunta que sus afinidades con maestros hombres o mujeres no radica solo en la capacidad de estos para exigir con mayor o menor flexibilidad el cumplimiento de una tarea en particular, sino en las características que afloran en esas edades tan complejas cercanas a la adolescencia y en los criterios que comparte la familia sobre las relaciones con el claustro de profesores.

Por ejemplo, los estudiantes se quejan de que sus padres suelen ser más impositivos e inflexibles con ellos y ellas, y el hecho de tener un profesor hombre puede remover sus reservas en la relación con la figura paternal. En otras circunstancias, sobre todo los padres de las niñas, por precaución o sobreprotección, en vistas del desarrollo físico y mental que comienza a evidenciarse en ellas a esa edad, prefieren una mujer como maestra de sus hijas.

Por otra parte, la raza es otro elemento importante a tener en cuenta en el análisis de prácticas sexistas inter e intra-géneros. Las niñas de piel negra corren el riesgo de ser discriminadas doblemente: por ser negras y por ser mujeres. Con los varones pasa igual, pues sobre su color de piel y su género giran ciertos estereotipos que pueden ser motivo de discriminación hacia ellos.

En las construcciones de la masculinidad o la feminidad también puede incidir la raza como mediación. Por ejemplo, los niños negros pueden mostrarse constantemente conflictivos o desinteresados para demostrar su hombría: y los blancos, más pacíficos y presumidos, porque la sociedad los estigmatiza de esa forma. En el caso de las hembras, las de piel negra muchas veces imitan elementos de la feminidad típicos de las niñas blancas, para construir la suya propia (ejemplo: reniegan de su pelo encrespado y se esfuerzan por tenerlo lacio para lucir más bonitas) en la

medida que históricamente esta última ha sido legitimada como la raza “superior”.

En el grupo de amigos, además de otros atributos, la raza es un factor de comunión. No obstante, es en el caso de las hembras donde predomina la afinidad entre “niñas del mismo color”.

A lo largo de la historia la religión ha contribuido a la reproducción de las relaciones de poder en la sociedad. Las relaciones de género no han quedado exentas. Con lo cual, el hecho de que los niños y las niñas del taller tengan o practiquen alguna fe religiosa, puede incidir en la reproducción de prácticas comunicativas sexistas entre ellos.

Por ejemplo, en el grupo hay dos niñas cristianas devotas de un Dios representado en la figura de un hombre, sanador, de procedencia celestial, con el poder de otorgar el perdón divino a los errores o pecados de la humanidad, que ayuda a solucionar los problemas de los más necesitados, etc. En la explicación de esa fe, la mujer es una “mortal” más, de origen corriente, que juega un papel secundario y los atributos que la enaltecen son: ser buena madre, buena esposa, ama de casa, fiel, sin mayores aspiraciones y estar satisfecha con todas sus obligaciones, entre otros. A partir de ese razonamiento de la realidad, es probable que esas niñas reproduzcan en sus relaciones, algunos patrones sexistas que subordinan a la mujer con respecto al hombre y que legitiman roles de género diferenciados, que a corto o a largo plazo pueden configurar sus prácticas comunicativas.

De igual forma sucede con los devotos de la religión yoruba, donde la mujer no puede aspirar a ser babbalawo<sup>22</sup> dentro de esa fe, por su sexo. Las deidades que honra esa religión están representadas, en su mayoría, por figuras masculinas.

En ambos casos, resaltamos que esas percepciones pueden constituir fuertes mediaciones en los comportamientos machistas de los niños (y de las niñas, cuando los justifican o aceptan) y de subordinación en las hembras, que se evidencian en sus interacciones.

Además de todos los elementos descritos con anterioridad, existen otros que indiscutiblemente inciden en las prácticas

<sup>22</sup> Rango más alto dentro de esa religión. Es un cargo homólogo al de los curas en el catolicismo.

comunicativas sexistas de los sujetos, y son los rasgos de la personalidad. Es evidente, que tanto hembras como varones cuentan con determinadas cualidades que facilitan o no sus relaciones con quienes les rodean.

Las niñas, por ejemplo, reconocen la ayuda de los niños en determinadas tareas dentro del aula y la forma en que las defienden ante cualquier ofensa o agresión por parte de otros niños, pero se quejan de lo conflictivos e indisciplinados que son, y de sus vulgaridades.

Los varones, por su parte, destacan la belleza de sus compañeras y la inteligencia de algunas, pero denuncian su agresividad con ellos y sus malos tratos.

Por otro lado, las manifestaciones de una orientación sexual diferente constituyen motivo de burlas entre las hembras y los varones, y son fuertemente discriminadas en el entorno escolar, incluso por el profesorado.

De esta forma, los rasgos personales y sus manifestaciones pueden interpretarse como factores mediadores que favorecen o no, en determinadas circunstancias, la reproducción de las prácticas comunicativas sexistas de los niños y las niñas dentro de la escuela.

Podemos concluir, que la convivencia con los padres y/o con las madres, las aspiraciones profesionales, los resultados académicos, las preferencias, la raza, la religión y la personalidad, constituyen mediaciones individuales en los sujetos, que pueden contribuir a la reproducción del sexismo a través de sus prácticas comunicativas en el marco de su centro escolar.

- **Situacionales**

En la escuela no existen espacios físicos exclusivos de niñas o de niños (salvo los baños). Tanto el aula como las áreas deportivas, la biblioteca, el comedor, el laboratorio de computación y los pasillos, son escenarios compartidos. Sin embargo, algunas normas establecen que por ejemplo, durante el matutino, la formación de los grupos sea en hileras diferenciadas por sexo.

La matrícula por grupos se conforma lo más equitativamente posible y cuando se realizan proyectos educativos, encuentros deportivos o actividades culturales en la escuela, se tiene en cuenta la participación de las niñas y los niños sin discriminación (solo que la edad esté acorde a las acti-

vidades pioneriles que puedan desarrollar).

Tanto hembras como varones colaboran con el autofocal<sup>23</sup> y desarrollan sus habilidades técnicas y manuales en los talleres de Educación Laboral. Sobre los Círculos de Interés que se desarrollan en la escuela, además de orientar la formación vocacional de los alumnos y alumnas, algunos han tenido en cuenta la categoría de género en el trabajo con ellos y ellas, pero ninguno lo ha abordado como idea central. Con lo cual, no existen antecedentes de este proyecto en dicha institución educativa.

El uso del uniforme, la disciplina, el cuidado de la base material del estudio y las normas de cortesía se exige igual a ambos sexos. En los encuentros deportivos, bailes y coros que se convocan en la escuela, participan sin distinción hembras y varones.

Por otra parte, en el aula está establecida una distribución de los puestos en las mesas compartidos entre hembras y varones, pero en algunos turnos de clases, los estudiantes se agrupan por afinidades. En esos casos, las niñas se sientan juntas y comparten solo con algunos niños, y/o viceversa.

Los métodos de trabajo con los alumnos y alumnas en el aula, exige al profesorado delegar responsabilidades en los estudiantes monitores de cada asignatura o con cargos estudiantiles dentro del grupo, sin distinción de género. Es así que en 6to- A, hay varones y hembras encargados de velar por la Emulación, el Trabajo, el Destacamento y la Exploración y Campismo en el grupo, y de colaborar con la calidad y el cumplimiento de las tareas en cada clase.

Grosso modo, podemos constatar que en la escuela no existe una intención definida en normas o estructuras organizativas, a favor de la diferenciación en el trato a los estudiantes por su género, ni en el uso que puedan ellas y ellos hacer de los espacios de la institución. Aun cuando a nivel discursivo predomina la mirada inclusiva, y salvo en la formación del matutino, todos los mecanismos apuntan a motivar relaciones más equitativas entre hembras y varones, hay otros elementos que indirectamente resultan contradictorios con esa intención.

23 Movilización de estudiantes y profesores en los centros escolares para combatir el Dengue y colaborar con la Campaña Nacional para la eliminación del mosquito Aedes Aegyptis en las comunidades.

En el sistema educacional de nuestro país, sobre todo en los primeros niveles de enseñanza, existe una tendencia a convertir el espacio del aula en una memoria viva del proceso histórico cubano. Así, en las observaciones realizadas en 6to- A, pudimos percatarnos del predominio de fotos y carteles referidos a hechos y figuras históricas, donde primaba la representación de la figura masculina. En cada mural dedicado a conmemorar alguna efeméride, todos los hechos eran protagonizadas por héroes, con lo cual se invisibiliza el papel activo de la mujer en muchos de esos acontecimientos.

A pesar del enfoque androcéntrico del conocimiento y el sexismo implícitos en los materiales decorativos del aula, durante los talleres, los estudiantes recordaron haber enfatizado en la importancia de algunas heroínas en el proceso histórico del país, gracias al interés de la profesora guía por resaltar la labor de algunas de esas féminas.

Solo en uno de los murales del aula se puede observar una postal conmemorativa por el día de las madres, y el resto de la presencia femenina en la decoración del local, responde a un afiche de una niña exploradora junto a un niño explorador menor, y a dos fotos en el buró de la profesora: una con sus hijas (Mónica y Melanie, ambas participaron del taller) y la otra con Camila, una de las estudiantes del grupo y Jefa del destacamento.

Por otra parte, los libros de textos, las teleclases y los carteles son otros medios de comunicación escolares que legitiman patrones sexistas a través de sus contenidos. Las ilustraciones, los cuentos, las adivinanzas, los problemas matemáticos, las frases, los símbolos y otros elementos visuales y textuales, evocan roles diferenciados de hombres y mujeres, y estereotipos que reproducen las percepciones de género de los dibujantes, escritores, realizadores y profesores, que se encargan de organizar las situaciones y temáticas a estudiar en clase.

Si bien estos medios no constituyen muchas veces, instrumentos de expresión del pensamiento de las niñas y los niños en el aula, si pueden ejercer una gran influencia en sus subjetividades y por ende, en sus prácticas. Además, las informaciones que en ellos se publica, tiene un valor indiscutible en el aprendizaje de los estudiantes, que las aprehenden sin ofrecer resistencias como resultado de las

lógicas verticalistas típicas de la educación tradicional. Como soportes de una información importante, los medios de comunicación escolares en general, constituyen “opiniones” que diariamente se transmiten y se comparten en el grupo, aun cuando no sea de forma directa. Por eso a corto o largo plazo, pueden naturalizar determinados patrones sexistas entre los niños y las niñas, que luego pueden mediar sus construcciones de género y sus prácticas comunicativas.

#### - Institucionales

Por la complejidad que resulta del análisis de las categorías implícitas en este tipo de mediación, esta investigación se centró en dos de las instituciones que mayor influencia tienen en la configuración de género de las niñas y los niños participantes. Referiremos las mediaciones que ejercen la familia y la escuela (en tanto actores que interactúan en ella) en las prácticas comunicativas sexistas del grupo seleccionado.

#### La familia

A partir de un cuestionario aplicado a las madres y los padres<sup>24</sup> del grupo de niños y niñas participantes, y a otros miembros del Consejo de Padres Delegados de la Escuela, pudimos comprobar las visiones de género que en el orden familiar predominan y que pueden incidir en las construcciones de género de los niños y niñas observados.

Así, pudimos constatar que los padres y las madres entienden el género como el *sexo masculino o femenino*, y en menor medida, como *el deber ser de la mujer y el hombre según la sociedad*. Solo en el caso de una madre, la respuesta estuvo asociada a la *orientación sexual*.

En cuanto a la equidad de género, comprendida por ambos como el hecho de que *las mujeres y los hombres tengan los mismos derechos y oportunidades para desarrollarse*

<sup>24</sup> Madres: 9 universitarias, 4 con 12 grado de escolaridad, 7 casadas, 3 divorciadas, 1 soltera, 2 tienen una relación, 1 es ama de casa, 2 trabajan por cuenta propia y 10 son trabajadoras estatales, 3 tienen entre 20 y 35 años de edad, y el resto oscila entre los 36 y 50 años.

Padres: 4 universitarios, 2 con 12 grado de escolaridad, todos son casados y tienen entre 36 y 50 años de edad, 1 es cuentapropista y los demás, trabajadores estatales.

en la sociedad, coincidieron en que es un tema importante. Sobre esta última consideración argumentaron que la equidad es fundamental para alcanzar el bienestar en todos los órdenes de la sociedad y con ello se evitaría la discriminación y la violencia contra la mujer, ayudaría a neutralizar los patrones machistas, tendríamos las mismas oportunidades de desarrollo, aportaríamos a la sociedad por igual y cada persona ocuparía un lugar más protagónico desde su individualidad.

Otras opiniones refirieron que lograr la equidad de género favorece a los niños y las niñas, pues les da el derecho de ser lo que quieran en el futuro y les hace saber que se debe contar con ellos para todo. Las madres en particular, apuntaron que no podemos ser prejuiciosos (refiriéndose a los padres y adultos de la familia en general), hay que dejarlos interactuar a su manera.

Grosso modo, los padres y las madres explicaron que la diferencia de sexo no es sinónimo de la desigualdad entre las personas en la sociedad y que somos diferentes en sexo, pero no en sentimientos ni oportunidades. Todos declararon los rasgos fisonómicos<sup>25</sup> y los comportamientos<sup>26</sup> como los elementos marcadamente distintivos entre los niños y las niñas.

Por otra parte, la mayoría de los familiares encuestados coincide en que hembras y varones pueden compartir los mismos juegos<sup>27</sup>, pero hubo algunos padres y madres que no lo consideraron así. Estos últimos argumentan que hay juegos específicos de hembras y varones, que los niños tienden a ser poco cuidadosos en las edades de 6 a 12 años y por ello existen juegos que pueden compartir plenamente con las niñas (en los que se complementan) y otros

25 El físico, los órganos reproductivos, las tetillas, los senos, la fortaleza y la voz.

26 La forma de vestir y las prendas que utilizan para ello, la forma de sentarse o de hablar, los gestos, sus preferencias o gustos específicos, la inmadurez e hiperactividad en los varones y el ser presumidas y sensibles en las hembras, sus reacciones ante determinadas situaciones y el carácter.

27 Juegos didácticos, de participación, de mesa (dominó, ajedrez, damas, parchís, cartas), de computadora, juegos de roles (maestra, mamá y papá, enfermera, médico, bodeguera, las casitas), yaquis, pon, "el cogido", las escondidas, la gallina ciega, la suiza, las bolas, juegos deportivos (pelota, baloncesto, fútbol, pimpón).

no (donde predomina la fuerza física). Los criterios menos radicales señalaron que cada cual juega lo que quiera, pero sin excesos y citaron ejemplos como: una niña jugando bolas todos los días o un niño, a las muñecas.

Pudimos comprobar que el juego es un espacio de socialización de suma importancia para la construcción de género en los niños y las niñas, y las opiniones de sus progenitores así lo reafirman: que compartan sus juegos los prepara para la vida y para trabajar en colectividad, los enseña a asumir los roles que luego les corresponderán en la vida, aprenden a jugar el papel que le toca a cada cual, contribuye a la formación de su personalidad y les permite ser lo que desean.

Otro espacio donde se configuran las relaciones de género, que luego los niños y las niñas reproducen en la escuela, es el hogar. Sobre los roles asumidos en ese escenario, los padres y madres opinaron que se comparten entre todos, cada uno sabe la tarea<sup>28</sup> que le corresponde según su edad y sus prioridades.

Con regularidad, en el entorno doméstico las madres suelen felicitar por su buen comportamiento a sus hijos o hijas, mientras que los padres tienden a orientarles el cumplimiento de algún quehacer pendiente. Ambos son los responsables de llamarles la atención a los niños, aunque afirman que lo hacen en raras ocasiones.

En ese contexto, coincidieron en que exigen la disciplina a ambos sexos con el mismo rigor, y justificaron su postura porque debe existir igualdad en la formación de ambos pues tanto niño como niña son el futuro de la sociedad, ambos deben ser educados con valores y conductas adecuadas sin ver el género, la disciplina debe exigirse según la gravedad del asunto y no según el sexo. Hubo una madre que no compartió los criterios anteriores y argumentó que los varones son más fuertes y por eso deben ser muy disciplinados; con las niñas debe ser menor el rigor, pero igual deben cumplirlo.

Sobre este aspecto puntualmente, resulta interesante contrastar las interpretaciones de los niños y las niñas al respecto. Durante una dinámica grupal, las hembras y los va-

28 En la mayoría de los casos: el papá hace los mandados y ayuda a cocinar o a fregar, el niño bota la basura, la niña ayuda a recoger el reguero, a barrer o a fregar, y la madre limpia, lava y cocina.

rones discutieron las “libertades” que sus padres y madres les permiten o no, según su sexo. Camila se quejó porque *no la dejan ir al parque sola, ni llegar tarde, a veces no la dejan salir porque tiene que hacer las tareas y los deberes de la casa, y los varones están en la calle jugando*. Gerardo, por su parte, agregó que *a su hermana (cuando tenía la misma edad) la dejaban salir y a él no lo dejan, son más recios con los varones*.

Marcos comentó que *a los varones le dan golpes y los llevan más recio* y Melanie se refirió a que *son más duros con las hembras, porque no las dejan salir solas ni ir a las pijamadas, las sobreprotegen mucho*. Al criterio de Melanie, Karla Alfonso respondió que eso era así porque *antes se enseñaba diferente, ahora son más recios con las niñas porque tienen novio desde los siete años y se dan besos en la boca*.

Marcos resumió que los padres *nos quieren educar como lo hicieron con ellos*. Camila y Yamir no coincidieron con él, según ellos los padres y las madres *quieren que logren lo que ellos no pudieron, por eso son más fuertes y sobreprotectores en ocasiones*.

En todos los casos, los padres y las madres encuestadas calificaron de buena la comunicación con sus hijos o hijas. Tanto madres como padres reconocen lo significativo que es para el desarrollo de la personalidad del infante, que se tengan en cuenta sus preocupaciones o vivencias. *Su opinión es importante, conversando con ellos/as se logra una mejor disciplina desde edades tempranas y es la única forma de conocer sus intereses, sus problemas y preocupaciones*.

Las formas más frecuentes de estar pendientes de las preocupaciones de los niños y las niñas, según sus progenitores, es conversando con ellos y ellas, para lo cual resaltan la importancia de escucharlos, del diálogo fluido y la confianza entre padre/madre- hijo/hija. Asimismo, se imaginan las cosas que generalmente preocupan en esas edades tempranas o se acercan a la profesora en la escuela para saber lo que les pasa.

Sobre estas cuestiones, los niños y las niñas también tienen sus opiniones. Camila afirmó que *su mamá es la que más se preocupa por ella y le pregunta por la escuela, su papá llega directo a bañarse*. En el caso de Gerardo suce-

de lo contrario, su papá es el que se preocupa por la escuela, porque la mamá trabaja. El resto de los niños y las niñas no desestimó el cariño de sus padres, pero prefirieron la figura maternal para compartir sus preocupaciones.

Esta preferencia está relacionada con el estereotipo de la madre como la persona comprensiva y atenta a los problemas de cada uno de los miembros de la familia. En el escenario escolar se legitima esa percepción, cuando, por ejemplo, en las reuniones de padres son las madres quienes mayormente representan a sus hijos e hijas.

No obstante, los familiares encuestados están conscientes de su responsabilidad en la educación de esos niños y niñas, de sus valores y principios éticos y morales, en su orientación para la vida, en la solución de sus problemas y en la formación de su personalidad.

Cabe resaltar el criterio de los padres y las madres en las construcciones de género en sus hijos e hijas, toda vez que los primeros constituyen el ejemplo a seguir por los segundos. Citamos la connotación de los estereotipos en uno de los niños miembros del taller, a partir de la influencia de su familia: *los padres dicen cosas cuando ven algo raro en sus hijos y que su papá dice que los que están en ballet son gays, que estar ahí te lleva a eso y por eso a él no le gusta el ballet*.

Este niño tiene incorporados esos patrones sexistas del padre, que se evidencian en sus expresiones verbales y extraverbales, y en sus relaciones con sus compañeros y compañeras. Es así, por ejemplo, que se burla de un compañero de clase y lo acusa de ser amanerado, porque no es rudo y guapo como él; está pendiente de no hacer o decir algo que pueda desmentir su virilidad (y reacciona agresivamente si alguien lo pone en duda) y presume de que a él le gustan *los bailes de machos*.

La responsabilidad de educar a los hijos e hijas, muchas familias la asumen compartida con la labor de la escuela, en la medida que *esta reafirma o apoya los valores que enseña la familia*. Según los padres y las madres, *algunos profesores y profesoras transmiten valores y buenas conductas, pero a veces ejercen influencias negativas que son muestra de la falta de ética y profesionalidad* con que se asume el magisterio en la actualidad.

Criterios como los anteriores no evitan el reconocimiento

: del profesorado y de la escuela en general, como legitima-  
 : dores de lo correcto o no en la sociedad para esos niños  
 : y niñas. Con ellos aprenden a socializar y a trabajar en  
 : colectivo, a cumplir las normas sociales, a ser educados y  
 : respetuosos entre ellos, y a ser responsables ante deter-  
 : minadas tareas.  
 : Desde la mirada de la familia, para un niño o niña de eda-  
 : des tempranas el profesor o profesora significa todo y en  
 : esa medida contribuyen o no a su formación integral como  
 : seres sociales y los orientan a comportarse como tales.  
 : El análisis nos permitió contrastar las valoraciones del pro-  
 : fesorado al respecto. En este caso, la profesora guía re-  
 : calcó que la escuela constituye un patrón temporal en la  
 : formación de las personas, mientras que la familia es un  
 : patrón constante. Esta última responsabilizó a la educación  
 : en la familia por las actitudes violentas en los niños y las  
 : niñas.  
 : Entre los adultos de la familia, principalmente las madres  
 : y los padres, por una cuestión generacional, tienden a ser  
 : menos flexibles en cuanto a los roles de género compar-  
 : tados y los estereotipos, y eso puede mediar las prácticas  
 : comunicativas de sus hijos o hijas con personas del otro  
 : sexo. *Muchas veces en la familia encuentran la traba de*  
 : *que “tú no puedes hacer esto porque eres varón o porque*  
 : *eres hembra”* (Profesora guía en entrevista personal/ 18  
 : de marzo, 2013). Según la propia profesora, esos patrones  
 : sexistas *se reflejan en la misma relación interpersonal de*  
 : *niños y niñas a la hora de cumplir una tarea o de realizar*  
 : *una actividad determinada: “yo no quiero participar en este*  
 : *matutino porque esto es para hembras, o yo no quiero ha-*  
 : *cer tal cosa porque eso está muy tosco, y es para varones”*  
 : (refiriéndose a las justificaciones de los estudiantes sobre  
 : el tema).  
 : Sobre lo referido con anterioridad en este acápite, pode-  
 : mos resumir que las percepciones de género legitimadas  
 : en la familia pueden condicionar las formas en que los ni-  
 : ños y las niñas se relacionan, los juegos que comparten,  
 : sus comportamientos, las tareas que realizan y las activi-  
 : dades en que participan o no dentro de la escuela. Las ma-  
 : dres y los padres constituyen el principal ejemplo a seguir  
 : por sus hijos e hijas, y su distinción entre lo correcto o no  
 : en sus relaciones con el otro sexo, está mediada por la

visión al respecto de sus progenitores.

Otro elemento destacado, que aparece ejemplificado en varias situaciones descritas hasta ahora, es el hecho de que lo que expresan las madres y los padres sobre sus percepciones de género inclusivas y equitativas en el orden discursivo, no necesariamente implica la reproducción de prácticas comunicativas no sexistas en ellos, ni en sus descendientes.

Reconocemos el papel de la familia y de la escuela (en especial del profesorado), como instituciones sociales fundamentales en el proceso de construcción de género de las niñas y los niños, y en la configuración de sus interacciones con el otro sexo, dentro del propio espacio educativo formal.

### La escuela

En el escenario escolar, el grupo participante en el taller no se encuentra solo. Existen actores coetáneos y adultos, que interactúan con ellos en el espacio del aula y/o en las otras áreas dentro de la escuela. Las profesoras, el personal administrativo del centro, el grupo de amigos o amigas más cercano y los compañeros y compañeras de clase, tienen una visión sobre las relaciones de género que, como la familia, puede motivar la reproducción de prácticas comunicativas sexistas entre los miembros del grupo señalado. En ese orden, la relación entre alumnos y profesores tiene sus peculiaridades. El flujo de comunicación entre estos actores suele ser predominantemente vertical y se manifiesta a nivel interpersonal o grupal, siempre apuntando a la superioridad del profesorado sobre sus estudiantes. Las propias lógicas del modelo de educación tradicional justifican que el criterio de los profesores sea como una ley para los alumnos. Esta particularidad imprime singular importancia al reconocimiento de las visiones de género que tienen las profesoras y directivas, pues identificarlas facilitó la comprensión de algunas prácticas comunicativas sexistas reproducidas por los niños y las niñas en el escenario escolar.

Del profesorado, la directora, la subdirectora y la profesora guía son las figuras adultas que mayor relación tienen con el alumnado, lo que no desestima la influencia del resto del personal del centro en la reproducción de determinadas

prácticas comunicativas entre ellos.

A partir de las entrevistas realizadas a la directora del centro escolar y a la profesora guía del grupo 6to- A, pudimos constatar que ambas conciben el género como una manera de distinguir el sexo masculino del femenino en la sociedad. *Con el sexo uno nace, y el género es lo que determina lo que debes ser como mujer u hombre* (profesora guía, entrevista personal, 18 de marzo, 2013).

Estas percepciones las han construido desde sus vivencias como mujeres y profesoras, pues no hay creado un mecanismo de superación para el profesional del magisterio que puntualice en la temática del género, más allá de su preparación para emplear una metodología en el aula que les permita abordar cuestiones como la cooperación familiar, los derechos de los niños y las niñas, y otros.

Ambas profesoras reconocen la importancia de promover la equidad de género, para evitar la discriminación entre las personas y contribuir al desarrollo de la sociedad con una mirada mucho más inclusiva.

En ese orden, se esfuerzan por no asignar responsabilidades diferenciadas por el sexo o el género de los estudiantes, y los motivan a compartir las tareas dentro y fuera del aula. Se apoyan de los contenidos de las asignaturas (fundamentalmente en Educación Cívica) para reflexionar en el grupo sobre los valores, las normas de conducta social, la cooperación en la familia, las relaciones con quienes les rodean y otras temáticas que trabajan con los niños y las niñas para enriquecer su educación.

Como con el profesorado, los niños y las niñas del taller interactúan con otros niños y niñas de edades contemporáneas, cuyas visiones de género constituyen posibles mediaciones en las prácticas comunicativas sexistas del grupo observado, fundamentalmente las que comparten en su medio más cercano.

Las relaciones más frecuentes entre hembras y varones de grupos diferentes se reducen al límite del pasillo en que se encuentran ubicadas sus aulas o a aquellas en que tienen algún familiar. A través de la observación pudimos constatar que el grupo de participantes interactúa mayormente con estudiantes de otros grupos del propio grado (6to), y en menor medida con algunas niñas de 4to y 5to grado (en el caso de las hembras), y varones o hembras de 7mo grado

(en el caso de los varones). La comunicación entre estos actores se concreta a través de flujos horizontales y a partir de niveles interpersonales o grupales, generalmente.

Por otra parte, según los resultados de una encuesta (cuyos procedimientos se describen posteriormente en el acápite de implementación), los estudiantes no participantes no tienen claro la diferencia entre sexo y género. No conocen una definición concreta del género, solo lo asocian al sexo masculino o femenino. Sobre este último, hubo quienes se refirieron a las relaciones sexuales.

Entienden que existen colores, juegos y roles propios de hembras y otros de varones. Consideran que las relaciones entre ambos sexos en el centro escolar son regulares, unas veces discuten y otras se llevan de lo mejor. Según sus criterios, las niñas se relacionan mejor con las niñas (y los varones con los varones) porque entre ellas (y ellos) se entienden mejor.

Podemos resumir que predominan los mecanismos para la promoción de la equidad de género en el centro escolar. El claustro de profesoras está consciente de su significación a favor de mejores relaciones entre las niñas y los niños, pero aun así los estudiantes reproducen roles y estereotipos de género en sus interacciones.

En el escenario escolar inciden también las visiones de género que legitima la familia, y desafortunadamente muchas veces no son coherentes con las de la escuela. Por otra parte, el grupo de amigos o amigas más cercano, y los compañeros y compañeras de clase, pueden motivar las prácticas comunicativas sexistas de las niñas y los niños del taller, toda vez que las representaciones de la feminidad o la masculinidad de los primeros, pueden condicionar la integración, la aceptación o el rechazo a los últimos, en determinados espacios compartidos dentro de la escuela.

### **Dimensión Educomunicativa**

La información descrita en el acápite anterior es el resultado del desarrollo de las primeras fases del proyecto “Espejuelos para el Género” y del re-diagnóstico realizado en el inicio de la etapa actual. En este ítem enfatizaremos en las *lógicas de los diseños* que se tuvieron en cuenta en cada fase del proyecto, según los objetivos trazados en el mismo, y *los aprendizajes* constatados en el grupo.

## · Diseño

### · - Familiarización

· El objetivo general de la familiarización fue reajustarnos a la nueva muestra del grupo y definir las metas a alcanzar a lo largo del taller.

· Desde el primer momento, el trabajo con los niños y niñas participantes arrojó informaciones significativas sobre las visiones de género que compartían, y que justificaban las prácticas comunicativas sexistas que reproducían.

· En el ejercicio de presentación *¿quién es?*, las niñas se describieron de manera general como *amistosas, inteligentes, locas, altas, sexys, graciosas y con buenos valores*; mientras que, los varones utilizaron adjetivos despectivos para identificarse, tales como *feo, bruto, alto, mono, mongo y comilón*. Solo uno de ellos se calificó como *amistoso*, y otro se describió a sí mismo como *fuerte e inteligente*. Pudimos percatarnos entonces, que las niñas se presentaron con cualidades todas positivas, mientras que los varones utilizaron cualidades negativas, físicas o se compararon con animales.

· Durante ese primer encuentro un objetivo específico fue recordar lo aprendido en talleres anteriores, lo que habían hecho, los medios de comunicación con que trabajaron, los que les había parecido más interesante de esos encuentros, lo que más les había gustado y lo que no repetirían. El interés de retomar esos aprendizajes fue pertinente para la organización de los temas a abordar durante el proyecto y la planificación de las acciones a realizar, pues contribuyó a decidir los conocimientos y las habilidades del grupo con que se podía contar en esta nueva fase y aquellas que fuera necesario profundizar y desarrollar para dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

· Los niños y las niñas mencionaron las diferencias entre sexo y género, y los roles de género. Sobre los estereotipos, la coordinación tuvo que explicarles su significado y enseguida recordaron haberlos trabajado. Asimismo, retomaron la experiencia de haber empleado la fotografía y el audiovisual como medios de expresión de su pensamiento. A partir de ese recordatorio, el grupo compartió sus expectativas con respecto a la nueva fase de trabajo en el taller. Se anotó el interés por *aprender más sobre Comunicación Social y Periodismo, hacer un libro más grande para que*

*otras personas conocieran del proyecto, profundizar en la no discriminación entre hombres y mujeres por su sexo, y hacer más audiovisuales.*

Con el resultado de estas expectativas comprobamos que la propuesta de formarlos como promotores de la equidad de género en su escenario escolar, con todo lo que ese proceso formativo implicaba, para luego incidir a largo plazo en las prácticas comunicativas sexistas que allí se reproducen, no estaba lejos de complacer los intereses y aspiraciones del grupo con respecto a la continuidad del taller. Sin dudas, este fue uno de los primeros aciertos de esta propuesta.

Sobre los objetivos propuestos, Melanie opinó que sí podrían convertirse en promotores de nuevas prácticas, y propuso empezar por ella para dejar de discriminar a sus compañeros por su raza, edad o sexo, y evitar maltratar a los varones, aun cuando se tratase de un juego.

Desde el primer momento se mostraron muy motivados y constantemente sugerían iniciativas que pudieran ser desarrolladas al final del taller: un mural a la entrada de la escuela con información sobre el proyecto, dibujos, hacer una obra de teatro donde se aborden las consecuencias que tienen en ellos las diferencias<sup>29</sup> entre niñas y niños, y hacer un libro. En este caso, salieron a relucir pinceladas de la competencia comunicativa estratégica con que contaban algunos de los miembros del grupo, pues sus proposiciones se centraban en buscar las formas más efectivas para compartir sus conocimientos y experiencias sobre género, con el resto de sus compañeros y compañeras en la escuela, como parte de su ejercicio de promoción.

En ese encuentro se redefinieron las normas grupales y se acordó entonces: *ser disciplinados, aprender a escucharnos, ser compañeristas y honestos, respetar la opinión de los otros y no burlarnos de ellos, tratarnos como iguales, llevarnos bien entre todos, divertirnos y aprender*<sup>30</sup>.

29 Para este primer momento ellos asumen las diferencias como desigualdades. Más adelante entenderán que ser diferentes no está mal, que lo negativo es la desigualdad que se genera a partir de esas diferencias.

30 Sobre la evaluación sobre el cumplimiento de estas normas durante el taller, aparece información más adelante en este capítulo.

· Cabe resaltar la definición de esas normas como un aprendizaje de las fases antecedentes del proyecto, pues consideraron que los aspectos que puntualizaban habían sido algunas de las deficiencias percibidas por el grupo en esos encuentros anteriores.

· Para recrear creativamente la trayectoria del taller se hizo un mapa con dibujos, donde aparecían representados momentos difíciles, de sorpresas, de iniciativas y buenas ideas, de trabajo en equipos, de diversión, así como el punto de partida y el final del camino a transitar en función de los objetivos. Con el empleo de esta iniciativa se consolidaron las expectativas en el grupo.

· A partir de las técnicas utilizadas para lograr la familiarización de los niños y las niñas como grupo y con las temáticas de interés para el taller, observamos que en este momento tenían incorporados visiones de género en el orden discursivo, que todavía no habían interiorizado ni eran coherentes con sus prácticas.

#### - Diagnóstico

· El interés principal del diagnóstico fue analizar las visiones de género que conservaban o no los niños y niñas participantes del trabajo en fases anteriores, y sobre esas valoraciones identificar prácticas comunicativas sexistas reproducidas por ellos y sus compañeros en el contexto escolar. Así, hubo necesidad de enfatizar en las nociones sobre los roles de género y los estereotipos, para luego profundizar en manifestaciones del sexismo que ellos reconocieran en sus interacciones y en su entorno. De este modo se inició también el proceso de sensibilización de los niños y las niñas en cuanto la necesidad de promover relaciones más equitativas e inclusivas entre sus compañeros y compañeras de escuela.

· Para el diagnóstico se implementaron técnicas de participación, de animación, de integración, de análisis y de evaluación. Las tres primeras fueron las de mayor peso en esta fase.

· Las técnicas evaluativas nos permitieron conocer las valoraciones del grupo sobre cada encuentro del taller. Los resultados de estas evaluaciones parciales contribuyeron en gran medida al perfeccionamiento del diseño y la implementación de la propuesta en cuestión. Así, por ejem-

· plo, debimos repensar el apoyo del taller en el trabajo independiente de los estudiantes, porque inicialmente no se comprometían ni se motivaban con el cumplimiento de esa actividad. Los miembros del grupo prefirieron las técnicas de animación y la devolución de resultados a través de dramatizaciones o dinámicas creativas, y esas preferencias hubo que considerarlas en la planificación del proyecto, en aras de garantizar la colaboración de los niños y las niñas involucrados.

· Como parte de una de las sesiones de trabajo con el grupo, la coordinación los invitó a apropiarse libremente del espacio en que se encontraban reunidos, y resultó que los varones se sentaron separados de las hembras. Ante esa distribución los niños explicaron que se pusieron así *porque las hembras los molestan y son unas "pesadas"*; mientras que, las niñas dijeron que ellas se quedaron en donde estaban, que *fueron ellos los que se movieron de lugar y que no tenían ningún problema en estar mezcladas con los varones*.

· Situaciones como esta demostraron que sus visiones sobre las relaciones de género inclusivas solo se expresaban en el orden discursivo, y hasta ese momento no eran coherentes con sus comportamientos.

· Con el interés de caracterizar al grupo, reintegrarlo y familiarizarlo con algunos temas asociados al género, empleamos la técnica participativa *la consigna*. Su realización nos permitió valorar los roles de género y los estereotipos que los niños y las niñas reproducen, el sexismo en el lenguaje y algunas aptitudes comunicativas de los estudiantes.

· De esa forma afloraron sus visiones sobre los roles en el hogar, donde observamos que ellos y ellas se refieren a roles compartidos, pero no reconocen que aun así son diferenciados y discriminatorios, pues el papá sigue siendo el responsable de buscar los mandados y solucionar los problemas técnicos del hogar, mientras la mujer friega, cocina, lava y plancha.

· Por otra parte, comprobamos el enfoque androcéntrico y sexista del lenguaje que cotidianamente utilizan y que perfeccionan en el aula. Este análisis sirvió para ejemplificar e introducir la reflexión en torno a las manifestaciones del sexismo que se naturalizan en sus prácticas comunicativas. Sobre la participación en matutinos todos se mostraron

: motivados, excepto Marcos. Él fue uno de los niños que  
 : más resistencia mostró ante el desarrollo de determinadas  
 : competencias comunicativas en el grupo, pero su evolu-  
 : ción en la fase de producción arrojó cambios significativos  
 : que se consideraron ganancias del trabajo en el taller.  
 : Con el interés de desarrollar competencias discursivas e  
 : histriónicas en los miembros del grupo, a la vez que inter-  
 : cambiaban sus roles de género, nos apoyamos en la téc-  
 : nica de animación *el cuento vivo*. El objetivo fue recrear la  
 : rutina diaria de una niña y un niño, indistintamente, desde  
 : que se levantan para ir a la escuela hasta que terminan  
 : sus clases. En las narraciones hubo varones que debieron  
 : asumir el papel de “Ana”, la niña; y viceversa, las hembras  
 : tuvieron que pensar como lo haría “Carlos”, el otro niño de  
 : la historia.  
 : Esta dinámica sirvió para reflexionar sobre las diferencias  
 : entre las niñas y los niños, sus comportamientos y sus pre-  
 : ferencias. En el caso de Gerardo, que representó a “Ana”  
 : en el momento de alistarse para ir a la escuela, confesó que  
 : le había costado mucho trabajo tener que imitar la forma de  
 : caminar y los gestos de una niña, porque él es varón.  
 : Según Karla Alejandra, *en esas historias cada cual actuó*  
 : *como tal, pero sus roles eran diferentes. Actuar como una*  
 : *niña es ponerse una saya, un cintillo, aretes y andar con las*  
 : *amiguitas, el niño es lo contrario.*  
 : Camila opinó que *las niñas no se manifiestan como los va-*  
 : *rones. Nos sentimos mejor con las hembras, más identifi-*  
 :  *cadas.*  
 : El ejercicio exigió de los muchachos la capacidad para  
 : hilvanar las ideas coherentemente con la historia que se  
 : contaba, y las habilidades para dramatizar, entre varias  
 : personas, la rutina de un único personaje, que podía o no  
 : coincidir con el sexo de los actores y/o actrices.  
 : La lógica del *cuento vivo* contribuyó al perfeccionamiento  
 : del trabajo en equipos. En su formación como promotores  
 : le aportó la noción de ser coherentes en el orden discursi-  
 : vo y en sus prácticas con el mensaje que promueven, y a  
 : exponer frente a un público sus criterios sin mayores temo-  
 : res. La dramatización fue uno de los ejercicios que mejor  
 : funcionó durante el taller y arrojó resultados significativos  
 : sobre las construcciones de género de los niños y las ni-  
 : ñas en la escuela. Su realización favoreció el desarrollo de

competencias comunicativas discursivas y paralingüísticas  
 en el grupo, para garantizar que sus compañeros y com-  
 pañeras entendieran lo que ellos querían expresar con sus  
 palabras y sus acciones.

En otro momento, a partir de la observación a las relacio-  
 nes y expresiones entre sus compañeros y compañeras  
 en la escuela, se introdujo el análisis de las prácticas co-  
 municativas y el sexismo, como categorías conceptuales  
 de interés para el desarrollo del taller. Sobre las prácticas  
 comunicativas sexistas, coincidieron en que se trataba de  
*una forma de comunicarse diferente según el sexo de las*  
*personas, que discrimina.*

Las observaciones principales se compartieron en plenario  
 a través de la técnica de análisis: *la noticia*. El grupo divi-  
 dido en tres equipos organizó la información y de manera  
 creativa, cada cual expuso sus conclusiones. En todos los  
 casos se valieron de una cámara fotográfica y una graba-  
 dora de mano, para hacer más convincente sus dramatiza-  
 ciones y acercarlos al perfil profesional del Periodismo, que  
 era parte de sus expectativas iniciales con el taller.

Los temas abordados en *la noticia*, fueron: los conflictos  
 entre hembras y varones por no creer que pueden compar-  
 tir cualquier juego; y los problemas de comunicación entre  
 las niñas y los niños de cada grupo de la escuela, pues  
 en algunos casos se llevan muy bien y en otros discuten  
 constantemente.

Con esta técnica se explotó la capacidad de síntesis de  
 los estudiantes, sus habilidades discursivas y sus compe-  
 tencias estratégicas, para lograr una comunicación mucho  
 más efectiva con el público al que se dirigieron. Se anali-  
 zaron los argumentos que utilizaron, su coherencia con el  
 tema en cuestión y la visión de la realidad escolar que com-  
 parten, en aras de comprender sus diferentes enfoques de  
 la misma.

Los aprendizajes de esta fase fueron que los niños y las  
 niñas reproducen expresiones sexistas en sus lenguajes  
 y que existen manifestaciones de discriminación en sus  
 relaciones intra e intergéneros en la escuela. Aprendieron  
 sobre la importancia de conocer las características de los  
 procesos o los contextos en que pretenden incidir un cam-  
 bio social. Algunos desarrollaron sus competencias discursi-  
 vas, estratégicas y paralingüísticas, que sirvieron de en-

trenamiento para su futuro ejercicio de la promoción. Sin embargo, al cierre de esta fase, constatamos dificultades en la comprensión y explicación de algunos conceptos abordados, como es el caso de *prácticas comunicativas* y *sexismo*, y se manifestaron algunas resistencias al trabajo en equipos sin afinidades. Esto último evidenció deficiencias en la integración del grupo.

### Implementación

#### - Teorización

Los objetivos principales de esta fase fueron: profundizar en los conceptos que se habían trabajado con anterioridad en el taller; introducir nuevas aproximaciones teóricas y comprender las lógicas del ejercicio organizado de la promoción social.

Coherentemente, reafirmamos las nociones sobre *prácticas comunicativas*, *sexismo*, *género*, *roles de género* y *comunicación*. A partir de esas aclaraciones, se introdujo la temática de *la equidad de género*.

Para una mejor comprensión de la diferencia entre igualdad y equidad de género, como un punto importante en el análisis, nos apoyamos de la técnica de animación: *identificación táctil*.

El intercambio de prendas generado con este juego, permitió al grupo profundizar sobre las diferencias inter e intrageneros. Las niñas y los niños se convencieron de que entre las personas de un mismo sexo existen diferencias, y por tanto no podemos aspirar a ser iguales. La meta es compartir y disfrutar de los mismos derechos y oportunidades en la sociedad, sin importar nuestra condición sexual. De eso se trata la equidad de género.

En palabras de los niños y las niñas del grupo, lograr la equidad de género significa que *todas las mujeres y los hombres tengan los mismos derechos y oportunidades en la sociedad*.

De conjunto con esta reflexión, se debatió en el grupo que ser diferentes no es malo, que lo negativo está cuando esa diferencia se convierte en una desigualdad, en una desventaja a nivel social. Se aclaró también que no es correcto referirse al *sexo opuesto*, sino al *otro sexo*.

Otra de las aproximaciones teóricas abordadas fue la *promoción*. Para ello, se realizó una lluvia de ideas, en la que

cada cual expresó su opinión sobre la acción de promover, hasta llegar a conclusiones.

Las consideraciones predominantes giraron en torno a la *promoción* como *la acción de enseñar algo, dar a conocer algo, anunciar, divulgar algo que ya conoce alguien para que lo conozcan otros y realizar acciones para dar a conocer algo*.

En ese sentido, se resaltó la intención de promover algo, de darlo a conocer, así como la importancia de dominar el tema o el mensaje que se promueve, lograr que los demás conozcan sobre ese tema en particular, educarlos sobre ello y tener en cuenta varias acciones para conseguirlo.

Sobre esto aprendieron que promover es una forma de motivar y enseñar a los demás a pensar como ellos y por ende, una vía de introducción de cambios en un contexto determinado. Para eso, deben estar preparados y saber las percepciones de sus públicos sobre la temática del cambio promovido y sus necesidades reales de lograr esa transformación. Comprendieron la pertinencia de seleccionar y organizar las acciones promocionales seleccionadas, en función de las peculiaridades de la temática y del público, así como de los recursos con que cuenta el grupo para implementar esas iniciativas. Vale aclarar que la complejidad del proceso se analizó acorde a los niveles de razonamiento propios de esas edades.

A partir de estas consideraciones, debatimos sobre los momentos a tener en cuenta para un ejercicio efectivo de la promoción social: *el diagnóstico, la planificación, la implementación y el control y evaluación*.

La fase del diagnóstico fue interpretada por el grupo como el momento de *investigar lo que no está bien entre las niñas y los niños de la escuela*, o sea, identificar las manifestaciones sexistas que se evidenciaban en las relaciones entre hembras y varones en la escuela. En concordancia, decidieron elaborar un instrumento de investigación que les facilitara esa información: una entrevista<sup>31</sup>.

31 Los detalles sobre la elaboración e implementación de este instrumento aparecen referidos en el acápite de la fase de producción.

Así, desarrollaron algunas habilidades investigativas como la observación y la elaboración de instrumentos para la investigación, respetando los pasos metodológicos elementales para ello. Por ejemplo, definieron los aspectos puntuales a observar de las relaciones entre hembras y varones y en la selección de la muestra para aplicar sus entrevistas, anotaron indicadores como la edad, los contenidos asociados al género que dominaran y su afinidad con el investigador o la investigadora (rechazaron entrevistar a un grupo de 5to grado con el que no tenían buenas relaciones, sobre todo las hembras). Esta experiencia fue novedosa para el grupo, porque a pesar de que en la escuela los incitan a investigar y buscar informaciones sobre un tema, no lo habían hecho atendiendo a los requisitos mencionados, y muchos de ellos y ellas no habían entrevistado a nadie nunca.

En cuanto a *la planificación*, creemos importante reflexionar en torno a los objetivos de las acciones de promoción (que fueron definidos a partir de los resultados del diagnóstico), los públicos a los que se dirigirían esas iniciativas, las fechas para la implementación de esas acciones y los recursos materiales a emplear.

A partir de estas consideraciones, el grupo se organizó y contribuyó con modestos aportes al desenvolvimiento de las acciones planificadas. Por ejemplo, María Karla imprimió carteles con la convocatoria de un concurso, y Gerardo, Karla, Gustavo, Camila y Hanoi dibujaron otros muy creativos; Karla Alejandra coordinó la presentación del matutino en la escuela, con la Directora; y todos juntos colaboraron con la distribución de los carteles por varias aulas y pasillos de la escuela.

Se enfatizó en las responsabilidades de cada cual en las acciones a realizar, en la medida que eso garantiza la organización y efectividad de la puesta en práctica de las iniciativas definidas y sus resultados.

Las particularidades de *la implementación y el control y evaluación* se debatieron conjuntamente, pues ambas fases han de concebirse en estrecha relación. El éxito de la primera depende del seguimiento y las herramientas creadas para ello, en la segunda.

Básicamente, como parte de la Teorización se emplearon técnicas de integración, de análisis, de evaluación y de

participación. Podemos mencionar entre ellas: *la sopa de palabras*, *la libre asociación*, *la identificación táctil* (versión de *la gallinita ciega*) y *la lectura compartida*. Las dinámicas señaladas funcionaron muy bien dentro del grupo y facilitaron la comprensión de algunos conceptos que hasta el momento no quedaban claros para algunos o algunas participantes del taller.

En esta fase los miembros del grupo aprendieron el concepto de *equidad de género* y reflexionaron sobre la distinción en las connotaciones de *lo diferente* y *lo desigual* en las relaciones entre hombres y mujeres. Desarrollaron habilidades investigativas, elaboraron un instrumento para implementar su investigación y se familiarizaron con las fases a tener en cuenta para un efectivo ejercicio de la promoción. Sin embargo, continuaron las manifestaciones de resistencia al trabajo en equipos sin afinidades, las divergencias entre el discurso equitativo y la práctica sexista en algunos varones y hembras, y no todos aportaron al debate de los conceptos abordados.

#### - Producción

En esta fase se definieron e implementaron las iniciativas para promover la equidad de género y las intenciones del proyecto “Espejuelos para el Género” en la escuela. Antes de realizar cualquier acción los estudiantes elaboraron una especie de entrevista con preguntas que le permitieran conocer las nociones sobre género y equidad que tenían sus compañeros de clase y de otros años. A partir de los resultados obtenidos con este instrumento, se decidieron los temas a promover y las propuestas definitivas para ejercer la promoción en la escuela de los temas acordados.

El grupo se dividió en equipos heterogéneos que fueron convocados para elaborar preguntas que les permitieran conocer las nociones sobre género de sus compañeras y compañeros, e identificar algunas prácticas comunicativas sexistas entre ellos y ellas. Esta actividad fue como un trabajo independiente del taller, y sus resultados se debatieron en encuentros posteriores.

En plenario se discutieron las preguntas propuestas por cada equipo, las mismas que debieron primero escribieron en un papelógrafo y luego un representante de cada equipo explicó al resto la organización de su entrevista y los

- objetivos que perseguían con las preguntas descritas.
- Después de esas presentaciones, la coordinación de conjunto con el grupo, sintetizó las interrogantes propuestas, y en función de los objetivos del ejercicio, se construyó una entrevista general entre todos los miembros del grupo.
- Los estudiantes se mostraron muy entusiasmados con la idea de entrevistar a sus compañeros y compañeras, y para ellos decidieron organizarse en dúos (hembra y varón) y centrarse en los estudiantes de 3er a 6to grado. Ante esta selección explicaron que consideraban que los grados menores no tendrían la misma capacidad de reflexión ante las preguntas que ellos habían resumido.
- La entrevista quedó conformada como se muestra a continuación:
- 1. Para ti, ¿qué significa sexo? ¿qué significa género?
- 2. Para ti, ¿las hembras y los varones juegan los mismos juegos?
- 3. ¿Qué colores escogerías para las hembras y los varones?
- 4. ¿Con quién te llevas mejor: con las hembras o con los varones? ¿Por qué?
- 5. Si tuvieras que conformar un grupo, ¿lo harías solo de hembras, solo de varones o de los dos? ¿Por qué?
- 6. ¿Cómo son las relaciones entre las niñas y los niños de tu aula?
- 7. ¿En qué se diferencian las niñas y los niños de tu aula?
- 8. ¿Cómo podrías cambiar las relaciones entre tus compañeros?
- 9. ¿Cómo le enseñarías a la sociedad para que todas las personas supieran sobre el taller de Espejuelos para el Género?
- 10. ¿Qué significa para ti la frase: con el sexo se nace y el género se hace?
- Los estudiantes realizaron 30 entrevistas aproximadamente, para lo cual dedicaron parte del tiempo de 2 encuentros del taller y horarios de recreo. Del total de entrevistados, la mayoría fueron niñas y de manera general, primaron los criterios de 4to y 6to grados, por razones de afinidad con los que les hicieron la entrevista.
- En plenario, después del ejercicio de campo, los miembros del grupo se agruparon en dos equipos y discutieron los

resultados que obtuvieron. La presentación de esa información quedó recogida en papelógrafos y fue expuesta al grupo por dos de los integrantes de cada equipo.

El grupo anotó que sus compañeros tenían dificultades en cuanto a la comprensión de lo que es el género, que se muestran diferencias en las relaciones entre ambos sexos y que existen estereotipos que influyen en la conducta de los niños y las niñas.

Asimismo, se tuvo en cuenta las iniciativas comentadas por los encuestados para mejorar las relaciones entre hembras y varones en la escuela, y dar a conocer la labor del proyecto “Espejuelos para el Género”. Las propuestas más frecuentes fueron hacer carteles, pancartas, reuniones para hablar sobre las relaciones de género en el centro escolar, hacer dibujos y otras manifestaciones.

El ejercicio de la promoción se intencionó en torno a esos resultados y a las reflexiones que se habían discutido en el grupo. Se hicieron varias propuestas, y finalmente el grupo decidió planificar cuatro acciones puntuales, en las que debieron desempeñar sus roles como promotores. Aclaremos que el orden de implementación de las acciones fue una decisión grupal, cuyos resultados se describen en el acápite de evaluación de este capítulo. La selección de esas iniciativas y no otras, partió de las variantes propuestas por los estudiantes previamente entrevistados y del dominio del grupo del taller de las peculiaridades de su entorno escolar. La primera acción fue *un matutino*, donde todos los miembros del taller dramatizaron<sup>32</sup> escenas cotidianas en las que se violentaba a las mujeres y las niñas. En esa oportunidad motivaron a la reflexión en torno a esas situaciones, denunciaron esos actos de violencia y se unieron a la causa del Día Naranja<sup>33</sup>.

<sup>32</sup> Las escenas dramatizadas ejemplificaron las diversas formas en que se manifiesta la violencia contra las mujeres y las niñas. Los actores representaron dos parejas (un caso, el hombre golpea a la mujer por arreglarse para ir al trabajo; el otro, un hombre subestima a su esposa y le “recuerda” su rol de ama de casa, negándole la oportunidad de salir a buscar trabajo) y una situación entre madre e hija (la niña es seleccionada para formar parte de un grupo de fútbol, y la madre se niega por pensar que eso es para hombres nada más). En esta actividad participó Amanda (6to-A), que no era miembro oficial del grupo, pero sí había colaborado en momentos anteriores con el taller.

<sup>33</sup> Como parte de la Campaña ÚNETE (organizada por la ONU) para eliminar la violencia contra las mujeres y las niñas en el mundo, el Secretario General de Naciones Unidas, Ban Ki-moon, declaró que el

Es importante explicar que, después de representar las situaciones de violencia, se repitió la dramatización con un mensaje completamente diferente, que rectificaba los errores del primero. Por la repercusión que tuvo esta acción entre los profesores, estudiantes y padres del centro, la dirección de la escuela convocó al grupo a repetir esa iniciativa al día siguiente frente al Consejo de Padres Delegados de la escuela.

En esa ocasión se representó *el matutino* como parte de los resultados del trabajo educativo y de interés en la escuela, se aprovechó también para sugerir la reflexión sobre el tema de la equidad de género en la posterior reunión de padres y, muchos de los familiares y profesores allí presentes, se mostraron motivados con la actuación de los niños y las niñas promotoras.

Asimismo, convocaron el concurso “Ponte tus espejuelos por la equidad de género”, en el cual todos los estudiantes interesados pudieron participar a través de dibujos y textos, donde las mejores obras fueron premiadas con motivo de la celebración por el “4 de abril”<sup>34</sup>. La intención de hacer esta convocatoria estuvo muy relacionada con la temática del *matutino*.

Para facilitar la participación y la comprensión de los estudiantes en la escuela sobre las dramatizaciones en el matutino, y sobre la convocatoria del concurso, el grupo tuvo otra iniciativa. De conjunto se decidió intervenir en las aulas, durante los horarios de clase o en recreo, para compartir con el resto de los estudiantes algunos conocimientos importantes en torno al género.

A estas acciones les llamaron *charlas o asalto a las aulas*, y los mismos integrantes del taller se dividieron en equipos de tres (heterogéneos) para realizarlas y poder hacerlas más extensivas en el colectivo de estudiantes del centro. La lógica de las charlas giró en torno a aclarar dudas sobre las diferencias entre sexo y género, la importancia de lograr la equidad de género y de reconocer que lo diferente

día 25 de cada mes es un Día Naranja. Para hacer visible la problemática en toda la población, la campaña propone movilizarse y movilizar a los demás, vestir algo naranja, compartir comentarios, publicaciones, etc.

34 El 4 de abril se celebra en Cuba, un aniversario más de la creación de la Organización de Pioneros “José Martí” (OPJM) y la fundación de la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC).

no implica lo desigual<sup>35</sup>.

Cabe mencionar, que para estas actividades, ya el grupo se reconocía y era reconocido en todas sus acciones como el grupo de promotores de la equidad de género en su escuela y del taller de Comunicación del proyecto “Espejuelos para el Género”.

Simultáneamente a las charlas, el grupo promotor elaboró una serie de carteles que fueron colocados por toda la escuela, con el objetivo de motivar la participación en el concurso convocado y transmitir mensajes referidos a la equidad de género en el espacio educativo formal.

En la creación y distribución de estos carteles participaron otros estudiantes<sup>36</sup> que no conformaban la muestra oficial del taller, pero que siempre estuvieron muy ligados a las dinámicas que allí se realizaban.

Se obtuvieron 28<sup>37</sup> obras en el concurso, donde la mayor parte de los participantes fue de 3er y 5to grados, y primó la firma de las niñas. Los concursantes entregaron dibujos, textos e historietas, en los cuales el tema principal fueron los roles de género, asociados al concepto de la equidad de género, y algunos casos recrearon escenas como las dramatizaciones realizadas en el matutino.

Los trabajos mostraban situaciones en que las mujeres y los hombres compartían los roles, sobre todo en el hogar. Una gran mayoría se refirió al hecho de que las niñas y los niños pueden compartir los mismos juegos. En estas reflexiones, las niñas aparecían siempre en el rol de las que enseñan a los niños que ambos pueden compartir sus juegos.

Por otra parte, los textos hicieron alusión a que hombres y mujeres, niños y niñas, tienen las mismas oportunidades y derechos en la sociedad, *todos somos iguales* y tener ese mensaje en cuenta *nos ayuda a ser más felices*.

A pesar de que las niñas fueron las protagonistas, hubo un texto escrito por un estudiante de 6to grado que narraba

35 Para este momento, ya los estudiantes participantes del taller tenían claro que las diferencias entre hembras y varones son naturales, que lo nocivo son las desigualdades que crea la sociedad sobre la base de esas diferencias.

36 Alejandro, Hanoi y Mónica. Los dos primeros de 6to- C y la niña, de 4to grado.

37 2do: 1 niña y 2 niños; 3ero: 6 niñas y 2 niños; 4to: 1 niña y 3 niños; 5to: 7 niñas; 6to: 4 niñas y 2 niños.

: cómo un niño muere de amor, porque se enamora de una  
 : niña que no le puede corresponder. La historia versa sobre  
 : el conflicto de esos dos niños, desde el momento en que la  
 : mamá de la niña le impide declarar su amor al niño, porque  
 : *eso lo hacen los varones, las niñas deben darse su lugar.*  
 : Esta obra en particular ofreció un punto de vista novedoso  
 : a las obras en concurso y refleja la influencia de la familia  
 : (los padres y madres, principalmente) en las construcciones  
 : de género de los niños y las niñas, y en la reproducción  
 : de estereotipos.

: Las obras premiadas fueron escogidas por el grupo de  
 : promotores, teniendo en cuenta la claridad en el tema, la  
 : ortografía, la creatividad y la calidad del trabajo. Aun cuando  
 : se seleccionaron tres trabajos para ser premiados, el  
 : grupo determinó reconocer a todos los concursantes por  
 : su participación, pues más allá de competir, lo importante  
 : era hacerles llegar el mensaje de la equidad y que ellos se  
 : motivaran al respecto, y eso se consiguió. Los resultados  
 : del concurso superaron las expectativas del grupo.

: En otra ocasión, cuatro miembros del grupo probaron su  
 : talento como promotores en un programa televisivo del  
 : telecentro capitalino, Canal Habana. En la revista cultural  
 : e informativa, “Hola Habana”, Gerardo, Yamir, Samantha  
 : y Camila (de conjunto con dos de las investigadoras del  
 : proyecto) comentaron los principales resultados que se  
 : habían alcanzado hasta el momento con “Espejuelos para el  
 : Género” y las acciones más importantes que ellos habían  
 : realizado en él. Esa oportunidad significó una gran motiva-  
 : ción y reconocimiento para los niños y las niñas del grupo,  
 : incluso los que no pudieron estar frente a cámaras.

: De manera general, ser promotores exigió de los niños y  
 : las niñas implicadas, un dominio del tema promovido y la  
 : capacidad discursiva, estratégica, paralingüística y socio-  
 : lingüística (en términos de competencias comunicativas),  
 : que les permitieran compartir sus saberes con sus compa-  
 : ñeros, ilustrar con ejemplos coherentes los conocimientos  
 : que les transmitían, y seleccionar y planificar las acciones  
 : que facilitarían su labor promocional y la harían mucho más  
 : efectiva atendiendo a las particularidades de su entorno  
 : escolar y a las nociones de género que tenían sus compa-  
 : ñeros.

Durante el levantamiento de la información obtenida a tra-  
 vés de las entrevistas, no lograron arribar a conclusiones  
 previas sobre esos resultados y tuvieron dificultades en el  
 momento de presentárselos al resto del grupo. De igual  
 forma, reconocemos que no todos se esforzaron igual en  
 la planificación e implementación de las acciones de pro-  
 moción.

### Evaluación

La evaluación constituyó una fase que, por las lógicas de la  
 acción educomunicativa, tuvo lugar en cada encuentro del  
 taller y al final como cierre del mismo.

Para evaluar el recorrido durante las sesiones de trabajo,  
 nos apoyamos en técnicas participativas que lo permitirán.  
 Así, empleamos la técnica de *las caritas, el semáforo,*  
*un paso adelante y uno atrás, el sombrero sin cabeza,* y  
 otras de carácter más tradicional, como notas con las valo-  
 raciones individuales de cada uno de los miembros.

En el caso de la evolución de la fase de *teorización* a la de  
*producción*, fue necesario dedicar una sesión de trabajo  
 a evaluar las interpretaciones y apropiaciones de los pro-  
 cesos y conceptualizaciones que hasta ese momento se  
 habían abordado en el taller. El interés de este corte eva-  
 luativo fue garantizar que los niños y las niñas dominaran  
 los contenidos, las prácticas comunicativas y las visiones  
 de género que luego promoverían entre sus compañeros.  
 Los resultados obtenidos al final de cada encuentro se han  
 mencionado indistintamente en este capítulo, pero cabe  
 mencionar algunas valoraciones que no han sido detalla-  
 das hasta ahora.

Sobre los momentos de reflexión, los niños y las niñas se  
 sintieron muy aliviados de compartir los problemas que en-  
 frentan en sus casas, de una manera mucho más dialógica  
 y *sin tantas vueltas.*

Al inicio los estudiantes no asumieron con seriedad los  
 ejercicios de relajación convocados por la coordinación.  
 Algunos comentaron que *parecía una misa.* No obstante,  
 con el transcurso del taller, las niñas y los niños disfrutaron  
 mucho de esos ejercicios y los pedían frecuentemente.

En cuanto a la fase de *producción*, entendida como el mo-  
 mento de planificación e implementación de las acciones  
 de promoción, el grupo debatió sus consideraciones. El

matutino fue una experiencia muy motivadora para ellas y para ellos, pero según Samantha *pudimos haberlo preparado mejor*. Damarys añadió que *no le gustó que algunos hablaran muy bajito*.

Todos coincidieron en que hacer un matutino fue una acción muy *instructiva, porque le enseñamos a las niñas y los niños sobre la equidad de género y su importancia* (Gerardo y Gustavo), *y dimos a conocer el día de la no violencia contra la mujer y las niñas* (Karla Alfonso).

El concurso tuvo una connotación sorprendente para el grupo y en la escuela en general. *A lo niños de mi escuela les encantó, al igual que a mí, y participaron muchas personas* (Karla Alfonso).

Las obras entregadas dieron muestra de las interpretaciones sobre la equidad de género que compartían los concursantes. *A través del concurso las niñas y los niños expresaron lo que creían de la equidad de género, y pudimos saber lo que han aprendido sobre sexo y género en la escuela, lo que ellos piensan sobre ese tema* (Karla Alejandra, Gustavo, Juan Pablo y María Karla).

Otra de las acciones de promoción realizadas, las charlas o asaltos a las aulas, facilitó la comprensión de la temática de la equidad de género entre los niños y las niñas que no participaron en el taller, y puso a prueba las competencias comunicativas del grupo promotor.

*El asalto a las aulas les enseñó a los niños a tratarse como iguales en la sociedad, sin importar su sexo* (Gustavo). *Fue una de las formas de comunicarle a los niños que no son del taller, lo que habíamos aprendido* (Juan Pablo).

Las niñas se quejaron de que hubo poca participación por parte de varios miembros del grupo, que no todos hablaron en las charlas y que el esfuerzo no fue compartido en este ejercicio de promoción.

*Yo opino que a los compañeros de mi escuela les ha llegado correctamente el mensaje que le hemos enviado mediante matutinos, carteles, charlas y el concurso, porque en todas las actividades hemos logrado un buen resultado, pero no hubo un gran esfuerzo entre todos nosotros. Creo que si se puede hacer otra vez, sería mejor* (Camila).

*Creo que el único error que hemos cometido es que el asalto a las aulas lo deberíamos de haber hecho antes de la convocatoria* (María Karla). No obstante, *fueron muy bue-*

*nas las acciones de promoción, porque motivaron mucho a los niños de la escuela y fuimos muy creativos* (Karla Alejandra).

Más allá de los criterios debatidos en el taller, los miembros del grupo se preocuparon evaluar las acciones de promoción implementadas. Con ese interés, definieron cuatro aspectos que comprobaron a través de entrevistas a varios de sus compañeros de clase.

Sus indagaciones fueron dirigidas básicamente a conocer *cómo sus compañeros se enteraron de la convocatoria del concurso, si les gustaron las distintas acciones que realizó el grupo para promover la equidad de género en la escuela, si le gustó abordar el tema de la equidad de género y qué otras acciones ellos recomendarían para trabajar esa temática en su centro escolar*.

De los niños y las niñas encuestadas, la mayoría respondió que supieron de la convocatoria del concurso *por el matutino, por las charlas y por algunos amiguitos en la escuela*. Sobre las acciones realizadas compartieron sus satisfacciones, pues *aprendimos compartir las cosas entre hembras y varones, y a cuidar a las niñas* (en el caso de un niño). En cuanto a la importancia del tema argumentaron que *no les gusta discriminar a nadie por su sexo, que así aprenden a tratar bien a las personas y les demuestra la igualdad<sup>38</sup> entre los sexos*. Las acciones recomendadas oscilaron entre el montaje de bailes o coreografías con niñas y niños, hacer más dibujos y dramatizaciones y escribir poemas.

Grosso modo, iniciativas como la anterior demostraron la comprensión en el grupo de las fases<sup>39</sup> a tener en cuenta para lograr un ejercicio efectivo de la promoción social en un escenario determinado. Para este momento se comprobaron los resultados de la preparación de los niños y las niñas como promotores de la equidad de género durante el taller y su apropiación del enfoque de género, al menos en el orden discursivo.

Algunos de los niños y niñas comentaron sobre sus aprendizajes. Karla Alejandra explicó que, a partir del análisis

38 Es importante anotar que los niños y las niñas no participantes no lograron distinguir la diferencia entre igualdad y equidad de género.

39 Diagnóstico, planificación, implementación, control y evaluación.

de las entrevistas: *comprobamos que algunos varones no juegan con las hembras, pero hay otros que sí comparten sus juegos.*

Por su parte, Camila consideró que *con el taller hubo niños y niñas que cambiaron su forma de pensar.* Al respecto, Karla Alejandra opinó que *antes ella era común y corriente, pero en el taller aprendió cosas que otros niños no saben, y eso es un privilegio para ella.*

Como parte de la evaluación final de la experiencia, los niños y las niñas comentaron que *lo que más les gustó fueron las técnicas de relajación, los juegos, la forma en que aprendimos tantas cosas nuevas, que nos divertimos mucho, conocer sobre género y equidad de género, sexismo, comunicación, opinar sobre nuestras ideas y que nos atendieran, y hacer entrevistas a nuestros compañeros.*

Coincidieron en que les gustaría repetir *el matutino, las charlas o asaltos a las aulas, y la visita al Canal Habana.*

Contrariamente, se quejaron de que *a veces era mucha muela y hubo falta de interés en algunos estudiantes.*

Sus recomendaciones quedaron resumidas en propuestas como: *realizar talleres fuera del aula, aprender más y profundizar en los conocimientos sobre género, trabajar con los de la universidad todo el tiempo, lograr mayor colaboración por parte de los participantes en el taller, sobre todo prestar más atención, escuchar y respetar los criterios de los demás, y hacer más juegos.*

Finalmente, como continuidades de esta experiencia ellos opinaron que *cuando pasemos a secundaria, podemos escoger a niños y niñas de 5to grado para que sean promotores como nosotros.* Otras alternativas pudieran ser las de *repetir lo que hicimos con otros niños y niñas para que conozcan lo que hicimos en el taller y aprendan como nosotros, o realizar charlas a otros niños y niñas sobre el taller.*

Grosso modo, les gustaría poder *conmemorar los días 25 de cada mes y denunciar la violencia contra las mujeres y las niñas, o hacer un mural en la escuela con todo lo que aprendimos.*

Las observaciones y los criterios referidos en sus respuestas se recogieron en un *audiovisual*, donde los niños y las niñas fueron los protagonistas. La intención de este material fue mostrar desde sus vivencias, el recorrido realizado en el taller para lograr el cumplimiento de los objetivos pro-

puestos al inicio. Este se consideró el ejercicio final de evaluación, en la medida que el grupo decidió la información que quería compartir en el video, los momentos más significativos para ellos, sus aprendizajes y sus valoraciones sobre la experiencia en general, de una forma dinámica y creativa.

El *audiovisual* puede servir para orientar a otros grupos de niños y niñas que se motiven a participar de esta propuesta y se interesen en ser promotores de la equidad de género en su centro escolar. Sin dudas, otra acción de promoción que devino en ganancia para el taller de Comunicación Social del proyecto “Espejelos para el Género” y motivó al grupo a continuar su labor.

#### - Valoraciones generales de la Coordinación

Una vez sistematizados las lógicas del taller y sus resultados, de manera general, cabe puntualizar algunas apreciaciones que la coordinación consideró no pasar por alto.

En primer lugar, el diseño de las sesiones de trabajo iniciales no pudo cumplirse como se planificó, pues los tiempos de duración del encuentro y las dinámicas en el grupo no fueron coherentes. Con ese antecedente, la coordinación redujo las acciones planificadas por encuentro y como alternativa, procuró el empleo de técnicas y/o ejercicios que, con el mínimo de tiempo posible, facilitarían la reflexión en torno a varias temáticas estrechamente vinculadas.

El hecho de contar con un aula como espacio invariable para la realización de los talleres, contribuyó al sentido de pertenencia del grupo con respecto a ese espacio y entre ellos mismos, y matizó la formalidad de los encuentros. En horarios fuera del taller o de receso, los niños y las niñas del taller se apropiaban de ese local y compartían allí sus inquietudes, juegos o vivencias con la coordinación y con otros compañeros y compañeras de clase.

La motivación del grupo participante con los conocimientos que adquirieron, el trabajo grupal, las técnicas participativas y las acciones de promoción incidió también en sus compañeros de clase más cercanos. Con la evolución del proyecto, estos últimos se acercaban al aula del taller o a la coordinación, ansiosos por participar de las dinámicas que allí se realizaban.

: Sobre los límites del aula del taller, el grupo insistió en tras-  
 : cenderlo y experimentar las sesiones de trabajo grupal en  
 : otros escenarios del centro escolar. En este caso, aclaramos  
 : que las contadas ocasiones en que fueron complacidos, las  
 : dinámicas planificadas no fueron efectivas, se distraían  
 : continuamente, los interrumpían y muchos se aprovecharon  
 : de la “libertad” del espacio para ausentarse del ejercicio  
 : en el taller.

: Lograr que hembras y varones se mezclaran en las dinámicas  
 : grupales espontáneamente fue otra tarea difícil para la  
 : coordinación. Esas contradicciones se notaron sobre todo  
 : en los comportamientos de algunos niños y niñas que ofrecieron  
 : fuertes resistencias al trabajo en equipos cuando debían  
 : trabajar con otros compañeros o compañeras con quienes  
 : no tenían afinidad. Afortunadamente, poco a poco, todos  
 : interactuaron y compartieron en el espacio del taller sin  
 : mayores dificultades.

: Quisiéramos resaltar que, para favorecer la integración  
 : grupal y saldar las contradicciones que se suscitaban en  
 : cada encuentro del taller, la coordinación estableció el  
 : *abrazo colectivo* como un ejercicio característico del grupo  
 : para terminar cada sesión de trabajo. Sobre esta iniciativa,  
 : nos complace reconocer que fue una de las técnicas que  
 : mejor funcionó y tuvo una gran aceptación entre las niñas  
 : y los niños participantes, quienes lo disfrutaban muchísimo.

: Cabe reconocer el esfuerzo y el interés de varios miembros  
 : del grupo, así como su colaboración con las lógicas de los  
 : diseños planificadas en cada encuentro. Sobresalieron las  
 : opiniones y el compromiso de Camila, Karla Alejandra,  
 : Gerardo, Karla Alfonso, María Karla y Gustavo. Esta mención  
 : no desestima la participación del resto de los integrantes  
 : del grupo.

: Algunos de los cambios más evidentes, en cuanto al desarrollo  
 : de sus competencias comunicativas, se evidenciaron en las  
 : actitudes de varias niñas y niños. Por ejemplo, Damaris,  
 : desde las fases anteriores del proyecto “Espejuelos para el  
 : Género” y al inicio de esta nueva intervención, se mostraba  
 : muy callada y le costaba mucho opinar frente al grupo. Sin  
 : embargo, fue una de las más interesadas en actuar durante  
 : el matutino, participó en los asaltos a las aulas y opinó  
 : varias veces, voluntariamente, durante la realización del  
 : audiovisual final.

Otro caso fue el de Marcos. En las observaciones a los  
 : turnos de clases, se mostró muy resistente a hablar en público  
 : y se esforzaba por resaltar aspectos negativos de su conducta,  
 : como el uso incorrecto del uniforme, las libretas en mal estado  
 : y el ser indisciplinado. Con la evolución de los talleres se  
 : incorporó a las dinámicas grupales y sus intervenciones  
 : fueron las más sobresalientes durante las charlas y el matutino.  
 : El reconocimiento de sus buenos resultados en las acciones de  
 : promoción significó una gran motivación para él.

Con Samantha sucedió igual. En los talleres se distraía,  
 : no se interesaba por los contenidos que se debatían y su  
 : opinión se escuchaba solo si le preguntaban directamente,  
 : de lo contrario, no participaba. En este caso particular, la  
 : coordinación aprovechó que ella se mostraba muy concentrada  
 : en sus clases de modelaje y utilizó esas habilidades para  
 : reflexionar en el grupo en torno a los estereotipos de género.  
 : Ubicarla como centro de atención en el taller fue un ejercicio  
 : que entusiasmó a la estudiante, y en las charlas fue una de  
 : las que más se destacó. A pesar de su desinterés en múltiples  
 : ocasiones, su intervención en el programa televisivo *Hola Habana*,  
 : para comentar sobre los resultados del proyecto, fue la más  
 : coherente y acertada.

Aun cuando todas las experiencias no fueron igual de  
 : positivas, como en los casos descritos, consideramos que los  
 : niños y las niñas aprendieron nuevas maneras de relacionarse  
 : entre ellos y de aprovechar los recursos propios del entorno  
 : escolar para transformarlo. Con la implementación del taller,  
 : la escuela se convirtió en un escenario novedoso, donde  
 : hembras y varones experimentaron *una mejor forma de ver la vida*.



CONCLUSIONES

Coherentemente con la organización metodológica de esta investigación, las conclusiones se presentarán acordes a cada una de las dimensiones investigativas definidas, y descritas con anterioridad en el capítulo de resultados.

### **Dimensión analítica**

- Las prácticas comunicativas sexistas identificadas en el grupo de niñas y niños en el escenario escolar, se expresan fundamentalmente en: el lenguaje verbal (oral y escrito), el cuidado de su apariencia física, las formas de relacionarse con el grupo de amigos/as más cercano o con sus profesoras, sus pasatiempos, la manera en que llaman la atención del otro sexo y sus reacciones ante situaciones determinadas (intervenciones en clase, bromas de sus compañeros/as, señalamientos de la profesora guía, entre otras).

- Los libros de textos, las agendas personales y las libretas, en tanto objetos personalizados, constituyen instrumentos de la comunicación a través de los cuales el grupo de niños y niñas del taller, exterioriza su feminidad y/ o masculinidad. Así mismo, los murales y los carteles que crean para decorar el aula, legitiman y reproducen sus percepciones de género sexistas.

- El juego es un espacio de socialización de suma importancia para la construcción de género en los niños y las niñas, y en el entorno escolar constituye una de las vías a través de las cuales se reproducen frecuentemente las prácticas comunicativas sexistas de ellos y ellas.

- Elementos o situaciones socioculturales como la convivencia con los padres y/o con las madres, las aspiraciones profesionales, los resultados académicos, las preferencias, la raza, la religión y la personalidad, constituyen mediaciones individuales en los sujetos, que pueden contribuir a la reproducción del sexismo a través de sus prácticas comunicativas en el marco de su centro escolar.

- En la escuela no existe una intención definida en normas o estructuras organizativas, a favor de la diferenciación en el trato a los estudiantes por su género, ni en el uso que puedan ellas y ellos hacer de los espacios de la institución. Con excepción de la formación en el matutino, están creadas condiciones que pueden motivar relaciones

más equitativas entre hembras y varones. No obstante, aun cuando predomina la mirada inclusiva, a través del lenguaje que utilizan las maestras y maestros en sus clases se reproducen patrones sexistas que, por la importancia que tiene su ejemplo en la formación de los niños y las niñas en esas edades, pueden incidir en la incorporación y consolidación del sexismo en las prácticas comunicativas de ellos y ellas.

- Los medios de comunicación escolares en general (murales, libros de texto, teleclases y carteles), constituyen “opiniones” que diariamente se transmiten y se comparten en el grupo, aun cuando no sea de forma directa. Por eso a corto o largo plazo, pueden naturalizar determinados patrones sexistas entre los niños y las niñas, que luego pueden mediar sus construcciones de género y sus prácticas comunicativas.

- Las percepciones de género legitimadas en la familia pueden condicionar las formas en que los niños y las niñas se relacionan, los juegos que comparten, sus comportamientos, las tareas que realizan y las actividades en que participan o no dentro de la escuela. Las madres y los padres constituyen el principal ejemplo a seguir por sus hijos e hijas, y la distinción de ellas o ellos entre lo correcto o no en sus relaciones con el otro sexo, está mediada por la visión al respecto de sus progenitores.

- En el escenario escolar confluyen las visiones de género que legitiman la propia escuela (en especial el profesorado) y la familia, y desafortunadamente muchas veces no son coherentes. Por otra parte, el grupo de amigos o amigas más cercano, y los compañeros y compañeras de clase, pueden motivar las prácticas comunicativas sexistas de las niñas y los niños del taller, toda vez que las representaciones de la feminidad o la masculinidad de los primeros, pueden condicionar la integración, la aceptación o el rechazo a los últimos, en determinados espacios compartidos en el centro.

### **Dimensión educomunicativa**

- Las competencias comunicativas discursivas, sociolingüísticas, paralingüísticas y estratégicas fueron las más desarrolladas en el trabajo con el grupo, en la medida

que debieron compartir sus saberes con sus compañeros y compañeras de clase; ilustrar con ejemplos coherentes el mensaje a promover; y seleccionar y planificar las acciones que facilitaron su labor promocional y la hicieron mucho más efectiva, atendiendo a las particularidades del entorno escolar y a las nociones de género que tenían el resto de los estudiantes del centro. Los estudiantes tenían incorporadas algunas de esas competencias, pero en el entrenamiento para su ejercicio como promotores, esas fueron las más necesarias de desarrollar.

- El empleo de técnicas de animación, participación y evaluación principalmente, contribuyó a la obtención de resultados significativos durante el taller, en la medida que propiciaron el análisis y el reconocimiento por parte del grupo, de las prácticas comunicativas sexistas que en el entorno escolar se reproducen. Sin embargo, en las fases de familiarización y diagnóstico se enfrentaron algunas dificultades en torno a la realización de las técnicas y los tiempos planificados para ello. Asimismo, en la implementación de las acciones de promoción se priorizaron las técnicas evaluativas, porque constantemente el ejercer como promotores obligaba al grupo a trascender el espacio fijado para el taller y en esas circunstancias se dificultaba la utilización de otras técnicas participativas.

- Se utilizaron técnicas participativas en general que, según las fases del taller, permitieran observar aprendizajes grupales en torno al enfoque de género, los roles, los estereotipos, y tributaran al desarrollo de sus competencias comunicativas para la promoción. Algunas fueron tomadas de la bibliografía y otras fueron creadas por la coordinación en función de los objetivos del proyecto.

- La resistencia a participar en equipos sin afinidades fue la mayor dificultad que enfrentó la integración en el trabajo grupal durante las distintas fases del taller; con lo cual hubo momentos en que las dinámicas planificadas no resultaron como se esperaba, y la integración no se logró de manera fluida.

- La formación profesional del comunicador social no contempla el desarrollo de competencias para la *promoción social* con igual exhaustividad que otras habilidades comunicativas. Es así que en la implementación de esta propuesta la coordinación tuvo la necesidad de apoyarse

en la bibliografía y en las experiencias de profesionales de otras áreas académicas, cuya obra los ha llevado a ejercer la promoción social de manera autodidacta, sin una preparación específica para esto. En alguna medida, estas circunstancias explican las inconsistencias en algunos momentos durante la preparación e implementación de la promoción de la equidad de género en el centro.

- Las iniciativas propuestas por el grupo participantes para promover la equidad de género en su centro escolar fueron: un matutino para denunciar la violencia de género contra las mujeres y las niñas, en conmemoración del Día Naranja; la convocatoria al concurso de dibujos y textos "Ponte tus espejuelos por la equidad de género"; los asaltos a las aulas de la escuela o charlas, para compartir los aprendizajes sobre género y comunicación del grupo con sus compañeros y compañeras de clases; los carteles distribuidos por toda la escuela; la intervención en el programa "Hola Habana", de Canal Habana; y finalmente, aun cuando no constara dentro de la fase de producción del taller, la realización de un audiovisual. Estos resultados mostraron el desarrollo de competencias comunicativas en el grupo que posibilitaron su ejercicio como promotores de la equidad de género en el centro escolar.

- Las actividades realizadas en el taller repercutieron satisfactoriamente en algunas niñas y niños que no formaban parte del grupo de trabajo. Pudimos comprobarlo cuando, en varias oportunidades, esas otras niñas y niños insistieron a la coordinación para poder participar de las dinámicas del taller y en las acciones de promoción de la equidad de género en la escuela.

### Consideraciones generales

- La selección de la muestra atendiendo a la diversidad de raza, fe religiosa, composición del núcleo familiar, resultados académicos, rasgos personológicos y aspiraciones, constituyó un gran acierto para el desarrollo de la investigación. La multiplicidad de experiencias de vida de estos niños y niñas aportó una gran riqueza a los debates surgidos en el grupo y permitió que compartieran y reflexionaran en torno a otras miradas de la realidad distintas de la suya propia.

- - Los niños y las niñas expresan percepciones de género equitativas en el orden discursivo, pero sus comportamientos muchas veces no resultaron coherentes con esas visiones de género, a pesar del trabajo en el taller en torno a esas reflexiones.
- - El apoyo en las relatorías facilitó la evaluación e interpretación de los resultados que se obtuvieron durante los encuentros y del taller en general. Sin embargo, la coordinación tuvo sus dificultades en cuanto a compartir sus responsabilidades en las sesiones de trabajo y relatar lo que ocurría. Al inicio fue de gran ayuda la participación de estudiantes de 1er, 2do y 3er años de la carrera Comunicación Social, pero su presencia no fue constante en el taller por lógicas ajenas a su voluntad, y la coordinación tuvo que asumir individualmente todas esas funciones en buena parte de los encuentros. Esas circunstancias atentaron contra la objetividad y la organización de algunos encuentros, y contra la profundidad de algunas valoraciones sobre los aprendizajes observados.
- - En la implementación de los proyectos educomunicativos es muy importante la coordinación colectiva, porque en ocasiones, las dinámicas de trabajo en el taller y los resultados obtenidos pueden no ser aprovechados u observados en su totalidad por un/a solo/a coordinador/a, y eso puede atentar contra la efectividad de la propuesta.
- - La intención de formar a un grupo de niñas y niños en promotores de la equidad de género en su centro escolar, demostró la importancia que puede tener ese ejercicio para el mejoramiento de las relaciones entre las niñas y los niños en tan complejo escenario de socialización, y para su integración equitativa en las distintas actividades escolares. Asimismo, consideramos que aporta una mirada desprejuiciada e inclusiva a sus aprendizajes y formas de interacción, contribuye a orientar su vocación profesional y favorece el desarrollo de las niñas y los niños como sujetos satisfechos y orgullosos de sus capacidades físicas y mentales.



RECOMENDACIONES

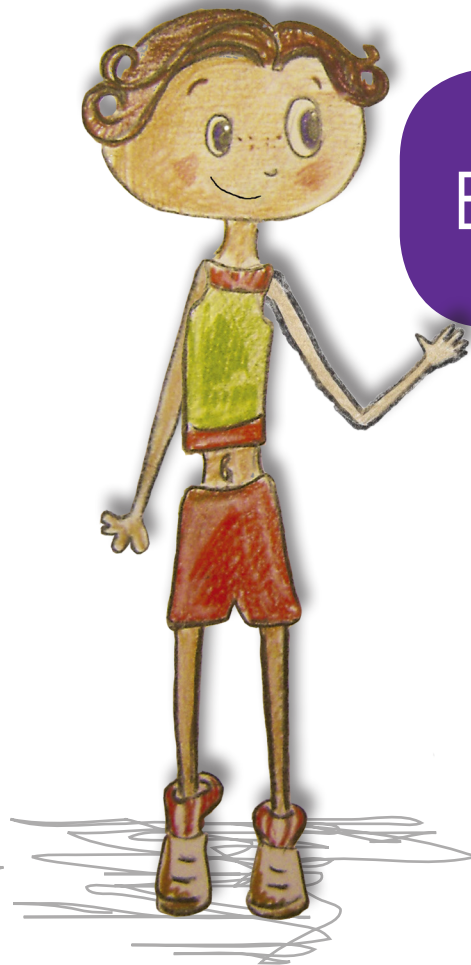
### Sobre el proyecto

- Tener en cuenta, en próximas experiencias o en las continuidades de esta, el trabajo simultáneo con los niños, las niñas, el profesorado y los familiares. Es muy importante incluir al ámbito familiar en las acciones de promoción de la equidad de género. Involucrar a la familia y al claustro de profesores/as puede facilitar que ambos actores se sensibilicen en torno a una mirada equitativa e inclusiva de las relaciones de género, y contribuyan voluntariamente y de manera efectiva, en la transformación, a largo plazo, de las prácticas comunicativas sexistas de esos niños y niñas.
- Continuar la formación de promotores de la equidad de género en la Escuela Unificada “Felipe Poey Aloy” con otros niños y niñas, y dar seguimiento a las connotaciones de este proyecto en el grupo observado.
- Utilizar el *audiovisual* realizado en el taller para orientar a otros grupos de estudiantes que se interesen en continuar esta propuesta, o para enriquecer el trabajo educativo de los profesores y profesoras en el aula.
- Aprovechar las competencias comunicativas desarrolladas en el grupo participante, para la promoción de la equidad de género en su escuela y en el desarrollo de las continuidades del proyecto “Espejuelos para el Género” en otros centros escolares.

### Generales

- Incluir la *promoción social* como una asignatura dentro de la malla curricular planificada para la formación profesional del comunicador social. Su análisis puede aportar a la labor del comunicador en diversos escenarios del entramado social, a la vez que contribuye a engrosar el cuerpo teórico y las experiencias prácticas de la carrera en general.
- Capacitar a los profesores y profesoras en los centros escolares, y en los diferentes niveles de enseñanza, para que eduquen a sus estudiantes conscientes del enfoque de género en sus prácticas.
- Incluir en el Manual de Técnicas Participativas, del proyecto “Espejuelos para el Género” (actualmente en edición), la fase de formación de promotores de la equidad de género. Consideramos que ese proceso formativo es un

ejercicio de aprendizaje muy productivo y sus resultados pueden enriquecer el trabajo educativo de las investigadoras a cargo y de las escuelas en general.



# BIBLIOGRAFÍA

## Citada:

1. Alfaro, M. (s.f) "Develando el género: elementos conceptuales básicos para entender la equidad" en Hernández, C.N. (comp) (2008) *Género. Selección de lecturas*. La Habana, Cuba. Editorial Caminos.
2. Alfonso, V. y T. Muñoz (s.f) "La identidad de género como base para la comprensión de la formación de la identidad de la mujer" en Proveyer, C. (comp.) *Selección de Género, I Parte* (s.p.i).
3. Artilés, L. y A.C. Alfonso (2011) *Género. Bases para su aplicación en el sector de la salud*. Edición auspiciada y financiada por la Representación OPS/ OMS, La Habana, Cuba.
4. Beltrán, L.R. (2005) "La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo". Documento presentado al Tercer Congreso Panamericano de la Comunicación. Panel 3: *Problemática de la Comunicación para el Desarrollo en el contexto de la Sociedad de la Información*. Buenos Aires, Argentina.
5. Castro, M. (2011) "La Educación Sexual como política de estado en Cuba desde 1959" en *Sexología y Sociedad*. Año 17, No.45, abril de 2011.
6. Charles, M. (1999) "Comunicación, educación y construcción de género". *Signo y Pensamiento*, Universidad Javeriana: Departamento de Comunicación, (34) 65-76.
7. Dempsey, C., Battel-Kirk B., Barry M.M. y los Socios del Proyecto CompHP (2011) *Marco de competencias básicas para el ejercicio de la promoción de la salud* (Versión resumida) [En línea] UIPES, Paris. Disponible en: [http://www.iuhpe.org/uploaded/CompHP/Competencias\\_Handbook\\_short\\_ES.pdf](http://www.iuhpe.org/uploaded/CompHP/Competencias_Handbook_short_ES.pdf) [consultado: 13 de marzo, 2013]
8. Fernández, R. (2009). *Percepción de competencias comunicativas en estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. Período 2007-2008. Bases para una estrategia*. Tesis de Maestría. Facultad de Comunicación de la Universidad de la Habana, La Habana.
9. Fleitas, R. (s.f) "La identidad femenina: las encrucijadas de la igualdad y la diferencia" en Proveyer, C. (comp.) *Selección de Género, I Parte* (s.p.i).
10. García, G. (2007) *Participación bajo palabra. Un estudio de las prácticas comunicativas que sustentan la participación popular en espacios de poder local*. Tesis de licenciatura. Comunicación Social. Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba.
11. García, R.M. (2010). *Procedimientos para la evaluación de las competencias comunicativas de los locutores de la emisora Radio Victoria de Las Tunas*. Tesis de Maestría. Facultad de Comunicación de la Universidad de la Habana.
12. Gayoso, G. (2009) *Las competencias comunicativas*. [En línea] disponible en: <http://www.slideshare.net/gonzalogayosoaraucooctava/las-competencias-comunicativas1> [consultado el 22 de abril, 2013].
13. González, J.C. (2009) *Masculinidades en movimiento. Manual instructivo para el trabajo con grupos de varones*. La Habana. Red Iberoamericana de masculinidades.
14. Kaplún, G. (2002) "Mapas y territorios de la participación" en Alejandro, Martha y J.R. Vidal (comp.) (2004) *Comunicación y educación popular. Selección de lecturas*. La Habana, Cuba. Editorial Caminos.
15. Kaplún, G.; García, A. y R. Moreira (2004) "Las dificultades de la comunicación dialógica" en Alejandro, Martha y J.R. Vidal (comp.) *Comunicación y educación popular. Selección de lecturas*. La Habana, Cuba. Editorial Caminos.
16. Lagarde, M. (s.f) "La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo" en Hernández, C.N. (comp) (2008) *Género. Selección de lecturas*. La Habana, Cuba. Editorial Caminos.
17. Lamas, M. (1996) *Problemas sociales causados por el Género*. Ciudad de México. S.p.i
18. Martín- Barbero, J. (1987) *De los Medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. México. Gili.
19. Martínez, A. y L. Odriozola (2011) *Que cuenten los niños. Proyecto educocomunicativo orientado al desarrollo de competencias para la creación de un producto comunicativo*. Tesis de licenciatura. Comunicación Social. Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, Cuba.

20. Moro, S. (s.f) "Sexismo y Educación" en Hernández, C.N. (comp) (2008) *Género. Selección de lecturas*. La Habana, Cuba. Editorial Caminos.
21. Moya, I. (2007) "De lo biológico a lo cultural" en Hernández, C.N. (comp) (2008) *Género. Selección de lecturas*. La Habana, Cuba. Editorial Caminos.
22. Moya, I. (2010) *El sexo de los ángeles. Una mirada de género a los medios de comunicación*. Centro Félix Varela, Publicaciones Acuario. Ciudad de la Habana, Cuba.
23. Moya, I. (2011) *Nexos entre la teoría de género y la teoría de la comunicación. Abordaje de fundamentación teórico- metodológica al libro "El sexo de los ángeles. Una mirada de género a los medios de comunicación"*. Tesis de Doctorado. Facultad de Comunicación, Universidad de la Habana, Cuba.
24. Núñez, C. (1992) *Educación para transformar. Transformar para educar*. 9ª Edición. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A. C. México.
25. Oliveira, I. (s.f) *Caminos de la educocomunicación: utopías, confrontaciones y reconocimientos*. Disponible en: [http://educa.upn.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=198:ismar-de-oliveira-soares&catid=54:num-2&Itemid=28](http://educa.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=198:ismar-de-oliveira-soares&catid=54:num-2&Itemid=28) [consultado: 17 de diciembre, 2009]
26. Orozco, G. (s.f) *Modelo de Mediación Múltiple. Medios*. Disponible en: <http://www.emagister.com/curso-medios-comunicacion-proceso-recepcion/mediaciones-institucionales> [consultado: 10 de febrero, 2013]
27. Portal, R. (2003). *Por los caminos de la utopía. Un estudio de las prácticas comunicativas de los Talleres de Transformación Integral del Barrio en la Ciudad de La Habana*. Tesis de Doctorado. Facultad de Comunicación de la Universidad de la Habana, Cuba.
28. Proveyer, C. (s.f) "Cultura patriarcal y socialización de género. Claves para la construcción de la identidad genérica" en Proveyer, C. (comp.) (s.f) *Selección de Género, I Parte*.
29. Rodríguez, M. (s.f) "Los presupuestos teóricos de la educación con perspectiva de género". (frgntos) en Hernández, C.N. (comp) (2008) *Género. Selección de lecturas*. La Habana, Cuba. Editorial Caminos.
30. Romero, M. (s.f) *Las escuelas como instituciones reproductoras de desigualdades sexuales. El sexismo que se esconde tras el currículum oculto del aula. Compartiendo con adolescentes*. (s.p.i).
31. Saladrigas, H. y M. Alonso (2008) *Para investigar en Comunicación Social. Guía didáctica*. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.
32. Serrano, M.M. (1987) "Génesis de la comunicación" en Alejandro, M. y J.R. Vidal (comp.) (2004) *Comunicación y educación popular. Selección de lecturas*. La Habana, Cuba. Editorial Caminos.
33. Serrano, M.M. (1987) "La interacción comunicativa entre los seres vivos" en Alejandro, M. y J.R. Vidal (comp.) (2004) *Comunicación y educación popular. Selección de lecturas*. La Habana, Cuba. Editorial Caminos.
34. Serrano, M.M. (s.f) "Epistemología y Análisis de la Referencia" en Serrano, M.M. et al (s.f) *Teoría de la Comunicación*. (s.p.i).
35. Shugurensky, D. (s.f) *Introducción al mundo de la promoción social*. [En línea] Disponible en: [http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/apuntes\\_promotor/apuntes\\_promotor2.pdf](http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/apuntes_promotor/apuntes_promotor2.pdf) [tomado el 20 de abril, 2013]

• **Consultada:**

- 1. Alejandro, M. y J.R. Vidal (comp.) (2004) *Comunicación y Educación Popular: Selección de Lecturas*. La Habana, Cuba. Editorial Caminos.
- 2. Alejandro, M. y J.R. Vidal (comp.) (2008) *¿Qué es la Educación Popular?* La Habana, Cuba. Editorial Caminos.
- 3. Álvarez, M. (s.f) "La construcción cultural de la masculinidad y la feminidad. Papel de la comunicación interpersonal" en Hernández, C.N. (comp.) (2009) *Género: Selección de lecturas complementarias*. La Habana, Cuba. Editorial Caminos.
- 4. Álvarez, M. (s.f) *Género: ¿qué?, ¿dónde? Y ¿para qué? Selección de resultados de investigación, artículos, ponencias y publicaciones*. Centro de Estudios de la Mujer.
- 5. Barbieri, T. (s.f) "Certeza y malos entendidos sobre la categoría género". *Serie: Estudios Básicos de Derechos Humanos*. Tomo IV.
- 6. Cabral, B.E. y C.T. García (s.f) *El Género. Una categoría de análisis crítico para repensar las relaciones sociales entre los sexos*. (frgntos seleccionados) (s.p.i)
- 7. Connel, R.W (s.f) "El Género como una estructura de la práctica social" en Hernández, C.N. (comp) (2008) *Género. Selección de lecturas*. La Habana, Cuba. Editorial Caminos,
- 8. Curtis, J. H. (1962) *Psicología Social*. [En línea] Barcelona, Ediciones Grijalbo, S.A, disponible en: [http://es.wikipedia.org/wiki/Psicolog%C3%ADa\\_de\\_las\\_actitudes](http://es.wikipedia.org/wiki/Psicolog%C3%ADa_de_las_actitudes) [consultado: 10 de febrero, 2013]
- 9. Domínguez, L. (2006) *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. Reynosa, Tamaulipas, México. Editorial Interamericana de Asesoría y Servicios S. A de C. V.
- 10. Federación de Mujeres Cubanas (2008) *Género. Teoría*. La Habana, Cuba. Editorial de la Mujer.
- 11. Fraser, N. (s.f) "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época post-socialista" en Hernández, C. Nora (comp) (2009) *Género. Selección de lecturas complementarias*. La Habana, Cuba. Editorial Caminos.
- 12. González, N. y Aguilera, A. (2007) *Flow Activismo. Usos sociales del Hip Hop en los conciertos en Ciudad de*

*La Habana*. Tesis de licenciatura. Comunicación Social. Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba.

- 13. Grupo Interagencial de Género (2005) *Guía de herramientas. Incorporación del enfoque de Género en iniciativas, programas y proyectos*. Sistema de las Naciones Unidas en Cuba.
- 14. Hernández, R. et al. (2006) *Metodología de la Investigación*. México. Editorial McGraw Hill- Interamericana, Cuarta Edición.
- 15. Hutchins, J. (s.f) "¿Por qué me declaro feminista? en Hernández, C. N. (comp) (2008) *Género. Selección de lecturas*. La Habana, Cuba. Editorial Caminos.
- 16. Llanes, Y. y P.E. Moya (2011) *Química para aprender a mirar. Fundamentos, diseño e implementación de un proyecto educocomunicativo para el desarrollo de competencias audiovisuales en adolescentes*. Tesis de licenciatura. Periodismo. Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba.
- 17. Manzoni, M.; Núñez, C. y M. Alejandro (2008) "El diseño: ¿herramienta o visión?" en Alejandro, M. y J.R. Vidal (comp.) (2008) *¿Qué es la Educación Popular?* La Habana, Cuba. Editorial Caminos.
- 18. Nápoles, E. (2008) *Participación y poder local en Cuba: un estudio de caso*. Tesis de Maestría. Comunicación Social. Facultad de Comunicación, Universidad de la Habana, Cuba.
- 19. Otero, E. (s.f) *Algunos cruzamientos temáticos entre Teoría de la Comunicación y Antropología*. (s.p.i)
- 20. Pérez, M.; Almagro, O. y R. Bao (2011) "Manual para la promotora No. 3. Indagando en nuestros conocimientos. Elaborando diagnósticos participativos con enfoque de género". *Serie Género y Nutrición* (3). Edic. Promoción y Comercio del Caribe. Federación de Mujeres Cubanas.
- 21. Rivera, M. (s.f) *Género y Raza. La Teoría de los Géneros. Nombrar el mundo en femenino/ pensamiento de las mujeres y teorías feministas*. (s.p.i)
- 22. Rodríguez, M. y B. del Valle (s.f) *Taller: Sexualidad y Comunicación*. Cátedra de Sexología y Educación Sexual. Instituto Pedagógico Enrique José Varona.
- 23. Romero, M.I. y C.N. Hernández (comp.) (2004) *Concepción y metodología de la Educación Popular: Selec-*

*ción de lecturas*. Editorial Caminos, Tomo I y II. La Habana, Cuba.

24. Romero, R. (2010) *Del interés a la implicación. Taller de comunicación audiovisual con un grupo de adolescentes de la Escuela de Formación Integral "José Martí"*. Tesis de licenciatura. Periodismo. Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba.

25. Rubin, G. (1996) "El tráfico de mujeres: Notas sobre la economía política del sexo" en Lamas, M. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México.

26. Sadler, M. (2003) *Así me nacieron a mi hija. Aportes antropológicos para el análisis de la atención biomédica del parto hospitalario* (frgntos. tesis). Universidad de Chile.

27. Vasallo, N. y T. Díaz (coord.) (2008) *Mirar de otra manera*. Federación de Mujeres Cubanas, La Habana. Editorial de la Mujer.



ANEXOS

## Anexo 1.

### - Guías de Entrevistas a Expertos/as

Nombre/ Sexo/ Raza/ Edad/ Grado De Escolaridad/ Grado Científico/ Profesión/ Institución a la que Pertenece

#### 1.1 Prácticas Comunicativas.

- MsC. Elena Nápoles
- Dra. Rayza Portal
- 1. Particularidades de las prácticas comunicativas en relación a otras prácticas sociales
- 2. Elementos mediadores imprescindibles tener en cuenta en el análisis de las prácticas comunicativas, para intentar generar transformaciones en ellas.
  - a. Posibles elementos de ese orden en el contexto escolar.
- 3. Importancia del análisis de las prácticas comunicativas en el entorno escolar.
  - a. Papel de las prácticas comunicativas en los procesos de promoción social.

#### 1.2 Género y Comunicación

- Dra. Isabel Moya
- Consideraciones teóricas
- 1. Principales puntos de encuentro entre la teoría de géneros y la teoría de la comunicación.
- 2. Principales aportes de la teoría de géneros a la teoría de la comunicación, y viceversa.
- 3. Aspectos de la teoría de géneros necesarios de abordar con mayor profundidad desde el punto de vista comunicológico.
- Consideraciones prácticas
- 1. Recursos de la comunicación indispensables para contribuir a la equidad de géneros, fundamentalmente en el entorno escolar. Otros elementos a tener en cuenta en el entorno escolar.
- 2. Experiencias que hayan logrado implementar esos recursos eficientemente. Usos de la comunicación para esos fines, cómo lo han hecho.
- 3. Pautas a tener en cuenta en el uso de la comunica-

ción para favorecer la mirada equitativa entre géneros, en el entorno escolar principalmente.

- 4. Valores sobre los logros alcanzados en esos esfuerzos.
- 5. Valoraciones sobre lo necesario a lograr en torno a esos esfuerzos.

#### 1.3 Promoción social y Género

- Dr. Julio César González Pagés
- Consideraciones Generales
- 1. Inicios en Cuba de la preocupación referida a las cuestiones de género, a nivel de país
- 2. Primeras manifestaciones de la promoción de la equidad de género en Cuba.
- 3. Funciones de un promotor de la equidad de género.
- 4. Recursos y actitudes necesarias para lograr una eficiente promoción de la equidad de género.
- Consideraciones asociadas al entorno escolar
- 5. Importancia de la promoción de la equidad de género en el entorno escolar.
- 6. Pautas para promover la equidad de género, esencialmente en niños y niñas en edad escolar.
- 7. Acciones comunicativas más frecuentes en la promoción de la equidad de género.
- 8. Experiencias o proyectos para la promoción de la equidad de género en el contexto escolar cubano, con mejores resultados hasta ahora.
- 9. Principales instituciones promotoras de la equidad de género en el contexto escolar cubano.
- 10. Principales preocupaciones o desafíos en torno al Género y la realidad cubana actual.

#### 1.4 Sexismo y educación

- MsC. Magela Romero
- 1. Interpretaciones sobre sexismo.
- 2. Principales manifestaciones de sexismo en la realidad cubana actual.
  - a. Manifestaciones sexistas más frecuentes en el entorno escolar de la enseñanza primaria.
- 3. En los estudios sobre sexismo,
  - a. Temas o líneas de investigación priorizadas.

- b. Por profundizar.
- c. Aspectos del sexismo a transformar desde la acción educativa.
- d. Abordajes de los recursos de la comunicación (dí-gase: procesos y expresiones comunicativas, flujos de comunicación, instrumentos o canales) como elementos mediadores en la reproducción de “pautas” sexistas en el entorno escolar.
- e. Empleo de esos recursos para transformar las “pau-tas” sexistas reproducidas en el marco escolar
- f. Definición de “práctica comunicativa sexista” en el entorno escolar.
- g. Elementos contextuales y actores sociales indis-pensables para transformar prácticas comunicativas sexis-tas en dicho entorno educativo.

## Anexo 2.

### - Guía de Entrevista al Profesorado

Nombre/ Sexo/ Edad/ Raza/ Cargo En El Centro

- Directora de la Escuela Primaria “Felipe Poey Aloy”, Niurka Pestana.
  - Profesora Guía del grupo 6toA, Yorcka Pargas
  - Bibliotecaria Escuela Unificada “Felipe Poey Aloy”, Caridad Arias.
1. Composición del claustro y el alumnado
    - ¿La matrícula de estudiantes cómo está conforma-da, atendiendo al sexo de niños y niñas? ¿Por qué?
    - ¿Cómo está conformado el claustro de profesores de la escuela, en cuanto a mujeres y hombres? ¿Existe alguna explicación para que el claustro esté integrado así?
  2. Normas escolares
    - ¿Existe alguna norma disciplinaria u organizativa que distinga entre niñas y niños, en el entorno escolar?
    - ¿existen planes o normas escolares que motiven la integración equitativa de niñas y niños en las actividades polífticas, deportivas y culturales? ¿cuáles y cómo se hace?
  3. Nociones sobre género
    - ¿Qué significa para Ud, género? ¿Cree que existan diferencias entre el sexo y el género?
    - ¿Cree ud importante que se trabaje para lograr la equidad de género en las actividades escolares?
    - ¿cómo intentaría ud promover la equidad de género en las niñas y los niños en la escuela?
  4. Preparación del claustro sobre el tema
    - ¿Existen mecanismos de superación habilitados para los profesores, en cuanto a su preparación para rela-cionarse con el grupo en el aula? ¿Alguna de esas iniciati-vas tiene el enfoque de género como uno de los indicado-res a desarrollar en la práctica del profesor?
  5. Relaciones alumno- profesor
    - ¿Cómo valora las relaciones alumno- profesor en el centro, atendiendo a su condición sexuada? ¿Son mejo-res las relaciones entre niña- maestra, niña- maestro, niño- maestra, niño- maestro? ¿Por qué?
  6. Actividades escolares
    - ¿Existen en la escuela espacios o actividades pri-

- vativas de niñas o niños? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- 7. En las actividades políticas, deportivas y culturales planificadas en la escuela,:
- - ¿se tienen en cuenta la integración equitativa de niños y niñas para su organización y desarrollo?
- - ¿quiénes participan mayormente, los niños o las niñas? ¿participan voluntariamente o los designa alguien?
- - ¿en qué actividades participan más las niñas y en cuáles los niños?
- 8. Observaciones sobre alumnos y alumnas
- - ¿cómo ud describe las niñas de su escuela? ¿cómo describe a los niños?
- - ¿Cuáles son las diferencias más notables que su experiencia como educadora del centro le ha permitido observar en los comportamientos de las niñas y los niños? ¿Por qué Ud cree que sea así?
- - ¿Quiénes se destacan mayormente en el aspecto docente (clases) por su participación, niñas o niños? ¿Por qué Ud cree que eso suceda así?
- - ¿considera que merezcan un trato diferenciado en la docencia u otras actividades?
- - La mayoría de los niños y niñas prefiere a las profesoras en sus clases, ¿por qué Ud cree que esto suceda?
- - ¿Qué actores sociales Ud considera de mayor influencia en los modos de actuar y de pensar de los niños y las niñas? ¿Fundamentalmente en el espacio escolar?
- - ¿Qué elementos del contexto Ud considera que influyan mayormente en las relaciones que los niños y niñas establecen entre sí y con sus profesores, en el espacio escolar?
- - ¿Se dan conflictos en la escuela con motivo de la diferenciación sexual entre sus estudiantes? ¿por ejemplo?
- 9. Canales o instrumentos de comunicación escolares
- - ¿Cuáles considera Ud que sean las formas más frecuentes que utilizan los estudiantes para expresar sus pensamientos y comunicarse entre sí o con los profesores, en el entorno escolar?
- - ¿qué vías o canales se utilizan mayormente para comunicar a los estudiantes determinadas informaciones en el centro?
- 10. Relaciones escuela- familia

- ¿Quiénes colaboran más y se preocupan frecuentemente del desarrollo de esos niños y niñas en la escuela, las madres o los padres?
- ¿cómo son las relaciones con los padres y las madres de los estudiantes?
- 11. Antecedentes de investigaciones sobre el tema en el centro. Relaciones con la UH.
- ¿Existen antecedentes de proyectos, círculos de interés u otras iniciativas realizadas en el centro, que aborden la temática de género en esas edades o que analicen los procesos comunicativos que allí se producen?

• **Anexo 3.**

• **- Entrevista a sujetos participantes.**

• Nombre/ Edad/ Sexo/ Raza/ Grado De Escolaridad

- 1. ¿Dónde vives?
- 2. ¿Con quién vives? ¿cuántos son en el núcleo familiar?
- 3. ¿Quién mantiene la economía de tu casa? ¿Quiénes trabajan fuera de casa en tu familia? ¿Quiénes no trabajan?
- 4. ¿Quiénes se encargan de las labores del hogar? ¿Quién te orienta lo que debes hacer en cuanto a labores del hogar? ¿Qué labores del hogar te tocan cumplir? ¿Por qué crees que te toquen esas labores?
- 5. ¿Quién/ quiénes te presta(n) mayor atención en la casa? ¿Quién te ayuda con la tarea? ¿Quién juega mayormente contigo de tu familia? ¿Quién te representa en las reuniones de padres en la escuela?
- 6. ¿Quién te regaña mayormente en la casa? ¿Cómo te regañan? Cuando te regañan en la casa, ¿por qué lo hacen mayormente?
- 7. ¿Practicar alguna religión? ¿Quién te la ha inculcado?
- 8. ¿Te dejan salir solo (a) con tus amigo(a)s a pasear? ¿Hasta qué hora? ¿A qué lugares?
- 9. ¿Qué tipos de juegos prefieres? ¿Por qué? ¿Con quién juegas mayormente?
- 10. ¿Te gusta la escuela? ¿Qué te gusta más de la escuela? ¿Qué no te gusta de la escuela?
- 11. ¿Cuáles son tus asignaturas favoritas? ¿Por qué? ¿En qué asignaturas te destacas por tus buenas notas? ¿En cuál no?
- 12. ¿Qué profesores prefieres, hembras o varones? ¿Por qué? ¿Con quién te relacionas mejor, con las profesoras o con los profesores? ¿Por qué?
- 13. ¿Tienes algún cargo estudiantil en el aula o en la escuela? ¿Cuál?
- 14. ¿Qué te gustaría ser de grande? ¿Te gustaría seguir estudiando o prefieres trabajar cuando cumplas la mayoría de edad? ¿Por qué?
- 15. En el aula, ¿quiénes orientan la limpieza? ¿Quié-

nes se encargan de cumplir con esas labores? ¿Qué labores te exigen a ti? ¿Por qué crees que te toquen esas?

16. Si te regañan en el aula, ¿por qué lo hacen mayormente? De tus compañeros, ¿quiénes son lo(a)s más indisciplinado(a)s? ¿Por qué crees que sea así?

17. ¿Qué te gusta más de ser hembra/ varón? ¿Qué no te gusta de ser hembra/ varón?

18. ¿Cómo describes al otro sexo por sus actitudes en la escuela?

19. En algún momento de tus horarios en la escuela, ¿te has sentido en desventaja por ser hembra/ varón?

20. ¿Crees que ser hembra/ varón en tu escuela implique una ventaja/ desventaja? ¿Por qué?

**Anexo 4.****- Guías de observación participante**

1. Espacios Escolares
  - EN EL AULA
    - Mensajes diferenciados a niños/ niñas
    - Sanciones, premios
    - Gestos/ expresiones sexistas de profesores y alumnos, y en sus relaciones
    - Trato diferenciado a cada sexo por su capacidad de aprendizaje
    - Nivel de protagonismo
    - Atención y exigencia diferenciada en el aula
    - Reparto de cargos y funciones diferenciado por sexos. Igualmente entre las responsabilidades dentro del aula y la institución escolar.
    - Normas de comportamiento y disciplina diferentes para unos y otras.
    - Porcentaje de espacio para ellos y para ellas.
    - En celebraciones y actividades lúdicas hay funciones estereotipadas según el sexo
    - Situaciones de menosprecio y burla hacia el colectivo femenino/ masculino
    - Violencia sexista: acoso, maltrato físico o psicológico entre ellos.
    - Orientación vocacional- profesional estereotipada.
  - EN RECESOS, HORARIO DE ALMUERZO Y/O TURNOS LIBRES
    - Juegos de niñas/ niños
    - Situaciones de menosprecio y burla hacia el colectivo femenino/ masculino
    - Violencia sexista: acoso entre ellos, maltrato físico o psicológico
    - Porcentaje de espacio para ellos y para ellas.
    - Afiliación en grupos heterogéneos o no

**Anexo 5.****- Cuestionario a madres y padres**

Estimado/a familiar:

A continuación le pedimos algunas valoraciones e informaciones que responden a un interés investigativo del proyecto "Espejuelos para el Género". El cuestionario es anónimo, solo deberá anotar algunos datos personales generales al final del documento. ¡Por su colaboración, muchísimas gracias!

Atentamente, Colectivo de investigadoras/es

1. ¿Con cuál de las ideas siguientes Ud. asocia la palabra Género? Marque con una X una sola respuesta.
  - a.  Orientación sexual
  - b.  Sexo femenino o masculino
  - c.  Discriminación de la mujer
  - d.  Deber ser de la mujer y el hombre según la sociedad
2. ¿Qué significa para Ud. la equidad de género? Marque con una X una sola respuesta.
  - a.  Que las mujeres se quieran parecer a los hombres en la sociedad.
  - b.  Que las mujeres y los hombres sean iguales en la sociedad.
  - c.  Que las mujeres y los hombres tengan los mismos derechos y oportunidades para desarrollarse en la sociedad.
  - d.  Que debamos reconocer la diversidad sexual.
3. ¿Considera importante lograr la equidad de género en la sociedad?
 

Sí     No     Más o menos

  - a. Argumente con 2 razones su respuesta:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

—

4. Mencione 4 características que Ud. cree que difieren a un niño de una niña:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

5. ¿Cree Ud. que las niñas y los niños pueden compartir los mismos juegos? Marque con una X su respuesta.

Sí  No  Más o menos

a. Argumente con 2 razones su respuesta:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

b. Si su respuesta inicial fue Sí o Más o menos, mencione algunos juegos que pueden compartir:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. En su casa, ¿se comparten las labores del hogar? Marque con una X su respuesta.

Sí  No  Más o menos

a. Si su respuesta inicial fue Sí o Más o menos, mencione cómo lo hacen:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. ¿Cómo evalúa Ud. la influencia de los/as profesores/as de la escuela en la conducta de los/as niños/as? Marque con una X su respuesta.

Positiva  Negativa  Regular

a. Argumente con 2 razones su respuesta:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

8. ¿Quién Ud. considera que tiene mayor responsabilidad en la conducta de los/as niños/as? Marque con una X una sola respuesta.

la escuela  la familia  otros

a. Argumente con 2 razones su respuesta:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

9. Mayormente Ud.: (Marque con una X su respuesta)

Le llama la atención al/ la estudiante (regañarlo/a)

Le manda a hacer alguna tarea en el hogar

Lo/a felicita por su buen comportamiento (reconocimiento)

10. ¿Considera Ud. que la disciplina debe exigirse con mayor rigor a:

Las hijas hembras

Los hijos varones

Las hijas hembras y los hijos varones por igual?

a. Argumente con 2 razones su respuesta:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

11. ¿Cómo es su comunicación con el/la estudiante? Marque con una X su respuesta.

Buena  Mala  Regular

a. Argumente con 2 razones su respuesta:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

12. ¿Está Ud. pendiente de las preocupaciones del/ la estudiante? Marque con una X su respuesta.

Sí  No  Más o menos

- a. Argumente con 2 razones su respuesta:
- 1. \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- b. Si su respuesta inicial fue Sí o Más o menos, marque con una X cómo lo hace:
- Converso con ella/él y me las cuentan.
- Me imagino las cosas que le preocupan a esa edad.
- Su mamá/ papá me lo cuenta.
- Le pregunto a sus amigos/as o ellos/as me lo dicen.
- El/la profesor/a me lo comenta
- Otros. (Explique su respuesta en este caso)
- 
- Datos personales generales
- Sexo: 1.  femenino 2.  masculino
- Parentesco con el/la estudiante:
- 1.  mamá 2.  papá 3.  abuelo/a 4.  otro (especificar parentesco)
- Nivel de escolaridad:
- 1.  Primaria 2.  Secundaria 3.  12 grado 4.  Universitario/a
- Estado Civil: 1.  Soltero/a 2.  Casado/a 3.  Divorciado/a
- 4.  Tiene una relación 5.  Otro
- Ocupación: 1.  ama de casa 2.  trabajador por cuenta propia 3.  trabajador estatal 4.  disponible
- Edad: 1.  menor de 20 años 2.  20/ 35 años 3.  36/ 50 años 4.  mayor de 50 años

Anexo 6. Memorias del proyecto.



a. Abrazo colectivo



b. Trabajo en equipos



c. Presentación del matutino en el Consejo de Padres Delegados de la escuela



d. Charlas o "asaltos" a las aulas



e. Entrevistas a estudiantes no participantes



f. Matutino por el "Día Naranja"

Anexo 6. Memorias del proyecto.



EL GRUPO



g. 4to Aniversario de la Red ENSI-Cuba



h. Premiación del concurso, 4 de abril del 2013



i. Obras del concurso "Ponte tus espejuelos por la equidad de género"



j. Carteles

k. Revista "Hola Habana", Canal Habana (Izq.)



l. Debate en el grupo (Der.)



Anexo 7. Productos comunicativos del Proyecto “Espejuelos para el Género”.



b. Pancarta



a. Librito de bolsillo



c. Identificador visual

Fin.....

