Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía
Maestría en Estudios Antropológicos en Sociedades Contemporáneas

ASÍ NOS CUENTAN, ASÍ NOS HACEN. Las niñeces frente a narrativas de género en la escuela.

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestra en Estudios Antropológicos en Sociedades Contemporáneas

Presenta
Anayeli Benedicta Tavarez Hernández

Dirigido por:
Dra. Adriana Terven Salinas

Dra. Adriana Terven Salinas
Presidente

Dr. David Alejandro Vázquez Estrada
Secretario

Dr. Eduardo Solorio Santiago
Vocal

Dr. Juan Francisco García Aguilar
Suplente

Mtra. Daniela Pérez Sánchez
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Octubre 2026
México

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DGBSDI-UAQ

La presente obra está bajo la licencia:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es

CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada , brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales .

SinDerivadas — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una excepción o limitación aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como publicidad, privacidad, o derechos morales pueden limitar la forma en que utilice el material.

A las niñeces, lo todavía rebelde que habita las aulas

AGRADECIMIENTOS

A la escritura, que tantas veces fue casa, por prestarme un lugar donde pensar, sentir y dar forma.

A la antropología como esa tierra que no permanece quieta aunque desde lejos parezca inmóvil; que guarda, sostiene, recibe semillas y, en silencio, hace posible el florecer. Gracias por enseñarme que el conocimiento también se trabaja así: con las manos, con paciencia, con insistencia; hundiendo las raíces lo suficiente para poder mirar más lejos.

La autora agradece el respaldo institucional y económico brindado por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), mediante la beca de posgrado, la cual hizo posible la realización de esta investigación.

ÍNDICE

RESUMEN ***6***

SUMMARY ***7***

INTRODUCCIÓN ***8***

Capítulo I. LAS NIÑECES ENTRE LÍNEAS, EDUCACIÓN Y ETNOGRAFÍA ***13***

INTRODUCCIÓN **13**

I. La modalidad de la educación 13

I.I La narrativa educativa 16

I.II El dualismo de género en la educación 21

I.III El dualismo de género transmitido. 23

I.IV Las niñeces y la academia. 25

I.V Etnografía con niñeces en torno al dualismo de género 28

MÉTODO ETNOGRÁFICO **32**

I. Metodología etnográfica para y con las niñeces 36

Capítulo II. NARRATIVAS DE LO COMÚN: NIÑECES, AUTORIDAD Y GÉNERO EN LA ESCUELA ***40***

INTRODUCCIÓN **40**

I. LA ESCENA DOCENTE **40**

I.I Habitando el aula: normas y sensibilidades 41

I.II Rutinas y acompañamiento: sosteniendo el orden escolar 47

II. LA ESCENA DE LAS NIÑECES **51**

II.I Decir, preguntar y guardar silencio 56

II.II Jugar, dibujar y relacionarse: maneras de estar en la escuela 61

Capítulo III. SEMILLAS DEL GÉNERO: LENGUAJE, LÍMITE Y PRÁCTICA ***67***

INTRODUCCIÓN **67**

I. LENGUAJE, DUALIDAD Y ESTRUCTURA: LA TIERRA DE LOS SIGNIFICADOS **68**

I.I Por qué niños y niñas y no niñes: categoría y ética 71

II. LO QUE BROTA DEL HACER Y EL DECIR: NARRATIVAS EN MOVIMIENTO 74

II.I Bordes invisibles: el género cultivado 80

CONCLUSIONES 92

ANEXO VISUAL I 100

FOTOGRAFÍAS 100

ANEXO VISUAL II 101

DIBUJOS 101

BIBLIOGRAFÍA 104

RESUMEN

La presente investigación analiza la reproducción del dualismo de género dentro del espacio escolar partiendo de las narrativas educativas de maestras de educación básica y de las experiencias cotidianas de niños y niñas en el aula. Desde una perspectiva antropológica y etnográfica, el estudio mira a la escuela no como espacio de transmisión de contenidos académicos, sino, también como un escenario donde circulan normas, valores e imaginarios sociales que se encuentran activamente configurando formas de entender y habitar el género.

El trabajo de campo se realizó con un grupo de tercer grado de primaria en el centro histórico de la ciudad de Querétaro y, permitió observar cómo las narrativas de género no se expresan uniformemente. A través de diversas dinámicas, fue posible identificar tanto la reproducción de esquemas normativos como cuestionamientos, tensiones y desplazamientos elaborados por las niñeces frente a dichas normas. De esta manera, el género se manifiesta como un proceso relacional y dinámico, atravesado por negociaciones constantes entre discursos institucionales, experiencias familiares y prácticas cotidianas.

La investigación dialoga con propuestas teóricas de Judith Butler, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Jacques Derrida, Elsie Rockwell, entre otros autores y autoras, para problematizar la relación entre lenguaje, educación, poder y género. Asimismo, reconociendo a las niñeces como productoras activas de significados.

Uno de los aportes principales del estudio consiste en mostrar que la escuela funciona simultáneamente como espacio de reproducción y de tensión respecto al dualismo de género. Las experiencias etnográficas revelan que el dualismo de género no opera únicamente mediante imposiciones completamente explícitas, sino también a través de prácticas aparentemente cotidianas y neutrales que delimitan lo imaginable, lo deseable y lo legítimo. Sin embargo, incluso dentro de estos márgenes, las niñeces elaboran formas de reinterpretación y resistencia que evidencian la complejidad de la experiencia escolar y de los procesos de construcción del género.

Palabras clave: género, niñeces, narrativas.

SUMMARY

This research examines the reproduction of gender dualism within the school environment through the educational narratives of elementary school teachers and the everyday experiences of children in the classroom. From an anthropological and ethnographic perspective, the study approaches the school not only as a space for the transmission of academic content, but also as a setting in which social norms, values, and imaginaries circulate, actively shaping ways of understanding and experiencing gender.

Fieldwork was conducted with a third-grade elementary school group in the historic center of the city of Querétaro, allowing for an examination of how gender narratives are not expressed uniformly. Through various activities and interactions, it was possible to identify both the reproduction of normative frameworks and the questions, tensions, and shifts developed by children in response to such norms. In this way, gender emerges as a relational and dynamic process, shaped by constant negotiations among institutional discourses, family experiences, and everyday practices.

The research engages with the theoretical contributions of Judith Butler, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Jacques Derrida, and Elsie Rockwell, among other scholars, in order to problematize the relationship between language, education, power, and gender, while also recognizing children as active producers of meaning.

One of the study's principal contributions lies in demonstrating that school's function simultaneously as spaces of reproduction and tension regarding gender dualism. The ethnographic findings reveal that gender dualism operates not only through entirely explicit forms of imposition, but also through seemingly ordinary and neutral practices that delimit what is imaginable, desirable, and legitimate. Nevertheless, even within these boundaries, children develop forms of reinterpretation and resistance that reveal the complexity of school experience and of gender construction processes.

Key words: gender, childhoods, narratives.

INTRODUCCIÓN

El espacio escolar incluso cuando sus voces bajan y los cuerpos permanecen aparentemente tranquilos frente a un pizarrón; no guarda silencio. Dentro de su cotidianidad circulan en el circuito de mesas, colores, juegos y palabras; formas de mirar, clasificar y habitar el mundo.

A través de indicaciones, dinámicas, narrativas y prácticas se aprenden maneras de relacionarse consigo mismos, con otras personas y con aquellos que socioculturalmente se espera. Dentro de estos procesos, el género aparece no solo como categoría de identificación, sino como lógica organizacional arraigada en la experiencia escolar.

La presente tesis surge precisamente de la inquietud por comprender, observar y apreciar cómo opera el dualismo de género dentro del espacio escolar cotidiano y de qué manera se reproduce mediante las narrativas educativas de maestras de educación básica, así como en las actividades, relaciones y formas de expresión y representación elaboradas por las niñeces. Más que partir de la idea de que la escuela funciona únicamente como espacio de reproducción predeterminada o mecánica de normas sociales, esta investigación buscó una aproximación a la complejidad con la que dichas normas son transmitidas, apropiadas, negociadas, cuestionadas y, en ocaisones, desbordadas dentro de la vida diaria del aula.

Traer a la conversación al dualismo de género implica reconocer la presistencia de la estructura social que organiza el mundo partiendo de oposiciones binarias —hombre/mujer, masculino/femenino, niño/niña—. Estas categorías no funcionan solamente en un aspecto descriptivo, sino también como marcos normativos que delimitan lo pensable, lo legítimo y lo imaginable dentro de determinados espacios y contextos socioculturales. Esta lógica dual ha producido jerarquías asignando valores diferenciales a prácticas, cuerpos, emociones, espacios y más. En este sentido, el género no se limita solamente a definirse como una categoría de identidad individual, sino como estructura cultural que divide, atraviesa y polariza instituciones, lenguajes, socializaciones y experiencias.

La escuela, como institución formadora y socializadora, participa en este proceso. A pesar de discursos educativos actualizados en donde se suelen

incorporar principios de igualdad, inclusión y respeto a la diversidad, en la práctica cotidiana prevalecen narrativas y dinámicas que reproducen formas tradicionales de vivir y entender al género, no obstante, esto no necesariamente ocurre de manera evidente o intencional. En ocasiones, las normas de género son transmitidas mediante gestos, oraciones, actividades, comentarios, distribuciones especiales o expectativas diferenciadas entre niños y niñas.

En este escenario escolar, las maestras tienen un espacio central pues, su práctica pedagógica no se limita solamente a la transmisión de contenidos académicos, sino que también se involucran las experiencias personales, valores, memorias, imaginarios, miedos, afectividades y formas particulares de comprender las realidades. Cuando una maestra narra, organiza o corrige una actividad, comportamiento o acción, no solo enseña matemáticas, español o ciencias, sino también comunica formas específicas de entender el cuerpo, la autoridad, el cuidado, el comportamiento y las relaciones. Por ello, esta tesis se interesa particularmente por las narrativas educativas emitidas dentro del espacio escolar y las maneras en que estas dialogan con las experiencias y respuestas de las niñeces.

Asimismo, este trabajo no parte de una comprensión de las niñas y niños como sujetos pasivos dentro de un aula. Por el contrario, uno de los ejes fundamentales de esta investigación consiste en reconocer a las niñeces como agentes totalmente capaces de interpretar, negociar y producir significados sobre el género desde sus propias experiencias y expresiones. A lo largo del trabajo de campo etnográfico realizado con un grupo de tercer grado de primaria, fue posible observar que las narrativas de las niñeces respecto al género no fueron expresadas en su totalidad de manera lineal u homogénea. En momentos específicos, niños y niñas reproducían esquemas normativos profundamente normalizados, sin embargo, en otros momentos, elaboraban cuestionamientos, desplazamientos o representaciones que tensionaban asociaciones tradicionales entre el género, los cuerpos, los colores, emociones, profesiones y formas de relacionarse.

Las experiencias observadas en el aula mostraron que el género no opera como estructura completamente fija ni como realidad absolutamente estable, sino

como un campo de tensiones donde convergen discursos institucionales, experiencias, familiaridades, imaginarios y más. El aula se reveló entonces como un espacio en donde el género se aprende sí, pero también en donde emergen dudas, contradicciones y posibilidades respecto a él.

Metodologicamente hablando, esta tesis se desarrolla desde una perspectiva etnográfica. La etnografía me permitió no solo observar prácticas escolares concretas y materializadas, sino también adentrarme a las formas en las que las niñeces y maestras producen sentido a sus cotidianidades escolares. Más que buscar respuestas, el trabajo etnográfico posibilitó detener la mirada en escenas específicas, conversaciones aparentemente simples, dibujos, silencios, juegos, gestos y actividades que, al ser observadas detenidamente, revelaban la complejidad de los procesos sociales involucrados.

Seguir propuestas etnográficas de antropólogas como Elsie Rockwell (2009) implicó comprender que la investigación con niñeces en contextos educativos no puede reducirse al análisis institucional o discursivo, sino que necesita acercarse más a la experiencia vivida dentro de sus rincones. En este sentido, esta tesis no se orientó solamente a identificar “qué se enseña” respecto al género, sino también a comprender cómo se experimenta, negocia, vive e incorpora.

Gracias a la antropología y la etnografía fue posible el desplazamiento de una mirada adultocéntrica que suele atravesar gran parte de los estudios sobre niñeces y educación. Con frecuencia, las líneas de textos académicos intepretan y traducen la presencia de las niñeces, son resumidas, *achicadas* o *apretadas* en conceptos desde marcos analíticos construidos exclusivamente por adultos. Frente a ello, esta investigación buscó otorgar centralidad a las expresiones, narrativas, prácticas de las niñeces no como ejemplos secundarios o ilustrativos, sino como formas legítimas de producción de conocimiento sobre el mundo social, por ello, la necesidad de apegarse a la dualidad niños/niñas como referente utilizado desde sus formas de expresión incluso cuando ello implique una contradicción directa más no la incoporación de una categoría no utilizada por ellos y ellas.

En términos teóricos, esta tesis conversa con diversas propuestas que permitieron problematizar y acompañar la relación entre el género, lenguaje,

educación y niñeces. La noción de performatividad de género desarrollada por Judith Butler (2006) resultó fundamental para comprender cómo las identidades de género se producen mediante las constantes repeticiones de prácticas, discursos y normas sociales. Del mismo modo, los aportes de Pierre Bourdieu (2000) permitieron pensar la dominación simbólica y la manera en que determinadas estructuras sociales se incorporan como esuqemas aparentemente naturales de percepciones y clasificaciones.

Asimismo, las reflexiones de Jacques Derrida (1989) sobre el lenguaje y las estructuras binarias ofrecieron herramientas para comprender cómo las categorías disponibles organizan el mundo social y delimitan las posibilidades de enunciación. Desde esta perspectiva, el lenguaje no aparece como un reflejo neutral de la realidad, sino como una estructura que produce diferencias, jerarquías y límites respecto a lo que puede decirse, imaginarse o legitimarse.

Estas discusiones teóricas[1] dialogaron constantemente con las experiencias etnográficas observadas en el espacio escolar. A través de actividades relacionadas con dibujos, juegos, narrativas de admiración, personificación de animales y conversaciones grupales, fue posible observar cómo las niñeces elaboraban representaciones complejas respecto al género. Estas tensiones encaminaron una comprensión de que las narrativas propias de las niñeces no pueden analizarse únicamente desde categorías binarias de reproducción o resistencia. Más bien, las experiencias observadas mostraron la coexistencia de múltiples formas de entender y habitar el género dentro de un mismo espacio escolar.

Esta tesis está organizada en tres capítulos. El primero desarrolla la discusión teórica y conceptual en torno al dualismo de género, las narrativas educativas y las niñeces desde una perspectiva antropológica acompañado del método etnográfico desde una mirada puntual que prioriza la participación activa de las niñeces. El

[1] Si bien la presente investigación se inscribe dentro de los parámetros antropológicos, la presencia del género en el espacio escolar desborda los límites de una sola disciplina. Por ello, recurrir a autoras y autores provenientes de la filosofía, la sociología, la pedagogía y los estudios de género para enriquecer el análisis de categorías aquí empleadas como lo son el lenguaje, performatividad, poder y educación. La antropología y la etnografía si bien constituyen el eje metodológico y epistemológico, ampliar el horizonte disciplinar abraza la complejidad de las experiencias de campo aquí recuperadas.

segundo capítulo se centra en la construcción metodológica del trabajo etnográfico, la experiencia de campo y las reflexiones surgidas durante la inmersión en el espacio escolar. Asimismo, le continúa un tercer capítulo que presenta un análisis etnográfico de actividades, narrativas y prácticas específicas obervadas, explorando en particular; el lenguaje, la representación y experiencia cotidiana del género.

Finalmente, más que demostrar una hipótesis cerrada, este trabajo pretende aproximarse a la complejidad de los procesos educativos y sociales que atraviesan la vida cotidiana de las niñeces. Quizá uno de los principales aprendizajes que deja esta investigación consiste en reconocer que las niñeces no habitan el género de manera pasiva ni completamente consistente. Entre dibujos, juegos, silencios y conversaciones, niños y niñas revelan que, incluso dentro de estructuras profundamente normativas continúan existiendo fisuras, preguntas y oportunidades abiertas. Observar estas grietas no implica negar la presencia de la norma, sino reconocerla dentro de la experiencia social y que, desborda parcialmente sus categorías destinadas a sostenerla.

En este sentido, la etnografía permitió a cada momento, comprender al espacio escolar y a las aulas no como espacios completamente controlados, sino como territorios vivos donde constantemente se cultivan formas de mirar, nombrar y vivir el mundo. Algunas de esas semillas encuentran rápidamente tierra fértil, otras permanecen latentes, esperando condiciones distintas de crecer.

Capítulo I. LAS NIÑECES ENTRE LÍNEAS, EDUCACIÓN Y ETNOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El presente apartado despliega un recorrido a través de la ruta teórico-metodológica que toma como punto de partida los aportes teóricos y etnográficos de autores como Paulo Freire, Judith Butler o Guadalupe Reyes que le dan un eje central a la ruta conceptual y metodológica de esta tesis. Este viaje comienza por la descripción de una de las formas en la que se ejerce la educación: la narrativa.

A su vez, se hace una pausa en el lugar que ocupa la narrativa educativa dentro de la reproducción de ideologías normativas como el género en el espacio escolar de niños y niñas. Siguiendo el camino, se realiza un acercamiento a la forma de transmisión de conocimientos adquiridos respecto al género y cómo dentro de este ejercicio narrativo, se consolidan los estatutos y requerimientos de una norma social que busca reproducir tipos duales de género. Por ello, es importante detenernos a mirar y cuestionar el lugar en el que hemos ubicado a las niñeces desde la academia para realizar un ejercicio reflexivo que le permita a esta investigación, conjugarse entre la teoría y la práctica metodológica. Esto para concluir el trayecto con una etnografía de las niñeces que en primera instancia contempla la complejidad, pero también adaptabilidad del método etnográfico y en segunda, afronta los retos del trabajo de campo con un sector que hemos ubicado en una posición de desventaja en toda esfera cultural y social.

I. La modalidad de la educación

Para hablar de educación, me parece pertinente mencionar uno de los aportes a esta línea de investigación por parte de Paulo Freire; pedagogo y filósofo brasileño quien se ubicó —con su propuesta de una educación revolucionaria desde un modelo dialógico que tiene como meta la liberación y transformación social—, como uno de los opositores de la educación tradicional.

Paulo Freire (1970) postuló que, en el análisis de las relaciones dominantes de educador-educandos en la escuela o fuera de ella y en cualquiera de sus niveles,

se observa que estos vínculos ostentan un carácter especial y determinante: de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora.

La educación es principalmente un acto de diálogo que tiene como propósito que los individuos desarrollen una conciencia crítica del conocimiento mismo, de sus entornos y, sean capaces de convertirse en agentes activos de su propio aprendizaje (Escobar, 1985). No obstante, la lógica o modalidad de la educación se práctica por medio de la narrativa, el educador narra, el educando atiende. “De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien los deposita” (Escobar, 1985, p. 18).

La idea de la educación “bancaria” como concepto o categoría, sienta bases en una dinámica muy específica en donde, por un lado, los educandos escuchan y reciben los conocimientos, los guardan o archivan y, por el otro, los educadores son quienes los depositan y reproducen, concibiéndose como el ser dotado de conocimientos veraces y los educandos como ignorantes. En dicha relación vertical, uno es el responsable de transmitir sus conocimientos basados en los saberes de la experiencia narrada o transferida (Escobar, 1985).

Desde esta reflexión, la educación entonces podría entenderse desde la dicotomía de pensamiento-lenguaje en donde la absorción de ideologías dominantes impregnadas en el conocimiento transmitido nunca es discutida (Escobar, 1985). Ya que el ejercicio primordial de la enseñanza se desenvuelve en estos dos factores, parece ser que deja fuera del círculo y, restándole importancia, a otras formas de manifestación educativa y más aún, al fomento de las mentes críticas respecto del mismo conocimiento que se manifiesta.

Para Paulo Freire, esta relación asimétrica en el ejercicio de la transmisión de conocimiento contiene implícita una relación de opresión la cual da por sentada una posición de ignorancia absoluta por parte del oprimido. “El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben” (Freire, 1970, p. 79). Dentro de esta modalidad de enseñanza, el problema radica en que, el uso de poder subordina y genera una relación biunívoca en donde para que la existencia del sabio

educador prevalezca, debe también existir la presencia de un educando vacío e ignorante.

Lo que esta modalidad de educación opresora busca, es predeterminar y configurar la mentalidad de los oprimidos, obligando una adaptación indiscutible basada en el discurso que se emite, buscando inhibir la situación que los oprime, es decir, que, dentro de esta manipulación o configuración, el opresor no se sienta oprimido, al menos no directamente (Escobar, 1985). La educación en este sentido se reduce a la mera transmisión de conocimiento que, bajo la imposición de pensamientos e ideologías especificas buscan omitir la capacidad de la reflexión crítica.

Paulo Freire (1970) señala este escenario como una perpetuación de la opresión en donde sumado a la reproducción y absorción de conocimiento meticulosamente seleccionado, también, se establece como meta mantener un sentido de pasividad por parte de los educandos lo cual repercute directamente en perennizar una modalidad de desigualdad social.

> En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface a los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación (Freire, 1970, pp. 81).

Siguiendo con la obra del autor de origen brasileño, señala que esta forma de ejercer y vivir la educación tiene consecuencias directas tanto en la formación social de los individuos educandos como en el desarrollo intelectual, en la comprensión y en la capacidad de entender, vivir y transformar la realidad de la que son participes. Ya que, indiscutiblemente el espacio educativo también elabora una dinámica especifica en la cual se estructura el ideal de experiencia que deben desarrollar todos los educandos dentro de la institución.

Para este punto, es importante recordar que, si bien las instituciones educativas de nivel básico se posicionan como organismos formalizadores, surgen desde la necesidad de eliminar el analfabetismo, como si este fuese un virus o una afección social (Escobar, 1985). No obstante, el analfabetismo desde los parámetros que el mismo Estado establece excluye en gran medida todos aquellos

conocimientos y experiencias educativas que fuera de un aula se adquieren. Por ello, se crea un tipo de escuela específica en donde se eduque a cierto tipo de estudiantes que aspiren a ser un prototipo ideal de sujeto que sea armónico para con la estructura de su propia sociedad y de un programa educativo en especial.

Y es que recordemos también que, esta relación activa de diálogo entre el educador y el educando no únicamente se construye con base en los parámetros de un algo en específico por conocer y/o transmitir, sino que implica a su vez, dentro de este ritual la transferencia de límites respecto a cómo y qué conocer (Escobar, 1985). Escobar en este sentido, nos reitera la importancia de la conversación dialógica y activa de ambos polos involucrados, ya que ello como la particularidad fundamental del acto de la enseñanza, debe y está obligada a ser colaborativa, ya que, sin ello, se anula, infravalora y extingue el pensamiento crítico, pero también los conocimientos no formalmente institucionalizados.

Solo el éxito de la enseñanza colaborativa se acentúa en la medida en la que el acto se conciba como una relación participativa en donde los educandos puedan ejercer su derecho a cuestionar, debatir, delimitar y construir sus propias reflexiones y concepciones de las realidades en las que son participes en sociedad. La búsqueda de conocimiento en la enseñanza debe ser tan dinámico como la transformación social misma, y ello, no debería de limitarse bajo parámetros de ideales particulares.

I.I La narrativa educativa

La forma en la que organizamos la vida e interpretamos nuestras experiencias es mediante el lenguaje ya que, este nos permite construir espacios, realidades, ideas o concepciones mediante las palabras, sin embargo, este también nos ayuda a relacionarnos, a construir lazos y participar en la vida social. “Contar historias es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana” (Bruner, 2003, p. 126) no solamente es un medio de comunicación, sino una herramienta mediante la cual se interpreta y apela el mundo en el que nos desenvolvemos o al que somos ajenos. Jerome Bruner;

psicólogo y pedagogo estadounidense, fue uno de los responsables de reconfigurar la manera de concebir la enseñanza al plantear que el proceso de aprendizaje implica explorar, indagar y arribar a conclusiones propias. Su propuesta del currículo en espiral parte de la idea de que el conocimiento se construye activamente y que las formas de pensar están profundamente atravesadas por la cultura.

Siguiendo esta línea de análisis propuesta por Bruner, es indispensable considerar que la configuración de los relatos o la construcción de historias que cimientan nuestras narrativas se ven influenciadas de la cultura en la cual nos desenvolvemos, de ella y de nuestras experiencias va a depender la forma en la que nos expresamos y elaboramos relatos para con nosotros, como para con los demás. Por ello nos dice Bruner (2003) que no existe cultura que desarrolle su capacidad de agencia a través de ningún medio. El recurso narrativo en todas sus presentaciones como cuentos, relatos, historias, leyendas y más, construyen y ubican los desequilibrios y desigualdades que la misma cultura genera en las posiciones que mejor le convenga. Es decir, el medio narrativo y la cultura tienen una directa relación por la cual una se expresa en la otra y, mediante sus recursos narrativos revela sus límites y alcances. No obstante, el recurso narrativo si bien es un medio que emerge del lenguaje "…conlleva una estructura formal que va más allá de la pura expresividad" (Bruner, 2003, p. 136). La forma en la que coloreamos las palabras expresa una idea, pero, la narrativa es una construcción ideológica y cultural que plasma la percepción de un mundo mediante la configuración y selección de palabras que mejor ejemplifiquen el panorama que queremos desarrollar.

En este sentido, cuando Bruner (2003) dice que "la narrativa es normativa" se refiere a que, si bien, esta es un medio de expresión cultural, también busca normar bajo los ideales que dentro de su narrativa comunica. Si bien estas son vehículos transmisores, también expresan límites entre lo bueno o lo malo, entre lo tolerado y lo rechazado por un grupo o sociedad.

De manera similar en el contexto educativo, la narrativa se manifiesta como la principal vía en la cual se desarrolla la enseñanza. No obstante, esta no

únicamente es un medio, sino también una herramienta que ejemplifica y enuncia la diversidad cultural en el intercambio oral de la emisión y recepción de la misma.

> El lenguaje es uno de los instrumentos por excelencia con los que el ser humano cuenta para poder comunicar, expresar e intercambiar pensamientos, sentimientos y acciones pasadas, presentes y futuras. Teniendo en cuenta esta capacidad expresiva y constitutiva del lenguaje, dentro del campo de la educación el enfoque narrativo puede ofrecernos muchas posibilidades como fuente de conocimiento (Mateos y Núñez, 2011, pp. 113).

Puesto que el ejercicio de la enseñanza en su mayoría es oral, el lenguaje y en este particular caso, la narrativa, es una práctica vital de transmisión de conocimiento y de intercambio que construye espacios, ideas y comportamientos de una cultura en específico basada en la experiencia y en el acervo individual. La cual, revela particularidades culturales que pueden demostrar conjeturas y problemáticas sociales desde el nivel de análisis narrativo en la educación.

La narrativa nos permite expresar las formas en las que, con palabras reflejamos y moldeamos nuestras ideologías y en ellas, nuestras experiencias con las cuales les damos sentido a nuestros espacios, acciones y sentires, esto lógicamente mediado desde un contexto cultural especifico. Es decir, lo que narramos no es solo de lo que tenemos conocimiento, sino también de lo que sentimos, vivimos, pensamos, rechazamos o construimos de un algo en particular.

El lugar que desempeña la narrativa en la enseñanza tiene un papel primordial, pues a través de ella cobra vida la educación. Es así como, la narrativa educativa se establece como el núcleo principal por el cual aquellos conocimientos son divulgados. Una de las características humanas es que somos en esencia contadores de historias, de las cuales, podemos ser protagonistas o personajes secundarios tanto en las nuestras, como en las de los otros (Mateos y Núñez, 2011).

Fabricamos historias, narramos para darle sentido a nuestra existencia, para comprender las extrañezas y cotidianidades sociales. Los relatos nos ayudan a dominar e identificarnos. La narrativa es un ejercicio dialéctico entre lo esperado y

lo sucedido, entre las memorias y los imaginarios, pero jamás resulta inocente (Bruner, 2003).

Los seres sociales le otorgamos un significado a cada una de nuestras experiencias mediante la construcción del lenguaje que, como dispositivo de conocimiento, la narrativa es la herramienta por la cual representamos el mundo individual y colectivo que construimos para formar una imagen única de nosotros mismos; de esta manera ordenamos nuestra vida con descripciones y argumentos que elaboran significados sobre la misma y por último, nuestras narrativas transmiten y vinculan (Mateos y Núñez, 2011).

En el contexto educativo, el significado que le otorga un estudiante a su vida escolar no explica solo esta superficie o capa de una de las realidades en las que colabora, sino que también manifiesta sus propias subjetividades en donde participan actores educativos en la construcción de una realidad escolar (Mateos y Núñez, 2011). Los docentes, como la narrativa que configuran y las formas en las que la emiten, condicionan y ordenan un contexto específico. Este, en gran medida va a coartar e influenciar las formas de entender y construir un imaginario o varios, respecto a cómo vivir, actuar, reaccionar o adaptar aspectos que provengan de diversas ideologías impregnadas directa o indirectamente en una narrativa educativa.

> Esta relación entre cultura y narración viene dada por el hecho de que las experiencias narradas en un relato no sólo deben entenderse como parte de la realidad interna del narrador, sino que también deben inscribirse en un contexto externo compuesto por un conjunto de regularidades y pautas concretas que aportan significado y sentido a la realidad vivida y que hacen, por tanto, que el relato de vida forme parte de una realidad socialmente construida (Mateos y Núñez, 2011, pp. 124).

Partiendo de esta perspectiva, los relatos producidos por los niños y niñas, no pueden leerse solamente como expresiones individuales y ajenas, sino como huellas de marcos simbólicos que las sotienen y les dan sentido. Las historias, comentarios y elecciones que realizan para expresarse revelan cómo los sujetos reproducen, tensionan o negocian pautas culturales que enmarcan sus

experiencias. Así, las narrativas de niños, niñas o docentes, permiten observar de manera concreta como opera la trama social a la que Mateos y Núñez describen como lo que antecede al sujeto pero que se actualiza y cobra sentido en las interacciones.

En este sentido, en el espacio educativo convergen una amplia variedad de sujetos sociales con culturas, pensamientos e ideologías diversas, no obstante, este no solo es un espacio de encuentro, sino también generador cultural. En su mayoría las instituciones educativas difunden una misión y visión particular, sobre la cual se estructura su modalidad de enseñanza.

> La propia escuela se rige por una serie de normas y pautas internas que muchas veces distan mucho de los códigos y capitales culturales de poseen estos alumnos en relación con sus experiencias escolares, sus hábitos motores, formas de pensar y hacer de los mismos (Mateos y Núñez, 2011, pp. 124).

Las instituciones educativas son recipientes en donde se mezclan, elaboran y transmiten culturas. Son espacios en donde las normas e imaginarios sociales se reproducen, cuestionan o rechazan. A este entramado, se le suman las creencias, experiencias, perspectivas y abstracciones culturales de las maestras y maestros que, son filtradas a través de sus narrativas educativas. Cada clase, interacción o relación ahí dentro se convierten en un acto de interpretación en donde los docentes le dan forma a la percepción de los estudiantes respecto del mundo.

Así, los espacios educativos trascienden a la transmisión de conocimientos, convirtiéndose en escenarios de análisis cultural y normativo donde se pueden desentrañar las normas implícitas y explícitas que estructuran a nuestras sociedades. La narrativa educativa no es neutral, es un espejo que refleja tanto a las normas dominantes como las alternativas educativas que exenten estas mismas, todo como un dinamismo en el que oscila y se reinventa la educación constantemente.

I.II El dualismo de género en la educación

En la lógica educativa basada en la narrativa, se insertan normas como el género que están presentes en todas nuestras esferas sociales y organizacionales abarcando completamente nuestras instituciones, construcciones y espacios, desde la política, la economía o cultura, ahí se encuentra y nunca es neutral puesto que se caracteriza por profesar relaciones de poder que curiosamente construyen grandes desigualdades tanto en lo individual como en lo colectivo (Martínez, 2016).

La norma de género es un constructo sociocultural que performa el comportamiento de los individuos, en este sentido, el dualismo de género es la división polarizada de lo femenino y masculino como único binarismo que impone categorías específicas del deber ser en donde la diversidad no cabe (Butler, 2006). Para Butler (2006) esta performatividad del género no es una identidad que preexiste a nosotros, sino más bien es una construcción que poco a poco se edifica bajo la repetición de actos y comportamientos específicos. Si mudamos esto a los espacios educativos, entonces, podemos inferir que el dualismo de género de los niños y las niñas (incluso de docentes) también ahí se amolda y fortalece mediante la interacción e intercambio de experiencias sumado a la imposición de ideales ahí transmitidos y/o compartidos.

Para Butler (2006) es importante no sólo entender cómo se fundan los términos del género o cómo se naturalizan, sino cómo se reta o cuándo se cuestiona la coherencia de estas categorías en donde este parece malearse y transformarse. Asimismo, para esta misma autora, es necesario entender que existe una constante dedicación por mantener las categorías de género, convirtiéndolo en una estructura natural o cultural contra la cual nadie pueda oponerse. Para ella, la norma de género y su dualismo, prohíbe cualquier expresión de género que no se empate con la heterosexualidad normativa. En el contexto educativo esto se traduce y presenta en la división de actividades por género, los uniformes diferentes para niños y para niñas, el lenguaje para dirigirse hacia las niñeces y también el que las niñas y niños utilizan y, por supuesto, los roles que se espera que asuman derivados del dualismo de género.

Me es preciso reiterar que la norma de género y su dualismo está presente en los discursos y que estos fungen arbitrariamente en el comportamiento del deber ser de los niños y de las niñas, pues como está implícito en su nombre, los polariza. No obstante, el dualismo de género tiene diversas caretas y presentaciones que se transmiten en una amplia gama de versiones que van a verse configuradas dependiendo de la experiencia personal, las creencias, ambiciones y cultura de quien la emite. Sin embargo, hemos decidido no abandonar esta dualidad del género o al menos no del todo debido a que nos resulta muy cómodo entender nuestras realidades edificadas desde él.

Aunado a ello, Martínez (2016) reitera el protagonismo que tiene el sistema educativo como transmisor de desigualdades sociales que perpetúan una normalización de estas mismas mediante la reproducción de normas configuradoras y delimitadoras que responden a una lógica particular basada en el supremacismo del género masculino. En este sentido, la transmisión de estas ideologías mediante espacios como los educativos, promueven una determinación y polarización de los géneros en un único dualismo. No obstante, el espacio educativo puede entenderse también como uno de los ecosistemas en donde estas lógicas de género prevalecen, se observan y buscan trascender por encima de cualquier cambio, transformación o movimiento cultural que las sociedades atraviesen. “La educación, como la cultura o la socialización, no son elementos neutrales ya que, o bien pueden ser responsables de normalizar y reproducir sociedades desiguales, o bien pueden servir como herramientas de transformación para ciudadanías en igualdad” (Martínez, 2016, p. 131). La educación es de naturaleza intrínsecamente política, aunque en gran medida se ostente de comunicar la enseñanza de manera objetiva, no está exenta de la reproducción de normas sociales o concepciones basadas en un ideal.

Por ello, Martínez (2016) plantea esta bifurcación entre la reproducción de desigualdades o la herramienta de transformación en la que puede ser abordada la enseñanza, de las cuales se puede elegir, pero en donde el triunfo de alguna únicamente se observa en la aplicación y el diseño de pedagogías formalizadoras

I.III El dualismo de género transmitido.

El dualismo de género ha sido y es una de las categorías más antiguas que acompañan al desarrollo social, biológico, cultural, económico, político y demás de las personas. Esta dualidad se ha encargado de impregnarse en cada esfera de la vida pública y privada.

Es cierto que narrar es la vía de comunicación más cómoda y la que resulta más conveniente a la hora de expresarnos y relacionarnos, pero, también lo es para establecer pautas, reglas y límites pensados en una ideología en particular, en este caso, la norma de género. En este sentido, las instituciones sociales y estructurales de nuestras sociedades se han encargado de configurarnos bajo sus propias pautas que han naturalizado con el fin de "convivir en sociedad". Estas instituciones nos educan bajo normas como el género y constantemente se nos enseña y evalúa respecto a ello.

Me gusta pensar que el género es un contenedor con corriente que señala hacia donde remar, pero, ello no quiere decir que no se pueda remar en otros sentidos o incluso salir del mismo contenedor. Martínez (2016) comenta que el concepto de género refiere especificas categorías, roles o estereotipos que revelan el alcance de la masculinidad y feminidad, sin embargo, ellos como categorías delimitadoras, fomentan una cultura de desigualdad que promueve la superioridad masculina en toda esfera y, la subordinación de lo femenino también, en todo espacio, ya sea física, económica, política, social y demás.

Dos de las instituciones formadoras en nuestras sociedades son la familia y la escuela. En ellas, se nos educa y se nos desarrolla. Una es la responsable directa de rubros académicos específicos y la otra del desarrollo social desde el hogar. Sin embargo, esto no quiere decir que los propósitos sean así de enmarcados, sino que ambas contribuyen en la constitución de nuestra persona y nuestros roles.

En este caso me remito únicamente al entorno educativo institucionalizado en donde también se enseña y aprende del dualismo de género ya que no está al margen de sus demandas y enmarcaciones. "El género, tal y como ha sido definido, intersecciona con las diversas dimensiones que constituyen las ciudadanías y es

transversal a todas ellas" (Martínez, 2016, p. 133). Los contextos educativos no son la excepción, el género no perdona espacios.

La dualidad de hombre-mujer o femenino-masculino estableció un esquema de orden que implicaba en sí misma el *ser* y *deber ser* para cada género. Se tomó como pretexto el cuerpo para justificar la diferencia polarizada, en donde lo patriarcal se aceptó como lo natural y lo correcto, construyendo la subordinación del género femenino. Esto directamente desaprobó las distintas formas de vivir y comprender los cuerpos, bajo conductas que exigen por medio del control, una lógica que vigila y delimita en dos únicas categorías la diferencia sexual y de género (Sáenz, 2015).

En esta dirección, propone Sáenz (2015) que, dentro de la racionalidad patriarcal se enseñan formas simbólicas de existencia en donde la feminidad y masculinidad son culturales y asumidos como naturales lo cual, es reproducido mediante el lenguaje ya que, los hombres necesitan construir diariamente su masculinidad por medio de las acciones del habla. Esta naturalización es un mecanismo mediante el cual se busca prevalecer el orden patriarcal erradicando el carácter desigual del que se caracteriza para poder así enunciar esta racionalidad como un aspecto inseparable del sentido "biológico" del ser hombre o mujer.

Sáenz (2015) cuestiona cómo la cultura mediante sus representaciones y significados construye una definición y comprensión del significado de ser hombre y mujer lo cual, abarca desde los roles de género establecidos hasta lo que se espera que sean y cómo actúen ante su grupo. Por ello, la autora expone el sentido en el que se ha enseñado el género desde la cultura y las diversas instituciones sociales como esta asociación de lo femenino y masculino ligado directamente a un carácter biológico, lo cual indiscutiblemente complica la crítica y cuestionamiento para su transformación.

Aunado a ello, el lenguaje tiene un espacio elemental en la reproducción del marco patriarcal. Para Adriana Sáenz (2015) el lenguaje tiene la capacidad de subordinar, invisibilizar, estereotipar y enunciar las formas "correctas" e "incorrectas" del ser hombre o mujer. Esto indudablemente establece jerarquías, impone ideas por encima de otras, niega y excluye los aspectos propios femeninos como agentes

externos y totalmente ajenos e inferiores que, refuerzan la desigualdad enseñada ajustada únicamente a la norma de masculinidad dominante.

Las categorías dicotómicas de femenino y masculino carecen de un valor natural, es así como, el género y el sexo son actos performativos frutos de un discurso de poder que pretende naturalizar este dualismo, como ya he mencionado. Por ello, mediante su enunciación discursiva, se produce una validación y se busca perpetuar bajo las limitaciones que establecen ambas categorías el comportamiento de los individuos (Duque, 2016). Estas categorías no surgen de manera mágica, sino que son frutos de relaciones de poder. Al sistema patriarcal le resulta muy conveniente mantener la división del dualismo de género ya que eso directamente contribuye en extender sus alcances y preservar su existencia.

Hablando entonces de la función performativa del lenguaje, Duque (2016) ubica esta discusión en un relieve en donde la constante enunciación de las esferas binarias de hombres y mujeres o femenino y masculino no se limita a una descripción espacial de las materias, sino que activamente interpreta y predispone a la manera en la que estas convivan con el relieve social, fusionándose de una especifica manera esencializando diferencias y sugiriendo naturalezas fijas empatadas con cada uno de los géneros.

Es así como desde el lenguaje narrativo, expresamos normativas de género para interpretar al otro y a nosotros mismos ubicando a lo masculino o femenino como una aparente herramienta indispensable para entender la realidad de la que somos ajenos o participes.

I.IV Las niñeces y la academia.

En el campo de investigación antropológica existen dos referentes importantes en la producción de conocimiento y el trabajo etnográfico respecto a las niñeces, ellas son las antropólogas estadounidenses Margaret Mead y Ruth

Benedict. Con productos como *Coming of age in Samoa*[2]*, Growing up in New Guinea*[3] *o Culture and Personality*[4] de Margaret Mead o, *Patterns of Culture*[5] de Ruth Benedict, se establecen como autoras con obras parteaguas y referentes teóricos de las formas en las que se concebía las niñeces y al desarrollo humano permeado por el contexto cultural al que se remite. Esto innegablemente le dio un radical giro a la academia hegemónica que abordaba de manera universal el desarrollo de los niños y las niñas. Ambas con sus contribuciones, demostraron la pluralidad del concepto mismo y la diversidad en la que se viven y experimentan las niñeces en diversos contextos socioculturales.

> La infancia, por tanto, puede ser definida como una construcción sociocultural que se adjudica a una etapa de la vida del ser humano, la cual forma parte de la estructura social. No obstante, adquiere matices de particularidad según la cultura (Quecha, 2014, pp. 224).

Existe una amplia gama de definiciones de lo qué es o no es un niño/niña o, qué es ser un niño/niña, incluso todos nosotros podríamos afirmar que lo sabemos puesto lo fuimos y nuestro referente inmediato somos nosotros mismos años atrás. Sin embargo, esta significación se basa desde nuestra experiencia y desde nuestra propia niñez, lo cual, es un ejemplo perfecto para entender que existen *n* cantidades de significaciones válidas del ser niña/niño.

No obstante, hemos naturalizado la esencia o el concepto de lo qué es un niño/niña. Ya que funcionamos a base de categorías y nos resulta más cómodo señalar nuestras realidades, en polaridades, lo mismo hemos hecho con los niños y niñas. Los hemos agrupado en sectores etarios, actitudes, funciones, comportamientos y roles, es decir, en una escala de desarrollo en donde se ubican al principio de la evolución humana como etapa previa a unas más que le siguen para llegar a ser adulto: esta como la última etapa o meta.

---

[2] Mead, Margaret. (1928). Coming of age in Samoa: A study of adolescence and puberty in primitive society. William Morrow & Company.
[3] Mead, Margaret. (1930). Growing up in New Guinea. Morrow.
[4] Mead, Margaret. (1934). Culture and personality. En E. R. A. Seligman (Ed.), Encyclopedia of the social sciences (pp. xx-xx). Macmillan.
[5] Benedict, Ruth. (1934). Patterns of culture. Houghton Mifflin.

En este sentido, Guadalupe Reyes (2022) nos ofrece una polaridad bajo la cual ha sido conceptualizado y abordado el niño y niña desde la investigación. La primera como aquellas concepciones que ubican a los niños y niñas como seres incompletos o en proceso de ser adultos e integrarse a la sociedad. La segunda como elementos participes de la construcción de realidades (Reyes, 2022). Es así como, el primer extremo contempla a las niñeces como agentes externos y en proceso de preparación para los espacios, situaciones, experiencias, sentires y en general, el mundo que no les pertenece aún y, en la segunda, como agentes que colaboran en transformar sus entornos.

Sin embargo, socialmente y dentro de la academia, muchas de las contribuciones teóricas sobre la categoría “niño” o la “niñez” ha sido abordada como estos sujetos sociales en blanco. Guadalupe Reyes (2022) en este sentido, se enuncia en favor de que este pensamiento de que los niños y niñas son hojas en blanco o sujetos sociales que se encuentran en proceso de ser un adulto, entorpece visibilizarles con las capacidades que cuentan para interpretar sus espacios y ser partícipes en la construcción y elaboración de las realidades sociales.

Por ello, una fundamental habilidad como investigador es y debe ser la capacidad de en textos académicos, transferir la propia subjetividad del niño o niña que mediante su uso específico de lenguaje interpreta y manifiesta su realidad escolar respecto a un tema específico con los accesorios, expresiones o reacciones que utilice para construir en palabras y los medios de los que eche mano, sus ideas y reflexiones. No obstante, es necesario contemplar que, el registro de la narrativa educativa y el diálogo de las y los interlocutores no basta para construir su subjetividad y experiencia, es indispensable que como investigador/a, antropólogo/a y etnógrafo/a se desarrollen más habilidades y se agoten técnicas que permitan recuperar la mayor cantidad de detalles que puedan construir de una manera más completa lo que el niño o niña, en este caso, comunica.

Si bien las formas en las que se aborde como concepto o unidad de análisis a las niñeces son completamente impredecibles, Citlali Quecha nos sugiere que “tener en mente que la infancia se expresa de distintas formas es un requisito indispensable para que el trabajo de investigación genere resultados acertados

sobre la configuración de la niñez en la sociedad de estudio" (2014, p. 226). Tal advertencia sugiere no cruzar la línea hacia la universalización de las experiencias en las niñeces.

La necesidad metodológica de reconocimiento por la diversidad en las niñeces abraza la influencia del contexto socioeconómico, de la cultura y tradiciones, del entorno físico e ideológico en el que se desenvuelven, del idioma o lengua, de la historia e influencias institucionales como la familia, etcétera. Para Quecha (2014) es fundamental la adopción de una perspectiva sensible a la diversidad de manifestación en las niñeces.

En este sentido, la autora resalta la importancia de la reflexividad y del ejercicio de consciencia respecto a los propios prejuicios, experiencias o ideas que se tienen sobre las niñeces como investigador. "La diferencia de edad, el género y el bagaje cultural del investigador son algunos de los elementos que deben trabajarse con agudeza y sensibilidad para tener resultados óptimos" (Quecha, 2014, p. 234). La autoconciencia adquiere un matiz muy particular a incorporarse dentro y alrededor de las investigaciones sobre las niñeces. Tal como menciona Guadalupe Reyes, el trabajo etnográfico con las y los niños demanda un ejercicio, crítico, creativo y arduamente estructurado, pues, "estudiar las experiencias de los niños no es una tarea sencilla y supone, en primer término, cuestionar nuestras nociones naturalizadas de los niños y de la niñez para dar cabida a una comprensión de la infancia como construcción social" (Reyes, 2022, p. 231).

I.V Etnografía con niñeces en torno al dualismo de género

Las niñas y los niños como cualquier otro agente social activo participan en las sociedades y grupos desarrollándose, transformándose y transformándolo. En este sentido, el dualismo de género presente en las dinámicas y estructuras sociales condiciona arbitrariamente espacios y géneros bajo sus propios requerimientos.

En el contexto educativo, el dualismo de género no está exento de participar y mediar la experiencia, contenido y educación que ahí se presente, distribuya o

esconda. No obstante, como sabemos, el género contiene implícita una relación de poder en donde cierto género vive de manera diferente en un sentido subordinado su experiencia escolar. Al respecto, Quecha (2014) menciona la importancia de voltear a ver las posiciones diferenciadas que las niñas viven a causa del género en sus espacios educativos en donde se les restringe el acceso a ciertos espacios o actividades y, se les ubica en una evidente posición de desventaja social.

Considero y ubico como protagonistas las reacciones y el actuar de los niños y niñas ante las narrativas que promueven un dualismo de género pues esto es uno de los elementos protagonistas para la comprensión de sus propias realidades construidas socialmente. Esto solo puede ser capturado mediante el carácter etnográfico desde la disciplina antropológica como pieza clave que proporcione aquellos elementos que no siempre se presentan en el discurso cotidiano ni especificados en el quehacer pedagógico, sino, que se ubican en la cotidianidad de los espacios educativos (Rockwell, 2009). La etnografía nos va a proporcionar los elementos que en ocasiones otras disciplinas orientadas directamente al discurso oral o formal no alcanzan a percibir.

Estas particularidades, nos dice Rockwell (2009), son las edificadoras del dinamismo que día a día se desarrolla en el entorno educativo y en el cual, estudiantes, maestros, administrativos, padres y personal, a través de sus interacciones, rituales, rutinas y significados, están inmersos pero que también configuran una forma de vivir el espacio educativo. No obstante, es necesario enfatizar que se debe de ir más allá del discurso cotidiano pues este no siempre manifiesta elementos de manera evidente.

La etnografía con su mirada y ejercicio antropológico va más allá del discurso oral y de las manifestaciones explícitas. Observa, analiza y ubica dinámicas, prácticas y significados que, mediante la planeación metodológica permite reunir lo necesario para capturar la esencia de las formas en las que los sucesos se presentan.

En este sentido, dentro del contexto educativo hablando del dualismo de género presente en las narrativas educativas y materializado en los discursos, prácticas y reacciones de las niñeces, indiscutiblemente es necesario contemplar

que “las voces de maestros y de niños, el ruido del aula y del patio, rara vez se observan o se oyen en los archivos” (Rockwell, 2009, p. 154). Por ello, retomo como eje principal las perspectivas, posturas y experiencias de los niños y niñas desde la forma en la que expresan, comunican, describen y reaccionan a sus vivencias. Incluirlas desde sus propias perspectivas ejemplifica la visión referente a la realidad que viven, lo cual, ayudará a comprender la dinámica social que presenta y lo que para ellos y ellas significa (Quecha, 2014). Es fundamental considerar que las niñeces son expresadas de formas diversas y esto configura diferentes niños y niñas, para ello, sus experiencias y respuestas respecto de su realidad plasman esta diversidad.

> Tomar en cuenta el papel que desempeñan los niños en la estructura social y organizativa de las poblaciones es un elemento central en la perspectiva analítica de los estudios contemporáneos sobre la infancia, lo cual permite definirla no sólo como un estado etario simplemente, sino como un proceso en la vida de los seres humanos, que está dotado de un sentido propio que permite a los niños ser sujetos sociales dentro de un contexto específico, donde existe una serie de relaciones que le otorgan un papel dentro de su sociedad de pertenencia (Quecha, 2014, pp. 234).

Hablando de género, hay que tener en cuenta que existe una significativa influencia por parte de la autoridad que ostentan los adultos como introductores de conocimiento inmediato para las niñas y los niños. Sin embargo, esto no excluye diversos espacios como las redes sociales o la televisión como fuentes o accesos a la información. Citlali Quecha (2014) retoma que:

> En las sociedades rurales tradicionales, la autoridad de los adultos y los varones goza de una fortaleza significativa. Pero con los conocimientos adquiridos en la escuela y a través de los medios de información, particularmente la televisión, los chicos conocen otras formas de interactuar, no solamente en el plano familiar, sino también en relaciones de amistad y noviazgos. Estos elementos son socializados, y en algunos casos practicados, lo cual otorga elementos de cambio respecto a las pautas culturales establecidas en el contexto cultural de origen de los niños. Todos

estos elementos nos dan cuenta de la complejidad conceptual y analítica que supone el tema de la infancia (Quecha, 2014, pp. 232).

Si bien las figuras de autoridad tienen una gran influencia, las niñeces cuentan con accesos a diversas formas de representaciones, de discursos y narrativas que les proponen diferentes formas de entender la vida y de interactuar. Esta oferta de diversidad de información no solo está sujeta a observación por parte de las niñeces, sino que también las cuestionan, discuten, apropian o rechazan.

Los niños y las niñas en ningún caso se encuentran en una posición pasiva e indiferente de las demandas socioculturales. Las experiencias que usan para referirse a sí mismos y a sus entornos, se posicionan como una de las coyunturas en donde las normas e ideologías establecidas conviven y discuten con las influencias externas, el propio discurso construido y los referentes culturales de los que se dotan para configurar una dinámica que exige un análisis meticuloso, sensible y abierto a las representaciones particulares de su contexto.

Entender a las infancias en torno al dualismo de género implica reconocer el papel en el que se posicionan ante la reproducción y construcción cultural, pero también, en la capacidad de generar cambio social desde la relación interpersonal que cada vez más cuestiona y reconoce como caducos los parámetros de géneros establecidos.

MÉTODO ETNOGRÁFICO

La complejidad inherente al análisis y estudio de las sociedades y grupos culturales mediante la etnografía revela la multiplicidad de estrategias metodológicas disponibles. De manera análoga a la diversidad de ecosistemas que moldean el paisaje natural, cada contexto de investigación y cada unidad de análisis exigen un acercamiento etnográfico particular, dando lugar a una variedad infinita de relieves, ambientes, climas y especies dentro de la praxis antropológica y etnográfica.

Por su parte, Bronislaw Malinowski (1973) con *Los argonautas del Pacífico Occidental*[6] impulsó la estancia prolongada en los espacios que se estudiaban para poder participar en la cotidianidad diaria y poder capturar de forma más redondeada las costumbres y comportamientos de los participantes de una cultura. Asimismo, en el establecimiento de este contacto prolongado, Malinowski consideraba completamente necesario imprimir en las descripciones los puntos de vista nativos, las formas en las que expresaban y entendían los procesos o elementos característicos de su cultura, lo cual, indudablemente implicaba un clavado profundo a su idioma, religión, creencias, procesos de organización y más. Gracias a la descripción y comprensión del sistema de intercambio comercial Kula, Malinowski ubicó la existencia de una directa relación de los aspectos comerciales con todas las esferas que estructuraban la cultura en la que estaban inmersos los Trobiandeses. Malinowski se ubica como la vara alta de la observación participante, sin embargo, también como un referente de las notas intensivas, de la elaboración compleja de las genealogías, del mapeo y de la entrevista a profundidad posicionándose como modelo de una etnografía que abraza de una manera muy completa la complejidad de la cultura, transformando así a la disciplina antropológica de visión especulativa a un enfoque centrado en el trabajo de campo arduo y en la articulación cultural.

[6] Malinowski, B., & Frazer, J. G. (1973). Los argonautas del Pacífico occidental (A. J. Desmonts, Trad.; J. G. Frazer, Prólogo). Península. (Obra original publicada en 1922).

Margaret Mead (1928) en su obra Coming of age in Samoa[7] se centró en un grupo poco explorado: los adolescentes. Siendo así una contribución importante con relación a que las experiencias y desafíos que se presentan durante el periodo de adolescencia no son universales ni biológicamente justificados, ya que están directamente permeados por el contexto cultural al que se remiten. Si bien prevalecía la concepción de la adolescencia como una etapa de desbalances hormonales, rebeldía o conflicto, el caso que presenta Mead de los Samoanos, desafió por completo esa afirmación al encontrarse con adolescentes que vivían una experiencia completamente opuesta.

Por su parte, Ruth Benedict (1934) en *Patterns of culture*[8] dibujó un panorama respecto a que los elementos y características de una cultura no son un todo aislado, sino que se encuentran integradas y que esta misma integración es la que elabora patrones o configuraciones que acuñan las mismas instituciones, creencias, organizaciones y comportamientos de la definen y redondean. Benedict centralizó su propuesta en la idea de que cada cultura con sus elementos, forman un único patrón o personalidad lo cual directamente repercutirá en las formas en las que los integrantes experimentan y viven una cultura. Por ello, defendió la idea de observar, comprender e interpretar a las culturas bajo los mismos parámetros dentro de los cuales se rigen.

A su vez, E. E. Evans-Pritchard (1940) con *Los Nuer del sur de* Sudán[9] presenta el caso de una sociedad sin estado, es decir, un grupo sin un gobierno organizado o centralizado con instituciones de autoridad formales como las que nos rigen actualmente. Los Nuer de Sudán se organizaban y resolvían sus disputas y conflictos a través de un complejo sistema de parentesco, de linajes, clanes y procesos rituales. En este sentido, Evans-Pritchard ubicó la conexión que tenía la religión y la cosmología de los Nuer con la organización social y política, lo cual, evidentemente demostró las diversas formas de interconexión de las esferas sociales en el ámbito organizacional carente de instituciones políticas formales.

[7] Mead, Margaret. (1928). Coming of age in Samoa: A study of adolescence and puberty in primitive society. William Morrow & Company.
[8] Benedict, Ruth. (1934). Patterns of culture. Houghton Mifflin.
[9] Evans-Pritchard, E. E., Fortes, M., & Evans-Pritchard, E. E. (1940). Los Nuer del sur de Sudán. London.

Por último, me gustaría traer a colación a Clifford Geertz (1973) con su obra *La interpretación de las culturas*[10] con la cual fomentó que, en el trabajo etnográfico, la antropología no debe detenerse en la descripción del suceso observable, sino dar un paso hacia la interpretación del significado que le otorgan los pertenecientes a una cultura respecto de sus símbolos y prácticas. Por ello, propuso la descripción densa o *thick description* para englobar la acción de, mediante el arte de describir, capturar las emociones, intenciones, contexto, tono, ambiente, palabras y demás que se presenten en conjunto al hecho observable, esto bien ejecutado tendría como fruto la descripción densa del significado de un algo propio de la cultura. Para Geertz eso era la etnografía, una forma de escribir y leer, de interpretar la cultura.

Estos antropólogos y referentes etnográficos solidificaron formas pioneras de la etnografía. Malinowski con su inmersión detallada de la realidad del otro, Mead y sus indagaciones de la diversidad cultural, Benedict con sus particularizaciones en los patrones culturales, Pritchard con su profundo análisis de la estructura cultural, y Geertz con la minuciosa representación de la interpretación, definieron un campo metodológico valioso y complejo. Todos estos aportes se han ubicado como referencias fundamentales en nuestra academia, reflejando el grado de adaptabilidad y éxito que puede llegar a tener una buena etnografía en diversos contextos socioculturales. Esto indudablemente ha sido un sólido antecedente para nuevas generaciones de antropólogos y para nuevas formas de desarrollar la etnografía y de construir métodos que se adapten a las nuevas sociedades y unidades de análisis propios de las consecuencias de las realidades con las que convivimos en la actualidad.

En este sentido, la propuesta de una investigadora contemporánea como Guadalupe Reyes a mi parecer, expande el método etnográfico en las niñeces particularmente, con una sensibilidad flexible y adaptable a los desafíos que implica este grupo social. Guadalupe Reyes (2022) hace un recorrido respecto a la construcción de la etnografía como concepto ubicando puntos muy importantes de los cuales señala lo qué no es la etnografía: no es un método rígido ni universalmente aplicable, no es una técnica ni el conjunto de estas, tampoco busca

[10] Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas. Gedisa.

universalizar conocimiento o teoría, mucho menos es una descripción pasiva, aparte de reduccionista, es técnicamente imposible minimizar su complejidad al uso –*como acción*– de las técnicas que le pueden caracterizar en cierta medida.

Desde otro ángulo, Guadalupe Reyes (2022) retoma a la etnografía como un arte señalando que "…incluso quienes ven la labor etnográfica como un arte o como labor artesanal la asocian a un proceso investigativo riguroso…consideran también que la etnografía, al igual que la ciencia, requiere preguntas que guíen nuestro acercamiento a aquello que buscamos comprender…" (p, 31-32). Lo cierto es que, la experiencia etnográfica y el método se pueden abstraer de diversas perspectivas y trincheras ideológicas. Sin embargo, la etnografía en cualquiera de sus manifestaciones implica una labor compleja entre malabarear con las notas, el análisis, la interpretación, los sucesos en nuestra estancia, los sentimientos, reflexiones y cuestionamientos tanto personales como teóricos, las relaciones que establecemos y lo que generamos (Reyes, 2022).

Para mí, la etnografía es como el arte del baile, requiere la observación puntual y profunda sobre cómo el cuerpo ejecuta cada movimiento y desplazamiento, el calor que recorre el cuerpo mientras realiza el conjunto de ejercicios, el sudor que avanza de los costados de la frente, el cuello o la espalda. El calzado o vestimenta indispensable y también por qué no, lo que sucede cuando se usa uno diferente al necesario. La música que se oye de fondo e incluso las miradas que se reciben cuando lo aprendes, eres extraño, ajeno o experto. El sentimiento de tocar la mano de la pareja con la que bailas, la mirada o conexión impalpable que se presenta cuando un grupo realiza un baile. La llegada, la salida, el ritual de comenzar y el de terminar, el sentimiento individual o colectivo, el rechazo o la identificación con el acto.

Lo cierto es que, la etnografía es un arte y el triunfo de ello depende de la capacidad artística del antropólogo, científico social o humanista en, organizar, interpretar, sistematizar y responder lo necesario para explicar cómo se baila, lo cual, indiscutiblemente implica participar y por qué no, aprender a bailar. Eso hice yo con las docentes, las niñas y los niños que en esta tesis se encuentran honrados

a modo de palabras, bailé un poco de etnografía al ritmo de una melodía antropológica de la mano con las niñeces.

I. Metodología etnográfica para y con las niñeces

Parece ser que por mucha o poca experiencia que se tenga con el trabajo de campo en torno a las niñeces o a los espacios educativos, esta nunca es suficiente. Como brote que despliega sus primeros tallos me aproximé al universo íntimo de las niñeces guiada por el compás sensible de la etnografía, esta, a través de senderos en ocasiones evidentes y otros más ocultos, me acompañó en sus experiencias cotidianas. La observación participante fue la primera sombra bajo la cual me escondí del sol de la extrañez a sus ojos, esta permitió que mi confianza germinara y sobre todo, la de ellos y ellas hacia mí. Mis ojos, tragaluces prudentes que buscaron capturar la esencia de sus juegos y palabras, pero también los matices y las implicaciones de sus gestos y silencios. Todo ello que la antropología me permitió revelarme bajo sus propias comprensiones del mundo que les rodea, un mundo enrevesado inevitablemente entre las madejas y agujas del género.

Como es evidente, esta investigación sembró sus raíces en el método etnográfico, el cual comprende el carácter fundamental de la inmersión en el campo de análisis como una de las etapas de comprensión profunda de las experiencias de las niñeces dentro de la cotidianidad de sus espacios educativos. Como mencioné, la observación participante se erigió como mi estrategia inicial para establecer el primer contacto con el entorno. Este primer acercamiento como la primera vez en todo, se sintió en terreno completamente inexplorado. Se me concedió y otorgó el permiso y consentimiento de trabajar con un grupo de tercer grado de primaria en donde únicamente las dos primeras horas fui una completa extraña ya que, la curiosidad de los niños y niñas pareció ser más grande que la mía y me bombardearon con una infinidad de preguntas con relación a mi presencia con ellas y ellos, pero también respecto a mi comida favorita, mis aretes e incluso al olor que de mi percibían.

En mi primera etapa de relación con las niñas y niños observé dinámicas, interacciones y actividades muy específicas prestando atención en las manifestaciones relacionadas con el género, por ejemplo, la distribución de lugares, el uso de los espacios en receso e incluso, el lenguaje y expresiones para refreírse los unos a los otros.

Con la intención de profundizar en las comprensiones individuales y grupales, conforme la confianza se solidificaba cada vez más, implementé conversatorios de género con las niñas y niños, así como entrevistas estructuradas y semiestructuradas con los docentes para que pudieran expresar sus ideas, experiencias, representaciones y ubicar el valor en el que posicionan a las narrativas respecto al dualismo de género.

Por otra parte, para alentar la reflexión y crear un espacio seguro en donde pudieran sentirse cómodos y cómodas de externar sus concepciones de género, de manera didáctica y participativa, diseñé e implementé una variedad de actividades que me permitieron acceder a las representaciones que usaban las niñas y niños para interpretar el género. Desde la creación de personajes con géneros, profesiones y personalidades específicas, así como la creación de cuentos o la descripción de un hombre o mujer que admiraban, se manifestaron las subjetividades de cada uno de ellos y ellas.

Asimismo, el juego fue una de las piezas fundamentales de mi metodología para, dentro de un ambiente activo y divertido, con sus propias herramientas y formas de expresión, las niñeces expusieran el lugar de valor y referencia que tenía el género para ellas y ellos.

Todo este cúmulo de información y de contenido implicó un proceso reflexivo, teórico, metodológico, sistemático y personal para articular lo encontrado, lo percibido, lo compartido y lo arraigado dentro de las semanas de campo. Considero que el bloque que edificó el cimiento de esta investigación tomó partida desde un ejercicio reflexivo personal respecto a mi rol como investigadora, a los sesgos de los que me dotaba, cómo erradicarlos y a la percepción de mí misma como adulto frente a niñeces y todo lo que respecto a ello implica desde una sociedad que nos ha reducido a las niñeces con términos como “inocentes” o “ignorantes”.

> La experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales. Por ello, la contribución que la etnografía puede hacer a la práctica educativa se encuentra en la perspectiva desde la cual se interpreta lo que ocurre en las escuelas, en las maneras de comprender la transformación. Sobre todo, puede mostrar la complejidad de procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas (Rockwell, 2009, pp. 30).

En este recorrido etnográfico y antropológico en el corazón de las niñeces, cada observación participante, cada actividad, conversatorio o juego en donde me compartieron y compartí autenticidad y experiencia, se develaron perspectivas y subjetividades que plasmaron el imaginario de cada una de ellas y ellos. En este viaje no únicamente se construyó un contenido empírico y referencial de las niñeces entorno al dualismo de género, sino también una inmersión que transformó las formas de acercamiento, entendimiento, reflexión y trabajo de campo respecto a las niñeces y al género de quien escribe estas líneas.

En este sentido, con el propósito de no perder detalles, la libreta y el lápiz se volvieron mi peor enemigo, les tuve que arrancar de mi mano y de mi personificación imaginaria de antropóloga puesto que no solo alteraba la dinámica, sino la curiosidad y el rumbo de las actividades con los niños y niñas. Desprenderme de herramientas que he normalizado fue uno de los grandes retos que tuve que resolver con pequeñas notas de apenas unas cuantas palabras y grabaciones de audio que realizaba apenas ponía un pie fuera de la institución para mí misma como recuento de cada segundo dentro de la jornada.

Esto redujo mi posibilidad de escritura *in situ* sin embargo, desarrolló en mí la capacidad de otras formas de almacenamiento de datos y referencias de información. Sumado a que las grabaciones en audio y vídeo no son nunca una opción como lo enmarca el código de ética de trabajo de campo propuesto por diversos organismos como la *United Nations International Children´s Emergency*

Fund (UNICEF)[11] que promueven el derecho al resguardo de la privacidad y al anonimato de las niñeces en cualquiera de sus contextos y espacios de interacción.

Esta metodología más que guía, es una invitación a desentrañar las infinitas capas de significados que se encuentran incrustados en las interacciones diarias de las niñas y niños que, revelan la red que ellos y ellas mismas y mismos mediante sus recursos inmediatos, forman con relación a su comprensión de género.

[11] UNICEF. (s.f.). Directrices para la realización de reportajes éticos relacionados con niños. https://www.unicef.org/es/directrices-para-la-realizacion-de-reportajes-eticos

Capítulo II. NARRATIVAS DE LO COMÚN: NIÑECES, AUTORIDAD Y GÉNERO EN LA ESCUELA

INTRODUCCIÓN

En este capítulo abordo cómo se construyen, transmiten y negocian las principales representaciones del dualismo de género en la escuela primaria a partir de las narrativas y prácticas de las docentes, de los niños y las niñas. Parto de la idea de que este no solo se basa en declaraciones directas, sino que se reproduce en la vida diaria del aula: en lo que se dice, en lo que se hace y en quienes, desde su posición de autoridad, guían esas prácticas. Para ello, este análisis combina la voz de las profesoras con las de los niños y niñas. Se atiende desde la polaridad que propone el dualismo y, a modo de analogía, las tensiones entre lo que comunica la docente y las reacciones manifestadas en el espacio escolar.

A manera de estructura, este capítulo se organiza en dos grandes apartados complementarios. Primero encontramos las narrativas desde las docentes, y segundo; las narrativas desde las y los niños y niñas. Cada sección busca poner de frente lo dicho por los actores con lo observado en la práctica, esto para identificar no sólo la manera en la que se reproducen roles, supuestos o expectativas de género, sino también las fisuras y resistencias que abren posibilidades de cambio.[12]

I. LA ESCENA DOCENTE

En este apartado se abordan las narrativas de las mujeres maestras que interactuaron en este periodo de campo con el grupo de tercer grado. Esto con el objetivo de comprender las formas en las que se transmiten y reproducen mediante el recurso narrativo nociones de género dentro del aula o espacio educativo.

[12] Las interacciones con docentes, niños y niñas son fruto de entrevistas estructuradas, semiestructuradas, conversatorios, juegos, actividades didácticas y observación participante. Los elementos de interacción y participación con las niñeces se adhieren a las medidas de confidencialidad y protección de identidad (se han cambiado nombres y rasgos específicos), de acuerdo con las recomendaciones éticas actuales para el trabajo de campo con niñeces (UNICEF, 2018). Aunado a una condición de investigadora-participante que no renunció a la reflexión crítica sobre su propia presencia en el aula y el espacio escolar.

Las narrativas aquí contenidas provienen de cuatro maestras; Irene, maestra titular y responsable oficial ante la institución del grupo; dos maestras de apoyo, Paula y Victoria que, participaban de manera ocasional en actividades de convivencia y aprendizaje, esto como una de las herramientas elaboradas por la institución para complementar el aprovechamiento del horario escolar y el fortalecimiento de elementos que promuevan una sana convivencia y relación entre las niñas y niños del aula, pero también de toda la institución, y; Carmen, maestra responsable de las clases de educación física.

I.I Habitando el aula: normas y sensibilidades

Dentro de estas cuatro mujeres, Irene la maestra titular, constituye una figura de suma relevancia, sus intervenciones durante esos momentos de ejercicio docente en el salón, así como las observaciones que pude abstraer respecto de las formas en las que se desenvuelve su autoridad frente al grupo, nos brindan una enriquecedora claridad. Esta claridad se refiere a cómo ciertas expresiones y actitudes influyen en la dinámica de interacción entre los niños y niñas.

La dinámica en el grupo frente a la maestra Irene tenía sus particularidades, tal, así como con todas las otras maestras e incluso conmigo. Irene entraba en silencio y sigilosa a su escritorio mientras yo pasaba asistencia de paseándome a lo largo y ancho del aula. Los ojos del grupo se dirigían a observar los movimientos que fuese a realizar ella. Era como si de algo se tuviesen que prevenir, no en un sentido de precaución ante el horror, sino de esa expectativa de prepararse para recibir alguna instrucción o de guardar silencio por debido respeto. Irene a veces llegaba y notaba la poca atención que se estaba recibiendo del grupo para escuchar instrucciones mías o de alguna otra maestra. Bastaba con ponerse de pie y pedir silencio en un tono de voz amable y no alto para cautivar la atención de las niñas y niños. Logró en segundos lo que a mí y a las demás maestras a veces nos llevaba varios minutos, si no es que incluso un cuarto de hora.

Irene es una mujer de 47 años de edad, madre de dos hijos, esposa y maestra de tercer grado en educación básica primaria. Fuera de la escuela se dedica a su

familia y le encanta cocinar; habla incluso de la cocina con la misma pasión que utiliza para expresar lo mucho que disfruta de ser maestra.

> Me gusta muchísimo ser maestra, ser mujer maestra como tú dices [se refiere a mi], siento que para esto nací y no me veo haciendo otra cosa diferente, a lo mejor solo me dedicaría a mi hogar si tuviese que elegir otra cosa porque no sería algo más que no fuera maestra (Irene, comunicación personal, 2025).

A partir de las entrevistas formales y estructuradas, sentadas, una frente a la otra con la ausencia del grupo que se encontraba en el receso, fue como Irene se mostró como mujer y madre. En las entrevistas más informales y cotidianas dentro del aula, las canchas o pasillos de la institución mientras estaba al pendiente de todo lo que sucedía a su alrededor, pausando la entrevista para llamar la atención, preguntar o resolver dudas de los niños y niñas es como conocí a la maestra Irene, cautelosa de cada movimiento y precavida con esa atención en todo como cuando uno conduce y lejos de concentrarse en lo que uno hace, a veces priorizar más respecto de lo que están haciendo los demás.

Durante estos intercambios, Irene me compartió su principal razón por la cual decidió ser maestra; su gusto por convivir con las niñeces. “Mi mamá me decía; *Mija enséñate a hacer quehacer, a cuidar de la casa y de tus hermanos para que cuando tengas tu casa y un marido, no batalles”* (Irene, comunicación personal, 2025). Viniendo de una familia en donde su madre la educó e instruyó en labores de cuidado con el propósito de tener a un esposo contento, aprender a asear una casa correctamente para ser una mujer responsable con su familia, saber cómo cuidar a sus hermanos para cuando fuese madre saber atender a sus hijos, se escapan idiosincrasias rebeldes involuntarias que parece ella no notar pero que demuestran una desobediencia estructural que a veces es aplacada por el sistema patriarcal y sociohistórico que ha determinado cierto actuar por parte de las mujeres, en este caso, de mujeres maestras.

> Hay ocasiones que tengo que regañar a las niñas porque son respondonas con sus compañeros. No puedo tolerar que les griten porque sé que después todos lo harán, todos contra todos, pero si pienso dentro de mí “qué bueno,

> no te dejes". Cuando yo iba a la escuela no podía una niña comportarse así, yo hubiera querido ser como mis niñas, respondona (Irene, comunicación personal, 2025).

Por otro lado, también se presentaron expresiones dentro de su discurso docente que reproducen jerarquías de género de manera cotidiana. Aunque Irene sea consciente de la libertad con la que las niñas pueden rebelarse ante los niños y sabiendo que toma el control de la situación por un tema de paz colectiva dentro del aula, también inconscientemente llegó a hacer uso de la expresión "calladitas se ven más bonitas" o "las niñas se sientan derechitas y con sus piernas juntitas", dirigidas exclusivamente a las niñas cuando un grupo de ellas mostraba inquietud frente al resto del salón o simplemente se postura física al sentarse no encajaba dentro de lo hegemónicamente correcto. Estas frases, promueven de manera activa un modelo de feminidad que está relacionado con el silencio y la obediencia. Tal como menciona Judith Butler "El cuerpo tiene invariablemente una dimensión pública; constituido como fenómeno social en la esfera pública, mi cuerpo es y no es mío" (p. 41: 2006). En este caso, Irene inscribe en las niñas la idea de que su belleza y cuerpos estás directamente asociados a la pasividad y a la docilidad ante el espacio público; el espacio escolar y que su valor está directamente ligado al comportamiento esperado. Esta narrativa se contrasta con lo expresado por la propia Irene en la entrevista. La paradoja aquí presentada se encuentra en que la maestra parece no reconocer cómo sus propias intervenciones refuerzan la polaridad de género que problematiza la relación entre niños y niñas.

Por otro lado, las maestras auxiliares, Paula y Victoria encargadas de fomentar un ambiente tranquilo y amable en el aula para el mejor aprovechamiento de las clases, llevaban a cabo actividades una vez por semana para reforzar estos aspectos y creo yo que sus papeles como mediadoras en cierta medida las predisponía a concebir a los grupos como un ambiente de guerra en donde sus presencias debían de ser la bandera blanca de la solución.

> Todos los grupos son difíciles, creo que no hay grupo perfecto, ojalá hubiera uno [se ríe], si no es esto es aquello, pero siempre hay problemas y a

nosotras nos toca siempre el trabajo sucio (Victoria, comunicación personal, 2025).

Ambas docentes de apoyo coincidían en describir al grupo como “difícil”. Esta etiqueta calificativa utilizada en varias ocasiones durante las entrevistas revelaba más que una característica inherente de los niños y niñas; era una mirada adultocéntrica por parte de las maestras. Como advierte Elsie Rockwell (2009), las prácticas escolares suelen nombrar y clasificar a los estudiantes de acuerdo con parámetros de control adulto, invisibilizando y anulando la riqueza de sus formas de interacción. Desde este ángulo, lo “difícil” no reside en el grupo como tal, sino en la distancia que han cimentado entre las expectativas docentes y las dinámicas en las que se pueden manifestar las niñeces.

Paula y Victoria se conocían de la universidad, estudiaron juntas en la escuela Normal del Estado la licenciatura en educación básica (primaria). Ellas tienen una relación de cercanía muy estrecha. En este vínculo Victoria encabezaba la voz y la decisión, Paula asentía y acompañaba. Ambas son muy unidas y es por ello que las entrevistas realizadas fueron juntas.

En el aula, Paula y Victoria realizaban sus actividades en una hora los días viernes. Esos 60 minutos arrancaban con la voz animosa de Victoria enunciado las instrucciones, al mismo tiempo Paula se movía en silencioso sigilo por los pasillos y las bancas, a veces asintiendo con la cabeza la voz imperativa de Victoria otras entregando algún material. De pronto hace una pausa, ella se acerca a una niña, le explica con voz baja y cercanía, su palabra a diferencia de la de Victoria es tan cálida que no necesita gritar. Esos 60 minutos no eran únicamente una hora de clase, sino un complejo de miradas y vivencias, un aproximado de 36 perspectivas de niños y niñas junto con las de Paula, Victoria e incluso la mía sucediendo todas al mismo tiempo. Algunas actitudes por parte de las niñas y niños eran sencillas de leer bajo la mera observación, las dudas siempre se dirigían a Paula, las miradas indiferentes elevando la vista al techo o frunciendo la frente siempre a Victoria.

Las actividades de Paula, Victoria e Irene se desarrollaban, en su mayoría, al interior del aula. Se trataba de una habitación con paredes de ladrillo recubiertas con pintura en tonos amarillo, café y blanco, y ventanas con barandales blancos por

dos de sus cuatro paredes. Al costado izquierdo de la pizarra se ubicaba un escritorio, sobre el cual reposaba una impresora, y al fondo del aula se encontraban dos gabinetes en los que se resguardaban libros, papel higiénico, colores, plumones, papel de distintos tonos y más. En el centro, un mobiliario compuesto por mesas de madera oscura y sillas verdes. Estas se encontraban organizadas en tres grandes bloques que agrupaban a los casi cuarenta alumnos y alumnas en equipos. En estos tres conjuntos de mesas y sillas, niños y niñas ocupaban lugares que no eran asignados de manera aleatoria, sino siguiendo una lógica de control y vigilancia: aquellos y aquellas que, desde la perspectiva de Irene, requerían mayor atención eran ubicados en los espacios más cercanos al escritorio. Esta disposición espacial funcionaba, así, como un dispositivo cotidiano de organización pedagógica y disciplinaria dentro del aula.

En las canchas deportivas, techadas y con demarcaciones pintadas en el suelo que delimitaban el espacio y lo habilitaban principalmente para la práctica de basquetbol, era el escenario en donde la cuarta docente que interactuaba con el grupo desarrollaba sus clases. Carmen, la maestra de educación física de 55 años de edad, una mujer que disfruta del deporte y que expresa sentirse plena manteniendo su cuerpo activo, es la responsable del ejercicio físico de todos los grados. A tercero le tocaba clase los martes y los viernes antes del receso. Dos veces a la semana tenían esta interacción con Carmen y fuera de esos 40 minutos, en el pasillo parecían no conocerse, pues los niños y niñas del grupo ignoraban su presencia y pasaban de largo, no la volteaban a ver ni la saludaban, a diferencia de docentes con los que habían tenido interacción en sus grados anteriores.

Particularmente con Carmen apareció una clara discrepancia entre lo que comunicaba en entrevistas y lo observado durante sus clases. A lo largo de la conversación con ella respecto a la innovación de dinámicas deportivas en las clases para que estas no fueran siempre rutinarias comentó:

> También nosotros como maestros tenemos un compromiso, ¿verdad?, ser constantes y siempre diferentes, si siempre los pone uno a jugar lo mismo se van a aburrir, como todo. […] Pero no solo eso, también uno debe hallar la manera en la que convivan sanamente, que no se peleen, que sean amigos,

> van a estar otros 3 años juntos, qué es eso de que yo con puros niños o las niñas que con puras niñas (Carmen, comunicación personal, 2025).

Aunque Carmen destaca la importancia de crear relaciones igualitarias en las escuelas, en la práctica diaria, las actividades deportivas se organizaban de forma regular en equipos separados por género, lo que evitaba los juegos mixtos. Esta distancia entre lo enunciado por Carmen y su práctica, permite leer la escena a la luz que lo que Duque recupera desde Judith Butler:

> …puede entenderse el sexo y el género como una construcción del cuerpo y de la subjetividad fruto del efecto performativo de una repetición ritualizada de actos que acaban naturalizándose y produciendo la ilusión de una sustancia, de una esencia. Tales producciones genéricas y sexuales se dan en el marco de la denominada por Butler, *matriz heterosexual,* es decir, un conjunto de discursos y prácticas culturales relacionados con la diferenciación entre los sexos, y encaminados a producir heterosexualidad. (Duque, 2016, p. 29).

Desde esta perspectiva, la afirmación de Carmen no se contrapone de manera abierta a la organización por género de las actividades, sino que coexiste con ella, evidenciando cómo las narrativas educativas pueden verse limitadas por prácticas institucionales sedimentadas. Este momento permite observar la fuerza de una gramática escolar que, aun cuando es ubicada como problemática por las propias docentes, continúa ordenando el espacio deportivo.

Las entrevistas y charlas con Irene, Paula, Victoria y Carmen muestran diversos relatos sobre educación y experiencias personales. Aunque pareciera que en ocasiones buscan promover la igualdad o la convivencia pacífica, sin querer, repiten de forma continua ideas centradas en una perspectiva adultocéntrica y en la dualidad de género. No obstante, estas representaciones discursivas no pueden ponerse bajo el ojo de la lupa de manera separada, ya que su fuerza radica en cómo se materializan en la vida cotidiana del aula y los rincones de la escuela.

Como sostiene Elsie Rockwell (2009), los discursos docentes adquieren formas con relación a las prácticas de las que se acompañan y con los contextos específicos en donde se desarrollan. En este sentido, es fundamental observar qué

es lo que sucede en las dinámicas de clase y en los espacios escolares de convivencia en donde los cuerpos de los niños y niñas se mueven, conviven, juegan y se relacionan. Es justo ahí donde las tensiones entre el discurso y la implementación, rechazo o reproducción se vuelven más visibles y, donde el dualismo de género se transmite no solo a través de palabras, sino mediante rutinas, órdenes, instrucciones o relatos que organizan las experiencias escolares.

I.II Rutinas y acompañamiento: sosteniendo el orden escolar

El miércoles, alrededor de las 7:30 de la mañana, Irene llegó al aula, dejó su bolso sobre el escritorio y se dirigió de inmediato a la dirección. Durante esos minutos, las niñas y los niños fueron llegando de manera paulatina al salón, en simultáneo, yo registraba la asistencia sin que ellos y ellas advirtieran la actividad que realizaba.

Pocos minutos después, Irene regresó, saludó al grupo, acomodó sus pertenencias y se dispuso a escribir la fecha en la esquina superior izquierda de la pizarra. Con una “M” en mayúscula y utilizando color rojo, anotó: Miércoles 19 de marzo de 2025. Mientras algunos estudiantes continuaban llegando, las mochilas comenzaron a ocupar los pasillos y, varias sillas que se encontraban sobre las mesas fueron bajadas para acomodarse en su lugar. Algunas niñas y niños se sentaron de inmediato; otros llegaron directamente a jugar en el salón.

A las 7:50 de la mañana, la mayoría del grupo ya se encontraba en sus lugares, listas y listos para iniciar la jornada. 8:03 comenzó la primera actividad, el dictado del día, correspondiente a la letra b. Me encargué yo, enuncié las siguientes palabras: abecedario, hábil, hábito, bárbaro, bienvenido, abrumador, biblioteca, buzón, combate y abrazo. Durante quince minutos, de manera voluntaria y conforme cada niña o niño deseaba participar, pasaron al frente para escribir las palabras en el pizarrón. Posteriormente, revisamos y corregimos colectivamente.

A las aproximadas 8:20 de la mañana, Irene solicitó que sacaran su libreta de actividades prioritarias: la lección correspondiente era sobre fracciones. A partir de ilustraciones de pasteles, explicó la forma en que estos podían dividirse y

representarse mediante números fraccionarios. La explicación se extendió por aproximadamente quince minutos continuos. Si bien el aula mantenía un nivel constante de murmullo, este no interrumpía el desarrollo de la explicación. Desde una de las sillas desocupadas del equipo central, al fondo del salón, pude observar la dinámica completa. La claridad con la que Irene explicaba permitió que el contenido resultara comprensible incluso para mí que llevaba 15 años sin entender a las fracciones.

A las 8:46, Irene indicó la actividad a realizar: colorear los pasteles de acuerdo con la fracción representada en números y, en aquellos ya coloreados, identificar el número correspondiente a la porción pintada. Antes de dirigirse a su escritorio, les señaló que contaban con veinte minutos para concluir la actividad y que, en caso de dudas, podían acercarse a ella.

Apenas Irene se sentó, comenzaron a surgir preguntas. De manera espontánea, tanto ella como yo, comenzamos a atender a pequeños grupos de niñas y niños que solicitaban apoyo. Irene permanecía en su escritorio, mientras yo me desplazaba entre los pasillos o me detenía en algunos equipos al fondo del aula. Sin establecerlo previamente, ambas terminamos colaborando en la resolución de dudas relacionadas con las fracciones.

El salón adquirió un clima marcadamente activo. El nivel de bullicio aumentó ligeramente, pero las conversaciones giraban en torno a las actividades y a la resolución de los ejercicios. Irene no prohibía el trabajo en equipo, siempre que este se mantuviera orientado a la tarea. Las niñas y los niños sentados más cerca de su escritorio conversaban con ella de manera constante. Marco, por ejemplo, le preguntó cuál era su pastel favorito, a lo que Irene respondió que el de zanahoria. También le preguntaron sobre su termo con agua, su almuerzo y otros temas cotidianos. Lejos de interrumpir la actividad para exigir silencio, Irene sostuvo estas breves conversaciones mientras continuaba orientando a quienes se acercaban con dudas.

Al fondo, del lado derecho del aula, Ramiro, Lucía y Sofía no lograban comprender la actividad. Se encontraban visiblemente confundidos respecto a la forma de resolver la actividad. Me solicitaron apoyo y, de manera conjunta,

comenzamos a avanzar en la resolución de los ejercicios. De forma casi simultánea, se escuchó un “¡Tú ni sabes!” pronunciado por Enrique, al tiempo que Irene preguntó en voz alta: “¿qué pasa?”. Se había generado un desacuerdo entre Enrique y Pedro en torno a la forma de distribuir las porciones y representar numéricamente los pasteles. Este intercambio llamó la atención del resto del grupo y, de manera inesperada, el salón entero derivó en una discusión colectiva sobre cuáles eran los mejores sabores de pastel y por qué el de chocolate era superior a los demás.

Fernanda manifestó un evidente malestar ante el hecho de que el pastel de tres leches no fuera considerado. Su inconformidad la llevó a levantar la voz y dirigirse a Emiliano con un grito lo suficientemente fuerte como para interrumpir el murmullo general. Ante esta situación, Irene se levantó de su escritorio y señaló al grupo: “A ver, vamos a trabajar y resolver la actividad de los pasteles juntos, a sus lugares, por favor”. Apenas eran las 8:52 de la mañana.

El viernes siguiente, aquella conversación inconclusa sobre los pasteles volvió a instalarse en el aula con la naturalidad de un tema que ya era parte del repertorio compartido del grupo. Se acercaba el cumpleaños de Mauricio y todas y todos lo sabían. A eso de las 11:15 de la mañana, mientras el debate seguía creciendo entre gritos, risas y sugerencias —sobre si el pastel debía ser de chocolate, de vainilla o de cualquier otro sabor que lograra imponerse—, llegaron al aula Victoria y Paula. El grupo se encontraba tan absorto en la discusión que su entrada pasó prácticamente desapercibida. Bastó, sin embargo, un solo gesto de autoridad para transformar por completo el ambiente: con una voz firme, alta y determinante, Victoria interrumpió el bullicio con un “¡a sus lugares!” que atravesó el salón. La respuesta fue inmediata. Los cuerpos se movilizaron con rapidez, el murmullo se extinguió de golpe y el silencio ocupó el espacio que, segundos antes, estaba colmado de voces superpuestas y entusiasmo compartido.

Las miradas de susto, desconcierto y expectativa se dirigieron hacia mí. Podía observar los pechos agitados de algunos y algunas, el ritmo acelerado de la respiración tras correr a sus lugares, los ojos abiertos, atentos, preparados para lo que aún no sabían que vendría. El aula había cambiado de clima en cuestión de

segundos. La escena contrastaba de manera contundente con la forma en que Irene solía intervenir en momentos similares, con ella la conversación sobre los pasteles se transformaba en un intercambio que convivía con la tarea escolar, ahora se imponía un orden sostenido en el mandato y en la interrupción abrupta. Este contraste dejaba ver, en la cotidianidad más mínima —en una discusión aparentemente trivial sobre sabores de pastel—, dos modos distintos de ejercer la autoridad docente y de producir el ambiente del aula. Así, entre risas silenciadas, sillas reacomodadas y miradas expectantes, se configuraba el escenario del día a día escolar: un espacio donde los gestos, las voces y las formas de intervenir moldean, de manera constante, la experiencia compartida de estar en el aula.

En las actividades impulsadas por Paula y Victoria, por ejemplo, se promovía el “silencio absoluto” como estrategia de autocontrol y cuidado del cuerpo ya que, se solicitaba bajo la premisa de que los oídos necesitaban un descanso de la saturación de estímulo auditivo del día. Sin embargo, este objetivo se alcanzaba únicamente por medio de órdenes autoritarias e incluso gritos, lo que paradójicamente invalidaba la posibilidad de que las niñas y niños elaboraran por sí mismo un sentido de regulación grupal. Como señala Paulo Freire (1970), las prácticas de este tipo refuerzan un modelo educativo bancario en el que se deposita disciplina en lugar de promover la conciencia crítica de los educandos. Incluso en actividades orientadas a incentivar el “buen aprovechamiento” o la “convivencia armónica”, el silencio se solicitaba mediante gritos y órdenes, lo que muestra cómo la disciplina escolar se impone más que dialogarse.

Estas observaciones muestran que las prácticas docentes no se reducen a procedimientos pedagógicos neutrales, sino a escenarios donde se materializan discursos de autoridad y se abren espacios que producen distinciones de género. La distancia entre lo que se dice y lo que se hace abre un campo de contradicciones que resulta clave para entender cómo las maestras se convierten en mediadoras arbitrarias en la transmisión de jerarquías y normas.

La presencia contrastante de Victoria e Irene en el aula permite observar que la autoridad no se ejerce de una sola manera, pero que, en cualquiera de sus formas, constituyen dispositivos de control. Mientras Victoria encarna una figura de

autoridad directa, visible y coercitiva —marcada por el grito—, Irene despliega una autoridad más sutil, relacional y aparentemente flexible, sostenida en términos de cercanía, conversación y acompañamiento. No obstante, ambas modalidades, aunque opuestas en su forma, operan como marcos desde los cuales las niñeces siguen órdenes y aprenden, interpretan y reproducen órdenes normativos, entre ellos, los vinculados al género. Resulta significativo que, en el caso de Irene, cuya figura se construye desde una disposición afectiva y menos confrontativa, los mandatos y expectativas de género tienden a integrarse de forma más naturalizada en la dinámica escolar, volviéndose más difíciles de identificar y problematizar. Así, no solo la autoridad enseña a obedecer, sino que también, ya sea mediante la imposición de formas suaves de conducción, modela silenciosamente los modos legítimos de ser, relacionarse y habitar el género dentro del aula.

También es importante considerar que estas narrativas educativas no se reciben de manera pasiva. Si bien la estructura jerárquica del aula coloca a los niños y niñas en un lugar de obediencia ante la figura de autoridad, esto no implica necesariamente un acuerdo con lo que se enuncia. Muchas veces el silencio frente a ciertos comentarios es producto de la dinámica de poder y no de una aceptación plena por parte de ellos y ellas. Como plantea Guadalupe Reyes (2022), los niños y niñas cuentan con la misma capacidad que cualquier otro actor social para emitir juicios, disentir o construir argumentos propios frente a lo que se les dice, aunque no siempre tengan el espacio o la confianza para expresarlo abiertamente.

II. LA ESCENA DE LAS NIÑECES

…cuando se trabaja con uno de los sectores que menor grado de visibilidad tiene (los niños), el trabajo se complejiza. No solamente interviene la brecha generacional entre los niños y el investigador, sino también la propia condición de extraño, amén de las coyunturas particulares que la sociedad afronte en su momento (Quecha, 2014, p. 226).

Lunes 24 de marzo de 2025. El cumpleaños de Mauricio organizó el ritmo de la mañana incluso antes de que comenzaran las actividades escolares. Aunque el festejo estaba pensado para después del receso, el verdadero acontecimiento para todos y todas no era el cumpleaños en sí, sino una pregunta persistente que atravesaba cada conversación: ¿de qué sabor sería el pastel?

A las 7:48 llegó Mauricio. Juan lo recibió en la puerta con un anuncio que sonó casi ceremonial: “Mauricio, feliz cumpleaños, ¿ya sabes de qué es tu pastel?”. Mientras avanzaban juntos hacia su lugar —en el equipo central, en la silla delantera del lado derecho, cerca del escritorio—, Juan le ayudó a bajar la silla y acomodar la mochila. Luci, Cristina, Ramiro y Pablo se acercaron de inmediato para sumarse a la conversación. Mauricio, con una sonrisa contenida y cómplice, respondía únicamente: “es sorpresa”. Esa sonrisa, sin embargo, dejaba entrever que conocía perfectamente la respuesta.

—¿Y de qué tema es? —preguntó Cristina.

La conversación se desdobló en una segunda incógnita: no solo el sabor, sino también la forma y el diseño del pastel. Mientras tanto, el resto del grupo comenzaba a ocupar sus lugares. Algunos y algunas se acercaban a felicitar a Mauricio; otros y otras, desde sus sillas, gritaban “¡es el cumpleaños de Mauricio!” o “¡felicidades, Mau!”. Mauricio me miró y sonrió. Me acerqué y le dije: “muchas felicidades, Mauricio, ¿te puedo dar un abrazo?”. Él respondió sin dudar: “usted siempre, Miss”, y fue él quien me abrazó.

Irene y yo pedimos que se sentaran y sacaran sus lapiceras. Comencé a pasar lista mientras Irene anotaba la fecha en la pizarra. Sin embargo, el inicio de la jornada quedó suspendido por el timbre que anunciaba los honores a la bandera. Todas y todos se levantaron y salieron del aula para formarse, en el costado del patio, en dos filas organizadas por estatura: una de niños y otra de niñas.

El homenaje dura aproximadamente diez minutos, pero en esos diez minutos ocurren múltiples escenas simultáneas. Mantener a casi cuarenta niñas y niños formados en un ritual patriótico resultaba particularmente desafiante ese lunes. Entre los comandos de “firmes”, “saludar a la bandera” y el canto del himno nacional,

circulaban en voz baja comentarios que devolvían constantemente la conversación al acontecimiento central del día:

—Yo siento que va a ser de dinosaurio, así como verde con pasto.

—Ya cállense, nos van a regañar y van a cancelar su cumpleaños.

—No lo van a cancelar, ya compró su mamá el pastel.

—A mí Mauricio me dijo en mi fiesta que le gustaba el pastel de tres leches, de ese va a ser, van a ver.

En medio de ese murmullo insistente, Irene se acercó al grupo y, en un tono bajo para no llamar la atención de otras docentes o grupos, dijo: “vamos a poner atención y a respetar los honores si queremos comer pastel”. La observación, formulada más como sugerencia que como orden, fue suficiente para que el grupo guardara silencio.

Al terminar el homenaje, regresamos al salón en fila, de uno en uno. Apenas Julio cruzó la puerta, lanzó en voz alta: “maestra, ya hay que cantar las mañanitas”. Quienes alcanzaron a escucharlo comenzaron a entonar la canción, y conforme el resto del grupo iba entrando, se incorporaban al canto. Entre las estrofas, a Ramiro se le escapó un comentario que desató risas: “todavía no llega el pastel”.

Irene y yo nos sumamos a la canción con una sonrisa. Al concluir, Mauricio dijo con naturalidad: “al rato me las vuelven a cantar con la vela”. Algunas y algunos de sus compañeros aprovecharon ese momento para acercarse a abrazarlo. Irene permitió que la escena se extendiera hasta que el último niño o niña que quiso felicitarlo pudo hacerlo.

Solo entonces solicitó que regresaran a sus lugares para comenzar con la actividad del día. Repartimos, entre Irene y yo, una hoja con un pequeño cuento de aproximadamente doce líneas, destinada a identificar palabras con acentos y tildes. Mientras entregaba las copias, Mari me miró y preguntó en voz baja:

—Miss, ¿tú también vas a comer pastel?

La pregunta sintetizaba la atmósfera de la mañana: aunque el trabajo escolar avanzaba, el tema del pastel seguía organizando las expectativas, las conversaciones y disturbios entre las niñeces, convirtiéndose en un hilo afectivo que

atravesaba la rutina escolar y que, por momentos, desplazaba los tiempos y prioridades institucionales de la jornada.

Como en las expresiones registradas anteriormente respecto a la interacción con lo relacionado al pastel, la persistencia en el tema a lo largo de varios días revela que, para las niñeces, cada acontecimiento no constituye detalles menores ni anecdóticos, sino núcleos significativos de sus experiencias escolares cotidianas. Aquello que desde una mirada adultocéntrica podría interpretarse como banal o irrelevante —el sabor, forma o color del pastel— se convierte para ellas y ellos en un espacio legítimo de conversación, negociación, imaginación y construcción colectiva de sentido. Atender a estos intercambios permite reconocer que las niñeces elaboran su comprensión del mundo a partir de lo cercano, lo afectivo y lo compartido y que, de la misma manera que discuten intensamente sobre un pastel, también procesan, disputan y resignifican otros aspectos de su realidad inmediata dentro del espacio escolar.

Mi rol en el aula se configuró no solo como el de investigadora, sino también como docente y participante activa en las dinámicas escolares. Asumir esta posición me permitió acceder a narrativas, prácticas y reflexiones de los niños y niñas en torno a su vida cotidiana, sus vínculos con la escuela, la familia y, especialmente, a las construcciones de género que emergen en sus diálogos y actividades colectivas.

En las primeras actividades que realizamos en conjunto, coloreamos máscaras. Un paquete de 40 máscaras de cartón blanco con cordones elásticos que yo les proporcioné, fueron distribuidas. Con estas cebras, leones, elefantes y monos a los que les dimos color a través de la creatividad de cada uno de nosotros y nosotras, nos cubrimos el rostro durante las actividades didácticas. En ese contexto, resultaba especialmente llamativa una actitud recurrente entre los niños y las niñas: al momento de expresar sus ideas o explicar por qué habían dibujado tal cosa, se bajaban la máscara y comenzaban a referirse a sí mismos, a los otros y a las otras a partir del animal que cubría su rostro. “Miss, le habla esa cebra”, decían mientras se señalaban entre sí. Hablaban siempre con la máscara cubriéndoles y, una vez terminada su participación, se la subían nuevamente para continuar

dibujando, como si la retiraran momentáneamente para no obstaculizar la vista, pero la necesitaran para hablar, resguardándose simbólicamente tras ella.

Estas máscaras no solo facilitaron la expresión de los niños y niñas ante temas que les resultaban incómodos, también, dramatizaron la construcción de un espacio seguro en donde las voces podían emerger sin el peso de la autoconciencia o el propio juicio, por ejemplo, comentarios en relación con discrepar acerca de los colores y los géneros socialmente asignados a ellos. Estas no fueron meras máscaras para el ocultamiento, sino más bien escudos que en su simplicidad otorgaron la libertad de una comunicación más honesta; como puente entre el silencio y las palabras, entre la inhibición y la revelación, con el tiempo, dejamos de utilizarlas.[13]

Para mí es necesario en este proyecto hacer énfasis en la incorporación de la mirada etnográfica situada en el aula. Esto implica reconocer este escenario no solo como un espacio en donde se transmite o distribuye el conocimiento escolar, sino un entramado en donde se producen y emergen significados, relaciones de poder, afectos, conflictos y formas de estar con el otro. Rockwell (2009) y Ezpeleta (1983) señalan que la escuela debe comprenderse como un espacio cultural con dinámicas propias, en donde la vida cotidiana constituye un espacio privilegiado para analizar los procesos educativos más allá de un currículo formal. Desde esta propuesta, la etnografía del aula permite atender a los gestos, silencios, juegos, resistencias, acuerdos y negociaciones que entre niños y niñas construyen constantemente en sus interacciones tanto entre ellas y ellos como con las autoridades o adultos presentes.[14]

[13] Como investigadora también cubrí mi rostro con una máscara de mono con el fin de no convertirme en una observadora distante, sino en una cómplice de lo compartido.

[14] Observar el aula desde adentro en convivencia con quienes la transitan, habitan o interpretan no solo abre una ventana de posibilidades para recuperar sus voces, sino también los modos de significar la escuela, lo protocolario o normativo, lo posible y lo cotidiano. Las historias que surgieron del trabajo de campo no solo fueron relatos hablados, sino que también incluyeron actuaciones físicas, formas de jugar, clasificaciones y distinciones no explícitas, conversaciones, enfrentamientos, reflexiones y elementos que forman un discurso social sobre el género basado en sus propias experiencias en la escuela. En este sentido, el análisis que continúa se centra en los discursos expresados por niños y niñas entiende al discurso no solo como palabra dicha. También se entiende como una práctica social que revela formas de comprender, habitar y, en ocasiones, tensionar el orden de género dentro del aula y en general del espacio escolar.

II.I Decir, preguntar y guardar silencio

Mi presencia podía modificar, condicionar o alterar la realidad a la que me enfrentaba y, por ello, fui cautelosa y procuré cuidar cada movimiento. Aunque en ciertos momentos mi posición podía jugar un rol de autoridad frente al grupo, traté de desdibujar ese papel mediante actitudes y formas de habitar el espacio con mi cuerpo. Nunca utilicé el escritorio como lugar central; solía mantenerme de pie al frente, de costado o al fondo del aula. Cuando me sentaba, lo hacía en sillas vacías entre los niños y niñas, y si alguien me hablaba de manera individual, procuraba agacharme para que las miradas siempre fueran de frente y a la misma altura, nunca de arriba hacia abajo ni viceversa. Jamás grité, castigué o reprimí; por el contrario, escuché, reí y me divertí. Olvidé lo importante que suele ser para los adultos no sentarse en el suelo por miedo a ensuciarse; olvidé que la pizarra está pensada solo como herramienta auxiliar del docente, y permití que todos y todas la usáramos libremente. No revisé tareas, ejercicios o actividades con colores o calificaciones, ni



Imagen 1. Máscaras. Fotografía tomada por Anayeli Benedicta Tavarez Hernández

mantuve una relación distante o indiferente, sino una actitud atenta, empática y horizontal.[15]

Lo anterior, como estrategia de trabajo, permitió que, en ocasiones, los comentarios de niños o niñas vinieran a mí en voz baja, casi como confidencias o incluso secretos, mientras que en otros momentos se expresaban en grupo con efusividad, seguridad y sin cautela. Estos contrastes permiten apreciar en su más clara expresión que los discursos de las niñeces no son uniformes. Dependen de múltiples elementos o factores, la confianza en la investigadora, la dinámica que a diario se configura en el aula y la seguridad que cada niño o niña tiene frente a sus compañeros y compañeras, así como con las maestras.

En este sentido, recuperar las narrativas de los niños y niñas implica reconocerles como sujetos enteramente capaces de producir interpretaciones y argumentos sobre sus experiencias escolares. Tal como señala Guadalupe Reyes (2022), las niñas y los niños no se ubican únicamente como receptores de lo que ocurre en el aula. Son actores pensantes que formulan sus propios juicios de valor y que generan explicaciones propias y específicas sobre los fenómenos que observan y que los rodean.

> Miss, es que yo, yo siento que los colores así de que el rosa o el azul son para todos porque yo uso rosa y soy niño, yo siento que eso es el género, ¿no? Así que te digan que colores ponerte o eso (Paulo, comunicación personal, 2025).

Dar lugar a estas expresiones nos obliga a ampliar nuestra mirada como investigadores sociales más allá de las prácticas observables e implícitas en el aula, sino también a considerar la forma en la que los niños y niñas procesan, aceptan o cuestionan lo que escuchan en relación con el género y a su experiencia escolar. Dentro de las narrativas compartidas por los niños y niñas se observaron oraciones

[15] Esto, precisamente, me abrió las puertas a una relación de confianza con cada uno de ellos y ellas, más transparente, genuina y honesta. Y fue ahí donde comprendí que lo que se dibujaba frente a mí no solo era una forma de hacer etnografía con niñeces, sino también una manera de realizarla conmigo misma. Descubrí que este método es tan flexible que, al ejercerse, convierte al propio investigador en parte del campo, en un terreno de juego donde se entrelazan la experiencia, la escucha y la reflexividad.

y expresiones que reproducen una visión dual de género. En varias ocasiones, los niños afirmaban que “las niñas no juegan futbol porque se cansan rápido” o que “los niños son los que deben cargar las cosas pesadas del salón”.

> […] No queremos que Mari juegue con nosotros maestra [refiriéndose a un grupo de únicamente niños], porque quiere jugar y cuando estamos jugando se cansa y se va y luego nos falta uno para jugar […] mejor jugamos solo niños porque las niñas siempre se cansan o se enojan (Julio, comunicación personal, 2025).

“Miss, ¿le puedes decir a los niños que ellos suban las sillas a las mesas? Es que pesan y nosotras [refiriéndose a las niñas] no podemos” (Mónica, comunicación personal, 2025). Estas expresiones muestran cómo se van incorporando frases escuchadas en otros espacios —familiares o escolares— y cómo se naturaliza que lo femenino y lo masculino ocupen lugares diferenciados. En estos ejemplos específicamente que se externaron en la cotidianidad del aula o del patio, se nos materializan las formas en las que conciben ellos y ellas las actividades que pueden realizar unos y otros desde una visión permeada por el género que instrumentaliza los cuerpos destinándolos a tareas específicas. Sin embargo, no todas las ocasiones se presentaron respuestas de forma tan directa. Por mencionar un ejemplo, cuando se indicaba en una actividad que hicieran equipos y que una niña tenía que ser capitana del equipo, algunos niños guardaban silencio, me miraban y se miraban unos a otros sin contestar hasta que sucedió esto, lo cual transcribo de mi diario de campo:

> —Tenemos que hacer equipos mixtos para jugar, pero solo las niñas pueden ser capitanas, háganlos y elijan a sus capitanas— dije en una actividad de carreritas posterior a una actividad en el aula y que solicitaban descansar de las fracciones jugando.
>
> Marco me miró y dijo —maestra, ¿solo las niñas pueden ser capitanas?—
>
> —Sí, solo niñas— dije.

De pronto Marco me miró y frunció el ceño extrañado, volteó la mirada a Matías, Julio, Emmanuel y Lucas y todos levantaron los hombros en señal de “no

estamos entendiendo". Guardaron silencio, se miraron entre sí y no pudieron nombrar una capitana ni incorporar a una niña en su equipo.

El resto del grupo se mezcló y nombraron a sus capitanas. Estos cuatro equipos formados no dejaban de ver a Marco, como si en esta posición y en esta situación, estar niños con niños fuera lo que está incorrecto. Sus miradas los castigaban y señalaban hasta que de pronto Samara mencionó:

—Miss yo me puedo pasar con ellos y ser capitana—

Ernesto replicó —no, tú no te vayas porque son carreritas y tú eres más rápida y sin ti vamos a perder—.

Samara no se cambió de equipo y el equipo de Marco durante todo el juego de carreritas16 fue señalado por ser únicamente de niños y al perder Marco y su equipo mencionaron algunos niños y niñas entre sí "Ni porque eran puros niños ganaron".

Esta situación presentada dentro del juego la abordaré en dos momentos. El primero es que por una parte pareciera que ese silencio de Marco o del resto de su equipo ante la instrucción de "solo niñas pueden ser capitanas" a primera instancia se debe a una indiferencia implícita o rechazo ante la indicación, sin embargo, al recibir esa gesticulación de extrañeza ante la situación y el encogimiento de hombros del resto, demuestra que hay temas incómodos o que no es sencillo para ellos o ellas posicionarse frente a un evento que se diferencia de la rutina que llevan a cabo día con día o más aún, sentir una especie de incomodidad al posicionarse frente a la autoridad docente o a sus mismos compañeros y compañeras a debatir un tema o situación que implica un debate como lo es el género más aún cuando es una posición que establece un conflicto entre hacer lo contrario a las formas en las que llevan sus actividades diferenciadas por una dualidad y de pronto a lo que las otras autoridades o incluso sus familiares les han mencionado respecto a la división de tareas o juegos a partir de la polaridad del género.

[16] Juego realizado en equipos, en el cual la capitana elegía a un integrante para competir contra un miembro del equipo contrario en una carrera de velocidad. El primero o la primera en dar una vuelta completa y llegar a la meta obtenía la victoria. De manera sucesiva, los equipos acumulaban puntos por cada ronda ganada hasta lograr descalificar a los contrincantes y llevarse la victoria.

Ahora bien, en segundo lugar, resulta significativo el argumento que utiliza Ernesto para no permitir que Samara abandone su equipo. Al reconocer y resaltar la velocidad de su compañera, Ernesto no apela a su condición femenina, sino a una destreza específica que la hace indispensable en la dinámica del grupo. Este gesto nos muestra que, más allá de la división de género, los niños y las niñas pueden organizarse y valorar a sus compañeros por sus habilidades específicas, lo que indica una forma diferente de pensar que no sigue la jerarquía tradicional.

Por otro lado, al mencionar que el equipo de Marco perdió a pesar de que solo estaba formado por hombres, se evidencia la continuidad de una creencia que considera que lo masculino es superior en fuerza y rendimiento. Sáenz (2015) señala que esta forma de pensar patriarcal utiliza el género como una forma de clasificar y ejercer poder, ocultando que las diferencias más importantes en la escuela no son biológicas, sino aquellas que se basan en habilidades, intereses y experiencias en común.

> Para esto es importante destacar que en la racionalidad patriarcal los órdenes simbólicos no sólo se sustentan en el sexo, sino también en las representaciones simbólicas asignadas y, en ellos, atribuidas de la masculinidad y la feminidad que los seres humanos han asumido y simbolizado en el devenir del tiempo y del hacer (Sáenz (2015, pp. 108).

En este sentido, el caso de Samara también nos demuestra cómo los discursos y las narrativas de las niñeces pueden subvertir el dualismo de género que los adultos tienden a reforzar. Entonces, desde la postura de la performatividad de Butler (2006) podemos desmenuzar la situación cuando Ernesto fundamenta su defensa en la velocidad de Samara. Introduce una grieta en esa repetición que le da cuerpo a la dualidad de género. Reconoce que el lugar de Samara en el equipo no depende de ser niña, sino de una capacidad que aporta. Desde otra perspectiva, Freire (1970) advertía que los procesos educativos deben abrir ventanas de posibilidades fundamentadas en el diálogo y reconocimiento mutuo para dejar atrás las formas de opresión. La acción de Ernesto puede leerse como un gesto dialógico que reconoce a Samara como sujeto con habilidades y no como una “niña”

subordinada, mostrándonos como en las niñeces emergen formas de resistencia a la racionalidad patriarcal que generalmente organiza los vínculos escolares.

Estas brechas en el discurso nos demuestran que no existe una aceptación pasiva de lo que se transmite desde los adultos. Más bien, los niños reelaboran, discuten y a veces cuestionan de forma directa o indirecta las categorías de género que circulan en la escuela en sus vidas y actividades individuales y colectivas.

II.II Jugar, dibujar y relacionarse: maneras de estar en la escuela

Aquellos elementos y aconteceres que las niñeces expresan a través de sus conversaciones o en prácticas cotidianas dentro del espacio escolar, son universos correlacionados. Estas formas de comunicación e intercambio se sostienen en construcciones y negociaciones de esquemas culturales e ideologías normativas que estructuran entre una variedad innumerable de aspectos relacionales; ideales de género.

En el receso, en el aula y en las actividades colectivas, se ponen en juego decisiones y formas de interacción que no a menudo coinciden con los discursos verbales, sino que los contradicen, los matizan o los refuerzan. Como señala Elsie Rockwell:

> La investigación antropológica en educación ha forjado una mirada profunda, reflexiva y certera de lo que ocurre en los procesos educativos. Ha demostrado su capacidad de desentrañar la compleja red de interacciones y de revelar la heterogeneidad de experiencias vividas en las escuelas (Rockwell, 2009, pp. 14).

Una de las dimensiones más significativas es el juego. En estos escenarios es en donde también se manifiestan separaciones polarizadas entre niños y niñas, por ejemplo, cuando se evidencian dinámicas “propias de un género”: “no pueden jugar lo mismo por que traen falda” o “equipos solo de niñas porque los niños son bruscos y les van a pegar” (Carmen, comunicación personal, 2025).

Sin embargo, también hay momentos de encuentro en los que esas divisiones se disuelven, como aquel ejemplo previamente desarrollado en una competición de

carreritas en donde Ernesto aboga por las capacidades deportivas de Samara, más no desde un lugar de subordinación a diferencia de Marco. En esas prácticas se presenta la tensión entre la repetición de roles tradicionales y la posibilidad de explorar otras maneras de relacionarse. Este tipo de observación es fundamental en el trabajo etnográfico y antropológico con niñeces, pues permite ver lo que no a menudo aparece en la palabra, tal como advierte Quecha (2014) al subrayar la importancia de atender a los gestos, interacciones e inclusive silencios.

Quiero traer a colación una situación posterior al receso. Algunos niños y niñas se dispusieron a recoger la basura generada por los alimentos. Ramiro tomó una escoba y comenzó a barrer, cuando una maestra de otro grupo pasó, comentó: “Muy bien, así también debe de ayudar en su casa a su mamá”. Inmediatamente, Ramiro dejó la escoba. Tras unos minutos, se acercó y me comentó: “Miss, yo no tengo mamá, es mi papá el que hace el quehacer en la casa, mi papá no es una señora y él hace diario el quehacer” a lo que le respondí que era correcto, que todos podemos y debemos colaborar con el quehacer del hogar. Ramiro únicamente asintió y volvió a tomar la escoba sin decirme más nada.

Este episodio explica cómo las figuras o autoridades escolares pueden reforzar estereotipos de género en acciones y expresiones tan sencillas y cotidianas como un comentario que parecía decía poco, pero en realidad decía bastante al remarcar determinadas tareas domésticas a un rol específico: el femenino. Sáenz (2015) plantea que la educación muchas veces reproduce una racionalidad patriarcal que dicta qué se designa a las niñas y qué se designa a los niños, invisibilizando la diversidad de experiencias y capacidades de los estudiantes. Sin embargo, la reacción de Ramiro materializa que los niños y niñas son capaces de cuestionar y resistir estas normas, mostrando conciencia de que las tareas y responsabilidades no deberían estar asignadas por el género.

Esta situación permite reflexionar sobre cómo las niñeces incorporan y negocian constantemente las expectativas de género tanto dentro como fuera del aula. La interacción con la maestra puso en evidencia un conflicto latente entre la práctica escolar y la experiencia familiar, lo que genera un espacio para que los niños y niñas desarrollen juicios críticos sobre las normas que se les imponen. Es

así como las prácticas cotidianas no solo muestran la transmisión de la dualidad de género, sino también la capacidad de las niñeces para resignificar y redefinir estas construcciones, contribuyendo a su aprendizaje social y a la formación de actitudes más equitativas (Sáenz, 2015). En conjunto, estas prácticas muestran que los juegos y las decisiones cotidianas no son neutros ni accidentales, sino un espacio privilegiado para comprender cómo las niñeces incorporan, cuestionan o transforman las narrativas de género presentes en la escuela.

Otro caso ilustrativo se dio en una de las clases de educación física, cuando Carmen indicó que los equipos deben organizarse en equipos de niñas y equipos de niños, es decir, por géneros. Aun cuando varios niños y niñas mostraron desacuerdo, terminaron acatando la instrucción debido a la relación de autoridad y jerarquía que implica la figura docente a la que ellos y ellas reconocen y validan. Sin embargo, en los gestos y comentarios de algunos se evidenciaba que eran plenamente conscientes de que existían otras formas más justas y equitativas de organizarse, como agruparse por destrezas, afinidades o capacidades físicas.

Sofía, Lucía, Julián, Gael, Matías, entre otros, me voltearon a ver apenas recibieron la instrucción. Algunos de ellos y ellas me veían mientras subían los hombros en señal de todo menos aprobación y otros u otras volteaban los ojos hacia atrás como pista de todo menos aceptación. A pesar de lo que para mí fue un evidente rechazo a lo escuchado, todos y todas atendieron la indicación. Sin embargo, por supuesto hubo quienes no tuvieron reacción alguna y la instrucción les pareció aparentemente favorable o indistinta, fue el caso de Marco quien en actividades anteriores había mostrado su incomodidad al trabajar con grupos mixtos en las dinámicas. La práctica revela, por un lado, cómo el poder adultocéntrico define los márgenes de acción dentro del espacio escolar. Por otro, muestra cómo las niñeces son capaces de reconocer críticamente que esas divisiones no son necesarias ni determinantes para su desempeño en el juego, pero que la estructura jerárquica institucional los apega a ello.

Después de estas situaciones en las que el género apareció como un criterio de división en actividades deportivas, también surgieron situaciones en las que niños y niñas abrieron espacios de cuestionamiento y creatividad colectiva. A través

de la expresión didáctica, las conversaciones y los acuerdos grupales, se demostró que no siempre se aceptan los códigos de lo masculino y lo femenino que circulan en la escuela, más bien, encuentran formas de discutirlos, jugar con ellos o inclusive desplazarlos. Un ejemplo significativo en este sentido fue la elaboración de una manta grupal, que yo propuse elaborar en clase. A partir del diálogo sobre los materiales, colores y objetos que encontramos dentro del aula como elementos que también pueden —o no— categorizarse en términos de género, se construyó una propuesta en tela de 3.5 metros con acuarelas, pinceles, agua y acrilico que desafió directamente la idea de que los colores o símbolos están necesariamente asociados al dualismo. Se propuso expresar libremente en la manta cómo nos imaginaríamos que fuese la vida si no hubiera un género que nos definiera en específico.

Una vez más, esta actividad estuvo determinada por el aforo del día. Fueron 29 asistentes aquel día a clase y también en la actividad. Extendimos la tela enrrollada que yo llevé ese día al aula, Gael incluso colocó su lapicera en un extremo para permitir que este no se enrrollara en el suelo. Les porporcioné en total diez estuches de acuarelas, en siete tapitas de garrafón y dos botellas de PET cortadas a la mitad; puse agua, les asigné un pincel a cada uno de ellas y ellos e, Irene del



Imagen 2. Manta. Fotografía tomada por Anayeli Benedicta Tavarez Hernández

armarío de materiales del salón, proporcionó algunos botes de pintura acrílica. Con la instrucción de “imaginemos un mundo sin el género” Javier preguntó “Miss, ¿Y si no hubiera género? (Javier, comunicación personal, 2025)”, a lo que Samara contestó “no existiriamos (Samara, comunicación personal, 2025),” y procedieron a escribirlo en pintura color naranja.

Posterior a esto, debajo de esta leyenda, Javier con ayuda de pintura naranja, roja, café y negro, plasmó una idea sin una forma específica que él mismo justificó mencionando “seriamos así como que no tendriamos forma (Javier, comunicación personal, 2025),”. A su vez, representaron ideas a color que rompían con la asignación tradicional de significados, como edificios pintados de azul con rosa por Julia bajo la argumentación “Miss es que la ciudad tendría así como que mucho más color, es que no serían los edificios así aburridos o no solo grises como de hombres (Julia, comunicación personal, 2025),”, esqueletos de color rosado pintados por Tomás con la explicación “los cuerpos serían de colores Miss, y no sería así de que el rosa es de niñas nada más (Tomás, comunicación personal, 2025),”. Estas elecciones no fueron casuales, sino respuestas conscientes a la invitación de cuestionar lo que para nosotros los adultos parece incuestionable: que ciertos colores o representaciones pertenecen exclusivamente a un género. Como señala Quecha (2014), la investigación con niños permite visibilizar cómo, en escenarios colectivos, ellos elaboran y expresan sentidos que a menudo no coinciden con aquellos imaginados por los adultos.

Más allá de lo estético, lo que resultó significativo fue la justificación que los niños y niñas utilizaron. Argumentaron críticas respecto a que los edificios en la ciudad podían ser de cualquier color: “…no solo grises como de hombres” (Julia, comunicación personal, 2025), abriendo el panorama a un cuestionamiento profundo respecto a cómo perciben, entienden y significan un espacio tan complejo como son las ciudades, me pareció relevante al entender este momento de creatividad a través de la manta como un pretexto para plasmar sus posicionamientos desde sus críticas a los espacios, a lo social y a lo cotidiano.
Retomando el ejemplo de los esqueletos pintados por Tomás, él mencionó:

> Yo quise poner esqueletos, calaveras Miss. Ve que dijo la otra vez Paulo que, pues él usa ropa rosa y yo también Miss, tengo una camisa rosa clarito y pues yo digo que si no hay género en el mundo pues los cuerpos serían de colores Miss, y no sería así de que el rosa es de niñas nada más, como que todo sería de muchos colores sin ser así solo azul para niños (Tomás, comunicación personal, 2025).

Con esta actividad las niñas y niños mostraron capacidades reflexivas que desestabilizan el dualismo de género, manifestando que la creatividad se convierte en una herramienta para problematizar y proponer nuevas formas de mirar lo cotidiano. Tal como apunta Reyes:

> …la agencia infantil se manifiesta de maneras diversas en diferentes tiempos y lugares, siempre en relación con las particulares condiciones políticas, sociales, económicas y culturales en las que los niños están insertos, pues éstas los impactan y restringen sus posibilidades de acción, pero nunca eliminan del todo su creatividad (Guadalupe Reyes, 2022, pp. 174).

Este tipo de momentos muestran que, cuando en el espacio escolar se abre un marco de libertad simbólica los niños y niñas expresan propuestas alternativas a los discursos dominantes. La manta se convirtió en un soporte narrativo, ilustrativo y colectivo en el que se materializó una manera distinta de comprender las categorías de género y de abrir posibilidades para pensarse fuera de ellas. Rockwell (2009) sostiene que la experiencia escolar debe entenderse como un proceso vivo y situado, donde los actores —incluidos los niños y niñas— crean significados a partir de su participación. Como en los ejemplos antes mencionados, la manta se presenta como evidencia lúdica del poder transformador que tiene el ejercicio de enseñanza cuando se permite el juego, la crítica y la experimentación simbólica.

Las categorías de género no son incuestionables para ellos y ellas, sino que pueden ser interpretadas desde otros ángulos, miradas y experiencias. Lo cual invita a repensar el papel de la escuela institucional como espacio de reproducción, pero también de transformación social.

Capítulo III. SEMILLAS DEL GÉNERO: LENGUAJE, LÍMITE Y PRÁCTICA

INTRODUCCIÓN

En un primer momento, la atención del presente capítulo se dirige al lenguaje como terreno semántico donde se organiza lo disponible para decir(se). Lejos de la neutralidad, el lenguaje estructura y delimita lo pensable y lo decible, estableciendo una lógica dual que orienta formas en las que niñas y niños se reconocen y son reconocidos. Desde este enfoque, la elección de nombrar “niños y niñas” se plantea no como adhesión a la polaridad de género, sino como decisión ética y metodológica que busca respetar las formas en las que las niñeces construyen sus propias narrativas y reconocimientos.

Posterior a ello, el análisis se desplaza hacia las prácticas, observando cómo el género no solo se enuncia, sino que se actúa, se dibuja y se decide en configuraciones que también oscilan en la reproducción normativa. Así, este capítulo propone comprender al género como una experiencia que se construye en el entrecruce de palabras, prácticas y decisiones, donde las niñeces no solo reproducen estructuras sociales y culturales, sino también difieren al mismo tiempo que habitan el espacio escolar.

I. LENGUAJE, DUALIDAD Y ESTRUCTURA: LA TIERRA DE LOS SIGNIFICADOS

El lenguaje se parece menos a un espejo descriptivo y más a un terreno de siembra. En él, algunas semillas encuentran su espacio, luz y nombre. Otras en cambio, crecen incómodas, apretadas o corregidas desde el brote de sus tallos, sin categoría clara o con palabras que no se adaptan a sus follajes y formas. Nada de esto sucede por casualidad, el suelo lingüístico ha sido preparado previamente, organizado por clasificaciones y fertilizantes que deciden qué puede florecer o de qué forma y qué queda confinado a la maleza. Así, antes de que niñas y niños hablen sobre sí mismos o sobre sus realidades que habitan, ya pisan un campo semántico donde no todas las posibilidades cuentan con el mismo riego, ni el mismo abono.

Pensar el lenguaje como un terreno previamente trabajado abre camino a la comprensión de que lo que florece no solo depende de la voluntad y riego de quien habla, sino de las condiciones climáticas del espacio, es decir, de lo simbólico, cultural y material, las cuales, hacen posible el brote del decir. En el contexto escolar, la tierra lingüística está profundamente fertilizada con expectativas adultocéntricas, normativas y narrativas educativas, modalidades de corrección y marcos institucionales que moldean en cierta medida las posibilidades de expresión. El aula —y la institución— funcionan así, como un ecosistema donde algunas formas de nombrar prosperan casi sin resistencia, mientras que otras requieren abrirse paso entre hierbas densas, prejuicios o silencios deshidratados. El escenario del “jardín de niños” como referencia casi romántica del florecimiento institucional de la educación en las niñeces solo demuestra esto, que, dentro de los parámetros de jardín, el control es indispensable para que ahí el cultivo, florezca al gusto del horticultor.

Pensar el lenguaje de esta manera me hizo dirigir la mirada del contenido de lo dicho a las condiciones que hacen posible el decir. En el espacio escolar, las palabras no circulan libremente, se aprenden, se corrigen, se repiten y se sancionan. Nombrar el mundo se convierte en una práctica situada que se orienta desde la experiencia y se delimita en márgenes de lo comprensible. Las categorías

disponibles no solo nos organizan, también lo hacen con el discurso y modelan las formas en las que niños y niñas se reconocen, se explican y son explicados por otros. En este sentido, el lenguaje actúa como una arquitectura previa que sostiene ciertas identidades mientras vuelve impensables o inestables otras, aun cuando estas últimas se insinúen en el juego, el dibujo o la imaginación.

Desde esta perspectiva, el lenguaje escolar puede entenderse como una infraestructura diseñada por los adultos y que trasciende y antecede de manera afectiva, normativa y cognitiva la producción discursiva de las niñeces. No se reduce a un sistema de etiquetas, sino un dispositivo social que distribuye inteligibilidad; aquello que puede ser dicho, aquello que puede ser escuchado y aquello que, aunque imaginado, no alcanza a convertirse en palabras. En esta arquitectura, las niñas y los niños transitan entre la creatividad y la norma, entre lo que desean expresar y lo que el marco escolar y cultural considera decible, correcto o pertinente.

> hablar antes de saber hablar, no poder callarse ni hablar, este límite del origen es por cierto el de una presencia pura, bastante presente para ser viviente, sentida dentro de un goce, pero bastante pura para quedar intacta ante el trabajo de la diferencia, bastante inarticulada para que el goce de sí no se altere con el intervalo, la discontinuidad, la alteridad (Derrida, 1986, pp. 313).

El lenguaje como elemento primordial para la comunicación y categorización del mundo que habitamos me parece fundamental desde el punto de entender como eje conductor las formas en que los niños y niñas se nombran. Esto directamente implica reconocer, como señala Derrida (1986), que el lenguaje no es un mero reflejo transparente de las realidades en las que nos desenvolvemos, sino, el micelio de diferencias donde cada signo se ordena respecto a su significado en función de lo que es. Esta lógica binaria en las cosas —negro/blanco, día/noche, hombre/mujer, niño/niña— le da un énfasis estructural no solo al aspecto discursivo de lo que implica la enunciación de la categoría, sino también a imaginarios y prácticas sociales, “quizá se ha producido en la historia del concepto de estructura algo que se podría llamar un <<acontecimiento>>” (Derrida, 1989, p. 383).

Este enfoque a la estructura del lenguaje evidencia que la polaridad no se limita a clasificar cuerpos o identidades, sino que organiza mundos y realidades. Opera como un principio de ordenamiento que precede cualquier experiencia individual y que, por ello, se naturaliza en la interacción de la vida cotidiana. En las escuelas, esta lógica adquiere espesor social, se vuelve hábito, sentido común. La familiaridad con estas oposiciones las invisibiliza, pero su fuerza estructurante se manifiesta en las decisiones más sencillas y en las más profundas como nombrarse a sí mismos y mismas.

En el aula, las oposiciones narrativas se reproducen cotidianamente en las formas en la que niños y niñas se clasifican y nombran tanto a ellos mismos, como a los objetos, momentos, cosas y sucesos, limitando el espacio para categorías no hegemónicas o no binarias. Por ello, aunque dentro de la narrativa educativa se intenten promover formas más inclusivas o amplias de pensar al género, el lenguaje del que echan mano —niños, niñas y docentes— para expresarse y compartir, sigue anclado a una dualidad que define las posibilidades de identificación, enunciación y, sobre todo, diferenciación.

Las tensiones entre discursos institucionales y prácticas lingüísticas duales no son contradicciones, sino indicios del peso social y cultural de las categorías. Aunque el espacio escolar pudiera fomentar reflexiones sobre la diversidad, si el repertorio disponible para nombrar no está al alcance de las niñeces, las formas de expresión se mantendrán dentro del margen simbólico aprendido. La dualidad persiste no por falta de imaginación, sino porque el lenguaje sedimenta posibilidades y límites, remarcando contornos desde los cuales las niñeces pueden —o no— decirse. En este sentido, observar cómo nombran es también observar cómo el mundo les ha sido dado; una ventana hacia las fronteras simbólicas que aprenden a habitar.

I.I Por qué niños y niñas y no niñes: categoría y ética

Si el lenguaje delimita las posibilidades de decir —como se vio en el apartado anterior—, entonces la escritura etnográfica no puede desligarse de esa misma condición. A partir de esta mirada, la elección de categorías lingüísticas en la escritura etnográfica de este cuerpo de texto en donde muchas voces, encuentros y momentos, personas y elementos se reúnen, no es una elección neutral, sino una decisión epistemológica y por, sobre todo, ética.

Escribir etnográficamente implica asumir que toda palabra tiene consecuencias analíticas, políticas y afectivas. Elegir una categoría es posicionarse frente a un mundo repleto de significados, no describirlo desde afuera. La escritura se convierte en un acto de responsabilidad, respetar la gramática de quienes habitan el campo sin romantizarla, sin corregirla y sin sustituirla por un metalenguaje académico que no les pertenece.

A lo largo del trabajo de campo antropológico y etnográfico, observé que las docentes, los niños y las niñas se autodenominaban exclusivamente como “niños y niñas”, sin recurrir a categorías diferentes como “niñes”. Me parece que incorporar esta última —aunque académicamente deseable en términos de inclusión— hubiera significado imponer un lenguaje o propuesta enunciativa que no emergió de sus propias prácticas narrativas ni de las formas que discursivamente expresaban sus realidades respecto al género. Por ello, decido utilizar las categorías “niños y niñas”, no como una adscripción al binarismo, sino como una forma de respetar la manera en la que ellas y ellos se significan y se ubican dentro del orden social y de la realidad a la que me permitieron incorporarme y en la cual me abrazaron con experiencias.

Esta decisión también reconoce que el lenguaje es un fenómeno situado: no se trata únicamente de promover categorías más inclusivas, sino de comprender qué significan en cada contexto y espacio, cómo circulan y a quién sirven. “Niñes”, aunque potente en otros espacios, no formaba parte del repertorio vivo del grupo, y su introducción habría creado una distancia artificial entre la escritura y las voces que aquí se buscan plasmar.

Siguiendo a Derrida (1986), el lenguaje disponible si bien delimita lo que puede enunciarse, mi objetivo es describir esas fronteras, más no sustituirlas. En este sentido, mis líneas y letras buscan ser coherentes con el trabajo de campo y documentar los límites de la narrativa de las niñeces tal cual se manifestó, sin proyectar categorías que, aunque útiles en otros espacios, no fueron parte del universo simbólico de ellos y ellas durante esta investigación.

Nombrar las fronteras es también iluminar sus porosidades. No se trata solo de cartografiar límites, sino de reconocer dónde se agrietan, dónde se expanden, dónde hacen agua. ¿El lenguaje delimita? Sí, pero en el campo etnográfico esa delimitación convive con fisuras: gestos, silencios, dibujos, juegos y corporalidades que empujan contra los bordes sin necesariamente fracturarlos.

Ahora bien, mencionar estos alcances del lenguaje no implica asumirlos como fronteras amuralladas, ni como marcos completamente estables. En el trabajo de campo se hizo evidente que la forma de nombrar el mundo convive con prácticas, gestos, comentarios, silencios o reacciones corporales que no siempre se ajustan de manera lineal a aquello que se dice. En este sentido, el lenguaje no aparece como sistema determinante en la experiencia, sino como estructura organizacional que deja también; zonas borrosas, brechas y desplazamientos.

Estas zonas borrosas son especialmente valiosas porque revelan que el género no opera únicamente en la palabra, sino en la acción. Lo que no puede decirse puede, sin embargo, hacerse; lo que adquiere nombre puede adquirir forma; lo indecible puede encontrarse con un gesto, trazo o movimiento. Ahí es donde se abren fisuras donde la dualidad de género se tambalea.

Durante las actividades realizadas en el espacio escolar, las niñas y niños elaboraron en distintos momentos, representaciones que desbordaban parcialmente repertorios convencionales del género. Sin embargo, esos desplazamientos no se produjeron necesariamente en el plano del nombrar. La frontera no se manifestó únicamente como límite semántico, sino como condición social de enunciación. “El género es una de las formas en las que se ordena la práctica social” (Connell, 1997 p. 106), por ello, no todo lo que ellos y ellas

imaginaban, resultaba fácilmente decible sobre sí mismos o sobre personas de su círculo inmediato.

Aquí la etnografía permite ver cómo el lenguaje y la práctica no siempre avanzan en paralelo. Las niñeces imaginan mundos amplios, pero al verbalizarlos regresan en ocasiones al carril estrecho del dualismo porque ese es el terreno social en donde las palabras son leídas, escuchadas y validadas. La tensión entre lo imaginado y enunciado es, en sí misma, un dato fuertemente antropológico.

Antes que un problema de coherencia individual, esta tensión remite a los límites y a las posibilidades del lenguaje como marco desde el cual las niñeces pueden decir(se), imaginar(se) y narrar(se). El lenguaje no ofrece un repertorio ilimitado de sentidos; por el contrario, organiza el mundo a partir de categorías que delimitan lo pensable, lo decible y lo socialmente inteligible. Nombrar no solo es describir una realidad, sino producir un orden de significados que clasifica, diferencia y jerarquiza la experiencia (Derrida, 1986). En el espacio escolar, esta perspectiva adquiere un papel muy específico, pues el lenguaje se relaciona con una autoridad pedagógica, formas de validar, anular o excluir.

De este modo, la escuela no solo enseña contenidos, sino modos de decir y que callar, maneras legítimas de existir a través de las palabras. El lenguaje escolar se vuelve un filtro de inteligibilidad: habilita ciertas narrativas y atenúa otras, generando un mapa desigual de lo que puede nombrarse con comodidad y lo que se arriesga al hacerlo.

La dualidad de género opera como principio organizador de la narrativa escolar, permite clasificar, comparar, jerarquizar, diferenciar y explicar. Pero al mismo tiempo, acorta posibilidades de articular propuestas que no se ajusten a dicha estructura. Esta operación se vuele particularmente visible cuando se observan situaciones en las que las niñeces se enfrentan a depositar lo que han nombrado o imaginado en personas o géneros del contexto en el que se desenvuelven. Lo que ha sido posible enunciar desde una idea que emerge a través de una propuesta creativa, no siempre encuentra una correspondencia directa en sus representaciones, decisiones o elecciones que se ponen en juego a través de actividades.

Esta discrepancia entre el mundo imaginado y el mundo enunciado muestra cómo el género opera como frontera móvil: permite desbordes en ciertos espacios (el dibujo, el juego simbólico) y se endurece en otros (la palabra pública, la interacción situada). Analizar estos desbalances o inestabilidades es crucial para comprender las formas en que las niñeces habitan, resisten y reproducen la estructura de género dentro o fuera de una narrativa.

A partir de este enfoque, el siguiente apartado concentra su atención precisamente en explorar esas zonas de desbalance. El análisis se dirige de las fronteras del lenguaje hacia la observación de situaciones concretas en las que niños y niñas al actuar, dibujar, representar o decidir, ponen en juego configuraciones que no siempre coinciden con lo previamente dicho. De esta manera, la mirada se sitúa en cuanto al género ya no como un algo qué nombrar, sino como un algo qué hacer y decidir.

II. LO QUE BROTA DEL HACER Y EL DECIR: NARRATIVAS EN MOVIMIENTO

Las narrativas de las niñas y niños respecto al género se deslizaban con una fluidez casi melodiosa entre momentos de cuestionamiento y prácticas de reproducción normativa. Con ello me refiero a que, en algunas actividades realizadas en la presente investigación —ciertas desarrolladas en los apartados previos—, especialmente aquellas vinculadas al dibujo libre, al juego práctico o simbólico e incluso a la conversación colectiva, las niñas y niños expresaban imaginarios con relación a escenarios, combinaciones y mundos que escapaban de los límites tradicionales del género. En estos espacios y momentos era en donde el género se manifestaba a través de ellos y ellas como una simple categoría flexible, discutible y me atrevo a decir que irrelevante, permitiéndoles la emergencia de representaciones que ponían en tensión todas aquellas asociaciones convencionales entre los cuerpos, colores, objetos y significados.

No obstante, esta brecha no se mantuvo constante en todas las dinámicas y actividades que realizamos en conjunto. En otros momentos, las decisiones de ellos

y ellas tendieron a apegarse lo más al margen de los esquemas rígidos y normativos del género. Una de las actividades con las que comencé a colaborar con el grupo de tercer grado y que anteriormente mencioné, fue el uso de máscaras para el resguardo de sus personificaciones. En una actividad se les indicó colorearlas a sus gustos, pero también escribir al reverso algún género, profesión y como último y con la finalidad únicamente de identificar a los propietarios o propietarias de las máscaras, sus nombres de pila al reverso. En este punto me resulta importante mencionar que, este cambio en la pendiente no debe leerse como una contradicción directa, sino más como un reflejo de la complejidad con la que el género se manifiesta en la experiencia de las niñeces, mientras ciertas actividades o panoramas habilitan o desatan la imaginación disruptiva, otros mantienen o activan marcos simbólicos profundamente naturalizados y normalizados.

Dicho esto, el análisis de la personalización de las máscaras busca explorar cómo el género se presenta en este tránsito entre la apertura y cierre, entre lo posible y lo permitido, entre niño y niña, revelando las condiciones sociales que hacen pensables —o impensables— especificas formas de representación.

La actividad que menciono con las máscaras permite observar con claridad la distancia —y a la vez la coherencia— que prevalece entre lo que niñas y niños enuncian de manera explícita sobre el género y lo que gira en torno a él en sus prácticas simbólicas. Como recordaremos, en conversaciones colectivas en ocasiones se insistía en la idea de que “las cosas no tienen género”, incluso en actividades didácticas se manifestaron mundos ajenos al mismo o propuestas opuestas a lo propio de la dualidad en donde las cosas o cualquiera podía ser lo que quisiera, del color que fuera o demás, sin embargo, al momento de asignar el género y profesión a las máscaras de animales, surgieron patrones profundamente normativos que operan de manera casi automática.

Un elemento relevante en esta actividad fue cuando sucedió la imposibilidad de la feminización del león. Aun cuando las niñas conocían que dentro del reino animal existen leones y leonas, —es decir, que la diferencia sexual no implica una diferencia jerárquica—, el león fue de manera unánime interpretado como un animal exclusivamente masculino. Sin embargo, esta asociación no proviene directamente

un conocimiento zoológico, sino a una carga simbólica-cultural que vincula al león con la fuerza, el liderazgo, la imponencia, autoridad, valentía y más —atributos históricamente asociados a lo masculino—. Como plantea Françoise Héritier (2007)[17], las sociedades tienen una tendencia a establecer jerarquías simbólicas partiendo de opuestos binarios que jamás se presentan neutros, sino que buscan ordenar el mundo desde lógicas de valores, donde justamente lo masculino se posiciona ocupando sistemáticamente un lugar de superioridad.

Resalta particularmente que, dentro de la actividad, las máscaras no fueron asignadas específicamente a cada uno de ellos y ellas, sin embargo, las niñas a quienes les correspondió la máscara de león no asignaron ni género ni profesión al animal. Este límite o detenimiento al realizar la actividad no debe percibirse como falta de imaginación, intención o creatividad, sino como una pared simbólica la cual representa la imposibilidad de inscribir su propia identidad femenina en una figura culturalmente codificada y estereotipada como masculina, estas niñas optaron por no intervenirla.

Si bien la propia materialidad de la máscara ya venía establecida, es decir, la máscara correspondía a un león con melena, rasgo visual que dentro del imaginario de las niñas y niños funcionaba como marcador inmediato de masculinidad, activó automáticamente un régimen simbólico de género. Es verdad que, dentro de las características físicas del animal en cuestión, el macho se diferencia de la hembra por esta melena abundante que rodea su cabeza. Sin embargo, no pudieron desactivar la marca masculina del signo “león” aun cuando el ejercicio abría un espacio creativo, cosa que en otras actividades si sucedió.

Este marcador cultural de masculinidad operó como límite para la creatividad narrativa. Al ser un león con rasgos visualmente masculinizados, la imaginación quedó capturada por un código de género previamente naturalizado, lo cual

[17] Françoise Héritier (2007) desarrolla su propuesta desde el concepto de *valencia diferencial de los sexos,* con el que explica cómo, en diversas sociedades y contextos históricos, la diferencia social es traducida en una jerarquía simbólica que otorga un valor superior social, moral y político a lo masculino frente a lo femenino. Para la autora, esta jerarquización no se deriva de una supuesta diferencia natural, sino de un sistema de oposiciones binarias (masculino/femenino, fuerte/débil, alto/bajo, blanco/negro) que organiza el pensamiento social y produce relaciones de poder. En este sentido, la diferencia es convertida en desigualdad, y los atributos asociados a lo masculino tienden a ocupar sistemáticamente una posición dominante dentro del orden simbólico.

demuestra precisamente cómo los signos culturales ya se encuentran generados antes de que las niñeces narren:

> Fernanda: Miss, me tocó un león, pero es que yo soy niña y no puedo ser león, ¿lo puedo dejar así vacío? Es que no le quiero poner nada Miss porque no sé qué poner
>
> Yo: Pero también existen leonas, así como con los elefantes, cebras o monos que tienen tus compañeros y compañeras.
>
> Fernanda: Es que los leones no pueden ser niñas, Miss, porque el león es pues el rey león.[18]

Esta transcripción, suscitada al momento del desarrollo de la actividad permite observar con claridad que la restricción no se produce únicamente en el nivel de la consigna ni de la imaginación individual, sino en el plano del reconocimiento simbólico de la máscara de cartón. Para Fernanda, el problema no radica en la posibilidad biológica de que existan las leonas, sino en la disposición cultural del león como signo masculino. La expresión “el león es el rey león” no remite a un saber zoológico, sino a un imaginario social ampliamente compartido que asocia a la figura del león con autoridad, fuerza, poder y centralidad, atributos históricamente asignados a lo masculino.

Estos marcadores inmediatos de masculinidad hacen que la categoría “niña” resulte incompatible con el personaje. No es que Fernanda no quiera imaginar otras posibilidades, sino que, dentro del orden simbólico disponible, no logra encontrar una manera legítima de decirlo y plasmarlo. Esta postura puede comprenderse como una forma de autocensura aprendida, en la que ciertas relaciones —mujer/león, femenino/fuerza— se manifiestan de manera impensable dentro del orden simbólico disponible. Pierre Bourdieu (2000) señala que la dominación simbólica opera justamente cuando las estructuras sociales se encuentren incorporadas como esquemas de percepción delimitando lo que parece posible, legítimo o imaginable.

[18] Fragmento de interacción registrado en el diario de campo. Transcripción propia elaborada a partir de notas de observación participante durante el trabajo de campo.

En este sentido, la imposibilidad de establecer la relación de mujer/león no se expresa como una prohibición explícita, sino como un límite que se ha interiorizado y que opera incluso sin necesidad de ser enunciado. Tal como plantea Bourdieu (2000), la eficacia de la dominación simbólica radica en su capacidad para inscribirse en los cuerpos y en los esquemas de percepción, de modo que ciertas asociaciones se descartan antes incluso de ser formuladas.

> La fuerza simbólica es una forma de poder se ejerce directamente sobre los cuerpos y como por arte de magia, al margen de cualquier coacción física; pero esta magia sólo opera apoyándose en unas disposiciones registradas a la manera de unos resortes, en lo más profundo de los cuerpos (Bourdieu, 2000, pp. 54).

Esto no se trata, entonces, de una negación consciente por parte de las niñeces, sino de una disposición aprendida que orienta la mirada, el lenguaje y la imaginación hacia lo que "tiene sentido" dentro del orden social ya interiorizado.

Desde este enfoque, la acción de no feminizar al león también puede leerse como una manifestación del *habitus*[19] en acción, es decir, como conjunto de disposiciones que organiza el mundo sin necesidad de una reflexividad permanente. Las niñeces no argumentan por qué el león no puede ser femenino, solamente lo saben, lo dan por hecho, lo accionan. Esta naturalización evidencia cómo las relaciones de género no solo se transmiten a nivel discursivo, sino que se sedimentan en formas de clasificación aparentemente espontáneas, reforzando un orden simbólico que se percibe como lógico, coherente y difícil de trastocar en espacios lúdicos o creativos, aunque no imposible.

Desde este ángulo, el silencio, la risa incómoda o la rápida clausura de una alternativa no funcionan como vacíos analíticos, sino como indicadores de la eficacia de la dominación simbólica. Aquello que no se nombra, no se ensaya ni se discute, apunta con precisión el contorno del orden social interiorizado. En el aula, estas fronteras se hacen visibles no a través de la imposición explícita, sino mediante la naturalización compartida de lo que "simplemente no se hace" o "no

[19] Pierre Bourdieu (2000) define el *habitus* como sistema de disposiciones duraderas y transferibles. "las inclinaciones (*habitus*) son inseparables de las estructuras (*habitudines*, en el sentido de Leibnitz) que las producen y las reproducen" (Bourdieu, 2000, p. 59).

tiene sentido". Leer estos bordes como conocimiento y no como carencias permite orientar la mirada desde el contenido de las narrativas hacia las condiciones que hacen posible o imposible su emergencia.

Por el contrario, los niños asignaron sin dificultad profesiones tradicionalmente masculinizadas a sus leones —policía, bombero, torero, doctor, abogado—, reforzando esta asociación entre la masculinidad, el espacio público y el ejercicio de autoridad. En estos casos, la máscara funcionó como una superficie proyectiva que les permitió reproducir el ideal de masculinidad hegemónica. Lo cual dialoga con la propuesta de Connell (1997) al manifestar la existencia de masculinidades hegemónicas, entendidas como configuraciones culturales que naturalizan la correlación entre lo masculino, el poder y la jerarquía, incluso cuando estas relaciones no son explícitas ni conscientemente sostenidas por los sujetos. Entonces, la fuerza, la valentía y el reconocimiento se entrelazan como atributos deseables, directamente accesibles y naturales para los hombres.

> La masculinidad hegemónica establece en parte su hegemonía al reclamar la corporización del poder de la razón y, por lo tanto, representa los intereses de la sociedad como un todo; es un error identificar la masculinidad hegemónica solo con la agresión física (Connell, 1997, pp. 203).

Por otro lado, en animales como el elefante, el mono o la cebra no se observaron determinaciones tan específicas o rígidas. El género asignado al animal coincidía siempre con el género del niño o la niña que lo portaba, lo que sugiere una identificación directa entre el sujeto y la figura representada. No obstante, de las once cebras, elefantas y monas; seis eran mamás, cuatro cocineras y solo una doctora. Asimismo, resulta revelador que en ninguno de los casos se invirtiera el género, ningún niño asignó género femenino a su animal, ni ninguna niña asignó género masculino. Esta imposibilidad de "escapar" -del propio género- refuerza la idea de que este no opera únicamente como categoría descriptiva, sino como un marco normativo que organiza las experiencias, condiciona el actuar y limita la agencia simbólica desde las niñeces codificando particularidades conductuales manifestadas en sus capacidades de decisión expresadas en una máscara de animal.

Más allá de un reflejo de estereotipos o personajes, las elecciones narrativas que realizaron los niños y niñas en esta actividad permiten observar cómo el género se encuentra articulado a manera de criterio inteligible al momento de valorar a los animales. Las profesiones que asignaron indirectamente fueron ordenadas desde jerarquías morales y expectativas enmarcadas sobre lo que se espera incluso, de un animal. En este sentido, la personificación funciona como un dispositivo narrativo que orienta determinados modos de ser hombre y de ser mujer.

II.I Bordes invisibles: el género cultivado

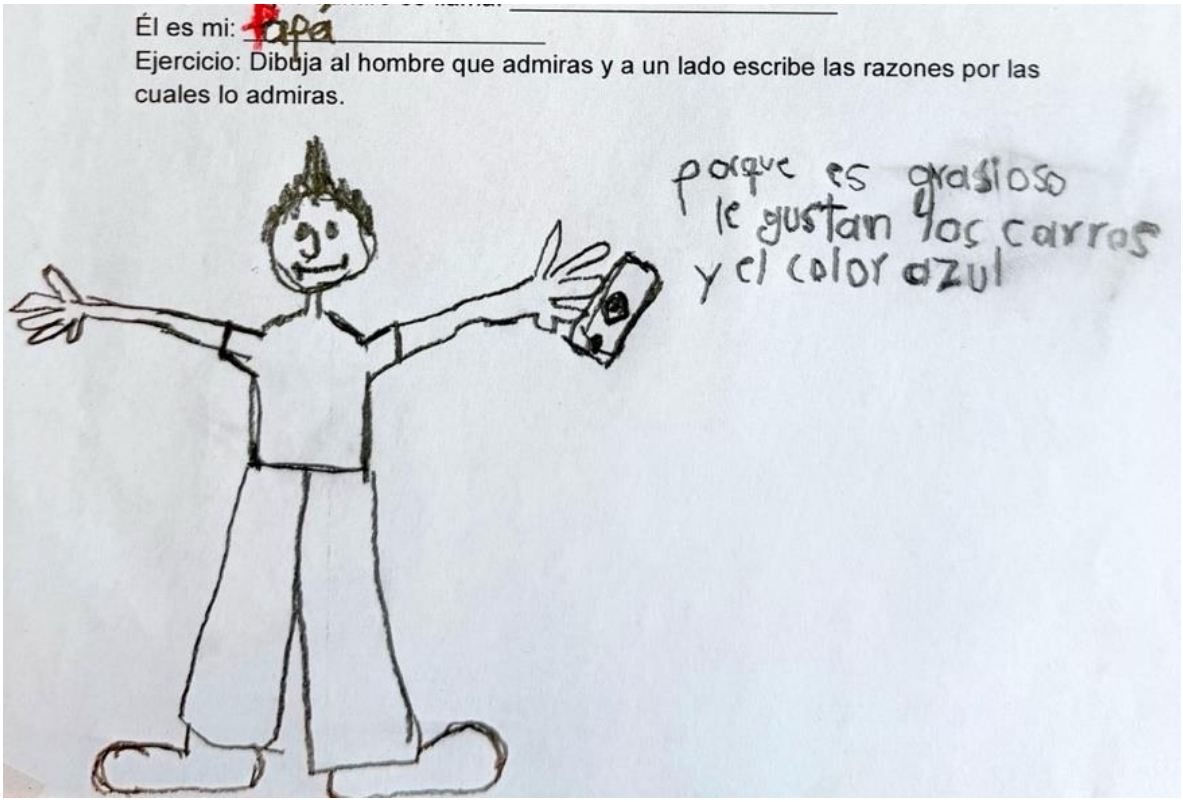
Antes de adentrarme en escenas específicas del aula, me parece pertinente remarcar la idea de que los obstáculos simbólicos del género no se presentan como prohibiciones explícitas ni como discursos abiertamente normativos, sino como capas de tierra fina que delimitan, de manera casi imperceptible, lo que se considera admirable, valioso y deseable. Son sedimentos silenciosos, extendidos en la vida cotidiana, que nutren ciertos brotes mientras endurecen el suelo para otros. Estas obstrucciones operan en el nivel de las representaciones cotidianas, de las jerarquías afectivas y de los referentes que las niñeces utilizan para explicar sus mundos sociales habitados. Es en este plano —aparentemente inofensivo y combinado con la expresión personal— donde se configuran los bordes invisibles del cultivo, límites sutiles que orientan la imaginación de modos de ser mujer u hombre. Con el propósito de observar cómo estos marcos simbólicos se activan en las narrativas educativas, se desarrolló la actividad que se describe a continuación.

A todos y a todas se les entregó una hoja con la indicación de realizar un dibujo y descripción de un hombre y una mujer a quienes admiran. La hoja contaba con una línea que dividía a la mitad la totalidad del espacio para poder distribuir por partes iguales el dibujo y descripción del hombre y el dibujo y descripción de la mujer. Podían utilizar colores, lápiz o cualquier elemento que ellas y ellos creyeran pertinente para culminar la actividad.

Esta dinámica que llevó por nombre *¿A quién admiro?* Resultó adecuada para profundizar en estas observaciones al trasladar las construcciones de género

del plano simbólico al plano relacional. Al solicitarles que dibujaran a un hombre y una mujer que admiraban y explicaran el motivo, se evidenciaron diferencias significativas.

Los hombres admirados fueron dibujados, en gran medida, ocupando un espacio mayor dentro de la hoja, con tamaños de cuerpos más grandes y rasgos destacados. Las razones de admiración se vinculaban a capacidades o gustos individuales, habilidades personales o rasgos de carácter como: ser inteligente, gracioso o trabajador. Estas cualidades remiten a una noción de sujeto autónomo y activo, coherente con lo que Sherry Ortner (1974) identifica como la asociación histórica entre lo masculino y la cultura, entendida como acción transformadora y dominio del entorno.

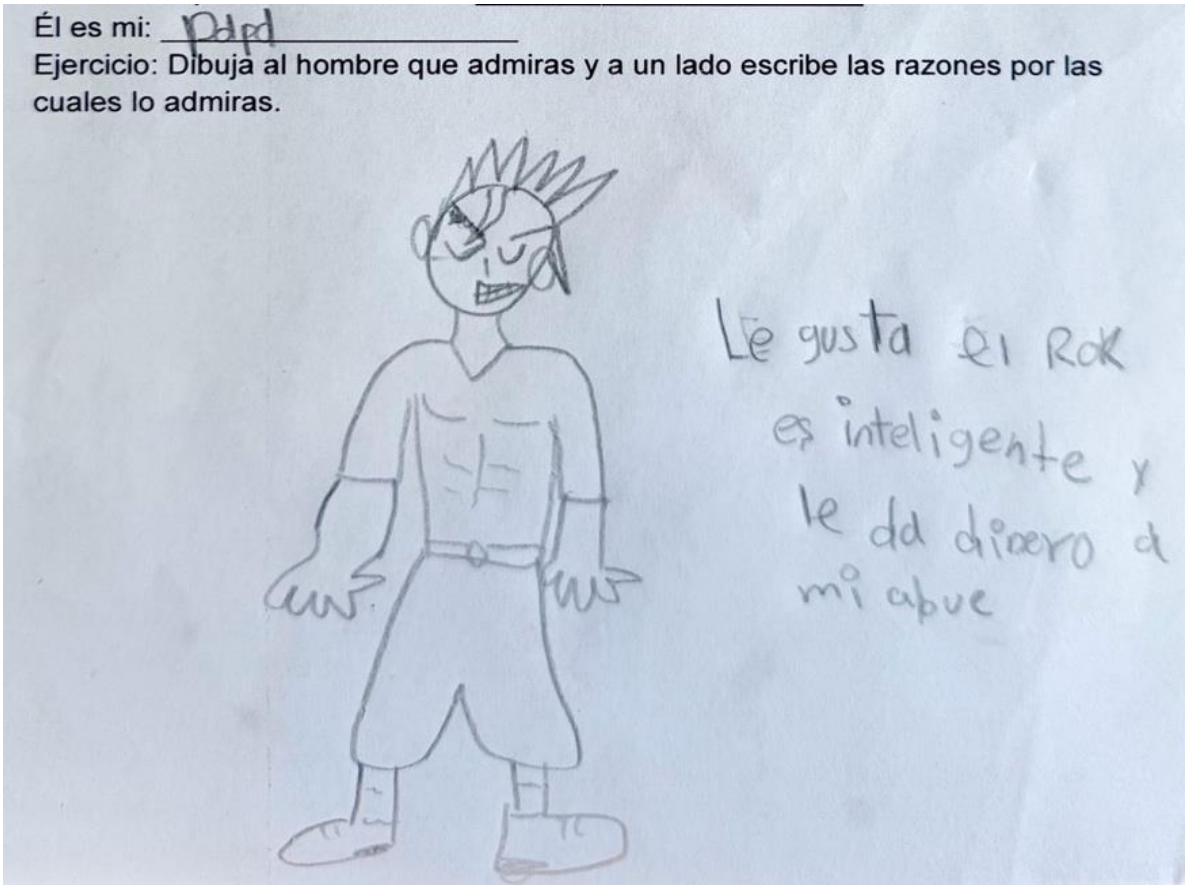


Dibujo 1. Papá con brazos extendidos.

porque es grasioso y le gustan los carros y el color azul.

En este dibujo, podemos observar una figura masculina grande, con brazos abiertos y extendidos, un celular en su mano al lado derecho, un peinado y

expresión específicos. La figura no solo ocupa un tamaño considerable en la hoja, sino que se representa desde una postura expansiva y segura, con sus brazos abiertos que parecen extender su presencia más allá del cuerpo mismo. La inclusión del celular en la mano como objeto sostenido introduce una asociación entre la masculinidad, la posesión y la tecnología. A diferencia de los dibujos femeninos que a continuación se presentan, la admiración aquí no se articula desde el cuidado recibido, sino desde lo gracioso y la preferencia individual. El sujeto masculino aparece, así como alguien definido por gustos propios y carisma personal.

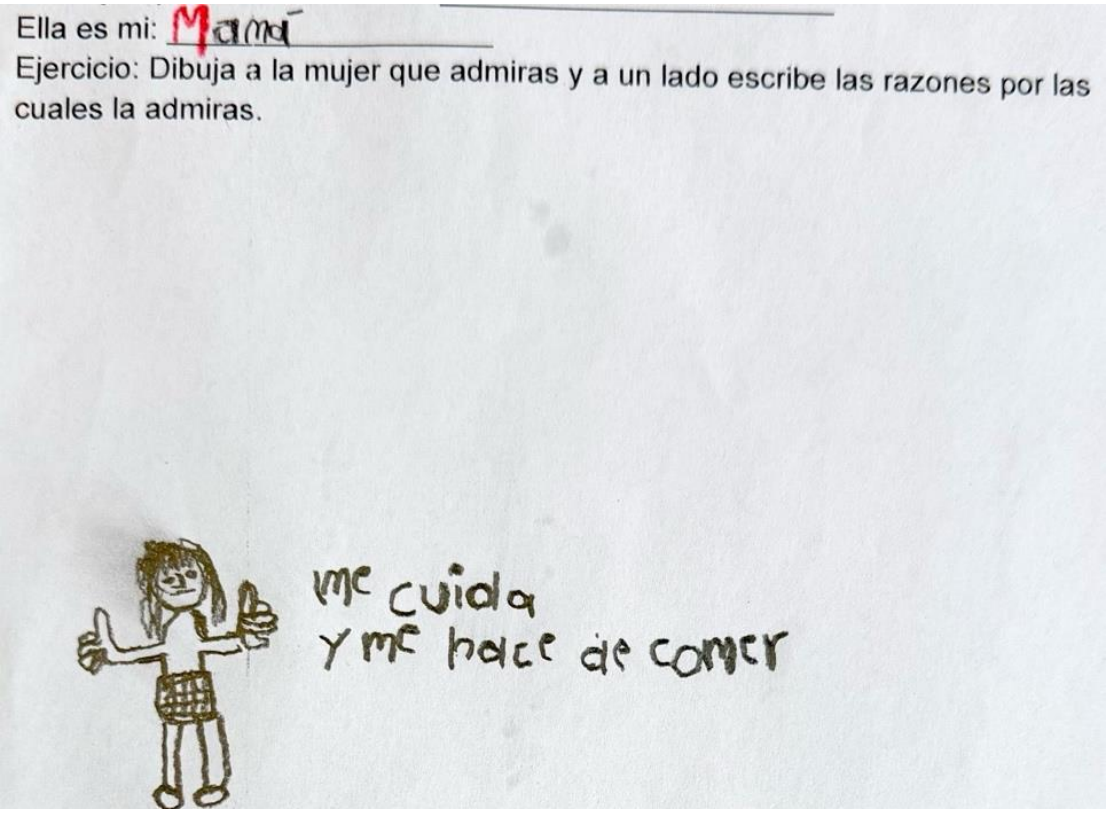


Dibujo 2. Papá rockero.

Le gusta el Rok es inteligente y le da dinero a mi abue.

En el dibujo número dos, se observa una figura masculina musculosa con cabello puntiagudo y gesto facial fuerte. En esta imagen la masculinidad se presenta

mediante signos de fuerza corporal y dureza estética, cuenta con un torso marcado, postura rígida, cabello agresivo, expresión intensa. El personaje se conjuga con su gusto, capacidad intelectual descritas en palabras, así como su rol de proveedor económico. Se trata de una condensación particularmente reveladora, el hombre admirable no sólo siente o cuida, sino que produce, sabe y sostiene materialmente. La figura aquí representada reúne autonomía, potencia física y capacidad económica como atributos admirables.

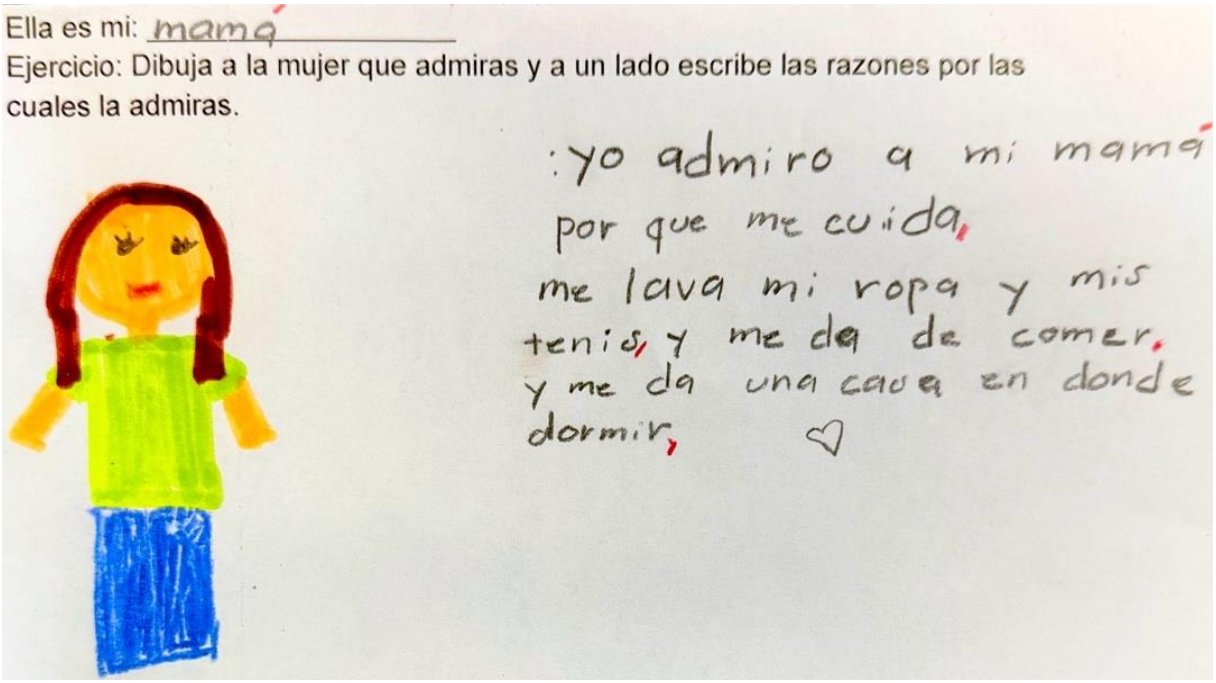


Dibujo 3. Mamá con pulgares arriba.

me cuida y me hacer de comer

En este dibujo se observa una figura femenina de tamaño pequeño, ubicada abajo, con un texto proporcionalmente mayor al cuerpo. En contraste con las figuras anteriores, esta mamá ocupa menos superficie que la frase que la explica, como si su valor residiera menos en su presencia individual que en las tareas que realiza.

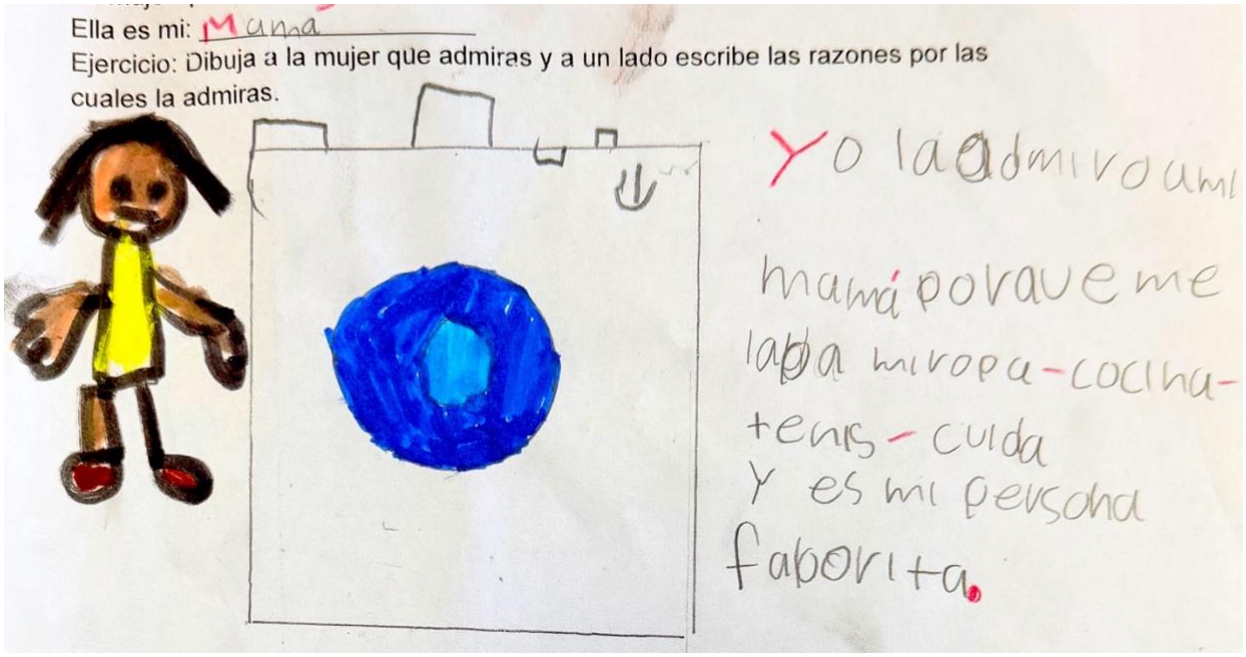
La admiración se expresa exclusivamente en el área relacional: cuidar y alimentar. No hay referencia a gustos o capacidades personales. La figura femenina existe narrativamente en función de otros.



Dibujo 4. Mamá proveedora.

:yo admiro a mi mamá por que me cuida, me lava mi ropa y mis tenis, y me da de comer, y me da una casa en donde dormir, ♥

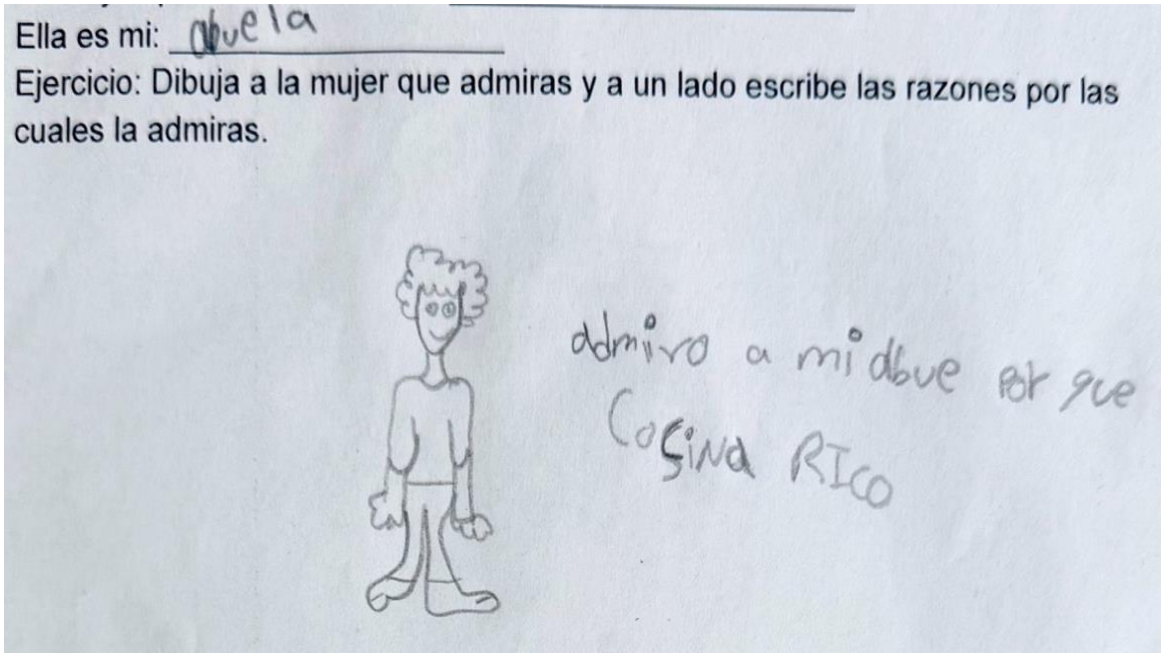
En este dibujo, mamá es representada a color; con pantalones azules, prenda superior verde, vertical y con un texto extenso en relación con servicios del hogar y refugio. Aunque esta representación incorpora más color y detalle afectivo, la lógica permanece similar a la anterior. La madre aquí es valorada por una cadena de trabajos que social e históricamente han sido invisibilizados: lavar ropa, limpiar tenis, cocinar, proporcionar vivienda. La enumeración de tareas revela cómo el cuidado aparece naturalizado como obligación femenina cotidiana. Resulta muy significativo que el reconocimiento emerja desde el trabajo constante, no desde la identidad propia. La mujer admirable se vuelve infraestructura doméstica.



Dibujo 5. Lavadora y mamá.

yo la admiro a mi mamá porque me laba mi ropa – cocina – tenis – cuida y es mi persona faborita.

En este dibujo, se observa aquí una lavadora azul más grande que la figura femenina representada. A color y con brazos extendidos se encuentra esta mamá de vestido amarillo con zapatos rojos. Esta imagen es potente etnográficamente, el electrodoméstico ocupa el centro visual y desplaza a la figura femenina hacia un costado. La madre aparece minimizada frente al aparato con el que se le asocia. No sólo se admira a la mujer por lavar, la representación misma la fusiona con la maquinaria del hogar. El trabajo de casa absorbe simbólicamente a la persona. En este dibujo particularmente se muestra crudamente cómo ciertas feminidades en las niñeces, se imaginan ligadas al servicio reproductivo más que a la propia individualidad.



Dibujo 6. Abuela que cocina.

admiro a mi abue por que cocina Rico

Este dibujo contiene una figura pequeña, con texto breve y un único motivo: cocina. La abuela aquí representada prolonga generacionalmente la misma lógica a la madre. La admiración se organiza alrededor de la cocina como práctica afectiva. No se destaca historia, carácter o conocimiento, sino la capacidad de alimentar placenteramente. Esto sugiere que la división simbólica de género no recae sólo sobre mujeres jóvenes, sino que se hereda entre generaciones de mujeres como expectativa valorada.

Las mujeres admiradas fueron representadas en tamaños más pequeños en comparación y, con justificaciones centradas en tareas de cuidado y trabajo doméstico: cocinar, lavar ropa, limpiar la casa. Aquí la admiración se manifiesta de un lugar opuesto a la individualidad o el carácter, desde la función relacional y el servicio-cuidado a otros. Esta diferencia no es menor, pues revela en sí misma cómo el género se inscribe tempranamente en la valoración social de las personas,

naturalizando la idea de que las mujeres “valen” por lo que hacen por otros, mientras que los hombres valen por lo que son o por lo que logran.

Las niñeces no sólo narran diferencias de género mediante palabras, sino también a través del uso del espacio, la escala, la proporción y la jerarquización visual de los elementos. El papel se convierte así en una superficie donde se inscriben tempranamente valoraciones sociales sobre quién ocupa lugar, quién actúa en el mundo y quién sostiene silenciosamente la vida cotidiana. Incluso cuando las niñeces dibujan con libertad, no dibujan desde el vacío: trazan con los lápices de un mundo previamente organizado.

Esta forma de admiración no es arbitraria ni anecdótica, sino que refleja una lógica cultural ampliamente documentada en distintas sociedades, en la que lo masculino se asocia a la acción, la agencia y la producción, mientras que lo femenino se vincula al cuidado, la reproducción y lo doméstico. Tal como plantea Sherry Ortner (1979), esta oposición simbólica ha venido colocando a las mujeres del lado de la naturaleza y a los hombres del lado de la cultura, produciendo jerarquías que se naturalizan desde las niñeces y que se reproducen en espacios cotidianos como son el aula.

A diferencia de otras actividades en las cuales se permitió construir personajes o mundos no anclados directamente a la cotidianidad de los niños y niñas, en *¿a quién admiro?* la narrativa se encuentra estrechamente enlazada a referentes con los que conviven: sus madres, padres, familiares cercanos. Este anclaje en personas existentes dentro de sus círculos inmediatos parece operar como un límite simbólico que reduce el margen para imaginar o pensar configuraciones de género o roles alternativos. En lugar de producir relatos abiertos o exploratorios, las niñeces se ven interpeladas a sostener historias viables dentro de los marcos sociales disponibles.

La fuerza normativa del dualismo de género no se expresa aquí mediante la imposición directa de un discurso adulto, sino mediante una forma aprendida y apropiada de narrar la experiencia social. Las niñeces si bien cuestionan, también repiten categorías; reproducen estructuras narrativas que asignan coherencia entre el género, la conducta, la ocupación o el valor moral. Así, la admiración se convierte

en un mecanismo que le da orden simbólico al mundo, al establecer qué vidas resultan ejemplares y bajo cuáles condiciones.

Este momento en campo permitió matizar la lectura de las expresiones de niños y niñas no necesariamente como transgresoras o disruptivas. En la práctica etnográfica se observa que la creatividad y la imaginación no operan homogéneamente en todos los escenarios, sino que se encuentran moduladas por el tipo de relato o contexto, por el lugar que ocupa una específica consigna dentro de la dinámica escolar y por el horizonte de legitimidad que se activa al momento de narrar. En el caso de esta actividad que he mencionado, el peso del género aparece como marco silencioso, pero altamente eficaz para organizar la admiración.

En este sentido, la actividad *¿a quién admiro?* muestra con particular claridad cómo el dualismo de género también se aprende como gramática narrativa, como una manera socialmente compartida de vincular identidades y cualidades que se reafirma en el aula sin necesidad de ser nombrada explícitamente como norma.

Desde la etnografía del aula, estas representaciones permiten observar cómo el espacio escolar no solo reproduce contenidos curriculares, sino también modelos de género sedimentados en la cotidianidad de la vida. Tal como apunta Elsie Rockwell (2009), el aula es un espacio en donde se encuentran saberes formales e informales, normas explícitas y aprendizajes implícitos que configuran formas específicas de ser y estar en el universo. En este sentido, las actividades analizadas muestran que el género no se aprende solamente a través del discurso docente, sino mediante prácticas reiteradas, imágenes, expresiones, silencios, jerarquías, rituales y más que, niños y niñas incorporan como parte de sus experiencias escolares.

Uno de los aportes etnográficos de este trabajo radica precisamente en visibilizar que las tensiones de niñas y niños verbalizan críticas al género, pero que al mismo tiempo reproducen esquemas normativos profundamente arraigados, discursos de igualdad que conviven con prácticas diferenciadas, imaginarios que parecen “naturales”, pero que son el resultado de procesos sociales y culturales específicos. La etnografía del aula permite así comprender al género no como una

categoría abstracta, sino como una experiencia vivida, negociada y, en muchos casos, limitada por normas e ideologías.

Asimismo, las narrativas educativas de las maestras —como ya se han descrito en el capítulo anterior— también se inscribieron en una lógica de tensiones y contradicciones constantes entre lo que profesaban y lo que practicaban. Si bien dentro de sus discursos aparecía en diversos momentos una intención explícita por evitar reforzar diferencias entre niños y niñas, dentro de la cotidianidad de sus prácticas y del espacio escolar, persistían acciones, indicaciones y formas de organización que reproducían la división de género como criterio legítimo, como ya he comentado anteriormente. Mas que evidenciar una falta de coherencia individual, estos encuentros permiten observar la complejidad como operan normas sociales profundamente naturalizadas e incrustadas dentro de una institución que, a su vez, se rige por estructuras históricas y culturales atravesadas por la dualidad de género. En este sentido, la escuela no opera únicamente como un espacio de transmisión intencional de valores en la mayoría de los casos, sino también como la plataforma en donde se negocian, reproducen normas sociales que configuran el género, evidenciando los límites y posibilidades de una educación que intenta cuestionar aquello mismo de lo que forma parte.

Al inicio de este capítulo propuse la idea de pensar el lenguaje y la escuela como una tierra previamente preparada, creo que es conveniente ahora dar un par de pasos hacia atrás y observar con mayor detenimiento lo que en ella crece. No resulta coincidencia que uno de los nombres históricamente otorgados al nivel preescolar sea *jardín de niños*. La expresión parece inofensiva, amable, incluso tierna pues remite al cuidado, al florecimiento, al acompañamiento paciente de aquello que comienza a brotar. Sin embargo, todo jardín implica intervención. Ningún jardín es solo naturaleza; se trata de una naturaleza organizada, delimitada, podada, seleccionada, abonada y distribuida según criterios específicos de belleza, utilidad y orden.

Pensar la escuela desde esta metáfora permite reconocer que educar no sólo implica nutrir posibilidades, sino administrar crecimientos. En un jardín se decide qué semillas merecen más riego, cuáles necesitan más atención, qué ramas deben

enderezarse o cuáles necesitan un soporte y cuáles conviene arrancar antes de que alteren la armonía colectiva. De la misma manera, en el espacio escolar, no sólo circulan conocimientos formales, sino clasificaciones sobre cuerpos, comportamientos, afectos y formas legítimas de habitar el género. Algunas expresiones encuentran tierra fértil y reconocimiento inmediato, otras aparecen como rareza, exceso, confusión o problema a corregir.

Desde esta perspectiva, el dualismo de género puede pensarse como parte del diseño adultocéntrico del jardín. Niños y niñas son ubicados en surcos diferenciados que, aunque no evidentes, orientan colores, juegos, modos de moverse o expresarse, expectativas, responsabilidades y formas de relacionarse. Se trata de una jardinería simbólica que en ocasiones se presenta como natural, cuando en realidad responde a decisiones históricas sedimentadas en prácticas cotidianas. Así, la dualidad de género no emerge solo como dato evidente de la experiencia, sino como surco cuidadosamente cultivado dentro de terreno escolar.

Sin embargo, ningún jardín permanece totalmente bajo control; la tierra guarda su propia potencia. Recordemos los brotes entre grietas de concreto, paredes verticales que entre recovecos; algo florece. Las raíces se adaptan, pero también desafían. En la escuela, las niñeces desbordan constantemente aquello esperado, lo hacen al reorganizar juegos, al asignar otros sentidos a los objetos, cuando ríen ante una norma, cuando guardan silencio, cuando imaginan mundos que no encajan del todo o cuando habitan el género con una flexibilidad que desconcierta miradas adultas.

Esto obliga a preguntarse por aquello que suele nombrarse maleza. En términos botánicos —área que no me pertenece—, muchas veces esta no es otra cosa que una planta creciendo en un lugar no previsto. Su problema no es su presencia, sino irrumpir en donde el diseño paisajístico no lo esperaba. Algo semejante ocurre con algunas expresiones niños y niñas con relación al género; no son problemáticas por sí mismas, sino cuestionamientos al orden al cual fueron clasificados. Lo que incomoda no siempre es la diferencia, sino la evidencia de que el jardín nunca estuvo cerrado del todo y que incluso aquellos que lograron cerrarse, no están exentos.

La etnografía permite mirar estos bordes, donde la institución intenta ordenar; emergen negociaciones, donde busca fijar; aparecen desplazamientos, donde pretende nombrar; surgen ambigüedades. Quizá el desafío no consista en perfeccionar el jardín hasta volverlo impecable, sino en aprender a relacionarse de otro modo con lo que crece —reconocer que no todo exige poda, que no toda mezcla representa desorden y que no todo crecimiento inesperado necesita corrección—. Tal vez educar solo implique menos domesticar la vida y más acompañar sus múltiples maneras de brotar.

CONCLUSIONES

«No podemos separar al observador de lo observado; ambos pertenecen al mismo entramado de la realidad.»

— Erwin Schrödinger, La naturaleza y los griegos.

Una de las características que no definen el espacio escolar es la quietud, las aulas no guardan silencio. En sus paredes, en los cuerpos que las han habitado y en las palabras que las saturaron de color auditivo —o en las que nunca se dijeron—, permanecen rastros de aquello que se aprendió sin ser enseñado. Este apartado final no pretende clausurar respuestas, sino detenerse en esas pisadas que la experiencia etnográfica permitió apreciar.

Llegados a este punto, traer a colación los objetivos que orientaron esta investigación me permite mirar con mayor claridad el camino ya recorrido. El propósito general de esta tesis fue identificar la reproducción del dualismo de género en las narrativas educativas de maestras de educación básica y, la manera como se manifiesta en las actividades y relaciones entre niños y niñas dentro del espacio escolar. A la luz del trabajo etnográfico, fue posible reconocer que dicha reproducción no opera de forma lineal ni absoluta, sino que se despliega en prácticas cotidianas, lenguajes aparentemente neutrales, disposiciones institucionales y vínculos sociales atravesados por tensiones, contradicciones y negociaciones constantes.

En esa misma ruta, los objetivos particulares permitieron detener la mirada en escenas concretas donde el dualismo de género se actualiza en la vida escolar; ubicar narrativas docentes que transmiten normas de género junto con las respuestas críticas, ambiguas o creativas de las niñeces; así como comprender la importancia que las maestras otorgan a estas normas desde sus trayectorias, valores y experiencias situadas. Más que conducir a respuestas cerradas, estos objetivos abrieron una comprensión del género como proceso vivo, relacional y en permanente negociación.

Me resulta conveniente pensar respecto a las narrativas de género que circulan en el espacio escolar como un universo de posibilidades simultáneas, más que como elementos fijos y excluyentes. En este sentido, la propuesta que formula Erwin Schrödinger (2014)[20] —según la cual un sistema puede existir en múltiples estados hasta que la observación colapsa esa superposición en una sola realidad— me permite ensayar desde una reflexión metafórica la comprensión de la experiencia social del género. Un niño juega a cuidar, una niña que lidera o corporalidades que no se ajustan del todo a lo normado, coexisten en un mismo espacio. Sin embargo, en el momento en que se interviene con una mirada o una narrativa normativa —cuando se menciona "esto es de niñas" o "esto es de niños"—, la diversidad de posibilidades se reduce, *colapsando* en una única forma legítima de ser. Así, metaforizar la propuesta de Schrödinger me permite pensar que las narrativas de género no son en sí mismas entidades estáticas, sino configuraciones que, a través de la práctica, observación y regulación encuentran cierta estabilidad cotidianamente en la escuela.

Las experiencias etnográficas analizadas a lo largo de esta tesis permiten dialogar con las categorías teóricas empleadas para pensar el género desde las docentes y las niñeces a partir de sus respectivas narrativas y prácticas. En primer momento fueron pertinentes para comprender en un plano teórico a la vida escolar cotidiana, aunque no suficientes para abrazar su complejidad en la práctica. Por ello, los planteamientos teóricos en conjunto al trabajo de campo etnográfico colaboraron de la mano, produciendo así, tensiones, ampliaciones y matices que, en términos de alcance, permitieron esclarecer que la reproducción del género en el aula no opera como un mecanismo cerrado, sino como un proceso inestable, contradictorio, pero si, profundamente situado.

La noción de performatividad de género desde la propuesta de Judith Butler (2006) permitió identificar cómo este se construye a través de la reiteración de prácticas, discursos y respuestas constantemente actualizadas en el espacio

[20] Esta referencia a la propuesta de Erwin Schrödinger (2014) no se emplea aquí como traducción literal o inmediata de un modelo físico al mundo social, sino como una metáfora analítica que nos permite pensar la coexistencia de posibilidades narrativas y prácticas antes de su fijación institucional.

escolar. Sin embargo, la etnografía mostró que esta reiteración no produce identidades plenamente coherentes ni homogéneas. Las niñas y niños reproducen la dualidad de género al mismo tiempo que la cuestionan, la desbordan o la reconfiguran, esto no quiere decir que no sea performativo, sino que, dentro de esta misma performatividad existe una constante negociación.

Estas prácticas a las que se refiere Butler (2006) se encuentran reguladas por marcos normativos institucionales que circunscriben qué expresiones de género resultan apropiadas y cuáles quedan fuera. Si bien se sostiene gracias a sus constantes reiteraciones, también se presenta con una trama un tanto inestable, comprometida por fisuras o desplazamientos producidos por las mismas niñeces. Sin embargo, reconocer este encuentro resulta fundamental para comprender que el género no solo se construye, aprende, sino que se administra, se regula y se normaliza cotidianamente, inclusive cuando se presenta bajo formas aparentemente neutrales o pedagógicas.

En este sentido, es importante recuperar el enfoque narrativo propuesto por Bruner (2003), así como por Mateos y Núñez (2011) haciendo énfasis en el lenguaje no solo como herramienta de expresión de experiencias, sino también como medio de organización y normalización de sentidos específicos y/o compartidos. En el espacio escolar, el lenguaje impreso en las narrativas de los niños y niñas sobre el juego, la ciudad, los cuerpos, el trabajo, así como las asociadas a la admiración o las profesiones operan como dispositivos de lo pensable, lo deseable o lo imaginable. Narrar no es únicamente un relato de lo que viene ocurriendo, también es producción de marcos de posibilidades. El lenguaje escolar no solo describe y se apega a los parámetros de la dualidad de género, también los anticipa, los corrige o sanciona. No obstante, estas narrativas no se expresan de manera unívoca, sino que son constantemente reinterpretadas y resignificadas por quienes las perciben, emiten o administran desde sus experiencias, incluidas también las de las docentes.

A su vez, estos hallazgos permiten reconocer que el ejercicio de la educación a la par de la propuesta de Paulo Freire (1970), no solo transmite contenidos curriculares específicos, sino también valores, jerarquías y concepciones del mundo que se habita o del que se forma parte. Las narrativas y las prácticas observadas

reflejan cómo la norma de género se deposita en el espacio escolar de diversas maneras: su presencia en indicaciones, silencios, reacciones, apegos, desapegos y comentarios cotidianos. No obstante, estas representaciones no siempre corren desde un espacio intencional, las maestras en su ejercicio también transmiten sus miedos, prejuicios o criterios desde vivencias específicas y que esto, no se lee como contradicciones docentes e individuales, sino como arbitrariedades estructurales. Enseñar dentro de una institución que se cimienta en una dualidad de género también contribuye a formar limitaciones personales para posibilidades de ruptura. Esta tensión entre la narrativa y la práctica puede entenderse como uno de los síntomas, más no la enfermedad.

En consonancia con ello, las niñeces, inmersas en esta dinámica escolar, reconocen las figuras jerárquicas de las que forman parte y a las que se encuentran sujetas, adaptándose en muchos momentos a sus lógicas. No obstante, al mismo tiempo elaboran críticas selectivas y, en ocasiones, gestos disruptivos frente a las transmisiones que reciben. Resulta necesario comprender que estas respuestas no siempre se expresan a través del lenguaje verbal, pues éste también presenta límites; con frecuencia emergen mediante otros registros, como los juegos, los silencios, los dibujos, las elecciones cotidianas, los cuerpos y diversas formas desde las cuales las niñeces hacen visibles sus percepciones sobre el género.

Ciertamente estas representaciones elaboradas por las niñeces conviven con una racionalidad patriarcal que tiende a naturalizar una división dual del género. Desde Martínez (2016) y Sáenz (2015) podemos entender a la escuela como espacio en donde esta naturalización modera las dinámicas, relaciones y representaciones. No obstante, aun conviviendo con la racionalidad y sus extremos, las niñeces elaboran alternativas de significados en cuerpos, juegos o roles. Esta coexistencia da cuenta de que el espacio escolar no solo reproduce institucionalmente desigualdades, sino, aunque en ocasiones se apeguen a ellas, también alberga constantes cuestionamientos que bajo la lupa etnográfica se les puede dar lectura.

Desde este lugar —entre paredes coloreadas, voces cruzadas y dinámicas que desbordaron el aula— las experiencias surgidas en el espacio educativo

comenzaron a decir mucho más de lo que se presentaba a simple vista. Dialogando de forma casi melódica con los aportes teóricos de Reyes (2022), Quecha (2014) y Rockwell (2009) se pudieron observar en primera persona a las niñeces en su agencia de productores de conocimiento y no como meros receptores de la norma adulta. Reconocer a las niñeces como productoras de criterios permite desplazar la mirada desde lo que se enseña hacia lo que efectivamente se construye en la experiencia escolar.

Desde esta perspectiva, las voces, dibujos, silencios y prácticas observadas revelaron que el espacio escolar no es solo un escenario de aprendizaje normativo, sino también terreno en donde el género se aprende, se ensaya, se imagina y se pone en tensión. En este sentido, la etnografía permitió comprender como estas categorías teóricas no se aplican de forma automática en la cotidianidad, sino que deben dialogar constantemente con las experiencias vividas para no perder su capacidad reflexiva.

Uno de los frutos de la cosecha etnográfica de este trabajo de investigación que implicó un desplazamiento metodológico y epistémico fue la declaración de las niñeces como interlocutoras activas en la producción de conocimiento. Seguir las líneas de Elsie Rockwell (2009) hablando de la insuficiente presencia de las voces de maestras, niños y niñas en el texto académico fue revelador para mí al conjugarlo con la experiencia en campo y caer en cuenta del complejo reto al que me enfrenté redactando estas líneas sin perder la esencia y transparencia con la que todo se me gritó, susurró, gesticuló o calló. En el campo académico y dentro de sus investigaciones, las voces de las niñeces en gran medida suelen aparecer mediadas o traducidas al marco adulto, por ello, considero que transcribir desde las formas y herramientas de las que echan mano las niñeces para expresarse, no solo imprime en palabras sus percepciones o realidades, sino también supone una desestabilización del adultocentrismo que atraviesa tanto a la institución educativa nivel primario, como a la misma investigación antropológica.

Además de los hallazgos, surgieron cuestionamientos que invitan a continuar con esta línea de profundidad en el estudio antropológico de las niñeces y el género. ¿Qué pasa con las formas de disidencia en las niñeces que pasan desapercibidas

para las miradas adultas? No toda resistencia es expresada mediante la confrontación abierta o el lenguaje explícito, en ocasiones se manifiesta a través de silencios, desvíos, juegos, incomodidades, selecciones aparentemente menores o gestos corporales que escapan a los marcos interpretativos escolares. ¿Cuántas formas de cuestionamiento cotidiano no son reconocidas porque no responden a códigos adultocéntricos de protesta o argumentación?

Por otro lado, dentro de esta línea de reflexión, en el área de la pedagogía surge entonces la pregunta respecto a aquellas prácticas capaces de no encasillar, sino de abrir posibilidades. Desde una antropología de la afectividad, por ejemplo, esto implicaría pensar al aula no como espacio de transmisión de contenidos solamente, sino como territorio relacional de escucha, cuidado, sensibilidad y reconocimiento de la diferencia en donde se puedan convertir estas, también en formas legítimas de enseñanza. En este sentido, el teatro, el juego dramático y otras expresiones artísticas podrían aperturar espacios en los que las niñeces no tengan que responder a lo que se espera de ellas y ellos, sino experimentar distintas maneras de ser, relacionarse y habitar el mundo. Más que ofrecer una respuesta definitiva, estas posibilidades pedagógicas podrían invitar a pensar cómo una educación que incorpora el arte, la creación, la imaginación y la sensibilidad, puede hacer preguntas en donde las categorías parecen cerradas. Hacia nuevos estudios desde estas perspectivas y áreas de análisis, ¿qué prácticas pedagógicas podrían reconocer la multiplicidad que habita a las niñeces sin forzarla a encajar en categorías previamente establecidas?

Asimismo, esta tesis me deja abierta otra interrogante institucional de fondo: ¿cómo escucha la escuela aquello que no cabe dentro de sus categorías disponibles? Muchas experiencias de las niñeces no se presentan con el lenguaje esperado por el marco institucional, emergen de forma ambigua, a veces contradictoria o todavía innombrada. Sin embargo, aquello que no logra ser clasificado corre el riesgo de ser corregido, invisibilizado o concebido como problema. Explorar los modos en que la institución escolar responde a lo incierto, a lo diverso o a lo no nombrado representa una ruta central para futuras investigaciones.

Por su parte, el propio trabajo de campo abre preguntas sobre la figura del adulto investigador dentro del aula. Mi condición de mujer, así como ciertos rasgos socialmente asociados a la feminidad docente —tales como el cuidado, la cercanía o empatía—, facilitaron formas específicas de confianza e integración con las niñas, niños y maestras. No obstante, ello también invita a preguntarse de qué manera el género, la edad, la corporalidad y la posición adulta del investigador moldean lo que se observa, lo que se permite ser observado y lo que las niñeces deciden mostrar. ¿Qué otros hallazgos emergerían con distintas presencias adultas en el espacio escolar? ¿Cómo cambia la experiencia etnográfica según quién mira, cómo es leído y qué vínculos afectivos logra construir? Reconocer estas mediaciones no debilita la investigación, por el contrario, profundiza su honestidad metodológica y por supuesto antropológica.

Más que una evidencia secundaria o ejemplos ilustrativos, este proyecto de investigación propuso partir de las experiencias narrativas de maestras, niños y niñas no como objeto de corrección o evaluación, sino como elementos situados para comprender, producir y disputar sentidos sobre el género. En la vida social y la cotidianidad del aula, cada enunciado emitido, cada práctica o gesto en torno al género porta en sí mismo una posibilidad de ser reproducido, cuestionado, resignificado, criticado o rechazado. Regla o disidencia no se anulan mutuamente, en cambio, coexisten y se necesitan el uno a la otra para hacerse visibles, delimitándose de manera recíproca.

Desde esta perspectiva, el lenguaje, la autoridad adulta y la institución escolar ejercen agencia como dispositivos de observación que, al nombrar, corregir o silenciar, tienden a fijar una especifica realidad posible por encima de otras. No obstante, las experiencias etnográficas con niñas y niños muestran que ese colapso nunca es total ni definitivo. A pesar de que en ocasiones una narrativa de género dual se impone directa o indirectamente, subsisten fisuras, dudas, resistencias y mundos imaginados que no desaparecen, sino que permanecen latentes.

En el mundo social —a diferencia de lo experimental/teórico— no es posible habitar una única realidad. Las niñeces, en su tránsito cotidiano por el aula o el espacio escolar, encarnan esta multiplicidad, viven entre lo que esperan de ellos y

ellas, lo que rechazan, lo que reinventan y lo que aún no encuentran palabras o criterios para nombrar y expresar. Hacer conciencia de esta coexistencia de realidades no implica negar la fuerza y presencia de la norma de género, sino aceptar que la educación también es un aparato donde lo posible permanece abierto, en tensión constante, recordándonos que observar no es neutral, sino que también es una intervención que modela el mundo que creemos estar describiendo.

Así nos cuentan, así nos hacen. Porque en cada una de las palabras que se pronuncian, en cada silencio en el que se permanece, en cada gesto, en cada posibilidad sea abierta o cerrada, las niñeces y las docentes no solo cuentan el mundo que habitan y del que se sienten parte, sino también muestran los rastros de todo aquello lo que ese mismo mundo ha dejado en ellas y ellos.

Quizá entonces el desafío no está en enseñar a elegir una forma de ser o de pensar, sino en aprender a mirar sin colapsar las múltiples realidades que las niñeces ya habitan. Sus experiencias escolares registradas desde el trabajo de campo etnográfico me mostraron que el género no es una realidad cerrada, sino un campo de posibilidades disputándose, donde observar, nombrar, enseñar, son siempre actos profundamente políticos y poderosos. Mientras la escuela como institución continúe ubicando al género como una verdad que necesita fijarse, las niñeces seguirán recordándonos, en sus prácticas, silencios, gestos y actitudes que, lo social nunca podrá reducirse a una sola realidad posible y describible.

ANEXO VISUAL I

FOTOGRAFÍAS



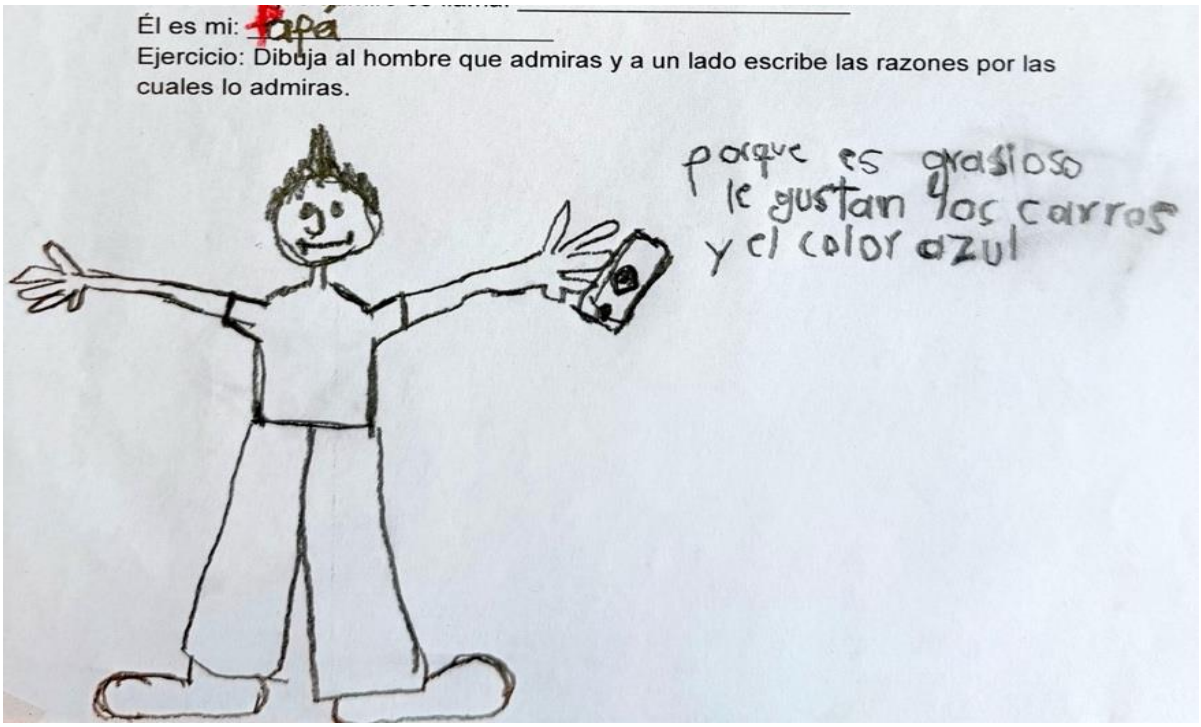
Imagen 3. Máscaras. Fotografía tomada por Anayeli Benedicta Tavarez Hernández



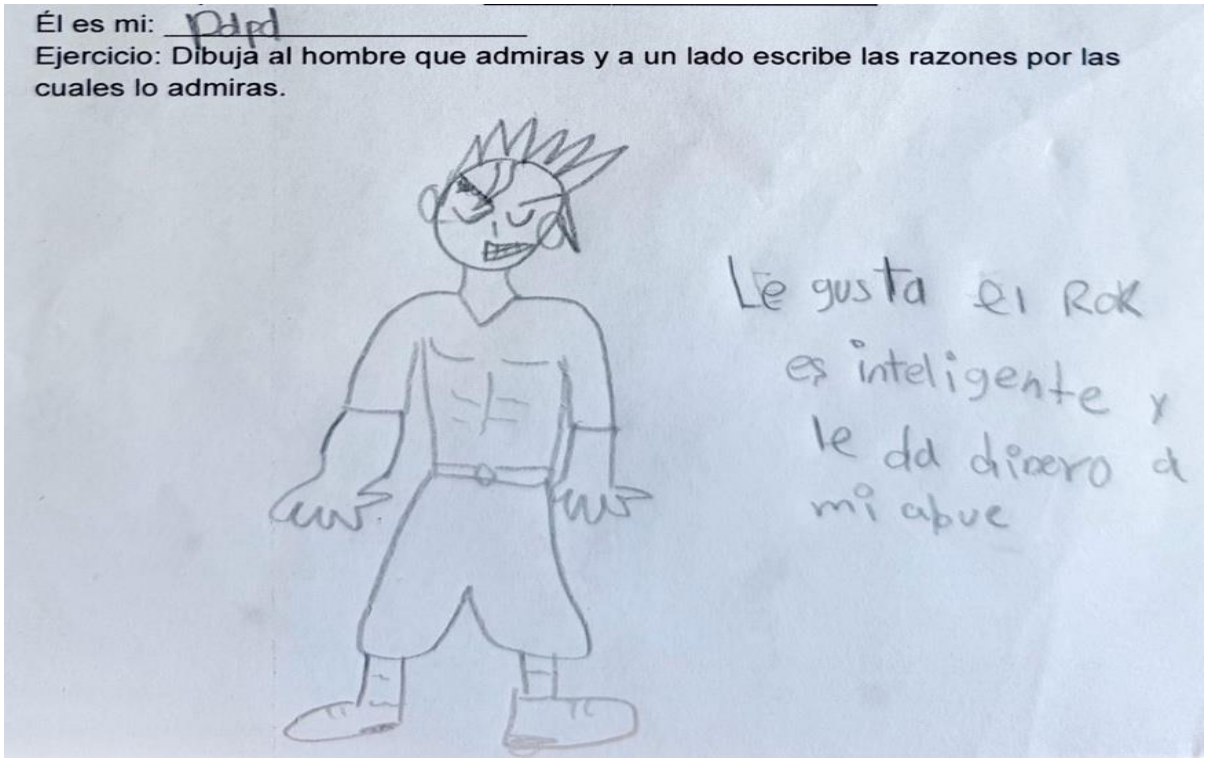
Imagen 4. Manta. Fotografía tomada por Anayeli Benedicta Tavarez Hernández

ANEXO VISUAL II

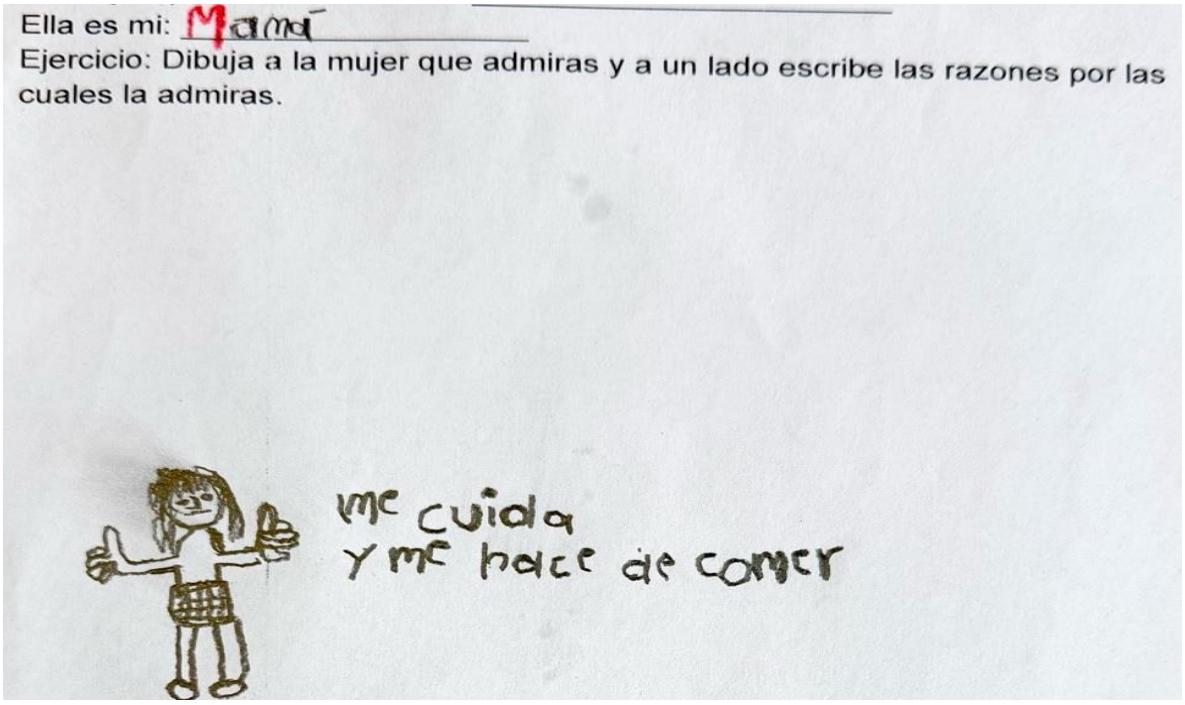
DIBUJOS



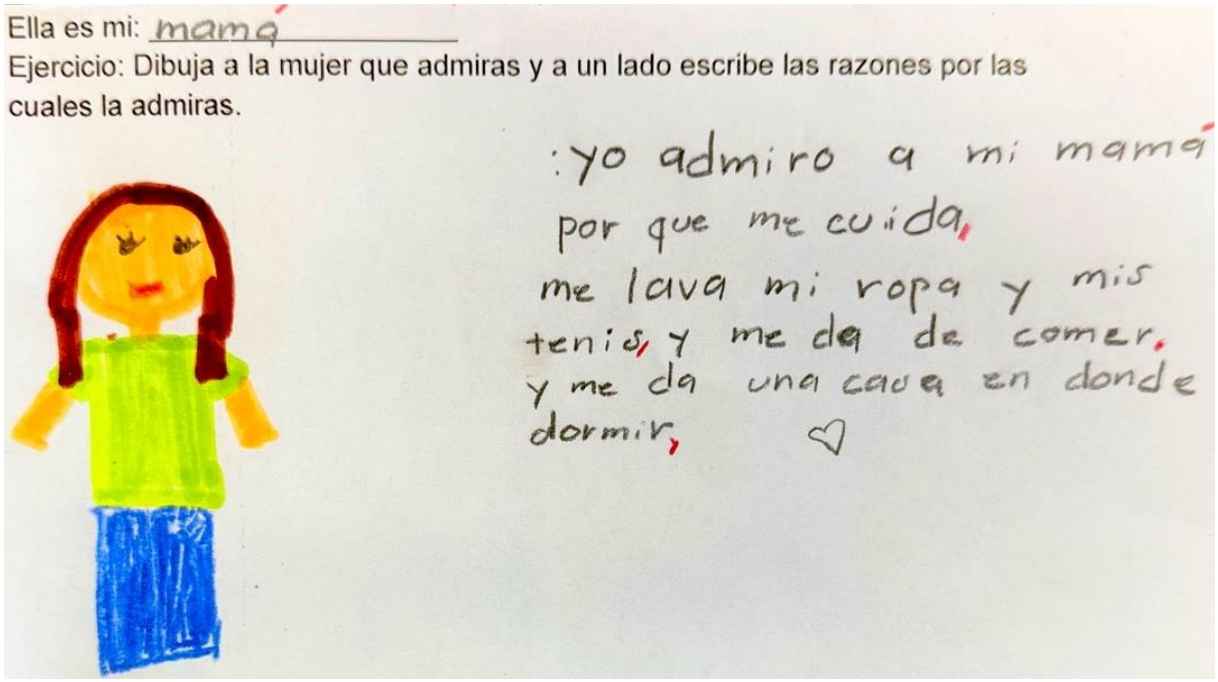
Dibujo 1. Papá con brazos extendidos



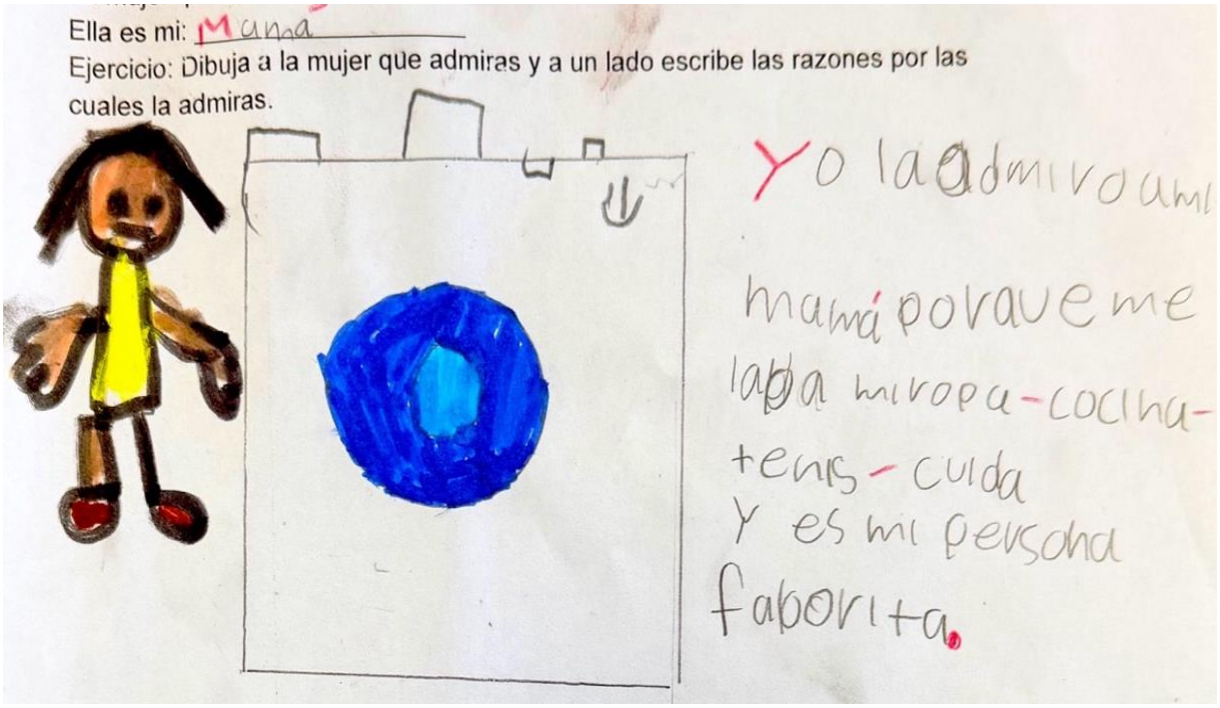
Dibujo 2. Papá rockero.



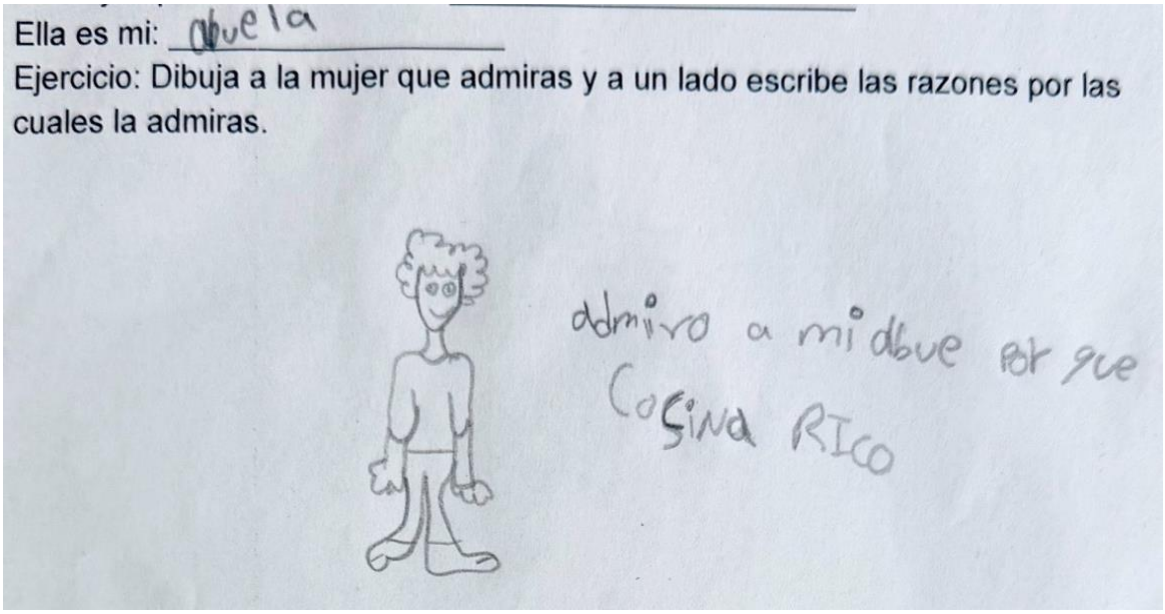
Dibujo 3. Mamá con pulgares arriba.



Dibujo 4. Mamá proveedora.



Dibujo 5. Lavadora y mamá.



Dibujo 6. Abuela que cocina.

BIBLIOGRAFÍA

Butler, Judith. (2006). Deshacer el género. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Anagrama.

Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Connell, R. W. (1997). *Masculinidades* (Trad. M. Antolín). Ediciones Morata.

Derrida, J. (1986). De la gramatología. Siglo XXI Editores.

Derrida, J. (1989). La escritura y la diferencia. Anthropos Editorial del hombre.

Duque, Carlos. (2016). Judith Butler: performatividad de género y política democrática radical. La Manzana de la Discordia. 5. 27. 10.25100/lmd.v5i1.1527.

Escobar G., Miguel. (1985). PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN LIBERADORA. México DF: Ediciones El Caballito. SEP

Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). La escuela: relato de un proceso. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Freire, Paulo. (1970). Pedagogía del oprimido. Tierra Nueva, Uruguay

Héritier, F. (2007). *Masculino/femenino II: Disolver la jerarquía*. Fondo de Cultura Económica.

Mateos Blanco, Tania y Núñez Cubero, Luis. (2011). NARRATIVA Y EDUCACIÓN: INDAGAR LA EXPERIENCIA ESCOLAR A TRAVÉS DE LOS RELATOS. Ediciones Universidad de Salamanca, 23, 111-128.

Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. Foro de Educación, 14(20), 129-151. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008

Ortner, S. B. (1979). ¿Es la mujer al hombre lo que la naturaleza a la cultura? En O. Harris & K. Young (Eds.), *Antropología y feminismo* (pp. 109–131). Editorial Anagrama.

Quecha, Citlali. (2014). La etnografía con niños. En La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales (pp. 215-240). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Reyes Domínguez, Ma. De Guadalupe. (2022). Etnografía e investigación con niños. Debates contemporáneos. Ciudad de México, Pergamino Editora.

Rockwell, Elsie. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Paidós SAICF.

Sáenz, Adriana. (2015). La crítica a la racionalidad patriarcal, un paradigma para pensar a los géneros. En V. Ávila & P. Suárez (Eds.), Los estudios de género hoy. Debates y perspectivas (97-124). Universidad Nacional Autónoma de México.

Schrödinger, E. (2014). La naturaleza y los griegos. Fondo de Cultura Económica.

UNICEF. (2018). Directrices para la realización de reportajes éticos (2.ª ed.). UNICEF. https://www.unicef.org/es/directrices-para-la-realizacion-de-reportajes-eticos

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Benedict, Ruth. (1934). Patterns of culture. Houghton Mifflin.

Evans-Pritchard, E. E., Fortes, M., & Evans-Pritchard, E. E. (1940). Los Nuer del sur de Sudán. London**.**

Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas. Gedisa.

Malinowski, B., & Frazer, J. G. (1973). Los argonautas del Pacífico occidental (A. J. Desmonts, Trad.; J. G. Frazer, Prólogo). Península. (Obra original publicada en 1922).

Mead, Margaret. (1928). Coming of age in Samoa: A study of adolescence and puberty in primitive society. William Morrow & Company.

Mead, Margaret. (1930). Growing up in New Guinea. Morrow.

Mead, Margaret. (1934). Culture and personality. En E. R. A. Seligman (Ed.), Encyclopedia of the social sciences (pp. xx-xx). Macmillan.