

Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Bellas Artes

Imágenes en tu Cabeza. Percepción de Género a Través de la Participación Infantil

Tesis

Que como parte de los requisitos para  
obtener el Grado de

Maestro en Estudios de Género

Presenta

Omar Tinoco Navarro

Dirigido por:

Mtro. Hugo Chávez Mondragón

Querétaro, Qro. Agosto, 2019



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Bellas Artes  
Maestría en Estudios de Género

Imágenes en tu Cabeza. Percepción de Género a Través de la Participación  
Infantil

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
Maestro en Estudios de Género

Presenta  
Omar Tinoco Navarro

Dirigido por:  
Mtro. Hugo Chávez Mondragón

Mtro. Hugo Chávez Mondragón  
Presidente

Dra. María Elena Meza de Luna  
Secretaria

Mtra. Patricia Westendarp Palacios  
Vocal

Dra. Alejandra Díaz Zepeda  
Suplente

Mtra. Marilú Servín Miranda  
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.  
Agosto, 2019  
México

## Dedicatoria

“To all the girls [and boys] who have faced injustice and been silenced. Together we will be heard” (Yousafzai & Lamb, 2013, p. 4).

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Programa de Becas del PNPB)

A la Universidad Autónoma de Querétaro

A la Facultad de Bellas Artes

A la Coordinación de la Maestría en Estudios de Género

Al Núcleo Académico Básico de la Maestría en Estudios de Género

Al Comité Tutorial y al Cuerpo Sinodal de esta tesis

Al Núcleo Académico Básico de la Escuela Primaria donde se realizó el diagnóstico y la intervención

A las voluntarias de LEO

A las Niñas y los Niños que participaron en este proyecto

A mi Familia

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## Tabla de Contenido

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos .....	iii
Lista de Tablas.....	vii
Lista de Figuras .....	viii
Resumen .....	2
Abstract.....	3
Adscripciones y Expectativas Sobre los Cuerpos Diferenciados: Un Problema de Género.....	4
Capítulo 1. Fenomenología de la Percepción Desde las Adscripciones a los Cuerpos Genérica y Etariamente Diferenciados .....	6
1.1. Percepción e Incertidumbre.....	6
1.2. Percepción y División de los Sentidos.....	7
1.3. Percepción Ausente .....	9
1.4. Percepción y Subalternidad.....	10
1.5. Percepción y Participación Infantil.....	11
1.6. Percepción Infantil de las Asimetrías de Género: Diary of a Pakistani Schoolgirl.....	13
Capítulo 2. Método.....	15
2.1. Enfoque Metodológico.....	15
2.2. Criterios Éticos .....	15
2.2.1. Sobre la participación infantil.....	15
2.2.2. Sobre el proceso de investigación.....	16
2.3. Participantes.....	16
2.4. Contexto.....	17

2.5. Delimitación del Problema.....	18
2.6. Preguntas de Investigación .....	18
2.7. Instrumento de Diagnóstico.....	18
2.7.1. Legibilidad.....	19
2.7.2. Gestión. ....	20
2.7.3. Aplicación. ....	20
2.8. Categorías de Análisis.....	21
2.9. Tipos de Análisis .....	22
Capítulo 3. El Ser Niña Producida .....	23
3.1. Adscripciones de Género que Niñas y Niños Asignaron al Cuerpo Niña ....	23
3.2. Mecanismos que Interactuaron en las Adscripciones de Género Asignadas por las Niñas y por los Niños al Cuerpo Niña.....	25
3.2.1. Enunciados performativos. ....	25
3.2.2. Secuestro de la imaginación.....	26
3.3. Hipótesis.....	28
Capítulo 4. Educando la Imaginación: Una Intervención Sutil .....	29
4.1. Objetivos .....	29
4.2. Justificación.....	29
4.3. Enfoque Metodológico.....	29
4.4. Criterios Éticos .....	30
4.5. Participantes.....	30
4.6. Contexto .....	31
4.7. Diseño .....	31
4.8. Gestión.....	32

4.9. Aplicación.....	32
4.10. Grupo de Control y Grupo Experimental .....	33
Capítulo 5. Efectos de la Educación de la Imaginación .....	35
5.1. Extendiendo los Horizontes de Sentido: Hacia las Nuevas Expectativas.....	35
5.2. Debilitando al Ser Niña Producida.....	37
5.3. Imaginando y Percibiendo al Ser Niña de Manera Diferente.....	40
Capítulo 6. Conclusiones: Imaginación, Género y Horizontes de Sentido .....	42
Referencias.....	44
Anexos.....	50
Anexo A. Instrumento de Diagnóstico y Evaluación.....	51
Anexo B. Carta de Presentación .....	52
Anexo C. Formato F-50.....	54
Anexo D. Carta de Pertenencia a la Maestría en Estudios de Género.....	55
Anexo E. Carta de Consentimiento .....	56
Anexo F. Tabla de Captura de Frecuencia de Palabras.....	57
Anexo G. Tabla de Captura de Enunciados Performativos .....	58
Anexo H. Instrumento de Diagnóstico Niño de 3A .....	59
Anexo I. Instrumento de Diagnóstico Niña de 5A.....	60
Anexo J. Dibujo de un Ser Niña Producida .....	61
Anexo K. Adscripción de la Palabra Inteligente al Cuerpo Niña.....	62
Anexo L. Niña con Máscara Inicio de la Intervención.....	63
Anexo M. Niño con Máscara Final de la Intervención .....	64

## Lista de Tablas

Tabla 1. Características del Grupo de Control.....	17
Tabla 2. Enunciados Performativos Asociados a una Vida de Servicio y Orden ...	26
Tabla 3. Características del Grupo Experimental.....	31
Tabla 4. Características del Grupo de Control y Grupo Experimental .....	33

Dirección General de Bibliotecas UAO



## Lista de Figuras

Figura 1. ¿Cómo son las Niñas? Según las Niñas de 3A .....	23
Figura 2. ¿Cómo son las Niñas? Según los Niños de 3A .....	23
Figura 3. ¿Cómo son las Niñas? Según las Niñas de 5A .....	24
Figura 4. ¿Cómo son las Niñas? Según los Niños de 5A .....	24
Figura 5. Instrumentos de Diagnóstico del Grupo de 3A .....	27
Figura 6. Instrumentos de Diagnóstico del Grupo de 5A .....	27
Figura 7. ¿Cómo son las Niñas? Según las Niñas de 3A y de 3B .....	35
Figura 8. ¿Cómo son las Niñas? Según las Niñas de 5A y de 5B .....	36
Figura 9. ¿Cómo son las Niñas? Según los Niños de 3A y de 3B .....	37
Figura 10. ¿Cómo son las Niñas? Según los Niños de 5A y de 5B .....	37
Figura 11. ¿Cómo son las Niñas? Primer Efecto de la Extensión de los Horizontes de Sentido.....	38
Figura 12. ¿Cómo son las Niñas? Segundo Efecto de la Extensión de los Horizontes de Sentido.....	38
Figura 13. ¿Cómo son las Niñas? Tercer Efecto de la Extensión de los Horizontes de Sentido.....	39
Figura 14. ¿Cómo son las Niñas? Cuarto Efecto de la Extensión de los Horizontes de Sentido.....	40
Figura 15. ¿Cómo son las Niñas? Quinto Efecto de la Extensión de los Horizontes de Sentido.....	41
Figura 16. ¿Cómo son las Niñas? Sexto Efecto de la Extensión de los Horizontes de Sentido.....	41
Figura 17. ¿Cómo son las Niñas? Séptimo Efecto de la Extensión de los Horizontes de Sentido.....	41

## Resumen

Las expectativas devenidas de las adscripciones a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados limitan desde la infancia la manera en que nos percibimos. Abordar este problema desde el abandono de la concepción tradicional de la niñez y "pasar de una investigación sobre los niños y las niñas a una investigación con ellos y con ellas" (Shabel, 2014, p. 161), permitió reconocer y describir desde el derecho que tienen las niñas y los niños de ser escuchadas(os), al *ser niña producida*, a partir de los datos obtenidos de una encuesta con enfoque mixto, aplicada a 2 grupos etarios (8-9 y 10-11 años) de una escuela primaria urbano-rural del estado de Querétaro, cuyo diagnóstico condujo a una hipótesis correlacional entre los enunciados performativos y el secuestro de la imaginación (Brieva, 2013) con las adscripciones de género al cuerpo niña; correlación que dio pauta para sustentar en la *Filosofía de la Imaginación* de María Noel Lapoujade, la intervención aplicada en el siguiente periodo escolar a los mismos grupos etarios. El resultado de la evaluación muestra cómo la educación de la imaginación desmonta los atributos asignados al cuerpo niña al extender el espectro de las expectativas, posibilitando a las niñas y a los niños imaginarse y percibirse diferente, pues las palabras y las imágenes "tienen poderes específicos para definir quiénes somos y quiénes no" (Mitchell & Kruger, 1991, p. 438).

*Palabras clave:* percepción, niñas, niños, género, cuerpo, imaginación



## Abstract

The expectations derivate from the assignation of attributes to a gender and age differentiated bodies restrict from the childhood the way that we perceive ourselves. To revoke the traditional concept of childhood and "move from a research on boys and girls to research with them" (Shabel, 2013, p.161) enabled to recognize and describe the *being of a girl*, from the right that boys and girls have to be heard. This work is the result of data obtained from a survey with mixed approach applied to two age groups from 8 to 9 and 10 to 11 years old of a rural-urban elementary school of the state of Queretaro, whose diagnosis lead to a correlative hypothesis between performative statements, theft of imagination (Brieva, 2013) and assignment of attributes to girl's body. This correlation gives guidance to support in the *Philosophy of Imagination* of Maria Noel Lapoujade the applied research during the next school period to the same age groups. The result of evaluation shows how the education of imagination dissolves the attributes assigned to girl's body by expanding expectations and allowing girls and boys imagine and perceive themselves different. Because images and words "have specific powers to define who we are and who we aren't" (Mitchell & Kruger, 1991, p.438).

*Keywords:* perception, girls, boys, gender, body, imagination



JEFATURA DE  
POSGRADO

### Adscripciones y Expectativas Sobre los Cuerpos Diferenciados: Un Problema de Género

En el año 2014, dentro de un elevador del hotel sede del IV Encuentro Nacional de Organizaciones de la Sociedad Civil y Organizaciones de Base Comunitaria con trabajo en VIH y sida, se encontraba un grupo de personas que “se oponen con la voluntad y conciencia al conjunto de adscripciones de género que les hemos asignado” (Lagarde, 1996, p. 7). Cada vez que entraba una mujer, un hombre, una niña o un niño, como instituciones del Estado encargadas de reproducir un orden de género predeterminado (Lagarde, 1996), iniciaba un proceso de percepción mutua que transitaba del asombro al desprecio, producto de las construcciones históricas sobre los cuerpos que hacen que “la sociedad misma adquiera características racistas” (Lagarde, 1996, p. 4).

Al abordar la percepción desde la expectativa que deviene de la asimilación o disensión de las adscripciones a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados, advertimos cómo “las relaciones de poder dominantes se reproducen de forma casi mágica más acá de una fundamentación racional” (Han, 2016, p. 69), modificando la percepción, que se torna violenta cuando ambas expectativas se enfrentan. Las adscripciones a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados, mediadas por la interpretación pública, adquieren el atributo de cohesión o disociación que polariza las relaciones interpersonales, volviéndose “cosmovisión que orienta. ‘Exonera’ a la existencia por cuanto esta ya no tiene que interpretar o reinventar al mundo por sí misma” (Han, 2016, p. 73), haciendo de la percepción un hábito.

Si la percepción “está contaminada por las circunstancias espacio temporales que atraviesan un acontecimiento, una situación, una vida, un estar en un tiempo y lugar específicos, irrepetibles” (Diéguez, 2013, p. 26), ¿cómo habitar un espacio y un tiempo que ya no cumple con las expectativas devenidas de las adscripciones a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados? En retrospectiva, en este singular accidente, la percepción de las niñas y de los niños se tornó violenta frente a los cuerpos disidentes de las adscripciones de género, una violencia que no forma parte

del espectáculo, que no deja marcas aparentes, pero que es principio de todas las violencias, aquellas que trasladan la imagen a la realidad y se convierten en actos concretos contra los cuerpos propios y ajenos.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## Capítulo 1. Fenomenología de la Percepción Desde las Adscripciones a los Cuerpos Genérica y Etariamente Diferenciados

### 1.1. Percepción e Incertidumbre

Para comprender la percepción que se torna violenta, es necesario sumirla dentro un estado de “fluidez como una metáfora regente de la era actual moderna” (Bauman, 2006, p. 2) donde todo cambia y no se reconoce. Esta falta de estabilidad hace que la percepción tenga un velo intermitente de inquietud que circunscribe la relación interpersonal con un recelo que cesa y vuelve. En este contexto dinámico, los detonantes que activan el proceso de percepción cambian continuamente y las categorías que simplifican y sistematizan los estímulos recibidos (Fedor, 2014) se vuelven obsoletas por momentos y adecuadas por otros. De esta incertidumbre devienen las diferentes formas que toma el miedo, inusuales e inesperadas humedecen el contorno de las personas e inciden en la percepción.

Según los psicólogos sociales y de desarrollo para percibir a una persona se necesitan tres variables: género, raza y edad (Kinzler, 2013), sin embargo, las adscripciones asignadas a los cuerpos genérica, étnica y etariamente diferenciados dentro de un fenómeno como la migración traen consigo una lectura más amplia de la percepción, que tarda en adaptarse a una situación alejada de la expectativa: cuando inmigrantes “aparecen súbitamente junto a nosotros y no podemos dar vuelta atrás, no podemos voltear la cara, son demasiado intrusivos, hay muchos. No podemos omitir su presencia y ellos señalan, ellos encarnan todos nuestros miedos” (Al Jazeera English, 2016), la percepción se ha vuelto somática, irreflexiva, vigilante y represora, de los que están sobre los que llegan.

“En todos los niveles de la vida humana [tenemos] la misma situación de incertidumbre” (Al Jazeera English, 2016). La vida online ha creado una zona de confort desde la cual nos percibimos a través de los iconos de *like* o *dislike*, práctica que se filtra a la vida offline cuando en un encuentro fortuito, los cuerpos genérica y etariamente diferenciados son sinónimo de riesgo, una percepción desde la

preferencia que construye mundos homogeneizados, donde los lazos aparecen y desaparecen con facilidad porque no existen las habilidades necesarias para transitar con extraños (Al Jazeera English, 2016).

La percepción en estado de alerta, transcurre en una modernidad líquida en continuo movimiento. Esperar a que el mundo recobre su estado de calma (si alguna vez lo tuvo), es dejar a la deriva las percepciones futuras. Educar a través de contranarrativas basadas en la forma de la esponja o del cardumen, cuerpos que han vivido en ambientes fluidos y hostiles, revitalizará los lazos perdidos “con la esperanza de salvar a los niños [y a las niñas] del derramamiento de aguas contaminadas” (Bauman, 2006, p. 8).

## 1.2. Percepción y División de los Sentidos

Al igual que el género, la percepción se construye, en 1844 Marx enuncia “que no existe una ‘certeza sensorial natural’, pues los objetos que percibimos son ‘producto histórico’” (citado en Sabido, 2016, p. 64) y como tales pueden ser deconstruidos. La percepción con base en el género es un “proceso mediante el cual las personas perciben y aprecian (...) desde y frente a cuerpos diferenciados genéricamente” (Sabido, 2016, p. 65), adquiriendo un atributo relacional que supone la incorporación de variables que la modifican, concatenaciones entre la práctica, el género y la agudeza de los sentidos (Sabido, 2016): la nariz, las manos y el gusto de una panadera; los ojos y el oído de un músico o las manos, el olfato y el gusto de una campesina.

Al dividir los sentidos genérica y etariamente, se pueden explicar cómo las formas en que experimentan el mundo las niñas y los niños son diferentes, debido a que “los sentidos median la relación entre yo y sociedad, mente y cuerpo, idea y objeto” (Bull, Gilroy, Howes y Kahn citados en Sabido, 2016, p. 66). Durante la división de los sentidos el género no es el único criterio a considerar también lo son la edad y la proximidad, a los niños se les asigna el sentido de la vista y el oído, a las niñas el sentido del tacto, del olfato y del gusto (Sabido, 2016), permeando las

demostraciones de afecto, el control del cuerpo y la distribución de las tareas y de los espacios. Disolver las adscripciones circunscritas a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados liberará los sentidos, las prácticas y por consiguiente la percepción.

En este sentido, la percepción genérica y etariamente diferenciada radica en cómo niñas y niños “perciben distinto por procesos de socialización implicados y no por una ‘naturaleza, inherente” (Friedman citada en Sabido, 2016, p. 67). Las asignaciones de sentido sobre las sensaciones que provoca la misma escena son dispares según el género y la edad, extendiendo la percepción de género a la percepción desde un cuerpo genérica y etariamente diferenciado, en relación a personas, objetos y lugares del mundo. Recuperar los sentidos que fueron arrebatados no conlleva a una percepción idéntica compartida, sino a una percepción subjetiva alimentada por la riqueza de los estímulos que provienen de la combinación de todos los sentidos, revaluados según el espacio, la política y la identidad.

El oficio de boxeador implica toda una transformación de los sentidos mediada por el aprendizaje que supone convertirse en boxeador. En el entrenamiento existe ‘toda una educación de los sentidos y especialmente de las facultades visuales: el estado de urgencia permanente que lo define suscita una reorganización progresiva de los hábitos y capacidades perceptivas. (Wacquant citado en Sabido, 2016, p. 70)

Si la percepción proviene de ser, si parte del conocimiento y de la práctica, al sustituir la palabra boxeador por la palabra niñez, podremos entonces suponer que se pueden educar los sentidos para extender la percepción con base en el entendimiento de las adscripciones a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados.



### 1.3. Percepción Ausente

El carácter histórico y predefinido de la niñez (Shein, 2003), configura una percepción condescendiente que impide su autonomía conceptual, necesaria para entender sus singularidades dentro del espacio tiempo que habita. Al predominar las relaciones etarias dentro de su análisis, inicia un proceso de legitimización de sus competencias que han sido devaluadas previamente al maniatar los sentidos con los que se percibe (Rosano, 2013): ¡No toques!, ¡No hables!, ¡No comas!, ¡No escuches!, ¡No corras!, que si bien, parecieran formas para mantener a las niñas y a los niños a salvo, estas instrucciones ejercen también una función de control, que más que socavar la curiosidad, pues es ingobernable, divide la experiencia de lo que puede ser sentido y lo que no.

La subordinación de las niñas y de los niños que existe en la mayoría de las investigaciones anula su percepción del mundo. Al concebirlos solamente como asimiladores de la cultura adulta ejercen un rol pasivo y natural, impregnados de afectividad son “vistos como habitantes de un mundo zoomórfico y animista, de contornos difusos, plagado de emociones e impulsos no socializados ni socializables” (Vergara, Peña, Chávez & Vergara, 2015, p. 57), marcando el paso de las metodologías que se vuelven rígidas y monoaurales, con base en una relación desigual que ya no es admisible dentro de los estudios de la niñez, pues restringe o reprime las voces que pudieran ser partícipes en la construcción de conocimiento.

La percepción ausente, es entonces aquella que ha sido inhabilitada, corregida, supuesta, subordinada, recluida, normalizada, fragmentada, controlada, discriminada, modelada, “que no es significativa en los procesos de desarrollo o transformación social” (Vergara, et al., 2015, p. 59). Una percepción primaria que, desestimada y debilitada por adjetivos impuestos, da paso a percepciones secundarias que explican los fenómenos desde la problematización y desde los riesgos inherentes asociados a una población que se considera vulnerable e impulsiva y al mismo tiempo responsable del futuro, construyendo y transmitiendo

su representación de manera unilateral, al negar a las niñas y a los niños el derecho de ser escuchados sin prejuicios.

Esta condición de invisibilidad es producto de aquellas percepciones con base en la ‘incapacidad de hablar’ que flotan alrededor de la niñez y que provienen del significado de la palabra latina *infantia*, utilizada para definir a los *infans* o *infantis* como aquellos que no tienen voz y que de acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española deviene en la palabra *infancia* (Pavez, 2012). Sin embargo, para Wasserman (2001) el origen etimológico de la palabra *infancia* procede del latín *infandus* que “refiere más bien a quienes no tienen permitido hablar, y no tanto a quienes carecen de ese atributo por los años de edad” (Wasserman citado en Pavez, 2012, p. 82); raíces que aún en disimilitud soportan la comprensión de la niñez como abstraída, inocente, incompleta, en proceso, algo todavía por ser, que no piensa y que no sabe (Rosano, 2013).

La marginación que sufre la niñez dentro de todos los procesos que implican la producción de textos destinados a su estudio, acentúa las percepciones tradicionales que se tienen sobre las niñas y los niños. Contrarrestarlas a través de la participación infantil en la construcción de conocimiento, devendrá en haceres pertinentes, anulando la invisibilización determinada por la edad y la percepción que era antes ausente no lo será más, pues la palabra será devuelta a los actores y actoras sociales.

#### **1.4. Percepción y Subalternidad**

El testimonio de “la voz-conciencia de las mujeres (Spivak, 2003, p. 344)” o el testimonio de la voz-conciencia de las niñas y de los niños, dejarán de ser ausencia al liberarlos de la protección o del espíritu de la protección como principal mecanismo político que legitima la opresión en la que viven. “La protección de las mujeres por los hombres (Spivak, 2003, p. 345)” y la protección de las niñas y los niños por los hombres y por las mujeres, protecciones que se adscriben a la subalternidad como un deseo del oprimido dentro de la estructura de dominación

que permite preguntarse ¿cómo se ubicó el libre albedrío dentro de un deseo no pedido?, ¿cuál es el discurso que gira alrededor de esa protección?, ¿quién lo hizo y a qué obedece?

La reproducción del oprimido implica el continuo de la sumisión dentro del sujeto (Spivak, 2003), la interiorización de un oprimido y la interiorización de un opresor en inherencia, es decir, un sistema que se programa y que según la valoración de las subjetividades forma al subalterno. ¿Pero desde cuándo se programa?, ¿es la niñez el inicio de la matriz para iniciar el proceso de subalternidad?, ¿son subalternos las niñas y los niños por ser solamente niñas y niños? Si las niñas y los niños siempre han estado en una condición de subalternidad ¿podrán habitar los espacios creados para que puedan ser escuchadas(os)? En este sentido cuando el discurso de represión ha sido asimilado, no sólo habrá que liberar el espacio sino también la mente.

*¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2003, p. 340), según este panorama, las niñas y los niños continuarán siendo mudos al ser desplazados cada vez más según las adscripciones a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados. Recuperar la percepción de las niñas y de los niños dentro de los silencios que existen en las disciplinas dedicadas a su estudio es “cuestionar la incuestionada mudez (Spivak, 2003, p. 340)” de los sujetos históricamente enmudecidos: *las niñas y los niños subalternos*. Aprender a criticar aquellos discursos que contienen a un oprimido y a un opresor, implica un desaprendizaje de formaciones ideológicas asimiladas que han construido representaciones inmovibles de las que tenemos que liberarnos para preguntarnos: ¿Puede hablar la niña subalterna o el niño subalterno?

### **1.5. Percepción y Participación Infantil**

A partir de la suma de percepciones que tienen las niñas y los niños sobre los temas inherentes a su vida dentro de una comunidad, se pueden inferir las trazas de las niñas y los niños que se están formando (De la Concepción, 2015). Cada idea generada contiene las propiedades de su origen, si la participación infantil está

limitada por mecanismos preparados para dar una respuesta esperada, acrítica y reducida, dentro de un entorno rígido que no da lugar a opiniones libres, genuinas e imprevistas, las niñas y los niños serán solo espectadores que siguen indicaciones para producir lo que se quiere escuchar, en un modelo incapaz de erigir una voz propia, con verdades absolutas que privan la construcción de un mundo nuevo, real o imaginario (Rosano, 2013).

Cuando la iniciativa está sujeta a la calificación, las niñas y los niños asumen un rol pasivo, secundario y simple (De la Concepción, 2015). “¿Qué ocurriría si tratásemos al estudiante como a una persona cuya opinión importase...?” (Fullan citado en Rosano, 2013, p. 152). Si la participación es entonces entendida como un proceso de la educación inclusiva para el desarrollo de sujetos críticos, responsables y solidarios (De la Concepción, 2015), se deberán implementar actividades que conduzcan a situaciones de convivencia donde se propicie la participación dinámica y constructiva, que no contravenga el derecho inalienable de las niñas y los niños a ser escuchados: “Si los niños participaran más, el mundo sería de otra forma” (Paula, 11 años, citada en Rosano, 2013, p. 152).

Aunque la participación infantil “puede entenderse como un derecho civil y político consideramos que también debe ser entendida dentro de un proceso educativo” (De la Concepción, 2015, p. 9), la participación infantil no solo se refiere a un ejercicio democrático, las niñas y los niños que describen un mundo genérica y etariamente diferenciado también participan. Registrar sus percepciones como pauta de una investigación inclusiva que “se interesa en la deconstrucción de las categorías, y (...) da prioridad al análisis crítico que cuestiona el lenguaje y los presupuestos” (Barton citado en Rosano, 2013, p. 160), permite escuchar en las voces de las niñas y de los niños los efectos de las adscripciones sobre los cuerpos genérica y etariamente diferenciados.

### 1.6. Percepción Infantil de las Asimetrías de Género: *Diary of a Pakistani Schoolgirl*

Registrar la percepción de las niñas y de los niños a través de las palabras cuando son objeto de atención, es relacionar su voz en un espacio, donde el tiempo es el hilo conductor de la intimidad que ha cedido su condición misma para devenir en conocimiento público (Hierro, 1999). El diario de Malala Yousafzai, es por tanto percepción tangible que no puede ser negada, la invisibilización determinada por la edad, la etnia y el género es anulada por su difusión gradual y masiva, convirtiéndose en inspiración para otras niñas Pashtun (Hantoro, 2018) y en referencia obligada para algunos programas de educación temprana de justicia social que promueven la comprensión de la diversidad y la dignidad humana a través de la literatura (Hawkins, 2014).

El diario de Malala Yousafzai a diferencia de otros diarios es fruto de una serie de conversaciones telefónicas realizadas con dispositivos móviles seguros que la autora sostuvo a la edad de 11 años con Abdul Hai Kakar (corresponsal de la BBC Radio con base en Peshawar) y que tenían por objeto conocer el día a día de una niña en Swat Valley durante la ocupación Talibán (Yousafzai & Lamb, 2013). En las transcripciones publicadas en forma de blog para la BBC Urdu website bajo el título *Diary of a Pakistani schoolgirl*, Malala describe algunas de las problemáticas que se encuentran inscritas dentro de los estudios de género, y al hacerlo, diluye las concepciones alineadas a la idea de que las niñas y los niños “no tienen forma visible ni mente” (Montaigne citado en Shein, 2003, p. 6).

A continuación, se reproducen 8 fragmentos traducidos del urdu al inglés por la BBC News del *Diary of a Pakistani schoolgirl*, donde se observan las asimetrías con base en el género advertidas en las percepciones de Malala Youzafzai.

#### 1. Saturday 3 January: I am afraid

“I was afraid going to school because the Taleban had issued an edict banning all girls from attending schools” (Yousafzai, 2009).

2. Monday 5 January: Do not wear colourful dress

“During the morning assembly we were told not to wear colourful clothes as the Talebans would object to it” (Yousafzai, 2009).

3. Wednesday 14 January: I may not go to school again

“This time around, the girls were not too excited about vacations because they knew if the Taliban implemented their edict they would not be able to come school again” (Yousafzai, 2009).

4. Thursday 22 January: Very dangerous situation

“At night Maulana Shah Dauran (the Taliban cleric who announced the ban on girls attending school) once again warned females not to leave home” (Yousafzai, 2009).

5. Saturday 24 January: 'Making a grave'

“Here women have to wear a veil - called a shuttle veil - whenever they leave their homes. My mother also wore one but I refused to wear one on the grounds that I found it difficult to walk with it on” (Yousafzai, 2009).

6. Saturday 24 January: No names on the Honours Board

“The name of the girl achieving the highest marks in annual exams is put on this board. It seems that no names will be put on this year” (Yousafzai, 2009).

7. Sunday 8 February: School Memories

“I felt hurt on opening my wardrobe and seeing my uniform, school bag and geometry box. Boys' schools are opening tomorrow. But the Taliban have banned girls' education” (Yousafzai, 2009).

8. Monday 16 February: Reopening?

“One of my friends called me to greet me. She said she hopes she could go out of her home now because she was imprisoned in her room for the last several months” (Yousafzai, 2009).

## Capítulo 2. Método

### 2.1. Enfoque Metodológico

“Pasar de una investigación sobre los niños y las niñas a una investigación con ellos y con ellas” (Shabel, 2014, p. 161) para registrar las asimetrías múltiples de género que devienen en conocimiento apropiado, es re-significar y transformar al mismo tiempo en que se vive, en el lugar dónde se vive y con las personas que comparten relaciones diferentes de poder, un enfoque no reduccionista que concibe a las niñas y a los niños como “intérpretes sutiles de su entorno” (Vergara, et al., 2015, p. 56) y “como sujetos de su propia formación, en un proceso dinámico, multidireccional y reflexivo que los hace conscientes de la construcción de las subjetividades dentro del ejercicio de sus derechos” (García, 2017), anulando la subordinación de las niñas y de los niños cuando se trata de la generación de conocimiento.

### 2.2. Criterios Éticos

#### 2.2.1. Sobre la participación infantil.

Se garantizaron los siguientes derechos de las niñas y de los niños participantes durante todas las etapas de esta investigación:

- El derecho de las niñas y los niños “de expresar su opinión libremente en todos los asuntos” que les afecten (Naciones Unidas, 1989, art.12)
- El derecho de todas las niñas y los niños “a ser escuchados y tomados en serio” (Naciones Unidas, 2009, p. 5).
- “La edad en sí misma no puede determinar la trascendencia de las opiniones del niño” (Naciones Unidas, 2009, p. 11).
- El derecho de las niñas y los niños de no ser discriminados por razón de edad o género (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018, art. 39).

### 2.2.2. Sobre el proceso de investigación.

Se siguieron *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta* de la APA (American Psychological Association, 2010) referentes a:

- Principio A: Beneficencia y no maleficencia.
- Principio B: Fidelidad y responsabilidad.
- Principio C: Integridad.
- Principio D: Justicia.
- Principio E: Respeto por los Derechos y la Dignidad de las Personas.

Y las normas éticas sobre:

- Las relaciones humanas.
- Privacidad y confidencialidad.
- Investigación y publicación.

### 2.3. Participantes

Los criterios para determinar la edad de las niñas y de los niños participantes (ver Tabla 1) fueron:

1. El autocontrol del prejuicio a través de las emociones sociales encontrado en las niñas y en los niños de 8 a 9 años de edad (Rutlan, 2013), que muestra la relación entre las expectativas devenidas de las adscripciones a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados con la interacción intergruparal.
2. Las adscripciones a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados advertidas por Malala Yousafzai a los 11 años de edad y registradas en el *Diary of a Pakistani schoolgirl* (2009), antecedente histórico que patenta la sensibilidad de una niña al contexto y que es utilizado en



programas de educación temprana de justicia social para promover la comprensión de la diversidad y la dignidad humana a través de la literatura (Hawkins, 2014).

Tabla 1. *Características del Grupo de Control*

	Grado		Total	Grupo Etario
	3A			8-9
		5A		10-11
# de Niñas	17	11	28	
# de Niños	13	10	23	

#### 2.4. Contexto

El estudio con enfoque mixto y método descriptivo exploratorio se realizó el 21 de mayo de 2018 en la escuela primaria matutina urbano-rural N.º 1. Ubicada en el municipio de Querétaro, cuenta con una población de 194 estudiantes distribuidos en 6 aulas (una por grado), 4 maestras, 2 maestros, una profesora de educación física, una intendente, un maestro de educación especial y una directora. En la explanada techada, se llevan a cabo actividades de tipo: académico (experimentos científicos), cívico social (ejercicios de participación democrática), preventivo (campañas de vacunación) y desde hace dos años talleres de mediación lectora para todos los grados impartidos por LEO (asociación queretana de promoción de la lectura).

Según los datos del diagnóstico socioeconómico y escolar proporcionado por la directora de la institución, las niñas y los niños están expuestos al pandillerismo, al alcoholismo y la drogadicción. De 152 madres y padres de familia, el 21% terminó la primaria, el 41% la secundaria, el 27% el bachillerato y el 11% la universidad. El estudio también advierte que el 48% de las madres y los padres no está al pendiente

de las necesidades educativas y afectivas de las 100 niñas y los 94 niños inscritos, que manifiestan problemas de conducta en clase: son agresivos(as), irrespetuosos(as), incumplidos(as), pasivos(as) y distraídos(as); el 15.66% no domina las operaciones matemáticas básicas (suma, resta, multiplicación y división) y el 9.27% muestra resultados insuficientes en la evaluación de lectoescritura.

## **2.5. Delimitación del Problema**

Reconocer y describir desde el derecho que tienen las niñas y los niños de ser escuchadas(os), las adscripciones de género al cuerpo niña.

## **2.6. Preguntas de Investigación**

1. ¿Cuáles son las adscripciones de género que niñas y niños asignaron al cuerpo niña?
2. ¿Cuáles son los mecanismos que interactuaron en las adscripciones de género asignadas por las niñas y los niños al cuerpo niña?

## **2.7. Instrumento de Diagnóstico**

Se utilizó una encuesta con enfoque mixto como técnica para obtener datos. Dividida en cuatro partes (ver Anexo A), cada parte corresponde a una intención: La primera parte inicia con indicaciones neutras, claras y sencillas que tienen por objetivo registrar el género, el grupo y la edad del participante. La segunda parte contiene 3 preguntas configuradas como ejercicio de corta duración que no interfiere con las actividades escolares programadas, cuya finalidad es reconocer los mecanismos que interactuaron en las adscripciones de género asignadas por las niñas y los niños al cuerpo niña, a partir de la dimensión contextual y relacional. Cada pregunta representa un tiempo y le antecede una instrucción al tiempo que refiere:

1. Con tus palabras recuerda ¿Qué pasó Ayer?

2. Con tus palabras escribe ¿Qué pasó Hoy?
3. Con tus palabras imagina ¿Qué pasará Mañana?

La tercera parte tiene como propósito inventariar según su frecuencia las adscripciones de género que niñas y niños asignaron al cuerpo niña, a través de 2 preguntas directas ordenadas de forma horizontal y subsecuente:

4. ¿Cómo son las niñas? y 5. ¿Cómo son los niños?

La cuarta y última parte es una indicación neutra, clara y sencilla del cómo entregar el instrumento de diagnóstico: *Al terminar dobla la hoja y ponla en la caja que se encuentra en el escritorio de la maestra o maestro ¡GRACIAS!*

#### **2.7.1. Legibilidad.**

Resuelta la sección de contenido, se configuró la encuesta tomando en cuenta los siguientes parámetros.

##### 1. De facilidad de uso:

- Sencillez del lenguaje.
- Importancia de la información.
- División de espacio en puntos de descanso y área de llenado.
- Uso mínimo de palabras.
- Longitud mínima de oraciones.
- Espacio óptimo entre letras, entre palabras y entre líneas guía.
- Uso de mayúsculas y minúsculas.
- Grosor mínimo óptimo de líneas guía.

##### 2. De facilidad de captura de resultados:

- Amplitud de márgenes.

- Contraste.
- Localización de información.

3. De facilidad de aplicación:

- Indicaciones mínimas, sencillas y claras.
- Una sola página.
- 10 a 15 minutos de llenado.

4. De pertinencia:

- Realización de pruebas piloto.

### **2.7.2. Gestión.**

Se prepararon cinco documentos para obtener la aprobación de la directora de la escuela primaria seleccionada:

1. Carta de presentación (ver Anexo B).
2. Instrumento de diagnóstico (ver Anexo A).
3. Síntesis del proyecto de investigación según formato F-50 (ver Anexo C).
4. Carta de pertenencia a la Maestría en Estudios de Género (ver Anexo D).
5. Cartas de consentimiento (ver Anexo E).

### **2.7.3. Aplicación.**

La practicidad y la sencillez fueron las pautas claves en la aplicación del instrumento de diagnóstico en un ambiente libre, dinámico y respetuoso, que permitió a las maestras y a los maestros continuar con sus actividades, y a las niñas y a los niños expresar de manera anónima y voluntaria, opiniones propias, críticas, amplias, genuinas e inesperadas, con base en el reconocimiento de sus derechos descritos en el inciso 2.2.1., y en el ejercicio de prácticas no autoritarias que dieron lugar a un intercambio colaborativo (Rosano, 2013). La mecánica de la aplicación

del instrumento de diagnóstico se diseñó con la premisa de tener la menor cantidad de indicaciones para evitar comentarios que pudieran conllevar a una respuesta dirigida:

1. Planificar con antelación la aplicación del instrumento de diagnóstico con las maestras y con los maestros responsables de los grupos participantes, apuntalando la mecánica, los materiales de apoyo y la duración.
2. Llegar 15 minutos antes de que termine el recreo.
3. Repartir el instrumento de diagnóstico en cada uno de los pupitres.
4. Presentar al aplicador o aplicadora.
5. Describir el instrumento de diagnóstico a las niñas y a los niños participantes como un ejercicio sencillo que no es parte de la calificación, sin exigencias de calidad o restricciones de lenguaje y con la consigna de poder contestar lo que se quiera como respuesta a cada una de las preguntas planteadas.
6. Leer en voz alta el instrumento de diagnóstico.
7. Preguntar si hay alguna duda.
8. Resolver cualquier duda de forma clara y sencilla.
9. Iniciar la actividad.
10. Concluir la Actividad.

### **2.8. Categorías de Análisis**

Se elaboraron tablas para la captura de datos (ver Anexos F y G) según las siguientes categorías de análisis:

- Adscripciones de género que niñas y niños asignaron al cuerpo niña.

- Mecanismos que interactuaron en las adscripciones de género asignadas por las niñas y por los niños al cuerpo niña.
- Edad.
- Género.
- Grado.

### 2.9. Tipos de Análisis

1. Las adscripciones de género que niñas y niños asignaron al cuerpo niña fueron registradas a través de un análisis estadístico descriptivo que midió la frecuencia de las palabras utilizadas por las niñas y por los niños para contestar la pregunta 4. ¿Cómo son las niñas?
2. Los mecanismos que interactuaron en las adscripciones de género asignadas por las niñas y por los niños al cuerpo niña, fueron reconocidos y descritos a partir de un análisis de contenido de las respuestas a las preguntas:
  1. Con tus palabras recuerda ¿Qué paso Ayer?
  2. Con tus palabras escribe ¿Qué pasó Hoy?
  3. Con tus palabras imagina ¿Qué pasará Mañana?

Con los datos obtenidos de los dos tipos de análisis se establecieron correlaciones entre las adscripciones de género que niñas y niños asignaron al cuerpo niña y los mecanismos que interactuaron en esas asignaciones, posibilitando el entendimiento de la percepción del cuerpo niña a través de la participación infantil.

### Capítulo 3. El Ser Niña Producida

#### 3.1. Adscripciones de Género que Niñas y Niños Asignaron al Cuerpo Niña

La formación de categorías durante la niñez está condicionada no solo por los objetos, los individuos, los eventos y las relaciones entre ellos, se necesitan palabras para nombrarlas. El sistema conceptual y el sistema lingüístico son inseparables en la formación de categorías (Waxman, 2013). Las palabras están ligadas a la construcción del mundo y son una invitación al razonamiento y a la asociación (ver Figuras 1 y 2). Si las niñas y los niños descubren una característica, necesitan una palabra para identificarla y poder expresarla, así como una categoría donde colocarla. El poder de los nombres de las categorías sociales es innegable en la correlación y en el establecimiento de los distintos tipos de personas (Waxman, 2013).

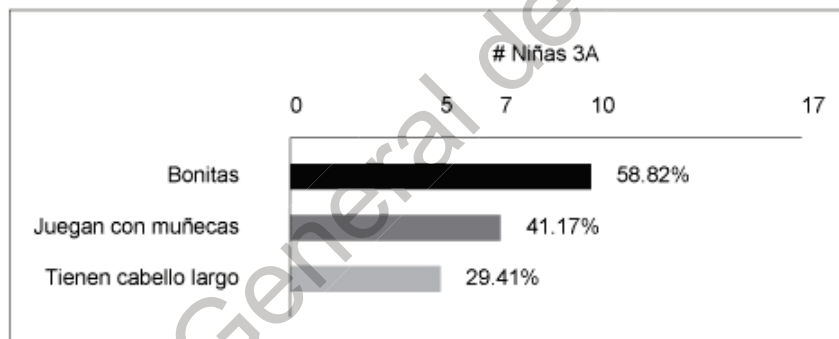


Figura 1. ¿Cómo son las Niñas? Según las Niñas de 3A

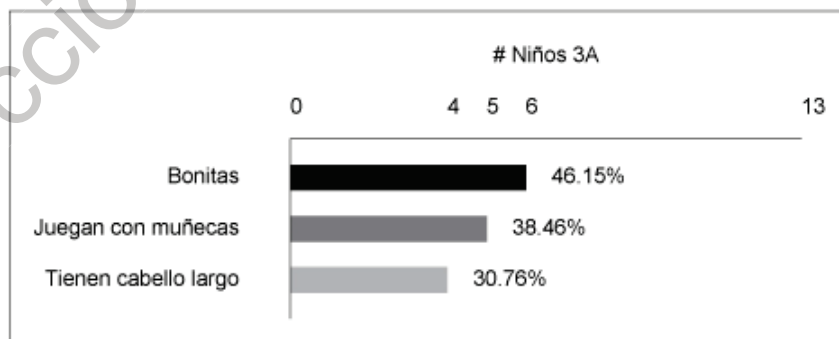


Figura 2. ¿Cómo son las Niñas? Según los Niños de 3A

Hablar de subalterno como aquel que no habla, que no tiene voz, que no participa en la construcción de la historia (Spivak, 2003), que es producto de la posición en la que ha sido sujetado, que físicamente puede hablar pero se encuentra tan abajo que no puede ser oído, es referirse a una existencia condicionada al silenciamiento metódico adscrito siempre a los oprimidos, una descripción que ubica a las niñas dentro de la categoría de subalternidad (ver Figuras 3 y 4) toda vez que son mantenidas en silencio por las relaciones etarias asimétricas que destruyen los espacios donde pueden expresarse. Hablar por la niña subalterna es por tanto reforzar la subalternidad impuesta. Posibilitar espacios donde pueda ser oída es el trabajo que nos ocupa para empezar a trastocar las relaciones de dominación.

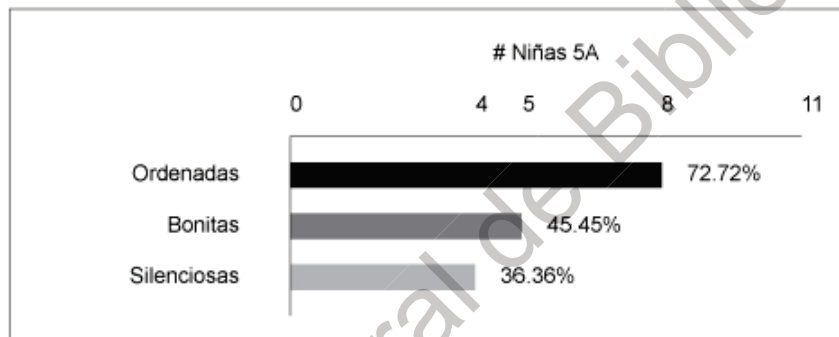


Figura 3. ¿Cómo son las Niñas? Según las Niñas de 5A

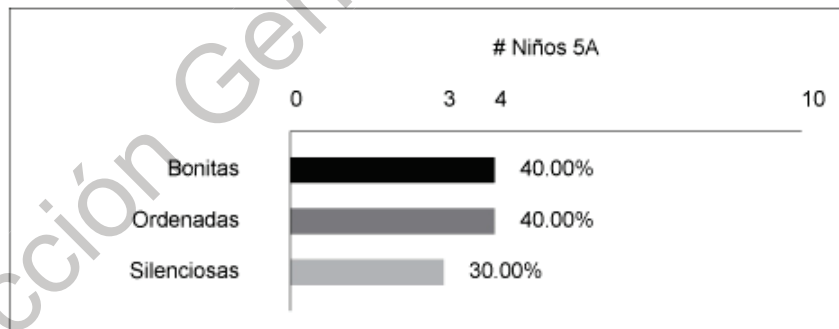


Figura 4. ¿Cómo son las Niñas? Según los Niños de 5A

La forma en que se asignan adscripciones a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados, conlleva una intención que consolida un sentir y un hacer, el lenguaje como tal no es neutro, “con el lenguaje podemos hacer cosas y hacer que se hagan



cosas” (Sanfélix, 2006, p. 2), las palabras trasladan información que deviene en manera. Es decir, dentro de las relaciones de subordinación el lenguaje es poder y se perpetúa a través de sí al configurar las subjetividades desde la niñez. Las adscripciones de género asignadas al cuerpo niña (ver Figuras 1, 2, 3 y 4) hacen del lenguaje una herramienta para nombrar y para ordenar. La noción del lenguaje como algo etéreo es ingenua e insuficiente para describir los efectos que tiene sobre la vida de las niñas y de los niños.

Las adscripciones de género que niñas y niños asignaron al cuerpo niña fueron diferentes según el grado:

- *La niña bonita, que juega con muñecas y tiene el pelo largo* se configuró a partir de las adscripciones de género que niñas y niños del grupo de 3A asignaron al cuerpo niña.
- *La niña ordenada, bonita y silenciosa* se configuró a partir de las adscripciones de género que niñas y niños del grupo de 5A asignaron al cuerpo niña.

*La niña bonita, que juega con muñecas y tiene el pelo largo y la niña ordenada bonita y silenciosa*, actúan, caminan y gesticulan de manera que consolidan la impresión de *ser niña*, son un fenómeno performativo que se produce y reproduce continuamente (Big Think, 2011). ¿Pero cómo se produce y reproduce el *ser niña* como fenómeno performativo?

### **3.2. Mecanismos que Interactuaron en las Adscripciones de Género Asignadas por las Niñas y por los Niños al Cuerpo Niña**

#### **3.2.1. Enunciados performativos.**

El diagnóstico estableció que existe una correlación entre las adscripciones de género que niñas y niños asignaron al cuerpo niña con los enunciados genéricos que utilizaron las niñas para describir el mundo que les rodea (ver Tabla 2). *La niña bonita, que juega con muñecas y tiene el pelo largo y la niña ordenada, bonita y*

*silenciosa* son *seres niñas* producidas y reproducidas constantemente en los enunciados genéricos, que funcionan como un mecanismo que transmite información que niñas y niños utilizan como guía para asignar al cuerpo niña una propiedad particular que se entiende a través de sus relaciones (Cimpian, 2013), volviéndose enunciados performativos cuando “de algún modo obra[n] para constituir aquello que enuncia[n]” (Butler, 2002, p. 305).

Tabla 2. *Enunciados Performativos Asociados a una Vida de Servicio y Orden*

Grado	Grupo Etario
3A	8-9
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugué a las muñecas y me vañe me covie y mepeine y sali a senar</li> <li>• Nos mojamos en la alberca luego comimos carne asada y volvimos a jugar con mis muñecas</li> </ul>	
5A	10-11
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me levante temprano, me cambie, tendi mi cama, desallune, le eche a mis mascotas me peine mi ma y me fui a la escuela</li> <li>• le di de comer a mi perro y gata y desayune cereal me labe los dientes me bañe recogí mi cuarto tendi mi cama y se la tarea</li> </ul>	

### 3.2.2. Secuestro de la imaginación.

Las palabras y las imágenes “tienen poderes específicos para definir quiénes somos y quienes no” (Mitchell & Kruger, 1991, p. 438), habiendo analizado las palabras es turno de analizar las imágenes. La que parecía una instrucción sencilla dentro del instrumento de diagnóstico: *al terminar dobla la hoja y ponla en la caja que se encuentra en el escritorio de la maestra o maestro ¡GRACIAS!*, se volvió relevante al advertir una relación entre la diferencia de dobleces del instrumento de diagnóstico (ver Figuras 5 y 6) con las adscripciones de género que niñas y niños asignaron al cuerpo niña, que muestra dos procedencias del *ser niña* producida: de *la niña bonita que juega con muñecas y que tiene pelo largo* y de *la niña ordenada, bonita y silenciosa*.



Figura 5. Instrumentos de Diagnóstico del Grupo de 3A

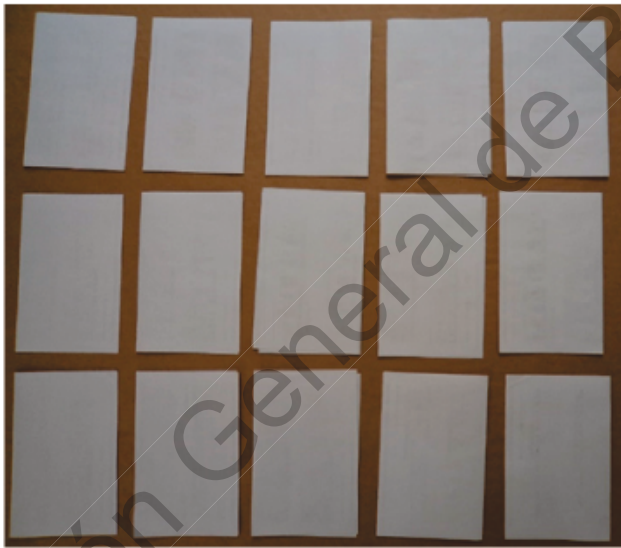


Figura 6. Instrumentos de Diagnóstico del Grupo de 5A

nos permiten entender (Brieva, 2013), la repercusión de las adscripciones sobre los cuerpos genérica y etariamente diferenciados.

Para Miguel Brieva (2013), cualquier herramienta de la cual disponemos para expresarnos y somos diestros es un instrumento de resistencia activa y dinámica, pero al mismo tiempo también es un instrumento de control que entretiene, nubla, construye o imposibilita realidades. Rescatar la imaginación de esta locura donde

Si las mismas palabras e imágenes que abren posibilidades son ahora usadas para limitarlas, atentando contra la imaginación y perpetuando la obscuridad en la que vivimos, ¿hasta dónde la imaginación nos hará llegar?, ¿hasta dónde las palabras y las imágenes alumbrarán “lo que somos y lo que podemos ser” (Brieva, 2013, p. 302)? ¿Es el secuestro de la imaginación un mecanismo relacionado con la asimilación de las adscripciones de género que niñas y niños asignaron al cuerpo niña? En un proceso hacia la ignorancia requerida para la continuación infinita de la pérdida del discernimiento entre lo que se considera importante y lo que se considera trivial, lo pertinente de lo inoportuno; abstracciones que

coexisten el discurso bienintencionado e ineficaz y el discurso apisonador y global (Brieva, 2013) a través de “la denuncia, la pedagogía y la proposición de nuevos escenarios” (Brieva, 2013, p. 339) para habitar el mundo, desmontará las adscripciones sobre los cuerpos genérica y etariamente diferenciados al extender el espectro de las expectativas, posibilitando a las niñas y a los niños imaginarse y percibirse diferente.

### **3.3. Hipótesis**

Si el pensamiento heteronormativo es un sistema que oprime (Wittig, 1992), si todo sistema de dominación tiene la necesidad de eliminar todo lo femenino para que pueda ser asimilado (Davoine, 2018), y si la imaginación es femenina (Fisher, 2004), ¿Son los enunciados performativos (Butler, 2002) y el secuestro de la imaginación (Brieva, 2013) mecanismos que interactuaron sobre las adscripciones de género que niñas y niños asignaron al cuerpo niña?

## Capítulo 4. Educando la Imaginación: Una Intervención Sutil

### 4.1. Objetivos

1. Debilitar la impresión del *ser niña producida* al extender el umbral de las expectativas.
2. Recuperar palabras que posibiliten a las niñas y a los niños imaginar y percibir al *ser niña* de manera diferente.

### 4.2. Justificación

La intervención estuvo sustentada en dos voces recuperadas del instrumento de diagnóstico. La primera voz es la de un niño de 8 años del grupo de 3A que contestó la pregunta *con tus palabras escribe ¿Qué pasó hoy?* en torno a su preocupación por las abejas, reflexionando y asimilando información compleja sobre cambio climático, que deviene en una *Performatividad para la transformación*:

“Hoy me levante pensando si las abejas murieran toda nuestra raza se extinguiría y por eso estoy buscando un material o fabricar un material muy duro para hacer que los panales de abejas sean resistentes” (ver Anexo H).

La segunda voz es la de una niña de 11 años del grupo de 5A que contestó a la pregunta *con tus palabras describe ¿Cómo son las niñas?* en torno a la inferencia del concepto de la diversidad dentro de la diversidad, que deviene en una *Performatividad para la transformación* al liberar las adscripciones de género que niñas y niños podrían asignar al cuerpo niña:

“Toda son diferente” (ver Anexo I).

### 4.3. Enfoque Metodológico

Se utilizó la *Filosofía de la Imaginación* de María Noel Lapoujade (Doctora en Filosofía por la UNAM y por la Universidad de París. Premio *Norman Sverdlin* y Medalla *Gabino Barreda* por la UNAM. Galardonada en España con la

Condecoración: *La Dama de las Hespérides* por el Ateneo de Murcia) para trasladar la imaginación a todos los procesos de esta investigación, a partir de su aproximación conceptual que en si misma es transgresora:

1. *Homo imaginans.*

“El hombre concebido como imaginante es libre y, precisamente por ello, puede proponer diversos mundos de libertad” (Lapoujade, 2002, p. 19).

2. *Imaginación injertada.*

La “concepción de la imaginación injertada, entre otros aspectos, es fundamental porque es una manera de acabar con los presupuestos, tan divulgados como falsos, de la imaginación como la loca de la casa, como esa facultad que aleja de lo real, divaga, se evade” (Lapoujade, 2014, p. 60).

3. *Educación de la imaginación.*

“La filosofía de la imaginación como paideia es una invocación, es el llamado a proponer sistemas educativos que promuevan y eduquen la imaginación humana hacia la vida” (Lapoujade, 2014, p. 55).

#### **4.4. Criterios Éticos**

Los criterios éticos de la intervención son los mismos que se utilizaron en el diagnóstico (ver página 15).

#### **4.5. Participantes**

Los participantes fueron seleccionados con base en los mismos criterios que se utilizaron en el diagnóstico (ver página 16 y Tabla 3).

Tabla 3. Características del Grupo Experimental

	Grado		Total	Grupo Etario
	3B			8-9
		5B		10-11
# de Niñas	20	16	36	
# de Niños	12	15	27	

#### 4.6. Contexto

El contexto de la intervención es el mismo que se utilizó en el diagnóstico (ver página 17).

#### 4.7. Diseño

Para educar y promover la imaginación se siguieron los siguientes parámetros:

1. *Concebir a las niñas y los niños como imaginantes*: seres temporales, sintéticos, itinerantes, dinámicos, transgresores, fecundos e intencionales, todos ellos atributos de la imaginación (Lapoujade, 2011) asignados a los cuerpos no diferenciados ni genérica ni etariamente, con la función de dejar atrás el dado injertado y producido que demerita de manera asimétrica sus capacidades.
2. *Entender la lectura como vía sutil de intervención* (Lapoujade, 2014), para desarticular al ser niña producida (*la niña bonita, que juega con muñecas y tiene el pelo largo y la niña ordenada, bonita y silenciosa*) desde su contraposición con 4 niñas protagonistas que caminan, actúan y hablan de maneras diferentes:

- *Momo* de Michael Ende (Premio Alemán de Literatura Infantil 1974).

- *Kiki: entregas a domicilio* de Eiko Kadono (Premio Hans Christian Andersen 2018).

- *El lápiz mágico de Malala* de Malala Yousafzai (Premio Nobel de la paz 2014).

- *Crucita y su alcancía* de Aurora R.G. de Braniff.

3. *Concebir la intervención como facilitadora de encuentros fecundos de imaginaciones*: “Cuando leemos participamos de la imaginación del autor, injertada en lo escrito” (Lapoujarde, 2014, p. 59).

#### **4.8. Gestión**

Para obtener la aprobación para aplicar la intervención, se prepararon dos documentos dirigidos a la directora de la escuela primaria donde se aplicó el instrumento de diagnóstico:

1. Síntesis del diagnóstico.
2. Propuesta de intervención.

La revisión de documentos estuvo a cargo del núcleo académico básico de la institución y una dirigente de la asociación queretana de promoción de la lectura (LEO), donde tuvieron a bien hacer ajustes finales, destinando 16 voluntarias de sus talleres de mediación lectora a la intervención y acotando la duración a 6 meses: 2 sesiones de 1 hora a la semana para cada grado los días martes y miércoles.

#### **4.9. Aplicación**

1. 16 voluntarias capacitadas por la Asociación para Leer, Escuchar, Escribir y Recrear (IBBY México) prepararon cada sesión de la intervención según su perfil, el contenido a leer y el grado.



2. Las sesiones se dividieron en 30 min de lectura y 30 min de actividad.
3. El lugar de la sesión se definió según la actividad diseñada.
4. Siempre hubo dos voluntarias por sesión junto con la maestra o maestro de grupo.

#### 4.10. Grupo de Control y Grupo Experimental

Para medir los efectos de la intervención:

1. Se reutilizó el instrumento de diagnóstico (ver Anexo A) para registrar las respuestas de 3B y 5B como grupo experimental, con el objetivo de erigir una base de datos (ver Tabla 4) que permitiera un ejercicio comparativo (con las respuestas de 3A y 5A como grupo de control) sobre la pregunta número cuatro: *Con tus palabras escribe ¿Cómo son las niñas?*

Tabla 4. Características del Grupo de Control y Grupo Experimental

	Grado				Total	Grupo Etario
	3A	3B	5A	5B		
# de Niñas	17	11	20	16	64	8-9
Intervención	Sin	Sin	Con	Con		10-11
# de Niños	13	10	12	15	50	

2. Se confirmó que *la niña bonita, que juega con muñecas y de pelo largo y que la niña ordenada bonita y silenciosa* siguieran siendo producidas y reproducidas al observar los dibujos de las primeras sesiones del grupo experimental (ver Anexo J).
3. El instrumento de diagnóstico y de evaluación compartieron la misma mecánica de aplicación (ver página 20), las mismas categorías de análisis

(ver página 21), las mismas tablas de captura de datos (ver anexo F y G) y los mismos tipos de análisis (ver página 22).

4. Se registraron los resultados del instrumento de diagnóstico y de evaluación en diagramas de barras que muestran las constantes, las variables y las relaciones entre las respuestas de las niñas y de los niños del grupo de control y las respuestas de las niñas y de los niños del grupo experimental.

## Capítulo 5. Efectos de la Educación de la Imaginación

### 5.1. Extendiendo los Horizontes de Sentido: Hacia las Nuevas Expectativas

Espacializar y temporalizar los datos permite inferir la historia del cómo habitamos el mundo, al enfrentar los habitares primero imaginados que coexisten ahora dados en múltiples espacios y tiempos (Lapoujade, 2002). Los antes, los ahora y los después pueden encontrarse en un mismo lugar, así como lugares otros en un mismo período, extendiendo los horizontes de sentido en mayor o menor medida de manera irreversible. Esta concomitancia también se presenta en los resultados del diagnóstico y de la intervención (ver Figura 7), “*lo extraño y lo maravilloso devienen categorías de lo real para las realidades de los dos mundos recíprocamente insólitos*” (Lapoujade, 2002, p. 7), dos adscripciones de género que niñas y niños asignaron al cuerpo niña que no provienen del azar (ver Figura 8).

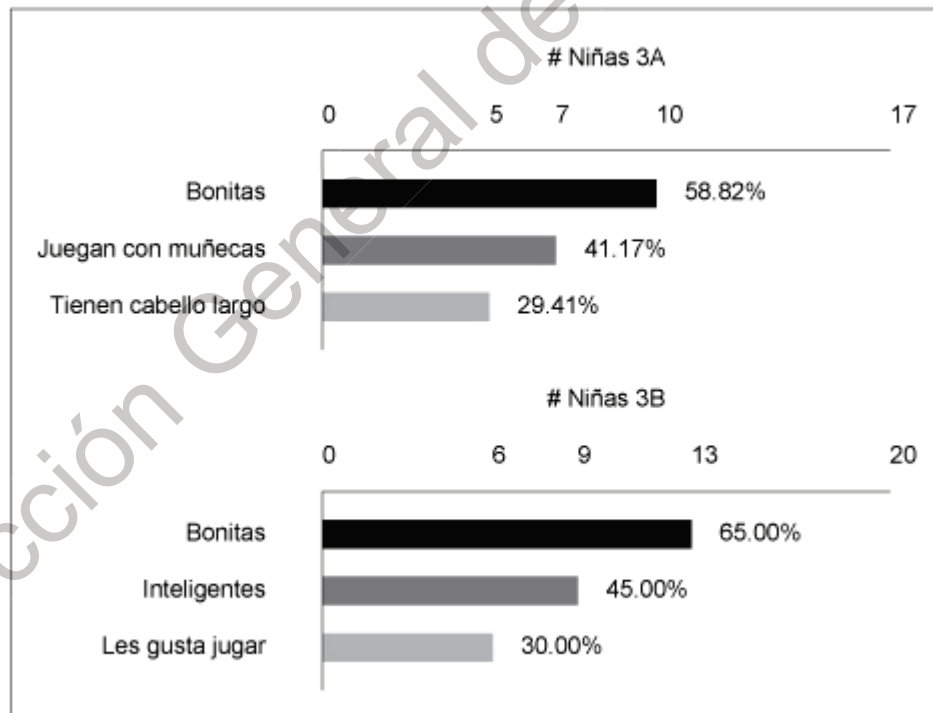


Figura 7. ¿Cómo son las Niñas? Según las Niñas de 3A y de 3B

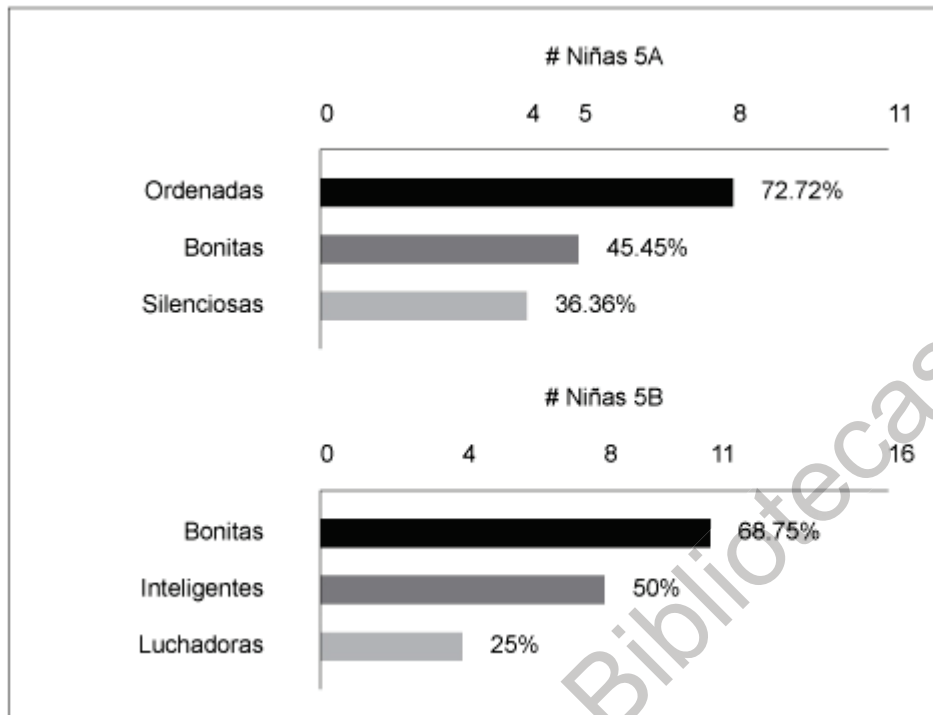


Figura 8. ¿Cómo son las Niñas? Según las Niñas de 5A y de 5B

La primera, es una adscripción histórica de palabras (ver datos de 3A y 5A en Figuras 7, 8, 9 y 10) asociadas a una vida de servicio sobre los cuerpos genérica y etariamente diferenciados (Lagarde, 1998), que configura una realidad que ya fue definida cuando se redujeron las posibilidades de lo que se debe asignar y de lo que se debe desechar (Friedman, 2011), generando expectativas de manera automática, devenidas de las características asociadas a las prácticas y la percepción de las prácticas, del *ser niña producida*. Sin embargo, eso que ha quedado fuera y pasa desapercibido es atendido desde el análisis de filtros (Friedman, 2011), al cuestionar la intencionalidad de la -no- asignación de adscripciones a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados.

La segunda es una asignación de palabras devenidas de la educación de la imaginación humana (ver datos de 3B y 5B en Figuras 7, 8, 9 y 10), una paideia que concibe a las niñas y a los niños como imaginantes (Lapoujade, 2014): seres temporales, sintéticos, itinerantes, dinámicos, fecundos, transgresores e intencio-

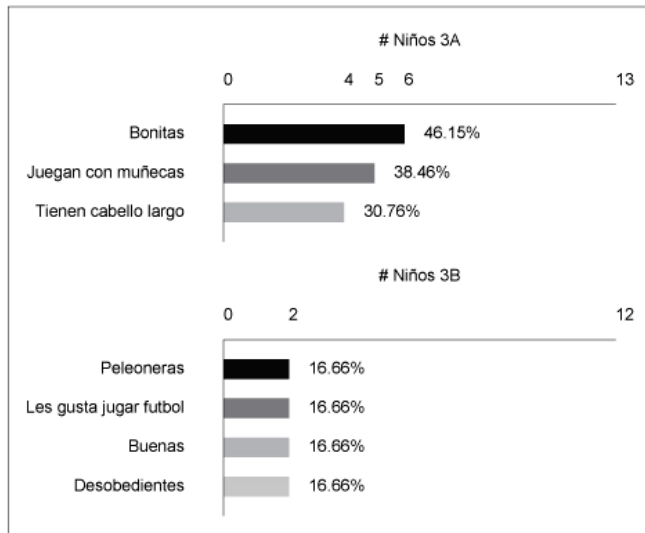


Figura 9. ¿Cómo son las Niñas? Según los Niños de 3A y de 3B

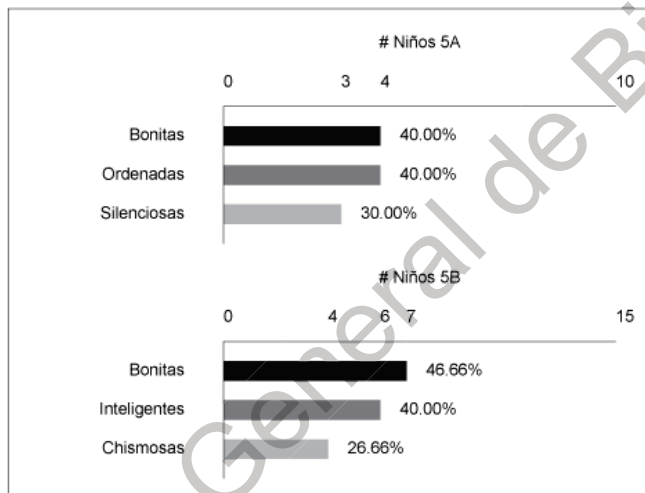


Figura 10. ¿Cómo son las Niñas? Según los Niños de 5A y de 5B

nales, partícipes de la construcción de sus propias subjetividades. Con una formación metódica sutil, se enseñó a imaginar de manera deliberada (Lapoujade, 2014), cuando se integra la perspectiva de género se enseñó a imaginar de manera deliberada y a su vez pertinente, ampliando el espectro de las expectativas a partir de la imaginación como función negativa que se desprende progresivamente de lo dado negándolo (Lapoujade, 2011).

### 5.2. Debilitando al Ser Niña Producida

“Cuando por primera vez te percibes como niña o como niño haces tú primera relación con un grupo social que dictará cómo comportarte (ver Figura 11), cómo interactuar, cómo debes sentirte sobre ti mismo y cómo debes sentir a los demás” (Zosuls, Ruble, Tamis-Lemonda & Martin, 2013, p. 301). Es el primer aprendizaje

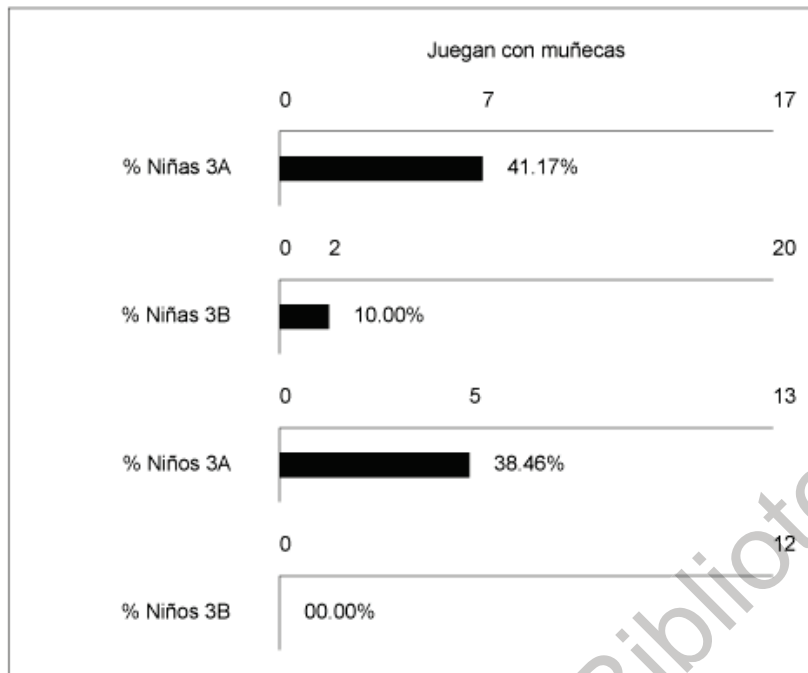


Figura 11. ¿Cómo son las Niñas? Primer Efecto de la Extensión de los Horizontes de Sentido



Figura 12. ¿Cómo son las Niñas? Segundo Efecto de la Extensión de los Horizontes de Sentido

sobre identificación y categoría de género, dónde el contexto es un factor significativo para su desarrollo. Este primer conocimiento tiene consecuencias que estarán hasta la vida adulta, al influir en la percepción del mundo social. La identidad básica de género (ver Figura 12) se construye a partir de la experiencia social y de la observación de las prácticas, que dan forma a los intereses y orientaciones (Zosuls, et al., 2013).

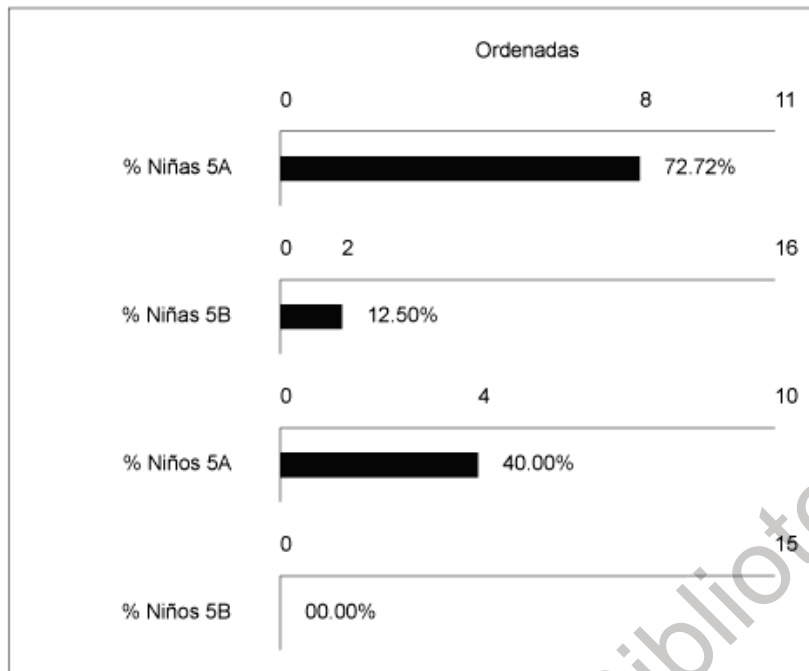


Figura 13. ¿Cómo son las Niñas? Tercer Efecto de la Extensión de los Horizontes de Sentido

Los efectos de las categorías sociales en el desarrollo cognitivo dependen de la información que transportan (ver Figura 13). Mientras que algunas categorías son poco esclarecedoras o relativamente poco informativas, “las categorías de género tienen inferencias biológicas, sociales y psicológicas” (Rhodes, 2013, p. 258).

Cada categoría influye en las preferencias y los comportamientos de las niñas y los niños, que tienen que seleccionar cuáles categorías son relativas a la identidad y cuáles no, a partir de las lealtades sociales cooperativas que permiten entrever los componentes fundamentales que determinan obligaciones morales y ubican dentro de los grupos sociales (Rhodes, 2013).

Todo lo que no es centro, es subalterno, todo lo que es excluido es subalterno, la relación que guarda la marginación del subalterno con el silencio se agudiza exponencialmente al incorporar diferencias como el género, la raza, la clase o la cultura (Spivak, 2003), en el caso de las niñas, la edad es otra diferencia incorporada al abanico de su marginación, aquellas más separadas “de cualquier posibilidad de alianza (Spivak, 2003, p. 329)” son las más silenciadas, aquellas “que no tienen control sobre los dispositivos de su propia representación” (Mitchell & Kruger, 1991, p. 437), dispositivos que definen las prácticas que continuamente

perpetúan la posición de subalterna en la que se encuentran (ver Figura 14) y desde la cual son y se expresan.

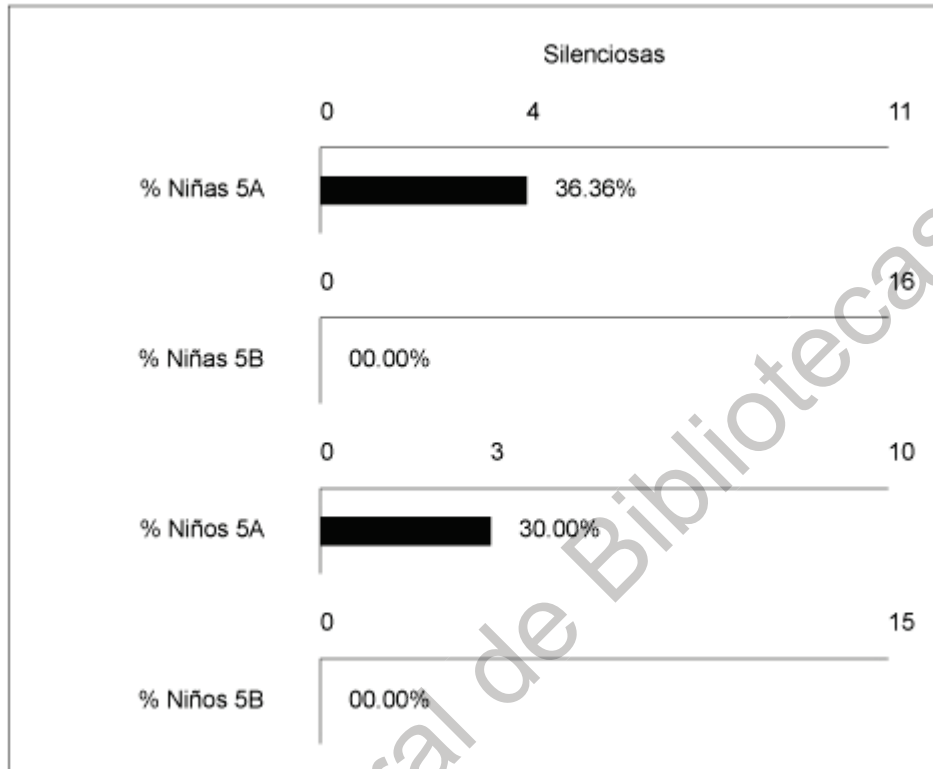


Figura 14. ¿Cómo son las Niñas? Cuarto Efecto de la Extensión de los Horizontes de Sentido

### 5.3. Imaginando y Percibiendo al Ser Niña de Manera Diferente

Desde la designación del nombre de todo lo que nos rodea hasta el desarrollo de las cosmovisiones y por consiguiente la construcción de la identidad, el género es inherente. La tendencia innata de la comprensión de las interacciones que inició hace mucho tiempo en el principio del discernimiento, generó formas de pensamiento que determinan los comportamientos con base en la función social adscrita a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados, maneras reproducidas a través de un orden a generaciones subsecuentes (Lagarde, 1996). El género como “conjunto de atributos, de atribuciones, de características asignadas al sexo” (Lagarde, 1996, p. 2) es aprendido y por lo tanto puede ser deconstruido (ver



Figuras 15,16 y 17), en el entendimiento de las relaciones que hacen que seamos como somos o que hacen que seamos como seremos (Lagarde, 1996).

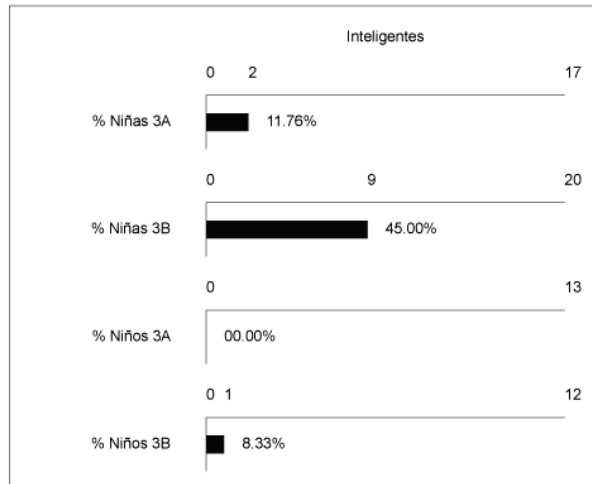


Figura 15. ¿Cómo son las Niñas? Quinto Efecto de la Extensión de los Horizontes de Sentido

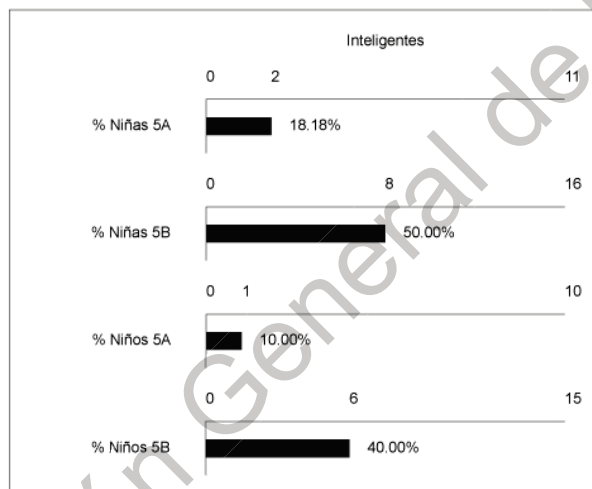


Figura 16. ¿Cómo son las Niñas? Sexto Efecto de la Extensión de los Horizontes de Sentido

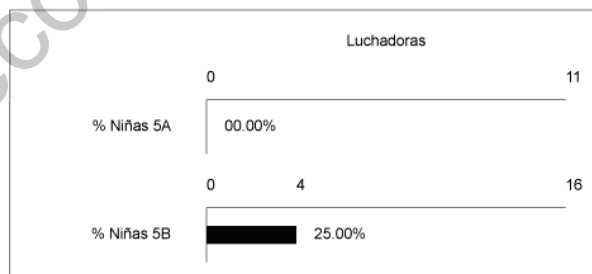


Figura 17. ¿Cómo son las Niñas? Séptimo Efecto de la Extensión de los Horizontes de Sentido

## Capítulo 6. Conclusiones: Imaginación, Género y Horizontes de Sentido

Habitar en un mundo ilusoriamente quieto que no trastoque el sentido de equilibrio (Lapoujade, 2014) nos ha llevado a reducirlo a dos, una peana imaginaria que se disuelve poco a poco al abandonar las concepciones tradicionales que nos gobiernan, sin embargo, de ella todavía derivan percepciones ilusorias que se enfrentan continuamente a mundos dinámicos en los que habitan una “diversidad infinita de formas de energía llamada cuerpos” (Lapoujade, 2014, p. 2). Podría decirse que se nace en un mundo ilusoriamente quieto, pero en algún momento las personas disidentes de las adscripciones a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados dieron un pequeño paso hacia mundos dinámicos que se convirtió en un gran salto para la humanidad.

Elsa Muñiz (2010) enuncia en este sentido como las cosmovisiones fragmentadas para entender también ordenan el conocimiento de forma dicotómica que reduce y subordina. Abordar las adscripciones a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados en un continuo, permite descifrar desde un punto de partida y de llegada los procesos de materialización de las distintas performatividades (Muñiz, 2010). Las prácticas académicas que teorizan prácticas que conforman cuerpos no deberían detenerse en el entendimiento, desde un punto de vista abyecto, la finalidad del entendimiento de las prácticas que conforman cuerpos sería desembocar en prácticas sociales que desmonten las expectativas que impiden interacciones armónicas entre los cuerpos.

Aprender a criticar aquellos discursos que contienen a un oprimido y a un opresor, implica un desaprendizaje de formaciones ideológicas asimiladas por el oprimido y por el opresor que construyen performatividades inmovibles de las que tenemos que liberarnos. Si limitamos al lenguaje a sólo transmisor de información, limitamos también nuestra humanidad y los motivos o intenciones que hay detrás de cada palabra erigida en la costumbre y adscrita a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados. Cuando el control es el fin del lenguaje, es la intención dentro de las relaciones asimétricas lo que lo torna violento. La normalización del

lenguaje aparentemente neutral, hace de su carácter convencional un atributo de la violencia (Sanfélix, 2006).

Advertir la relación entre las adscripciones a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados y la imaginación a través de la participación infantil, nos permitió configurar con base en el derecho que tienen las niñas y los niños de ser escuchadas(os) una intervención que irrumpe y transgrede las razones heredadas que impiden la comprensión de la coexistencia armónica de las performatividades fijas y dinámicas. El resultado de la evaluación muestra cómo la educación de la imaginación desmonta las adscripciones al cuerpo niña al extender el espectro de las expectativas, posibilitando a las niñas y a los niños imaginarse y percibirse diferente (ver Anexos K, L y M), pues las imágenes y las palabras “tienen poderes específicos para definir quiénes somos y quienes no” (Mitchell & Kruger, 1991, p. 438).

Los enunciados performativos encontrados en los instrumentos de diagnóstico, devienen en performatividad en el momento de ser pronunciados (Butler, 2002), una performatividad instantánea que encarna primero en la imaginación [una *performatividad imaginada*]. Si percibimos las adscripciones a los cuerpos genérica y etariamente diferenciados “mediante un contrapeso explícito o implícito de la autoimagen” (Fedor, 2014, p. 22), ¿cómo percibiría *la niña ordenada, bonita y silenciosa* y cómo percibiría *la niña bonita, inteligente y luchadora*, a las personas que estaban dentro del elevador que “se oponen con la voluntad y conciencia al conjunto de adscripciones de género que les hemos asignado” (Lagarde, 1996, p. 7)?

## Referencias

- Al Jazeera English. (2016, julio 23). *Zygmunt Bauman: Behind the world's 'crisis of humanity'* | Talk to Al Jazeera [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EG63MkQb1r4>
- American Psychological Association. (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. Recuperado de [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite\\_etica/Codigo\\_APA.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf)
- Bauman, Z. (2006). *Liquid modernity* (7th ed.). Cambridge, UK: Polity Press.
- Big Think. (2011, junio 6). *Judith Butler: Your Behavior Creates Your Gender* [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Bo7o2LYATDc>
- Brieva, M. (2013). El secuestro de la imaginación como freno al cambio social. *Revista de Alces XXI*, 2013(1), 297-353. Recuperado de <http://www.alcesxxi.org/revista1/>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018, junio 20). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sipinna/documentos/ley-general-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-reformada-20-junio-2018>
- Cimpian, A. (2013). Generic statements, causal attributions, and children's naive theories. En M. Banaji y S. Gelman (Eds.), *Navigating the social world: what infants, children, and other species can teach us*. New York, NY: Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199890712.001.0001>

Davoine, F. (2018, mayo). Conferencia de clausura. En *La transferencia como interferencia en el psicoanálisis de la psicosis y el trauma*. Seminario organizado por el Cuerpo Académico Psicoanálisis y procesos sociales y por el Cuerpo Académico Educación Po(i)Ética y Psicoanálisis de la Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro, México.

De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2), 9–28. Recuperado de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/840>

Diéguez, I. (2013). *Cuerpos sin duelo. Iconografía y teatralidad del dolor*. Córdoba, Argentina: Ediciones Documenta/Escénicas.

Fedor, C. (2014). Stereotypes and prejudice in the perception of the 'Other'. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 321-326. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.257>

Fisher, H. (2004). *Porqué Amamos. Naturaleza y química del amor romántico*. Madrid, España: Santillana Ediciones Generales.

Friedman, A., (2011). Toward a sociology of perception: Sight, sex and gender. *Cultural sociology*, 5(2), 187-206. <https://doi.org/10.1177/1749975511400696>

García, C. (2017, septiembre). Crianza y paternidad: Interrogantes en el contexto colombiano. En H. Hernández (Moderador), *Paternidad: realidades y retos actuales en Colombia y México*. Ponencia llevada a cabo en el IX Congreso Nacional de la Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres, *Masculinidades y cultura de paz*. Universidad Autónoma de Querétaro, México. Recuperada de <https://www.entrehombres.net/419-paternidad-y-ausencias-forzadas-dr-carlos-ivan-garcia-suarez/>

Han, B., (2016). *Sobre el poder*. Barcelona, España: Herder Editorial.

- Hantoro, J. (2018, octubre 19). Malala's diary inspires pakistani girls. *Tempo*. Recuperado de <https://en.tempo.co/read/news/2013/07/15/074496464/Malalas-Diary-Inspires-Pakistani-Girls>
- Hawkins, K. (2014). Teaching for social justice, social responsibility and social inclusion: a respectful pedagogy for twenty-first century early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 723-738. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.969085>
- Hierro, M. (1999). La comunicación callada de la literatura: reflexión teórica sobre el diario íntimo. *Mediatika*, 1999(7), 103-127. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4649791>
- Kinzler, K. (2013). The development of language as a social category. En M. Banaji y S. Gelman (Eds.), *Navigating the social world: what infants, children, and other species can teach us*. New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199890712.001.0001>
- Lagarde, M. (1996). La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo. En M. González (Ed.), *Metodología para los estudios de género* (pp. 48–71). Recuperado de <http://capacitacion.hcdn.gob.ar/wp-content/uploads/2015/12/lagarde.pdf>
- Lapoujade, M. (2002). Los imaginarios en la construcción de la identidad latinoamericana. *Revista Estudios Latinoamericanos*, 2002(10-11), 5-20. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3252>
- \_\_\_\_\_. (2011). *Filosofía de la Imaginación* (Primera reimpresión). Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_. (2014). La imaginación y sus imaginarios como paideia. *Temas Antropológicos. Revista Científica de Investigaciones Regionales*. 36(1), 55-

72. Recuperado de  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4675884>

Mitchell, W. J. T. & Kruger, K. (1991). An Interview with Barbara Kruger. *Critical Inquiry*, 17(2), 434-448. <https://doi.org/10.1086/448590>

Muñiz, E. (2010). De la instrumentalidad a la complejidad. En E. Muñiz (Ed.), *Disciplinas y practicas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas* (pp. 17-50). Recuperado de [http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas\\_formacion/sexualidades/modulo\\_5/sesion\\_1/basica/m5\\_s1\\_l3.pdf](http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/sexualidades/modulo_5/sesion_1/basica/m5_s1_l3.pdf)

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Naciones Unidas. (2009). *Observación General N.º 12. El derecho del niño a ser escuchado*. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7532.pdf>

Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 2012(27), 81-102. Recuperado de <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479>

Rhodes, M. (2013). The conceptual structure of social categories: The social allegiance hypothesis. En M. Banaji y S. Gelman (Eds.), *Navigating the social world: what infants, children, and other species can teach us*. New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199890712.001.0001>

Rutlan, A. (2013). How do children learn to actively control their explicit prejudice? En M. Banaji y S. Gelman (Eds.), *Navigating the social world: what infants, children, and other species can teach us*. New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199890712.001.0001>

- Rosano, S. (2013). Son cosas de niños. La participación como derecho y la educación inclusiva: reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 151-167. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num1/art8.html>
- Sabido, O. (2016). Cuerpo y sentidos: el análisis sociológico de la percepción. *Debate Feminista*, 51, 63-80. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.04.002>
- Sanfélix, V. (2006). Palabra y silencio. Reflexiones sobre la violencia y el lenguaje. *Thémata. Revista de filosofía*, 2006(37), 373-387. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/27846>
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 159-170. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1218051713>
- Shein, M. (2003). La historia no escrita de la niñez y la pediatría. Un punto de vista diferente. *Boletín Mexicano de Historia y Filosofía de la Medicina*, 6(2), 5-9. Recuperado de [http://www.facmed.unam.mx/publicaciones/bmhfm/6\\_2\\_2k3.pdf](http://www.facmed.unam.mx/publicaciones/bmhfm/6_2_2k3.pdf)
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105018181010>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171033736006>
- Waxman, S. (2013). Building a better bridge. En M. Banaji y S. Gelman (Eds.), *Navigating the social world: what infants, children, and other species can*



*teach us.* New York, NY: Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199890712.001.0001>

Wittig, M. (2006). *El pensamiento Heterosexual y otros ensayos*. Madrid, España: Editorial Egales.

Yousafzai, M. (2009, enero 19). Diary of a Pakistani schoolgirl. *BBC News*.  
Recuperado de [http://news.bbc.co.uk/2/hi/south\\_asia/7834402.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/7834402.stm)

Yousafzai, M. & Lamb, C. (2013). *I am Malala: the girl who stood up for education and was shot by the Taliban*. London, UK: Weidenfeld & Nicolson.

Zosuls, K., Ruble, D. Tamis-Lemonda, C. & Martin, C. (2013). Does your infant say the words “girl” and “boy”? En M. Banaji y S. Gelman (Eds.), *Navigating the social world: what infants, children, and other species can teach us*. New York, NY: Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199890712.001.0001>

Dirección General de Bibliotecas UJAQ

Anexos

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## Anexo A. Instrumento de Diagnóstico y Evaluación

¡HOLA! para llenar esta hoja usa lápiz o pluma de cualquier color

Marca con una X si eres Niña\_\_Niño\_\_ Edad\_\_

Con tus palabras escribe **¿Qué pasó Hoy?**

---

---

---

---

---

Con tus palabras recuerda **¿Qué pasó Ayer?**

---

---

---

---

---

Con tus palabras imagina **¿Qué pasará Mañana?**

---

---

---

---

---

Con tus palabras describe

**¿Cómo son las niñas?**

---

---

---

---

---

**¿Cómo son los niños?**

---

---

---

---

---

Al terminar dobla la hoja y ponla en la caja que se encuentra en el escritorio de la maestra o maestro ¡GRACIAS!

## Anexo B. Carta de Presentación

Santiago de Querétaro, Querétaro a 6 de mayo de 2018

Atención a:

Suscribe:

LDG. Omar Tinoco Navarro

Estudiante de la Maestría en Estudios de Género (MEG) por la Universidad Autónoma de Querétaro

Buenas tardes directora, me dirijo a usted en relación a la aplicación de un instrumento de diagnóstico que es parte del protocolo de investigación de mi tesis para obtener el grado de maestría. Este instrumento de diagnóstico consta de 5 preguntas cortas y sencillas para aplicar a sus alumnos y alumnas de 3A y 5A. Con el propósito de saber cuáles son las palabras que asignan a sí mismos y a sus pares. Las preguntas del instrumento se contestarán de forma libre y están diseñadas para no interferir con las actividades escolares programadas:

Pregunta 1. Con tus palabras recuerda ¿Qué pasó ayer?

Pregunta 2. Con tus palabras describe ¿Qué pasó hoy?

Pregunta 3. Con tus palabras imagina ¿Qué pasará mañana?

Pregunta 4. ¿Cómo son las niñas?

Pregunta 5. ¿Cómo son los niños?

Adjunto a esta carta el instrumento de diagnóstico

Sin otro particular y de antemano expresando mi agradecimiento por su atención

---

LDG. Omar Tinoco Navarro

Teléfono móvil:

Email:

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Anexo C. Formato F-50

1. Datos generales
2. Antecedentes y/o fundamentación teórica
3. Justificación
4. Descripción del problema
5. Planteamiento teórico
6. Objetivos
7. Metodología
8. Resultados esperados, posibles aplicaciones y uso del proyecto
9. Referencias bibliográficas

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## Anexo D. Carta de Pertenencia a la Maestría en Estudios de Género



Maestría en Estudios de Género  
FACULTAD DE BELLAS ARTES • UAQ

Santiago de Querétaro, 2 de mayo del 2018

**A quien corresponda:**

Por este medio hago constar que la alumna **Tinoco Navarro Omar**, con No. de expediente **267074**, es alumno de la Maestría en Estudios de Género (2017-2019) adscrita a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Actualmente, el alumno se encuentra inscrito en el segundo semestre, mismo que comprende un periodo del 17 de enero al 8 de junio del 2018.

Agradeciéndole la atención prestada a la presente, me despido de usted enviando saludos cordiales.

Se extiende la presente para los fines que a la interesado convenga.

Atentamente,

Dra. Alejandra Díaz Zepeda  
Coordinadora  
Maestría en Estudios de Género

## Anexo E. Carta de Consentimiento

## PARTE 1 Para ser completada por niña o niño participante

He entendido la introducción e indicaciones dadas por la maestra o maestro sobre la actividad en la que voy a participar. También me informaron para qué van a usar las palabras que escriba y que puedo dejar de participar en cualquier momento sin ningún problema.

Nombre \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_

Marca con una X si estás de acuerdo en participar \_\_\_\_\_

## PARTE 2 Para ser completada por la madre, padre o tutor

He leído la carta enviada por la escuela con toda la información sobre la encuesta que se aplicará, y doy permiso para que mi hija(o) de nombre \_\_\_\_\_ participe bajo la supervisión de la maestra o maestro de grado.

Nombre de la madre, padre o tutor que da el permiso \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

Junto a esta carta consentimiento me entregaron también la invitación de participación y la carta informativa de la actividad

Cualquier duda comunicarse con \_\_\_\_\_

al teléfono \_\_\_\_\_

o al correo electrónico \_\_\_\_\_





Anexo G. Tabla de Captura de Enunciados Performativos

	Grupo		
	Género	#	
	Edad		
¿Qué pasara mañana?			

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Anexo H. Instrumento de Diagnóstico Niño de 3A

¡HOLA! para llenar esta hoja usa lápiz o pluma de cualquier color

Marca con una X si eres Niña \_\_\_ Niño  Edad 8

Con tus palabras escribe **¿Qué pasó Hoy?**  
 Hoy me levante pensando si las abejas  
 hubieran toda nuestra raza se extinguiría  
 y por eso estoy buscando la manera  
 de encontrar un material o fabri-  
 car un material muy duro para  
 hacer que los panales de abejas sean  
 resistentes

Con tus palabras recuerda **¿Qué pasó Ayer?**  
 trate de buscar o hacer un material  
 muy resistente y buscar un pedazo  
 de madera y tratar de tallar agujeros  
 para que las hormigas para que  
 se protejan de las lluvias

Con tus palabras imagina **¿Qué pasará Mañana?**  
 El calentamiento global se  
 acabara y todos los cosas blancas  
 seran saladas.

Con tus palabras describe

<b>¿Cómo son las niñas?</b> enojadas y abejas y el papa y la je ne des.	<b>¿Cómo son los niños?</b> valientes y un poco molestos tallan y desean.
--	--

Anexo I. Instrumento de Diagnóstico Niña de 5A

¡HOLA! para llenar esta hoja usa lápiz o pluma de cualquier color

Marca con una X si eres Niña  Niño  Edad 5

Con tus palabras escribe **¿Qué pasó Hoy?**  
Saí a la reced y comi gueso  
dime una de lita luego  
fimo a los gueso; esta gita  
valetina Pamela satia y gita  
gitar y Pamela yo

Con tus palabras recuerda **¿Qué pasó Ayer?**  
que el de idisa gita  
de mi cranga

Con tus palabras imagina **¿Qué pasará Mañana?**  
Buñcep de do y y cael  
de la ca y da ir a escuela

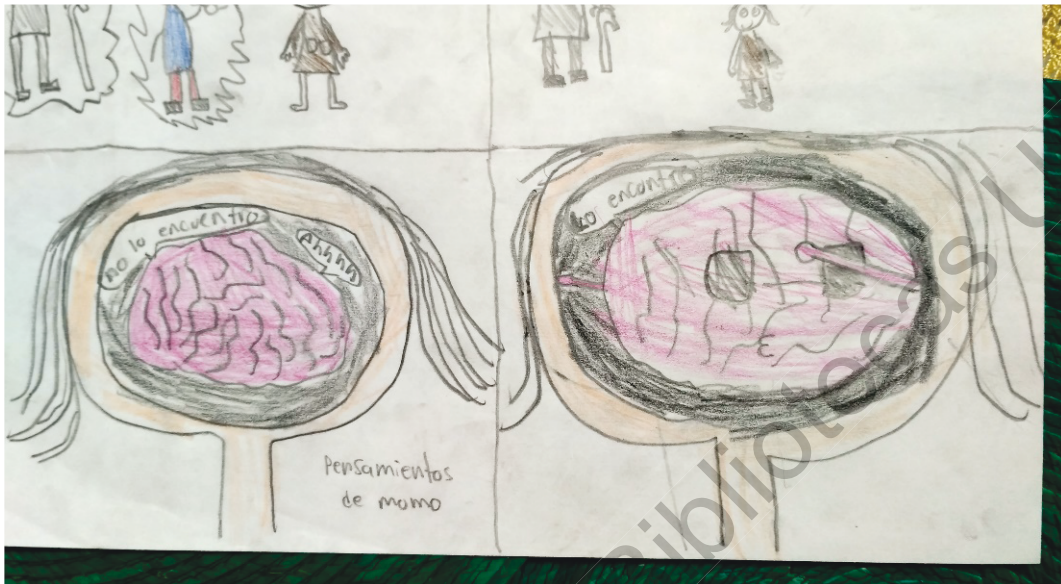
Con tus palabras describe

<b>¿Cómo son las niñas?</b> donita taca son di-fen y c	<b>¿Cómo son los niños?</b> son feito y me dio donita tos la no; fer y c
--	---

Anexo J. Dibujo de un Ser Niña Producida



Anexo K. Adscripción de la Palabra Inteligente al Cuerpo Niña



Dirección General de Bibliotecas UAQ

Anexo L. Niña con Máscara Inicio de la Intervención



Dirección General de Bibliotecas UAQ

Anexo M. Niño con Máscara Final de la Intervención

