

**ESTUDIO
CUALITATIVO
SOBRE LA
INCLUSIÓN Y
REPRESENTACIÓN
DE GÉNERO EN
LOS MEDIOS Y
CONTENIDOS
AUDIOVISUALES,
DESDE LA
PERSPECTIVA DE
NIÑAS Y NIÑOS**

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| I. PRESENTACIÓN | 6 |
| II. METODOLOGÍA..... | 8 |
| a) Objetivos generales de investigación..... | 8 |
| b) Objetivos específicos. | 8 |
| c) Técnicas de investigación | 9 |
| d) Plazas. | 10 |
| e) Público objetivo..... | 10 |
| III. MARCO TEÓRICO..... | 13 |
| a) Infancia | 14 |
| b) Género e infancia..... | 18 |
| c) Género..... | 20 |
| d) Desigualdad de género e Interseccionalidad..... | 24 |
| e) Sexualidad y corporalidad..... | 25 |
| f) Belleza hegemónica..... | 27 |
| g) Desigualdad y violencia de género en medios de comunicación..... | 29 |
| IV. MARCO NORMATIVO | 31 |
| a) Marco Internacional | 31 |
| b) Marco Nacional..... | 33 |
| c) Marco normativo sobre la Infancia..... | 37 |

| | |
|--|----|
| V. HALLAZGOS | 41 |
| a) Contexto de la investigación | 41 |
| b) Estructura del análisis..... | 42 |
| 1. EL PAÍS: PERCEPCIÓN DE LA SITUACIÓN Y EL IMPACTO EN LA CRIANZA | 44 |
| a) Clima de inseguridad y violencia..... | 45 |
| b) Situación económica..... | 48 |
| c) Los espacios y condiciones de los hogares. | 51 |
| d) Transformación social: una crisis de valores. | 56 |
| 2. LA FAMILIA: TRANSFORMACIÓN Y NUEVAS ESTRUCTURAS | 58 |
| a) Los cambios en la estructura familiar nuclear o tradicional..... | 66 |
| b) La familia uniparental “las madres y padres solteros”..... | 69 |
| c) La familia extendida o ampliada..... | 72 |
| d) La familia reconstituida o compuesta..... | 75 |
| e) La familia homoparental..... | 76 |
| 3. LA ESCUELA: ESCENARIO DE INTERACCIÓN SOCIAL ENTRE PARES | 78 |
| a) La escuela y los derechos de los y las niñas | 80 |
| b) La educación con perspectiva de género. | 82 |
| c) La inclusión de medios audiovisuales en la educación formal. | 84 |
| d) La educación formal como un avance en la igualdad de género. | 86 |
| 4. LA ETAPA DE VIDA: PERCEPCIÓN DE LA “NUEVA INFANCIA” | 88 |

| | |
|--|-----|
| 5. LOS DISCURSOS DE GÉNERO | 100 |
| a) Los discursos de género en la infancia..... | 105 |
| b) La influencia de los medios en los discursos de género en la infancia. | 108 |
| 6. EL CONSUMO DE MEDIOS EN LA INFANCIA | 112 |
| a) Contexto del consumo de medios en la infancia..... | 112 |
| b) El rol de los medios de comunicación en la infancia..... | 114 |
| c) Hábitos de exposición a los medios en la infancia..... | 117 |
| d) El proceso de enseñanza y apropiación de los medios en la infancia. | 120 |
| e) Relevancia y valoración de los medios en la infancia..... | 123 |
| 7. PROGRAMAS FAVORITOS Y DISCURSOS DE GÉNERO | 128 |
| 1. Preescolares..... | 129 |
| a) Consumo de caricaturas y series infantiles..... | 130 |
| b) Consumo de películas..... | 133 |
| c) Consumo de otros formatos..... | 134 |
| d) Consumo de contenidos de internet..... | 136 |
| e) Consumo de videojuegos..... | 138 |
| f) Consumo de radio y música..... | 139 |
| g) El impacto de los medios en la construcción de la identidad de género a nivel preescolar..... | 140 |
| 2. Niñas-Niños 1°-2° de primaria..... | 144 |
| a) Consumo de programas de televisión: caricaturas y series infantiles..... | 145 |
| b) Consumo de películas..... | 148 |
| c) Consumo de otros formatos..... | 149 |
| d) Consumo de contenidos de Internet..... | 152 |

| | |
|---|-----|
| e) Consumo de videojuegos..... | 154 |
| f) Consumo de radio y música..... | 156 |
| g) El impacto de los medios en la construcción de la identidad de género en estudiantes de 1° y 2° de primaria. | 156 |
| 3. Niñas-Niños 5°- 6° de primaria. | 160 |
| a) El consumo caricaturas y programas infantiles. | 163 |
| b) Consumo de películas..... | 164 |
| c) Consumo de otros formatos. | 165 |
| d) Consumo de contenidos de Internet..... | 168 |
| e) Consumo de videojuegos..... | 170 |
| f) Consumo de radio y música..... | 172 |
| g) El impacto de los medios en la construcción de la identidad de género en estudiantes de 5° y 6° de primaria. | 173 |
| 7.1 Análisis de programas específicos desde la visión de las audiencias infantiles..... | 178 |
| 1. La Rosa de Guadalupe..... | 180 |
| 2. Bob Esponja | 189 |
| 3. La familia P. Luche | 194 |
| 4. Soy Luna | 197 |
| 5. La CQ | 199 |
| 8. CONCLUSIONES..... | 202 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 210 |
| ANEXO. RESEÑA DE AUTORES..... | 215 |

I. PRESENTACIÓN

Este informe presenta los resultados del **“Estudio Cualitativo sobre la inclusión y representación de género en los medios y contenidos audiovisuales, desde la perspectiva de niñas y niños”** que el Instituto Federal de Telecomunicaciones (en adelante “Instituto” o IFT) llevó a cabo durante el primer semestre de 2018, con la intención de proveer información sobre el impacto de los medios de comunicación y contenidos de radio y televisión radiodifundida y televisión restringida en la construcción de roles de género¹ entre niñas y niños. Lo anterior, toda vez que para el “Instituto” es necesario conocer las opiniones en voz de las audiencias infantiles, así como la perspectiva de madres, padres y maestras(os) al respecto.

Este estudio de campo busca proveer de elementos al IFT que, a su vez, coadyuven en la promoción de *la igualdad de género y la no discriminación* que la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión (“LFTR”)² le confiere al “Instituto”, como parte de las acciones afirmativas que realiza en dicha materia.

El presente documento se desarrolla en cinco grandes apartados: el primero corresponde a la presentación de este estudio; el segundo muestra los objetivos y metodología para el levantamiento de la información; el tercero presenta el marco teórico utilizado para esta investigación; el cuarto corresponde al marco normativo que sustenta la investigación empírica, el cual no pretende ser una revisión del estado de la cuestión, sino un reflejo de la visión y marco referencial desde el que se desarrollaron los instrumentos de investigación y abordaron los grupos de enfoque; finalmente, en el quinto presenta los resultados de la investigación cualitativa.

¹ Conductas estereotipadas por la cultura, por tanto, pueden modificarse dado que son tareas o actividades que se espera realice una persona por el sexo al que pertenece. Por ejemplo, tradicionalmente se ha asignado a los hombres roles de políticos, mecánicos, jefes, etc., es decir, el rol productivo; y a las mujeres, el rol de amas de casa, maestras, enfermeras, etcétera (INMUJERES, 2004).

² La Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5352323&fecha=14/07/2014

Es importante enfatizar que el último apartado recupera la perspectiva y visión de las(os) entrevistadas(os), sobre el fenómeno de estudio. De ahí que la interpretación cualitativa se sustente a través de verbalizaciones directas recabadas en los grupos de enfoque, las entrevistas y las observaciones dirigidas en el hogar.

II. METODOLOGÍA

a) Objetivos generales de investigación

- Comprender el impacto de los medios y contenidos audiovisuales en la construcción y reproducción de estereotipos y roles de género entre niños y niñas.
- Entender desde el punto de vista de padres y profesores el papel que ejerce la familia, la escuela y la cultura heredada en la construcción de las identidades de género en la infancia.
- Analizar, desde una visión de género, los contenidos audiovisuales a los cuales estuvieron mayormente expuestos niñas y niños entre 5 años y 12 años.

b) Objetivos específicos

- **Niñas y niños.** Comprender el impacto que tienen los medios y contenidos audiovisuales de radio y televisión radiodifundida y televisión restringida en la adopción, construcción y reproducción de conductas estereotipadas entre niñas y niños condicionados por el sexo al que pertenecen. Así como entender el papel que ejerce la familia y la escuela en la construcción de las identidades de género en la infancia.
- **Madres y padres de familia.** Entender el papel que ejercen las madres o padres de familia en la construcción de las identidades y la reproducción de estereotipos de género en la infancia; así como identificar la importancia e influencia que atribuyen a los medios y contenidos audiovisuales en la formación de niñas y niños.

- **Familias.** Reconocer y explorar el contexto familiar y social en el cual se desenvuelven niñas y niños e identificar la influencia que los medios audiovisuales de comunicación y los roles de género que éstos proyectan, impactan en su vida cotidiana.
- **Maestras y maestros de primaria.** Reconocer la influencia y relevancia que tiene el ámbito escolar en la construcción de las identidades de género en la infancia; así como la trascendencia que ello pudiera tener en los contenidos y mensajes emitidos por los medios.

c) Técnicas de investigación

A partir de los objetivos, se utilizaron las siguientes técnicas de investigación cualitativas:

- **Grupos de discusión o enfoque:** técnica de carácter discursivo. Es una herramienta que permite acercarse desde el **discurso al saber de lo cotidiano**, al mundo de la vida y la experiencia que hace de cada persona un experto de su vida cotidiana. Se trata de reunir personas para tener una interacción grupal en torno a un tema determinado. Quien realiza esta técnica observa las percepciones de cada integrante, así como la dinámica propia del grupo (Rizo, 2009).
- **Entrevistas en profundidad:** técnica cualitativa de orden discursivo. Su valor está en entender **la experiencia de vida de una persona**, la perspectiva del mundo que habita, creencias, valores y parámetros que orientan sus decisiones. La vocación de esta técnica está en no dejar de lado detalles, en permitir que el sujeto **explore su mundo interior**. Esta técnica involucra un esfuerzo de inmersión de quien investiga en la vida de las personas entrevistadas (Vela, 2002).

- **Observación dirigida en hogares:** método de registro sistemático de eventos, comportamientos y artefactos sociales. Su vocación está en la descripción detallada de situaciones sociales, es una especie de **fotografía de la vida cotidiana**. Se trata de mirar la vida de las personas desde sus perspectivas y costumbres (Taylor y Bogdan, 1984).

d) Plazas

El levantamiento de la información del presente estudio, se llevó a cabo en 12 entidades de la República Mexicana del 11 de abril al 11 de mayo de 2018:

| Ciudad/Estado | |
|---------------|---------------------------------------|
| Plaza 1 | Ecatepec de Morelos, Estado de México |
| P2 | Guadalajara, Jalisco |
| P3 | Veracruz, Veracruz |
| P4 | Ciudad de México |
| P5 | Puebla, Puebla |
| P6 | León, Guanajuato |
| P7 | Tuxtla Gutiérrez, Chiapas |
| P8 | Monterrey, Nuevo León |
| P9 | Oaxaca de Juárez, Oaxaca |
| P10 | Juárez, Chihuahua |
| P11 | Tijuana, Baja California |
| P12 | Pachuca, Hidalgo |

e) Público objetivo

Asimismo, se cumplió con un perfil preestablecido de las y los participantes para cada metodología conforme lo siguiente:

Los **grupos de enfoque** se llevaron a cabo con un mínimo de 6 participantes. En el caso específico de niñas y niños, las sesiones se realizaron con 50% de cada género.

Las sesiones con niñas(os) preescolares y de 1° y 2° de primaria se realizaron con dinámicas lúdicas, representaciones gráficas y dramatizaciones, pues según la teoría de Piaget:

“El niño preescolar se encuentra en una etapa preoperatoria o representativa donde el lenguaje es el vehículo de conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo refuerzan el pensamiento individual con un amplio sistema de pensamiento colectivo. Este lenguaje se realiza a través del llamado *monólogo colectivo* caracterizado porque los niños no saben discutir entre sí y se limitan a confrontar sus afirmaciones contrarias, hablan cada uno para sí y sin embargo creen que se escuchan y comprenden unos a otros” (Barrio, 2001).

ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD

Docentes de escuelas públicas y privadas de primaria.

- De nivel preescolar
- De 1° y 2° de primaria
- 5° y 6° de primaria

OBSERVACIÓN DIRIGIDA EN HOGARES

Familias con hijas(os) estudiando en escuela pública y privada preescolar y/o primaria.

Extensa: hogares en donde cohabitan dos o más generaciones de personas unidas por lazos sanguíneos. (Ejemplo: abuela y/o abuelo, con padre y/o madre con hijos e hijas)
Uniparental: hogares en donde solo vive la madre con sus hijos.
Nuclear: hogares habitados únicamente por madre-padre e hijas-hijos.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2016 del INEGI, las familias nucleares representan el 36.2% del total de los hogares del país (considerando las que tienen hijas(os) tanto jóvenes como infantes); las familias uniparentales representan el 18.7% (considerando el 2.8% de papás solos con hijos); mientras que las extensas son el 9.5%, a nivel nacional.

| Estructura familiar | % Nacional |
|--|--------------|
| Papá, mamá y niños (nuclear) | 27.2% |
| Papá, mamá y jóvenes (nuclear) | 13.5% |
| Pareja, hijos y otros familiares (extensa) | 9.5% |
| Familia reconstituida | 4.4% |
| Pareja joven sin hijos | 4.7% |
| Nido vacío | 7.3% |
| Pareja del mismo Sexo | 0.3% |
| Papá solo con hijos | 2.8% |
| Mamá sola con hijos | 15.9% |
| Co-residentes | 3.7% |
| Familia Unipersonal | 10.7% |
| Proyección hogares | 33,462,598 |
| Base muestral | 70,311 |

Fuente: Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2016, INEGI.

En resumen, el esquema de trabajo del presente estudio contempló un total de:

| TÉCNICA CUALITATIVA | PARTICIPANTES |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| 28 grupos de enfoque con infantes | 168 niñas y niños |
| 18 grupos de enfoque con adultos | 144 madres y padres de familia |
| 20 observaciones dirigidas | 80 integrantes de familias |
| 24 entrevistas con docentes | 24 maestras y maestros |

III. MARCO TEÓRICO

Las premisas que dieron origen al presente estudio son, por un lado, la infancia y su rol como audiencia, por otro, la perspectiva de género para el desarrollo de los instrumentos, abordaje en las distintas técnicas cualitativas y el análisis de la información.

Con base en lo anterior, es importante en este apartado presentar una visión básica de la definición, características y desarrollo psico-social en la infancia, así como un breve perfilamiento de esta etapa de vida como audiencia.

Por otro, lado se desarrolla el planteamiento de la perspectiva de género recuperando sus conceptos principales, sin la intención de ofrecer un estado de la cuestión, sino más bien el marco conceptual que se utiliza a lo largo del análisis.

Es importante señalar que la metodología cualitativa a partir de la cual se recabó la información de la presente investigación consideró la perspectiva de género para el desarrollo de los instrumentos y el abordaje en sesiones de grupo, entrevistas y observación dirigida en hogares.

La perspectiva de género es una herramienta teórica, analítica y política que hace alusión a la diferencia construida y la desigualdad que existe entre mujeres y hombres buscando la igualdad de género o, en palabras de Estela Serret, “cuando nos referimos a dicha perspectiva, aludimos a: un punto de vista, a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad [científica, académica, social o política], que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros [masculino y femenino, en un nivel, y hombres y mujeres, en otro]” (2008: 15).

El presente estudio parte desde esta perspectiva, lo cual implica abordar fenómenos sociales o políticos cuestionando las relaciones de poder entre los sexos, que han producido posiciones jerarquizadas, donde las mujeres ocupan un lugar de subordinación.

De acuerdo con Serret mirar un fenómeno desde esta perspectiva consigue (2011:40):

- a) Visibilizar a las mujeres, sus actividades, sus vidas, sus necesidades específicas, sus espacios y la forma en que contribuyen a la creación de realidad social;
- b) Mostrar cómo y por qué cada fenómeno concreto está atravesado por las relaciones de poder y desigualdad entre los géneros característicos de los sistemas patriarcales o androcrático;
- c) Visibilizar necesidades, espacios y formas específicas en que las mujeres contribuyen a la realidad social; y
- d) Visibilizar mecanismos de reproducción de opresión, discriminación y violencia.

Para ello, y de acuerdo con los objetivos del presente estudio, es necesario abordar las siguientes nociones como parte del marco conceptual.

a) Infancia

Definición y características de la infancia

Las definiciones de infancia están presentes en diversos ámbitos, por ejemplo, el artículo 1 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Niña señala que 'se entiende por niño se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo, que, en virtud de la ley le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad'³ y la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en el artículo 2 estipula que 'son niñas y niños las personas de hasta 12 años incompletos, y adolescentes los que tienen entre 12 años cumplidos y 18 años incumplido'.⁴

Más allá de las definiciones legales, existen contribuciones de la psicología y sociología de la infancia que nos ayudan a entender la etapa da vida desde una perspectiva, psico-social, cognoscitiva y relacional.

Desde la psicología clásica de la infancia, Jean Piaget concibe la etapa de vida desde una visión naturalista, es decir, que el niño o la niña se desarrollan y aprenden

³ UNICEF (2004). Convención Internacional sobre los Derechos del niño y la niña. Tomado de: https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_convencion_espanol.pdf

⁴ Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de mayo de 2000. Última reforma publicada DOF 19-08-2010. Tomado de: <https://www.ipn.mx/defensoria/Documents/Normatividad/Normatividad-Nacional/Ley-para-laProteccion-de-los-Derechos-de-Ninas-Ninos-yAdolescentes.pdf>

según la maduración y el desarrollo cognitivo de la edad en la que se encuentren, de ahí, que la infancia se visualice como proceso natural y biológico del ser humano, más que resultado de un proceso social.

‘Para Piaget el desarrollo cognitivo está relacionado con la lógica de las acciones, la ejecución y coordinación de dichas acciones; con la lógica de las operaciones concretas y formales, y con la lógica de las significaciones’. (Montealegre, 2016, p.272)

De acuerdo con esta concepción las características de la niñez son:

| Etapa | Edad aproximada | Características |
|------------------------------|-----------------|---|
| Sensoriomotora | 0-2 años | Empiezan a hacer uso de la imitación, memoria y pensamiento. Empiezan a reconocer objetos. |
| Preoperacional | 2-7 años | Desarrolla gradualmente el uso del lenguaje y la capacidad para pensar simbólicamente. Capaz de pensar lógicamente en operaciones unidireccionales. |
| Operaciones concretas | 7-11 años | Capaz de resolver problemas concretos de manera lógica. Entiende la reversibilidad. |
| Operaciones formales | 11-adultez | Capaz de resolver problemas abstractos de manera lógica. Su pensamiento se hace más lógico. Desarrolla interés por los temas sociales, identidad. |

Por otro lado, las aportaciones de la psicología cognitiva de Diane E. Papalia y Gabriela Martorrel (2015), conciben la infancia como la etapa de vida que va del nacimiento hasta los 3 años, la niñez temprana de los 3 a 6 años y la niñez media de los 6 a los 11 años.

La aportación más importante de esta visión es recuperar el desarrollo psicosocial, para fines de este estudio recuperamos las etapas y características que comprenden la niñez temprana y la niñez media.

Niñez Temprana (3 a 6 años)

| Desarrollo Físico | Desarrollo Cognoscitivo | Desarrollo Psicosocial |
|---|---|--|
| <p>Crecimiento es constante; el aspecto con proporciones más parecidas a las de un adulto.</p> <p>Problemas comunes del sueño.</p> <p>Aparece la lateralidad; mejora la coordinación motora, fina y gruesa.</p> | <p>Se consolida la memoria y el lenguaje.</p> <p>La inteligencia se hace más predecible.</p> <p>La experiencia preescolar y la preprimaria son muy comunes.</p> | <p>El autoconcepto y la comprensión de emociones se hacen más complejos.</p> <p>Aumenta la independencia, iniciativa y el autocontrol.</p> <p>Se desarrolla la identidad de género.</p> <p>Los juegos son más imaginativos, elaborados y más sociales.</p> |

Niñez Media (6 a 11 años)

| Desarrollo Físico | Desarrollo Cognoscitivo | Desarrollo Psicosocial |
|--|---|--|
| <p>El crecimiento se hace más lento.</p> <p>Aumenta la fuerza.</p> | <p>Empiezan a pensar de forma lógica, pero concreta.</p> <p>Se incrementan las habilidades de memoria y lenguaje.</p> | <p>El autoconcepto se hace más complejo e influye más en la autoestima.</p> <p>La corregularización refleja el cambio gradual del control de los padres al hijo.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Son comunes las enfermedades respiratorias, pero la salud en general es mejor que en cualquier otro momento del ciclo vital.</p> | | <p>Los compañeros adquieren una importancia central.</p> |
|---|--|--|

Finalmente, recuperamos el trabajo de Norma Casas Sánchez, en 'Una Mirada la Infancia y Adolescencia en México' quien desde la antropología social y la sociología revisa el concepto de infancia.

Desde esta perspectiva:

- 'La infancia es una construcción culturalmente elaborada
- El niño es socializado en el mundo que le antecede al nacer y establece una vinculación con el grupo en el que vive
- Cada grupo social elabora sus propias prácticas socializadoras pues las características de la niñez son heterogéneas aun dentro de una misma sociedad y están marcadas por diferencias en el entorno ambiental, familiar, comunitario, económico, político, y por las diferencias y las relaciones de género.
- En cada una de las distintas etapas de desarrollo el niño adquiere capacidades y desarrolla habilidades para desenvolverse en el ambiente en el que vive'.⁵

A partir de todo lo anterior y para los fines de este estudio entendemos que niñas y niños tienen condiciones bio-psicológicas que enmarcan su proceso de crecimiento, y 'los niños no son receptáculos pasivos del entorno socializador, sino que participan activamente en la construcción de su conocimiento' (Casas, 2010: 22)

Así es factible reconocer el efecto socializador de la escuela en primera instancia y de los medios, como parte de la vida cotidiana de niñas y niños, pues no hay que perder de vista que la entrada a preescolar es el primer momento en donde ellas y ellos tienen las primeras experiencias de socialización fuera del núcleo familiar; mientras que la entrada y estancia en la primaria contribuye a la independencia, la toma de decisiones autónomas, así como asumir responsabilidades acordes a su edad.

⁵UNICEF (2010). Una mirada a la infancia y la adolescencia en México. Tercer premio Unicef 2010. México. Tomado de: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/3PremioUnicef2010bcja\(1\).pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/3PremioUnicef2010bcja(1).pdf)

b) Género e infancia

Como ya lo hemos señalado la noción de infancia tiene diferentes vertientes de definición de acuerdo con el tiempo y cultura, es decir **se trata de una construcción social, en este sentido, se puede establecer una relación entre la infancia y el género**, ya que se aprende a ser mujer/niña u hombre/niño como lo decía Simone de Beauvoir; **el género es uno de los aprendizajes primarios más importantes que desde la niñez se transmiten** a través de enseñanzas directas o indirectas desde la familia, la escuela y el entorno sociocultural, incluyendo los juguetes y medios de comunicación los cuales plantean modelos de cómo deben ser las niñas y los niños.

Tanto el género como la infancia implican roles, responsabilidades, relaciones, formas de ser y comportarse de acuerdo con el sexo; ambos son socialmente construidos y transmitidos a partir de la primera socialización.

El infante comienza a entender su carácter individual después de que ha surgido su autoconcepto, alrededor de los dos años. Asimismo, **el género comienza a desarrollarse desde los 21 meses**, etapa que coincide con el aprendizaje del lenguaje 'los niños y las niñas comienzan a mostrar conductas propias de uno u otros sexos. Los varones tienden a desvincularse de su madre, mientras que las niñas buscan mayor intimidad con ella... [lo cual] parece estar relacionada con la conciencia de las diferencias sexuales' (Craig y Baucum en Jiménez, Inzunza, Amor y Guajardo, 2013:10).

Sin embargo, Craig y Baucum señalan que **los esquemas de género se desarrollan alrededor de los siete u ocho años** aproximadamente con relación al **mayor nivel cognoscitivo** requerido para que un infante entienda el significado de ser niña o niño, así como los comportamientos que son socialmente adecuados para cada sexo.

Como menciona Castañeda (2017) a los niños se les educa en el machismo haciéndoles creer que son los 'reyes del mundo', mientras que las mujeres y niñas que los rodean deben atenderlo y se les enseña el papel de sumisa y conciliadora, de tal manera que **se naturaliza la creencia de que las mujeres y los hombres pueden hacer cosas diferenciadas o son mejores para unas actividades que para otras debido a su sexo**.

Mientras que a las niñas se les enseñan características con menor valor en el espacio público como la sensibilidad, emocionalidad, delicadeza y otras; el niño aprende a ser racional, fuerte y valiente por oposición. Como señala Stormezan (2016) con base en Beauvoir, en las niñas existe un conflicto en su existencia autónoma cuando se les enseña que hay que agradar y ser para otros, por

consiguiente, tiene que renunciar a su autonomía, es así que **'la niña debe hacerse objeto, mientras el niño debe ser sujeto'**.

Pero no sólo eso, sino los estereotipos de género pueden restringir el mundo para las niñas y ampliarlo para los niños, así como generar condiciones de riesgo en la adolescencia, como señalan Blum, Mmari y Moreau (2017) quienes hicieron un estudio global para determinar cómo las expectativas de género moldeaban la primera adolescencia, es decir, alrededor de los 10 años. Los autores señalan que "Los estereotipos femeninos basados en 'protegerlas' las hacen más vulnerables, enfatizando el afán de vigilarlas y sancionarlas físicamente cuando rompen las normas" lleva al aumento de abandono escolar, casamiento de niñas, embarazos tempranos, infecciones por VIH u otras enfermedades de transmisión sexual.

El punto nodal donde **convergen las nociones de género y niñez es la relación de poder** que se establece entre los opuestos: hombre-mujer/adulto-niño. Se trata de **dos grupos que han sido dominados dentro de una cultura dominada por el poder masculino, donde se han establecido y permanecen condiciones de desigualdad**; como señala Segato (en Stormezan, 2016: 24) 'El poder del más fuerte se escribe sobre los cuerpos más vulnerables de la sociedad, las mujeres y las niñas'.

Tanto mujeres como niñas y niños comparten la falta en el reconocimiento y ejercicio de sus derechos, es decir hay una historia donde ambos **no han sido reconocidos como ciudadanas/os y desde el sistema patriarcal se han tomado y se toman las decisiones de lo que pareciera 'lo mejor' para mujeres e infantes**; en una marginación paternalista como menciona Gaitán (s/f: 6). Particularmente en el caso de las y los niños es importante destacar que las **inequidades se sostienen en estructuras andro y adultocéntricas**, 'donde la hegemonía del poder la ostentan, generalmente, los adultos masculinos, quedando los niños y niñas en una posición de subordinación sólo por su edad' (Stormezan, 2016:24).

Si bien el feminismo abordó la infancia a partir de la maternidad y las repercusiones y relaciones entre las y los hijos y sus madres (generalmente negativas), actualmente la llamada Nueva Sociología de la Infancia incorpora el **feminismo contemporáneo y la perspectiva de género para abordarla de una manera compleja y crítica apuntando las relaciones de subordinación y dominación**. El concepto de interseccionalidad como se verá con mayor profundidad posteriormente, reconoce que la complejidad de la desigualdad entre los géneros se basa en la multiplicidad de variables que construyen la identidad de los sujetos (Stormezan, 2016: 20); es decir se articula y refuerza con otros sistemas de dominación como la diferencia sexual, la clase, la edad, la raza y otros que generan situaciones particulares de opresión.

Desde la Nueva Sociología de la Infancia, **la infancia entonces se concibe como el conjunto de mandatos que definen la forma de ser niña o niño transmitidos y aprehendidos desde la socialización, incluyendo los mandatos culturales que además señala pautas de dependencia y subordinación de los más jóvenes con respecto a los adultos** (Gaitán, ibid.); es decir, se distingue la existencia de un orden generacional que delimita relaciones jerárquicas de las relaciones intergeneracionales. De tal manera que la **Sociología de la Infancia como el Feminismo y la perspectiva de género se conectan con los movimientos para el reconocimiento y defensa de los derechos humanos para contribuir a un tratamiento más igualitario.**

c) Género

En primera instancia es necesario diferenciar el género del sexo. El concepto de sexo refiere a las características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas que diferencian los cuerpos de hembras y machos, se trata de características que no elegimos al nacer. Por otro lado, a grandes rasgos, el género comprende las ideas, creencias y significados atribuidos a las actividades asignadas a cada sexo, las cuales se construyen social y culturalmente para definir aquello que se considera femenino y masculino. Desde que nacemos se identifica nuestro sexo y por lo tanto se espera que cumplamos con las normas sociales asociadas a éste.

Serret (2011) plantea dimensiones del concepto de género que permiten aclarar los diferentes significados y alcances de este:

- a) género simbólico
- b) género imaginario social, y
- c) género imaginario subjetivo.

Género simbólico

Se refiere a la pareja simbólica masculino-femenino, la cual no alude a mujeres y hombres, si no **a referentes primarios de significación**, es decir, "...lo masculino y lo femenino no intervienen sólo como referentes de constitución de las identidades de las personas, sino que son referentes de significación y comprensión del mundo entero" (Serret, 2011: 78); de tal manera que **organizan cosmovisiones en la atribución de características de masculinidad y feminidad**, a todos los

elementos, desde aquellos sagrados en las culturas antiguas hasta los más cotidianos del contexto actual.

Ambas categorías se necesitan para su definición, pues **se trata de la unión de dos principios opuestos donde lo masculino juega como categoría central**, de lo nombrable, lo inteligible, **la cual define a la categoría límite, es decir, lo femenino**. Es así que lo femenino se define a partir de la negación del significado de lo masculino, ocupando el papel de la alteridad, de lo otro representando así la frontera, el límite, lo marginal y lo no reconocido (Serret, 2011: 77,78).

De ahí que **se establece una relación arbitraria de dominación de lo masculino frente a lo femenino**, donde el principio masculino aparece como medida de todo (Bourdieu, 2007: 28) y lo femenino ocupa una posición de subordinación frente a éste.

Género imaginario-social

Clasifica a las personas en mujeres y hombres a partir de los cuerpos sexuados, es así que llamamos hombres o mujeres a quienes actúan significados de masculinidad o femineidad (Serret, 2011:82). Se trata de códigos socialmente compartidos que **funcionan como referentes de identidades colectivas**.

Esta noción refiere a las **representaciones aceptadas como naturales a los cuerpos y que operan como verdades**, por lo que determinan ideas, creencias, prejuicios, normas, roles y valores que influyen en prácticas, identidades y relaciones de poder en la interacción cotidiana.

Hablamos de actuación retomando las ideas de Judith Butler (1990,1997), ya que para la autora el género es performance, actuación, un efecto performativo de actos reiterativos del lenguaje producto de diversas tecnologías sociales, lenguajes y representaciones culturales. **En este terreno, se ubican los discursos sobre los sexos en medios de comunicación, en la ciencia, el arte u otros**. Butler retoma la noción activa del lenguaje de John Austin considerando que **–las palabras hacen cosas–** (1982), por lo que el género es entonces **producto de la repetición estilizada de actos que se interpretan y constituyen la ilusión de género permanente** (1997: 298).

Dentro de esta lógica, **tradicionalmente se espera que los hombres actúen nociones de masculinidad**, o sea, significados de centralidad, de prestigio, en una lógica de la hazaña, que glorifica y enaltece; y que **las mujeres actúan aquello que va desde lo máspreciado**, por un lado, delicadeza, ternura, pero también ese “poder femenino” unido a la naturaleza que representa **lo más temido y lo dominado**, indica Serret (2011: 83).

Desde la infancia se esperan entonces el cumplimiento de estereotipos de género de las niñas, que sean amorosas, cuidadosas, lindas, y, por el contrario, que los niños sean fuertes, valientes, determinados. De acuerdo con estas características consideradas naturales, pero que no lo son, existe una expectativa de que ambos cumplan con los **roles de género**, es decir, el conjunto de normas y prescripciones que transmite la sociedad sobre el comportamiento femenino o masculino. Se trata de la expectativa que tienen los demás de cada cual en función del rol que representa; toda persona cumple un conjunto de roles que reunidos configuran un estatus (Sau, 2004). Estos roles o patrones de género son resultado de la división sexual del trabajo que se había pensado que era “natural” hasta que los diferentes feminismos (Lindsey, 1990; Rodríguez, 2001; Pedrero, 2004) cuestionaron lo anterior; teniendo como común denominador que la división del trabajo se basa y expresa en relaciones de poder, donde tradicionalmente a los hombres se les ha atribuido el rol productivo en la esfera pública y a las mujeres el rol reproductivo asociada a la esfera privada (Lamas, 2003).

Butler (1990) señala que **se producen sujetos generizados dentro de una matriz heterosexual** donde, además de lo señalado, se espera que en la oposición de los sexos exista la atracción y el complemento “natural” que se deriva de la supuesta congruencia entre sexo-identidad de género-orientación del deseo dentro de la matriz señalada. En este sentido se replica la relación de dominación de lo masculino/femenino en el binomio heterosexual/homosexual, donde **las categorías se consideran opuestas y excluyentes entre sí**.

Cabe subrayar que, **en caso de transgredir la normatividad genérica y sexual** – la cual es producto de una dinámica patriarcal donde los que han tenido el lugar de dominación han sido los hombres de clase alta, blancos y heterosexuales-, aquello que se considera diferente, es decir, **las otras y los otros** (homosexuales, indígenas, pobres) **en el nivel del imaginario se feminizan**. Es decir, **representan simbólicamente lo marginal, lo no reconocido**. De ahí que se coloquen en un lugar de subordinación, por ejemplo, los hombres que no cumplen con el modelo

idealizado de masculinidad, o en mayores condiciones de discriminación a las mujeres de acuerdo con su clase social, preferencia sexual o su raza. Como menciona Serret, “pues encarnan ideas de alteridad, de aquello que intriga y resulta misterioso, aunque al mismo tiempo es temido y carece de prestigio” (2011: 83). De la misma manera, **se valora a mujeres que actúan como aquello que consideramos masculino**, es decir se premia y refuerza la centralidad que ocupa la masculinidad.

Sin embargo, es fundamental anotar que **las ideas y los significados dados a las nociones de lo masculino y lo femenino pueden modificarse**, por lo que es posible encontrar variantes de ambas categorías de acuerdo con diferentes grupos y culturas; mismas que se van transmitiendo y aprendiendo.

Género imaginario subjetivo

Éste se ubica en plano de la subjetividad como el referente fundamental de la identidad nuclear primaria. Esta dimensión del concepto de género apunta a las formas en las que mujeres y hombres se posicionan ante las significaciones de masculinidad y feminidad. **Tiene que ver con la negociación de estos discursos y la forma concreta en que mujeres y hombres actúan.**

Nos encontramos entonces, en el terreno de la identidad de género, la cual dice Serret (2011: 89), es resultado de la **percepción social y la autopercepción**; intersección que genera una dinámica reflexiva que da como resultado la construcción identitaria, la cual, por lo tanto, tiene un sentido flexible, móvil, cambiante. **La identidad de género es la manera en las que negociamos con la mirada externa y la propia mirada, así como en los mecanismos por los que nos narramos como sujetos sexuados.**

En línea con Judith Butler, **las identidades de género no se conciben como una unidad intrínseca al sexo**, sino se cuestiona la noción de la identidad como algo natural o estable, ya que, como mencionamos previamente, es producto de una actuación de códigos pre-establecidos culturalmente y su interpretación. Este planteamiento explica **la posibilidad de las y los sujetos de reapropiarse de ciertos códigos de los sistemas binarios masculino/femenino así como heterosexual/homosexual**, es decir, una mujer puede actuar significados masculinos y viceversa, lo cual muestra la debilidad de las estructuras heterocentradas y normativas (Sáez y Preciado en Butler, 1997:13); asimismo,

explica la complejidad y diversidad de identidades genéricas en el contexto actual y su relación con los contextos espacio-temporales específicos.

d) Desigualdad de género e Interseccionalidad

La desigualdad de género apela a la posición de inferioridad simbólica y material en la que se ha colocado a las mujeres. Esto se ha reflejado en la restricción o negación del ejercicio de sus derechos humanos por el hecho de ser mujeres y, por lo tanto, las posiciona en condiciones de subordinación y marginación en la vida privada y pública.

Sin embargo, como mencionamos anteriormente, la identidad de género no es natural al sexo, y tampoco indivisible como menciona Golubov (2016). Es decir, **está entrelazada con la identidad racial, de clase, etaria, sexual u otras, lo cual da como resultado distintas formas de subordinación de acuerdo con contextos específicos.** Por lo tanto, es importante considerar la intersección de identidades como de condiciones socioculturales de dominación, lo cual nos permite mirar la diversidad de maneras en que se expresa y representan feminidad y la masculinidad, así como las formas concretas en que viven privilegios y desigualdades tantas mujeres como hombres. **Las posiciones pueden ser contradictorias, ya que la misma persona puede ser discriminada más por su condición social que por el género, tener una condición social favorable y ejercer poder sobre otra mujer u hombre por motivos de estatus socioeconómico.**

Consideramos la noción de **interseccionalidad como herramienta interpretativa** que permite identificar y analizar estos cruces de la diferencia y discriminación, los cuales **“marcan las relaciones sociales y las identidades en distintos niveles de análisis”** (Golubov, 2016: 205). Siguiendo a la autora citada, estos niveles van desde la experiencia individual, en grupos sociales, así como en instituciones y organizaciones a partir de los discursos que justifican las condiciones señaladas.

Otro nivel que tiene que ver con este estudio **implica ubicar los cruces discriminatorios en representaciones culturales y políticas públicas, así como la manera en que se distribuyen recursos simbólicos y materiales, considerando también la forma en que éstos se producen.** Lo anterior es relevante ya que por medio de las representaciones se construyen o **reproducen estereotipos sociales que contribuyen a los sistemas de desigualdad.**

En lo que respecta a la infancia es pertinente considerar los siguientes apuntes señalados por Gaitán (ibid.). En primera instancia aproximarse hacia la diversidad de las vidas y circunstancias de las niñas y los niños señalando las diferencias con el fin de reconocer la **heterogeneidad**; reconocer a los infantes como **personas con derechos** y no como objetos al cuidado de las mujeres; analizar y **concebir la infancia desde el presente** de las y los niños y no como una garantía del futuro hacia los adultos lo que implica detectar necesidades y problemáticas actuales como niñas/os; otorgar el **mismo estatus metodológico a la edad, la clase, etnia o el género para el análisis de la desigualdad social**; analizar el sistema de orden generacional donde es posible observar alianzas, jerarquías, conflictos, resistencias (Alanen, en Gaitán, ibid.), es decir, las **relaciones de poder**; enfatizar tanto la subordinación como la **posibilidad de agencia** (Thorne, ibid.) ya que como señala Corsario (en Gaitán, ibid.) las niñas y los niños no se limitan a reproducir las pautas, sino, que a través de un proceso de reproducción interpretativa, participan en la construcción de su propia infancia.

e) Sexualidad y corporalidad

En primera instancia la sexualidad remite a una característica biológica y natural, sin embargo, consideramos la noción de Michel Foucault (1989) quien analiza la sexualidad como un dispositivo emergente con la modernidad occidental, donde el mismo término –sexualidad- afirma, **es producto de una construcción** que se remonta al siglo XVIII en Europa el cual permite **reconocer y organizar ciertas prácticas e ideas consideradas como sexuales**. El autor apunta que **la sexualidad se trata de una experiencia históricamente singular**, como “la correlación dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (1984:8).

El interés del análisis sobre la sexualidad que hace Foucault, más allá del sexo, es desde **la noción de dispositivo**, la cual se refiere a una forma de conducir los efectos del poder como **una red compleja, dinámica, discursiva y no discursiva que produce saberes en un determinado contexto, que incide en los cuerpos y produce sujetos** (1989:129).

La sexualidad en la modernidad y en occidente parece ser un dispositivo eficaz en tanto no remite a una sujeción exterior prohibitiva, sino **responde a la pregunta por quiénes somos**; remite al sujeto mismo, más desde la incitación que desde la represión del sexo a la cual alude Foucault (1989:39), **produciendo una proliferación del habla y vinculándose con lo que pareciera nuestra verdad interior más profunda**.

El **poder** tiene entonces una dimensión productiva. No se ubica en un lugar o institución fija, sino que **circula, como una red de relaciones dinámica, inestable, que viene de todas partes y de múltiples formas** (Foucault 1989,1990). Se ejerce en condiciones históricamente situadas, desde el Estado, las instituciones, entre sujetos, con mecanismos múltiples, directos y sutiles. Con relación al saber **este dispositivo produce discursos que operan como verdades, que plantean formas y límites, tecnologías que inciden para producir cuerpos útiles; en este caso, de cuerpos generizados, es decir, presentados en dos géneros: femenino o masculino.**

Como indica Butler, **las relaciones heterosexuales tienen privilegio al considerarse como la base asumida de las relaciones sociales**, la representación por sí misma de la unión social bajo el supuesto de que la sociedad no podría funcionar o existir sin este modelo. Las conductas y las normas sexuales se han codificado desde este marco a partir de órganos sexuales opuestos, partes del cuerpo que “naturalmente” embonan (pene-vulva); y desde un lugar psíquico-cultural donde se producen la atracción, el placer y el deseo por el otro sexo bajo el axioma del opuesto que completa. Desde esta perspectiva, **la sexualidad y los cuerpos se han centrado en la genitalidad y en las prácticas coitales, desde donde se clasifican las acciones consideradas como -sexuales o no sexuales-**, así como las zonas privadas o públicas del cuerpo, desde la perspectiva heterosexual y en oposición a lo “opuesto anormal”, la homosexualidad, o lo que escape a esta codificación corporal.

Así, las representaciones sobre **la sexualidad genérica en occidente definen a las corporalidades masculinas como activas, fuertes**, fácilmente estimulados por imágenes, objetos y fantasías; y a las **corporalidades femeninas** -por contraste- **como pasivas, disciplinadas, reproductivas** y en respuesta a la sexualidad y deseos del varón (Bland, 1981 en de Lauretis, 1986: 253).

Una experiencia que pareciera del ámbito de la intimidad está atravesada por discursos e intereses, controles y resistencias que cruzan por el sexo, el placer, el deseo y el erotismo; donde circulan relaciones de poder estableciendo cierto orden social. **Los contenidos audiovisuales tienen gran poder al explotar y proyectar modelos masculinos y femeninos dentro de esta línea, donde se ve la supremacía del hombre sobre la mujer y se deja ver como lo esperado y lo que debiera ser; es decir, se normaliza.**

f) Belleza hegemónica

Con esta dimensión nos interesa llamar la atención sobre los *ideales regulatorios* que rigen esquemas corporales a partir de visiones de género (Butler, 1990, 1997). Un elemento sumamente relevante en la comprensión de los roles de género que reciben las personas en los medios de comunicación se relaciona con visiones hegemónicas de belleza.

Lucrecia Masson (2017) indica que, en las culturas occidentales como la nuestra, hay un esquema rígido de belleza que se une, como factor de dominación, a la clase social, la etnia o raza, haciendo que los cuerpos blancos y delgados sean vistos como los ideales, bellos y sanos. Estos estereotipos crean efectos en las vidas de las personas, se instauran como modelos corporales a seguir, los cuerpos que no se adecúan a estos modelos padecerán segregación y discriminación, generando un régimen de *gordofobia*. Éstos se hacen presentes en las representaciones mediáticas.

Representaciones de género

La noción de representación significa presentar algo ausente a través de una experiencia sensorial. **La representación ocupa el lugar del original**, de lo que se representa, es decir, lo sustituye por algo distinto estableciendo una relación referencial.

Las representaciones de género, entonces, **son aquellas formas en que se han presentado a las mujeres y a los hombres, a partir de parámetros sobre lo femenino y lo masculino** que van construyendo en el imaginario social ciertas ideas sobre los sexos. Retomando a Foucault (1979), los discursos se producen en una relación saber-poder donde son las instituciones legitimadas quienes construyen conocimiento. Éstas operan con la autoridad suficiente (producto del poder) para hacer que los discursos funcionen como verdades.

En ese sentido, la producción de discursos sobre mujeres y hombres dentro de contextos específicos ha construido sujetos *generizados* con sus variantes de acuerdo con las coordenadas sociales, culturales, políticas y económicas. Y qué mayor poder y autoridad que la que poseen y mantienen los diversos medios de comunicación, en particular, aquellos que cuentan con muchos años de legitimidad y hegemonía.

Por ejemplo, **Berger** hace una revisión del desnudo dentro de la pintura europea y señala que la forma de representarlas tiene la misma lógica con la que se hace actualmente en fotografías, publicidad, prensa o televisión. En ese sentido, el autor indica que **las mujeres han sido representadas principalmente por los hombres en un rol pasivo “los hombres actúan y las mujeres aparecen”** (2012: 54), por lo tanto, son vistas desde una mirada masculina, convirtiéndose así en un objeto visual. De tal manera que el protagonista es el espectador (se supone masculino), todo va dirigido hacia él, la provocación es hacia él, no tiene que ver con la subjetividad de las mujeres representadas. Además, enfatiza las convenciones para representar donde existen límites para hacer visible o no ciertos elementos de acuerdo con códigos sociales compartidos -por ejemplo, pueden aparecer o no ciertas partes del cuerpo, gestos, posiciones o situaciones específicas-.

La representación de los géneros ha sido de particular interés y cuestionamiento **para los feminismos** aludiendo a la mirada androcéntrica en las artes, las ciencias, los medios de comunicación y otros donde **históricamente las mujeres han sido invisibilizadas y representadas a partir de estereotipos de género** “que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género” (Lamas 2003: 33). **Los estereotipos de género son representaciones rígidas de la dicotomía masculino-femeninas** que clausuran las posibilidades de expresión de la diversidad de los significados atribuidos a los géneros.

Entonces las representaciones (de género) no son un objeto por sí mismo, un proceso, como menciona González:

“Es un efecto de prácticas culturales que determinan las condiciones para que ésta sea comprensible y aceptable, pero también construyen las categorías de seres u objetos designados como referentes; el proceso de representación los agrupa, los distingue; estructura la percepción” (2016: 280)

El proceso de representación forma esquemas de percepción de los géneros, organiza y delimita lo que podemos o no observar, así como la forma en que miramos a las otras(os) y a nosotras(os) mismas(os). Por lo tanto, influyen en cómo actuamos y nos relacionamos mujeres y hombres. En este sentido, **la televisión** aparece con un papel preponderante que estructura la percepción de las personas; ésta **organiza y delimita lo que debemos observar, omitiendo lo que no, y**

mucho más allá de lo que se ve en sus contenidos, está lo que se dice de ellos desde la recepción, lo que se socializa y comenta, en los mismos medios, en las redes sociales, en la calle, entre los miembros de una familia, en la escuela, en todos los espacios de la vida social donde el contenido detona interpretaciones y modelaciones de la percepción.

Como menciona Serret las identidades de género se construyen a partir de imágenes socialmente compartidas “organizadas por códigos que la colectividad produce, sanciona y acepta” (2011: 92) por lo que éstas se van modificando en la medida en que los códigos sociales lo hacen. **De ahí la importancia de analizar, así como ampliar las posibilidades de representación de los géneros.**

g) Desigualdad y violencia de género en medios de comunicación

Los medios de comunicación se han convertido en un elemento fundamental en la vida cotidiana de las personas. Sus contenidos, formas y las dinámicas de consumo de los diferentes medios, incluidas las tecnologías de la información y comunicación (TIC), son importantes referentes en la conformación de las identidades. También son uno de los principales agentes de representación de los géneros para la infancia, ya que son accesibles, de fácil consumo y operan como educación informal, asociada a lo lúdico, diferenciándose de un sentido más restrictivo de la educación escolar o familiar. Además, la posibilidad de acceso a otras pantallas ya sea una para cada miembro de la familia en casa, y/o dispositivos para ver y bajar contenidos en una tableta, teléfono inteligente o hasta la computadora personal, es cada vez más amplia en las y los niños de hoy.

En nuestro país la participación de las mujeres en los medios es marginal, según datos de Barbara Anderson al revisar el caso de los 18 periódicos más importantes hay 140 cargos directivos, de los cuales sólo 16 están ocupados por mujeres; y en la radio, de las 10 principales cadenas radiofónicas, solo hay 9 mujeres con cargos de decisión (de un total de 31).

Si bien, se han realizado esfuerzos en políticas públicas y desde los feminismos y los derechos humanos para lograr condiciones de igualdad en este terreno, en la industria de los medios de comunicación y las TIC prevalece como un campo androcéntrico en el sentido material y masculino en el simbólico; es decir, la mirada es predominantemente masculina, donde incluso la participación de las mujeres como protagonistas en los medios se enfrentan a la discriminación y a la violencia.

Como hemos mencionado, la violencia forma parte de la representación rígida de mujeres y hombres. Para hablar de esta dimensión, Roberto Castro nos recuerda cuando nos referimos a “violencia de género” estamos ante un tipo de violencia de carácter estructural de las sociedades que da cuenta de “la violencia que se ejerce contra las mujeres por el hecho de ser mujeres. Esto es, todas las formas que perpetúan el control sobre las mujeres, o que imponen o restablecen una condición de sometimiento para las mujeres. Constituye, así, la expresión más extrema de la desigualdad y la opresión de género” (Castro, 2016: 340).

Sin embargo, retomando a Pierre Bourdieu **no sólo nos podemos referir al explicitación de la violencia en los medios, sino también a la violencia simbólica**; es decir, donde los esquemas de percepción, apreciación y de acción producidos como producto de la dominación masculina, son incorporados por las y los dominados. Las mujeres, indica el autor, “aplican a las relaciones de poder donde están atrapadas, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder y que se explican en las oposiciones fundadoras del orden simbólico” (2007: 49).

La visión androcéntrica está continuamente legitimada por las prácticas que determina. De ahí que muchas veces **las representaciones de las mujeres y los hombres, los roles o los estereotipos en los medios nos resulten naturales o neutros, cuando lo que sucede es que son los esquemas de percepción androcéntricos incorporados**, y que a la vez contribuyen a su reproducción en la vida cotidiana, por lo tanto, operan como mecanismos para mantener privilegios y posición de poder y control.

IV. MARCO NORMATIVO

A continuación, se presenta el marco normativo del estudio, el cual sustenta las acciones y responsabilidades a las cuales **México, como Estado Parte**, se ha **comprometido en torno a la promoción de la igualdad de género, la no discriminación y el respeto a los derechos humanos**.

Particularmente hemos distinguido aquellas normas y apartados que **tienen que ver con el marco del presente estudio**, es decir, **los medios de comunicación y los estereotipos de género**. En primera instancia se presentan las normas a nivel internacional, luego a nivel nacional y finalmente las relacionadas con la infancia.

a) Marco Internacional

Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

CEDAW, por sus siglas en inglés. Es el primer instrumento internacional que aborda los derechos de las mujeres y apunta a violencia como un aspecto que atenta contra la vida, es así que se distinguen las formas de discriminación para la promoción y protección de los derechos humanos de las mujeres. Fue aceptada por la ONU en 1979 y ratificada por México en 1981, por lo que tiene la obligación de respetar, proteger y garantizar el derecho a la igualdad. El artículo 1º define el término "discriminación contra la mujer":

“denotará toda distinción, exclusión a restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera”.

Asimismo, en el Artículo 5º señala como responsabilidad de los Estados Partes en tomar medidas para:

- a. Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén

basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres.

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Belem Do Pará

Fue adoptada por la Organización de los Estados Americanos en 1994. Ésta, ubica el ámbito de violencia en contra de las mujeres y establece que la misma tiene incidencias en lo público y lo privado. Asimismo, obliga a los Estados parte a garantizar y adaptar todas las medidas necesarias para hacer posible el pleno goce del derecho a una vida libre de violencia por parte de las mujeres. Particularmente el Capítulo II, Artículo 6º se identifican derechos en línea con el presente estudio:

- a. el derecho de la mujer a ser libre de toda forma de discriminación, y
- b. el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación.

En el Artículo 8º, señala que los Estados Partes convienen en adoptar, en forma progresiva, medidas específicas, inclusive programas para:

- a. fomentar el conocimiento y la observancia del derecho de la mujer a una vida libre de violencia, y el derecho de la mujer a que se respeten y protejan sus derechos humanos;
- b. modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer;
- g. alentar a los medios de comunicación a elaborar directrices adecuadas de difusión que contribuyan a erradicar la violencia contra la mujer en todas sus formas y a realzar el respeto a la dignidad de la mujer.**

Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing.

La cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, 1995, marcó un hito importante en la agenda de igualdad de género. Se reconoció la necesidad de cambiar el centro de la atención de “la mujer” al concepto de género, así como a las relaciones entre mujeres y hombres. Asimismo, los Estados firmantes se comprometieron a incluir la dimensión de género en todas las instituciones, políticas, procesos de planificación y de adopción de decisiones.

La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing establece objetivos estratégicos y medidas para el progreso de las mujeres y el logro de la igualdad de género en 12 esferas cruciales, una de éstas tiene que ver con los medios de difusión. Al respecto se señala que “los estados miembros y los propietarios de medios de comunicación y empresas de telecomunicaciones, así como las agencias internacionales, organizaciones civiles y universidades, tienen la responsabilidad de impulsar el avance de las mujeres en los medios y las TIC”.

Puntualmente los objetivos estratégicos J1 y J2 señalan:

J1. Aumentar el acceso de la mujer y su participación en la expresión de sus ideas y la adopción de decisiones en los medios de difusión y por conducto de ellos, así como en las nuevas tecnologías de comunicación

J2. Fomentar una imagen equilibrada y no estereotipada de la mujer en los medios de difusión

b) Marco Nacional

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Proclama la garantía y goce de los derechos humanos de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, planteados en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte. En el 2001 se reforma el Artículo 1° constitucional, el cual prohíbe la discriminación y garantiza el trato igualitario para toda la ciudadanía; por lo tanto, es fundamental para la promoción y defensa de los derechos humanos e igualdad entre las mujeres y los hombres. Como se expresa:

“Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social,

las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.”

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

La presente ley define en **su Artículo 1º** lo que se entiende por discriminación:

“...toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo; ...también se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, segregación racial, antisemitismo, así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia.”

Como se puede observar, el género puede ser un motivo de acciones discriminatorias lo cual es foco del presente estudio. Además, como señalamos previamente con la noción de interseccionalidad, los mecanismos de opresión de género se complejizan con otras dimensiones de dominación social.

En el **Capítulo II** de la presente ley se hace referencia a medidas para prevenir la discriminación, realizar o promover cualquier tipo de violencia por la edad, género, discapacidad, apariencia física, forma de vestir, hablar, gesticular o por asumir públicamente su preferencia sexual, o por cualquier otro motivo; así como incitar al odio, violencia, rechazo, burla, injuria, persecución o la exclusión. Lo cual toca la responsabilidad de los medios de comunicación como productores y difusores de contenidos que impactan en el imaginario social.

Asimismo, en el **Capítulo III** se menciona la obligación de los poderes públicos federales e instituciones bajo su regulación de realizar medidas de nivelación, inclusión, así como acciones afirmativas necesarias para garantizar la igualdad sustantiva y el derecho a la no discriminación.

Ley general de Acceso de las mujeres una vida libre de violencia (2007).

La presente Ley armoniza con la CEDAW y con Belém Do Pará donde el Estado mexicano asume su responsabilidad en la eliminación de este problema estructural. De acuerdo al Artículo 1, el objeto de ésta es establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como las modalidades de violencia para garantizar el acceso a una vida libre de violencia que favorezca su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y de no discriminación.

En el artículo 6 se clasifican los tipos de violencia hacia las mujeres: psicológica -la que atenta contra la estabilidad psicológica-; física -inflige daño no accidental utilizando la fuerza física o algún tipo de arma-; económica -acción u omisión del Agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima-; patrimonial -cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima-, sexual -cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física; y cualesquiera otras formas análogas que lesionen o sean susceptibles de dañar la dignidad, integridad o libertad de las mujeres.

Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión.

De manera particular mencionamos el **Capítulo IV “De los Derechos de las Audiencias”**, el **Artículo 256** donde con relación al presente estudio es pertinente apuntar algunos de los señalados:

I. Recibir contenidos que reflejen el pluralismo ideológico, político, social y cultural y lingüístico de la Nación;

VIII. En la prestación de los servicios de radiodifusión estará prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que

atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas;

El respeto de los derechos humanos, el interés superior de la niñez, la igualdad de género y la no discriminación, y

Los demás que se establezcan en ésta y otras leyes.

Además, se expresa que los concesionarios de radiodifusión o de televisión o audio restringidos deberán expedir Códigos de Ética con el objeto de proteger los derechos de las audiencias, los cuales deberán ajustar a los lineamientos del IFT y éste garantizar que los concesionarios de uso comercial, público y social cuenten con plena libertad de expresión, libertad programática y editorial, así como evitar la censura de contenidos.

Cabe señalar que el transitorio TRIGÉSIMO SEXTO de la presente Ley, señala al Instituto Federal de Telecomunicaciones como responsable para analizar la pertinencia de mecanismos que promuevan e incentiven a los concesionarios incluir una barra programática dirigida al público infantil que promueva, entre otros temas, la igualdad de género y la no discriminación.

Respecto a esto, el **Capítulo II ‘De los contenidos’**, el **Artículo 223** señala que la programación difundida a través de radiodifusión o televisión y audio restringidos, en el marco de la libertad de expresión y recepción de ideas e información la deberá propiciar (por señalar algunos), lo siguiente:

I. La integración de las familias;

II. El desarrollo armónico de la niñez;

VII. La igualdad entre mujeres y hombres;

Asimismo, como parte de las restricciones hacia el público infantil en contenidos publicitarios relacionadas a la igualdad de género, nos señala el **Artículo 246** que no se permitirá:

VI. Mostrar conductas que promuevan la desigualdad entre hombres y mujeres o cualquier otra forma de discriminación;

c) Marco normativo sobre la Infancia

Convención de los Derechos del Niño

La noción de infancia tiene diferentes vertientes de definición, de acuerdo con el tiempo y cultura, es decir se trata de una construcción social y, por lo tanto, ha sido motivo de numerosos debates; sin embargo, se puede identificar claramente como el momento en que nace una niña o niño hasta la edad adulta, es decir a los 18 años de edad, como lo hace UNICEF (*The United Nations Children's Fund*). La perspectiva central desde esta institución para comprender la infancia tiene que ver con el estado y las condiciones de vida de las y los niños, así como la posibilidad de crecer y desarrollarse en un marco que propicie la calidad de vida.

A través de la Convención de los Derechos del Niño, por primera vez se reconocen los derechos de la infancia a partir de tres principios fundamentales:

La no discriminación, que implica que todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños, y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para protegerlas(os) de toda forma de discriminación.

El interés superior del niño, el cual refiere a que todas las medidas deben estar basadas en la consideración del interés superior del mismo y le corresponde al Estado asegurar una adecuada protección y cuidado, cuando los padres y madres, u otras, no tienen capacidad para hacerlo.

Libertad de expresión, que implica el derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre y cuando ello no vaya en menoscabo del derecho de otros.

En el Artículo 17 se reconoce la importante función que desempeñan los medios de comunicación, donde los Estados Partes se comprometen a:

- a) Alentar a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño,
- b) Promover la cooperación internacional en la producción, intercambio y difusión de esa información y materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales;
- c) Alentar la producción y difusión de libros para niños;

- d) Alentar a los medios de comunicación tener en cuenta las necesidades lingüísticas de grupos minoritarios o indígenas;
- e) Promover la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes 2014.

En ésta se reconoce a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos y por lo tanto el garantizar el ejercicio, respeto, protección y promoción de los mismos, armonizado con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales.

En el Artículo 13 se plantean 20 derechos de manera enunciativa, más no limitativa, para el presente estudio nos interesa señalar el Derecho a no ser discriminado y el Derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación. Las autoridades e instancias en los tres niveles de gobierno, en el ámbito de sus respectivas competencias, deberán adoptar las medidas necesarias para garantizar los derechos bajo el principio de no discriminación.

Las autoridades e instancias en los tres niveles de gobierno, en el ámbito de sus respectivas competencias, deberán adoptar las medidas necesarias para garantizar los derechos. En el Artículo 116 se señala la adopción de medidas para la eliminación de usos, costumbres, prácticas culturales, religiosas, estereotipos sexistas o prejuicios que atenten contra la igualdad de niñas, niños y adolescentes por razón de género o que promuevan cualquier tipo de discriminación.

En el Artículo 13 se plantean 20 derechos de manera enunciativa, más no limitativa, para el presente estudio nos interesa señalar el Derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, el Derecho a la Igualdad Sustantiva y Derecho a no ser discriminado.

En el Capítulo 14, “De los Derechos a la Libertad de Expresión y de Acceso a la Información” los artículos apuntan garantizar el derecho de niñas, niños y adolescentes a expresar su opinión libremente, así como a buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo y por cualquier medio (Art. 64). El derecho al libre acceso a la información, así como la promoción de la información y material que tengan por finalidad asegurar su bienestar social y ético, así como su desarrollo cultural y salud física y mental (Art. 65); así como la instauración de mecanismos

para la protección de riesgos derivados del acceso a medios de comunicación y uso de sistemas de información que afecten o impidan objetivamente su desarrollo integral (Art. 66).

El Artículo 67 señala la procuración de contenidos relacionados con el interés social y cultural para niñas, niños y adolescentes, la existencia en la sociedad de servicios, instalaciones y oportunidades destinados a estas(os), la orientación en el ejercicio de sus derechos, la prevención de violaciones a sus derechos humanos, así como el enfoque de inclusión, igualdad sustantiva y no discriminación.

Las concesiones otorgadas en materia de radiodifusión y telecomunicaciones deberán contemplar la obligación de abstenerse de difundir o transmitir información, imágenes o audios que afecten o impidan objetivamente el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, o que hagan apología del delito, en contravención al principio de interés superior de la niñez (Art. 68). Asimismo, las autoridades competentes vigilarán que se clasifiquen las películas, programas de radio y televisión, así como videos, videojuegos y los impresos (Art. 69) de acuerdo a Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión.

Finalmente, el Artículo 70 indica la posible imposición de sanciones a los medios de comunicación, que se les ordene que se abstengan de difundir información o contenidos la vida, la integridad, la dignidad u otros y, en su caso, reparen los daños que se hubieren ocasionado.

Respecto al Capítulo V correspondiente al Derecho a la Igualdad Sustantiva y bajo el marco que niñas, niños y adolescentes tienen derecho al acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales, se marcan como competencias de las instituciones referidas previamente (Art. 37) transversalizar la perspectiva de género en todas sus actuaciones y procurar la utilización de un lenguaje no sexista; implementar acciones específicas para alcanzar la eliminación de costumbres, tradiciones, prejuicios, roles y estereotipos sexistas o de cualquier otra índole que estén basadas en la idea de inferioridad; establecer los mecanismos institucionales que orienten al Estado hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado promoviendo el empoderamiento de las niñas y adolescentes; y desarrollar campañas permanentes de sensibilización de los derechos de niñas y adolescentes.

Finalmente, de acuerdo con el Capítulo Sexto correspondiente al Derecho a No ser Discriminado (Art. 40) las autoridades federales, de las entidades federativas,

municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligadas a adoptar medidas y realizar acciones afirmativas para garantizar a niñas, niños y adolescentes la igualdad sustantiva, de oportunidades y el derecho a la no discriminación. La adopción de éstas formará parte de la perspectiva antidiscriminatoria, la cual será incorporada de manera transversal y progresiva en el quehacer público en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas. Se considera como factores de análisis prioritario las diferencias de género como causa de vulnerabilidad y discriminación en contra de las niñas y las adolescentes. Asimismo, se deberán reportar semestralmente al Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, o a la instancia respectiva local para su registro y monitoreo, en términos de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y de las legislaciones locales correspondientes (Art. 41).

V. HALLAZGOS

a) Contexto de la investigación

El “Instituto”, con base en lo establecido en la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión, así como en el Estatuto Orgánico del IFT, ha puesto especial énfasis en el entendimiento de las audiencias desde la perspectiva de género. A la luz de ello, durante 2017, en el marco del “Foro Internacional Mujeres, Medios y TIC” se llevó a cabo una revisión de los estudios cualitativos y cuantitativos realizados desde esta perspectiva, donde se presentó el “**Estudio cualitativo sobre la inclusión y representación de género en los medios y contenidos audiovisuales**”

Este estudio se realizó con mujeres de niveles socioeconómicos AB y C+ y con dos segmentos de edad, 25-34 años y 45-54 años. Para ello, se llevaron a cabo tres técnicas cualitativas: i) grupos focales, ii) observación participante y iii) entrevistas profundas. Entre los resultados más relevantes de dicho estudio se encontró que:

- Las mujeres “se encuentran más expuestas a la televisión, sin embargo, **pocas veces tienen la decisión sobre el programa que ven**, ya que su esposo o hijos tienen el control la mayor parte del tiempo”.
- Se identificaron diversas representaciones de lo femenino en los contenidos audiovisuales. Algunas de estas representaciones permiten a las mujeres identificarse como “**la mujer completa**, mujer de familia o matrimonio estable dedicado al hogar y educación de sus hijos, cuida su imagen, pero no se exhibe de forma vulgar”. No se identifican con **La mujer sufrida**, víctimas de actos violentos o de acoso; de hecho, critican tanto su representación, como la de las mujeres que toleran dichos abusos”.⁶

A fin de ampliar el entendimiento de este fenómeno, por demás complejo, el presente estudio se enfocó en la comprensión integral de las audiencias infantiles.

⁶ Resumen Ejecutivo. **Estudio cualitativo sobre la inclusión y representación de género en los medios y contenidos audiovisuales.** <http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/comunicacion-y-medios/estudiocualitativogenero-versionejecutiva.pdf>

Para ello, se incluyó la visión de niñas y niños, así como de las y los adultos más cercanos, es decir padres, madres y docentes en niveles preescolar y primaria. Como se mencionó anteriormente, la información que se detalla a continuación corresponde al proceso de investigación empírica, así que la interpretación y análisis de resultados está sustentada con verbalización de los y las participantes en las distintas metodologías utilizadas, a menos que se especifique lo contrario.

b) Estructura del análisis

El presente documento se desarrolla desde una visión estructural que recupera los factores que, desde la perspectiva de las entrevistadas y los entrevistados, influyen en la crianza, desarrollo, comportamiento y relación de las audiencias infantiles con los medios. Para ello, no puede desarrollarse el análisis sin tomar en consideración elementos fundamentales del contexto de las niñas y los niños.

A la luz de lo anterior, a continuación, se abordarán las secciones temáticas más relevantes para los fines del estudio:

1. **El país.** Se desarrollan todos los elementos macrosociales, como la inseguridad, economía, condiciones de la vivienda y percepción alrededor de valores sociales.
2. **La familia.** Corresponde a las transformaciones del sistema familiar, en donde se contemplan desde los cambios en la dinámica de la estructura familiar nuclear, hasta las nuevas estructuras familiares y su impacto en la crianza y formación de los y las niñas.
3. **La escuela.** Como pieza que estructura la vida cotidiana en la infancia, el espacio de socialización primaria entre pares; el rol de los medios audiovisuales y los mensajes alrededor de género y derechos de las niñas y los niños.
4. **La etapa de vida.** Percepción de la infancia hoy desde la visión adulta, los retos que representa la crianza a partir de las “nuevas” características que se asocian con los y las niñas, tanto en casa, como en la escuela y el grupo de pares.

5. **Los discursos de género.** Definición y entendimiento de conceptos básicos, como género, roles de género; qué y cómo se enseña, se educa la identidad de género y sus implicaciones en cada etapa de la infancia considerada en este estudio.

6. **El consumo de medios en la infancia.** Cómo aprenden a relacionarse con los medios, el nivel de presencia de los padres-madres, el valor y significado de cada medio.

7. **Sus programas favoritos y el discurso de género.** Elementos de vinculación, características básicas de los personajes, definición del género a partir del sexo y la iconografía del personaje, capacidades y personalidades asociadas a lo femenino, lo masculino, lo homosexual, lo “andrógino”.

1. EL PAÍS: PERCEPCIÓN DE LA SITUACIÓN Y EL IMPACTO EN LA CRIANZA

Desde la visión adulta (i.e. docentes, madres y padres de familia) se considera que la crianza y educación de las niñas y los niños hoy está transformada y trastocada por la situación del país. Las personas adultas de todas las entidades perciben que el país atraviesa uno de los peores momentos en términos económicos, sociales y de seguridad.

Las condiciones del país resultan amenazantes para las familias, especialmente en la infancia en donde la inocencia y ausencia de malicia los coloca en una situación de vulnerabilidad y riesgo constante. Así que, como responsables de la seguridad, formación y educación de sus hijas e hijos reconocen que no les pueden ofrecer las mismas circunstancias en las que ellas(os) vivieron esa etapa de su vida.

Hoy las niñas y los niños viven con menos libertad y menos posibilidades de generar lazos sociales y amistosos con vecinas(os) e incluso con compañeras(os) de la escuela, pues madres y padres, como responsables de la seguridad de sus hijas(os), se sienten abrumadas(os), con poco control e incluso se sienten poco capaces de proteger, cuidar y guiar a sus hijas e hijos frente al contexto actual del país; de ahí que suelen evitar o limitar la posibilidad de salir a jugar.

“La verdad que yo me acuerdo de muchos juegos que mis hijos no saben jugar, de verdad nosotros salíamos a la calle y pasaba un carro y respetaban, y ahora es triste porque ya no puedo dejar salir a mis hijas porque se las roban. Están como esclavos de la tecnología”

(P.1. Ecatepec. Madre.1°- 2°. Privada)

La sensación generalizada de los adultos es que la infancia como etapa de vida se ha transformado, pues el país ha cambiado de manera sustancial en los siguientes aspectos:

- a) un clima de inseguridad y violencia que perciben fuera de control y que ninguna autoridad ha logrado abatir por completo;
- b) una situación económica de subsistencia, que obliga a las familias a reorganizarse para garantizar la estabilidad de la familia en términos económicos;
- c) los espacios y condiciones de los hogares, que parecen no contemplar espacios para la socialización, juego e integración de los niños con su comunidad más cercana. Frente a una presencia acelerada y

significativa de disponibilidad de dispositivos y aparatos tecnológicos, así como una amplia diversidad de contenidos audiovisuales, videojuegos, música, blogs y redes sociales en internet;

- d) una sociedad que se ha transformado, pero con una connotación fuertemente negativa, ya que tienen la creencia de que *‘se han perdido los valores, el respeto, la interacción de los papás con los hijos, la confianza’*. (P.2. Guadalajara. Maestra. Preescolar. Privada.)

“La infancia está totalmente acelerada con muchísima tecnología. Los niños parece que ya traen un poco el chip de la tecnología, muy diferente ahorita ya, porque se han perdido mucho lo que son valores, lo que es esa interacción de papás con hijos y nanas, se nota mucho que los niños son más independientes a la edad de preescolar”

(P.2. Guadalajara. Maestra. Preescolar. Privada).

a) Clima de inseguridad y violencia

En las 12 ciudades en las cuales se realizó el levantamiento de la información, se detectó una fuerte preocupación por el incremento de inseguridad y la sensación de crímenes violentos, que obliga a las familias a ser más cautelosas, menos confiadas y permanecer más tiempo en casa.

La sensación generalizada es que la oleada de inseguridad actual está afectando la organización de la vida cotidiana, la libertad de salir con tranquilidad y garantizar un ambiente seguro para el desarrollo de las niñas y los niños.

En plazas como Ciudad Juárez, Ecatepec, Veracruz, Tijuana, Monterrey, Ciudad de México, la percepción de violencia y riesgo es mucho más intensa que en ciudades en donde la presencia del crimen organizado está menos visible como Puebla, Tuxtla Gutiérrez, Pachuca, Oaxaca, León y Guadalajara.

“La misma evolución de la ciudad ha hecho que haya más peligro para los muchachos que salen en las noches...En las mismas plazas ha habido violencia y entonces sí es peligroso, para ellos salir, fuera de su entorno”

(P.3. Veracruz. Maestra. 1°- 2° Privada).

Nótese cómo en algunos de los testimonios anteriores sobresalen dinámicas y roles de género asociadas a la violencia (Lamas, 2003): por un lado, se cree que se trata de algo masculino. Los hombres, al cumplir el rol masculino de actividad, libertad y fuerza (Bourdieu, 2007), dejan a las mujeres en un espacio de vulnerabilidad, relegándolas al espacio doméstico. Padres y madres de familia consideran que el entorno inmediato no ofrece condiciones de seguridad, para que las niñas (sobre todo), y los niños puedan salir a jugar, convivir e incluso ya representa un riesgo mandarles a hacer compras cotidianas a tiendas de abarrotes.

Las personas adultas tienen la impresión de que sus hijas(os) son vulnerables a múltiples delitos y que la única manera de resguardar su integridad física es mantenerlos dentro de casa, ya sea supervisadas(os) por adolescentes o adultos, o bien solas(os), pero en casa (especialmente después de los 8 años).

La percepción adulta de los riesgos que corren las(os) infantes en la calle están centrados en delitos como: secuestro, trata de personas, violación, robo, por citar algunas. Además, en las plazas en donde la sensación de inseguridad es mayor, se teme también que puedan quedar en medio de una balacera o robos violentos.

No obstante, a pesar de que experimentamos un contexto de violencia generalizada, y que en las personas entrevistadas existe pleno reconocimiento de que los riesgos de la inseguridad forman parte de la vida de todas las personas, es importante aclarar que existen manifestaciones de violencia diferenciadas, por lo que las mujeres viven, además de las condiciones violentas presentes en nuestro país, en condiciones más inequitativas en cuanto a exposición a la violencia se refiere.

En ese sentido, se identifica en el discurso de los padres y las madres una mayor preocupación en torno a la seguridad de las hijas. Las consideran más vulnerables frente a delitos sexuales y trata de personas, así como más débiles y menos hábiles para eludir un robo común. Es por ello que los niños pueden gozar de mayor libertad para salir a la calle o son los encargados de "hacer mandados", mientras que a las niñas se les alienta más a buscar formas de entretenimiento dentro de casa. Con ello, se refuerzan los roles de género de la feminidad asociados con la esfera doméstica.

“Yo pienso que, porque son más vulnerables, creo yo. Como dice el señor, en parte sí es eso, que los niños que se hagan más duros, que aprendan más, que tengan más experiencia, pero las niñas como que son más frágiles, ¿cómo? No sé”

(P.12. Pachuca. Madre. 5°-6°. Pública)

Véase cómo la feminidad, simbólicamente hablando (Serret, 2011), aún guarda un referente relacionado con la vulnerabilidad y supuesta necesidad de cuidado. Las personas entrevistadas perpetúan dichos roles de género. Las familias han tomado decisiones importantes para el resguardo y vigilancia de sus hijas; el vecindario, la calle o las plazas sólo son seguras si las mamás o papás están presentes.

Estar más en casa parece la solución más práctica, sin embargo, las jefas y los jefes de familia han diseñado estrategias para ofrecer actividades recreativas, deportivas y/o artísticas a las niñas y niños.

- **Nivel socioeconómico medio-alto (i.e. NSE AB/C+).** Invierten en clases extraescolares que pueden ser deportivas o artísticas. En algunos casos utilizan los talleres que ofrecen las escuelas privadas desde el club de tareas, hasta deportes como taekwondo, fútbol, danza área, etcétera.
- **Nivel socioeconómico bajo (i.e. NSE D/D+).** Buscan actividades deportivas como el fútbol, básquetbol o voleibol, que ofrecen los deportivos cercanos. Cuando el presupuesto es más limitado aun, la madre los lleva al parque o los acompaña a jugar en la calle.

En ambos niveles socioeconómicos se reconoce que no siempre pueden tenerles ocupadas(os) o fuera de casa, y es aquí en donde los aparatos tecnológicos cobran gran importancia, pues representan la fuente de entretenimiento más cotidiana e incluso se llega a ver como una distracción segura.

“La inseguridad. Es horrible leer en los diarios las noticias alrededor de los niños tanto dentro de sus hogares como afuera. Padres que matan a sus hijos, niños que salen de su casa y ya nunca regresan. Entonces la verdad a mí me da más miedo la calle que la tecnología, la tecnología la puedo controlar, pero la calle no”

(P.11. Tijuana. Padre. 5° - 6°. Privada).

Las madres y los padres de ambos NSE consideran que el equipamiento tecnológico del hogar es una necesidad para que sus hijas(os) encuentren razones para permanecer en casa y evitar que se pongan en riesgo y, muchas veces, para entretenerlos cuando los y las adultas tienen tareas pendientes en casa. Hay que recordar que el acceso a la tecnología tiene matices de género, regularmente las mujeres no tienen el mismo acceso que los hombres.



P9. Oaxaca. Familia extensa.



P7. Tuxtla. Familia uniparental



P4. CDMX Familia tradicional



P6. León. Familia tradicional

Estás percepciones del mundo adulto han permeado entre niñas y niños, pues reproducen los dichos de su familia e incluso justifican su estancia en casa y las restricciones de jugar en la calle, salir a hacer mandados o ir de visita a casa de un amigo(a) sin la compañía de alguna persona adulta.

Además, entienden que las redes sociales implican riesgos, pues las y los adultos de la familia se han encargado de prevenirlos sobre, el contacto con desconocidos, el tipo de información que comparten y sobre todo, entre estudiantes de 5°- 6° la restricción absoluta de compartir fotos 'sexys'.

'A mi papá le preocupa lo de los packs, a mí me gusta tomarme selfies pero no de esas'. (P.5. Puebla. Niña. 5° - 6°. Privada).

b) Situación económica

Para madres y padres una de las responsabilidades más importantes en la crianza de las(os) hijas(os) está en garantizar la estabilidad económica. Sin embargo, el deterioro de la situación económica del país ha generado que las familias se reorganicen y reestructuren la función de las jefas y jefes de familia.

"Con mucha responsabilidad, pero yo creo que todos queremos lo mejor para nuestros hijos y eso es algo que nos tiene trabajando a los dos"
(P.11. Tijuana. Madre. 1° - 2°. Privada)

La sensación generalizada es que el entorno económico es adverso para las familias entrevistadas. Prueba de ello son los bajos salarios, jornadas extensas, así como el encarecimiento de productos y servicios necesarios para garantizar el bienestar y estabilidad de ellas(os) y sus dependientes económicos.

“La imagen del papá se mantiene del lado del proveedor, del que manda, pero sí es diferente dependiendo del estrato social, donde trabaja la mamá porque no nada más trabaja afuera sino también en casa y esa tarea nunca acaba y es horrenda, si es cierto siempre está más cargado el trabajo para la mujer”
(P.2. Guadalajara. Madre. Preescolar. Privada)

No obstante, dicho entorno económico adverso tiene efectos más pronunciados sobre las mujeres. En este sentido, como han documentado los feminismos (Serret, 2008, 2011; Golubov, 2016), la precarización económica repercute de manera drástica en muchas mujeres, pues además de estar obligadas a trabajar para apoyar a su pareja con los gastos, ellas vivirán doble o hasta triple jornada laboral: la del empleo y la de sus casas. Esto, además de generar cansancio, repercute en el estrés y en la vida de las personas.

Las personas entrevistadas consideran, desde el sentido común y a partir de una visión pragmática de la economía, que el entorno económico ha traído cambios importantes en las familias. Por un lado, la incorporación de la mujer al trabajo formal o incluso informal ha generado que las niñas y los niños no reciban toda la atención que necesitan para un desarrollo óptimo. Por otro lado, los participantes consideran que son las(os) maestras(os) las(os) más críticas(os) alrededor de la incorporación de las mujeres al trabajo, pues, desde su experiencia, cuando las mujeres tienen un trabajo de tiempo completo es notable el descuido de las(os) niñas(os), desde las tareas, hasta la higiene y cuidado personal. El padre, por su parte, no logra involucrarse lo necesario para que la(el) hija(o) mantengan su rendimiento escolar.

Lo anterior refuerza las maneras en las que niñas(os) replican los roles hegemónicos asignados a la femineidad (Butler, 1990; Lamas, 2003), donde las mujeres sólo deben dedicarse al trabajo doméstico.

“Cada vez pues dejamos más a los niños solos ahí con la tele, o con una nana que dices "ay estoy cansado" por el mismo ritmo de vida. Tampoco podemos satanizar a los papás, que a lo mejor hay papás que trabajan todo el día y llegan y dicen "sabes qué, estoy súper cansado", tú ve la tele”
(P.2. Guadalajara. Maestra. 5°- 6°. Privada)

En cambio, mamás y papás entrevistados(as) tienen la impresión de que el trabajo de ambos es una manera de garantizar la estabilidad económica e incluso un avance social, pues hoy la mujer tiene la posibilidad de tener un desarrollo profesional propio, si así lo decide.

De hecho, los hombres tienen mayor posibilidad de vincularse e involucrarse en la crianza de los y las hijas si les interesa.

“Ahora tú manda a una mujer a su casa y cuando llegas está como león enjaulado. O sea, llegas, luego, luego a discutir...No, no está loca, estábamos locos en ese tiempo, porque no pensamos que tenemos igualdad, es lo que decimos. No por el hecho de ayudar a tu mujer en tu casa, pues vas a ser gay”
(P.5. Puebla. Padre. 5° - 6°. Privada)

Como una pequeña muestra de la situación económica que enfrentan las familias entrevistadas, en este momento uno de los gastos más sencillos de eliminar es la televisión de paga, pues sistemas como *Netflix*, *Blim* o *Roku* resuelven la necesidad de entretenimiento, incluso mejor que la programación que ofrece la televisión abierta o cualquier sistema de paga.

“No pagamos el cable porque con el internet les tengo series. Que Masha y el Oso y lo que quieran ver ahí”
(P.10. Ciudad Juárez. Madre. 5° - 6°. Pública)

En ambos NSE están priorizando el gasto en internet sobre el de otros, pues sienten que como medio ofrece mayores posibilidades, no sólo para entretenimiento, sino también para realizar tareas escolares, ayuda al trabajo de las madres y los padres. Y con un sólo pago pueden tener diversos dispositivos conectados. Así que cuando hay que hacer recortes de presupuesto parece más sencillo eliminar los sistemas de televisión de paga o disminuir el gasto en ellos.

“Lo primero es pagar el Internet, porque mi marido trabaja desde casa y ya bajamos al cable más básico porque a mí me gusta ver las novelas, pero mis hijos ni ven tele”
(P.11. Tijuana. Madre. Familia tradicional. 5 - 6°. Pública)

“Pagamos lo mínimo de cable, porque aquí no llega la señal normal, pero a él le gusta jugar sus videojuegos con su tío o solito con su tablet, sino sale con sus primos”.
(P.5. Puebla. Padre. Familia Extensa. 1°- 2°. Pública).

Con base en lo anterior, no puede dejarse de lado que la situación económica está modificando los patrones en el consumo de medios. La televisión no es la única pantalla en casa. Incluso en el NSE D/D+ existe la tendencia de diversificar e individualizar los aparatos tecnológicos, para garantizar el entretenimiento, lo que

conlleva a perder de vista qué tipo de contenidos consumen sus hijos(as) ya que conforme van creciendo pierden el control y sólo tienen vagas referencias.

Las(os) niñas(os) entrevistados no visualizan las restricciones económicas en la vida cotidiana, pues en su mayoría tienen sus necesidades básicas cubiertas, sin embargo, cuando se trata de juguetes, videojuegos y salidas de fin de semana sí perciben que la situación económica de su familia es limitada.

‘Ahorita no hay dinero para juguetes, ni me pidas jugueto al salir’ así me dice mi mamá’. (P.7. Tuxtla Gutiérrez. Niña. Preescolar pública).

‘Mi abuelo sí tiene dinero para los videojuegos, mi mamá no porque a veces no le alcanza’. (P.10. Ciudad Juárez. Niño. Familia Uniparental. 6 °-7°)

c) Los espacios y condiciones de los hogares

En todas las ciudades que contempla este estudio se reconoce que las niñas y los niños pasan más tiempo dentro de casa, lo cual, desde la visión adulta ha afectado el desarrollo de la infancia en diversas esferas de su vida. En primer lugar, en términos de habilidades motoras y físicas, porque consideran que juegan menos en casa, que el único espacio para la actividad es la escuela o bien si tienen alguna actividad deportiva extra.

“El modo en que se divierten los niños para ellos la única diversión son aparatos electrónicos, no hay un vamos al parque, a andar en bicicleta; a los niños les falta coordinación, de movimientos. La infancia ahorita está creciendo con una vida muy sedentaria”

(P.10. Ciudad Juárez. Maestra. Preescolar. Pública)

En segundo lugar, la convivencia y contacto social se ven afectados ya que el encierro que viven los(as) niños(as) en la mayoría de las ciudades genera que tengan menos posibilidad de hacer comunidad, de conocer a sus vecinas(os). Ahora, las niñas y los niños hacen comunidades reducidas con personas de la escuela, primos(as) si viven cerca, además están en redes sociales, específicamente, en *Facebook* a donde se unen en los últimos años de primaria.

“Los niños están más metidos en la tecnología y algunos aprenden a ser solitarios precisamente por eso porque tendrán muchos amigos en Facebook”
(P.3. Veracruz. Maestra. 1° - 2°. Privada)

Los padres y madres están conscientes de *Facebook* no es apto para la edad de sus hijos(as), incluso saben que tienen que mentir en su edad para poderse registrar, a pesar de lo anterior, algunos padres y madres avalan que los niños(as) se den de alta, mientras que otros sí se apegan a las políticas de esta red social⁷.

Las condiciones de servicio de *Facebook* hacen explícita la edad legal para tener una cuenta:

“Intentamos poner *Facebook* a disposición de todos, pero no puedes usar esta plataforma en los siguientes casos:

Tienes menos de 13 años (o la edad legal mínima en tu país para usar nuestros productos)⁸.

Además, esta red social ofrece en la sección de ayuda “¿Cómo reporto a un menor de 13 años?”, en donde declara que:

“*Facebook* requiere que los usuarios tengan una edad mínima de 13 años para crear una cuenta (en algunas jurisdicciones, el límite de edad puede ser superior)”. La creación de una cuenta con información falsa constituye una infracción de nuestras condiciones. Eso incluye las cuentas registradas en nombre de un menor de 13 años.

Si tu hijo es menor de la edad mínima permitida y creó una cuenta en Facebook, enséñale a eliminarla. Si deseas reportar una cuenta que pertenece a alguien que es menor de 13 años, completa este formulario. Ten en cuenta que nos comprometemos a eliminar de inmediato cualquier cuenta de un menor de 13 años que se reporte mediante este formulario”.⁹

Las(os) niñas(os) entrevistadas(os) en este estudio que declararon tener una cuenta de *Facebook* se concentraron en 5° - 6° de primaria tanto pública como privada y en su mayoría no cumplían con edad reglamentaria de la red social, pues el nivel máximo de edad de infantes entrevistadas(os) se ubicó en los 12 años cumplidos.

⁷ Políticas de Facebook. https://es-es.facebook.com/help/570785306433644?helpref=hc_global_nav

⁸ (Véase: <https://www.facebook.com/legal/terms>)

⁹ <https://www.facebook.com/help/157793540954833>

“Yo convencí a mi mamá, primero hice uno y me lo cerró, me hice otro y me lo cerró, ya al tercero ya me lo dejó”

(P.1. Ecatepec. Niñas- Niños. 5° - 6°. Privada)

Adicionalmente, se observa una disminución a la tolerancia a la frustración, pues los videojuegos les proveen satisfacciones inmediatas, que en la vida real no siempre son posibles.

“Es importante, ese sentimiento de tolerancia a la frustración, estamos haciendo como sociedad niños muy intolerantes... no logro lo que quiero, me enojo, hago berrinche, pero no hago nada por conseguirlo”

(P.6. León. Maestra. 5°- 6°. Pública).

Si bien, gran parte de la vida dentro del espacio doméstico se explica por los niveles de inseguridad, también influye de manera muy importante el hogar, así como los roles de género que allí se despliegan. En este sentido, muchas personas adultas entrevistadas tienen la impresión de que algunos de los desarrollos de vivienda no consideran espacios seguros para la recreación y juegos de los niños, pero sobre todo de las niñas.

Es importante destacar que cuando los espacios del vecindario lo permiten, niñas y niños prefieren estar fuera de casa pues disfrutan el juego y la convivencia con el grupo de pares. Así, madres y padres muestran gran disposición a que sus hijas(os) tengan tiempo de jugar sólo si la zona:

- es un área cerrada, que evite el acceso a desconocidos, o bien si tiene vigilancia;
- dentro del grupo de vecinos existen niñas(os) entre 10 y 12 años, que fungan como las(os) cuidadoras(es);
- las(os) vecinas(os) se organizan para que las(os) niñas(os) jueguen por las tardes y existen uno o dos adultos que se hagan cargo de cuidarles.

Es en el NSE D/D+, particularmente en la Ciudad de México, Ecatepec, Guadalajara y en menor medida Monterrey y León, en donde los espacios de los hogares son más restringidos, por tanto, las niñas y los niños suelen tener una vida más sedentaria.

En cambio, en el mismo NSE, pero de ciudades como Veracruz, Tuxtla Gutiérrez, Puebla, Oaxaca, Pachuca, Tijuana y en menor medida Ciudad Juárez en algunos hogares los espacios permiten que los y las niñas puedan jugar con mayor libertad.

Familias con espacios restringidos

Familias con espacios aptos para jugar



P2. GDL. Familia extensa.



P3. Veracruz. Familia tradicional

“Aquí en Guadalajara, sólo que vivas en un coto (Unidad habitacional cerrada) los niños pueden salir a jugar”.
(P.2. Guadalajara. Madre. Familia extensa. 5° - 6°. Pública)

“La casa es chiquita y ella es muy activa, así que sale a la calle a jugar con los vecinitos, a que se canse, sino no duerme”
(P.3. Veracruz. Madre. Familia tradicional. 5°- 6°. Pública)



P6. León. Familia Extensa



P9. Oaxaca. Familia extendida

“Espacio casi no tenemos, la grande está en el cuarto y ellas se duermen aquí en el colchón, la chiquita se duerme con mi esposo y yo, necesitamos más espacio y nos tenemos que acomodar”.
(P.6. León. Madre. Familia extensa. 5°- 6°. Pública)

“Casi no salen, pero en el patio juegan mucho entre ellos, con los primos y si se aburren se suben a la bodeguita que tenemos, ahí está la computadora, ellas deciden qué hacer”
(P.9. Oaxaca. Madre. Familia extensa. 1°-2°. Pública)

En el NSE AB/C+ los espacios tienden a ser más amplios y la percepción de seguridad incrementa cuando viven en fraccionamientos cerrados, por lo que existe mayor disposición de padres y madres a dejar salir a los infantes.

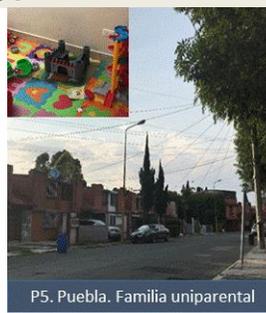
Es importante tener claro que en este NSE cuando el espacio dentro del hogar es restringido, las familias sí invierten en actividades deportivas o bien horarios extendidos en la escuela, ya sea que la madre trabaje formalmente o se dedique al hogar.

Familias de NSE AB/C+



P7. Tuxtla. Familia Uniparental.

“Aquí no se aburre, puede salir a jugar al jardín, aquí al fraccionamiento o en su cuarto tiene de todo”
(P.7. Tuxtla Gutiérrez. Madre. Familia uniparental. Preescolar. Privada)



P5. Puebla. Familia uniparental

“Me gusta vivir aquí, ahorita que mis hijos están chiquitos tenemos un parque cerca y hasta podemos salir al boulevard con la bici”
(P.5. Puebla. Madre. Familia uniparental. 1°-2°. Privada)

Así, entre menos espacio o posibilidad de salir o realizar otras actividades, niñas y niños encuentran en los medios de comunicación su única alternativa de entretenimiento, de reacción y parece ser la única manera de vivir nuevas experiencias y conocer el mundo.

Es notable la diferencia que hacen madres y padres de familia en términos de género cuando de salir a la calle se trata:

- Entre preescolares y estudiantes de 1° y 2° de primaria la restricción de salir sin vigilancia de un adulto o adolescente no presenta diferencias por género, ni por nivel socioeconómico.
- Aisladamente, prevalece la idea de que estar en la calle o salir a jugar como antes representa mayor riesgo para las mujeres que para los hombres. En las ciudades de Monterrey, Pachuca, Puebla y Veracruz es en donde está más presente esta creencia. Vimos además que existió

una especie de adiestramiento de las niñas al espacio doméstico, recordándoles que ese es su lugar por “naturaleza” (Serret, 2011). Es decir, reforzaron ideales de feminidad.

“Mi esposo, él siempre ha dicho “no me hubiera gustado tener una niña, por todos los riesgos que corre ella en la calle”

(P.3. Veracruz. Madre. 5° - 6°. Privada).

Madres y padres de familia se muestran más preocupadas(os) y controladoras(es) con las niñas; especialmente cuando empieza a ser visible su entrada a la adolescencia, pues consideran que corren más riesgo que los niños. Sobre todo, hay un control de los cuerpos de las mujeres, pues se cree que ellas no tienen la capacidad de decidir sobre su propio bienestar. Tampoco se les reconoce la capacidad de cuidarse por sí mismas (Serret, 2011).

Veamos con los siguientes testimonios, cómo cuando se trata de niñas mayores, prevalece esta sobre protección, a partir de los roles de género (Lamas, 2003). Además, los cuerpos de las mujeres se cuidan de algo más: la reproducción y un posible embarazo a temprana edad. Esto se vuelve también en un aliciente para tener a las hijas “controladas”, pues un posible embarazo es, desde esta perspectiva, un signo más de vulnerabilidad femenina.

“Los papás son celosos y quieren que te vengas para acá, qué tal si sales panzona, yo no te voy a estar manteniendo y así”

(P.12. Pachuca. Niñas-Niños. 5° - 6°. Pública)

d) Transformación social: una crisis de valores

Existe una opinión generalizada de que el país efectivamente se ha transformado, que hoy tenemos una sociedad más libre, más abierta e, incluso, llegan a pensar que se ha avanzado en términos de igualdad de género. Sin embargo, podemos ver con los testimonios que esto no es así. Prevalece una sensación de desencanto y angustia sobre el futuro que vivirán niñas y niños, pues madres, padres de familia y docentes sienten que el marco moral se ha flexibilizado y los valores se han ido diluyendo. Además, las dinámicas familiares continúan perpetuando roles estereotipados de género (Lamas, 2003). Aunque es más común que antes que las mujeres trabajen, se aprecia que, en la mayoría de los casos estudiados, esto se da ante la necesidad económica, no por la búsqueda de igualdad genérica.

El panorama actual resulta poco alentador para formar y sembrar en los niños y las niñas valores que les permitan contribuir a generar una sociedad más armónica, solidaria e incluso igualitaria. La impresión de las y los docentes, es que las madres y los padres están ausentes y no se enfocan en la educación con valores, mientras que ellas y ellos consideran que es en la escuela en donde existe poca atención para reafirmar los valores que se enseñan en casa.

Ambos perfiles coinciden en que los contenidos en los medios, tanto de televisión abierta, de cable como de internet son los principales promotores y difusores de esquemas de conducta y de sistemas de valores globales, que no siempre responden a la cultura regional y/o nacional. Vemos que las(os) infantes se enfrentan en alta medida a visiones de mundo que no corresponden a sus contextos ni vidas, donde se repiten día a día esquemas binarios de género, a partir de la heterosexualidad (Butler, 1990, 1997), nociones hegemónicas sobre los cuerpos y actitudes (Masson, 2017) y la dominación de las mujeres mediante la violencia.

Además, algunas madres y algunos padres de familia creen que esta hiperexposición a la violencia a través de los medios de comunicación contribuye en cambios en el cuidado de la infancia: existe la noción de que algunos valores relacionados con el respeto se han perdido.

“Ya no respetan a su mamá. Otro que no platican con su mamá o con su familia en general, los valores se están perdiendo”
(P.5. Puebla. Maestro. 5°-6°. Pública).

2. LA FAMILIA: TRANSFORMACIÓN Y NUEVAS ESTRUCTURAS

De acuerdo con la clasificación de las nuevas estructuras familiares elaborada a partir de la Encuesta de Ingreso Gasto del INEGI 2016 y por el Instituto de Investigaciones Sociales S.C, agencia de investigación de mercados perteneciente a la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercados y Opinión (AMAI), menos del 50% de las familias en México son nucleares. Ahora se identifican familias uniparentales, homoparentales, reconstituidas o compuestas, extendidas o ampliadas, y hasta correlacionales (sin parentesco sanguíneo).

“Todas las familias están divorciadas, todas las familias están compuestas por otro papá, padrastro, o sea en todos lados hay eso”

(P.10. Ciudad Juárez. Maestra. 1°-2°. Pública)

Aunque siempre han existido distintas conformaciones familiares, consideramos que la marcada existencia de diversas estructuras familiares en la actualidad, es un indicio del dinamismo de la sociedad y la mayor participación en la vida laboral de las mujeres. De ahí que también en las familias nucleares algunas dinámicas se hayan modificado. Lo anterior, genera una transformación paulatina de los roles de género, que puede ser decidida u obligada, incluso en el modelo de familia tradicional.

Si bien, las responsabilidades dentro del hogar en algunas familias se han reorganizado en aras de alcanzar un equilibrio entre la vida personal, familiar y profesional tanto del padre como de la madre, en otras familias, es la mujer quien sigue siendo subordinada en términos de género (Serret, 2011), y realiza doble jornada.

“Lo que pasa es que ahorita ya es 50 y 50, a mí me toca llevar a mi casa proveer de cosas, al igual que a mi esposo porque los dos trabajamos y trabajamos no para que ese es tú dinero y éste es el mío...no, vamos a ver las necesidades que hay”

(P.11. Tijuana. Madre. 5° - 6°. Privada).

La visión de algunos adultos sobre los cambios en las dinámicas y la configuración de nuevas familias se puede explicar también, en parte, por la influencia del deterioro de la situación económica. Muchas de las personas entrevistadas no sienten que dichos cambios sean resultado de un deseo auténtico de las mujeres

por desarrollarse profesional y laboralmente, sino que consideran es una decisión que resuelve la disyuntiva entre ofrecer mejores condiciones a sus hijas(os) y garantizar la estabilidad financiera al interior del hogar a través de la colaboración laboral del padre y la madre o bien asumir carencias, pero asegurando la estancia de la madre en casa en un supuesto pro del bienestar emocional de su descendencia.

Entre varias(os) entrevistadas(os) pudimos ver que no se plantea el escenario de que sea el padre quien permanezca en casa para asumir la crianza de las(os) hijas(os), pues en el imaginario hegemónico de género (Butler, 1990; Lamas, 2003; Serret, 2008), son los hombres quienes tienen que proveer y las mujeres quienes son más aptas para educar y cuidar a la nueva generación. Incluso algunas(os) docentes replicaron esta idea. Llamó la atención en muchas personas entrevistadas que las madres no estén al cuidado de su descendencia, viéndolo como una supuesta falla del cumplimiento de los mandatos de la feminidad.

Entre las(os) niñas(os) entrevistadas(os) encontramos que en su mayoría tienen plenamente interiorizado que papá y mamá trabajen, además han normalizado la doble jornada de las mujeres de casa, para ellas y ellos es habitual que sea su mamá o alguna de las mujeres de casa (en familias extensas) quienes se hagan cargo de su cuidado y las tareas domésticas; mientras que el papá o los hombres de casa estén enfocados en el trabajo y colaboren poco en casa.

“A las mujeres les toca hacer todo, ir al trabajo y cocinar, a los papás nada más ir al trabajo y dar dinero para mantenernos”
(P.12. Pachuca. Niño. 5°-6. Pública)

Por otro lado, muchas mujeres, en aras de garantizar la estabilidad emocional de la familia y el desarrollo pleno del resto de las(os) integrantes, asumen la responsabilidad, aunque implique frustración, dejar de lado sus intereses y poner en pausa su crecimiento profesional. Entonces, reproduce los estereotipos de género, hombre proveedor y la mujer madre, abnegada, encargada del cuidado de las(os) demás (Lamas, 2003; Serret, 2011).

“No tengo tiempo para mí, si están mis hijos en la casa, quiero darles lo que necesiten... buscando la integración de todo lo que yo quisiera en mis hijos”
(P.6. León. Madre. Preescolar. Privada).

En el NSE AB/C+ la inclusión de la mujer a la vida económicamente activa se relaciona con una necesidad para juntar dos salarios y cubrir necesidades

económicas. En menor medida la incursión de la mujer en el mundo laboral formal se vio como parte de su desarrollo personal y profesional.

“No son mamás tan hogareñas, yo creo que pierden ese tiempo vital de interacción con sus hijos, de dedicarse a su hijo o ser ama de casa, no sirvienta, porque me dicen si eres ama de casa eres la sirvienta de tu esposo”

(P.2. Guadalajara. Madre. Preescolar. Privada)

Por otro lado, vemos cómo en amplios sectores de la población participante en el estudio, existe la percepción de una sociedad binaria (desde el complemento mujer-hombre) que replica esquemas rígidos de género (Butler, 1990; 1997) y que privilegia lo inmediato, lo desechable, lo que no demanda compromiso, así que las relaciones de pareja en su mayoría no perduran, no logran estabilizarse, pues se cree que “las mujeres no aguantan como antes”. Observamos en varios testimonios prejuicios sobre todo enfocados hacia las mujeres. Operó una especie de vigilancia de sus actividades para preservar el rol de la feminidad hegemónica donde fue mal visto que ellas quisieran realizar actividades fuera del espacio doméstico pues ello contribuiría a “descuidar” a la familia.

Además, se cree que las parejas jóvenes no saben resolver sus conflictos, que tienen baja o nula tolerancia y que existe una lucha de poderes por la autoridad. Lo anterior refleja, una serie de prejuicios y discriminación alrededor de, lo nuevo, lo joven y en especial, a lo que culturalmente se espera de las mujeres, desde el género en el imaginario social.

Asimismo, comienzan a vivir juntos desde muy jóvenes, ya sea por sumar esfuerzos económicos, por la falta de oportunidades para seguir estudiando, lo que hace que no tengan por qué aplazar la siguiente etapa de vida (vida en pareja), o por roces con la familia de origen, especialmente, en el NSE D/D+. Las(os) abuelas(os) que son jóvenes tienen responsabilidades y actividades personales, por lo que su tiempo es más limitado al de generaciones anteriores. No ejercen el rol de cuidadoras(es) y corresponsables de la crianza de las(os) nietos, sino que sustituyen -en la medida de su disposición de tiempo- la vigilancia de las figuras maternas/paternas, sin compromiso, responsabilidad ni gran involucramiento.

“Tengo un alumno que tiene la mamá 28 años, la abuelita debe de ser de mi edad... Ya no hay de esos abuelitos que se sentaban con ellos y les dedicaban tiempo al niño. Los abuelitos están en Face, están en su segundo matrimonio, no sé, la vida cambió”

(P.10. Ciudad Juárez. Maestra. 1°-2°. Pública)

Entre niñas y niños entrevistadas(os), el divorcio y separación es una experiencia muy cercana, ya sea porque lo han vivido o bien porque tienen compañeras(os) en la escuela que pasan por situaciones de este tipo, si bien se adaptan y aprenden a vivir este nuevo esquema familiar, también presentan incomodidad y tristeza, especialmente cuando dejan de ver a su papá o mamá por largos periodos.

“Mi papá se fue, a veces lo veo y otras no llega, me pongo triste, pero si se lo digo a mi mamá, mi abuelito se enoja conmigo, porque no lo debo extrañar si a él no le importo”

(P.8. Monterrey. Niño. 5°-6°. Pública)

En cuanto a las nuevas estructuras familiares, se detectaron familias reconstituidas, es decir, personas con hijas(os) de matrimonios anteriores, que vuelven a vivir en pareja, pero no siempre establecen con claridad la función y rol de la nueva pareja en la crianza de las(os) hijas(os); por lo que, el involucramiento y roles está diferenciado entre todas(os) las(os) hijas(os).

“Mi marido no es papá del mayor, yo no quise que lo viera, ni lo tratara como su hijo, siempre me he hecho cargo yo de sus gastos, con la niña es diferente porque sí es su hija, le toca a él mantenerla”

(P.3. Veracruz. Madre. Familia tradicional. 5°-6°. Pública).

Desde una mirada melancólica y con la intención de entender, justificar y aceptar las condiciones de los sistemas familiares, la sensación de algunas(os) madres, padres y docentes es que todos estos cambios impactan negativamente en el desarrollo y crianza de niñas y niños. Desde su perspectiva pareciera que no hay adultos dispuestos a asumir la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones.

“Las mujeres se preocupan más por trabajar, se han hecho como más egoístas...no hay esta parte de quererse casar”

(P.4. CDMX. Madre. Familia tradicional. 5°-6°. Pública)

Al respecto, observamos que la mayoría de las mujeres que trabajan, asoman sentimientos de culpa y agotamiento; por un lado, culpa porque sienten que están rompiendo el paradigma, creen que afectan o demeritan el rol tradicional asignado culturalmente a lo femenino: la responsabilidad exclusiva de la crianza de las hijas y los hijos. Por otro, agotamiento porque en esta transición tienen una doble jornada de trabajo, al ser proveedoras y responsables del estado y funcionamiento de casa, así como de la estabilidad emocional y buen comportamiento de ellas y ellos. Vemos

cómo es difícil escapar de los rígidos mandatos de la feminidad (Serret, 2011) donde hay fuertes estragos emocionales y materiales en las vidas de muchas mujeres.

Aunque cada vez más, observamos que algunos hombres colaboran con tareas dentro de casa, antes sólo territorio femenino, se involucran todavía muy poco con tareas aisladas, de manera intermitente o expresando que “ayudan”, mas no asumiendo las tareas como una responsabilidad compartida. Podemos apreciar que cuesta más trabajo cuestionar estereotipos de la masculinidad (Bourdieu, 2007).

“Para mí el haber cambiado un pañal, el haber dado una mamila, fue algo maravilloso, el estar a las 5 de la mañana y levantarte a las 3, sale, te ayuda. Compartimos”

(P.5. Puebla. Padre. 5° - 6°. Privada)

Esta doble carga de trabajo afecta particularmente a las madres y los padres solteras(os), que se ayudan de familiares y empleadas domésticas, no para compartir las responsabilidades de la crianza, pero sí como cuidadoras(es) de sus hijas(os).

El padre en casa ("amos de casa"), ya sea por acuerdo de la pareja u orillados por el desempleo, aún es un tema tabú con fuertes señalamientos sociales. Desempeñar labores tradicionalmente femeninas pone en tela de juicio su virilidad y compromete su autoridad frente a la familia a los ojos de la sociedad que lo rodea. Asimismo, se cuestiona su capacidad para generar recursos y mantener a su familia; se le etiqueta como "flojo" o "tonto" por no ser suficientemente hábil en su rol tradicional de proveedor. Podemos analizar con estos casos, cómo es sancionada(o) socialmente quien no se adecúa a los parámetros hegemónicos de la feminidad y la masculinidad (Butler, 1997) y también cómo en muchos varones es socialmente castigado acercarse o realizar actividades tradicionalmente consideradas “femeninas”.

Tanto mujeres como hombres consideran que un hombre carece de habilidades para "llevar una casa y los quehaceres" pues éstas no le son propias a su género, y en este sentido no se le cree capaz de cumplirlas con la eficacia y eficiencia que lo hace una mujer. Incluso, en el caso de un divorcio si el padre solicita pensión alimenticia, se vuelve blanco de burlas y señalamientos de su entorno más cercano. Lo peor que podría pasarle a un hombre, desde esta perspectiva es *feminizarse*, es decir, hacer actividades o cumplir roles femeninos (Bourdieu, 2007).

“En el caso de él que es papá soltero, por qué no pedirle pensión a la mamá, o sea, muchas veces por la sociedad eso está mal visto por qué le vas a pedir, tú puedes solo”

(P.3. Veracruz. Padre. 5° - 6°. Privada)

Por otro lado, observamos que algunos hombres -se sienten amenazados por el hecho de que su pareja trabaje, ya sea porque gane más, o porque la libertad que adquiere la pueda llevar a encontrar otra persona. En cierto sentido, también por el miedo de ver que, simbólicamente hablando, las mujeres podrían ocupar los espacios destinados a la masculinidad, tal como el ejercicio laboral (Serret, 2011).

“Yo al principio cuando estaba casado, yo era de los que, tú no trabajas...pero ya con el tiempo, me fui dando cuenta que las cosas realmente ya no son así, salió a trabajar y fue cuando me dejó”

(P.1. Ecatepec. Padre. Preescolar. Pública)

Además, algunos adultos señalan que estos cambios han propiciado una supuesta crisis social, derivada de la pérdida de disciplina, de valores sociales y morales inculcados desde la infancia, ya que las(os) niñas(os) crecen muy solas(os) y sin la guía, orientación y supervisión de figuras de autoridad sólidas y estables, lo que a su vez genera actitudes rebeldes, inseguridad y una sociedad más propensa a la delincuencia y a la deshonestidad. Aunado a que repetirán patrones de ruptura, desintegración y falta de compromiso hacia una pareja, derivando esto en familias con poca cohesión y estabilidad. Lo que preocupa es, entonces, que no se repliquen los esquemas heterosexuados de género (Butler, 1990) y que las mujeres no sean confinadas solamente al espacio doméstico.

Lo anterior, también es una vivencia de niñas y niños en el entorno escolar, pues algunas(os) declaran la falta de disciplina y atención en horarios de clase hacia la maestra(o) o bien conductas agresivas entre pares, que detonan la falta de autoridad en algunas familias; aunque destaca que desde la perspectiva de las y los infantes estas actitudes se asocian más con los hombres, como sí lo ellos tuvieran la capacidad de ser irreverentes y manifestar su desacuerdo.

“En mi kínder hay más niños groseros” / “Mi mamá dice que saben respetar” / “Las niñas son más buenas” / “Se pueden quedar quietas, los niños no”.

(P.7. Tuxtla Gutierrez. Niñas-niños. Preescolar. Pública)

Desde el imaginario de las personas adultas, se considera un círculo vicioso difícil de frenar. Las familias se fracturan (divorcian) cuando los roles cambian y deja de existir quien manda y quien obedece, surgen las desavenencias, y el poder que confiere ser económicamente activo favorece la ruptura.

Las(os) hijas(os) crecen solas(os) y sin valores sólidos, lo que genera que busquen apoyo en sus pares que en ocasiones resultan malas compañías. Los padres dejan de ser autoridad para ellos, lo que hace imposible devolverlos al “buen camino” (tradicional).

Las personas adultas operacionalizan ‘el buen camino’, a partir de una formación con valores que ayude a que sus hijas e hijos se conviertan en ciudadanas(os) responsables, honestas(os) y con capacidad de formar una familia heterosexual estable, lo cual habla de una supuesta paternidad y maternidad que tuvo conductas asertivas, que supieron enseñar y guiar.

“Les das libertad, pero tú estás atrás de ellos diciendo qué es lo que está bien para que ellos decidan, si ya se van por otro lado pues ya tu estás orientándolos a que sean personas de bien”
(P.11. Tijuana. Padre. 5° - 6°. Privada)

Es así como observamos que aun cuando las madres y los padres defiendan la evolución que da pie a las nuevas estructuras familiares, expresan añoranza por la estructura de la familia tradicional, así como observamos ciudades donde se resistan a la modificación de estas estructuras para preservar los roles hegemónicos de género (Lamas, 2003), aún a costa de hacer sacrificios económicos.

“Es que aquí somos tradicionalistas, todavía los valores funcionan”
(P.9. Oaxaca. Madre. 5° - 6°. Privada).

Dentro de este escenario destacan plazas como Guadalajara, Monterrey y Oaxaca como las más conservadoras y tradicionalistas, mientras que, en Veracruz, León, Ciudad de México, Ecatepec, Tijuana, Ciudad Juárez y Tuxtla Gutiérrez existe mayor apertura a la reorganización de roles para que la madre se incorpore a la vida laboral formal.

Esta añoranza se explica porque en el imaginario de adultos, los roles hegemónicos de género fortalecían cierta idea de estructura familiar (Serret, 2011), sentaban bases sólidas para el desarrollo de las(os) hijas(os), en tanto hombres y mujeres

tenían claro su papel para el funcionamiento del sistema familiar desde roles polarizados a partir de la figura del proveedor económico y de la cuidadora abnegada:

- Las mujeres eran las encargadas de sembrar las bases para el desarrollo a través del cuidado, protección, vigilancia y el establecimiento de reglas, así como de la construcción de la identidad de los infantes y la práctica de valores sociales, morales y éticos.
- Mientras que los hombres eran quienes detentaban la autoridad superior en el sistema familiar, su rol básico estaba en proveer los bienes necesarios para la manutención, y sólo se involucraba en la crianza cuando las y los hijos necesitaban de un castigo ejemplar, o bien cuando la mujer era incapaz de hacer respetar las reglas.

“La imagen del papá sí se mantiene de este lado por más que se quiera hacer un giro... se mantiene del lado del proveedor, del que manda”
(P.2. Guadalajara. Madre. Preescolar. Privada)

En este esquema rígido parecía que las familias no necesitaban una red apoyo para la crianza y cuidado de las(os) hijas(os); en los casos que era necesario, las(os) abuelas(os) coadyuvaban para evitar que crecieran solos, pues eran sensibles a la vulnerabilidad y la corresponsabilidad de mantener unido el sistema familiar.

Por otro lado, las familias uniparentales están presentes en todos los niveles socioeconómicos, mientras que las familias extendidas suelen figurar más a menor nivel porque cuando los hijos se casan no tienen recursos para independizarse, o bien como una forma de sumar esfuerzos económicos y ayudarse a cuidar a las(os) hijas(os). Mientras que las familias reconstituidas tienden a estar más presentes en niveles bajos, sin embargo, no es una condición exclusiva de este nivel.

Las familias homoparentales no se declaran frente a la sociedad, aunque cuando las(os) niñas(os) en estas condiciones tienen edad preescolar o de primaria baja, suelen hablarlo sin temor frente a sus pares (niña en Monterrey y niña en Ciudad Juárez).

A pesar de que niñas y niños sean criados en estructuras familiares diversas, en donde los roles de género parecen menos rígidos; en la mayoría de las familias no existe consciencia de una crianza igualitaria en términos de género, lo que invisibiliza la posibilidad de elegir con libertad qué tipo de hombre o mujer ser en el presente y futuro de las(os) niñas(os). Se preservan roles de género binarios (Butler, 1990, 1997) donde se busca mantener características rígidas que contribuyen a mantener estilos de vida dicotómicos que repercuten en la dominación de las mujeres.

a) Los cambios en la estructura familiar nuclear o tradicional

La estructura familiar tradicional se intenta conservar, pero no se mantiene estática; también se observa cambios en su organización y dinámicas. La transformación más evidente está centrada en cambios en la manera en que algunas mujeres modifican o actúan su rol (Butler, 1990).

Muchas mujeres cuestionan el rol tradicional de amas de casa. Intentan buscar otros espacios fuera del orden opresor del machismo y la feminidad que las relega al hogar y en otros casos, que les somete a dobles o hasta triples jornadas (Serret, 2011). De este modo, empiezan a sentir frustrante el ejercicio de su rol tradicional.

Existe la tendencia en algunas mujeres de nivel socioeconómico D/D+, procuren pasar más tiempo fuera de casa que dentro de ella, ocupadas en actividades de socialización, venta informal y ejercicio. Dependiendo de la edad, las(os) hijas(os) se dejan solas(os) o bien, se encargan con familiares y vecinas(os). Mientras que, en el nivel socioeconómico AB/C+, la tendencia apunta hacia la figura de las "nanas" como una manera de buscar apoyo con el cuidado infantil.

“Muchas mamás jóvenes dicen: mejor que se queden con la nana o me voy con mis amigas, o voy al club, estoy tan cansada, pero como que ya no quiero batallar”

(P.2. Guadalajara. Madre. Preescolar. Privada)

Nótese, cómo una vez más, una docente intenta reforzar el rol hegemónico de las mujeres (Lamas, 2003), al criticar que muchas madres quieran tener tiempo libre para hacer otras actividades. En estos casos, el rol del hombre en la pareja no se modifica o se modifica muy poco. El acuerdo lo compromete a él a trabajar fuera de casa y cuando regresa sólo satisface su necesidad de descansar (Bourdieu, 2007). Es un territorio femenino donde él no se involucra, y es responsabilidad de la mujer mantenerlo a flote, incluido el cuidado y crianza de las(os) hijas(os). Trabajar, significa en varios hombres la posibilidad de abstraerse de las labores domésticas, a partir de esquemas de la masculinidad.

“Mi marido no hace nada, aunque trabaja en casa, no levanta ni su plato, yo tuve la culpa porque desde que vivíamos con mi suegra, yo no le pedía que hiciera nada, él me dijo yo te ayudo con lo más fuerte, pintar, la jardinería y limpiar lo del perro, pero hace como 6 meses que está la pintura y no ha podido, luego tenemos problemas por eso”

(P.11. Tijuana. Madre. Familia tradicional. 5°- 6°. Pública).

Cuando la mujer trabaja formalmente por acuerdo de la pareja, la dinámica también cambia. Ella invierte su energía en demostrar que es profesionalmente apta y en conservar su empleo. Esto puede generarle satisfacción personal, pero guarda sentimientos de culpabilidad porque reconoce la falta de atención y cuidado a las(os) hijas(os). Imperan pues, los mandatos de la feminidad y existe preocupación por no atender del todo el espacio privado (Serret, 2011).

Sobrevienen fricciones al interior de la relación porque ella espera que su pareja colabore con las tareas de casa en tanto ambos son proveedores, pero es común que mientras la pareja gane más, se mantenga en un papel pasivo en relación a las labores domésticas y crianza de los hijos, lo que genera para las mujeres una doble carga.

“Mi mamá siempre se enoja porque mi papá está de huevón..., (mi mamá) está lavando trastes y está limpiando toda la casa y le dice a mi papá que está de huevón y que no la quiere ayudar”

(P.10. Ciudad Juárez. Niños-Niñas. Preescolar. Pública)

Sobresale con este testimonio cómo un niño reconoce cómo se distribuyen las actividades a partir de roles de género, pues su madre es quien realiza las actividades domésticas, mientras que su padre no quiere ayudar. En algunas(os) niñas(os) vimos este nivel de cuestionamiento de esquemas genéricos. Además, persiste la tendencia a considerar el ingreso femenino como secundario o complementario.

Cuando se trata de familias de niveles socioeconómicos AB/C+, incluso el ingreso de la mujer puede considerarse prescindible; en estos casos que la mujer trabaje es una concesión del hombre para que ella no se sienta frustrada, pero se le exige que no descuide las labores que le confiere su rol. Su sueldo se utiliza para gastos menores del hogar, o bien no se considera como ingreso y se mantiene como dinero propio de la mujer, "para sus cosas personales".

Vemos pues, cómo es difícil reconocer el trabajo femenino, cómo existe cierto temor, fundado en el machismo, que intenta que las mujeres no entren al terreno simbólico de los hombres mediante el trabajo calificado (Bourdieu, 2007; Serret, 2011). Sólo apreciamos en pocos casos, que la clase social sí interfiere en el reparto de las actividades laborales y que trabajar para algunas mujeres de clase alta puede significar una distracción, aunque cabe resaltar que este no es el caso de la mayoría de las mujeres mexicanas.

“Trabajo y puedo darme mis lujos de comprarme lo que yo quiera... apoyo, pero no es mi obligación, los gastos mayores son de mi esposo”

(P.9. Oaxaca. Madre. 1°- 2°. Privada)

A pesar de que una mayoría importante de hombres no se ha involucrado de manera equitativa en las labores del hogar y crianza de los hijos cuando la mujer trabaja, identificamos que a menor edad y mayor nivel socioeconómico algunos hombres comienzan a sensibilizarse y se auto asignan tareas en casa para colaborar en equipo y asumir la responsabilidad de la crianza.

“Tiene que ver el papá, porque ellas ven que el papá trabaja todo el día, pero cuando está en casa, pues el papá también cooperó, si hay platos sucios, pues se pone a lavarlos sin ningún problema”

(P.3. Veracruz. Madre. 5° - 6°. Privada)

Algunas(os) docentes se encargan de suplir la falta de afecto que perciben en las(os) niñas(os), y fungen como contención de las emociones desbordadas de infantes que cuentan las peleas que viven al interior del hogar, especialmente, en preescolares. Niñas y niños repiten los adjetivos con que las madres y los padres se señalan, entre los que destacan "padres flojos" y "madres fodingas y lentas", repercutiendo en estereotipos de género (Lamas, 2003).

“Llegan y están tristes, lloran: “¿por qué lloras?... porque mi mamá estaba llorando... ¿está enferma tu mamá?... no, mi papá se emborrachó y le pegó o se peleó con mi mamá” ... sabemos el problema de la mamá, pero nosotros no lo platicamos con el niño, a menos que ellos nos digan, pero hasta ahí, nosotros no participamos más”

(P.1. Ecatepec. Maestra. Preescolar. Pública)

Es notable que desde la infancia niñas y niños aprenden a nombrar lo femenino y lo masculino desde atributos con una carga negativa que influye en su autoconcepto, así como en la capacidad de asumir una identidad de género más equitativa.

Estas muestras de violencia de género (Castro, 2016) repercuten en el estado anímico de las(os) niñas(os); impactan en su rendimiento académico y en sus habilidades de socialización. Cuando hay problemas en casa la (el) infante se aísla y muestra problemas de concentración y atención, además de que es común que no cumpla con tareas y que no lleven el material y uniforme completos. Estas prácticas también coadyuvan a cierta enseñanza del género en el hogar, niñas(os) aprenden mediante actos violentos que ven en sus padres, qué es propio de hombres y mujeres, lo que les crea tristeza y hasta algunos casos, confusión.

“Hay un niño que está ya en 1° de primaria, este niño está todo el tiempo solo...él se va solito a su casa, le que queda casi a la vuelta, hasta que llega su mamá 6, 7 de la noche. Le deja ya la comida hecha y él se sirve solo...Es solitario y es muy enojón, muy irritante”

(P.3. Veracruz. Maestro. Preescolar. Privada)

Además, en esta estructura familiar, niñas y niños aprenden en la crianza roles tradicionales de género, pues es la mujer quien se mantiene como el pilar emocional, la que cuida, la que cumple con las labores domésticas ya sea que trabaje o se quede en el hogar; mientras que el hombre es el proveedor más importante de la familia.

b) La familia uniparental “las madres y padres solteros”

A juicio de muchas personas que conformaron el estudio, es el esquema familiar que más ha crecido en los últimos años. La mayoría de estos hogares los son como consecuencia de embarazos fuera del matrimonio o de una vida en pareja que no funcionó: divorcios o separaciones.

“Cada día hay más divorcios... desintegración... por cualquier cosa se quieren divorciar”

(P.5. Puebla. Padre. 5° - 6°. Pública)

Generalmente es la madre la cabeza de familia. Los casos de padres solteros que asumieron la custodia de hijas(os), o que se hicieron cargo de ellas(os) tras abandono o muerte de la madre, son todavía casos excepcionales.

“Yo soy padre soltero, su mamá no la ve a mi hija, prácticamente yo me dedico a estar con mi hija todo el tiempo, yo la llevo a la escuela, que, al doctor, que esto, todas las cosas las hago yo, o sea”
(P.3. Veracruz. Padre. 5° - 6°. Privada)

Tal vez hace unos años esta organización familiar se observaba más en niveles socioeconómicos bajos, sin embargo, observamos que la tendencia se extiende cada vez más hacia niveles medios y medios altos.

“Yo era casada, así bien con todo, pero el papá de mi hija se cambió a vivir a Puebla y las cosas no funcionaron, ahorita se podría decir que soy madre soltera, pero mi ex, se encarga de mandar dinero y cosas, pero no ve a su hija”
(P.7. Tuxtla Gutiérrez. Madre. Familia Uniparental. Preescolar. Privado)

La diferencia radica en que es común que en niveles más bajos la madre sea la proveedora económica exclusiva del hogar, por lo que trabaja de tiempo completo fuera de casa, o bien asume trabajos de medio tiempo o independientes y recibe aportaciones económicas irregulares. En niveles más altos es más frecuente que se reciba una aportación del padre que vive fuera de la organización familiar, o bien una ayuda de los abuelos para que la madre o padre encargado de las(os) hijas(os), pueda atenderlos el mayor tiempo posible.

Cualquiera que sea el caso, la disponibilidad de la madre o padre a cargo de las(os) hijas(os) se ve disminuida por sus compromisos laborales, y se ven en la necesidad de pedir ayuda a familiares para el cuidado de las(os) infantes en su ausencia, o bien en NSE más altos, de inscribirles a clases fuera del horario escolar.

Las consecuencias económicas son las que más preocupan a estas(os) madres y padres, pero también subyacen sentimientos de insuficiencia, incapacidad y soledad que se transmiten inevitablemente a las(os) hijas (os), quienes han sido mayoritariamente socializados bajo esquemas hegemónicos familiares que ubican a un padre proveedor y a una madre cuidadora.

“Como yo ahorita, me quedé sola con dos niñas, no puedo con todo, les digo a ellas que no sean tan mensitas como yo, que estudien para tener un buen trabajo o que elijan bien a su marido, porque los hombres son de ya me voy, ahí te encargas tú”
(P.4. CDMX. Madre. Familia Uniparental. 5°- 6°. Pública)

Además, el discurso del amor forma parte importante de todas las personas. Madres y padres solteras(os) también invierten tiempo en buscar una pareja, y algunas mujeres adicionalmente buscan en una nueva pareja ayuda económica, mientras que los hombres buscan quien les ayude a cuidar y criar a sus hijas(os). Vemos cómo aquí también influyen los roles de género. En términos generales, además de buscar cariño y compañía, hombres buscarán alguien que se encargue del cuidado y mujeres a quien pueda otorgarles apoyo emocional y en algunos casos económico.

Las(os) docentes manifiestan que las(os) niñas(os) de familias uniparentales suelen mostrarse confundidas(os), tratar de llamar la atención en exceso, mostrar conductas agresivas y/o dar señales de depresión. Mencionan también que es notorio cuando las(os) niñas(os) pasaron un fin de semana con el padre o madre que no tiene la custodia pues el aspecto e higiene del niño se modifican. Vemos pues que es difícil para estas(os) infantes transitar de un hogar a otro. Por el otro lado, también desde la figura materna/paterna es difícil educar en algunas cosas derivadas del mandato del género (como ir al baño, sentarse o peinarse).

“Los niños con ausencia de autoridad y con una falta de respeto a la mamá principalmente, cuando el papá está ausente ... es diferente porque cuando el papá está involucrado los niños socialmente son muy adaptables a situaciones”

(P.2. Guadalajara. Padre. Preescolar. Privada)

Docentes señalaron también que estas(os) madres y padres no muestran disposición, apoyo y colaboración con ellas(os) y su nivel de ausentismo a las juntas es alto. Destaca que cuando se trata de un padre soltero, la comunidad escolar es menos drástica en sus juicios, y por el contrario dan señales de admiración y aplauden su labor, aunque ésta sea descuidada, mientras que a las madres solteras se les juzga de manera severa cuando existen señales de descuido y poca atención hacia las(os) hijas(os). Si una mujer no forma parte de un matrimonio, formará parte del escrutinio social que busque verla con alguien para sentir que está en una situación más “estable”, es decir, estar acompañada por un hombre significa en los esquemas hegemónicos estereotipados de género de nuestra sociedad estar protegida (Serret, 2011).

En las familias uniparentales la crianza de las(os) hijas(os) tiene un carácter práctico, es decir, se involucra por igual a niños y niñas en las labores domésticas, para facilitar la tarea de la madre o el padre. Sin embargo, es notable que las hijas mujeres especialmente son las mayores, son las encargadas del cuidado de los hermanos, es decir, se les asigna el rol de protectoras y cuidadoras; mientras que

los hijos hombres cuando son los mayores se les otorga mayor autoridad en casa, es a quién le toca decidir y distribuir las actividades en casa de sus hermanas(os).

Las(os) niñas(os) que viven en este tipo de estructuras familiares generan gran empatía con el adulto (mamá o papá) responsable y tienen un alto sentido de colaboración, así como gran admiración por el esfuerzo, dedicación y cuidado; aunque también se identificó enojo y rechazo hacia la figura ausente.

“Tenemos que ayudar a mi mamá, porque mi papá se largó con otra, mi mamá llega muy cansada y no le dan ganas de lavar los trastes”
(P.4. CDMX. Niña. Familia uniparental. 5°-6°. Pública)

c) La familia extendida o ampliada

El origen de esta dinámica familiar favorecía que con una red de familiares viviendo bajo el mismo techo, la colaboración económica y el cuidado y atención a las(os) infantas fuera más sencilla. Sin embargo, las condiciones económicas del país parecen orillar a todas las personas adultas de estas redes a trabajar.

“Nos apoyamos entre todos, hasta mi hermano le entra a ayudarme con el niño, si llega temprano de trabajar, se pone a jugar con él en Xbox, mientras yo me apuro a lo que haga falta, ya no se puede quedarse sin trabajar uno, no alcanza”
(P.5. Puebla. Madre. Familia extensa. 1°-2°. Pública)

Aunque parecen organizarse en turnos escalonados para intentar que siempre exista un adulto presente en casa, la realidad rebasa sus intenciones y muchas de las veces las(os) niñas(os) se quedan solas(os) cuidándose o más bien acompañándose unos a otros, y bajo la supervisión de vecinas(os).

Observamos entonces que esta estructura familiar también ha sufrido cambios. Las(os) abuelas(os) son más jóvenes que antes y se mantienen económicamente activas(os) por lo que se dificulta que queden a cargo de las(os) hijas(os) o que ejerzan influencia en su crianza.

“La mayoría trabajan papás y mamás, entonces sí se ve como que le pasan el papel a un familiar o a la abuelita que es la que... está al pendiente”
(P.12. Pachuca. Maestra. 5° - 6°. Pública).

En NSE D/D+, al llegar la adolescencia de las(os) hijas(os), surge el conflicto entre seguir estudiando, empezar a trabajar para sumar un ingreso adicional a la familia, o bien, quedarse a cargo del cuidado de hermanas(os) y primas(os) más pequeñas(os), aunque carezcan de habilidades, capacidad y empatía para hacerse cargo de ellas(os). Generalmente son las adolescentes las que truncan su desarrollo personal y educativo por quedarse en casa al pendiente de otras(os) niñas(os), y los hombres adolescentes los que continúan estudiando o trabajando fuera de casa (Serret, 2008; 2011).

Ya sea que las mujeres de la familia (madre / abuela) trabajen o no, siempre son ellas las responsables directas del buen funcionamiento de casa y del cuidado y crianza de las (os) hijas(os). Algunos hombres realizan tareas domésticas los fines de semana, siempre que la "rudeza" de la tarea lo amerite, es decir, se encargan del trabajo pesado, la limpieza profunda, el lavado del patio, y hasta cocinar, pero no suelen involucrarse con tareas relacionadas con las(os) hijas(os); sienten amenazada su virilidad ya que no son "suficientemente sensibles" para encargarse de la crianza de manera eficiente, aunque percibimos que subyace la idea de que no les corresponde.

“Hasta cierta edad con mi hija, sí, pañales y cuestión del aseo sí, pero hay cierta edad donde el niño va creciendo, de 4 o 5 años ya la niña pues no me gusta, uno de padre va dando más lugar a que la mamá vea esa parte en cuestión del aseo”

(P.7. Tuxtla Gutiérrez. Padre. 5° - 6°. Pública)

En este tipo de familias es donde identificamos más problemas de violencia intrafamiliar y alcoholismo, de voz de los niños entrevistados. Estos son también estragos de la masculinidad (Bourdieu, 2007).

“Andan borrachos... solo así te dan consejos... Sí, hasta te dan dinero de más”.
(P.6. León. Niños- Niñas. 5° - 6°. Pública)

La realidad es que cuando las(os) niñas(os) se quedan a cargo de alguien que no es su madre o padre, aun cuando sea un familiar directo, sólo están siendo

acompañadas(os), pero no se les procura de manera constante. Ellas(os) aprenden a involucrarse en actividades domésticas y a pasar más tiempo con amigas(os) o se refugian también en las redes sociales o en la televisión. A lo largo de su infancia experimentan sensaciones de soledad de manera muy marcada.

“Ahora como la mayoría de los papás trabajamos, entonces, hay una como... cierta desatención, igual con el apoyo de la tecnología quizá mis hijas casi sí no salen, siempre están en casa”

(P.11. Tijuana. Madre. 5° - 6°. Privada)

La consecuencia más evidente en estos casos es que las(os) niñas(os) viven encerradas(os) en casa, ya sea haciendo tareas escolares, cumpliendo tareas domésticas adjudicadas como su responsabilidad, jugando en el caso de aquellos que tienen un patio, o inmersos en pantallas de dispositivos electrónicos como el recurso más accesible para entretenerse en la mayoría de los casos.

En este esquema familiar el consumo de medios está supeditado a los dispositivos disponibles. Como suelen ser familias de escasos recursos, generalmente se ve la televisión familiar en grupo, y los contenidos son elegidos por adultos o por las(os) niñas(os) más grandes que se quedan a cargo de la red familiar. Cuando éstas(os) tienen acceso a celulares, tabletas o computadoras, prefieren el consumo individual, en cuyo caso los adultos no están al pendiente de los contenidos que ven mientras se cumpla el objetivo de mantenerles entretenidas(os) y quietas(os) dentro de casa. Es decir, el acceso a la tecnología también está diferenciado a partir del género en unión a la clase social mediante el nivel adquisitivo.

A juicio de las(os) docentes, las(os) infantes que viven bajo este esquema suelen ser rebeldes y mostrar poco o nulo respeto a la autoridad. Se sienten libres e independientes, capaces de tomar sus propias decisiones, sin reflexionar en las consecuencias. Esto debido a que en casa no es clara la figura de autoridad pues reciben órdenes de varios adultos de manera simultánea.

“Son un poquito rebeldes, que son un poquito groseros, que no cumplen con tareas, que no hacen nada en clases, que no les interesa...yo ya los canalicé y son niños que, pues sus papás están divorciados, que unos viven con la abuelita, que a la mamá la golpean, que la mamá o el papá se droga”

(P.8. Monterrey. Maestra. 5° - 6°. Pública)

En este tipo de familias la convivencia de varias generaciones imposibilita la crianza bajo un esquema de igualdad de género, pues suele ser el hombre más grande

(abuelo o tío) quien detenta la autoridad y suele tener una visión tradicional de lo que “deben hacer las mujeres” y “lo que espera de los hombres”.

d) La familia reconstituida o compuesta

Como hemos venido señalando, la situación económica precaria es una de las causas más importantes de la reorganización de las familias en la actualidad. El origen de las familias reconstituidas no es la excepción.

Una madre o un padre que se queda sin pareja haciendo frente a las demandas de tener un(a) hija(o), -hábalese de demandas financieras o afectivas-, generalmente busca rehacer su vida en aras de contar con un apoyo que le haga la vida más fácil.

La tendencia observada en este estudio indica que las mujeres busquen una pareja como apoyo económico y figura de "autoridad" para sus hijas(os), mientras que los hombres busquen una mujer que los apoye en la educación y cuidado de las(os) suyas(os).

Sea cual sea la causa de esta nueva unión, las(os) hijas(os) de la pareja previa manifiestan poca confianza en el nuevo integrante de la familia, en cuyo caso suelen usar los medios de comunicación para entretenerse solos, pero también para evadir la convivencia.

“Sí se llevan bien, mi marido y mi hijo, pero como ya está grande, cuando se aburre de vivir aquí, se va con el papá, a casa de los abuelos, pero sí está aquí se la pasa en el cuarto, se sale con los amigos, no sé si es la edad o no acepta muy bien la familia”

(P.3. Veracruz. Madre. Familia tradicional. 5°-6°. Pública)

Los adultos ponen más atención en cuidar de su nueva pareja y en intentar corregir errores que cometieron en sus experiencias amorosas previas, lo cual podría dejar en algunos casos vulnerables a las(os) hijas(os) de nueva cuenta. Asimismo, los acuerdos en las normas de crianza de los hijos se dificultan, y ya sea que las(os) niñas(os) se sientan culpables por estos roces, o que queden a la deriva de la "democratización" de las reglas en casa en pro de la convivencia pacífica, siempre son afectadas(os) de alguna manera. En algunos casos, no de manera benéficas.

“Vivo con mi hermana y mi mamá y yo me voy con mi papá los fines de semana y tengo dos hermanastros y me la paso las dos semanas con mi papá y con su novia”

(P.12. Pachuca. Niñas-Niños. 5°-6°. Pública)

Una vez más, las(os) docentes logran identificar cuando sus alumnas(os) están inmersas(os) en este tipo de dinámicas familiares, puesto que asoma en ellas(os) cierto grado de agresión y aislamiento al carecer de herramientas de socialización asertivas. Son niñas(os) que viven no sólo encerradas(os) en sus casas, sino en sus recámaras, evadiendo la convivencia y los conflictos que se dan en los espacios "públicos" de su propio hogar y que no logran crear un sentido de pertenencia a su familia. Recordemos una vez más, que en parte es difícil para estas(os) infantes adecuarse a este modelo de familia porque contraviene a visiones hegemónicas sobre la familia difundidas por los medios de comunicación y hasta docentes.

Lo anterior, puede tener influencia en los modelos de género que aprenden niñas y niños, pues parece que son los hombres quién abandonan, no se comprometen con su descendencia, además de que no logran generar relaciones sólidas y estables con las mujeres; mientras la percepción de las mujeres en este contexto es que les es más importante tener una pareja que la crianza y cuidado de sus hijos.

“Estábamos platicando y él empezó a platicar de su situación familiar, su papá los abandonó, su mamá se volvió a casar, la relación con el señor y su mamá es muy mala, el señor es muy agresivo, entonces lo estuve oyendo... porque él viene aquí y refleja, a partir de ese día que estuve platicando con él, todos los días llegaba y me dice le ayudo con la bolsa maestra, o sea, necesitan atención”

(P.6. León. Maestra. 5°- 6°. Pública)

También hay hogares reconstituidos que han logrado gestionar bien el periodo de adaptación, en cuyo caso observamos -sobre todo madre/padres-, que han logrado instaurarse como jefas(es) de la nueva familia, adoptando a las(os) hijas(os) de su pareja emocionalmente. En estos casos destaca que el padre sustituto sí se erige como un modelo de identificación afectivo para los (as) niños (as), aunque en la práctica cotidiana persistan los roles tradicionales de las actividades propias de la mujer y el hombre (Lamas, 2003; Serret, 2011).

e) La familia homoparental

Podemos decir que, aunque siempre ha existido, es el modelo de familia que se ha hecho más visible de manera reciente, por lo que aún existen muchos tabúes y discriminación en torno a ellas, razón por la cual entre adultos prácticamente no se mencionan, aunque fueron identificadas por relatos de las(os) propias(os) hijas(os) que viven bajo este esquema.

Recordemos que en nuestras sociedades se persigue un patrón heterosexual, donde hay una supuesta correspondencia entre sexo, género y deseo. Quien salga de este parámetro normativo estará en el terreno de la ininteligibilidad bajo acciones punitivas de varias personas (Butler, 1990; 1997). Para ciertos adultos se trata de una situación extraña y aún lejana, sobre la que tienen todavía muchos prejuicios, pero que intentan disimular en el discurso para no parecer discriminadores.

“Lo de la homosexualidad, el miedo es irracional, no lo controlamos, nos da miedo que el hijo se vaya a volver gay por lo que sea, nos da miedo”

(P.11. Tijuana. Padre. 5° - 6°. Privada)

Las(os) niñas(os) en cambio, sobre todo a menor edad, pueden reconocer abiertamente frente a sus madres y padres y frente a otros adultos que tienen un papá pero que viven con dos mamás, sin que sus pares los cuestionen; aunque puedan demostrar asombro inicial, dejan pasar el comentario y continúan la convivencia sin mayor sobresalto. Vemos cómo el rechazo a la no heterosexualidad es entonces socialmente construido y arraigado en la cultura, en estrecha relación con la edad de muchas personas (Golubov, 2016).

En general, también influye mucho la educación que hayan recibido las(os) infantes al respecto. Si personas adultas les dijeron que la heterosexualidad no es el destino de todas las personas, no verán con extrañeza familias homoparentales. Sabrán que es una opción más de conformación familiar. Si, por el contrario, les enseñaron que las prácticas hetero no son válidas, verán con prejuicio a este tipo de familias.

“Yo tengo dos mamás, primero tenía una y luego otra... nos queremos mucho”

(P.8. Monterrey. Niña. Preescolar. Pública)

Por parte de las(os) docentes participantes en este estudio, no obtuvimos referencias sobre el impacto que este modelo familiar pudiera tener en las(os) niñas(os), puesto que no es una condición que hayan detectado entre sus alumnas(os).

3. LA ESCUELA: ESCENARIO DE INTERACCIÓN SOCIAL ENTRE PARES

La escuela es la actividad principal y muchas veces la única que se realiza fuera de casa, especialmente en el NSE D/D+ tanto en preescolar como primaria. Es el espacio en donde, además, de la instrucción académica, las y los niños aprenden a convivir, jugar y relacionarse con personas de su misma edad.

Por ser población infantil escolarizada, los horarios de las escuelas configuran las rutinas familiares, y para las jefas y los jefes de familia es la obligación básica de sus hijas(os), así que promueven su asistencia, además de que sienten que se mantienen atentos a las tareas y las actividades extra que soliciten las escuelas.

Para quienes tienen la posibilidad de pagar escuelas privadas para sus hijas(os) representa un gasto importante, pero lo hacen con miras de ofrecerles mejores oportunidades para el futuro. Destaca el caso de Oaxaca en donde la inversión de escuelas privadas responde a problemas sociales.

“En estos tiempos tener un hijo es una inversión, un gasto, porque ellos desde pequeños han ido en escuelas de paga porque los dos trabajamos, por la situación del magisterio no van en escuela pública, que no hay clases”
(P.9. Oaxaca. Madre. 5°-6°. Privada)

De manera generalizada, se identifica que los horarios de las escuelas se han ido extendiendo, lo cual para las madres y padres resuelve la necesidad de cuidado y atención que sus hijas(os) necesitan específicamente cuando ambos trabajan.

Son las escuelas privadas las que más han ampliado el servicio, ya sea con deportes o clases académicas o artísticas para reforzar los aprendizajes, lo que permite que la estancia de las(os) niñas(os) se extienda en algunos casos hasta las 7:00 pm. Dentro de los servicios se incluyen alimentos con costos adicionales.

En cambio, en las escuelas públicas, sólo si son parte del programa de “Jornada Ampliada” su horario puede ser hasta las 5:00 pm. Como parte del servicio se incluye la comida, que puede ser sin costo o con una aportación mínima semanal, además de actividades deportivas, artísticas y club de tareas. En preescolar público que no pertenece al programa de jornada ampliada, es en donde el horario contempla 4 horas.

“Existe otro relajó en las escuelas de tiempo completo no están en todas las zonas, hay veces que sólo hay una escuela en toda la zona... yo pertenezco a

una... es de 8 a 3 de la tarde... en algún momento es que entra a educación física, entra a inglés y nada más”
(P.5. Puebla. Maestro. 5°- 6°. Pública)

Desde la perspectiva de las y los docentes, parece que las madres y los padres delegan a la escuela la responsabilidad casi absoluta, no sólo de la educación formal, sino también de la crianza, de la formación integral de niñas(os). Responsabilidad que rechazan, pues asumen que su campo de acción está en la instrucción académica, lo que termina por generar tensiones con los padres-madres de familia.

“Siento que se perdieron los valores, como sociedad estamos mal porque a las escuelas preescolares nos toman como guardería, para que uno les eduque a sus hijos”

(P.11. Tijuana. Maestra. Preescolar. Privada)

Entre las niñas y los niños entrevistadas(os), el tiempo de escuela es para aprender, jugar y socializar, si bien tienen momentos de aburrimiento, desagrado y sienten la carga de la responsabilidad, de dar los resultados que se esperan de ellos en casa, en general, disfrutan estar en la escuela por la convivencia con personas de su edad y los lazos de amistad que establecen.

“Estrés por la escuela. Yo soy, muy, muy alérgica a los exámenes”

(P.2. Guadalajara. Niños-Niñas. 5°- 6°. Privada)

La interacción, juegos y convivencia en la escuela es para las(os) niñas(os) verdaderamente recreativo, en el sentido, de entretener, divertir o alegrar, se vive como una pausa en la rutina, que les permite liberarse, relajarse y les ayuda a conectar, a construir lazos amistosos, que se viven intensamente.

“Jugamos tiburón, cuando quieren jugar niños con nosotras jugamos y cuando no quieren, jugamos nosotras”

(P.10. Ciudad Juárez. Niña. 1° - 2°. Pública)

Es justamente en la interacción entre pares, en donde se encuentran pistas del imaginario subjetivo de género, lo que niñas y niños han aprendido de la identidad de lo femenino y como es lo masculino, en donde expresan los discursos de casa y de las(os) maestras(os). Bajo lo lúdico se pueden esconder esquemas y roles de género rígidos (Lamas, 2003).

“Depende de la persona, porque yo tengo una amiga que le gusta estar con los niños, porque le gusta jugar fútbol, no le interesa mucho la belleza...Pues, yo, me gusta, soy vanidoso y me gusta la belleza”
(P.4. CDMX. Niño. 5°- 6°. Privada)

Vemos cómo en los juegos aparecen ritualizaciones del género que se crean en la infancia y que se van perpetuando mediante *performances* o actuaciones de la vida cotidiana (Butler, 1990). Hay una separación de artefactos, juegos y socialización a partir de parámetros sobre lo femenino y lo masculino asignados a juguetes y roles en la convivencia entre las(os) estudiantes. Lo relacionado con el cuidado se asignará a las niñas y lo que tiene que ver con violencia, control, agresividad y fuerza a los niños.

“Haciendo esa distinción entre niñas y niños... son más apegadas a los juegos de la maternidad, un poco la influencia del rol de la princesa, cuidarse mucho; en el caso de los niños, tienen juegos un poco más a la cuestión física, empujarse, correr, gritar”
(P.9. Oaxaca. Maestro. Preescolar. Privada)

a) La escuela y los derechos de los y las niñas

Es en la escuela en donde niñas(os) empiezan a recibir información sobre sus derechos, comienzan a visualizarlos, a entenderlos y utilizarlos como argumentos en la relación con adultos más cercanos, sin embargo, existen diferencias muy claras en el conocimiento y apropiación de éstos:

Preescolares, especialmente, en escuelas públicas, aún no se ha sembrado la noción de derecho, incluso lo confunden con obligaciones, de ahí, que tampoco puedan declarar con claridad cuáles son los derechos específicos que tienen por ser niños(as). A la pregunta ¿Qué derechos tienen por ser niñas(os)? Responden con las obligaciones básicas de casa y en casos aislados mencionan el juego y la educación:

“Dar gracias”. “A darle gracias a Dios”. “Comer”. “A limpiar la mesa”. “A hacer quehacer”. “A lavar los trastes”. “A lavar los trapos”. “A hacer la tarea”. “A estudiar”. “A hacer sílabas”. “A jugar”

(P.1. Ecatepec. Niños-Niñas. Preescolar. Pública)

En cambio, en 1°-2° las(os) niñas(os) aunque la noción de derecho aún es vaga, sí tienen más información de actividades o acciones relacionadas con los derechos, aunque no logren expresar del todo, cada uno. Así responden a la pregunta:

“A jugar”, “A comer”, “A vivir”, “A tomar agua”

(P.4. CDMX. Niños-Niñas. 1°-2°. Pública)

“Tenemos derecho a jugar”, “Derecho a descansar”

(P.11. Tijuana. Niñas-Niños. 1°-2°. Privada)

En el caso de los y las estudiantes de 5°-6° las diferencias son menos evidentes por NSE, tienen clara la diferencia entre derechos y obligaciones, por lo que logran estructurar con mayor claridad sus derechos. Incluso los más informados, logran construir derechos en general de mujeres y hombres.

“A estudiar”, “A jugar”, “A aprender”, “No se puede tener a gente de esclava”, “No se puede cobrar la educación”. Hombres y mujeres “los dos tienen derecho a estudiar”, “Que ganen igual”, “Que los dos tienen derecho a trabajar, a tener un trabajo digno”, “Para valer igual”, “Para ser iguales”

(P.1. Ecatepec. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada)

En la medida en que logran entender cada derecho y su alcance, son capaces de presentarlos a madres y padres como argumentos para evitar conductas que sienten abusivas; sin embargo, es información que parecen no usar en la relación entre pares, para evitar el *bullying* o tener relaciones más igualitarias entre géneros.

Les explicamos que “mi derecho es un tiempo con mi familia y tengo derecho al amor, y derecho a cuidarme, pero no solo me gustaría hacer válido mi derecho, pero también viene como obligaciones”, un derecho es un privilegio que debemos de cuidar, y yo sé que mi papá va a regalarme minutos de su tiempo va a jugar conmigo’ (P.3. Veracruz. Maestra. 1° - 2°. Privada)

En todas las plazas, las(os) maestras(os) reconocen que los derechos de las niñas y los niños están incluidos en los programas de estudio, y en general, tocan el tema, porque sienten que les permiten sensibilizar a los y las estudiantes sobre la conducta, la relación con lo adulto y entre pares; de ahí, que lo consideren un tema importante, pero menos fundamental que hablar de valores, especialmente, de respeto a la autoridad. Sobresale que no hay mención a formación sobre género, ni a una búsqueda en la currícula sobre el análisis de estereotipos de género y su modificación.

'No se los saben, en abril trato de verlos ahora lo que me salió... me dicen que tienen derecho a un acta de nacimiento y dice una: ¿y puedo demandar a mi mamá si me regaña?... ¿Por qué vas a demandar a tu mamá? Pues a veces me harta. O sea, el respeto que a veces no tienen hacia sus madres'. (P.11. Tijuana. Maestra. 1°- 2°. Privada).

De hecho, en algunas escuelas privadas de Puebla, Veracruz, Tijuana y Ciudad de México, se trabaja de manera más constante en el refuerzo de valores, a través de libros que ayudan a que las(os) niñas(os) entiendan el significado del valor y las conductas asociadas a él; parece que es más relevante que ayudar a los y las niñas a conocer, entender y apropiarse de sus derechos.

'Diario se cambia el valor, ahorita estoy viendo el de respeto, volvió a repetirse, cada semana se pone un valor en el piso en el patio, se pone un modal, dice buenos días, buenas tardes, y una frase y ahorita es: El respeto al derecho ajeno es la paz'. (P.11. Tijuana. Maestra. 1°- 2°. Privada).

b) La educación con perspectiva de género

Los maestros y maestras tienen mucho más claro y vigente el 'Marco para la Convivencia Escolar en Escuelas de Educación Primaria', pues el documento establece el plan de acción para medidas disciplinarias, una guía práctica para enfrentar los problemas de *bullying*, que llegan a vivirse en las escuelas; sin embargo, muy pocos (Puebla, Veracruz y Oaxaca) conocen y mencionan los 'Marcos para la Convivencia con perspectiva de género', sin embargo, la información que manejan es muy superficial y no tienen claro el objetivo.

'Nada más hay un programa de valores de género. No me acuerdo cómo se llama, es un libro naranja que habla sobre que todos podemos hacer todo igual, es de la SEP... casi no (lo uso) Porque no hay tiempo, tiene que aprender a

leer y a parte las clases extras, no me queda tanto tiempo'. (P.11. Tijuana. Maestra. 1°- 2°. Privada).

Si bien los maestros tienen claro que existen contenidos en los libros de texto que abordan el tema de género, se consideran temas y no una visión para la educación, aunque de manera empírica, si intentan trabajar con el grupo buscando que haya igualdad en la participación y las mismas oportunidades para niñas(os) de desarrollar sus habilidades. Digamos que su preocupación permanece en el campo del acceso a oportunidades similares, más no en el desmantelamiento de roles rígidos de género (Serret, 2011).

'Cuidamos ese aspecto, es lo que decía, de principios y valores siempre buscamos y les ponemos y les explicamos el respeto, la solidaridad todo eso...o sea siempre decimos que los niños y las niñas son iguales'. (P.7. Tuxtla Gutiérrez. Maestra. Preescolar. Público).

Aunque también existen quienes reconocen que el trato igualitario y mantenerse todo el tiempo en un discurso, no violento, que no estigmatice, no siempre es posible, pues ellas y ellos como maestras(os) también han crecido con estereotipos y prejuicios alrededor de lo que significa ser mujer y ser hombre (Serret, 2011). Sin duda, que éste es un tema muy relevante, y no encontramos una preocupación seria sobre la incorporación del tema, pero sí intentos loables en buscar un trato igualitario en el aula.

'Según yo soy muy igual, ecuánime con los otros maestros, pero a veces con ellos si les digo: a ver fulano no estés llorando, pórtese como machito. Le digo a mi hija: uy eso no está bien con lo de la diversidad y con la igualdad de género'. (P.10. Ciudad Juárez. Maestra. 1°- 2°. Pública).

Por otro lado, en términos de contenidos 'el género' desde la consideración de las(os) docentes se trata de manera simple, rápida y acompañado de otros temas, lo cual impide que se profundice, analice y las (os) niñas(os) logren entenderlo e introyectarlo, como un discurso propio. Vemos cómo estos temas aún no son centrales para los planes de estudio de nuestro país, ni para algunas de las clases de maestras y maestros (Lamas, 2003).

'¿El género? pues sí se ve mucho en las clases de formación cívica y ética, se habla de género, se habla también de las mujeres que tienen derecho al voto..., en historia se ve que en aquellos años del mamut los hombres salían a cazar y

las mujeres se dedicaban a recolectar frutos y pues que ahora ya no es así, que ahora tenemos las mismas oportunidades tanto hombres como mujeres'. (P.8. Monterrey. Maestra. 5°- 6°. Pública).

A pesar de la poca información que reciben las niñas y los niños en el salón de clases alrededor del tema, para las y los docentes existen cambios importantes y mayor flexibilidad en las escuelas para modificar los estereotipos de género. A veces sin que impacte en la identidad de género y en otras, sienten que la permisividad de los padres y madres de familia, el tipo de contenidos en los medios propicia que se “confundan”, que no actúen “de manera natural” con lo que espera de su cuerpo sexuado. Vemos pues, cómo en el aula se replican visiones heterosexuadas de la vida (Butler, 1990; 1997). Este un tema relevante que puede derivar en conductas LGBTI-fóbicas ¹⁰bajo el supuesto cuidado y preservación de la sexualidad “natural” [heterosexualizada].

‘Los spots de lo que es libertad e igualdad de género, entonces vi una escena donde dos chicos se besan y una de mis chicas viene y me dice “¿maestra, pero por qué se besan los hombres?” y entonces si te fijas cómo tergiversan la naturaleza del hombre y de la mujer al momento... y sí perjudica la sexualidad de los niños porque se confunden, entonces ¿yo puedo besar a un hombre, hombre con hombre o mujer con mujer?’ (P.6. León. Maestra. Preescolar. Pública).

c) La inclusión de medios audiovisuales en la educación formal

En general las y los docentes tienen claro que una de las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) es incluir contenidos audiovisuales que sirvan para reforzar los aprendizajes, además a ellas(os) les ayuda a mantener la atención, interés y concentración de las niñas(os), por lo que procuran hacerlo en la medida en que la infraestructura se los permite.

‘De hecho, la escuela está inscrita en eso (programa de salones audiovisuales), pero hasta la fecha no nos lo han dado’. (P.8. Monterrey. Maestra. 1°- 2°. Pública).

Es en las escuelas públicas en donde mayores inconvenientes existen para incorporar contenidos audiovisuales pues, no todas las escuelas cuentan con la

¹⁰ El bullying LGBTI-fóbico son agresiones contra un niño, niña o adolescente debido a su orientación sexual, expresión o identidad de género. El objetivo de estas agresiones es provocar daño a esta persona que es percibida como vulnerable. Estas agresiones pueden ser físicas (golpes, empujones), sociales (aislamiento, acoso) y/o verbales (insultos y sonidos ofensivos).

infraestructura necesaria y cuando las hay son insuficientes, se tienen que apartar o negociar con otras maestras(os) para ver temas en conjunto. Es importante resaltar esto para comprender cómo variables de dominación social se unen y repercuten en la vida de las personas (Gulobov, 2016).

‘Sí las hay, desde las aulas que son mucho más cómodas, el inmobiliario, hablando de infraestructura (escuela privada)’ (P.10. Veracruz. Maestra. 1°- 2°. Privada).

En cambio, las escuelas privadas, en su mayoría, cuentan con mayor equipamiento audiovisual que les permite a profesoras(es) utilizar estas herramientas de manera más constante, los contenidos audiovisuales son parte del proceso de aprendizaje, se considera un estilo novedoso de impartir clase.

‘Trabajar en el aula todo el día, sentados ya se acabó, los chicos tienen que estar explorando, buscando; y también el nuevo enfoque que trae el modelo educativo es que los niños creen y construyen su propio conocimiento... la tecnología para mí ha sido buena, aunque maneja, vamos, muchas novedades para los niños’. (P.6. León. Maestra. Preescolar. Pública)

En cuanto a la selección de contenidos tanto en escuelas públicas, como privadas las(os) maestras(os) declaran que para seleccionarlos:

- se guían por las páginas que se sugieren en los libros de texto de la SEP o;
- seleccionan los contenidos en las juntas de ‘Consejo Técnico’ o;
- ellos(as) buscan en *YouTube* los contenidos que consideran son relevantes para el tema y no presentan violencia, groserías o alusiones sexuales.

Es importante señalar que, lo más habitual es que sean ellos(as) mismos quienes exploren en Internet, para encontrar contenidos que, desde su experiencia en grupo, logran atrapar la atención, van a generar interés y con los que sienten cómodas(os) de explicar.

‘Cuando se puede enlazar algún tema del libro, por ejemplo, que les decía de que estamos viendo los animales, busca en YouTube cómo nace una mariposa, dónde vive tal animal’. (P.8. Monterrey. Maestra. 1°-2. Pública).

Entonces, la sugerencia de páginas y contenidos de la SEP se toma como tal, las y los docentes no se sienten obligados a recomendarlos o transmitirlos cuando tienen la infraestructura, por lo que, podría pensarse que no existen contenidos homogéneos que refuercen los aprendizajes.

d) La educación formal como un avance en la igualdad de género

Los(as) participantes del estudio, identifican un avance en la igualdad de género, en cuanto al acceso de las niñas a la escuela, a partir de la transformación paulatina de las creencias sobre lo femenino-mujer-madre-ama de casa (Serret, 2011), pues sienten que hoy a las niñas se les otorga el derecho de continuar con su educación hasta el nivel que ellas lo decidan y hasta donde la familia sea capaz de financiarlas.

Es importante no perder de vista que estamos hablando de las capitales de las distintas entidades, en donde se cree que se ha avanzado en ofrecer mayores oportunidades y acceso a la educación de las niñas, pero también visualizan que existen niñas con más de una condición de discriminación (pobreza extrema, indígenas), en donde prevalece un trato injusto y de dominación de las niñas. Además, es necesario resaltar que el acceso a la educación básica no es garantía de no padecer violencia de género. Incluso, como pudimos ver con testimonios anteriores, en muchos espacios educativos se preservan ideas rígidas de género y sexualidad (Golubov, 2016).

'Sí, hay muchos cambios...pero en algunos lados... aquí en la ciudad, a la mujer ya no se le discrimina tanto, así de que: tú tienes que estar en tu casa criando a los hijos (pero), yo trabajo en salud y visito muchas comunidades ahí si te gustó una niña, te dicen: dame 10 mil pesos, pero llévatela de aquí'. (P.7. Tuxtla. Padre. 1°-2°. Pública).

Las expectativas de educación alrededor de las hijas según madres y padres entrevistadas(os) ya no son absolutamente excluyentes, es decir, hoy también se visualiza a las hijas en la vida adulta, con la posibilidad de tener la misma autonomía, independencia económica y éxito que a un hijo varón. Aunque, en el caso de las niñas sí se mantiene la ilusión de que sean madres, es decir, se conservan aún estereotipos de la femineidad (Butler, 1990), nos referimos a la visión que relega a las mujeres únicamente al espacio del cuidado de los otros y la maternidad.

Es importante señalar, que estos estereotipos de lo femenino/masculino son aprendidos por la socialización, tienen un carácter endémico a la cultura, ya que son instrumentos que ayudan a comprender las relaciones sociales y justificar algunas creencias que repercuten sobre todo en la vida de las mujeres.

Así, cuando las personas adultas construyen las expectativas alrededor de sus hijas apelan al estereotipo de la mujer-madre o bien de la mujer orquesta, que además de ser exitosa en la vida profesional, es capaz de ejercer el rol de ama de casa, que implica cuidado de toda la familia. En cambio, la expectativa alrededor de los hijos hombres es el éxito, el desarrollo profesional y de manera complementaria formar una familia, en donde sin duda será el proveedor.

'Ahora que yo tengo una hija, yo quiero que mi hija tenga las mismas oportunidades que mi hijo y que los dos salgan adelante, por eso es un ejemplo de igualdad de ahorita'. (P.1. Ecatepec. Madre. Preescolar. Pública).

El anhelo de madres y padres, el avance que notan en el acceso a la educación y la transformación paulatina de lo que culturalmente se espera de lo femenino, genera esperanza que las nuevas generaciones puedan construir una sociedad más igualitaria, aunque reconocen que los avances son lentos y que en México aún predomina el machismo (Bourdieu, 2007).

'En las nuevas generaciones todos los hijos, los Millennials como les dicen, como que ya están creciendo con más conciencia porque ahorita nosotras y nuestras mamás es como mucho la lucha entre el machismo y el feminismo, pero ya ellos como que ya están saliendo con esas ideas...de igualdad' (P1. Ecatepec. Madre. 1°-2°. Privada)

4. LA ETAPA DE VIDA: PERCEPCIÓN DE LA “NUEVA INFANCIA”

Las relaciones entre infantes y adultos se han complejizado en los últimos años debido a la ambivalencia con que la infancia se define desde la mirada de los adultos. Por un lado, las niñas y los niños de hoy se consideran frágiles y vulnerables debido a que viven en un entorno más peligroso, saturado de violencia y de riesgos sociales. Esto deriva en sobreprotección y aislamiento en casa, que a su vez favorece el aumento a la exposición a medios de comunicación masiva como forma de entretenimiento.

‘Pues sí se me hace más fácil ponerle Peppa en la tele, que me deje dormir y que se quede viendo la tele, pero está tranquilo. O sea, se tranquiliza. Se entretiene’. (P.8. Monterrey. Madre. Preescolar. Pública).

Por otro lado, esta dinámica también ha contribuido a que sean más independientes a edades más tempranas:

- a) Son más despiertas(os) y muestran conciencia de sí mismas(os) desde los 7 u 8 años; son autosuficientes, les gratifica mostrar independencia de los adultos y comienzan a acumular experiencias de vida propias.
- b) Se vuelven autodidactas y no necesitan que los adultos resuelvan sus dudas, les transmitan su experiencia o los orienten para lograr tareas y objetivos; todo lo encuentran en Internet.

Lo anterior debido a diversos factores entre los que destacan que:

- a) Se hacen responsables de sí mismas(os) desde edades tempranas por la ausencia obligada de las madres y los padres.

Aún en niveles socioeconómicos más altos, tanto la madre como el padre tienen actividades fuera de casa que obliga a que las niñas y los niños se queden al cuidado de familiares y nanas.

En este caso la responsabilidad sobre sí mismas(os) es menor, pero comienzan desde pequeñas(os) a ejercitar la toma de decisiones personales e independientes, en tanto reconocen que ni la abuela ni la nana son autoridades contundentes en sus vidas, ya que se quedan a cargo de ellas(os) fungiendo como observadoras(es) vigilantes, pero no se les otorga una autoridad educativa - formativa.

'Mi abuelito es súper consentidor' abierto' (P.4. CDMX. Niñas-Niños. 5° - 6°. Privada).

- b)** En muchas familias las niñas y los niños transitan en su residencia, pues viven de manera intermitente con la madre o con el padre; regularmente alternan la vivienda entre casa de alguna(o) por periodos acordados.

En este caso ambos padres deben trabajar por el sustento y al dividirse las tareas de la crianza de las(os) hijas(os), asumen que el otro estará al pendiente, sin que ningún adulto esté al tanto verdaderamente de las necesidades emocionales, físicas e intelectuales de las niñas y los niños.

'De lo que me percato es que la mayoría de mis niños, viven en familias desintegradas o viven en familias con mamá o con papá o se andan peleando la custodia, o están definitivamente abandonados con los abuelitos' (P.4. CDMX. Maestra. 1°-2°. Pública).

- c)** La información que les confieren los medios de comunicación es sumamente relevante para las(os) infantes, no sólo porque éstos se convierten en su compañía durante gran parte del día, también porque sienten que quien está emitiendo mensajes se encuentra en contacto directo y constante con ellos. No sólo tienen la función de entretener, sino también enseñan y ayudan a conocer.

Es Internet el medio más relevante para empoderar a los(as) niños(as), pues les ofrece un mundo inagotable de información sobre cualquier tema del que tengan curiosidad o deseen conocer más. En cambio, la televisión abierta o de paga está más acotada, pues los contenidos no se eligen, su función es más de entretenimiento.

Es importante señalar que el género forma parte importante de este tipo de medios: por un lado, como ya hemos mencionado, hay una brecha genérica importante en relación al uso de las tecnologías de información, donde los niños resultan más beneficiados que las niñas. Por el otro, en términos de contenido, hay también fuertes estereotipos de género que dictan normas sobre cuáles son las características de mujeres y hombres (Serret, 2011). Esto hace necesario ver qué tipo de discursos de género enuncian los medios de comunicación.

“La ventaja de la tecnología es que los hace autodidactas...están a la orden de las noticias, están ávidos de conocer más allá”
(P.3. Veracruz. Maestra. 1°-2°. Privada)

Como sociedad, atravesamos por una etapa donde los mecanismos de defensa de los padres y las madres se ejercitan de manera más ávida para hacer frente a la culpa de estar inmersos en procesos de crecimiento y adaptación personales, lo que repercute en el abandono de las(os) hijas(os). Los adultos de este estudio nos dan indicio de haber encontrado dos mecanismos básicos: la negación y la compensación.

Respecto a la negación sobresale que el padre o la madre fingen que nada sucede para no alterarse emocionalmente. Anulan cualquier indicio de afectación de los hijos(as) frente a estos nuevos esquemas y reacomodos sociales y familiares. No hacen caso de los hijos(as) y los someten al abandono físico y emocional, para no hacer conscientes las consecuencias en tanto no tienen herramientas y/oicas para evitarlas y/o repararlas. Este mecanismo deriva en niños(as) simbólicamente abandonados(as).

Por otro lado, observamos el mecanismo de compensación. Son padres y madres conscientes del abandono de los hijos(as) y sus repercusiones en el comportamiento, socialización y rendimiento escolar, que se sienten rebasados, inadecuados e igualmente carentes de herramientas o posibilidades para evitar el impacto en sus hijas(os).

En este caso otorgan poder a las(os) niñas(os) en todas dimensiones: poder de conseguir cualquier objeto o permiso, poder de decisión, poder de decir, hacer y ser lo que demanden. Este mecanismo deriva en niños(as) simbólicamente sobreprotegidos o que reciben atenciones desbordadas en momentos intermitentes para después verse inmersos en periodos de soledad y carencia nuevamente.

Sobresale en los testimonios previos otro tema que tiene relación con el género: la sexualidad. En muchas de las personas entrevistadas vimos que los medios de comunicación fungen un rol pedagógico para sus hijas(os). Culturalmente hablando, en nuestra sociedad es complejo hablar de manera abierta con los(as) infantes sobre sexualidad. La televisión y el internet han sido vistos por muchas(os) padres/madres como sustitutos para hablar al respecto. Sin embargo, no analizan el contenido al que se exponen las(os) infantes. No hay que olvidar que nociones relacionadas a la sexualidad parten de estereotipos de género binarios donde la heteronormatividad se instaure como mecanismo de poder y omisión de otras prácticas y/o identidades (Butler, 1990, 1997).

Las madres y los padres han perdido autoridad frente a las(os) hijas(os), ya no son los únicos modelos de configuración de identidad, y por el contrario éstos los retan, desafían y confrontan por la diferencia en cantidad y calidad de información que tienen acerca del mundo. Se vuelven así niñas(os) "tiranas(os)", desde la perspectiva de los adultos.

“Ya cambió todo totalmente, ahora los niños ya no son los que esperan a que les dieran, ahora ellos exigen”
(P.5. Puebla. Maestro. 5°- 6°. Pública)

Por niñas(os) “tiranas(os)” nos referimos a infantes con un comportamiento egocéntrico, con baja tolerancia a la frustración y a la espera, que colocan sus inquietudes, necesidades y deseos siempre por encima de las de otros. Carecen de empatía, tienen escasos sentimientos de culpa, por lo general tienden a evadir la responsabilidad de sus actos proyectando en los demás sus consecuencias. Presentan rechazo a las figuras de autoridad y a las normas sociales (Garrido, 2005)

Sucede también que los propios adultos perciben que viven hoy en un mundo de transición; se consideran una generación "puente" que va abriendo camino hacia una visión más global, consciente y abierta del mundo, lo que provoca que, aunque critiquen nuevas ideas, las abracen e intenten adoptarlas para no quedar en el rezago social y acortar así brechas generacionales.

Se sienten inquietas(os) y confundidos(as) respecto a su papel en la crianza de nuevas generaciones que “parecen nacer con otro chip”. En un intento por no frenar la evolución que perciben en la niñez actual, son muy laxos en los límites que imponen a las(os) niñas(os). Se hace evidente cómo hay una especie de desfase tecnológico con la infancia. El acceso con medios digitales hace todavía más incomprensible a la niñez, así como sus necesidades.

A pesar de la independencia temprana de las niñas y los niños, la comunidad docente expresa que en edad preescolar parecen sobreprotegidas(os), lo que les vuelve demasiado “dependientes” -sobre todo a mayor nivel socioeconómico-.

‘Se nota mucho que los niños son más dependientes a la edad de preescolar, todo les hacen, les cuesta mucho trabajo ser autosuficientes’

(P.2. Guadalajara. Maestra. Preescolar. Privada)

La sobreprotección deriva de mecanismos de compensación que ejercen los padres y madres al sentirse culpables de ocuparse más de otras actividades que de la crianza de las(os) hijas(os). Esto podría repercutir en la auto percepción de muchas madres que podrían experimentar culpa por no cumplir con el mandato hegemónico de la maternidad y la crianza (Serret, 2011), haciéndoles creer que son “malas madres y mujeres”.

“El papá en ese sentimiento de querer compensar el tiempo que no pasa en casa con el niño, ellos ceden...yo siento que tratan como de subsanar ese tiempo”

(P.9. Oaxaca. Maestro. Preescolar. Privada)

Los adultos se quejan entonces de una infancia rebelde, inmanejable, contestataria, y aceptan estar perdiendo el control sobre su crianza. Compiten fuertemente con modelos que las niñas y los niños observan en los medios de comunicación, y con modelos que copian en la escuela de sus pares y maestras(os) para asegurar pertenencia al grupo social, ya que este espacio es la contención más importante para ellos, debido a que en casa se sienten solas(os) y se les "obliga" a actuar como adultos: colaborar en los quehaceres, cuidar hermanas(os) menores. Este reparto de tareas por supuesto que está diferenciado y se relega más a niñas, mientras que las decisiones propias y de otras personas a los niños (Serret, 2011).

“Antes nosotros no alzábamos la voz para nada... ahora no... muy desobedientes... pura agresividad”

(P.1. Ecatepec. Maestra. Preescolar. Pública)

La sensación de los padres y madres es que algunos modelos que presentan los medios les complica la crianza, por ejemplo:

- En *Peppa Pig* en donde los personajes infantiles son “*berrinchudos*”, “*voluntarioso, siempre se salen con la suya*” o en *Masha y el Oso* “*que la niña no para de hacer travesuras*”. (P.8. Monterrey. Padres-Madres. Preescolar. Pública).
- En series de corte juvenil como la CQ o Soy Luna, en donde existe “*la bonita popular, pero que es tonta y se deja, pero lo malo es cuando se identifican con la mala, porque te quieren hasta mandar*”. (P.11. Tijuana. Padres-Madres. 5°-6°. Privada).

- Incluso se llegan a sentir criticados por series como Jessy, pues *“nunca salen los papás, se la pasan con la niñera y el mayordomo, me siento mal porque mis hijos si están solos”*. (P.4. CDMX. Padres-Madres. 1°-2°. Pública).

Nótese cómo hay estereotipos de género asignados a los personajes que reflejan los testimonios previos. Personajes femeninos se relacionan con una supuesta “desviación” o parte “mala” de la feminidad, como portarse mal y ser manipuladora.

La escuela es uno de los escenarios de socialización más importante en la infancia, es el escenario que les permite convivir con sus pares, pero para los padres y madres es un reto explicar que existen otros estilos de vida y maneras diferentes de ejercer el rol paterno y materno, así que se esfuerzan porque sus hijos no repliquen conductas que no están acordes a su sistema de valores.

En la infancia maestros y maestras son modelos que niñas y niños tienden a admirar ya sea por el tiempo que pasan con ellos(as), su conocimiento o simplemente por su forma de vestir, aunque para padres y madres sientan que a veces exijan demasiado a sus hijos.

“Se pone a jugar que es la maestra y tiene pizarrón. Y ella es más dedicada a la escuela, le echa más ganas a la tarea y el niño casi no...es más de hacer travesuras”

(P.12. Pachuca. Madre. 5°-6°. Pública)

A juicio de los adultos, son los niños quienes muestran comportamientos más rebeldes y desafiantes, mientras que las niñas son más obedientes, respetuosas y apegadas al “deber ser”. Es decir, vemos cómo desde la infancia se replican y reproducen roles de género (Butler, 1990; Lamas, 2003; Bourdieu, 2007; Serret, 2011), donde la feminidad se asocia al buen comportamiento. Ser buena mujer es equivalente a ser sumisa.

“Son como más calmadas, más obedientes, no hacen tanto desmadre como los niños”

(P.10. Ciudad Juárez. Padre. 5° - 6°. Pública)

Es curioso que consideran que estas diferencias son prácticamente innatas; manifiestan que “por naturaleza” los niños tienden a ser “agresivos” y las niñas más “tranquilas”, y no se cuestionan la influencia social que moldea estas actitudes y comportamientos. Vemos cómo se naturalizan esquemas de género y percepción

de género, que en realidad son constructos socioculturales (Lamas, 2003; Bourdieu, 2007), rudeza y valentía para ellos; tranquilidad y pasividad para ellas.

“A lo mejor las niñas son más mimadas, pero los niños tienden más a desatraparse, son más de que contestan y se vuelven un poquito más rebeldes...La actitud de los niños...son menos respetuosos y hacen menos caso que antes”

(P.3. Veracruz. Maestro. Preescolar. Privada)

Ante la información que obtenían las niñas y los niños provenía de los adultos de acuerdo a su edad, hoy tienen más información que ellos y en Internet no hay filtros ni forma de dosificarla.

Madres, padres y docentes se cuestionan si esto les ha arrebatado la autoridad frente a las niñas y los niños, sin embargo, también observan que esto deriva en ganancias secundarias muy valoradas:

- a) Para las madres y los padres, la posibilidad de mantener a sus hijas(os) entretenidas(os) y dentro de sus casas, aunado a la independencia que incentivan en ellas(os), y que les permite atender sus quehaceres y trabajo.

“(Internet me ayuda) A hacer la tarea rapidísimo. A veces me pregunta, mamá ¿qué es esto? Me facilita el trabajo. La investigación... Los despierta mucho”

(P.1. Ecatepec. Madre. 1° - 2°. Privada)

- b) Para las(os) docentes la habilidad tecnológica que adquieren y que los prepara para enfrentar el mundo y en cierta medida ser más autónomas(os).

Sin embargo, también se percibe el impacto negativo de las nuevas tecnologías:

- a) las niñas y los niños tienen más información de la que necesitan;
- b) se propicia un desarrollo más solitario comparado con generaciones pasadas; se relacionan menos entre pares y crean menos lazos afectivos, lo que deriva en un sentido de pertenencia global, pero con falta de redes de apoyo cercanas que les confieran seguridad y respaldo;
- c) los modelos de imitación a través de los medios tecnológicos son muchas veces ajenos a su cultura y contexto más próximo, y en muchos de los casos no provienen de otros niños(as) de su edad, sino de personas que no empatan con su nivel de madurez y edad cronológica. Desde una mirada interseccional podemos ver cómo las niñas y los niños son bombardeadas(os) por estereotipos e imágenes de género, corporales, de

edad y clase social (Golubov, 2016; Masson, 2017) que, en la mayoría de los casos, no corresponden con sus vidas.

*“Me encanta Xbox porque juega con niños de otros países.”
(P.1. Ecatepec. Padre. 1° - 2°. Privada)*

Además de este empobrecimiento de habilidades de socialización, observamos la falta de desarrollo de aptitudes físicas desde la edad preescolar, pero su capacidad intelectual y su habilidad en el manejo de nuevas tecnologías ha incrementado. Las niñas y los niños muestran menos coordinación motriz y mayor propensión a la obesidad.

*“Lo de los encantados se perdió, por eso hay tanta obesidad, porque son muy pasivos porque nada más están sentados en su espacio con su celular”
(P.12. Pachuca. Maestra. 5° - 6°. Privada)*

Es así como observamos una niñez que se caracteriza por la curiosidad, la falta de tolerancia a la frustración, la búsqueda de satisfacciones inmediatas, la autonomía, el autoritarismo y la falta de reflexión. Niñas y niños que se sienten en ventaja frente a adultos que no dominan las nuevas tecnologías ni tienen la misma cantidad de información, y que por ende desacreditan en muchas ocasiones los consejos y orientación provenientes de ellos. Esto también genera desventaja entre las(os) infantes, pues se suele relacionar el ingenio del uso de la tecnología con la masculinidad, lo que relega a las niñas a su acceso y uso.

Una infancia en donde no se necesita salir de casa para generar experiencias, porque estas se ofrecen en Internet, o bien se generan para compartirlas en la red desde casa. Mientras que las madres y los padres aceptan la demanda y tiranía de los hijos(as) por sentirse culpables de delegarles tareas "adultas" y/o de no prestarles la suficiente atención, los llenan de dispositivos y en la mayoría de los casos, no se sienten con la autoridad de supervisar lo que ven en ellos, porque éste se ha vuelto el espacio íntimo de gratificación de las(os) hijas(os) debido a su ausencia.

*“A la que le gusta ver la tele es a mí, ella más bien es la Tablet como no le sé mucho la dejo, pero le digo que me platique qué ve”
(P.11. Tijuana. Madre. Familia tradicional. 5°-6°. Pública)*

Por su parte, las(os) maestras(os) manifiestan retos cada vez más duros en el aula. Las niñas y los niños no respetan la autoridad de casa y son los mismos padres y madres quienes respaldan la falta de autoridad también frente al/la maestra(o).

*“Nosotros enseñamos, no educamos, nos quieren dejar todo”
(P.1. Ecatepec. Maestra. Preescolar. Pública)*

Lo anterior aunado a la dispersión de las alumnas y los alumnos quienes se han acostumbrado al ritmo acelerado de los medios digitales y a la saturación de estímulos para ganar su atención en los medios tan competidos, genera que las(os) maestras(os) se vean en la necesidad de usar estrategias coadyuvados de plataformas digitales para favorecer el aprendizaje. Esto reafirma en las niñas y los niños la autoridad de los medios en sus vidas y la aceptación social de los modelos que en ellas(os) aparecen, a pesar, de que, desde una mirada de género interseccional, en muchos casos no haya una correspondencia directa (Golubov, 2016).

Particularmente identificamos que las dinámicas entre pares de edad preescolar son más abiertas y sociales. Un interés prioritario a esta edad es la exploración y el juego; para ellas(os) es indispensable la interacción física. Aun cuando tienen dispositivos y medios de comunicación a la mano, prefieren el juego de imitación y buscan la interacción con sus pares para representar roles, en muchos casos, estereotipados de género (Lamas, 2003).

Por ejemplo, los niños juegan a ser superhéroes como “*Power Ranger*”, “*Goku*”, “*Superman*”, “*Spiderman*” o bien futbolistas famosos como “Cristiano”, “Messi”; en cambio, las niñas juegan a ser princesas como “Elsa y Ana”, “Princesita Sofia” o bien alguna profesión como “Maestra” o “Doctora”, destaca que a esta edad es común que cuando jueguen a la “cocinita, a ser chefs” sin importar el género, o bien busquen juegos simples como atrapadas o escondidas para integrarse.

*“En cualquier juego a las niñas no les importa si es carreritas, si están jugando a la cocinita, a lo que sea, no los dejan, o sea “no, porque eres niño” y se van...como que la cocinita es un juego que a todos les gusta, tanto a niños como a niñas, y lo disfrutan”
(P.11. Tijuana. Maestra. Preescolar. Privada)*

Entre preescolares, las madres y los padres mantienen la autoridad y el control, a pesar de que expresen que las(os) niñas(os) son más demandantes comparado con

otras generaciones, así como más abiertos y con menos tabúes cuando se trata de hacer preguntas.

Asimismo, es una edad donde aún no hay tantos prejuicios, y aceptan a los pares sin cuestionamientos de condición social, física o de género, aunque curiosamente es cuando se sientan las bases de las diferencias que en etapas posteriores enmarcarán la identidad de género. El mundo rosa con princesas, y el mundo azul con superhéroes empieza a dibujarse para que, llegada la edad de la primaria, cada género busque “su lugar” porque empieza a asomarse la consciencia de las diferencias y a ejercitarse el discernimiento y la toma de decisiones. Hay una especie de cuestionamiento de algunos parámetros del género (Butler, 1990).

“Al niño le gusta jugar a lo que juegan las niñas y le gusta ponerse las pulseras y juegan con las niñas... pero las niñas lo aceptan naturalmente”
(P.1. Ecatepec. Maestra. Preescolar. Pública)

Hasta esta edad, el mundo parecía neutral y homogéneo, pero entrada la primaria, las actitudes, comportamientos y el nivel de desarrollo empieza a diferenciarse entre niñas y niños. Mientras que en los niños se enfatiza la rebeldía, la agresión y la violencia a través de juegos bruscos, las niñas continúan representando roles en un ejercicio que parece prepararlas para la maternidad: juegan a cuidar y criar muñecas (Lamas, 2003; Serret, 2011).

Más adelante, en la primaria alta (5° y 6° grado), muchas niñas rechazan por completo la actividad física y "saltan a la adolescencia" a una edad más temprana imitando modelos de belleza a través del vestuario y el maquillaje para atraer al sexo opuesto. Replican pues, esquemas rígidos de género (Serret, 2008; 2011).

Destaca que, entre los 10 y 12 años los niños gozan de menor restricción para salir de casa, al considerarse más fuertes y hábiles en caso de necesitar huir o defenderse de algún delito, por lo que las niñas se mantienen en los juegos pasivos dentro de casa, mientras que los niños realizan actividades físicas, exploran el mundo y desarrollan su fortaleza física fuera de casa con mayor permisividad (Bourdieu, 2007).

“Las niñas entienden más rápido las indicaciones y se apegan, o sea, yo creo que tiene que ver con un factor ya biológico, algo natural, y en el caso de los niños, tienden a tardar un poco más en entender las indicaciones”
(P.9. Oaxaca. Maestro. Preescolar. Privada)

El desarrollo sexual enmarca fuertes diferencias en la identidad de género. Las niñas que empiezan a menstruar y a notar crecimiento de las mamas, se inician en comportamientos y actitudes de coqueteo y seducción, mientras que en los niños el desarrollo se posterga un poco, y los cambios son más paulatinos y menos evidentes. En ese caso, los niños se mantienen en el juego y la actividad física por mayor tiempo. Se avocan a desarrollar músculos enfatizando que son fuertes y que por ende les corresponde el rol de protector - defensor. Vemos cómo se intenta, en la mayoría de los casos de manera sostenida, preservar esquemas heterosexuados de género (Butler, 1990; 1997) en los que los hombres fungen como protectores y las mujeres como indefensas, pero seductoras.

“Juegas a muñecos y juegas con los niños y que si juegas con las niñas te empiezan a decir que gay, que joto”
(P.6. León. Niño. 5° - 6°. Pública)

Nótese cómo se preservan roles de género heterosexualizados en esta edad (Butler, 1990). Además, llegada esta etapa, cuando el desarrollo físico empieza a ser más evidente, las(os) docentes manifiestan que las(os) niñas(os) empiezan a mostrar pérdida de interés o mayor desatención en el ámbito académico. El rendimiento escolar decae, y les cuesta más trabajo atraer su atención e implementar técnicas de enseñanza.

Señalan, por ejemplo, que a partir de los 8–9 años, las niñas empiezan a “perder” habilidades matemáticas, pero en cambio, desarrollan mucho más habilidades creativas y descriptivas en comparación con los niños, generando un sesgo de género en el que la feminidad es relacionada con la emocionalidad y relegada de la razón (Lamas, 2003).

Los adultos entrevistados consideran 3 posibles causas frente a este fenómeno:

1. El desarrollo físico que observan las niñas las hace cuestionarse su papel en el mundo. Su cuerpo se prepara para la maternidad, y las niñas se cuestionan por qué deben asistir a la escuela “si para ser mamá no es necesario aprender nada”.
2. Sus actividades recreativas y de entretenimiento están acotadas al interior de casa, para protegerlas del peligro en las calles. Empiezan a inventar en qué entretenerse y su energía se concentra en el desarrollo de un conjunto de habilidades más bien creativas y verbales.
3. La llegada de la menstruación se sigue observando como la puerta de entrada a convertirse en “mujer” – “señorita”, por lo que las niñas interpretan

o asumen que deben prestar atención a su apariencia a partir de este momento. La mirada de las niñas se vuelva en ellas mismas y empiezan a ejercitar sus habilidades para atraer a los hombres.

“Ideales de las niñas de verdad vestirse con poca ropa, tener muchas bubis, maquillarse con toneladas de maquillaje, usar zapatillas muy altas, yo siento que así se visualizan...no se visualizan ni siquiera profesionalmente”

(P.1. Ecatepec. Maestra. 5°-6°. Privada)

Es en esta etapa donde se refuerzan entonces roles de género binarios y estereotipados (Butler, 1990). Las(os) niñas(os) encuentran en los medios de comunicación y las redes sociales insumos para reforzar dichos estereotipos. Ellas(os) imitan a manera de ensayo cada rol que identifican, ya sea de manera directa o implícita.

Estamos frente a niñas(os) un tanto hiperactivos y sobre estimulados, tanto por los padres y madres que intentan compensar lo que no pueden o no saben darle a nivel emocional, por los docentes que intentan atraer su atención que es bastante efímera e intermitente, por el exceso de actividades extra escolares que llenan su agenda diaria debido a las necesidades de tiempo de sus padres y madres.

Pero la sobrecarga educativa no sólo obedece a la ocupación de los padres y madres, también los planes educativos se han complejizado y saturan a los niños de actividades debido a que la competitividad va en aumento tras la inclusión de la mujer en el ámbito laboral.

5. LOS DISCURSOS DE GÉNERO

El abordaje sobre el fenómeno de estudio permitió que las(os) participantes reprodujeran el discurso colectivo alrededor de género, que lo asociaran con ejemplos concretos de su vida cotidiana e incluso que, analizaran y tomaran postura sobre la conveniencia o no, de que la sociedad mexicana avance en la igualdad de género (Lamas, 2003; Serret, 2011).

Lo que las personas piensan sobre “los temas de género” tiene como referente primario la información que reciben de los medios de comunicación, después se ancla en su experiencia de vida, en el proceso de socialización e introyección personal sobre el significado de lo femenino-masculino (Bourdieu, 2007).

Las personas adultas están relacionadas con las ideas de género desde una posición totalmente empírica, incluso maestras(os) de quienes pudiera pensarse que están más sensibilizados por los programas de estudio. Por tanto, el manejo de conceptos, su definición y diferenciación prácticamente no existe (Serret, 2008). Tampoco se distingue una aceptación mayoritaria sobre sexualidad no heterosexual.

La terminología que manejan ambos NSE está centrada en:

- **Machismo:** es el concepto más claro, contempla las nociones de: dominación-sumisión; el anclaje cultural por parte de los hombres a las mujeres y se define como un sistema dicotómico que genera amplias desigualdades (Bourdieu, 2007).

“El machismo, es como nos educaron nuestras madres... a que el hombre manda, ¿no?”

(P.3. Veracruz. Niños- Niñas 5°-6°. Privada)

- **Feminismo:** es una actitud asociada a las mujeres que se autodefinen como feministas, de quienes se tiene una opinión negativa (incluso entre mujeres), pues se considera que han confundido la igualdad con supremacía y parecen tener odio hacia lo masculino, ganas de venganza. De manera muy aislada, únicamente en Ecatepec, sí se identifica como un movimiento y una corriente de pensamiento. Se trata de una distorsión de los feminismos teóricos que no buscan denunciar las inequidades entre los sexos, sino la búsqueda de la igualdad para todas las personas (Lamas, 2003).

“Si ustedes (hombres) se pasaban ahora nos pasamos (mujeres), no se trata de eso, pues querer a como dé lugar poner a la mujer al nivel del hombre... o arriba de él’./ ‘El feminismo va más allá, es toda una lucha social que se ha dado a través del tiempo”

(P.1. Ecatepec. Padres-Madres. 1°-2°. Privada)

- **Igualdad de género:** se percibe como un ideal en el que la sociedad moderna (como un ente, en el que ellas(os) se pueden o no sentir integrados(as), está trabajando para “ayudar” a las mujeres a tener las mismas oportunidades que los hombres, especialmente, en las ciudades grandes (Serret, 2011). Vale la pena rescatar que se apreció el intento de incorporar a más mujeres a la educación, más no de “evidenciar” las estructuras opresoras del género.

“Respetar, yo diría que lo que sería igualdad es respetar las diferencias, porque cuando uno no respeta las diferencias cae en machismo o feminismo”

(P.6. León. Maestra. 5°-6°. Pública)

- **Roles de género-Identidad de género:** son términos que no están diferenciados, pues en el imaginario de manera “natural” los hombres y las mujeres aprenden quiénes son a partir de las actividades que culturalmente definen lo masculino, en oposición a lo femenino (Butler, 1990). No se encontraron fuertes cuestionamientos a estos esquemas.

En el caso de mi niño yo no lo vi correcto "ah no sí, píntate, no pasa nada"...entonces no le puedo explicar bien al cien el por qué..."no, porque eres varón".

(P.7. Tuxtla Gutiérrez. Padre. Preescolar. Pública)

Cuando se detectan conductas de niñas(os) que no corresponden con los roles de género estereotipados, entonces cuestionan fuertemente su orientación y preferencia sexual, como si el niño que juega con muñecas estuviera desarrollando una orientación homosexual, “gay”, y la niña que es intrépida, juega fútbol, videojuegos y le gustan los superhéroes hombres, entonces es “machorra”, “marimacha”, “manflora”, lesbiana.

Se intenta preservar una visión heterosexual de las personas, a partir de una supuesta correspondencia entre sexo, género y deseo, generando fuertes estragos en quienes no se asumen como hetero (Foucault, 1989; Butler, 1990, 1997).

“Si una niña hace lo de un hombre va a ser machorra... que se viste como hombre” (P.8. Monterrey. Niñas-Niños. 1°-2°. Pública).

“Mi hija, como convive con dos niños, dice: “mami, voy a tener novia”, pues yo me quedo callada y le digo: “no, hija, tus hermanos tienen novia porque son niños”, no sé la verdad cómo hacerle” (P.7. Tuxtla Gutiérrez. Madre. 1°-2°. Pública)

De ahí se explican las grandes resistencias de algunos padres y madres para aceptar que sus hijas(os), jueguen a ser, exploren actitudes y construyan su identidad de género de manera más libre y menos estereotipada. Aunque, como ya se mencionó en el apartado anterior, tienden a ser más permisivos y flexibles a esta exploración en edades más tempranas (preescolares) y más rígidos cuando sus hijas(os) empiezan con el desarrollo y maduración sexual (Serret, 2011). Hay un fuerte rechazo a prácticas e identidades no heterosexuales que derivan en una fuerte “LGBTI-fobia”.

“Lo que no quiero ver en mi hijo que sea gay, ni que sea machista/ ‘Mi hija, que no sea feminista, pero tampoco lesbiana” (P.4. CDMX. Padre. 1°-2°. Pública)

“A mí me dicen gay cuando me junto con mi mejor amigo y me junto mucho con él y algunas niñas o niños me dicen que él es mi novio” (P.12. Pachuca. Niño. 5°-6°. Pública)

Desde la experiencia de las personas adultas, en este momento, sí sienten que la sociedad mexicana ha avanzado poco a poco en la construcción de una sociedad más igualitaria, aunque consideran que aún falta mucho, especialmente, en la definición y toma de consciencia de las mujeres, ya que, *‘nosotras somos las abusivas como mujeres, porque decimos igualdad de género cuando nos conviene’*. (P.5. Puebla. Madre. 5°-6°. Pública).

“Precisamente ese es el machismo que predomina todavía, mentalidad machista. Y eso que comentaba hace un rato; las niñas sufren más, las niñas son más discriminadas. Entonces sí, yo sí quería niño” (P.12. Pachuca. Madre. 5° - 6°. Pública)

A pesar del reconocimiento de los avances alrededor de la igualdad de género, no siempre se consideran positivos para el desarrollo y formación de los niños(os), ya que en su mayoría reconocen que son mensajes de los medios de comunicación y las personas adultas y no siempre tienen una postura clara, ni saben cómo explicar a sus hijas(os):

- a) actitudes femeninas empoderadas sin cuestionar su preferencia sexual o bien,
 - b) comportamientos afeminados de hombres sin que esto indique una orientación del deseo homosexual.
- Hay además un fuerte desconocimiento de los feminismos, encontramos una importante banalización de sus conceptos (Lamas, 2003).

“Los medios, sí están ayudando, pero a la vez los están perjudicando... los niños no son capaces de discernir que si tú eres un niño no puedes besar a otro niño, Piaget la maneja, que los niños de 1 a 15 años van formando su sexualidad, y si en ese periodo de transición, de ese logro de su identidad del niño o de niña hay alguna perturbación tiende a haber una desviación sexual”
(P.6. León. Maestra. Preescolar. Pública)

Y si sólo hay ligeros avances, entonces, también prevalecen familias, ciudades, pueblos indígenas, en donde las mujeres viven bajo un sistema de dominación, en donde se les asignan tareas estereotipadas de género, lo femenino sigue relegado (Serret, 2011).

“Como que no se trata igual a la niña que al niño en muchos aspectos, se está intentando... no se puede, unos los crían diferente... le cargan más la mano a la niña, que tiene que recoger más...ayudarle más a su mamá, con los niños hay muchas mamás que no los ponen a hacer nada”
(P.10. Ciudad Juárez. Madre. 5°-6°. Pública)

Así, la forma en la que la gente se ha apropiado de los discursos de género cobra sentido en las acciones del día a día; empiezan a ser una guía para la crianza, las relaciones de pareja y la interacción con las(os) hijas(os), aunque también para las personas adultas es un reto, matizar, modificar o romper con los aprendizajes heredados de generaciones anteriores (Butler, 1997).

Entonces, las posturas y actitudes alrededor de la igualdad de género no son homogéneas, ni entre personas adultas, ni en la infancia:

- Algunas personas adultas tienden a reproducir **discursos socialmente aceptables**, aunque no siempre son capaces de llevarlos a la práctica,

“El comportamiento del papá y la mamá son los que marcan la definición del género de los hijos, si mi hijo me llega y dice: ‘oye me gustó esta muñeca está guapísima me la quiero llevar, por mí, adelante... o no hijo, ese juguete no te pertenece”
(P.2. Guadalajara. Padre. Preescolar. Privada)

- Otros asumen una postura **“neutra”, de “respeto”**, como si hablar de igualdad de género fuera una polémica a la que prefieren no entrar, para evitar roces con otras personas,

*“Varía, yo creo que vivimos en una ciudad en donde hay varios mundos, ¿no?’,
‘En donde hay feminismo, machismo e igualdad”*
(P.1. Ecatepec. Padre. Preescolar. Pública)

- Los menos se definen a sí mismos, ya sea como **“machistas”** o **“progresistas”** en su mirada y definición de lo masculino-femenino, incluso sienten que están sensibilizados, abiertos a pensar en identidades fuera del sistema hegemónico de lo heterosexual (Butler, 1990).

*“Yo sí soy machista y no me da pena decirlo, estoy convencido de que
hombres y mujeres no nacimos para lo mismo”*
(P.5. Puebla. Padre. 5°-6°. Privada)

- Como ya se ha mencionado en el apartado 4. La etapa de vida: percepción de la nueva infancia; **niñas(os) tienen actitudes y conductas diferenciadas a partir de su edad** y estado de maduración psicosocial que se expresan en la interacción entre pares y en cómo nombran y construyen lo femenino-lo masculino (Bourdieu, 2007), sin embargo, tienden a asociar la igualdad de género con lo homosexual, pues creen que se trata de respeto en general hacia las decisiones de cada persona.

*“Somos diferentes porque algunas mujeres tienen el cabello largo y otras no.
las damitas no dicen groserías. Los hombres pueden enseñar las chichis,
cuando andan sin camisa”*
(P.9. Oaxaca. Niños-Niñas. 1°-2°. Privada)

a) Los discursos de género en la infancia

Al profundizar sobre el tema de género con los(as) niños(as) encontramos que:

Entre preescolares tienden a ser tolerantes, incluyentes y permisivas(os), para ellos(as) es clara la diferencia de género a partir del cuerpo sexuado, mujeres y hombres, pero no han introyectado estereotipos, ni estigmas del mundo adulto, sobre el género desde el imaginario social (Butler, 1990; Serret, 2011).

El mundo en términos de estética sí es rosa, tierno y dulce es para las niñas, mientras que, el de los niños es azul, rudo y fuerte; sin embargo, pueden compartirlo e integrarlo, sin discriminarse; es decir, la igualdad de género es real, juegan juntos y son capaces de representar sin prejuicio lo femenino-masculino. Vemos con esto que la construcción de estereotipos es cultural y que se instaura en la infancia a lo largo de la socialización después de los 6 años (Serret, 2011).

“Como que la cocinita es un juego que a todos les gusta, tanto a niños como a niñas, y lo disfrutan”.

(P.11. Tijuana. Maestra. Preescolar. Privada)

La interacción entre pares es libre, son personas y pueden tener relaciones amicales sin importar el sexo, sin embargo, empiezan a recibir mensajes de maestras(os), que cuestionan, sancionan o reprenden la conducta, porque desde la mirada adulta, éstas actitudes pueden empezar a marcar una orientación sexual “no natural”. Es cuando se instauran estereotipos de género heterosexuados (Butler, 1997).

“Nos ha pasado que hay niños que les gusta jugar con las niñas y desde ahí se ve lo que son... gay se le puede llamar, desde pequeñitos se nota... porque le gusta ponerse las pulseras y juega con las niñas...pero las niñas lo aceptan naturalmente”

(P.1. Ecatepec. Maestra. Preescolar. Pública)

En primer y segundo año de primaria, empiezan a reconocer las diferencias, más allá del sexo, comienzan a asociar distintas capacidades a lo femenino *versus* lo masculino, pero aún logran integrarse en algunos juegos, pueden ser flexibles en los contenidos a los que se exponen.

“Nosotras somos más tranquilas’ / ‘No podemos dormir encueradas’./ ‘No juegan con muñecas. No ven videos de Barbies’. / ‘Nada, no pasa nada si ven Barbie, no se hacen niñas”

(P.10. Ciudad Juárez. Niños-Niñas. 1°-2°. Pública)

También inician con comportamientos diferenciados, lo que las personas adultas ya les han sembrado del significado cultural de los roles de género, así el discurso de los niños, especialmente, en el NSE D/D+ empieza a ubicar a las mujeres como frágiles y más sensibles. Destaca que la respuesta de las niñas frente a las aseveraciones del género femenino, tienden a mostrar cierto empoderamiento (Lamas, 2003; Serret, 2011).

“Porque unas niñas no son fuertes y son a veces débiles... porque los niños se pueden cuidar solos”

(P.2. Guadalajara. Niños-Niñas. 1°-2°. Privada)

La relación entre niñas y niños en los primeros grados de primaria se caracteriza por la competencia, por probarse a sí mismos y aún conserva gran carga de ingenuidad, siguen encontrando puntos de convergencia, especialmente, en relación con los programas, caricaturas e incluso la actividad física. La postura de las(os) maestras(os) de primaria baja centran su atención en la formación académica, los programas de estudio son más amplios, tienen más temas que abordar, así que existe menos tiempo de convivencia y relajamiento, asumen que cumplen con tocar el tema de igualdad de género como lo marca la SEP.

“Nosotros no hacemos esa distinción de que eso es de niño y eso es de niña...yo no soy de las personas que piense que porque el niño juegue una muñeca se hace gay o la niña si juega pelota se hace lesbiana, no es cierto, al niño si lo dejas jugar con la muñeca, algunos sueltan su ternura”

(P.9. Oaxaca. Maestra. 1°-2°. Privada)

Finalmente, en **los últimos años de primaria**, quinto y sexto, niñas y niños empieza a reproducir el discurso social y de casa sobre ‘los temas de género’, las posturas se tornan más rígidas, imitando el discurso de los adultos (Butler, 1990; Serret, 2011).

Ya hacen una diferenciación clara de las expectativas sociales de cada género; tienen en mente una clasificación clara de los niños y las niñas de acuerdo con sus actitudes y comportamientos: hay niñas princesas y niñas rudas o machorras, niños

normales y niños 'jotos'. Comienzan a discriminarse usando adjetivos como gay principalmente señalando a otros niños, más no a las niñas. Parece que llama más la atención la "falla" a la masculinidad que a la feminidad (Bourdieu, 2007).

"Los hombres tienen más libertad que las mujeres". /"Las niñas son más consentidas". 'Se creó el voto hacia la mujer, para que la mujer ya también pueda decidir"

(P.1. Ecatepec. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada)

La relación entre pares es menos laxa y flexible, ya está permeada de los estereotipos y el imaginario social de género, así que una niña tiene permiso de sus pares de participar en actividades "antes masculinas", pero un niño no tiene permiso de participar de actividades tradicionalmente femeninas sin que lo señalen (Lamas, 2003; Bourdieu, 2007).

"(Las niñas que juegan videojuegos) son niña-niño... ayer jugué con las niñas de 5° y no nos dijeron nada"

(P.6. León. Niños-Niñas. 5°-6°. Pública)

Además, los padres y madres de familia se tornan menos permisivos, pues como sienten que sus hijas(os) están entrando a la adolescencia tienen la necesidad imperante de que los niños tengan una orientación al deseo heterosexual; pero al mismo tiempo, de manera constate hacen referencia a la igualdad de género, con el objetivo de que las niñas se comprometan a estudiar, sin perder su feminidad y los niños tengan una actitud de respeto y "caballerosidad" hacia las niñas, sin dejar de lado, que en el futuro ellos serán los proveedores y el eje económico, así como de autoridad de la familia.

"(¿Qué esperan de sus hijas?) 'que sea respetuosa', 'emprendedora, lista, trabajadora', 'educada, que se dé a respetar'. 'Con principios, sí, aunque me gustaría que se casara y que no tuviera el mismo patrón que yo'. 'Que tuviera una carrera, que no dependiera de un hombre"

(P.12. Pachuca. Padres-Madres. 5°-6°. Pública)

Por otro lado, algunas(os) maestras(os) empiezan a ver el despertar sexual de niñas(os) y no pueden evitar manifestar sus prejuicios alrededor del género, especialmente, cuando se trata de la conducta de las niñas, pues creen que actualmente el recato, la decencia y la pasividad que ellos suponen deben tener las

mujeres alrededor de su cuerpo y su sexualidad, se ha perdido. Les relegan pues, a los espacios de la feminidad traducidos en cuidado, dependencia y fragilidad (Serret, 2008, 2011).

En general, las(os) maestras(os) en estos grados tienden a ser menos cuidadosos con su lenguaje, a pesar de dos condiciones:

- a) se auto perciben como modelos para las(os) alumnas(os),
- b) conocen, por lo menos, de manera general las disposiciones de la SEP; y sí imparten los contenidos relacionados con igualdad y empoderamiento a las niñas; sin embargo, muchos de ellas(os) no han introyectado estas ideas y "se les sale" decir cosas opuestas al discurso escolar obligatorio.

Finalmente, resulta importante señalar, que la percepción de las(os) madres/padres e incluso los(as) niños, sienten que en las escuelas tanto públicas como privadas, en aras de generar un ambiente armónico y un trato más igualitario para las mujeres, están gestando sentimientos adversos, pues ahora se cree que los niños han perdido el derecho a defenderse (Bourdieu, 2007).

“En la escuela simplemente regañan muy diferente al niño que, a la niña, mi niño se queja mucho de que a los niños los regañan muy feo y a las niñas por ser niñas, no las regañan igual en la escuela, las cuidan mucho, las protegen más de no gritarles”

(P.10. Ciudad Juárez. Madre. 5°-6°. Pública)

b) La influencia de los medios en los discursos de género en la infancia

Los medios de comunicación tienen un papel determinante en la construcción de la identidad de género de los(as) infantes, pues ejercen una triple influencia sobre ellos:

- **Directa**, cuando las(os) niñas(os) se exponen a sus contenidos.
- **Indirecta**, a través de lo que escuchan y ven que reproduce el grupo de pares, maestras(os) y familiares, asimilan, aprenden y adoptan a su vez de estos mismos contenidos.
- **De género**, es decir, los modelos que aprendieron de las personas adultas que los están criando, que no siempre son conscientes de la influencia que tuvieron y tienen los medios en su propia configuración de identidad.

A pesar de que las personas adultas reconocen la influencia de los medios para sembrar modelos de belleza de lo femenino y lo masculino (Masson, 2017), les resulta muy complejo extrapolarlo a discursos de género que, por un lado, reproducen la desigualdad y por otro, presentan nuevos valores de lo femenino-masculino, que están ayudando a las nuevas generaciones a tener una visión más igualitaria del mundo, aunque durante el desarrollo de niñas(os) termine por predominar el discurso hegemónico.

“De medios comerciales también son muy...del prototipo de las mujeres extremadamente delgadas, la ropa muy corta, provocativa..., eso es lo que noto mucho en los medios que despiertan mucho esa parte de la sexualidad en los niños” (P.1. Ecatepec. Maestra. 5°-6°. Privada).

Para las(os) niñas(os) es mucho más fácil de entender y visualizar que los contenidos de los medios, sí transmiten modelos de lo femenino y lo masculino, incluso, las(os) más pequeñas(os) reconocen características estéticas que pueden asociar con un sexo, pero también actitudes que hablan de capacidades, habilidades, conductas y sentimientos que remiten a género desde postura cultural, les abren posibilidades o bien refuerzan la visión de género tradicional (Serret, 2011; Masson, 2017).

“Rapunzel se trata de que su cabello es muy largo... de que su mamá no la deja salir de la torre... porque es niña... en la noche no nos dejan salir a nosotras” (P.3. Veracruz. Niños-Niñas. Preescolar. Privada).

Es en los medios donde las(os) niñas(os) observan más discursos, mayoritariamente contrarios y contradictorios, sobre igualdad, equidad, respeto a las decisiones, etc. Son ellas(os) quienes logran resignificar algunos mandatos hegemónicos y empiezan a hablar a sus madres y padres sobre posibles nuevas formas de ser mujer, ser hombre.

“Sale una Virgen grande’. ‘También sale una flor’ ‘A veces se trata de que tienen hijas y niños’. ‘(¿Qué hacen los hombres?) ‘pegan’, hacen groserías’. ‘(¿Qué hacen las mujeres?) No les pegan a los hombres’. ‘Lloran’. ‘Se ponen tristes’. ‘Las mujeres las buenas, los hombres los malos” (P.1. Ecatepec. Niños-Niñas. Preescolar. Pública).

En cambio, las personas adultas requieren de un largo proceso de reflexión para entender que, en los contenidos de los medios, sí hay discursos de género, esto se explica, porque para ellas(os), los contenidos tienen una construcción compleja, primero está la trama, después el tono, que desde su perspectiva se construye con el lenguaje, le sigue un discurso de clase (particularmente en telenovelas), y después ya logran identificar si se habla de género. No logran identificar, en varios casos, que hay en el contenido de sus programas favoritos ideas rígidas sobre lo femenino y lo masculino.

Una vez que se construye, es claro, que en los medios no se observa un discurso congruente, consistente y homogéneo; está lleno de contradicciones porque hay contenidos que retratan los roles tradicionales de género, como las telenovelas; y otros que son realmente progresistas, especialmente, cuando se trata de películas de Disney (Serret, 2011).

“(Princesa Sofía) se trata de una niña aldeana, se hace princesa porque su mamá se casa con el rey’. / ‘Ella (Sofía) es muy humilde y los otros niños son muy rebeldes...’ / ‘Hasta cierto punto creo que es un buen modelo porque también va forjando a los niños”

(P.7. Tuxtla Gutiérrez. Padres-Madres. 1°-2°. Pública)

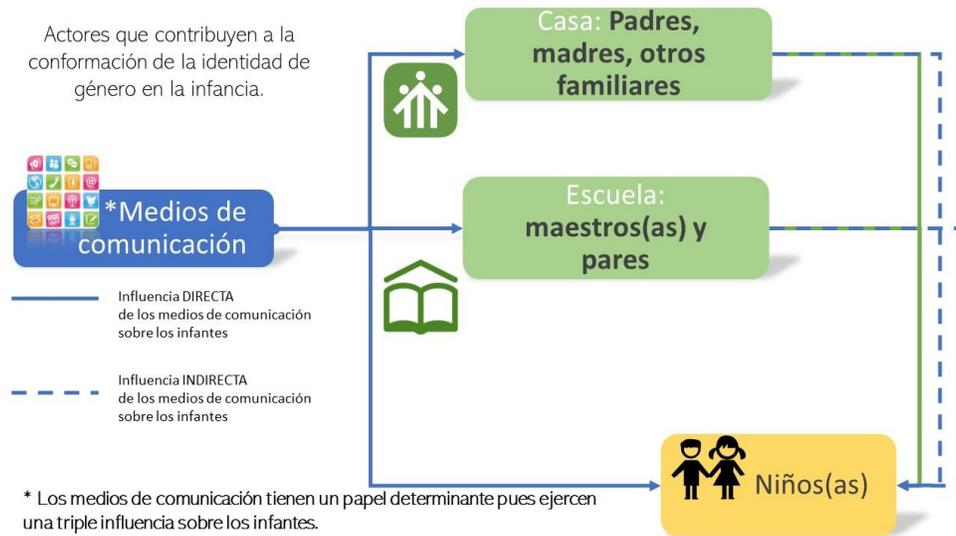
En resumen, la influencia indirecta es poco tomada en cuenta ya que los adultos no son conscientes, ni reflexivos acerca del peso que tienen los medios en su propia forma de ver el mundo. Es por ello por lo que defienden que la familia es la pieza fundamental en la construcción de la identidad de género de las(os) niñas(os), con base en el ejemplo con que ven ejecutados los roles desde casa.

Sin embargo, recordemos que madres, padres, y maestras(os) manifiestan sentirse confundidas(os) y estar pasando por una etapa de transición donde los cambios no son asimilados al ritmo que se suceden, y estos cambios llegan a ellos precisamente a través de los medios de comunicación.

De hecho, pueden observar los efectos de los cambios en su entorno más próximo, pero no es hasta que escuchan y ven en los medios que es un fenómeno social extendido, que los aceptan y validan como algo "común", "real", "de moda", "nueva tendencia", etc. Comienzan a ver y a escuchar nuevos modelos que a su ritmo intentan adaptar a su propia identidad en la medida de lo posible y sin vulnerar las estructuras familiares y sociales que los rodean (Serret, 2011).

Entonces, es verdad que el entorno familiar dicta con más fuerza modelos de identidad, sin embargo, éstos también están influidos por los medios, de tal modo que los niños(as) quedan expuestos a mensajes opuestos y contradictorios a través

de múltiples figuras de influencia, que han interpretado desde su subjetividad los mensajes y la información proveniente de las TIC.



6. EL CONSUMO DE MEDIOS EN LA INFANCIA

a) Contexto del consumo de medios en la infancia

Según algunos datos de la ‘Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales 2016¹¹’ realizada por “El Instituto”, del 14 de octubre al 24 noviembre de 2016, con una muestra de población infantil de 7 a 12 años se encontró que, la mayoría de las(os) niñas/niños cuentan con televisión y casi la mitad tienen acceso a la televisión de paga.

TELEVISIÓN DE PAGA



Los horarios en los que las(os) niñas(os) acostumbran ver televisión abierta son de 12:00 a 18:00 horas (71%), y de 06:00 a 24 hrs. Lo cual no tiene diferencias significativas con la exposición a TV de paga. El 14% declara ver sola(o) tanto la televisión abierta como de paga.

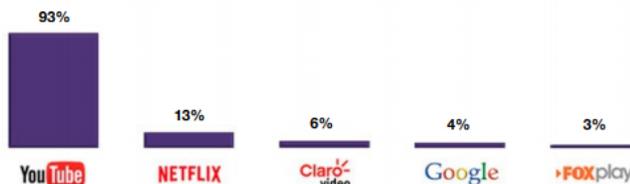
Únicamente el 27% de las(os) niñas(os) escuchan la radio y predomina la música con un 17%, siendo el horario principal entre semana de 6:00 a 12:00 horas con un 43%. La radio tiende a escucharse más en compañía que la TV de abierta y de paga con un 53%. (TV Abierta 41% y TV de paga 39%). Según esta encuesta el 36% de los niños acostumbran ver contenidos por Internet, desde distintas plataformas (página 41).

¹¹ Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales 2016. http://www.ift.org.mx/sites/default/files/encca2016_vf-compressed.pdf

CONTENIDOS POR INTERNET

Plataformas por las que accede a contenidos en Internet

Base: 323 niñas y niños que ven contenidos por Internet. 1.3 respuestas por persona*



Dispositivos para ver contenidos por Internet

Base: 323 niñas y niños que ven contenidos por Internet.
1.4 respuestas por persona*



El 70% de las(os) niñas(os) entrevistadas(os) acostumbra ver contenidos por Internet de lunes a viernes en un horario de 12:00 a 6:00 pm. y el 39% lo hace sola(o). El 49% juega videojuegos, desde el celular, consola y *tablet* (en ese orden de importancia). El juego favorito es “*Minecraft*” con un 14%.

Según los ‘Estudios sobre oferta y consumo de programación para público infantil, en radio, televisión radiodifundida y restringida¹²’ realizados por el IFT el cual permite identificar las tendencias de exposición y consumo de medios, se encontró que las niñas y los niños ven un promedio de casi 5 horas de televisión y es en sábado cuando más horas pasan frente al televisor.

“En promedio, 4 horas y 46 minutos frente al televisor, es decir 12 minutos más de lo que consumía en el 2014, tiempo que resulta considerable si se piensa que es prácticamente la quinta parte del día de un niño” (Periódico El Excélsior¹³). En dicho estudio también se señala que “los programas más vistos son los que se transmiten entre las 21:00 y 22:00 horas, destacando los contenidos dramatizados unitarios”.

¹² Estudios sobre oferta y consumo de programación para público infantil, en radio, televisión radiodifundida y restringida http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/comunicacion-y-medios/estudiosobreprogramacionparapublicoinfantil2017300418_1.pdf

¹³ Niños mexicanos pasan casi cinco horas viendo televisión: IFT <http://www.excelsior.com.mx/nacional/ninos-mexicanos-pasan-casi-cinco-horas-viendo-televisión-ift/1235930>

b) El rol de los medios de comunicación en la infancia

De acuerdo con el planteamiento de este análisis y según los datos que arroja la investigación realizada por “El Instituto” citada previamente, los medios de comunicación, específicamente, la televisión ocupa gran parte de la vida cotidiana en la infancia mexicana.

El tiempo de vida de las(os) niñas(os) se divide en el tiempo de escuela y el tiempo en casa, aunque en el NSE AB/C+ las actividades extraescolares deportivas o culturales, los alejan de casa, por tanto, de la o las pantallas.

Como hemos venido planteando, el tiempo en casa suele ser tiempo para estar en los medios, debido a los hábitos que se han desarrollado por la inseguridad, la evolución de la tecnología y las nuevas formas de entretenimiento, lo que ha ocasionado que las(os) niñas(os) sean uno de los principales usuarios de los medios de comunicación en la actualidad.

Han creado un vínculo muy estrecho con las pantallas, y cada día comienzan esta relación a edades más tempranas, impulsados por sus padres-madres.

En cuanto a dispositivos electrónicos, la televisión está presente en casi todos los hogares, aunque las características del aparato son distintas por nivel socioeconómico:

- En los hogares de NSE D/D+ existen cuando mucho dos aparatos, que pueden ser desde televisores análogos, pantallas planas y *Smart Tv*.
- En cambio, en el NSE AB/C+ tienen más de dos aparatos y tienden a ser pantallas planas o *Smart Tv*.
- En cambio, los dispositivos como computadoras, celulares y *tablets*, están claramente diferenciados por edad y NSE:
- Entre **preescolares de NSE D/D+** pueden tener un celular o *tablet* que comparten con el resto de su familia; si el celular es propio, suele no tener tarjeta SIM, se utiliza para jugar videojuegos o bien para ver algún contenido, cuando pueden conectarse a una red *WiFi*. En algunos otros casos mamá o papá les prestan su celular, particularmente, cuando están ocupados/as y necesitan que se mantengan tranquilos y quietos.

“Tenemos un celular con mis hermanos, nos toca por turnos y tenía una tablet, pero se me quebró”

(P.8. Monterrey. Niña. Preescolar. Pública)

- Los **preescolares de NSE AB/C** tienen más acceso a *tablets* y si llegan a tener celular es un aparato que heredaron de algún integrante mayor de la familia y sin plan de datos, sólo acceden a internet cuando están en casa.

“Le di un celular viejito para que juegue, y su papá le mandó una tablet, pero el bárbaro no le quitó nada de lo que él veía, tengo que estar buscando cómo bloquear las páginas pero bueno, le sirve para jugar”

(P.7. Tuxtla Gutiérrez. Madre. Familia Uniparental. Preescolar. Privada)

- En los primeros **años de primaria 1°-2°**, las diferencias por NSE no son tan evidentes, suelen tener una *tablet* y el acceso al celular no es generalizado.

“Uy, sí tengo tablet me la trajeron los reyes, pero nació mi hermana chica y se la tengo que prestar”

(P.3. Veracruz. Niños-Niñas. 1°-2°. Privada)

- Finalmente, **en 5°-6° de primaria**, niñas(os) tienen por lo menos un dispositivo personal propio, que puede ser celular o *tablet*, pero entre mayor es el NSE menos afectados son al uso de la *tablet* pues el celular les resuelve todas sus necesidades de entretenimiento.

“Sí tengo celular, de mi papá, me lo dio de regalo porque salí bien en la escuela” (P.7. Tuxtla Gutiérrez. Niños-Niñas. 5°-6°. Pública)

En la mayoría de los hogares sin importar el NSE existen computadoras de escritorio o laptops, que niñas(os) pueden usar para realizar tareas escolares, pero únicamente en el NSE AB/C+ se detectó que los padres-madres asignan una computadora a estudiantes de los últimos años de primaria.



En su recámara está la computadora, el IPad, dispositivo de sonido, equipo que los papás le dieron por cuestiones escolares y para que le facilitara su aprendizaje. (P.9. León. Familia tradicional).

La radio no tiene un lugar importante en la infancia, pero la música sí es fundamental, para todos los niños y todas las niñas que se entrevistaron. Es un medio lejano, asociado con lo adulto, los trayectos, las noticias, así que está desdibujada, parece ser sólo ruido de fondo y cuando sí la tienen presente es por la música.

‘No escuchamos radio’. ‘No tengo un radio’. ‘Y ¿cómo se llama el de Toño Esquinca? Alfa 91.3’ (P.4. CDMX. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada)

Hasta aquí, todos los medios de comunicación mencionados son universales, es decir, sus consumidores son de cualquier edad y género. Una excepción son los **videojuegos**, catalogados como medios de comunicación en tanto son plataformas interactivas de convivencia y socialización a través de internet al ofrecer conectividad con usuarios de todo el mundo, además de que en muchas ocasiones usan temas y personajes que aparecen en programas de televisión y(o) películas. Sin embargo, respecto del acceso a estos medios, las mujeres tienen más dificultades para acceder y utilizar los que implican mayor conocimiento tecnológico.

Este medio alcanza consumidores de cualquier edad, sin embargo, se considera un territorio masculino, catalogado así tanto por infantes como por adultos, a pesar de que existen juegos con temáticas consideradas femeninas. Consideramos que esto puede explicarse debido a que los juegos de video suponen competencia y conquista de territorios, lo cual es más gratificante para los niños en comparación con las niñas, quienes prefieren incluir en sus dinámicas de juego el cuidado y el bienestar de "todos por igual".

“Mi hija sí juega con su hermano, pero no le gustan los juegos de luchas y matar, le pide que pongan el de baile o en donde hagan misiones”
(P.10. Ciudad Juárez. Madre. Familia Uniparental. 5°-6°. Privada)

Para los adultos participantes del estudio, la satisfacción que produce a los niños y el bajo nivel de placer que manifiestan las niñas, es una cuestión innata que prácticamente "certifica" y justifica las diferencias que enmarcan los roles de género.

“Los niños son mucho de videojuegos...parece que son como de violencia, de luchitas, de guerra. Y las niñas como que están muy enfocadas en las redes sociales, en esta edad no deberían tener un perfil de Facebook, incluso nos sucedió un caso en la escuela de que se iban a pelear por Facebook, se tuvo que mandar llamar a los papás y todo porque se insultaron en esa red social”.
(P.12. Pachuca. Maestra. 5°-6°. Pública)

Entre las(os) niñas(os) entrevistadas(os) existe gran acceso a los medios desde distintos dispositivos, no importa si ya saben leer y escribir, manejan de forma instintiva casi cualquier dispositivo. Esto apoya la percepción de los padres de que ‘*nacen con un nuevo chip*’, que son una generación tecnológica, que nace sabiendo qué hacer con cada dispositivo a diferencia de los papás-mamás e incluso docentes que tuvieron que aprender a usarlos.

“A ver, para nosotros la computación fue un tema, una materia para ellos es un modo de vida, no o sea eso es lo que ves en el chip”
(P.5. Puebla. Padre. 5°-6°. Privada)

c) Hábitos de exposición a los medios en la infancia

Se detectaron tendencias generales de exposición, pero en todos los perfiles entrevistados(as) cada vez resulta más complejo establecer horarios específicos de exposición, pues hay familias en donde la televisión se mantiene todo el día encendida; si las(os) niñas(os) tiene un dispositivo personal están con él después de terminar la tarea o bien si se aburren se integran a la televisión comunitaria.

Si bien los padres-madres intentan establecer reglas y tratan de limitar el uso de los diversos medios, no siempre pueden mantenerse firmes.

“En el videojuego, lo castigo con el videojuego y ya va con el celular de su papá y se le acaba la pila y me agarra la Tablet...y así no se puede”
(P.8. Monterrey. Madre. Preescolar. Pública)

Por la mañana, suelen encender la televisión mientras se preparan para ir a la escuela, la exposición es intermitente, para terminar de despertar, para acompañarlos mientras desayunan, para entretenerlos para que papá y/o mamá se terminen de alistar o preparar el *lunch*.

En familias uniparentales, mamá tienden a ser más rígida y la televisión se enciende si las hijas(os) están listos antes que ella.

“No, en la mañana no los dejo, si les enciendo la tele, nombre, nunca salimos, tengo que llevarlos a casa de mi mamá para que los lleve a la escuela...ya allá sí puede que les prendan la tele un ratito, mientras desayunan”
(P.5. Puebla. Madre. Familia Uniparental. 1°-2°. Privada)

En la tarde, al regresar de la escuela el horario no es homogéneo:

- **Preescolares de NSE D/D+**, ven la televisión mientras las personas a cargo de su cuidado terminan las labores domésticas o terminan de hacer la comida.
- **Preescolares de NSE AB/C+** suelen tener horarios escolares más amplios y la tendencia general es que al llegar de la escuela comen, mientras ven televisión y descansan, ya sea para iniciar con la tarea o para volver a salir a alguna clase extraescolar.
- **En primaria** el tiempo de escuela es más amplio en ambos NSE, al llegar a casa comen, se cambian y si no tienen clases extraescolares, hacen la tarea mientras tienen la televisión de fondo o algunas veces música para que se concentren.
Las(os) niñas(os) que asisten a escuelas privadas y clases extraescolares sienten que tienen menos tiempo para relacionarse con los medios, porque están saturados de actividades fuera de casa.

“Yo no le pongo tiempo (para ver televisión), la verdad es que no, pero en realidad yo sí mantengo a mis hijos muy ocupados, pero muy ocupados. Pues a veces... que estén entretenidos y puedas hacer algo”
(P.1. Ecatepec. Madre. 1°-2°. Privada)

Por la noche, la televisión y los dispositivos individuales cobran mayor importancia, es aquí cuando la exposición es concentrada y algunas veces tienen la intención de inducir el sueño, otras es un distractor que genera que las(os) niñas(os), se desvelen. Por la noche, es cuando más control suelen tener los padres o los

hombres sobre la televisión comunitaria, así que, si la intención es convivir, las(os) infantes se suman a lo que los hombres deciden ver.

“Mi marido llega tarde, entonces, ya le dejamos la tele a él, casi siempre pone Netflix, algo de narcos o los deportes, si hay fútbol o las noticias, la niña se queda con él”. (P.3. Veracruz. Madre. Familia tradicional. 5°-6°. Pública)

Los fines de semana la dinámica alrededor de la televisión es más flexible y suele estar encendida siempre que la familia esté en casa.

- En el NSE D/D+ si no hay en casa un(a) niño(a) preescolar, son las personas adultas quienes deciden el canal y programa para toda la familia, en la televisión comunitaria. Si hay niñas(os) preadolescentes (5°-6° de primaria), entonces puede que se alejen de la familia, o se mantengan en el mismo espacio, pero en otra pantalla.
- En el NSE AB/C+ los padres-madres usan los medios como pretexto para la convivencia si se quedan en casa, o bien permiten que cada integrante se permanezca en su espacio favorito y decida qué ver o hacer con los medios disponibles de casa.

En ambos NSE, los fines de semana buscan convivir alrededor de la televisión, se organizan las tardes de palomitas, los maratones de series o en el caso de familias con preescolares, es el espacio en donde papá y mamá se concentran en los programas que sus hijos(as) están viendo.

“En mi caso...a ellos los dejo que vean la tele una media hora...hacen tarea; los fines de semana si vemos un poquito más porque nos sentamos con mi esposo... a ver películas”

(P.7. Tuxtla Gutiérrez. Madre. Preescolar. Pública)

En resumen, entre más individualizado es el consumo de medios, padres-madres suelen perder con mayor facilidad el control sobre los tiempos en pantalla y el tipo de contenidos, son los padres-madres quienes van introduciendo a los niños(as) a programas de adultos, de una manera casi inconsciente, sin medir, el impacto en la configuración de la identidad de sus hijas(os).

Nótese los roles de género en el control del contenido de la televisión en los testimonios anteriores: por un lado, los hombres suelen decidir qué ven las demás

personas cuando él está presente. Por el otro, las mujeres prefieren ver telenovelas o programas unitarios con fuertes dosis de estereotipos de género.

d) El proceso de enseñanza y apropiación de los medios en la infancia

Las personas adultas que participaron en el estudio, están conscientes de que son quienes promueven la relación de los(as) niños(as) con los medios de comunicación, buscando entretenimiento, diversión e incluso que aprendan sobre otros países, culturas o temas académicos, o para reforzar contenidos en el aula, sin embargo, la sensación generalizada es que suelen perder el control, que 'el alumno supera al maestro', entonces, son rebasados porque los(as) niños(as) adquiere habilidades a un ritmo acelerado.

“El entorno te pone en la línea...ellos ya viven en la tecnología nosotros no, tuvimos que aprenderlo2

(P.5. Puebla. Padre. 5°-6°. Privada)

En esta promoción activa de los padres-madres para que sus hijos(as) consuman contenidos mediáticos, en los primeros años de vida asumen que sientan las bases y reglas de lo que pueden y no consumir:

- **En la etapa preescolar**, es mucho más común que se sienten a ver lo que sus hijas(os) ven en cualquier medio, conocen las tramas, los personajes, el rol que juegan en la historia. Es en este primer momento en donde van 'inculcando' lo que sí se puede ver y lo que no.

Las reglas son básicas: caricaturas, porque desde su perspectiva es el formato más atractivo, sin groserías, ni alusiones sexuales, sin violencia física explícita. Algunos padres, incluso hablan de tramas que dejen un aprendizaje sobre valores o que les enseñen a resolver problemas prácticos. En la mayoría de las familias, es en esta etapa en donde los preescolares, ya sea niño o niña tiene predominancia en la elección de los contenidos de la TV comunitaria, de ahí que, estudiantes de quinto y sexto de primaria con hermanas(os) en preescolar conozcan programas como *“Paw Patrol”* o *“Princesita Sofía”*, entre otros.

En el NSE AB/C+ existe mayor negociación con la televisión comunitaria, puede que se le pida a las(os) niñas(os) más pequeños que usen su *tablet*, para que los hermanos más grandes puedan jugar o las hermanas mayores puedan acceder a *Netflix*.

- **En los primeros años de primaria**, madres-padres asumen que su hija(o) ya tienen claras las reglas y que los obedecen, así que empiezan a alejarse de los contenidos que eligen.

Empiezan a introducirlos en contenidos más adultos, lo que a ellos les gusta ver, en un primer momento en compañía, para tener algo que compartir, algo que hacer juntos por la tarde-noche.

Además, la influencia de otros integrantes de la familia empieza a ser mayor, pues para este momento, han perdido la propiedad de la televisión comunitaria en algunos horarios. Entonces, empiezan a ver series, películas y telenovelas que deciden las personas adultas o adolescentes.

- **En quinto y sexto grado de primaria la exposición a los medios cambia de manera sustancial**, en el NSE D/D+ permanecen más tiempo en la televisión comunitaria, hasta que tienen acceso a un medio personalizado, celular o *tablet*, mientras que en el NSE AB/C+ cerca de los 9 años ven menos contenidos de manera comunitaria.

En esta edad el consumo de medios es altamente personalizado, los padres-madres ya no tienen conocimiento claro de lo que ven sus hijas(os), saben el nombre de algunos programas (por ejemplo, “La CQ”, “Bob Esponja”, “Soy Luna”), o *Youtubers*¹⁴ (como *Luisito Comunica*, *Yuya*, *Polinesios*, *Werevertumorro*, *FernanFloo*), pero son incapaces de narrar las tramas y los personajes; aunque reconocen de manera general que el lenguaje está lleno de groserías.

Es así que los niños(as) empiezan a crecer frente a las pantallas, casi sin supervisión y menos aún son “auditados” respecto a los contenidos que consumen.

“Siempre estoy aquí por la tele, pero en realidad no veo la tele, juego Xbox, veo Netflix o videos de YouTube, los que quieren ver la tele se van a la cocina”
(P.10. Ciudad Juárez. Niña. Familia Uniparental. 5°-6°. Privada)

En este proceso de enseñanza, las personas adultas parecen conscientes sobre los modelos de belleza hegemónica que reproducen los medios de comunicación (mujeres delgadas, estilizadas, siempre arregladas y hombres fuertes, viriles,

¹⁴Cuando hablamos de Youtubers nos referimos a individuos que utilizan la red social de vídeos más grande el mercado digital YouTube para postear cualquier tipo de contenido que pueda resultar entretenido, generando así un gran número de reproducciones, de hecho, YouTube paga a sus “YouTubers” de 90 euros a 1000 por día, dependiendo, por ejemplo, del número de visitas que reciban sus vídeos. <https://iemd.com/youtubers/que-son-youtubers>

poderosos), los discursos de clase social (la pobreza y riqueza con valores morales y éticos antagónicos), frente a lo que se muestran críticos y tratan de hacer reflexionar a los niños(as) para evitar que reproduzcan los estereotipos.

“Sí veo los cambios de la televisión muy fuertes tanto en mi familia como en mis alumnos. Yo creo que la televisión y los medios de comunicación ... marcan muchas veces tendencias... ya sea de ropa, de actitudes, de imitar algún comportamiento de un artista, yo trato de orientar a los niños, cuáles son los programas que a lo mejor serían más adecuados conforme a su edad”
(P.2. Guadalajara. Maestra. Preescolar. Privada)

Sin embargo, en cuanto a los discursos de género los adultos no parecen estar sensibilizados, el tema está invisibilizado, parece natural que los medios hablen de lo masculino en oposición a lo femenino; ver mujeres sumisas pobres está normalizado; asimismo que los hombres sean los líderes, los fuertes y los que solucionan los conflictos, se consideran características que naturalmente tiene lo masculino.

Así que no existen reglas, ni prohibiciones que aludan directamente a los modelos culturales que representan los medios en diversos contenidos, como ya se mencionó antes mucho de esta actitud se explica por la creencia de las personas adultas, de que lo importante en un contenido es la trama, el lenguaje y el nivel de violencia física explícita.

“Hay youtubers que ya están dejando de ser niños y ya están pasando a la adolescencia, se les escapa alguna grosería y si están en otros países a lo mejor no tienen las mismas palabras que acá, que para nosotros es grosería, pero para ellos no... ya no los dejo que lo vean”
(P.11. Tijuana. Madre. 1°-2°. Privada)

Cuando logran identificar discursos de género que reproducen estereotipos y claramente presentan a las mujeres en una condición de discriminación, violencia física, emocional o sexual, parece no ser tan importante si el programa es entretenido y sus hijas(os) están vinculados.

“A mi hijo le encantó Rosario Tijeras y ahora que la están volviendo a pasar, no se quiere ir a dormir sin ver a Rosario Tijeras”
(P.1. Ecatepec. Madre. 1°-2°. Privada)

“Se está manejando mucho ya la igualdad de género, o sea en los programas, así sea La Rosa de Guadalupe, ya en todo, se está manejando la igualdad de género. Y está bien, está bien porque yo a mi hijo sí lo pongo a que lave trastes”

(P.12. Pachuca. Madre. 5°-6°. Pública)

e) Relevancia y valoración de los medios en la infancia

Como ya se ha planteado a lo largo del presente documento, los medios de comunicación ocupan un lugar primordial en la infancia no sólo porque destinan gran parte de su tiempo a ellos, sino también porque se han diversificado sus funciones:

- Es parte de sus hábitos de entretenimiento, de hecho, la actividad principal dentro de casa para pasar el tiempo libre, relajarse y distraerse de forma segura, además resulta una actividad económica para las familias. Esta función la cubren prácticamente todos los medios.

“Independientemente del contacto con los familiares, yo lo puse (internet) por el niño más grande de la escuela, porque sí ya empiezan que investigaciones... Me sale más barato contratar yo mi internet a darle a mi hijo, para que se vaya a un ciber y ahí yo lo checo y se entretiene”.

(P.8. Monterrey. Padre. Preescolar. Pública)

- Ahora también es entretenimiento portátil aleja del aburrimiento en reuniones o comidas familiares, así que padres y madres pueden tener espacios de socialización entre adultos presionarse por las demandas de sus hijas(os). Dispositivos como la *tablet* y el celular que pueden o no estar conectados a Internet cumplen con esta función.

“A veces salimos, pero le pido el celular a mi mamá o me llevo mi IPad, porque ella se tarda platicando con su amiga”

(P.8. Monterrey. Niño. Familia Uniparental. 5°-6°. Privada)

- Acompañan el tiempo en casa, ya sea como ruido de fondo para realizar sus obligaciones (tarea) o labores domésticas. La televisión y la música (en bocinas o desde un dispositivo portátil) son los medios a los que más se les asigna esta función.

“En mi caso, hay una tele que se está alegando porque nadie la ve, no sé, ya es costumbre (mantenerla encendida)”

(P.1. Ecatepec. Madre. Preescolar. Pública)

- Facilita la convivencia y conexión emocional con los integrantes de la familia pues abre temas de conversación, ofrece una plataforma común de entretenimiento, además los contenidos en los diversos medios son herramientas para la socialización en el grupo de pares. Más allá del dispositivo, son los contenidos a los que se les asigna esta función.

“En mi escuela hablan de Minecraft en mi salón’, ‘Una niña dice que si vemos Minecraft nos podemos matar’/ ‘No es cierto, es de mundos”

(P.3. Veracruz. Niños-Niñas. 1°-2°. Privada)

- Los videojuegos (consolas, computadoras, aplicaciones) tienen un carácter divertido, les ayuda a diversificar el entretenimiento y divertirse, pues no sólo se sientan a observar, sino que se trasladan a los escenarios y ejercitan su imaginación.

“Minecraft está bien chido, lo juego en modo aventura’. / ‘Es un juego de cuadros, lo que quieres hacer lo haces’. ‘Es jugar con la imaginación”

(P.2. Guadalajara. Niño. 1°-2°. Privada)

- Algunos contenidos en los medios son una ventana al mundo, que les ayuda a conocer otros países, culturas o estilos de vida, por ejemplo, *vloggers* como *Luisito Comunica*, *Los Polinesios* o canales como *Nat Geo* o *Discovery Channel*.
-

“Les abre mucho el panorama porque ¿Qué preguntas no tienen ellos que no se pueda conseguir en internet? Mi niña sabe mucho más...de lo que yo sabía a esa edad”

(P.11. Tijuana. Padre. 5°-6°. Privada)

- Además, niñas y niños han encontrado básicamente en contenidos de Internet formas lúdicas de relacionarse con sus juguetes, manualidades

simples y creativas, así como propuestas de experimentos y retos de los que se apropian pues salen de las pantallas y se convierten en juegos cotidianos.

“En YouTube hay como hacer slime’/ ‘Ven muchos tutoriales’./ ‘Estaba viéndolo con ellas y agarran líquido para lentes de contacto. Y les digo no lo vayan a agarrar que me va a salir más caro que el slime, inventan y eso está bien”
(P.5. Puebla. Padres-Madres. 5°-6°. Privada)

- En todos los grupos de edad uno de los valores de Internet es que facilita cumplir con las tareas, solo tienen que buscar, sin embargo, algunas personas adultas sienten que la inmediatez y la facilidad con se puede hacer la tarea impide que niñas y niños se interesen y esfuercen en los temas.

“Ahorita ya hasta en las escuelas te piden el internet, pero nos engañan a nosotros, porque hay monografías y hasta bibliotecas”
(P.1. Ecatepec. Padre. Preescolar. Pública)

- Para los(as) niños(as) entrevistados(as) de 5°-6° Internet específicamente *YouTube* les ofrece la posibilidad de crear sus propios contenidos, diseñar su canal a partir de sus intereses y gustos imitando a sus *vloggers* favoritos; lo cual ejercita su imaginación y diversifica sus actividades de tiempo libre. Si bien niñas y niños fantasean con ser *vloggers* famosos y reconocidos, también se enfrentan a una actitud restrictiva de las personas adultas, pues sienten que si sus hijas(os) suben videos ponen en riesgo su seguridad.

“Sola no me deja ver el Facebook, menos subir videos”
(P.9. Oaxaca. Niños-Niñas. 5° - 6°. Privada)

- La comunicación es una de las funciones más importantes de los medios, que hoy para los(as) entrevistados(as) parece exclusiva del teléfono celular, y que los(as) infantes poseen cuando: mamá y/o papá trabajan casi todo el día; las personas adultas dejan de usarlo y lo heredan a sus hijas(os) mayores (más frecuente en los niveles bajos); lo piden y se lo ganan a partir de su buen desempeño escolar o cuando las personas adultas sienten que ya tienen edad para hacerse responsables de este tipo de dispositivos. (Es

más común que niñas y niños tengan celular propio en los últimos años de primaria).

“Trabajo todo el día, aunque mi mamá vive aquí abajo, les deje un celular para comunicarme con ellas, para saber que están bien, es de las dos, pero la grande se aprovecha, la verdad, porque ya tiene amigos y se mete mucho al Whats”

(P.4. CDMX. Madre. Familia Uniparental. 5°-6°. Pública)

Así, aunque la televisión sea el medio con mayor presencia en los hogares y tengan un acceso casi total a ella, para las(os) niñas (os) entrevistadas(os) es el **Internet** el principal difusor de contenidos hoy en día, ya sea que se vean a través del televisor, la tableta, la computadora o el teléfono móvil, por lo que es su medio más valorado.

La razón de su posicionamiento como primer medio de comunicación y entretenimiento infantil es la variedad de su oferta ("a la carta"), la falta de restricción de horarios ("con un *click* a la hora que se desee"), además de que permite que el consumidor interactúe con otros, y que sea también generador de contenidos.

“Me pueden quitar todo menos Internet, no me importa. En la tablet puedo ver cualquier programa que quiero... cuando no me dejan ver algo, sólo prendo la computadora de arriba y lo busco”

(P.8. Monterrey. Niño. Familia uniparental. 5°-6°. Privada)

La oferta de Internet abarca desde videojuegos, música, películas, videos de todo tipo, buscadores y redes sociales, entre otros. Además, no tiene horarios, ni restricción en el número de capítulos y piensan que cualquier contenido está a la mano y disponible.

Por otro lado, niñas y niños piensan en la televisión abierta como un medio familiar, que se usa para ver noticias, telenovelas y programas de concurso.

En las familias que cuentan con algún sistema de televisión de paga o video streaming se identifica que existen canales o bloques especializados para las audiencias infantiles, así que las niñas y niños entrevistados(as) identifican el posicionamiento de algunos canales; por ejemplo, *Nick Junior* y *Disney Junior* "son para bebés, casi bebés, de kínder" (P.4. CDMX. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada).

En cambio, los canales que tienen una programación con series juveniles, películas y algunas caricaturas se consideran más orientados a pre o adolescentes.

“En Disney Junior pasan Winnie Pooh y la Dra. Juguete ya no me gusta ver eso, en Cartoon veo Steven Universe, en DIsney Channel están las series y la película de Descendientes que no me gusta, ver y ver, no me aburre”

(P.11. Tijuana. Niña. Familia tradicional. 5°-6°. Pública)

7. PROGRAMAS FAVORITOS Y DISCURSOS DE GÉNERO

Como ya se ha planteado, las(os) niñas(os) no consumen únicamente programas acordes a su edad y etapa de desarrollo, ya sea por:

- la influencia de los sistemas de video *streaming* (por ejemplo, *Netflix*);
- los canales especializados para niñas(os) en la televisión de paga, que no siempre están segmentados por edad, como *Cartoon Network*;
- los hábitos de exposición en la familia, en donde se incluye y se inculca a niñas(os) a ver programas para adolescentes y/ o adultos; tanto en televisión abierta, como en cualquier otro medio;
- la falta de supervisión constante de los padres-madres alrededor del consumo de contenidos de Internet, en pantallas personales.

La amplitud de contenidos a los que hoy tiene acceso la infancia es prácticamente inagotable. Existen múltiples opciones de entretenimiento no sólo en televisión, también en internet. Detectamos que la vinculación con contenidos audiovisuales presenta diferencias significativas, en cuanto a edad y a sexo, que a continuación desplegamos.

Las audiencias infantiles pueden encontrar en internet otros valores emocionales atractivos y variados que no encuentran en la televisión abierta, ni de paga, que compiten con otras alternativas de entretenimiento como el cine o los eventos deportivos. Les permiten conectar emociones con estados de ánimo placenteros y posibles de ocurrir en cualquier momento del día, todas las veces que quieran, desde cualquier dispositivo, cualquier parte del mundo y con una inversión económica relativamente accesible.

Es importante señalar que las diferencias por nivel socioeconómico no son tan evidentes, pues, aunque en el hogar se tenga acceso a televisión de paga o sistemas de video *streaming*, niñas y niños terminan por ver contenidos de televisión abierta, que conocen por los sistemas de paga o que se recomiendan entre ellas(os).

Es notable el carácter global que tienen los contenidos audiovisuales, pues no importa la ciudad en la que vivan, niños y niñas suelen ver los mismos títulos. Ello, por tanto, facilita que los(as) infantes compartan los códigos culturales, lo cual, a su vez, refuerza el carácter socializador de los medios.

Por otro lado, es importante señalar que las personas adultas participantes del estudio, sienten que la amplitud de contenidos y los cambios en las barras programáticas de los canales de televisión abierta, así como la especialización de

canales orientados a las(os) niñas(os) facilita que ellos pierdan el control y muchas veces se “desconecten” de lo que están consumiendo.

“De hecho, la programación sí era para niños. Entonces había unas horas para niños y luego ya no había nada que ver. Y ahora ya todo el día en la tele puedes ver programas para niños, toda la noche si decides ver caricaturas”
(P.4. CDMX. Padre. 1°-2°. Pública)

El desarrollo de este apartado expone en primera instancia las diferencias en el tipo de contenidos con los que se vinculan las(os) niñas(os) por edad y sexo. Después se presenta una lista de los títulos de programas y contenidos que arrojó la investigación. Para finalizar, se analizará cada programa que las(os) infantiles seleccionaron como sus favoritos en los grupos de enfoque y las observaciones dirigidas en el hogar, así como opiniones al respecto de mamás-papás y docentes.

“Consumo de contenidos de acuerdo con edad y sexo”

1. Preescolares

Entre los niños de preescolar es donde el consumo de contenidos es más acorde a su edad pues, como ya se ha mencionado, los padres-madres se mantienen atentas(os) a lo que ven sus hijas(os); así que las caricaturas, series animadas y películas de corte infantil son lo habitual.

Sin embargo, las(os) niñas(os) pueden tener acceso a programas para adultos y series para adolescentes, pueden estar en contacto con Internet, seguir a *Youtubers*. No obstante, son más afectos a buscar tutoriales para hacer “*slime*”¹⁵ o sobre juguetes, como “*Huevito Kinder*” y “*Toys for Toys*”.

En esta etapa de vida, perciben que un programa infantil puede estar diseñado sólo para ellas o sólo para ellos y algunos para ambos géneros. Lo cual no necesariamente implica que los niños vean únicamente los contenidos que parecen de niños y viceversa, **lo cual se explica en dos sentidos: primero, en esta etapa las(os) infantiles son más flexibles, no tienen aún sembrados prejuicios de género; segundo, los contenidos mediáticos presentan personajes que iconográficamente son niñas (rosa) y niños (azules), pero tienen características actitudinales y emocionales no estereotipadas, por ejemplo, la valentía y la bondad la representan tanto los personajes femeninos, como los masculinos.**

¹⁵ Ejemplo de contenidos de “slime” y “Huevito Kinder”:
<https://www.youtube.com/watch?v=EVe6n07sK84>/https://www.youtube.com/results?search_query=abrir+huevos+sorpresa

Identifican que un programa se dirige más a niños o más a niñas, según el número de personajes masculinos o femeninos que aparecen en él, el tipo de personajes, símbolos y colores. La estética es esencial para niñas(os) de esta edad, para segmentar el tipo de programas.

Por ejemplo, si son princesas o personajes animales con características faciales resaltadas y exageradas (ojos grandes, pestañas, bocas pequeñas) y colores rosas y pasteles, son para niñas (*“Princesas de Disney”* o *“Little Ponys”*). Si el contenido se relaciona con deportes, programas de acción, con personajes más intrépidos o atrevidos e incluso con diseños y formas más burdas, son para niños (*“Jóvenes Titanes en acción”*).

Así los niños tienden a afiliarse más con contenidos de acción y las niñas con historias de princesas que muestran una feminidad relacionada con la dulzura y la pasividad (Serret, 2011).

Aunque se puede notar, en menor medida, que en algunos casos se ven ligeros cambios en roles de género en el contenido (Butler, 1990).

Se trata de programas que suelen presentar personajes femeninos y masculinos que comparten el liderazgo y la toma de decisiones; donde lo femenino se ve más audaz, libre y autónomo y lo masculino se presenta más sensible y con mayores posibilidades de expresar emociones y actitudes tiernas: tal es el caso de *“Paw Patrol”* y *“Héroes en Pijama”*.

a) Consumo de caricaturas y series infantiles

En cuanto a programas de televisión, niños y niñas clasifican el contenido que consumen a partir de dos alternativas: “lo propio de niñas”, “lo propio de niños” y “para ambos [sexos]”, reproduciendo el discurso hegemónico heterosexual [macho es igual a hombre y viceversa] (Butler, 1990, 1997); lo anterior, debido a la influencia cultural de que lo femenino tiene una estética rosa, delicada y frágil, mientras que lo masculino, es azul, vigoroso, energético y fuerte.

A pesar de la clasificación diferenciada por género, en esta edad, para niñas y niños resulta *normal* que les gusten contenidos similares, no se burlan, ni critican cuando una niña expresa su vinculación con *“Pokémon”* o *“Power Rangers”* o cuando un niño disfruta ver *“Princesa Sofía”*, *“Barbie”* o *“Ladybug”*.

Estos son los programas más vistos por preescolares:

| PARA NIÑOS | PARA NIÑAS | PARA AMBOS |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ben 10 • Pokémon • Blaze and the Monsters Machines • Mecanimales • Tayo el pequeño autobús • Thomas el tren • Jóvenes Titanes en Acción • Power Rangers • Tortugas Ninja • Hora de Aventura | <ul style="list-style-type: none"> • Princesa Sofía • Doctora Juguetes • My Little Pony • Vampirina • Barbie • Baby Bug • Polly Pocket • Rosita Fresita • Hello Kitty • Shimmer y Shine • Bratz • EEnredados otra vez | <ul style="list-style-type: none"> • El Chavo Animado • Héroes en Pijama • Paw Patrol • Peppa Pig • Masha y el oso • Jefe en pañales la serie • Elena de Ávalor • Daniel Tigre • Mickey Mouse • Bob Esponja • Dora, la exploradora • Kung Fu Panda • Barney • Sarah y Pato • Pocoyó • Junior Express • 31 minutos |

“Jefe en Pañales” es una de las series que más se menciona debido su reciente lanzamiento en *Netflix*, sin embargo, aún no se considera una de las favoritas.

Las tres series favoritas son “El Chavo Animado”, “Héroes en Pijama” y “*Paw Patrol*”. Por otro lado, “*Peppa Pig*” y “*Masha y el Oso*”, aunque son muy atractivas niñas(os), en algunos casos, ya están prohibidas por las personas adultas, porque:

- presentan actitudes que no quieren ver en sus hijas(os), berrinches, travesuras extremas o que pueden, desde su perspectiva, ponerles en riesgo;
- no existen figuras maternas/ paternas o bien son personajes que creen que ejercen su rol de manera inadecuada, porque se dejan manipular por sus hijas(os), no son firmes.

“(A Peppa) La odio/ ‘Muchos papás la odian/ ‘Cada vez que me acerco a ver la puerca se peleó con el hermano, es envidiosa/ ‘Es muy egoísta/ ‘Es berrinchuda/ ‘Es una familia de 4, papá, mamá, Pepa es la niña y Jorge es el hermano’ / ‘Siempre el papá sale como menso/ ‘Que no sabe poner orden/ ‘Siempre ponen al papá como torpe y la mamá siempre la riega, pierde las llaves, tira la pared, es torpe/ ‘Hacen berrinche y en lugar de corregirlos le dice no hagas eso”

(P.4. CDMX. Padres-Madres. Preescolar. Privada)

Con base en lo planteado a lo largo del documento, es posible argumentar que niñas y niños se vinculan con este tipo de programas a partir los siguientes aspectos:

- **Tramas** que implican descubrir, conocer, resolver conflictos entre pares o ayudar a los demás a salir de problemas, la representación de la vida en familia y aventuras intrépidas;
- **La fantasía** que puede establecerse en el escenario en que el que se desarrolla la historia, otro mundo, un mundo de imaginario que construyen los personajes cuando juegan, o bien a partir de la iconografía de los personajes, como animales humanizados o personajes con habilidades o poderes especiales;
- **La conexión** que establecen con los personajes es a partir del deseo, de la aspiración de ser, obtener o comportarse con él o la protagonista de la historia. Es claro, entonces, que niñas(os) reconocen diversos modelos en estos mundos de fantasía.

A diferencia de las personas adultas, niños y niñas sí identifican rápidamente que los modelos que proponen las caricaturas son, en esencia, formas de “ser mujer” y/o de “ser hombre”. Lo anterior se da a partir de formas de vestir, en la actitud del personaje, en los valores y emociones que se construyen a lo largo de la historia, a partir de modelos estereotipados de feminidad y masculinidad (Serret, 2011).



“Los Ponys son mis favoritos, porque son como niñas muy bonitas, con su pelo largo, como el mío y tienen muchas amigas... nada más tengo a Mike para que las cuide, porque en la tele, Mike ayuda y cuida a todos, a su novia Mimi”. (P.7. Tuxtla Gutiérrez. Familia Uniparental. Niña. Preescolar. Privada)



“Me gusta Marshall, porque es valiente como yo, pero luego se cae o se pone nervioso, da risa... mi hermano, que yo tengo, lo cuido, como Marshall a veces cuida a Skye y otras ella lo salva” (P.5. Puebla. Familia Uniparental. Niño. 1°-2°. Privada)

b) Consumo de películas

Las películas se relacionan y vinculan más con caricaturas y animaciones 3D, sin embargo, empiezan a surgir contenidos de clasificación B, B15, e incluso para adultos, como Pantera Negra. En la siguiente tabla podemos apreciar cuáles fueron los programas más vistos, desplegados por sexo.

| Para niños | Para niñas | Para ambos |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Superman • Rápidos y Furiosos • Batman • Iron Man • Capitán América • Pantera negra • Hulk • Flash • Transformers • Tortugas Ninja • Cars | <ul style="list-style-type: none"> • Frozen • Moana • Blancanieves • Valiente • Ariel • Enredados/ Rapunzel • Pocahontas • Aurora • Cenicienta • La mujer Maravilla • Campanita | <ul style="list-style-type: none"> • Coco • Toy Story • Minions • Los Increíbles • Grandes Héroes • Parque Jurásico • La Liga de la Justicia • Trolls • Jefe en pañales • El Pájaro Loco • El Charro Negro • Pequeños Mini Espías |

Respecto a las películas, algunas personas entrevistadas identifican ciertos títulos que pueden compartir, como “Coco” o “Minions”, pero existe una clara segmentación por género. Mucho de ello es alentado por los papás-mamás y hasta por los docentes, los cuales promueven un consumo diferenciado, desde la creencia de que los niños no se logran vincular con las películas de princesas y a las niñas les aburren las historias de acción y aventura.

“...por ejemplo me gusta ponerles alguna película... yo decido, "a ver, yo ya elegí una y esa vamos a ver"... (han visto) Coco, Jurassic World, la de Ralph El Demolidor... y creo que nada más les he puesto esas 3 de películas así... que sé que les gustan sea niño o niña”

(P.11. Tijuana. Maestra. Preescolar. Privado)

En lo que se refiere a caricaturas y películas, habitualmente las niñas y niños suelen estar acompañados de alguna persona adulta, ya sea que se integre con ellas(os) totalmente o bien que mantenga una atención intermitente. La intención de papás-mamás y docentes es tener herramientas para platicar y conectar con ellos.

“Pues es que a mí me pasa que la primera vez que ven la película sí las veo con ellos y ya la segunda si les gustó y la quieren ver otro día, pues aprovecho yo para hacer las cosas y ya no estoy con ellos, pero si no la conozco sí la veo yo”
(P.1. Ecatepec. Madre. Preescolar. Pública)

c) Consumo de otros formatos

Por otro lado, entre preescolares el consumo de otros formatos como series, telenovelas, dramatizados unitarios y programas de concurso, ya muestra una gran influencia de las personas adultas con las que viven o de las(os) hermanas(os) más grandes. Es aquí en donde más se exponen a programas que por el horario, la trama, los conflictos e incluso el lenguaje, no están dirigidos a esta etapa de vida.

Destaca que, aunque papá o mamá establezcan un límite, como “sólo lo pueden ver si están acompañados” o que exista una prohibición explícita para consumir estos contenidos, niñas(os) afirman que “lo ven a escondidas”, “en secreto”, porque son temas de moda en el grupo de pares, así que vale la pena romper las reglas y un regaño, para no quedarse fuera del grupo.

Además, cuando están al cuidado de personas adultas mayores (más habitual en el NSE D/D+), o personal de servicio “nanas” (únicamente en el NSE AB/C+), estos contenidos son parte de la rutina y convivencia.

“Mi mamá que los cuida en la tarde sí se agarró algún tiempo que yo llegaba y los tres viendo La rosa de Guadalupe... y sentían el ventilador aquí, yo les dije ¡no por favor! Yo le dije a mi mamá “sálganse aquí a la esquina a este parque o vean otra cosa, no La Rosa de Guadalupe”, pero bueno, mi mamá tiene 70, 69 años”

(P.4. CDMX. Madre. Preescolar. Privada)

Niñas(os) preescolares no logran hacer una clasificación generalizada de estos contenidos, pero sí entienden que:

- Algunos programas como “La Rosa de Guadalupe”, “Como Dice el Dicho” y algunas telenovelas tratan conflictos y problemáticas del mundo adulto, por lo que se conmueven, preocupan o se alarman frente a las situaciones.

Otros contenidos como series y telenovelas juveniles versan alrededor de un conflicto central, que se va resolviendo en cada capítulo. Lo que resulta entretenido es la historia y las anécdotas de amistad, amor e interacción entre personajes femeninos y masculinos.

- Especialmente, los programas de concurso como “Extatlón” y “Reto 4 Elementos” logran vincularlos a partir de la competencia, los retos y la prueba constante de todos los personajes, sin importar el género.

Los títulos que más se mencionan son:

| Series | Unitarios Dramatizados | Telenovelas | Programas de concurso |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Soy luna • La CQ • Nosotros los Guapos • La Familia P. Luche • Aislado: The Walking Dead | <ul style="list-style-type: none"> • La Rosa de Guadalupe • Como Dice el Dicho | <ul style="list-style-type: none"> • Teresa • El Vuelo de la Victoria • Las Juanas • Las Hijas de la Luna • Caer en tentación • Rosario Tijeras • Muñeca Brava | <ul style="list-style-type: none"> • Pequeños Gigantes • Mi pareja puede • Enamorándonos • Extatlón • Reto 4 elementos |

Específicamente con “La Rosa de Guadalupe”, “Como Dice el Dicho” y “Enamorándonos”, los testimonios de niños y niñas sí hacen referencia a la prohibición explícita de la familia. Sin embargo, en los momentos en que se quedan solos o tienen un dispositivo personal los buscan; ya sea por curiosidad, por romper la regla o bien porque se convierten en temas de conversación en el grupo de pares.

“Yo veo en secreto la Rosa, porque uy, mi mamá sí que me regaña”
 (P.7. Tuxtla Gutiérrez. Niños-Niñas. Preescolar. Pública)

“A mí no me dejan ver La Rosa de Guadalupe, pero ella sí la ve”
 (P.5. Puebla. Niños-Niñas. Preescolar. Privada)

Es notable que en algunas familias el consumo de estos contenidos está permitido e, incluso, se promueve como una dinámica de convivencia, así que, sí se puede ver en familia. También es posible que niñas(os) se expongan a estos programas solos, sin la supervisión de un adulto.

“Mi hija sí ve La Rosa de Guadalupe... por la hora es cuando estamos ya relajadas o la dejo que la vea, mientras preparo las cosas para el otro día, digamos que a veces le pregunto “de qué se trató” y otras ella solita me cuenta”
 (P.7. Tuxtla Gutiérrez. Familia Uniparental. Preescolar. Privada)

Maestras(os) son las(os) más críticos sobre el consumo de contenidos para adolescentes y adultos en esta etapa de vida, pues consideran que las(os) niñas(os) aún no tienen la capacidad intelectual ni la madurez psicológica para entender y reflexionar las problemáticas que se presentan.

“Me lo platican “Profe es que el otro día en La Rosa de Guadalupe salió que la niña era niña chiquita y que iba a tener un bebé ¿lo puedes creer?” Entonces ya de ahí se agarran y digo, sí se asombran y a la vez no porque pues sí se asombraban porque era una niña e iba a tener un bebé. Yo creo que las mamás no se dan cuenta que lo ven, ni cómo les afecta”
(P.11. Tijuana. Maestra. Preescolar. Privado)

Es importante hacer notar que, para los programas de concurso, las telenovelas, series de corte juvenil como “Soy Luna”, no se detectó ninguna restricción. Parecen ser formatos que se asumen familiares, porque los sienten divertidos y fáciles de entender.

La permisividad alrededor de estos formatos, específicamente, de las telenovelas se explica en varios sentidos:

- es un formato con el que padres y madres crecieron, sienten que es parte de la cultura mexicana;
- el hábito de exposición es compartido, la familia se sienta junta a ver la telenovela,
- son historias largas, así que creen que para niñas y niños es más fácil entender las reacciones, conductas y decisiones de los personajes.

“Mi hija ve la de “Tres familias”, la de “Educando a Nina”, y la de los “Tres milagros” y yo con ella”
(P.5. Puebla. Madre. 5° - 6°. Pública)

“Ahorita ya las novelas han cambiado ese tipo de rol, de hecho, hay novelas en que la mujer manda”
(P.7. Tuxtla Gutiérrez. Padre. 1° - 2°. Pública)

d) Consumo de contenidos de internet

En este apartado no contemplamos los sistemas de video streaming, pues los programas y series que consumen fueron abordados más por el formato que por el

medio emisor. La tendencia en la edad preescolar es buscar en internet los programas que conocen por televisión abierta y sistemas de paga, aunque niñas(os) empiezan a relacionarse con tutoriales, a seguir a algunos *Youtubers* con temáticas relacionadas con el uso de juguetes o con videojuegos; así como temáticas de interés por la etapa de vida, como números, vocales, abecedario y animales.

“Es cierto, si tienes acceso en YouTube, tienes acceso a todos los programas de la tele”

(P.6. León. Madre. Preescolar. Privada).

“Yo creo que es de generación, yo creo que ya son muy pocos los que realmente los ponen a ver televisión, ya casi todos son de internet”

(P.4. CDMX. Padre. Preescolar. Privada)

En esta edad *YouTube* es una plataforma básica. De hecho, es el motor de búsqueda central que les posibilita el acceso a música y diversos formatos audiovisuales. En su mayoría, niñas(os) conocen y se relacionan más con *YouTube Kids*¹⁶ pues es la plataforma que está permitida por papá-mamá.

Destaca que para los adultos esta segmentación es una herramienta que de alguna manera garantiza que sus hijas(os) solo accedan a contenidos aptos para su edad. Veamos los temas más consumidos por las personas entrevistadas:

| Temas | Tutoriales de videojuegos | Tutoriales de juguetes | Youtubers |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Animales: mariposas, grandes felinos, camaleones, gatos y perros. Escolares: vocales, números y cuentos. | <ul style="list-style-type: none"> Plantas contra zombies Red Ball Minecraft | <ul style="list-style-type: none"> The Boys on the go Play-doh Fábrica de juguetes | <ul style="list-style-type: none"> Los Polinesios Las Chulis Kika Nieto Penny Pastel Yuya (solo niñas) <p>Aislado: Vegetta</p> |

La sensación generalizada de las personas adultas es que es en internet, especialmente en *YouTube*, es donde resulta fácil perder el control y la supervisión sobre el tipo de contenidos que niñas(os) deciden ver. En primera instancia por su baja habilidad tecnológica y, en segunda, porque la plataforma “decide” qué otros

¹⁶ YouTube Kids es una aplicación amigable con sus efectos visuales llamativos, efectos de sonido divertidos y navegación basada en imágenes. Los niños pueden navegar a través de un amplio menú de videos de YouTube dirigidos a su grupo de edad.

videos, programas o género musical es similar. Así que las(os) niñas(os) son “guiadas(os)” al universo de posibilidades que ofrece la plataforma.

Desde la infancia se educa a infantes a acceder a la tecnología, mayoritariamente a varones. Como veremos a lo largo de este análisis, las niñas no tienen tanto contacto con la tecnología como los niños. El acceso a ella está diferenciado por género, ésta se relaciona con el control y, por ende, con lo masculino.

“Ellos tienen esa capacidad de ver un video y luego saltarse a otro, entonces, es en YouTube, no es en series de algún tipo de canal en particular, es lo que le va saliendo”

(P.9. Oaxaca. Maestro. Preescolar. Privada)

La afiliación de niñas(os) con este tipo de contenidos se explica por su deseo de experimentar, conocer y desarrollar habilidades, pues para ellas(os) son videos que los ayudan a conocer, que les dan ideas para hacer manualidades, para usar sus juguetes o para hacer la tarea rápidamente.

“Puedes ver los videos que tú quieras’. ‘Puedes ver la tele’. ‘Ves las películas y haces la tarea”

(P.8. Monterrey. Niños-Niñas. Preescolar. Pública)

Si bien entre preescolares pueden consumir cualquier tipo de contenidos, es notorio que existe una preferencia de las niñas a ver videos sobre juegos con muñecas y ponys mientras que los niños se afilian más a tutoriales de videojuegos. Estos medios tecnológicos, refuerzan actividades lúdicas a partir del género (Serret, 2011). La influencia de padres-madres en las preferencias de sus hijas(os) está más relacionada con el tipo de juguetes que les compran que con la selección específica de contenidos.

e) Consumo de videojuegos

En esta etapa de vida los videojuegos no tienen un rol protagónico, porque aún no tienen consolas, así que juegan desde la Tablet, celulares básicos y algunas veces con el celular de mamá o papá.

En el caso en que existan consolas en el hogar, el acceso de preescolares está sumamente restringido, porque pertenecen a hermanos mayores. Como ya se ha mencionado antes, las mujeres parecen menos interesadas en relacionarse con este medio, tampoco es que las personas adultas lo promuevan.

De ahí que los videojuegos más importantes en este perfil sean:

- “Angry birds”
- “Talking Tom”
- “La viborita”
- “Barbie Vestidos” (sólo niñas)
- “Carros y motos” (sólo niños)

En este apartado también se detectó un consumo a partir de género que las personas adultas asumen “natural” y no se cuestionan, pues creen que es “normal” que las niñas se interesen más en la moda, pintarse las uñas, etcétera y los niños en juegos de acción y competencia (Lamas, 2003).

“Las niñas aún no están tan involucradas, no juegan tanto con aparatos electrónicos como los niños... se podría decir que las niñas si están más con la televisión”

(P.10. Ciudad Juárez. Maestra. Preescolar. Pública)

f) Consumo de radio y música

La radio prácticamente no está presente en niños(as) preescolares, pero sí es una referencia para **la música de moda**, así que igual que en el resto de los segmentos infantiles, la música que prefieren es el “reggaeton” y en menor medida el “pop”. En el NSE AB/C+ es más común que padres-madres enseñen e impulsen a sus hijos(as) a escuchar estaciones de Pop o música electrónica, pero no están exentos del género de moda, el “reggaeton”. En NSE D/D+ también escuchan música de banda, especialmente, en las plazas del norte del país.

Las estaciones de radio con las que se relacionan en su mayoría son musicales y saben que su papá-mamá escuchan noticias, pero desconocen la estación. La exposición a la radio es sólo en los trayectos ya sea en auto o transporte público.

Las estaciones a las que se hace referencia y por voz de los padres-madres están claramente diferenciadas por plaza:

- Ciudad de México: Beat 100.9 y Mix 106.5
- Puebla: Radio Disney y 90.5, 5.1 (estación de radio en Internet)
- León: Radio Disney y Digital 97.5
- No hubo menciones específicas de estaciones en Tuxtla Gutiérrez, Monterrey, Oaxaca, Tijuana, Ciudad Juárez y Pachuca.

“Yo escucho bluetooth de mi bocina...no tenemos radio”
(P.9. Oaxaca. Niños-Niñas. Preescolar. Privada)

El *reggaeton* es transversal en la infancia, preescolares, niñas(os) y preadolescentes cantan las canciones y conocen casi los mismos cantantes. De manera espontánea, varias personas adultas reconocen que el *reggaeton* es un género musical con fuertes connotaciones sexuales, en donde la mujer es francamente violentada en el plano psicológico y “cosificada” ya que se presenta como el objeto de placer masculino (Serret, 2011).

A pesar de lo anterior, para las personas adultas entrevistadas resulta simpático y divertido ver a niñas preescolares bailar y cantar *reggaetón*. En cambio, es menos “tierno” que los niños lo bailen, lo gracioso está en escucharlos cantar. Lo cual reafirma los estereotipos de género que propone el *reggaeton*, pero que se “banalizan” por lo “curiosas” que se ven las niñas, se refuerzan pues, actitudes asociadas a la feminidad y a la masculinidad (Butler, 1990).

“La de Maluma, la de felices los cuatro o no sé qué dice. Le encanta. La de jugando ping pong y no sé qué tanto escucha y baila muy bien”
(P.8. Monterrey. Padre. Preescolar. Pública)

g) El impacto de los medios en la construcción de la identidad de género a nivel preescolar

En esta etapa de vida la guía de papá y mamá, en la relación que tienen sus hijos(as) con los medios en cuanto a la elección de contenidos, es determinante. Lo anterior, debido a que los adultos, a partir de su experiencia de vida y su concepción de lo femenino y lo masculino, orientan a las niñas al mundo rosa de princesas y los niños son llevados al mundo de los superhéroes.

Las personas adultas encuentran fácil y simple el interpretar y seleccionar las propuestas de los medios para la etapa preescolar, pues existen canales especializados para ellas(os); el nombre de los programas, los personajes protagónicos y la estética del contenido son las pistas para decidir lo que consideran más apto para niñas y para niños, sin cuestionarse, ni reflexionar sobre los mensajes que sus hijas(os) pueden recibir en dichos contenidos.

Es notable la confianza que padres-madres depositan en los diversos emisores de contenidos para preescolares, pues se cree que son programas inocentes, llenos de

fantasía y anécdotas simples, en donde sus hijos(as) aprenden valores, como el respeto, la tolerancia y el trabajo en equipo.

Una vez más, entre la población adulta participante del estudio, el discurso de género en los contenidos está invisibilizado; se percibe “natural” y casi “biológico” que el mundo de princesas sea sensible, tierno, delicado y orientado al cuidado; mientras que el mundo de los superhéroes sea fuerte, rudo, un poco violento, más atrevido y orientado a proteger, solucionar y tener el control.

La población infantil encuentra en los contenidos preescolares grandes dosis de la estética y actitudes polarizadas de género, aunque también existen programas con modelos menos rígidos, que apelan a la igualdad y que muestran modelos más complejos, menos estereotipados.

Así, en la etapa preescolar encontramos 4 modelos básicos que influyen de manera importante en la construcción de la identidad de género, pues niñas y niños se identifican con las actitudes, valores y estética de los personajes, por lo que tienden a replicarlas, imitar e intentar acercarse, primero en la estética, después en la personalidad y finalmente en actitudes:

1. **Las princesas**, estéticamente bellas, arregladas, con atuendos en colores típicamente asociados a lo femenino (rosa, morado, azul tenue), casi siempre con vestido.

En términos de personalidad y valores son delicadas, tiernas, dulces, manifiestan sus sentimientos libremente, pueden llorar, pero casi nunca se enfadan.

Su relación con otros personajes se basa en la empatía, el cuidado, la protección y es clave para mantener la amistad y unión.

“Las niñas en “Princesita Sofía” son muy amorosas y comparten “y es que una princesa comparte, una princesa es buena” o sea sacan lo mejor de los niños porque es lo que ellos proyectan con esta princesa”
(P.6. León. Maestra. Preescolar. Pública)

Un modelo secundario, son **las princesas intrépidas/rudas**, que, si bien conservan la estética visual, se diferencia de las princesas tradicionales por sus habilidades físicas, como la energía, el combate o poderes; además tienden a ser menos sentimentales, más valientes y resolutivas. (Por ejemplo, Elena de Ávalor o Mérida de la película “Valiente”, incluso Elsa de “Frozen”).

2. **Los superhéroes**, su estética es simple, el sexo se nota en el uso de pantalones y camisas o disfraces que detonan sus poderes y fuerza.

Tienen una personalidad divertida, fresca y energética; son valientes, atrevidos y saben enfrentar sus miedos; siempre encuentran la forma de resolver los conflictos.

Los valores principales de este modelo son la valentía y el heroísmo. Son líderes en la historia, son quienes guían al resto de los personajes en la resolución de conflictos.

“Los superhéroes son más hombres: Hulk, Iron Man, Capitán América... los que salen ahí normalmente son fuertes, altos, con algún tipo de armadura, así es como sale la cuestión masculina ahí...en el fondo ellos son los que van a salvar, los salvadores, son los que van a llegar a poner el orden”

(P.9. Oaxaca. Maestro. Preescolar. Privada)

- 3. Las heroínas**, en términos de estética son menos rosas, aunque conservan algunos accesorios; no siempre usan vestido y pueden tener disfraces que proyectan sus poderes.

No son personajes idénticos a los superhéroes aunque sean protagonistas en la historia. Su diferencia principal es que son **inteligentes**, por tanto, menos impulsivas.

Se caracterizan por ser atrevidas, valientes, entusiastas y buscan enseñar al resto de los personajes cómo enfrentar sus miedos y resolver sus problemas. (Por ejemplo, *Skye de “Paw Patrol”* o *Amaya de “Héroes en Pijama”*, así como *Moana*)

“Moana, porque el personaje masculino era un “semidiós” ... la niña tiene el valor de ir a buscar a ese “semidiós” y de convencerlo de que regrese lo que se robó... No se trata de valor, como que el hombre estaba muy centrado en su ego y en su vanidad y la niña le enseña a abrirse más, a ver más; incluso el volcán y la isla son femeninas”. (P.2. Guadalajara. Madre. Preescolar. Privada)

- 4. Los líderes sensibles**, son personajes masculinos, que conservan la estética de lo masculino, pero que sí son capaces de manifestar emociones, miedos y cierta torpeza.

Son modelos en donde el personaje masculino no está comprometido a ser siempre bueno en todo, por tanto, busca en el resto de los personajes apoyo para desarrollar sus habilidades y respaldo para la solución de conflictos. (Por ejemplo, *Marsall de “Paw Patrol”* o *Grecko de “Héroes en Pijama”*)

‘Son muy amistosos, el dálmata es muy torpe y luego le digo a mi hija: “hasta flojera me da porque se tropieza, es demasiado juguetón y como juega tanto, descuida algunas cosas y se empieza a tropezar y cosas así, es juguetón y torpe” ... pero es el que más le gusta a mi hija’. (P.3. Maestra. Veracruz. Preescolar. Privada).

A diferencia del resto de los y las niñas(os) entrevistadas(os), entre preescolares, no se identifican únicamente con el sexo y estética de los personajes, hay niños que desean ser como *Skye* por su valentía, inteligencia y su habilidad para volar el helicóptero, y niñas que vinculan con *Chase* por su valentía y fuerza (ambos personajes de la serie de *“Paw Patrol”*).

Por lo tanto, se puede concluir que, aunque existe un esfuerzo de los medios por presentar modelos menos estereotipados, predomina el discurso hegemónico que cimientan desde los primeros años de la infancia identidades de género rígidas y opuestas, que producen sujetos generizados dentro de una matriz heterosexual.

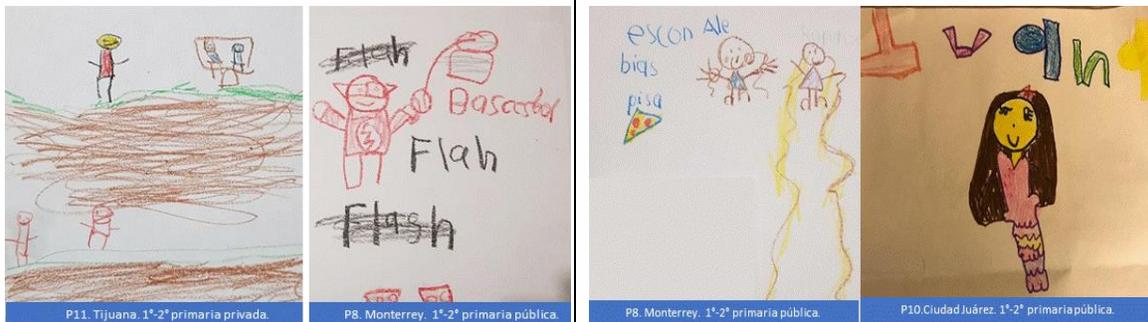
Lo anterior facilita que en edades subsecuentes:

- Las niñas se identifiquen, apropien y tomen como cierto que lo femenino es débil por naturaleza; que su rol es el cuidado, por tanto, biológica y socialmente les corresponde ser quienes crían a los hijos;
- Los niños se identifican y se reconocen como hábiles, poderosos, fuertes, capaces de brindar protección y solucionar problemas; así se les presenta el reto de ser líderes y salvadores; su rol entonces no está en el espacio doméstico.

Si bien, padres-madres empiezan a ver nuevos modelos en la construcción de lo femenino y lo masculino, también se cree que los discursos más disruptivos están orientados a empoderar a las niñas, mientras que para los niños los modelos parecen más estáticos.

“En los villanos sigue siendo más malo el niño, sí es interesante la que rescata y es la inteligente; cosa que en mi infancia no me tocó ver, que la mujer fuera así’. ‘Y que las niñas pueden ser lo que tú quieras...no tanto el niño, el niño sigue manteniendo su rol, el hombre debe de seguir siendo el malo y el fuerte, exactamente eso es lo que vemos en Disney en “Frozen” o en “Rapunzel” vemos que, al príncipe, ella no lo baja de un idiota igualito que Peppa’.
(P.2. Guadalajara. Padres-Madres. Preescolar. Privada)

2. Niñas-Niños 1°-2° de primaria.



La entrada a la primaria marca un cambio importante en la vida de niñas(os) toda vez que:

- El tiempo en la escuela se incrementa (particularmente en escuelas públicas),
- La dinámica escolar cambia de manera significativa, el aprendizaje a través del juego se reduce y van adquiriendo nuevas responsabilidades,
- La interacción entre pares comienza a segmentarse a partir del género; son más propensos a establecer relaciones amistosas únicamente con personas de su mismo sexo,
- Los juegos están segmentados y la interacción la tienen que proponer las(os) maestras(os).

En casa también se modifican las dinámicas, pues niñas y niños exigen dejar de ser tratados como bebés, pues ahora son “niños grandes”. Por tanto, en algunas familias se les van restando los privilegios y sumando responsabilidades. Una vez que entran a la primaria, en su mayoría, pierden el derecho y propiedad casi absoluta de la televisión comunitaria que tenían en preescolar. Si tienen hermanas(os) se negocia, se establecen horarios y toman mayor fuerza las pantallas secundarias, como la *tablet*, el celular y televisiones alternativas algunas veces sólo con la programación de televisión abierta.

Si bien existen grandes similitudes con preescolares, en 1° y 2° de primaria, se encuentra mayor diversidad de contenidos; los cuales aumentan con un posicionamiento más adolescente y adulto. A diferencia de los preescolares, el acceso a la *tablet* y/o celular incrementa y la supervisión de padres-madres empieza a decaer, pues asumen que sus hijas(os) ya saben las reglas y las respetan.

Así, se empiezan a diversificar los dispositivos y medios en los que consumen contenidos audiovisuales. Aunque igual que en preescolar, tienden a buscar todos

los formatos de la televisión abierta y sistemas de paga que conocen. Los sistemas de video *streaming*, particularmente *Netflix*, cobran mayor relevancia, pues desde la visión de los(as) niños(as) tiene una dinámica similar a su plataforma preferida, *YouTube*.

Su relación con *YouTube* presenta ligeros cambios, algunos empiezan a dejar la versión *Kids* porque ahí no encuentran telenovelas o series dirigidas a adultos. En las(os) estudiantes de primaria baja (1°-2°) se presentan posturas más críticas y rígidas alrededor de los contenidos. Se inicia con ciertas burlas hacia quienes se mantienen con programas preescolares como “*Peppa Pig*” o “*Doctora Juguete*” y se cuestiona a las niñas que les gustan los superhéroes y a los niños que manifiestan su gusto por alguna princesa. Dichos cuestionamientos, algunas veces, también se originan de las personas adultas. Esto porque se pide a las(os) niñas(os) que consuman productos propios de “mujeres” y de “hombres”. Ver otro tipo de productos, representaría un acceso “erróneo” de acuerdo a los mandatos hegemónicos de lo femenino y lo masculino (Serret, 2011).

“Hay niños princesas también... Mi hijo es princesa... Me choca que mi hijo no sea así, o sea, a él no le gusta mancharse, si se lastima no puede ser, si no le compras ese muñeco llora, quiere un Ksi Merito y le dije: ahorra porque yo no te lo voy a comprar, lo quiere original y cuesta más de mil pesos... Sí, yo quisiera que fuera más rudo, pero su papá es así tranquilo, más relajado, más artista”

(P.9. Oaxaca. Madre. 1°-2°. Privada)

a) Consumo de programas de televisión: caricaturas y series infantiles

Al igual que en preescolar, las(os) estudiantes de 1°-2° de primaria clasifican las caricaturas y algunas series a partir de la estética, tipo de personajes y tramas que replican esquemas binarios de género (Butler, 1990, 1997).

“¿Quién dice que una muñeca es nada más para niña?, cualquier marca de juguetes, eso es para niña y no lo puede jugar un niño, uno como papá como que inconscientemente ya se lo van programando mentalmente”

(P.7. Tuxtla Gutiérrez. Padre. 1°-2°. Pública)

Si bien los contenidos conservan cierta similitud con la etapa preescolar, en esta edad ya se encuentra mayor presencia de caricaturas no dirigidas a audiencias infantiles, como podemos ver en la siguiente tabla de los contenidos más visto:

| Para niños | Para niñas | Para ambos |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dragon Ball • El increíble mundo de Gumball • Max Steel • Bajo Terra • Tortugas Ninja • Jóvenes Titanes en acción • Jorge el Curioso • Pokémon • Steven Universe • Súper Campeones <p>Aislado: Thundercats, Halcones Galácticos Mazinger Z Los hermanos Kratt</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Barbie • My Little Pony • Princesa Sofía • Enredados otra vez • Baby Bug • Monster High • Doctora Juguetes • Violeta • Polly Pocket | <ul style="list-style-type: none"> • El Chavo animado • El Chavo del 8 • Paw Patrol • Héroe en Pijama • Pequeños Gigantes • La Voz Kids • Power Rockers • Power Rangers • Bubble Guppies • Masha y el Oso • Scooby Doo • Peppa Pig • Kung Fu Panda • Elena de Ávalor • Bob Esponja • Los Simpsons |

Las personas adultas empiezan a desconectarse del tipo de contenidos a los que se exponen las audiencias infantiles de esta edad, por tanto, realizan menciones generales sobre canales de paga que saben que tienen un posicionamiento infantil o bien hablan de formatos.

“Yo sé que ven Cartoon Network y Disney Channel”
(P.8. Monterrey. Maestra. 1°-2°. Pública)

La afiliación con este tipo de caricaturas, si bien tiene un componente de fantasía, niñas y niños empiezan a buscar programas que hablan de habilidades físicas, historias que se desarrollen en ambientes “reales”, más cotidianos, donde apreciamos fuertes estereotipos de género.

A esta edad son mucho más conscientes de la estética de lo femenino y lo masculino en las caricaturas, pero a diferencia de los preescolares, empiezan a distinguir cualidades por género. Lo masculino es activo y poderoso, en cambio, lo femenino se percibe pasivo, tierno y amistoso (Serret, 2011).

En los grupos de enfoque de niñas(os) de 1°-2° de primaria, cuando algún niño hizo referencia a que las mujeres no les gustaban los programas “de niños”, entonces alguna niña salía en defensa, argumentando que “podía ser un programa para los

dos”, por la presencia de personajes femeninos. En cambio, los niños no hacían referencia a ningún programa que se hubiera clasificado “para niñas” y, si lo veían, se justificaban porque tenían hermanas o mamás a las que les gustaba.

Lo anterior, pudiera ser un indicio de que las niñas en esta edad están empoderándose y/o buscando nuevas formas de construir su identidad de género, mientras que los niños parecen apropiarse más rápido del discurso adulto de género sobre la masculinidad, en donde lo masculino es fuerte y poderoso. Lo que se pretende con esta acción es “borrar” o impedir que se entre en contacto con características de fragilidad y pasividad, que se relacionan con la feminidad.

“Son de niña, cuando tienen voces de niñas’, ‘Que sean divertidas como las niñas’, ‘Que tengan muñecas’, ‘Decirse secretos entre sí’, ‘Hablar de secretos de niñas’. ‘Así como las Barbies y los Ponys’, / ‘Son de niños... tiene acción’. ‘Fútbol’, ‘Tiene poderes poderosos... como Superman’. ‘Yo veo cosas de niño, los jóvenes titanes... es de las dos cosas porque salen dos niñas y dos niños’
(P.3. Veracruz. Niños-Niñas. 1°-2°. Privada)

Del mismo modo que entre preescolares, las(os) niñas(os) de esta edad identifican que los personajes femeninos pueden tener actitudes y emociones menos estereotipadas, lo cual resulta muy atractivo y divertido (Lamas, 2003). En cambio, cuando los personajes masculinos muestran sus emociones, lloran o no son tan ágiles, se consideran tontos y aburridos, aunque también sean valientes, heroicos o los protagonistas de la historia, no son deseables, ni aspiracionales, porque están feminizados (Bourdieu, 2007).

“Bob Esponja es masculino’. ‘No es príncipe’, ‘Es tonto’, ‘Es débil’, ‘Carga pesas de peluche’, ‘Y no las puede levantar’. / ‘Arenita es una ardilla’, ‘Es inteligente’, ‘Sabe Karate’, ‘Es feliz’
(P.7. Tuxtla Gutiérrez. Niños-Niñas. 1°-2°. Pública)

Aunque aislado, para algunas personas adultas, “Elena de Ávalor” está presentando nuevos modelos de lo femenino, que está trabajando en pro de la igualdad de género, con una propuesta disruptiva, colocando en las mujeres actitudes y valores típicamente asociados a lo masculino. Esto muestra que, aunque es complicado, es posible cambiar los roles de género en el contenido de los medios de comunicación.

Para mamás y maestras (de estos grados y preescolar), este programa se trata de una propuesta que rompe con el estereotipo clásico de las princesas, pues es un personaje atrevido, fuerte y líder; sin perder atributos de belleza, ni feminidad en el

diseño estético del personaje. Aunque en los grupos focales de niñas(os) sólo se menciona como una caricatura divertida por la acción.

“Hay una caricatura famosísima...se llama Elena de Ávalor, estoy fascinada porque mi niña quiere ser princesa para gobernar un castillo y Elena no necesita a un príncipe, él está ahí nada más cuando lo necesita, entonces ella ya se da cuenta de esa diferencia”

(P.2. Guadalajara. Madre. 1°-2°. Privada)

b) Consumo de películas

En estudiantes de 1° y 2° de primaria, si bien consumen películas con clasificación infantil, ya están inmersos contenidos con clasificación B, B15, y sólo para adultos, pues desde la perspectiva de papás y mamás, las películas de superhéroes es lo que está de moda y casi la única oferta en el cine. Como podemos ver con la siguiente tabla:

| Para niños | Para niñas | Para ambos |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Los Pingüinos de Madagascar • Guardianes de la Galaxia • Transformers • Spiderman • Thor • Star Wars • Avengers • Iron man • El rey Escorpión • Batman • Tortugas Ninja • X-Men | <ul style="list-style-type: none"> • Princesas de Disney: Enredados, Rapunzel, Frozen, Cenicienta, Moana, la Sirenita, etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Coco • Pitufos • Grandes Héroeos • Mujer Maravilla • El Mago de OZ • Los Descendientes <p>Aislado: Marcianos contra mexicanos</p> |

A esta edad es “normal” que las películas de Princesas de Disney se asocien únicamente con niñas y para los niños sean las de superhéroes, pues ya los adultos han asumido que sus hijas(os) tienen gustos más claros y definidos. Con estos gustos vemos cómo se incorporan, naturalizan y replican esquemas binarios de género (Butler, 1990, 1997). Se cree que las niñas no se divierten con historias de acción y poder, mientras que a los niños no sólo no les gustan las princesas, sino que las rechazan. En menor medida, algunos niños muestran interés en heroínas e incluso logran ver que los hombres no siempre son los más poderosos.

*“La Mujer Maravilla no es igual a Batman porque tienen diferentes cosas.
Batman no tiene poderes y Mujer Maravilla sí”
(P.2. Guadalajara. Niños-Niñas. 1°-2°. Privada)*

c) Consumo de otros formatos

Una vez que pierden el control y dominio sobre la televisión comunitaria, niñas(os) se integran a ver los programas de toda la familia, lo que incluye telenovelas, dramatizados unitarios, programas de revista y concurso. Las series o telenovelas con temática adolescentes y juveniles cobran fuerza, pues a esta edad las(os)infantes están buscando referentes reales, más concretos.

La restricción sobre programas específicos decae ligeramente, porque:

- En el NSE ABC/C+, existe mayor acceso a dispositivos personales, así que es más fácil que papá y mamá pierdan de vista o revisen de manera más esporádica los contenidos. Por otro lado, cuando se quedan solos o al cuidado de una persona de servicio o un familiar, no existe ningún tipo de seguimiento.
- En el NSE D/D+ el tiempo de televisión es tiempo de convivencia, así que si la niña y el niño pueden integrarse a los programas que a papá y mamá le gustan o los sienten adecuados, además cuentan con dispositivos personales.

En estas edades niñas(os) ya han sido sensibilizadas(os) sobre diversos formatos por adolescentes y personas adultas, así que son ellos los que eligen qué ver o se integran para compartir. En ambos NSE la compañía de personas adultas en los momentos de exposición a medios es menos constante, de ahí que infantes no cuenten con guía y recomendaciones para entender el tipo de historias ni la conducta de los personajes. Son las(os) maestras(os) quienes más preocupación muestran alrededor del consumo de historias no diseñadas para las(os) estudiantes de 1° y 2° de primaria.

*“Un día les deje: un diario ¿qué hago en mi casa? Todos, los 21, llegan y ven La Rosa de Guadalupe, por eso me puse a ver un día... y no de verdad, no, tan sólo ver que te golpean, te violan o que el papá te corre o que la mujer es mala. Siempre hay un malo y todo se arregla mágicamente con el airecito y pos no, siento que los confunden”
(P.11. Tijuana. Maestra. 1°-2. Privada)*

El conjunto de programas de este tipo contempla:

| Series | Unitarios Dramatizados | Telenovelas | Programas de concurso |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Soy luna • La CQ • La Familia P. Luche • Drake & Josh • Big Time Rush • Violeta • The Thundermans • Jessie • Campamento Kikiwaka <p>Aislado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Chapo • The Walking Dead • El señor de los Cielos | <ul style="list-style-type: none"> • La Rosa de Guadalupe • Como Dice el Dicho | <ul style="list-style-type: none"> • Hijas de la Luna • Teresa • Sin tu mirada • Rosario Tijeras • Tenías que ser tú • Por amar sin ley • Betty La fea | <ul style="list-style-type: none"> • Reto 4 Elementos • Enamorándonos • Exatlón |

La percepción de las personas adultas es que el nivel de concentración de niñas(os) incrementa, por tanto, papá integra a los niños a ver eventos deportivos, básicamente fútbol y beisbol (ciudades del norte) y mamá empieza a integrar a las niñas a ver telenovelas. Es decir, desde la familia se educa y adiestra para vivir dentro de mandatos de género rígidos y binarios (Butler, 1990, 1997).

Lo más notable entre estudiantes de 1° y 2° de primaria es la fuerte afiliación que tienen con las series que presentan personajes adolescentes que interactúan con personajes infantiles, esto se puede explicar, porque:

- Ahí encuentran referentes identitarios, como es lo infantil en oposición a lo adolescente. Además, si tienen hermanos pre o adolescentes se vinculan con la historia a través de la resolución de conflictos y las prácticas de cuidado,
- Presentan modelos de belleza altamente deseables y claramente estereotipados, personajes femeninos estilizados, arreglados y maquillados, mientras que lo masculino es rudo, deportista, activo, el que genera los conflictos o quien los resuelve (Masson, 2017).

- Suelen ser historias que niñas(os) perciben divertidas, chuscas y sorprendidas.

“Pero también influye mucho la diferencia de edades, por ejemplo, en mi caso que la niña tiene 7 y el hermano tiene 15, entonces ve, lo que ven los más grandes, ya no le llaman la atención caricaturas, ya quiere ponerse a ver, no sé hasta series de narcos y cosas así. -El señor de los cielos”
(P.4. CDMX. Padre. 1°-2°. Pública)

Las personas adultas identifican que las series y telenovelas suelen ser los formatos que presentan las dinámicas sociales más clásicas y estereotipadas en cuanto a roles de género y modelos de belleza. Sin embargo, por la creencia de son “programas sanos” no los limitan, ni restringen, dejando de lado que estos esquemas no forman parte de su realidad próxima (Lamas, 2003; Golubov, 2016; Masson, 2017).

La referencia de “programas sanos”, que tiene la población adulta entrevistada sobre las series y telenovelas juveniles, proviene de:

- Historias que se mueven en la fantasía, pero en un contexto casi siempre real y cotidiano,
- Conflictos “típicos de los adolescentes”, como las relaciones entre amigos, los noviazgos y la rivalidad entre grupos.

La percepción de que no existe violencia física explícita, aunque no se percatan de los discursos de lo femenino y masculino, que sí promueven la violencia de género (Castro, 2016).

“En las telenovelas, que la que es pobre no tiene las mismas posibilidades que la que es rica, que en las novelas siguen siendo tratadas como el sexo débil/ ‘El malo déspota y que tiene mucho dinero y que pisotea a todos... como que son muy extremistas en las novelas, si eres pobre, eres también jodido’ ‘Las mujeres ricas pueden ir de fiesta, de compras... carrazos’, ‘Las mujeres pobres trabajando y más tapaditas”
(P.11. Tijuana. Padres-Madres. 1°-2°. Privada)

Finalmente, aunque en todos los perfiles entrevistados se identifique que los contenidos que entretienen y disfrutan las(os) niñas(os) no son del todo apropiados para su edad, aun así, se cree que los infantes conservan la inocencia y la falta de malicia. Incluso se llega a pensar que no entienden el sentido de programas que evidencian problemáticas sociales como La Rosa de Guadalupe. No existió mucha

crítica en las personas entrevistadas sobre los estereotipos de género difundidos en los programas que sus hijas(os) ven.

“Pues ven muchos videos de caricaturas, series, “Soy Luna” o todavía ven “Paw Patrol” que está súper de moda los perritos y entonces, son niños muy inocentes”

(P.3. Veracruz. Maestra. 1°-2°. Privada)

“Yo diría que la “Rosa de Guadalupe” y “Como dice el dicho”, esas a lo mejor, es como de prevención, pero también como que no es adecuado para su edad...es que hay ciertas edades en las que se puede compartir o hablar otras cosas”

(P.4. CDMX. Madre. 1°-2°. Pública).

d) Consumo de contenidos de Internet

Los contenidos de internet a esta edad ya son parte esencial en el hábito de consumo, a diferencia de preescolares, ya siguen *Youtubers* y son buscadores constantes de tutoriales sobre videojuegos, manualidades y el resto de los formatos de televisión abierta o de sistemas de paga. A lo largo de la primaria se va consolidando el hábito de consumo desde internet del resto de los medios, por lo tanto, se posiciona como el favorito.

“Lo que importa es el Internet porque conecta todo”

(P.3. Veracruz. Niños-Niñas. 1°-2°. Privada)

A diferencia de preescolar, 1° y 2° de primaria, niñas y niños diversifican el consumo de contenidos:

| Temas | Tutoriales de videojuegos | Tutoriales de juguetes | Youtubers |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Tareas escolares: historia, español, matemáticas, conocimiento del medio, etc. Intereses personales diferenciados por género → niños: jugadas de fútbol y carros/ Niñas | <ul style="list-style-type: none"> Minecraft Plantas contra Zombies Grand Theft Auto Fifa Mario Bros | <ul style="list-style-type: none"> Huevoito Kinder Distroller: Ksi meritos y Virgencita Plis. My Talking Tom | <ul style="list-style-type: none"> Los Polinesios Juanpa Zurita Ksi Mami Andre L.O.L. 100 chistes para niños Trum Trum Luisito Comunica Fernanfloo Yoss Hoffman |

| | | |
|--|--|--|
| <p>moda, perros, videos chuscos de 'gatitos', uñas y maquillaje.</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • El Timba VK • Raptorgamer • Wapayasos • Yuya • Tocho Morocho • Werevertumorro • Si te ríes pierdes • Lulu99 |
|--|--|--|

“Por ejemplo, ahorita están los famosos Youtubers...creo que la más sonada, por ejemplo, con niñas es Yuya y creo que con niños...un Tal Bryan o algo así, no recuerdo, pero si he visto que muchos buscan Youtubers”
(P.7. Tuxtla Gutiérrez. Maestro. 1°- 2°. Pública)

La vinculación de niñas(os) con los *Youtubers* y los tutoriales responde a dos factores básicos:

- Los *Youtubers* parecen ser personas como ellos, que experimentan y les dan ideas que creen pueden aplicar fácilmente en su vida cotidiana,
- Tanto en los tutoriales como los *Youtubers* les presentan un modelo lúdico, entretenido y creativo para aprender y superar los retos desde los videojuegos hasta las tareas.

“Yo veo los videos de “Trum, Trum”, para hacer bromas en la escuela o llevar dulces sin que la maestra se dé cuenta”
(P.10. Ciudad Juárez. Niños-Niñas. 1°-2°. Pública)

En este nivel escolar, niñas(os) ya saben perfectamente cómo funciona YouTube así que confían en las recomendaciones que reciben y así van conociendo distintas propuestas de contenidos, que suelen estar generizados (Serret, 2011).

Las niñas se interesan poco en videojuegos y los niños en temas de moda y belleza, lo cual, desde la visión de los padres es una condición “natural”, casi biológica, pues creen que tienen que reafirmar su identidad de género y con ello su orientación heterosexual al deseo (Butler, 1990, 1997).

“Si buscas algo, te sale al ladito algo que se parece, de “Polinesios”, vas a sus capítulos, pero si se acaban, sale de otro de “LOL” que también veo’./ ‘Yo sé que

juegan mucho, pero nada de princesas, ni vestidos, a eso dicen guac...como los dos son niños”

(P.8. Monterrey. Familia Uniparental. Madre. 5°-6°. Privada)

Para papás y mamás resulta normal que niñas(os) empiecen a dejar las caricaturas y se vinculen más con series y contenidos de internet con menos carga de fantasía, pues sienten que es parte del crecimiento y madurez.

“Están como en una transición de dejar caricaturas, los de segundo de primaria, están dejando caricaturas, pero tienen la influencia de los hermanos mayores de todos los YouTubers que están brincando casi, casi a la adolescencia, están dando mensajes para los adolescentes”

(P.11. Tijuana. Padre. 1°-2°. Privada)

Destaca que ya están lejanos a *YouTube Kids*, aunque los padres-madres se los traten de imponer, pues niños/as han encontrado programas más entretenidos en la plataforma principal.

e) Consumo de videojuegos

A diferencia de la etapa preescolar, en niños más que en niñas de los primeros años de primaria, la presencia de consolas y la referencia a títulos de videojuego es más constante, aunque aún mantienen algunos juegos en la *tablet*.



Los videojuegos son una alternativa más de entretenimiento para mantener ocupados a los niños, pero no tienen el mismo efecto en las niñas, no se entretienen, ni divierten tanto como los hombres, además no piden que les compren videojuegos; además no piden consolas, las usan si tienen hermanos para convivir con ellos.

Lo anterior, papás-mamás lo explican por una condición de lo femenino, pues consideran que las niñas no tienen la misma destreza que los niños para las consolas. Una vez más vemos cómo hay diferencias de género (materiales y de

percepción) sobre el uso de la tecnología, a partir de supuestas atribuciones innatas de género con lo tecnológico.

Si bien ya están jugando con las consolas, se ven como alternativa, no como en 5°-6° en donde son básicas en el entretenimiento. Los niños son los que más referencia hacen a títulos de videojuegos (particularmente en el NSE AB/C+), las niñas en cambio se mantienen en juegos de la *tablet*. Como podemos ver en la siguiente tabla:

| Niños | Niñas |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Minecraft • Grand Theft Auto • FIFA • Mario Bros • Call of Duty Black Ops • Clash royale • Dragon Ball • Red Ball | <ul style="list-style-type: none"> • Juegos de Barbie: maquillaje, uñas y vestidos. • Plantas contra Zombies • Red Ball |

Desde la perspectiva de los niños los videojuegos más entretenidos son los que implican acción, estrategia y algún tipo de combate o competencia; en cambio, para las niñas los videojuegos tienen un carácter más entretenido cuando se relacionan con belleza, arreglo personal o que les presentan retos sin violencia.

Destaca la sensación de las niñas de que los videojuegos “para niños” suelen ser “violentos”, “sangrientos” y casi nunca tienen personajes femeninos igual de “poderosos” que los personajes masculinos; en este mismo sentido, los niños consideran que los títulos “para mujeres” son muy simples, pues no tienen retos o aventuras, de hecho, sienten que son pasivos y demandan pocas habilidades.

“Red Ball ni es videojuego, ni chiste tiene, sólo cuidar que la bolita no se caiga, a mí me aburre, pero a mi hermana sí le gusta”
 (P.11. Tijuana. Niño. Familia tradicional. 5°-6°. Pública)

Es importante señalar que las personas adultas de la familia saben que muchos de los títulos que juegan los niños tienen una fuerte carga de violencia física explícita, sin embargo, creen que como está en el plano de la fantasía, el impacto en su personalidad es ligero. Los niños identifican que en los videojuegos los personajes femeninos suelen tener menos habilidad, poder e incluso armamento, creen que las cosas vinculadas con lo femenino son más elementales y emocionales (Lamas, 2003).

f) Consumo de radio y música

La radio no es un medio relevante, ni en este segmento de edad, ni en ningún otro. A diferencia de preescolar, no se mencionó ninguna estación, ni programa de radio.

“Es el internet en donde escuchan su música...yo creo que el radio, ya ni nosotros lo escuchamos”

(P.3. Veracruz. Maestra. 1°-2°. Pública)

Es una edad que no se escapa a la música de moda, el *reggaeton*. Aunque padres-madres y maestras(os) tengan una postura crítica sobre esta corriente musical, igual que en preescolar parece simpático que las(los) niñas(os) bailen y canten las canciones, sin cuestionar los estereotipos de género o la apología a la violencia que ciertas canciones de este ritmo musical pudieran sugerir.

“Pues ahorita en lo que más andan los niños es con la música, encantados con el reggaeton’./ ‘Hay veces que ni saben lo que dicen y ahí lo están cantando, porque ya ve que el reggaeton es pura música sin sentido, música grotesca”

(P.8. Monterrey. Maestra. 1°-2°. Pública)

Identifican diversos artistas de *reggaeton*, pero los más populares son: Maluma, Bad Bunny, Sebastián Yatra, Nicky Jam. Únicamente, en Monterrey las(os) niñas(os) mencionan música nortea o de banda.

g) El impacto de los medios en la construcción de la identidad de género en estudiantes de 1° y 2° de primaria

En este momento de la infancia niñas(os) ya son consumidores experimentados de medios de comunicación, así que, aunque papá y mamá e incluso los maestros les propongan contenidos, son ellos(as) quienes deciden con qué programas vincularse.

El consumo de contenidos se ha diversificado, se ha tornado menos infantil e inocente; así que los medios tienen mayor influencia para proponer modelos de género, así como para perfilar y construir discursos alrededor de la belleza.

En esta edad, niñas y niños están conscientes de que en los contenidos mediáticos encuentran “propuestas de modelos” de mujeres y hombres, Las personas adultas empiezan a detectar la influencia de los medios en el desarrollo identitario de sus hijas(os), pues es más evidente que replican las conductas, actitudes y hasta el vocabulario de los programas que consumen.

En este segmento de edad, además de los 4 modelos de género detectados en preescolar que son vigentes en esta etapa, se encontraron modelos de lo femenino y lo masculino claramente diferenciados por sexo.

Es aquí cuando niñas y niños ya empiezan a identificarse y a emular modelos desde el plano de lo aspiracional; quieren ser o parecerse a algunos y rechazan, critican y se burlan de otros.

“Las niñas son lentas, mentirosas y feas/ ‘No puede ser que las niñas sean más fuertes que los niños”

(P.2. Guadalajara. Niños-Niñas. 1°-2°. Privada)

Los modelos con los que más se identifican **las niñas**, de los que tratan de imitar conductas, integrarlos en su personalidad y mostrar a los demás que son o pueden ser así, son:

1. **Las buenas**, que describen como las más bonitas (tienen un tono de voz dulce, ojos grandes, cabello largo y bien peinado), delgadas, arregladas, las mejor vestidas (vestidos brillantes, coloridos, largos). Los valores más relevantes son la bondad, la ternura, la simpatía y la honestidad. En este modelo, ser mujer se trata de hacer las cosas bien, “conforme a las reglas” y cuidar que los demás tengan una opinión positiva de ellas. (Por ejemplo, Luna de “Soy Luna” o Violeta).

“La princesita Sofía es muy buena persona, quiere mucho a su hermana y a su hermano”

(P.10. Ciudad Juárez. Niños-Niñas. 1°-2°. Pública)

2. **Las audaces**, que, aunque en términos de estética son menos arregladas y pueden lucir no tan bonitas, se afilian porque se muestran capaces, hábiles en los deportes y no son tan frágiles. Además, suelen ser las protagonistas de la historia, por tanto, las que buscan conocer y explorar el mundo, resolver los problemas, así como enseñar a los demás qué hacer y cómo cuidarse. (El ejemplo más claro es *Masha de “Masha y el Oso”* y en menor medida *Peppa Pig* o *Jessy* de la serie del mismo nombre);

‘Masha es una niña igual como de cinco años, que no le importa el peligro’. ‘Yo le llamaría hiperactiva’. ‘Es aventada, traviesa, inquieta y el oso es como su papá porque la está protegiendo’. (P.4. CDMX. Madre. 1°-2°. Privada).

En cambio, no se identifican y se alejan de modelos tales como:

- 3. Las malas**, que consideran bellas (ojos grandes, pelo largo y de color intenso) y muy atrevidas, pero que tienen actitudes que las niñas perciben negativas, pues son enojonas, gritonas, envidiosas y muy vanidosas. (Ejemplo: Teresa -Telenovela que ven en compañía de su mamá- o Ámbar de “Soy Luna”).

“En Violetta hay una niña que es mala, la mala, la villana... pero es popular, la clásica niña popular, no es una niña fea ni que se esconda, es una niña muy bonita, pero que es popular, pero no es muy buena que digamos y es envidiosa, algo le tiene de enviada a Violetta”
(P.9. Oaxaca. Maestra. 1°-2°. Privada)

Entre los **niños** el modelo **más deseable de lo masculino son los superhéroes**, pues consideran que son los salvadores; en cambio, rechazan a los líderes sensibles, especialmente si lloran o manifiestan emociones como Marshall de “Paw Patrol” o George de “Peppa Pig”. Entre niños no se detectó ningún otro modelo de género.

“Kiko llora como niña...hace ñañaña’ ‘Marshal es tontito’, ‘Salva a las personas, pero es torpe’. ‘Se cae se hace bolas”
(P.8. Monterrey. Niños-Niñas. 1°-2°. Pública)

A partir de lo anterior, es notable como a esta edad los discursos de género de los medios de comunicación para niñas y niños ya están apropiados y reforzados por las personas adultas que están a su cuidado.

“Kiko, es afeminado, por tan chillón’. ‘Muy consentido’. ‘Tiene muchas características femeninas a pesar de que es masculino”
(P.1. Ecatepec. Padres-Madres. 1°-2°. Privada)

En la medida que niñas y niños empiezan a consumir contenidos juveniles y adultos, aprenden a “ser mujeres y hombres” con base en el discurso hegemónico y predominante en los medios; empiezan a dejar de cuestionar la rigidez con la que se presenta lo femenino y lo masculino.

“Los niños no ven Frozen, porque no ven películas de niñas’. ‘Porque es una caricatura de niñas... casi no salen los hombres y salen casi puras niñas’. ‘Elsa congela, pero no es fuerte”

(P.10. Ciudad Juárez. Niños-Niñas. 1°-2°. Pública)

El refuerzo constante de las voces adultas, de lo que está bien y mal hacer si eres niña y si eres niño, contribuye a que los(as) estudiantes de los primeros años de primaria desarrollen procesos de identitarios por oposición, es decir, que busquen diferenciarse de lo masculino, si son niñas y de lo femenino, si son niños.

Ya en esta etapa lo femenino para los niños es poco deseable, pues está cargado de una serie de prejuicios y poco “poder hacer”, pues son las niñas quienes tienen que ser las bonitas, las arregladas, las que no dicen malas palabras.

En cambio, lo masculino está cargado de poder, entendido como capacidad de hacer, es dinámico, fuerte, capaz de jugar mejor, ser más rápido y ágil.

“(Las niñas no pueden) manejar’, ‘Romper vasos’, ‘Pegar’, ‘Jugar lucha libre”.

(P.3. Veracruz. Niños-Niñas. 1°-2°. Privada).

Finalmente, aquí los padres-madres reflexionan sobre los discursos de género en los medios hasta que notan que sus hijos(as) no tienen las conductas esperadas asociadas a su sexo.

Las posturas de género de niñas y niños se empiezan a rigidizar y en la siguiente etapa de vida (en los últimos años de primaria), ya existe un discurso de género implantado como un sistema binario, que le otorga mayores capacidades a niños que a niñas.

3. Niñas-Niños 5°- 6° de primaria.

En esta etapa existe un claro distanciamiento con la infancia. De hecho, las(os) entrevistadas(os) se definen a sí mismos como “preadolescentes”, “casi pubertos/adolescentes”.

“Preadolescentes ¿no?... todo me incomoda’, ‘Todo nos molesta’, ‘Cambia su voz’, ‘No queremos hacer nada’, ‘nos cambia, la voz, el organismo’, ‘Como bipolares’” (P.5. Puebla. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada)

Por tanto, el consumo de contenidos audiovisuales tiene marcadas diferencias con etapas anteriores de vida:

- Las caricaturas y series de corte infantil pierden relevancia, aunque estén en contacto con estos formatos por hermanas(os)menores;
- Cobran gran relevancia series norteamericanas, españolas y mexicanas que no necesariamente están diseñadas para ellos;
- Se vinculan con tramas altamente complejas, en donde fantasía y realidad se mezclan;
- Las películas y contenidos para adultos son parte básica e integral del consumo;
- **La supervisión de los padres es prácticamente nula;**
- Tienen mayor acceso a dispositivos personales (incluso en el NSE D/D+), por lo que el consumo es más individual; no buscan, ni desean ser parte de la televisión comunitaria;
- Presentan una exposición multi-pantallas, es decir, pueden estar jugando en el celular y escuchando algún programa en la televisión o la computadora.



P6. León. Familia Extensa.

“Ya terminé de comer, puedo usar el celular, escucho la tele, pero no le hago caso, nada más si mi mamá me dice que vea algo”. (P.6. León. Familia extensa. 5°-6°. Pública).

En este segmento de edad, mientras el consumo de caricaturas decrece significativamente, los contenidos de video *streaming* (si tienen acceso) e internet se incrementan, a pesar de que en el NSE D/D+ el uso de la televisión abierta es todavía muy presente. Entre preadolescentes la clasificación de los contenidos se vuelve más compleja, pues como en parte recae en ellas(os) la elección de qué consumir, ahora es la trama y el tipo de conflictos, es lo que determina si se vinculan o no con el programa seleccionado.

Es en el NSE ABC/+, particularmente en la Ciudad de México y Tijuana, en donde los preadolescentes se muestran más libres para expresar a qué son afines o a qué contenidos típicamente los consideran para mujer u hombre. Incluso, son capaces de confrontar el discurso de los adultos para fundamentar sus decisiones de consumo.

“Me encanta Bella y Lumiere es mi favorito... sí es una princesa, pero la historia es interesante, su papá es científico y se pierde, ella lo busca y ya... me gusta, no sólo para niñas”

(P.4. CDMX. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada)

“La maestra de educación física nos ponía a las mujeres a jugar volibol y a los hombres fútbol, un día con una amiga le dije que queríamos jugar fútbol y nos dijo: si les pasa algo no quiero que vengan llorando y si te rompes un diente es tu problema, entonces nunca nos dejaba jugar, porque por ser mujer te puedes romper un diente, pero los hombres no”

(P.8. Monterrey. Niña. Familia extendida. 5°-6°.Privada)

Con estos testimonios, se puede notar que para esta edad los roles estereotipados de género ya están bien cimentados en la mayoría de estudiantes (Serret, 2011). En cambio, en el NSE D/D+, los discursos implantados por las personas adultas han tenido mayor influencia en su relación con los contenidos audiovisuales.

“Puedo ver lo que yo quiera, porque mi mamá está ocupada en la panadería, no me voy a poner cosas de hombres, de luchas y peleas, me pone nerviosa... si mi mamá puede, vemos la Rosa o la telenovela, eso es de mujeres”

(P.3. Veracruz. Niña. Familia extendida. 5°-6°. Pública)

Por último, a diferencia de etapas anteriores de vida, entre preadolescentes las redes sociales, como *Facebook*, *Instagram*, *Snapchat* y *WhatsApp* ya están

presentes y dedican gran parte de su tiempo libre a estar en contacto con sus redes de amigos, así como a ver videos que se comparten en estas plataformas.

“Les gusta el reggaeton, les gusta, ese género se llama Trap... les gustan películas de apariciones, pero no de asesinatos todavía... los niños el fútbol ellos aman el fútbol, sueñan y duermen con fútbol, les gustan los programas de comedia, y ven las novelas con las mamás en las tardes... las niñas ahorita ya que están más grandes les gusta arreglarse entre ellas, pintarse las uñas, ven en internet tutoriales de cómo hacer experimento”
(P.6. León. Maestra. 5°-6°. Pública)

Es importante señalar que Instagram, *Snapchat* y *WhatsApp* en las políticas de uso comprometen a los usuarios a tener una edad mínima de 13 años, sin embargo, como se ha dicho antes niñas y niños particularmente de 5°-6° de primaria con o sin anuencia de sus padres tienen cuentas en estas redes sociales.

“Quién puede usar Instagram. Queremos que nuestro Servicio sea lo más inclusivo y abierto posible, pero también queremos que sea seguro y cumpla con la ley. Para ello, es necesario que te comprometas a cumplir algunas restricciones a fin de formar parte de la comunidad de Instagram.

- Debes tener al menos 13 años o la edad legal mínima en tu país para usar Instagram”¹⁷.

“Quién puede utilizar los servicios (*Snap Inc.*) Ninguna persona menor de 13 años tiene permitido crear una cuenta o usar los Servicios. Puede que alguno de los Servicios adicionales que ofrecemos tenga otros términos que exijan una edad aún mayor para ser utilizados. Así que, por favor, lee atentamente todas las condiciones”.¹⁸

Únicamente en *WhatsApp* existe la posibilidad de que niñas y niños tengan acceso a la aplicación si padre y/o madre acepta los términos en nombre del menor:

“Edad. Debes tener por lo menos 13 años de edad para poder usar nuestros Servicios (o la edad mínima requerida en tu país para tener autorización para usar nuestros Servicios sin aprobación de tus padres). Además de tener la edad mínima requerida para usar nuestros Servicios en virtud de la ley aplicable, si no tienes la edad suficiente para poder aceptar nuestros

¹⁷ <https://www.facebook.com/help/instagram/478745558852511>

¹⁸ <https://www.snap.com/es/terms/>

Términos en tu país, tu padre, madre o tutor deben aceptar nuestros Términos en tu nombre”.¹⁹

a) El consumo caricaturas y programas infantiles

El set de caricaturas y programas infantiles se reduce de manera significativa y en general, no los clasifican por sexo, sino por la complejidad de las historias, la identidad de los personajes y el tipo de humor que presentan. La estética de las caricaturas con las que se afilian tiende a ser menos detallada, de trazos más simples e incluso un tanto grotescos.

“Las caricaturas tipo Princesa Sofía sabes que son de bebés, de pequeñitos, porque están perfectos, son como personas, aburren”
(P4. CDMX. Niña. Familia Uniparental. 5°-6°. Pública)

Entonces el set de caricaturas se concentra en:

- Padrinos Mágicos
- Gravity Falls
- Hora de Aventura
- Dragón Ball
- Pokémon
- Clarence
- Steven Universe
- Los Simpson

Entre preadolescentes se identifica que algunas de las caricaturas que ahora le gustan, han dejado atrás los discursos tradicionales y estereotipados de género, pues:

- Los personajes femeninos no siempre son rosas, ni frágiles y menos aún son los que necesitan protección; y
- Algunos personajes masculinos que, aunque heroicos, valientes y fuertes, también manifiestan sentimientos nobles, son sensibles y tienen actitudes torpes, frágiles que “normalmente” se asocian con lo femenino. Es decir, vemos cierta flexibilidad en las representaciones de género que, en algún sentido, escaparía a esquemas binarios de género (Butler, 1990).

¹⁹ <https://www.whatsapp.com/legal/?lang=es#terms-of-service>

“Gravity Falls es como una serie animada, que trata de misterio, aventura. Pero yo digo que, en la serie, se valoran a los niños igual que a las mujeres”. ‘Porque los protagonistas, se llaman Dipper y Mabel, son un niño y una niña y se tratan igual’. ‘Las mujeres son listas, valientes, bonitas, intrépidas’. ‘Se enamoran de cada chico que ven’. / ‘Los hombres son valientes y a veces tontos’.

‘Aventureros’

(P.9. Oaxaca. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada)

Las(os) preadolescentes reconocen que en el tiempo que destinan a ver caricaturas, tienen una o dos favoritas y las demás las siguen de manera intermitente, si las encuentran o si en la escuela se habla de algún episodio. Mantienen el seguimiento de El Chavo animado y El Chavo del 8 como un programa que los hace reír, que tiene dosis cómicas, además en algunos episodios se presentan situaciones un tanto misteriosas, especialmente, en niños y niñas de preescolar, primaria baja y en niveles bajos.

Entre preadolescentes que tienen hermanas(os) en etapa preescolar ven caricaturas infantiles ya sea obligados o por el deseo de compartir con las(os) pequeñas(os). En cambio, si tienen hermanas(os) en otros grados de primaria son las(los) preadolescentes quienes deciden lo que pueden ver juntos, parecería que les toca enseñar.

b) Consumo de películas

En este segmento de edad están mucho más inmersos en películas clasificación B, B15 y sólo para adultos, aunque acostumbren ver la película “de moda”, “la que está en el cine”, en realidad no las consideran como favoritas. Conservan el gusto por películas infantiles porque les recuerda su primera infancia, pero ahora son más afectos a películas de acción, comedia, dramas, misterio, suspenso, terror y ciencia ficción.

Mujeres y hombres comparten el gusto por películas de misterio, terror y ciencia ficción, pero los niños prefieren “evitar el drama”, mientras que las niñas son menos afines con “la acción, lo rudo”. O sea, tienden a evadir tramas “femeninas”. En este momento de la niñez, se busca experimentar a través de las películas con las emociones, por tanto, lo cómico, el terror, la intriga cobran gran relevancia.

“Me gusta que me saquen la risa o que me dé miedo, no saber qué va a pasar, cómo los van a matar, me emociono mucho”

(P.8. Monterrey. Niña. Familia Extendida. 5°-6°. Privada)

A diferencia del resto de los contenidos, las películas sí suelen verlas en compañía de personas adultas, pues es una dinámica de convivencia e interacción familiar. Las películas que más se mencionan son:

| Género | Títulos |
|---------------------------|--|
| Comedia | Más barato por docena, Guerra de papás, American Pie, No manches Frida. |
| Acción/Superhéroes | Avengers Infinity War, Guardianes de la Galaxia, Escuadrón Suicida, Rápidos y Furiosos, Mujer Maravilla, Superman, Batman. |
| Suspense-Terror | Anabel, Detrás de la puerta, El Payaso ESO, Caroline, Crepúsculo. |
| Infantiles | Minios, Pitufos 2, Hotel Transilvania, Harry Potter. Niñas: aislado Frozen, Moana, Valiente, La Bella y la Bestia. |

c) Consumo de otros formatos

Entre preadolescentes el consumo tiende a ser individualizado, así que deciden con plena libertad y sin vigilancia de los padres lo que quieren ver. En este segmento, las series norteamericanas y nacionales cobran especial interés, pues, desde la perspectiva de las audiencias infantiles es el formato en donde se sienten más representados, por el tipo de historias, conflictos y personajes. Tienen un conjunto muy amplio de series y telenovelas, que ven desde distintas plataformas, en ellas encuentran elementos de vinculación como:

- **Modelos de belleza**, formas y posibilidades de ser mujer-hombre, aunque la tendencia en la mayoría de las series es reproducir los estereotipos de género y la orientación al deseo desde la visión heterosexual. [Por ejemplo: Soy Luna, Violeta y La CQ] (Butler, 1990; Golubov, 2016; Masson, 2017).

“Yo pienso que Exatlón te enseña que, por ejemplo, esta Maqui... quedó en segundo, de todos de todos quedó en segundo y eso demuestra que no sólo los hombres son buenos en deportes, porque ella también fue muy buena”
(P.2. Guadalajara. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada)

- **Una fuerte carga de deseo y aspiración sobre la siguiente etapa de vida**, pues ellas(os) reconocen que no son adolescentes, por lo que no tienen la

libertad, conflictos y relaciones de noviazgo tal como se presentan en las series juveniles. (Por ejemplo: Las Hijas de la luna y Las Juanas).

“Es que hay telenovelas como la de Soy Luna que sólo les gustan a las niñas, y la de Andí Mack, siento que todos la pueden ver, pero la de Soy Luna, se me hace... ¿cómo decirlo? Como que se meten en el tema de romances”
(P.9. Oaxaca. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada)

- **Estilos de vida que no corresponden a su contexto social**, aunque sean de NSE AB/C+, no tienen acceso al tipo de vida que se presenta en contextos de extrema riqueza, una ausencia plena de los padres y más de una persona de servicio. (Por ejemplo: *Jessy*).

“En Jessy son millonarios, tienen mayordomo, ella es la niñera que quiere ser actriz... sus papás ni salen, nada más le hablan por teléfono... mi mamá si está conmigo más tiempo”
(P.3. Veracruz. Niña. Familia extensa. 5°-6°. Pública)

En cuanto a las telenovelas, series y dramatizados unitarios que por el horario o por la clasificación no están necesariamente orientadas a ellas(os), se vinculan por el tipo de historias, pues es una manera de conectarse con las personas adultas de la familia.

Aunado a lo anterior, encuentran situaciones problemáticas y críticas, en donde se utilizan niñas(os), lo cual, para las(os) preadolescentes resultan alertas o avisos “preventivos” sobre los riesgos a los que se pueden exponer en la calle, la relación con desconocidos o la influencia del grupo de pares. (El ejemplo más claro es *La Rosa de Guadalupe* y *Como Dice el Dicho*).

“Son hechos de la vida real, buen casi de la vida real, porque el día que te suceda eso... puedes ver qué hacer, así dicen en la tele”
(P.6. León. Niños-Niñas. 5°-6°. Pública)

Finalmente, esta curiosidad por explorar sus emociones a través de contenidos audiovisuales los lleva a series de misterio y suspenso como *Stranger Things* o cómicas como *La familia P. Luche* que viven como una “burla” de las relaciones en familia, incluso padres y madres dejan que sus hijos(as) jueguen y los asocien con los personajes.

“Yo soy Federica, es mandona, no hace nada, es chantajista...en mi caso mi hija dice: “mamá es que tratas así a mi papá”.
(P.3. Veracruz. Madre. 5°-6°. Privada)

El set de contenidos incluye:

| Formato | Títulos |
|------------------------------------|--|
| Series juveniles | Soy Luna, La CQ, Violeta, Jessie, iCarly, Liv y Maddie, Nicky, Ricky, Dicky & Dawn, The thundersmans, Andi Mack. |
| Series cómicas | Una familia de 10, La Familia P. Luche, Nosotros los Guapos. |
| Series para adultos | Orange is the New Black, El Chema, El Chapo, La Reina del Sur. |
| Series de suspenso | Stranger Things, La Casa de Papel. |
| Telenovelas | Las hijas de la Luna, Educando a Nina, Las Juanas, Mi corazón es tuyo, Por amar sin Ley, Tres Milagros, Yo Soy Franky, Señora Acero. |
| Programas de concurso | Exatlón, 4 Elementos, Enamorándonos, Mi pareja puede, |
| Programas de revista/ espectáculos | Ventaneando |
| Unitarios dramatizados | La Rosa de Guadalupe, Como Dice el Dicho, Lo que callamos las mujeres, Mujer Casos de la vida Real. |

Es importante tener en cuenta que entre preadolescentes específicamente de nivel alto, el consumo de este tipo de contenidos se justifica porque sienten que, en televisión abierta, no existen programas que les interesen, ya sea porque la programación es para niñas(os) preescolares o más para adultos, además sienten que no hay variedad en los contenidos y se repiten de manera constante.

“Yo casi no veo la tele normal, porque aburre que siempre pasan lo mismo’ ‘Es que History Channel ya está bien chafa y Nickelodeon’ O sea es que yo no tengo como tele, tengo Direct tv’ ‘Disney Channel cambió; ya cambiaron mucho los programas antes estaban más divertidos’/ ‘No es cierto, no cambio el canal, nosotros’ ‘Lo que yo siento que antes nos interesaba y ahora por la edad ya no”
(P.11.Tijuana. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada)

En los niveles altos la programación de televisión abierta o de sistemas de paga, es relevante únicamente cuando son contenidos nuevos y aún no se pueden encontrar en alguna plataforma de Internet.

“Casi no veo la tele, porque no es tan interesante, luego no podemos ver muchas cosas/ ‘Luego no están las cosas que me gustan’/ ‘No hay ningún programa favorito’/ ‘Yo como siempre lo ocupo para ver Netflix, pues el Netflix lo puedo ver mi tele y ya se me hace más fácil, porque lo puedo ver en mi cuarto y y”

(P.4. CDMX. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada)

En sistemas de paga encuentran algunas series en canales especializados como *Cartoon Network* o *Nickelodeon* que sienten más acordes a su edad, a partir de las series juveniles. En el NSE D/D+ cuando no tienen acceso a tv de paga, conocen la programación y la buscan en Internet.

d) Consumo de contenidos de Internet

En todos los perfiles entrevistados la sensación generalizada es que niñas(os) de 5°-6° de primaria se están alejando de los contenidos de televisión tanto abierta como de paga, aunque los consumen desde otros dispositivos. La cercanía de los(as) preadolescentes con dispositivos móviles básicamente el celular, ha generado que sus hábitos se transformen, pues si tienen conexión a Internet o juegos descargados o acceso a redes sociales, cualquier momento y espacio son pertinentes para el consumo.

“No, la tele ya pasó a la historia...ahora puro celular, computadora y Tablet”.
(P.5. Puebla. Maestro. 5°- 6°. Pública)

Niñas(os) refieren un sinfín de *Youtubers*, tutoriales y canales de internet a los que le dedican gran parte de su tiempo, porque sienten que siempre tienen algo nuevo que contar, una experiencia que compartir que está acorde con sus intereses.

La segmentación de las preferencias por género es notable, aunque también existen contenidos como *Los Polinesios* y *Luisito Comunica* que logran interesarlos por igual.

- **Los niños** se vinculan y siguen más contenidos relacionados con videojuegos, desde tutoriales para pasar niveles, hasta *Youtubers* que

“suben” sus partidas o hacen transmisiones directas de partidas con otros *vloggers*²⁰ famosos.

- **Las niñas** manifiestan mayor interés en contenidos de moda, arreglo personal y manualidades, aunque algunas muestran interés por los videojuegos, no es una conducta generalizada.

Además de *Youtubers* consumen diversos tutoriales sobre temas específicos, pero a diferencia de 1°-2° suelen ser menos relacionados con la escuela; los preadolescentes de ambos géneros se vinculan con *vloggers* que viajan, que les ayudan a conocer el mundo, realizar experimentos que son cómicos.

Mientras que los niños tienden a buscar *vloggers gamers* para encontrar tips para pasar los niveles o formas de adquirir mejoras sin pagarlas; en contra parte las niñas están en búsqueda en tips para peinarse, moda e incluso maquillaje.

“El JuanPa Zurita era como de chiste y ahora de moda, pero les gusta a mis amigas y amigos, por las cosas que hace”
 (P.10. Ciudad Juárez. Familia Uniparental. 5°-6°. Privada)

“Rafa Polinesio, Karla Polinesio y Leslie Polinesio”/ ‘Yo siento que no es de aprender, es de entretenerse’/ ‘Son como retos, bromas’
 (P.9. Oaxaca. Niños-Niñas. 5° - 6°. Privada)

| Para niños | Para niñas | Para ambos |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Fernanfloo • Vegetta777 • Luisito Rey • El Escorpión Dorado • El Poche <p>Canales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Malcriado TV • SKabecheTV <p>Tutoriales sobre videojuegos</p> <ul style="list-style-type: none"> • GTA 5 • Class Royale • Injustice • The Youman Show | <ul style="list-style-type: none"> • Yuya • La Bala • CaELiKe • Fanny Rodríguez • NuryJimenez <p>Tutoriales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unicorn Cake • Play doh • Kenny Pasteles • Dance Moms | <ul style="list-style-type: none"> • Los polinesios • Luisito Comunica • Juanpa Zurita • YJoss Hoffman • De Tocho Morocho • Werevertumorro <p>Canales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enchufe TV. • Musical.ly <p>Tutoriales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Slime • Water Bottle Flip |

²⁰ Vlogger: un vlog es un blog que publica sus contenidos en formato de video. Se escribe con V por la fusión entre Video+ Blog; Vlog. Al responsable máximo de un vlog se le conoce como vlogger. <https://blog.ensalza.com/diccionario/que-es-un-vlog/>

El tiempo que pasan en Internet no sólo es para ver contenidos, sino para estar en contacto con su grupo de amigos(as), pues la mayoría de niñas(os) en esta edad ya tienen *Facebook* y también *WhatsApp*. Instagram tiene más presencia en el NSE AB/C+, los padres-madres saben y avalan que sus hijos(as) estén en redes sociales, aunque tengan que mentir en la edad, siempre y cuando tengan acceso a su cuenta. Regularmente son las niñas las que están más tiempo en este tipo de redes sociales, mientras que los niños invierten su tiempo en videojuegos.

“¡No te lo lledes por favor! Porque por las redes sociales platicamos’. ‘Porque ya no podemos hacer la tarea’. ‘Para comunicarnos con nuestros familiares’. ‘Para enterarnos de las noticias. ‘Te metes en YouTube y pones “la familia peluche” y te salen capítulo”

(P.1. Ecatepec. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada)

e) Consumo de videojuegos

En esta etapa de la infancia en consumo de videojuegos ya es un hábito sumamente arraigado, ya sea a través de consolas, computadoras o celulares. Los niños, más que las niñas, ocupan gran parte de su tiempo libre para realizar esta actividad.



‘Sí, juego por ratitos, pero me gustan más de destreza, a los niños más de matar y el Minecraft no lo juego, me gusta ver cómo hacen sus mundos y cómo pelean, como el Vegetta’. (P.9. Oaxaca. Niña. 5°- 6°. Pública).

Una vez más es notoria la distribución genérica de las tecnologías: los niños seleccionarán programas con carga violenta y las niñas tutoriales de maquillaje o páginas que permitan platicar con otras personas. Esto se relaciona con mandatos de la feminidad que asocian la ternura con las niñas y la fortaleza con los infantes. Los niños han encontrado en los videojuegos una fuente de entretenimiento lúdica, que los reta y los lleva al mundo de la ensoñación, pueden ser un personaje más grande, más fuerte, adulto, con poderes y habilidades que en la vida diaria no existen, se relacionan, pues con paradigmas de la masculinidad hegemónica (Bourdieu, 2007).

“Es que veo muchas cosas de GTA porque luego puedo conseguir los carros sin comprarlos... se trata de matar, de ir en tu carro a toda velocidad, como si ya fueras grande”.

(P.12. Pachuca. Niño. 5°-6°. Pública)

Únicamente en la Ciudad de México en la sesión de niñas(os) de 5°-6° de primaria privada se detectó que buscan romper con las asociaciones clásicas alrededor de los videojuegos, pues tienen la impresión de que en la medida que niños(as) sean menos etiquetados, respetados y valorados, podrán ser más libres de decir cómo quieren ser.

“Perdón, porque son divertidos y los videojuegos no están hechos sólo para los niños, de hecho, no sólo para los niños, pueden jugarlos los que quieran... no hay una etiqueta sólo para niños, por ejemplo, el Dance, ese es para bailar, lo juego entre niñas y niños me encanta ese juego”

(P.4. CDMX. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada)

Los títulos populares entre los niños entrevistados no son extensos y las historias suelen tratar temas similares y se vinculan con ellos porque implica competencia, reto y aventura, aunque los escenarios cambien sustancialmente:

- Grand theft auto: en distintas versiones y temporadas. ‘San Andrés’, “III” y “IV”.
- Call of Duty
- FIFA
- BLUR
- Halo
- Gears of War
- Injustice
- Sniper Elite
- Fortnite
- Assassins Creed
- Mario Craft
- Clash Royale
- Dance

Si bien los niños (masc.) conocen la gran mayoría de videojuegos, no suelen tener todos los títulos. Es más bien a partir de *Youtubers* que siguen, que van conociendo las temáticas, retos y misiones de cada videojuego. Especialmente en el NSE D/D+, cuando tienen consolas, suelen tener cuando mucho 3 títulos y el vínculo con los videojuegos se refuerza a partir de lo que buscan en internet.

El conjunto de videojuegos que comparten niñas y niños tienden a ser aplicaciones como “Candy Crush”, “Diamantes”, “Pin Ball” y “Angry Birds”, pues son juegos que implican retos inmediatos, pasar el nivel e ir avanzado pone a prueba su destreza.

En este momento el videojuego más popular en esta etapa de la infancia y en las dos anteriores, es “Minecraft”. En primer lugar, porque les da la posibilidad de construir su propio mundo, y, en segundo, porque existen un gran número de *Youtubers* que basan sus videos en este juego.

“Minecraft se puede jugar muy fácil, tienes bloques y formas mundos, vas ganado espadas, comida y así, pero luego es más divertido ver cómo juegan y cómo se ríen cuando se matan, pero sí dicen muchas maldiciones”.

(P.8. Monterrey. Madre. Familia Extendida. 5°-6°. Privada)

Papás y mamás aceptan el uso de los videojuegos, a pesar de que reconocen que éstos mantienen una fuerte dosis de violencia. También sienten que son instrumentos de vinculación de sus hijas(os) con personas de otros países, sobre todo en niños.

“Entran en línea a jugar, se oye que las voces son de otros países... a mí me gusta, por lo menos tiene amigos, aunque esté encerrado”

(P.10. Ciudad Juárez. Padre. 5°-6°. Pública)

f) Consumo de radio y música

Para todas(os) las(os) niñas(os) entrevistadas(os) la radio es irrelevante y lo único que los ofrece son pistas de la música que está de moda.

Las estaciones de radio se mencionan de manera aislada sólo en algunas plazas:

- Ciudad Juárez: 97.5 Ke Buena.
- CDMX y Ecatepec: Alfa 91.3 “Toño Esquinca”.

“No escuchamos radio”. ‘No tengo un radio’
(P.4. CDMX. Niños –Niñas. 5°-6°. Privada)

Como también sucede en las etapas de vida anteriores, entre preadolescentes el *reggaeton* es lo más escuchado, pero se suma “*El Trap*”²¹, así como música electrónica y Pop. Los cantantes favoritos para las(os) preadolescentes son: *Ozuna, Maluma, Katy Perry, Shakira, Bad Bunny, Ñengo Flow, Marshmallow, Bruno Mars y J. Balvin*.

Niñas y niños disfrutan las mismas canciones y admiran la belleza física, es decir, los cuerpos delgados o atléticos, el look y peinados extravagante de los artistas, ya sea porque se quieren parecer a ellos o bien porque resultan atractivos físicamente, dependiendo de la orientación sexual que asuma cada infante.

“*Wow con Maluma Baby, lo amo, es sexy*”
(P.4. CDMX. Niña. Familia Uniparental. 5°-6°. Pública)

Además, están presentes los canales especializados en música como MTV en Tijuana, Banda Max en Monterrey y R-M-S en Oaxaca. Es justo en esta etapa cuando madres-padres y maestras(os) se tornan mucho más críticos y severos con las letras y baile de *reggaeton*, especialmente entre las niñas pues ya no se ven “tiernas”, ni “graciosas” como en preescolar o los primeros años de primaria, es decir, intentan preservar los roles de la feminidad, mediante la figura de “las buenas mujeres” (Lamas, 2003).

El baile y las relaciones sociales con las canciones ponen de manifiesto el despertar sexual de las niñas, que parece adelantado y rebasa la actitud infantil que se asocia con los niños de los últimos años de primaria. Asusta, pues, un contacto de la infancia con la sexualidad, pues esto se acerca a la pérdida de la niñez y una supuesta inocencia.

“*Sí está de moda el reggaeton y mis hijas y yo nos podemos poner a cantar Scooby Doo Papá, pero no me gustan que anden bailando, no está bien, porque pueden despertar malas intenciones y para qué*”
(P.4. CDMX. Madre. Familia Uniparental. 5°-6°. Pública)

g) El impacto de los medios en la construcción de la identidad de género en estudiantes de 5° y 6° de primaria

Entre preadolescentes, la independencia en el consumo de medios es casi total, así que la influencia de los padres y madres es limitada. Los padres y madres ya no

²¹ Trap: es una ramificación del Hip Hop que se gestó principalmente en el sur de Estados Unidos. <https://doggshiphop.com/que-es-el-trap/>

orientan el consumo de sus hijas(os), pero sí son la voz más importante para terminar de cimentar el discurso de género hegemónico, su sentir es:

- Si sus hijas(os) tienen clara su identidad femenina o masculina, corren menos riesgos de que su preferencia sexual y orientación al deseo no sea heterosexual, pues, entre otras cosas, les preocupa la discriminación y violencia que pueden vivir en la vida adulta, o bien simplemente, es algo que no aceptan.

*“Lo que sí no me gustaría es ya llegar así a que se vuelva homosexual... ¡No!, que tenga su familia y normal pues”
(P.12. Pachuca. Madre. 5° - 6° Pública)*

*“Lo de la homosexualidad, el miedo es irracional, no lo controlamos, nos da miedo que el hijo se vaya a volver gay por lo que sea, nos da miedo”
(P.11. Tijuana. Padre. 5° - 6° Privada)*

- Si tienen claro que las niñas son femeninas y los niños masculinos, entonces entre el grupo de pares son menos propensos al *bullying*.

*“(Tipos de mujeres) Las princesas y las rudas’ ‘Las asquerosas’, ‘Las libres’, ‘Las buenas ondas’, ‘Las hermosas’, ‘Las presumidas’, ‘Las populares’, ‘Las marimachas’/ ‘Hay niños caballerosos, algunos machistas’, ‘Los princesos’, ‘Los perversos’, ‘Los respetuosos’, ‘Los jotos, maricones’, ‘Los hembros’
(P.2. Guadalajara. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada)*

Por tanto, en esta etapa de vida los medios se mantienen como el referente que cimienta los modelos de lo femenino y lo masculino, y en donde las personas adultas refuerzan los discursos.

*“La CQ es una serie que de todo lo que ven creo era lo más sano o más rescatable que podían ver...era así un programa de chavitos, que estaban en una secundaria o sea ahí sí se veían los estereotipos, las niñas frescas, el niño tonto, el niño que buleaba, el niño guapo, la niña buena onda y ellos lo tenían muy claro...ubicaban perfectamente los estereotipos ahí...había una niña que se vestía como niño y ahí como que enfatizaban, no recuerdo como se llama la niña pero se vestía como niño y esa parte de género, sí la tenían marcada”
(P.6. León. Maestra. 5°-6°. Pública)*

Las niñas asumen que existe un **modelo ideal y casi sublime de lo femenino**, en donde no está permitido expresar groserías, ser intrépidas, audaces, manifestar deseo o practicar con habilidad algún deporte.

‘Quieren ser tan hermosas que...son propensas a la bulimia y a la anorexia’.
(P.8. Niños-Niñas. 5°-6°. Pública).

Entre las niñas la aceptación de este modelo no es absoluta, pues en ambos niveles expresan cierto empoderamiento, ya que reconocen que también existe el **prototipo de la mujer exitosa**, que suele ser competitiva, agresiva y fuerte, con mayores capacidades de hacer y decidir por sí misma, sin perder atributos relacionados con la belleza y preferencia heterosexual.

‘Yo quisiera ser como Bibi (Familia P. Luche)...porque es muy inteligente... para ellos es la rara y los raros son ellos y ella está normal e inteligente’. (P.1. Ecatepec. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada).

Reconocen como un modelo de alta aspiración, a **la mujer audaz y valiente**, que se caracteriza por ser capaz, alegre, dinámica y no tan tierna; es un estilo de mujer que comparte gustos del mundo de lo masculino, como el fútbol, los videojuegos y los *Youtubers* cómicos; sin que esto implique una orientación homosexual del deseo. Incluso rechazan el término “machorra” que las personas adultas le dan a este estilo femenino.

“En Gravity Falls las niñas son listas’, ‘valientes’, ‘intrépidas’, ‘bonita’
(P.9. Oaxaca. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada)

“Adri...juega fútbol, es ruda, Adri es la más masculina’. ‘Y anda con su gorra, sus bermudas, su camisa’. ‘Bueno, es como si un niño anduviera con una faldita ¿qué pensaríamos?’
(P.12. Pachuca. Madre. 5°-6°. Pública)

Las niñas preadolescentes identifican como un modelo de lo femenino a **las mujeres sexys**, que, además de bonitas, delicadas, delgadas y maquilladas, se visten “con poca ropa”, ropa que deja al descubierto sus piernas o escotes muy pronunciados. No existe una identificación generalizada con este modelo, incluso llegan a surgir críticas por la falta de recato y la sensación de que son más propensas al deseo de los hombres.

“Las que nada más quieren tener novio, darse besos y que los hombres las admiren” (P.11. Tijuana. Niña. Familia Tradicional. 5°-6°. Pública)

Las(os) entrevistadas(os) reconocen que también existen modelos de lo femenino, que no son aspiracionales, pues tienen características negativas, que se contraponen con la nobleza, ética y moral de lo que espera de una mujer.

‘En la Rosa de Guadalupe, salen las mujeres celosas, tontas’. ‘Se dejan’. ‘Si, una se dejó llevar por el hombre y hasta se prostituyó’. (P.12. Pachuca. Niños-Niñas 5°-6°. Pública).

Entre los niños, tiende a estar estigmatizado que se afilien con modelos de lo femenino, aunque sean prototipos de éxito, audaces o valientes, pues de inmediato se *feminiza*; se hacen acreedores a burlas alrededor de su preferencia sexual, “parecen gays”.

Los modelos masculinos que reconocen los preadolescentes hombres y con los que se identifican, además del héroe son:

El salvador, se distingue del héroe porque no tiene súper poderes, además puede no ser tan fuerte, pero su habilidad está en la capacidad de resolver a partir de habilidades intelectuales o destreza física. (Por ejemplo: *Youtubers Gamers*).

“Luisito Comunica con un cabello demasiado esponjado’. ‘Es su personalidad, que es muy extrovertido’. ‘Como muy divertido’. ‘Explorador, te enseña”
(P.4. CDMX. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada)

El cómico, que presenta una actitud relajada; su valor más importante es que es positivo y le gusta hacer amigos, pero también es burlón. (Por ejemplo: Juanpa Zurita).

“El Chavo, es que no es rudo, es como chistoso, gracioso, generoso”
(P.2. Guadalajara. Niños-Niñas. 5°-6°. Privada)

“El Plutarco de familia 10, es guapo’, ‘Demasiado guapo, pero nada le sale bien, es como el bufón de la familia”
(P.3. Veracruz. Madre. 5°-6°. Privada)

Están **los conflictivos o malos**, que tienen una actitud violenta y que abusan de su fuerza; se identifican con este tipo de modelos porque los ven

poderosos, atrevidos y rompen reglas. (Por ejemplo: los villanos de las películas de súper héroes).

“Deadpool los hombres son agresivos, porque se entienden con los hombres”
(P.12. Pachuca. Niños-Niñas. 5°-6°. Pública)

Finalmente, encuentran en el estereotipo del **guapo, el galán**, un modelo que, sin feminizarse, es atractivo físicamente, deseado por el sexo opuesto, líder en el grupo de amigos y atleta exitoso en algún deporte o las artes. (Por ejemplo: los cantantes de *reggaeton* o futbolistas famosos).

“En la CQ el galán, es el típico”
(P.12. Pachuca. Maestra. 5°-6°. Pública)

En cambio, tienden a rechazar el estereotipo de los hombres “nerds”, los “afeminados” o francamente homosexuales, pues los perciben débiles físicamente, y con menor “poder de hacer cosas atrevidas”.

“Simón el simpático, es el guapetón’. ‘Simón es el amigo fiel que siempre lo vas a tener y sabes que vas a tener siempre”
(P.3. Veracruz. Padre. 5°-6°. Privada)

Resumen de consumo de contenidos de acuerdo con edad y sexo

Prescolares.

Entre preescolares, dado que mayoritariamente están con sus madres-padres, el consumo de contenidos audiovisuales se centra en caricaturas, programas y series de televisión infantiles y/o para adultos, así como películas y YouTube/ Kids. La televisión se mantiene como la pantalla principal cuando están en el hogar; sin embargo, se empieza a desarrollar el consumo individualizado en pantallas secundarias como tabletas o celulares, aunque lo más habitual es fuera de casa.

Estudiantes de 1° y 2° de primaria.

Los hábitos de consumo y exposición de niñas(os) de primaria baja presentan las siguientes características:

- La televisión está dejando de ser la pantalla principal, están migrando a dispositivos personales, más rápido si son de NSE AB/C+;
- Su relación con la fantasía prevalece, pero necesitan mayores referentes de realidad, de ahí la importancia de las series dirigidas para adolescentes;
- Los videojuegos se empiezan a incorporar como una alternativa de entretenimiento, pero aún no es esencial, y sí es un medio que apela y vincula más a los niños, que a las niñas; y
- Ya están afiliados con *Youtubers* y tutoriales en búsqueda de experimentación y aprendizaje lúdico.

En esta etapa empieza la falta de supervisión de padres-madres y el discurso de maestras(os) se torna ambivalente, pues cuestionan lo que ven y escuchan, pero al mismo tiempo lo promueven y lo hacen parte de la vida cotidiana de los niños(as). Es decir, las(os) infantes se enfrentan a discursos contradictorios sobre el consumo de medios: por un lado, en casa les empiezan a dejar la decisión de qué ver a ellas(os), como parte de un proyecto de comprensión y de supuesta madurez en la elección. Por el otro, en la escuela les dicen que no está bien lo que ven y que aún necesitan supervisión adulta.

Estudiantes de 5° y 6° de primaria.

Las(os) preadolescentes están consumiendo una gran cantidad de contenidos que no parecen estar diseñados para su edad, sin embargo, los padres-madres no se percatan de lo que ven en Internet y cuando conviven alrededor de algún medio ellas(os) promueven los contenidos para adultos.

7.1 Análisis de programas específicos desde la visión de las audiencias infantiles

Dentro de los grupos de enfoque y las observaciones dirigidas en los hogares se realizó una dinámica de selección de contenidos, a fin de profundizar con al menos 3 tres programas sin importar el formato ni la plataforma de exposición, para que las(os) informantes pudieran analizar los discursos de género que están presentes.

La exploración que se realizó de los contenidos de los programas que fueron seleccionados en los grupos de enfoque consistió en:

- **Definición del programa**, desde la perspectiva de las audiencias, sin importar cómo esté clasificado en términos de formato.

- **El planteamiento general de la historia**, la trama y el o los conflictos principales.
- **Representaciones de género** a partir de la definición de cómo son las mujeres y cómo son los hombres considerando: la estética del personaje, actitudes y valores que manifiesta.

Con base en la dinámica de los grupos focales y el análisis anterior, encontramos que los programas transversales en las audiencias infantiles no necesariamente son de corte infantil, pues los más relevantes son:

- **La Rosa de Guadalupe**, que desde la visión de las(os) entrevistadas(os) tiene la misma dinámica y contenido que *Como Dice el Dicho*, aunque en este último el tratamiento de la historia y el tono se perciben “más nobles”, “menos crudos”.
- **Bob Esponja**, que, aunque es una caricatura para algunas personas adultas, las anécdotas, el tipo de humor y la relación entre personajes tiende a percibirse como un contenido adulto.
- **La Familia P. Luche**, desde la visión de las audiencias tanto infantiles como adultas, es una serie cómica, entretenida a partir de anécdotas y personajes absurdos.

A partir de la fuerte vinculación que las audiencias infantiles tienen con las series juveniles encontramos que:

- **Soy Luna**, es una de las favoritas entre niñas(os) entrevistadas(os) y las personas adultas, aunque consideran que tiene un planteamiento tradicional, la perciben como un programa “sano”, pues maneja un lenguaje sin groserías, no existe violencia física explícita y es romántica.
- **La CQ**, se mantiene en el gusto de las(os) entrevistadas(os) porque se percibe como una serie cómica y de aventuras entre adolescentes.

Es importante señalar que los programas de concurso como **Reto 4 Elementos** y **Exatlón**, aunque se mencionaban como parte del set de contenidos, en ninguno de los grupos de enfoque fueron seleccionados como favoritos; y aunque **El Chavo del 8** y **El Chavo animado** se mencionan de manera constante, las(os) niñas(os) entrevistadas(os) están poco vinculadas(os) pues sienten que “es siempre lo mismo”. (P.7. Tuxtla Gutiérrez. Niños - Niñas 1°- 2°. Pública).

1. La Rosa de Guadalupe



Nivel de interés y vinculación: captura la atención de todas las audiencias entrevistadas.

- Estudiantes 5°-6° primaria son las(os) más vinculadas(os) y quienes tienen un seguimiento constante, especialmente, en el NSE D/D+.
- Preescolares; seguimiento intermitente, se prohíbe la exposición o se limita a cuando están en compañía de una persona adulta.
- Guadalajara es la plaza que le da menos seguimiento al programa entre las audiencias infantiles.

a. Definición del programa

Desde la visión de las audiencias, es un programa en el que el drama cobra un papel especial. Es como una “*mini novela*” pues no está seriada, ni se mantienen los mismos personajes.

“Son mini novelas que te resuelven la vida en dos segundos, está ya al borde de la muerte y en dos segundos le sopló el aire a la rosa y todo se resolvió, entonces es fantasioso al extremo. En la rosa de Guadalupe es más en como tener fe”

(P.3. Veracruz. Madre. 5° - 6°. Pública)

Entre niñas(os), este programa tiene un carácter educativo y preventivo, pues consideran que ahí encuentran historias “casi reales”, que reflejan algunos elementos negativos de la sociedad, así como algunos problemas y consecuencias a los que niñas y niños se pueden enfrentar en la infancia o vida adulta.

“Son hechos de la vida real, bueno, casi de la vida real, porque el día que te suceda eso... así dicen en la tele’. ‘Que se pelean luego, que la mamá le dice a la Rosa que se componga’. ‘Y lo único que no pueden faltar son los policías... y violencia... bullying”

(P.6. León. Niños-Niñas. 5° - 6°. Pública)

“En la Rosa de Guadalupe luego hay una muchacha que se porta mal’. ‘Son dos niñas grandes y le pegan a una niña en una escuela”
(P.3. Veracruz. Niños-Niñas. Preescolar. Privada)

b. Planteamiento general de la historia

Para las(os) entrevistadas(os) las historias que se presentan son reales y posibles, por lo que no cuestionan la veracidad de las situaciones, ni la problemática de las anécdotas; sin embargo, entre adultos sí existe una fuerte crítica alrededor de la resolución del conflicto, pues es la “fe” y la presencia de la Virgen las que salvan la situación.

“Son casos de la vida. Donde te da el aire y ya’. ‘Como que a pesar de que tengas muchos problemas, puedes salir adelante, por el airecito que les da’.
‘Que tengas fe”
(P.1. Ecatepec. Padre. Preescolar. Pública)

En general, se detectó cierta consciencia entre las personas adultas entrevistadas de que las situaciones que presenta “La Rosa de Guadalupe” no son adecuadas para la infancia, ya sea porque les ofrece información que aún no pueden entender o porque presenta situaciones que ellas(os) ni siquiera tienen en mente. Sobresale la relación que madres-padres hacen del programa con la sexualidad y la preocupación de que el abordaje de esos temas podría “despertar” en sus hijas(os).

“En la Rosa de Guadalupe... si ellos no tenían la idea hacer esquiés cosa, pues ahí ya les dijeron cómo, ya vieron cómo, el otro día me dijeron es que vimos que se drogan, metiéndose tampones con alcohol, maestra”
(P.6. León. Maestra. 5° - 6°. Pública)

A pesar de lo anterior, entre madres-padres de preescolar y 1°-2° de primaria la prohibición explícita no es frecuente y en muchos casos, aunque exista no se respeta, porque niñas y niños pasan tiempo sin sus madres-padres cerca, así que ven el programa para tener de qué hablar con el grupo de pares.

“Yo dos que tres me he puesto ahí, pero la verdad son capítulos que no me gustan, ¡eh!... yo se lo prohíbo a mi hija, pero de repente llega la mamá y pone y ya me gano”

(P.12. Pachuca. Madre. 5° - 6°. Pública)

Si bien, tanto las audiencias infantiles como adultas confieren al programa cierta carga educativa, pues les ofrece una plataforma para tocar o tomar postura sobre temas que en las familias son o pueden ser tabú; también les preocupa cómo viven e interpretan niñas y niños las problemáticas que se presentan en La Rosa de Guadalupe.

Hay una relación directa con representaciones de género (Lamas, 2003) que se ofrecen a la infancia. Sobresale el parámetro heterosexualizado (Butler, 1990) en los contenidos y la réplica de éste por muchas(os) madres-padres.

“No me gusta porque en vez de enseñar, como que trauman más a los niños’./ ‘Son capítulos que no nos gustaría que nos pasaran a nosotros’. / ‘Algún capítulo que hay dos chavos que son gays o que son pareja o así.’/ ‘Mi esposo empieza “Uy no, no, yo creo que a mí me toca un hijo así y le doy sus nalgadas”, y mi hijo se le queda viendo y así como que le da risa y le hace, así como de que “ay papá, o sea mejor cállate”. O sea, como que mi hijo ya está viendo algo normal el que haya relaciones así”

(P.12. Pachuca. Padres-Madres. 5° - 6°. Pública)

Entre las(os) entrevistadas(os) la narrativa del programa es entretenida, pues tiene un planteamiento rápido de las situaciones, momentos de tensión que llevan a los personajes a tomar decisiones y una conclusión anclada en la esperanza y la fe depositada en la presencia de la Virgen para que se solucionen las situaciones o bien que el personaje reflexione.

“En algún momento plantean un caso que no tiene solución, pero de la nada sale el milagro”

(P.5. Puebla. Maestro. 5° - 6°. Pública)

Desde la visión de las personas adultas, es justamente en la resolución de los conflictos en donde La Rosa de Guadalupe no termina por dejar un mensaje claro entre niñas y niños, ya que la solución milagrosa parece afectar el nivel de consciencia y el carácter preventivo que inicialmente le asignan al programa; además sienten que algunas influyen de manera negativa en la conducta de los infantes.

“El niño que ve la Rosa de Guadalupe y ve cosas así, después tiene actitudes... Pues de repente actúa como... que quiere hablar así, lo ubicamos y se calma, pero no sé si ve que en la tele eso funciona y él como que lo quiere imitar, porque cuando damos buenos ejemplos, él da buenos ejemplos, dice: “es que sí, en tal capítulo pasaron que este niño hizo esto y no lo debió hacer”, o sea, sí ubica, pero como que se deja llevar o se pierde por querer quedar bien o imitar, no sé”

(P.9. Oaxaca. Maestra. 1°-2°. Privada)

En todas las plazas, las temáticas que asocian con la Rosa de Guadalupe tienen que ver con drogas, delincuencia (que puede ir desde el robo hasta el secuestro), violencia intrafamiliar, *bullying*, trastornos de alimentación como anorexia y bulimia, trata de personas o relaciones de pareja con una fuerte carga de violencia de género física y emocional (cfr. Castro, 2016).

“Del bullying’. ‘De cosas malas que hacen ahí’. ‘Las personas se mueren porque les hacen bullying”

. (P8. Monterrey. 5°-6°. Niños - Niñas. Pública)

“Los temas que se tocan en La Rosa de Guadalupe, la niña no está en edad de yo decirle por ejemplo qué es una violación o sea... que matan a alguien, que venden droga”

(P.8. Monterrey. Padre. Preescolar. Pública)

Los valores que encuentra la audiencia adulta para vincularse y mantener el seguimiento con el programa son: el tratamiento cotidiano de las situaciones, temas de gran actualidad, personajes que parecen ser personas comunes en situaciones problemáticas y en algunas situaciones alternativas de solución o recomendaciones más allá del milagro.

“Los niños me platicaron que vieron un caso en el que se drogaban con aire comprimido, es un programa que habla de cosas cotidianas y cosas que es normal que pasen, pero si se los estás explicando en un horario que es a las 5 ó 6 de la tarde pues lo van a ver los niños y yo creo que está mal, porque les dan ideas que no tenían”

(P.6. León. Maestra. 5° - 6°. Pública)

Las audiencias entrevistadas sienten que en algunos capítulos de La Rosa de Guadalupe se presentan niñas y niños que viven situaciones de violencia, descuido, maltrato en casa, en la escuela y en otros ambientes, lo cual se cree que puede ayudar a sensibilizar a niñas(os) de los peligros de la sociedad o por lo menos dejar una “moraleja” o “consejo”.

“Ahí, en la Rosa te dicen cómo resolverlo’. ‘Traen como una reflexión al final’. ‘Viene el airecito’. ‘Pero traen como que un mensaje’. ‘Una moraleja’. ‘Para mí está bien porque nos enseña, prácticamente nos enseña a ambos”

(P.11. Tuxtla Gutiérrez. Padres-Madres. 1°- 2°. Pública).

En general, la postura de las personas adultas con respecto a este programa es sumamente ambivalente pues:

- Por un lado, sienten que los temas y el tratamiento que se les da no es adecuado para niñas(os); por otro, creen que les alerta y a ellas(os) les sirve para estar enteradas(os) de lo que vive la juventud, así como poner en la mesa los temas tabúes.
- Cuestionan la resolución del nudo dramático a través del milagro, el aire y la presencia de la Virgen y la flor, pero sienten que es favorable que el programa ofrezca consejos o moralejas, y algunas veces referencias a instituciones que pueden ayudar en los temas que se abordan.
- Reconocen que es un programa cargado de problemas sociales, sufrimiento y violencia, pero valoran el tono cotidiano y la noción de realidad.

c. Representaciones de género

Las audiencias tienen claro que en La Rosa de Guadalupe los personajes femeninos y masculinos son diferentes en cada capítulo, así que las representaciones de género pueden variar de manera significativa dependiendo del tema y el rol que jueguen los personajes en la historia.

“Es que es dependiendo el capítulo... (Los hombres) que son violadores’, ‘Rateros, se drogan’, (Las mujeres) es que hay de todo, son sumisas’, ‘Hay muy loquitas’, ‘Hay rateras’, ‘Borrachas también’, ‘Golpeadoras’, ‘Prostitutas’, ‘Mandan fotos’, ‘Fotos de que venden drogas’, ‘Hombre y mujer pueden pasar por lo mismo”

(P.1. Ecatepec. Padres-Madres. Preescolar. Pública)

Sin embargo, entre las(os) entrevistadas(os) consideran que el programa tiende a presentar lo femenino desde la sumisión, la fragilidad y desde el territorio de la víctima (Serret, 2011); mientras que lo masculino se construye desde el poder y la violencia, en el rol del victimario (Bourdieu, 2007). Lo cual refuerza el discurso tradicional de género, es decir, mujeres débiles vs. hombres fuertes.

“Ahí se ve más de cuando el hombre golpea a la mujer y por lo que he visto sí se basa más en los jóvenes, en las drogas, en cómo te trata tu novio’. ‘Pero sí marca mucho el machismo, el hombre le pega a la mujer y sírveme’. ‘Se supone que hablan de cómo la mujer es sumisa ahí”

(P. 9. Oaxaca. Padres-Madres. 1°-2°. Privada)

También las audiencias infantiles identifican que el programa tiene un tratamiento diferente de lo masculino y lo femenino, pues el tipo de conflictos y actitudes a los que se enfrentan los personajes posiciona lo masculino como fuerte, violento; incluso malo (Bourdieu, 2007); mientras que lo femenino se construye como débil, sumiso, frágil, vulnerable y bondadoso (Serret, 2011).

Desde la visión de niñas y niños, sin importar la edad, en *La Rosa de Guadalupe* los personajes se construyen como “buenos” o “malos”, pero:

- suelen ser los hombres quienes habitualmente son malos y no sólo porque en la historia tengan un estilo de vida delincencial, sino porque se conducen de manera violenta con las mujeres;
- en cambio, cuando los personajes femeninos se presentan como “malos” es porque además de que cometen delitos, también agreden a otras mujeres y muchas veces a niños(as).

“A veces se trata de que tienen hijas y niños’. ‘(Los hombres) pegan’. ‘Hacen groserías’. ‘Llevan a los niños a otra casa y dejan a la mamá’. ‘Egoístas’. ‘ (Las

mujeres) no les pegan a los hombres'. 'Son bonitas'. 'Lloran'. 'Se ponen tristes'. 'Se salen con sus amigos'. 'Van a recoger a sus hijos'. 'Las mujeres son las buenas, los hombres son los malos'

(P. 1. Ecatepec. Niños-Niñas. Preescolar Público)

Así, aunque en el programa se toquen diversas temáticas, los personajes cambien en cada capítulo y se expongan a conflictos diferentes; la imagen que las audiencias tienen de *La Rosa de Guadalupe* es que reproduce discursos de género tradicionales, que estigmatizan y refuerzan la desigualdad, pues presenta modelos de lo femenino y masculino a partir de estereotipos rígidos de género que tienden a dicotomizar los géneros (Serret, 2011).

Entonces lo masculino se presenta en dos vertientes, por un lado, se asocia con poder, violencia, hombres que sólo se ocupan de sus necesidades; por otro, se asocia con una serie de excesos en donde parece que por ser hombres son permitidos y no siempre reciben un castigo ejemplar debido a que reflexionan y modifican su conducta (Bourdieu, 2007).

"Porque luego dicen que los hombres andan quitando a las mujeres y luego regresándolas'. 'Y que las engañan"

(P. 4. CDMX. Niños-Niñas 1°-2°. Pública)

La construcción de los personajes femeninos también se diversifica, por un lado, los personajes al construirse desde la dicotomía, la oposición de valores con lo masculino lucen débiles, vulnerables y frágiles; por otro lado, cuando son "las malas" en la historia además de delinquir se masculinizan, se tornan violentas, agresivas; o bien se alude al ejercicio de su sexualidad, son lesbianas, *teiboleras* o sus conflictos se banalizan, porque les preocupa su cuerpo, su belleza, su imagen (Lamas, 2003; Masson, 2017).

"El capítulo es a veces de las mujeres menores de edad que se embarazan'. 'Es que son rateras'. 'Engañadoras. 'En veces les dicen a sus amigas, bueno entre ellas que prueben la droga'. 'Algunas veces son como presumidas"

(P. 5. Puebla. Niños-Niñas. 5°- 6°. Pública)

Finalmente, las audiencias tienen muy presente que en *La Rosa de Guadalupe* se toca de manera constante la sexualidad y cuando se habla de homosexualidad, tanto en hombres como en mujeres, se refleja cierto prejuicio que relaciona esta condición sexual a un problema familiar grave. No se presentan lo suficientemente claro y explicado para que los niños y niñas expuestos al programa lo comprendan que estamos ante una preferencia más. Incluso puede ser percibido sólo desde el morbo y la curiosidad (Butler, 1990).

“También en la Rosa de Guadalupe hay un capítulo en donde unas mujeres se aman y al final dicen “van a conseguir su amor eterno”. Ya ahorita como estamos, ya sacan contenido, no soy homofóbica, pero ya sacan contenido lésbico, gay”.

(P.3. Veracruz. Madre. 5° - 6°. Privada).

La audiencia adulta asume que el programa presenta personajes femeninos infantiles en situaciones no correspondientes a la edad de las niñas, que podrían estar adelantando su despertar a la sexualidad o resaltando hacerlo antes de tiempo.

“Pues en primera siento que el pole dance no es un baile para una niña de 5°, hay etapas y edades para ir haciendo el baile a lo mejor si hubiera sido ballet está bien. Y la mamá la deja, ah sí ponte a bailar ahí”

(P.4. CDMX. Maestra. 5°- 6°. Privada)

Desde la percepción de las audiencias, es constante la presentación de la mujer siempre en desventaja versus a los hombres; en situaciones de violencia y vulnerabilidad, desde los modos verbales, emocionales hasta los físicos. Por ejemplo, se normaliza y justifica la infidelidad del hombre, pero no en la mujer; los abusos de padres a hijos pequeños sobre todo niñas suelen ser comunes, no se denuncian y pocas veces se castigan, llevándolos a una forma de normalizar o considerar natural en los hogares de niños y niñas del país.

“Son casos de diferentes historias de mujeres o niños. De violencia. De que tratan a las mujeres mal’. ‘De suicidios’./ ‘Que (las mujeres) no tienen tanta libertad’./ ‘Les pegan’/ ‘(Los hombres) tienen más libertad que las mujeres... en

que muchas historias, casi la mayoría, los hombres les pegan a las mujeres o son infieles”

(P.1. Ecatepec. Niños-Niñas. 5° - 6°. Privada)

“Los hombres machistas’/. ‘¿Cómo se puede decir? acosadores, violadores, pedófilos”

(P.12. Pachuca. Niños-Niñas. 5° - 6°. Pública)

2. Bob Esponja



Nivel de interés y vinculación: está presente en todas las audiencias infantiles, es un programa cómico, los hace reír a partir de situaciones y conductas “bobas” de los personajes.

a. Definición del programa

Desde la perspectiva de las audiencias infantiles, por ser una caricatura y porque la historia se centra en aventuras, ubican a Bob Esponja como una caricatura de corte infantil.

“Sí es para niños’ ‘Vive debajo del mar Bob Esponja, Bob Esponja’/ ‘Tiene su mejor amigo el bobo de Patricio y exploran el fondo del mar”

(P.7. Tuxtla Gutiérrez. Niños-Niñas. 1°- 2°. Pública).

Las audiencias infantiles describen el programa a partir de Bob Esponja, es quien define el tipo de programa, por tanto, es una caricatura divertida, alegre, que habla de las aventuras entre amigos. El tipo de humor también se construye a partir de la personalidad del personaje central, es un estilo de humor ingenuo, torpe y sencillo que se detona cuando Bob se equivoca o no le salen bien las cosas.

“Bob esponja es un cocinero feliz’, ‘A veces Bob Esponja va a la casa de Arenita y arruina todas sus cosas’. (P.6. León. Niños-Niñas. 1°- 2°. Pública). ‘Les gusta que es alegre, pero a la vez no sé cómo llamarle, de muy menso, está vende y vende hamburguesas”

(P.8. Monterrey. Padre. Preescolar. Pública)

b. Planteamiento general de la historia

La trama central del programa es la vida de Bob Esponja y sus amigos, en cada capítulo las audiencias infantiles encuentran un día en la vida del personaje central, así que más allá de un conflicto existe una aventura o anécdota que termina con un momento feliz.

“Se trata de una Esponja que vive en una piña debajo del mar’/ ‘Sale, trabaja, vende hamburguesas y le pasan cosas”

(P. 8. Monterrey. Padres-Madres. Preescolar. Pública)

“Es la historia de una esponja que vive en el mar, tiene amigos, Patricio; Bob Esponja trabaja en el Crustáceo Cascarudo”

(P. 6. León. Niños –Niñas. 1° - 2°. Pública)

La diversidad de situaciones y aventuras que puede vivir Bob Esponja y sus amigos se explica en gran medida porque es un personaje que no tiene edad específica, pues vive como un adulto, pero se comporta como niño.

“Es una esponja, cuando lavas con algo’./ ‘No es niño, es hombre’./ ‘Porque tiene su corbata’/ ‘Trabaja’/ ‘Vive con su gato Gary”

(P. 1. Ecatepec. Niños - Niñas. Preescolar. Pública.)

“No sé, se me hace tan pen...sativo, para analizarse, es muy tonto en su forma de ser para ser grande, pero más bien son niños por la forma de actuar”.

(P. 10. Ciudad. Juárez. Padre. 5° - 6°. Pública)

Para las audiencias entrevistadas es claro el rol que juega cada uno de los personajes y que sus características detonan parte de las aventuras, pues lo retan, invitan o provocan a que viva las aventuras, aunque existe un antagonico (Plankton) no es la lucha contra el mal o la adversidad el eje de la historia.

“Calamardo es malo porque trata mal a Bob Esponja’. /‘No le cae bien porque Bob Esponja le hace mucho relajo, pero lo hace sin malicia’./ ‘Exactamente, es un niño”

(P.7. Tuxtla Gutiérrez. Padres - Madres. 1° - 2°. Pública)

“Me gusta que salga Plankton porque es terrorífico y se ríe, quiere la receta de las hamburguesas, pero Bob Esponja no lo deja”

(P.11. Tijuana. Niña. Familia Tradicional. 5°- 6°. Pública)

Para algunas niñas la estridencia y humor “bobo” de Bob Esponja propicia que se vinculen poco con el programa, solo si encuentran capítulos que ya conocen y les gustan se quedan viendo el programa.

“Bob Esponja casi no la veo, no me llama la atención, por su risa, me duelen los odios, nada más si están mis primos en casa de mi abuelita nos ponemos a verla, pero yo con mi hermana que la veamos casi no”

(P.4. CDMX. Niña. Familia Uniparental. 5°- 6°. Pública)

De manera aislada, padres y madres ha escuchado o tienen referencia de que Bob Esponja tiene una relación homosexual con Patricio, lo cual no representa un impedimento para que sus hijos(as) vean el programa; pues sienten que es un rumor de redes sociales y que no es notable en el desarrollo del programa.

“Bob Esponja, en ocasiones cuando le ponen el close up a sus pestañotas’/ ‘Dicen que son gay’./ ‘En el Internet dicen que son novios’./ ‘No le tomo importancia, le gusta a mi hijo2

(P.4. CDMX. Padres - Madres. Preescolar. Pública)

c. Representaciones de género

Es una caricatura en donde los personajes masculinos son protagonistas y los personajes femeninos tienen un rol secundario, pues sólo participan en algunos capítulos o bien tienen menos aventuras con Bob Esponja.

“Está Perlita pero nada más sale con su amiga”. (P.12. Pachuca. Niño. Familia Extendida).

‘Arenita tiene un casco’./ ‘Y una cola’./ ‘Porque se puede ahogar’./ ‘Porque es una ardilla’./ ‘A veces sale de su burbuja y va con Bob Esponja’
(P.1. Ecatepec. Niños - Niñas. Preescolar. Pública).

Desde la visión de las audiencias, Bob Esponja y Patricio no son personajes que representen el estereotipo de poder y fuerza tradicionalmente asociado a lo masculino, más bien son torpes en su conducta.

Los padres (hombres) e incluso los niños suelen asociar características femeninas a estos personajes, desde su perspectiva, son tontos, débiles o manipulables, como lo es Patricio (a quien incluso se le feminiza de tal manera que es llevado al terreno de la homosexualidad), o depositar características sólo femeninas que no aplican en lo masculino (Butler, 1990, 1997). Ejemplo de esto lo podemos ver si pensamos en el caso de Arenita, quien no podría ser un hombre porque es precavida y no vive situaciones de riesgo, al contrario, va a lo seguro.

De acuerdo a lo publicado por “La caja de la masculinidad”: Un estudio sobre lo que significa ser hombre joven en Estados Unidos, el Reino Unido y México (Heilman, Barker y Harrinson, 2017), muchos hombres jóvenes asocian el “ser un hombre de verdad” con el abuso del alcohol y la conducción en estado de ebriedad, arriesgando así sus vidas y las de los demás al tratar de cumplir este estándar. Es decir, vinculados al terreno de la fortaleza y la agresividad (Bourdieu, 2007). Vemos gestos de violencia al relacionar actitudes femeninas con una supuesta degradación de lo masculino (Butler, 1990).

“Bob Esponja es débil’/ ‘Tonto’./ ‘Carga pesas de peluche’./ ‘Y no las puede levantar”

(P.7. Tuxtla Gutiérrez. Niños-Niñas. 1°- 2°. Pública)

En cambio, Don Cangrejo sí es una figura que representa valores de poder, no sólo por ser el jefe, sino porque concentra la riqueza y es lo único que le importa.

“Don Cangrejo es el jefe’./ ‘Es avaro’./ ‘A él le importa nada más el billete”

(P.7. Tuxtla Gutiérrez. Padres-Madres. 1°- 2°. Pública)

Calamardo dentro del programa es el personaje más adulto, no sólo por su diseño gráfico, sino también por su actitud gruñona, malestar contante y deseo de controlar y ponerle reglas a Bob Esponja.

*“Bob Esponja tiene un amigo que ya está grande, que se llama Calamardo’.
/‘Calamardo es enojón”*

(P.6. León. Niños-Niñas.1°-2°. Pública)

*“Nos faltó algo, que a Calamardo no le gusta ni Patricio ni Bob Esponja’/ ‘Los
regaña’. / ‘No le gusta que le hagan ruido’./ ‘Ni que se rían”*

(P. 1. Ecatepec. Niños-Niñas. Preescolar. Pública)

Las audiencias infantiles y las personas adultas consideran que Arenita es el personaje femenino más importante en la caricatura y tiene el rol de la buena, trabajadora, comprensiva y emocional (Serret, 2011). Al mismo tiempo, es la más inteligente [algo más esperado en el género masculino]; algunas veces es quien cuida y ayuda a resolver los conflictos de Bob Esponja.

*“Arenita guarda todo en su pantalón’/ ‘Es buena, inventa cosas’./ ‘Es
científica’./‘Super inteligente”*

(P. 6 León. Niños - Niñas. 1°- 2°. Pública)

3. La familia P. Luche



Nivel de interés y vinculación: se menciona como favorito sólo en algunas entidades como CDMX, Puebla, Pachuca, Ecatepec y Veracruz.

El principal elemento de vinculación es lo cómico, un estilo de humor “burlón” y exagerado.

En el resto de las ciudades en las que se analizó, todas las audiencias lo conocen y recuerdan frases icónicas como “¿Por qué no es una niña normal?”, pero el seguimiento es intermitente.

a. Definición del programa

Desde la visión de las audiencias es “una serie cómica” que presenta situaciones divertidas dentro de un contexto familiar poco común, “raro” y en donde ninguno de los personajes actúa de manera “normal” con excepción de Bibi.

*“Son los raros en realidad, entonces eso es lo que siempre causa mucha risa, el famoso “Bibi ¿Por qué no eres una niña normal?”, nadie hace lo que toca la sirvienta no limpia y Ludovico medio trabaja”
(P. 3. Veracruz. Madre. 5°- 6°. Privada)*

b. Planteamiento de la historia y tratamiento

Las audiencias describen al programa como una serie de anécdotas y situaciones de la vida de una familia que vive en una realidad alterna o diferente (Ciudad Peluche) donde todo parece estar al revés o ser poco común, no consecuente con la realidad, de ahí que las situaciones resulten inesperadas y eleven el carácter cómico de la serie.

“Junior, en realidad es un policía, pero lo atropellaron y se pegó en la cabeza y le dijeron que era su hijo, ¡¿cómo puede ser?!./Ludoviquito, pero él ya se dio cuenta que es adoptado”

(P.1. Ecatepec. Niños - Niñas. 5° - 6°. Pública)

El tono del programa siempre es cómico y exagerado, lo que permite presentar una serie de actitudes y comportamientos que en la vida real resultarían agresivos, violentos e incluso groseros, o humillantes.

“Su hija es rara’./ ‘Junior, el adoptado’./ ‘Ludovico no es muy inteligente’./ ‘Su esposa lo engaña y no se da cuenta’./ ‘Federica es bien regañona’./ ‘Molesta’./ ‘Infiel’./ ‘Junior es el menso y juega muñecas, es debiluch”
(P.1. Ecatepec. Niños - Niñas. 5° - 6°. Pública)

“Dices ¿habrá una familia que se parezca, que sea así?, Sí debe haber una que sea así, que discriminen a la niña por ser estudiosa, por ser todo... y premien a los irresponsables... todas esas cosas...el jefe de familia se mata trabajando todo el tiempo y lo maltaran mucho”
(P.3. Veracruz. Madre. 5° - 6°. Privada)

Se identifica que es un programa donde todo parece estar fuera de lugar, siendo absurdo e ilógico; eso es precisamente lo que los engancha y los mantiene vinculados con el programa.

“Ludovico es el de la casa y les da de comer atún en la lata, les da hamburguesa de atún, pero sin abrir la lata, pues claro te ríes”
(P.3. Veracruz. Madre. 5° - 6°. Privada)

“La contratan y le dicen “¿Excelsa por qué no lavas los trastos?” y ella dice “yo sólo soy la sirvienta”.
(P.1. Ecatepec. Niños - Niñas. 5° - 6°. Privada).

c. Representaciones de género

En sintonía con el tono exagerado de este programa lo femenino y lo masculino también se presentan de manera extrema, las características de cada género terminan por ser grandes defectos, así que los personajes terminan por ser modelos que discriminan a hombres y mujeres.

- Ludovico, aunque tiene el rol tradicional de proveedor, no es eficiente en ello, es un “saca copias”, no es hábil en el ejercicio del rol paterno, no sabe “hacer de comer”, no tiene un vínculo emocional sólido con sus hijos e hija, “le dice a cada rato ¿por qué no eres una niña normal”. Además, se presenta como parrandero e irresponsable. El resto de los personajes masculinos se presentan como tontos, “dejados”, y manipulables; o bien, si tienen poder, son abusivos.

*“(Los hombres) le dedican mucho tiempo a ver la tele”
(P.5. Puebla. Niños - Niñas. 5° - 6°. Pública)*

*“Ah bueno el Ludovico se va en la noche con sus amigos’./ ‘No es muy inteligente’./ “Su esposa lo engaña y no se da cuenta”
(P.1. Ecatepec. Padres-Madres. 5° - 6°. Pública)*

- Federica es una mujer contradictoria, inestable, exagerada, violenta y nada empática con su esposo, no es una mujer empoderada, sino conformista y demandante. Lo mismo pasa con Excelsa que es floja, desatenta y apática. El uso del lenguaje verbal violento y agresivo es común y forma parte de la violencia de género. Es común un trato verbal “grotesco” que dentro del tipo de humor del programa parece quedar normalizado o no se percibe tan agresivo ni violento entre las(os) madres-padres de los niños y niñas estudiados (Castro, 2016).

*“La mamá, la esposa le dice ¡Tarado! Como si trajera el gafete acá abajo
¡Insecto!”
(P.12. Pachuca. Niños - Niñas. 5° - 6°. Pública).*

‘(Federica le dice) Ludovico quiero esa pomada para adelgazar, (ella se contesta) me estás diciendo gorda, está medio mal’. (P.5. Puebla. Niños - Niñas. 5° - 6°. Pública).

4. Soy Luna



Nivel de interés y vinculación: es un programa que apela más a las niñas a partir de la trama, los conflictos y la música; aunque los niños conocen la serie a partir de las referencias de hermanas o amigas.

Por ser un melodrama juvenil, romántico y musical, se le considera más dirigido a niñas y adolescentes.

Este programa se menciona mucho como favorito en la mayoría de las plazas estudiadas.

a. Definición del programa

Las audiencias se refieren a “Soy Luna” como una “serie” aunque entre las personas adultas se clasifica como “telenovela juvenil”.

“Ahora a las telenovelas les dicen series, pero son lo mismo, eso es Soy Luna”
(P.10. Ciudad Juárez. Madre. 5° - 6°. Pública)

“Una niña soñadora, que lucha por sus sueños, que le encanta patinar”. / “Es la clásica princesita de película de caricatura que la quieren pasar a la vida real”. (P.3. Veracruz. Padres-Madres. 5° - 6°. Privada)

En general, se considera la “típica novela adolescente”. Por su contenido musical, romántico y melodramático se asocia al tipo de contenidos que atrapa a las mujeres. Vemos cómo se refuerzan roles de género, donde los varones no deben consumir productos donde una mujer es la protagonista.

“En la casa son más mujeres y les gustan las novelas, la chilladera y los cuentos de hadas y ni modo nos toca ver las novelas, unas si me gustan, pero son las de la noche, las de narcos”
(P.5. Puebla. Padre. Familia Extensa. 1° - 2°. Pública)

b. Planteamiento de la historia y tratamiento

Las audiencias infantiles y específicamente las madres de familia conocen con claridad la trama de “Soy Luna”, la cual relacionan directamente con las telenovelas clásicas, es decir, con la trama de cenicienta; pero sienten que el personaje central (Luna) es tenaz y está luchando por sus sueños.

“Era huérfana, la adoptaron está con sus papás’./ ‘No espera que la rescate un príncipe’./ ‘Ella su sueño es conocer, saber su verdadero origen, de dónde viene Luna”

(P. 3. Veracruz. Padres - Madres. 5° - 6°. Privada)

El conflicto central de la historia está en que Luna descubra su origen, mientras tanto, vive su vida cotidiana como adolescente, lo que da pie a una serie de anécdotas en el grupo de pares tales como el romance (el inicio y ruptura de los noviazgos), la amistad, la competencia y rivalidad entre personajes y grupos; además presenta las relaciones entre adolescentes y adultos. La historia se desarrolla alrededor del patinaje y la música.

“Mira, en la segunda temporada Luna no sabe todavía que ella es la dueña de la casa y es millonaria, dicen que en la tercera temporada ya lo va a descubrir... primero es novia de Simón, pero luego le gusta más Mateo... Ambar Smit es mala con Luna porque le tiene un poco de envidia”

(P.11. Tijuana. Niña. Familia tradicional. 5°- 6°. Pública)

c. Representaciones de género

Las audiencias adultas deducen que “Soy Luna”, por ser una historia clásica, presenta estereotipos tradicionales de género, es decir, personajes femeninos dicotomizados: las buenas y las malas; personajes masculinos en el mismo sentido: los guapos y atléticos vs. los nerds y tímidos.

Sin embargo, para las niñas los personajes femeninos como Luna y Ámbar se consideran más fuertes, atrevidos y capaces, pues “son las que mejor patinan y compiten” (P.7. Tuxtla Gutiérrez. Niña. 5°- 6°. Pública), mientras que los personajes masculinos tienen una fuerte dosis de sensibilidad y ternura, por ejemplo, “Simón es super dulce, muy buen amigo” (P.1. Ecatepec. Niña. 5°- 6°. Privada).

5. La CQ



Nivel de interés y vinculación: es una serie que vincula más a niñas y niños de 5° y 6° de primaria tanto de escuelas públicas como privadas, a partir de las historias entre adolescentes y por el tono cómico de las situaciones.

Aunque se menciona entre niñas y niños de 1° y 2° de primaria, no se considera como una de las favoritas.

a. Definición del programa

Para las audiencias entrevistadas La CQ es una “serie adolescente cómica”, debido a que presenta situaciones y experiencias de un grupo de adolescentes de secundaria en donde cada uno juega un rol específico, dicho rol permite que se desarrollen las anécdotas de una manera divertida y espontánea.

“Una serie como de broma ¿no?, de lo que le pasa a los adolescentes en la escuela”

(P.5. Puebla. Madre. 5° - 6°. Privada)

“Es como una escuela, hay personajes, la lista, el tonto, el deportista, la ruda, la fresa’./’ Toman a todos los que hay en secundaria”

(P.9. Oaxaca. Padres-Madres. 5° - 6°. Privada)

b. Planteamiento general de la historia

Más que definir un conflicto clave o central, la CQ presenta una serie de anécdotas y situaciones cómicas de un grupo de adolescentes que tienen una amistad cercana, además recupera ciertos intereses de la etapa de vida, como los noviazgos, los exámenes y la relación tensa que suele presentarse con los profesores.

Es un programa que para las audiencias adultas no tiene una carga agresiva o contenido violento, de hecho, se considera apto para niñas y niños porque sienten que presenta buenos ejemplos o mensajes positivos; incluso los personajes que podrían ser antagonicos terminan por relacionarse y tener momentos de conexión con el grupo de los buenos.

“En un capítulo Adri ayudó al fortachón... se me va el nombre... a estudiar para los exámenes’/ ‘Danny la prima de Jenny es la novia de Beto el inteligente, aunque se lleven mal, porque Jenny quiere ser novia de Ángel”

(P. 8. Monterrey. Madre. Familia Uniparental. 5°- 6°. Privada)

c. Representaciones de género

La serie presenta “modelos de lo adolescente”, es decir, los personajes se construyen a partir de sus habilidades y roles en el grupo de pares; el tono de “relajado” y el humor generan que lo masculino y lo femenino no refleje del todo algún estereotipo de género.

Se observan personajes de niños y niñas con actitudes y valores característicos de las series adolescentes: el niño popular, exitoso y guapo de la clase; la niña guapa, presumida y sexy; el niño torpe o “tonto divertido” y tierno; el niño nerd o inteligente que es sujeto de burlas y *bullying* por sus compañeros.

‘Es el galán, el que es el científico, el que es el tonto, la que se cree muy buena, la que es sencilla’. ‘Y que a las niñas las enamora’./ ‘El rebelde’./ ‘El fortachón... el que es medio bobo ¿no?’./ ‘La presumida, el nerd’. (P. 5. Puebla. Padres -Madres. 5°- 6°. Pública).

‘Nada más hacen travesuras, o sea no cumplen un rol como hombre o como mujer, simplemente hacen travesuras y ya’. (P.12. Pachuca. Madre. 5° - 6°. Pública).

El único personaje que rompe el esquema es Adri “la niña-niño” que así es nombrada en la serie, lo cual causa impacto y cierto rechazo (Butler, 1990). Aunque también se menciona como un avance en el discurso de la igualdad de género, pues presenta a las audiencias infantiles un modelo de mujer diferente que rompe con los estereotipos hegemónicos.

La apertura de padres y madres con respecto al personaje de Adri se explica porque si bien es una niña con gustos rudos que prefiere estar cómoda para hacer deporte, no es una niña homosexual, pues tiene una relación romántica con Roque (el fortachón, rudo y bulleador).

“Hay una niña que dijera mi hijo, machorra, ¿no? Que juega basquet. La hermana del muchachito que es guapo”
(P.5. Puebla. Madre. 5° - 6°. Privada)

“Anda con su gorra, sus bermudas, su camisa’/. ‘Es así como que ruda, pero salió con el fortachón”
(P. 12. Pachuca. Padres- Madres. 5° - 6°. Pública)

8. CONCLUSIONES

Las audiencias infantiles

La vida de niños y niñas se estructura a partir del tiempo en la escuela; el NSE ABC/+ los horarios escolares, así como las actividades extraescolares propician que tengan menos tiempo en casa y menos tiempo libre.

En general, el tiempo en casa es tiempo para el consumo de contenidos mediáticos y entre más acceso tienen a dispositivos personales, entonces el consumo es portátil. Niñas y niños dedican más de 4 horas frente a diversas pantallas, la televisión ya no es la única pantalla, pero sí la más importante.

El consumo de contenidos audiovisuales y las dinámicas alrededor de éstos presentan diferencias significativas por edad:

- Preescolares, son quienes más contenidos acordes a su edad consumen y los más supervisados por las personas adultas encargadas de su cuidado. Tienen propiedad sobre la televisión comunitaria; el resto de los miembros de la familia les concede este privilegio, pues tienen que aprender, ver y estar quietos y entretenidos frente a una pantalla.
- Estudiantes de 1°- 2° de primaria mantienen una fuerte afiliación a programas de caricaturas y corte infantil, pero a partir de las películas y la influencia de hermanas(os) mayores se vinculan con contenidos juveniles y algunos contenidos adultos. En este periodo de la infancia van perdiendo propiedad sobre la televisión comunitaria, la familia empieza a integrarlos a contenidos de corte juvenil y adulto.
En esta etapa aparecen los medios individuales, especialmente en el NSE AB/C+ para compensar la pérdida de la televisión comunitaria. Inician la exploración de plataformas como *YouTube Kids* y perfilan sus gustos, por tanto, internet se empieza a valorar como un medio multi-contenidos y de horarios libres. Padres-madres se mantienen atentos a los contenidos, pero la frecuencia de la supervisión decae.
- En estudiantes de 5°- 6°, el consumo de contenidos se diversifica, aunque le dan seguimiento intermitente a caricaturas y programas infantiles. El consumo se vuelve individual, pues en ambos NSE existe mayor presencia de celulares y algunas *tablets*. En esta edad ya han aprendido que con acceso a internet tienen un mundo de posibilidades, inagotables, exactas para lo que les gusta y siempre disponibles. Entre preadolescentes el consumo de contenidos juveniles y adultos es la constante, pues en este momento, la supervisión de los padres es esporádica e incluso inexistente.

Niñas(os) se vuelven súper especialistas en el manejo de los dispositivos, por lo que, aunque las personas adultas decidan supervisarlos y prohibirles algunos contenidos, fácilmente rompen las reglas.

Los modelos y representaciones de género en los medios desde las audiencias infantiles

A diferencia de los adultos, niñas y niños identifican con mayor facilidad los modelos de lo femenino y lo masculino, a partir de la estética del personaje, los valores que detenta y las actitudes con las que el personaje resuelve los conflictos.

Entre preescolares existen dos tendencias:

- Se identifican con la estética rosa, delicada y tierna de lo femenino si son niñas y si son niños con la estética azul, fuerte y poderosa de lo masculino.
- Se conectan con las emociones de los personajes sin importar el sexo, así que si son niños encuentran en los personajes “rosas femeninos” características deseables, como ser valiente, intrépida e inteligente; las niñas reconocen y comparten emociones de los personajes masculinos que son tiernos, sentimentales y poco hábiles.

Parece que entre preescolares el discurso hegemónico y los estereotipos de género no permean a la conducta, realmente, practican la igualdad de género, “somos humanos”, aunque la diferencia es que las niñas tienen el pelo largo y los niños no.

Existe un cambio drástico en los primeros años de primaria (1°- 2°), pues no sólo no se identifican con los valores de los personajes del sexo opuesto, sino que los rechazan; por tanto, se identifican de manera *generizada* con los personajes y contenidos.

- **Los niños** buscan modelos heroicos, poderosos, hábiles en los deportes, inteligentes y valientes, que manifiesten poco su emocionalidad o sus miedos. En cambio, rechazan a los personajes dulces, que necesitan apoyo para resolver los conflictos y muestran sus debilidades con llanto o actitudes torpes.
- **Las niñas**, suelen buscar modelos que exacerbén lo femenino y las emociones típicamente asociadas al género, dulces, tiernas, románticas y siempre bellas.

Destaca que algunas de ellas, aunque no es la generalidad, empiezan a buscar modelos identitarios menos estereotipados, que pueden ser personajes femeninos o masculinos con atributos de capacidad, fuerza y vitalidad.

Heroínas capaces de resolver sus problemas de manera autónoma y héroes sensibles, capaces de mostrar que no son hábiles en todo y todo el tiempo.

Finalmente, entre estudiantes de 5°- 6° ya como expertos consumidores de contenidos, han encontrado una gran diversidad de modelos, en su mayoría generizados y fuertemente estereotipados.

- **Las princesas y los príncipes**, que se caracterizan por la vanidad, la belleza permanente, la dulzura y comprensión constante.
- **La niña buena**, su valor básico es la amistad y fraternidad, es fuerte emocionalmente, pero ingenua, muy inocente, lo que da pie a que sea abusada. Modelo más cercano a las niñas.
- **Los salvadores**, héroes que son rudos, fuertes, incansables, con vocación de servicio y resolutivos. Atractivos para niñas y niños.
- **Los conflictivos**, antagónicos, rompe reglas, no respetan los límites, se divierten a costa de los demás; físicamente deseables, sexys, guapos(as), vanidosos. Se vinculan niñas y niños.
- **Las machorras**, es un modelo con el que se identifican únicamente las niñas, pues encuentran en él características energéticas, vitales, libres y divertidas, son las que hacen cosas de niños, aunque no se ven tan femeninas.

En este momento de la infancia los discursos de género del mundo adulto ya se reproducen, ya son prejuicios, especialmente, en el NSE D/D+ y en menor medida en el NSE AB/C+.

Destaca el caso de la Ciudad de México y Tijuana en donde niñas y niños, se posicionan frente a los discursos de género de una manera más crítica, no quieren ser etiquetados, juzgados y expuestos porque no se adecuen a los modelos de género clásicos.

Género, hogar, medios de comunicación y relación madres-padres e hijas(os)

Con este estudio se pudo apreciar que las relaciones entre infantes y adultos se han complejizado en los últimos años debido a la ambivalencia con que la infancia se define desde la mirada de los adultos. Las niñas y los niños de hoy se consideran frágiles y vulnerables debido a que viven en un entorno más peligroso, saturado de violencia y de riesgos sociales. Esto deriva en sobreprotección y aislamiento en casa, que a su vez favorece el aumento a la exposición a medios como forma de entretenimiento.

Las dinámicas familiares son más complejas hoy en día, se identificó que:

- a) Las familias no permanecen integradas, lo que da pie a que las niñas y los niños vivan con la madre o con el padre o que alternen la vivienda entre casa de alguna(o) por periodos acordados;

b) niñas(os) son a) más despiertas(os) y muestran conciencia de sí mismas(os) desde los 7 u 8 años; son autosuficientes, les gratifica mostrar independencia de los adultos y comienzan a acumular experiencias de vida propias y

c) la información que les confieren los medios de comunicación los empodera y autonomiza.

Los adultos se quejan entonces de una infancia rebelde, inmanejable, contestataria, y aceptan estar perdiendo el control sobre su crianza. Compiten fuertemente con modelos que las niñas y los niños observan en los medios de comunicación, y con modelos que copian en la escuela de sus pares y maestras(os) para asegurar pertenencia al grupo social, ya que este espacio es la contención más importante para ellos, debido a que en casa se sienten solas(os) y se les "obliga" a actuar como adultos: colaborar en los quehaceres, cuidar hermanas(os) menores. Este reparto de tareas por supuesto que está diferenciado y se relega más a niñas que a niños.

En este espacio vemos cómo se naturalizan y normalizan actividades inculcadas a cada género. Madres y padres consideran que estas diferencias son prácticamente innatas; manifiestan que "por naturaleza" los niños tienden a ser "agresivos" y las niñas más "tranquilas", y no se cuestionan la influencia social que moldea estas actitudes y comportamientos. Vemos cómo se naturalizan esquemas de género y percepción de género, que en realidad son constructos socioculturales (Lamas, 2003; Bourdieu, 2007).

Observamos una niñez empoderada que se caracteriza por la curiosidad, la falta de tolerancia a la frustración, la búsqueda de satisfacciones inmediatas, la autonomía, el autoritarismo y la falta de reflexión. Niñas y niños que se sienten en ventaja frente a adultos que no dominan las nuevas tecnologías ni tienen la misma cantidad de información, y que por ende desacreditan en muchas ocasiones los consejos y orientación provenientes de ellos.

Una infancia en donde no se necesita salir de casa para generar experiencias, porque éstas se ofrecen en Internet, o bien se generan para compartirlas en la red desde casa. Mientras que las madres y los padres aceptan la demanda y tiranía de los hijos(as) por sentirse culpables de delegarles tareas "adultas" y(o) de no prestarles la suficiente atención, los llenan de dispositivos y en la mayoría de los casos, no se sienten con la autoridad de supervisar lo que ven en ellos, porque éste se ha vuelto el espacio íntimo de gratificación de las(os) hijas(os) debido a su ausencia.

Entre preescolares tienden a ser tolerantes, incluyentes y permisivas(os), para ellos(as) es clara la diferencia de género a partir del cuerpo sexuado, mujeres y

hombres, pero no han introyectado estereotipos, ni estigmas del mundo adulto, sobre el género.

En los primeros años de primaria, se identificó que para las(os) infantes el mundo parecía neutral y homogéneo, pero entrada la primaria, las actitudes, comportamientos y el nivel de desarrollo empieza a diferenciarse entre niñas y niños. Mientras que en los niños se enfatiza la rebeldía, la agresión y la violencia a través de juegos bruscos; las niñas continúan representando roles en un ejercicio que parece prepararlas para la maternidad: juegan a cuidar y criar muñecas.

En esta etapa se pudo ver en infantes comportamientos diferenciados, lo que las personas adultas ya les han sembrado del significado cultural de los roles de género, así el discurso de los niños, especialmente, en el NSE D/D+ empieza a ubicar a las mujeres como frágiles y más sensibles. Destaca que la respuesta de las niñas frente a las aseveraciones del género femenino, tienden a mostrar cierto empoderamiento.

Más adelante, en la primaria alta (5° y 6° grado), muchas niñas rechazan por completo la actividad física y "saltan a la adolescencia" a una edad más temprana imitando modelos de belleza a través del vestuario y el maquillaje para atraer al sexo opuesto. Por su parte, los niños entre los 10 y 12 años gozan de menor restricción para salir de casa, al considerarse más fuertes y hábiles en caso de necesitar huir o defenderse de algún delito, por lo que las niñas se mantienen en los juegos pasivos dentro de casa. Los niños realizan actividades físicas, exploran el mundo y desarrollan su fortaleza física fuera de casa con mayor permisividad, replican pues, esquemas rígidos de género.

Lo que las personas piensan sobre "los temas de género" tiene como referente primario la información que reciben de los medios de comunicación, después se ancla en su experiencia de vida, en el proceso de socialización e introyección personal sobre el significado de lo femenino-masculino. En este segmento de edad están mucho más inmersos en películas clasificación B, B15 y sólo para adultos.

Aunque acostumbren ver la película "de moda", "la que está en el cine", en realidad no las consideran como favoritas. Conservan el gusto por películas infantiles, porque les recuerda su primera infancia, pero ahora son más afectos a películas de acción, comedia, drama, misterio, suspenso, terror y ciencia ficción.

Las personas adultas entrevistadas están relacionadas con las ideas de género desde una posición totalmente empírica; incluso maestras(os), de quienes pudiera pensarse que estén más sensibilizados por los programas de estudio, prácticamente no cuentan con el manejo de conceptos, su definición y diferenciación (Serret, 2008). Tampoco se pudo ver una aceptación mayoritaria sobre sexualidad no heterosexual.

Cuando se detectan conductas de niñas(os) que no corresponden con los roles de género estereotipados, entonces cuestionan fuertemente su orientación y preferencia sexual, como si el niño que juega con muñecas estuviera desarrollando una orientación homosexual, “gay”, y la niña que es intrépida, juega fútbol, videojuegos y le gustan los superhéroes hombres, entonces es “machorra”, “marimacha”, “manflora”, lesbiana. Madres y padres tienden a ser más permisivos y flexibles a esta exploración en edades más tempranas (preescolares), y más rígidos cuando sus hijas(os) empiezan con el desarrollo y maduración sexual.

A pesar de ello, muchas de las personas adultas entrevistadas sienten que la sociedad mexicana ha avanzado poco a poco en la construcción de una sociedad más igualitaria, aunque consideran que aún falta mucho, especialmente, en la definición y toma de consciencia de las mujeres.

Sobre las(os) docentes, género y el espacio educativo:

Sobresalió que la sensibilización en género no fue un tema relevante para las(os) docentes entrevistadas(os). Observamos cómo profesoras(os) no sólo replicaron ideas rígidas sobre el género que asigna a las mujeres al espacio del cuidado y a los hombres al de la actividad, la destreza y la violencia. Tampoco vieron necesario implementar en la currícula algún elemento sobre género. Consideraron, en su mayoría, que la igualdad de género era un tema ya incluido en los planes de estudio y no se detuvieron realizar un análisis sobre estereotipos de género en los espacios educativos, ni en su modificación.

Los maestros y las maestras tienen mucho más claro y vigente el ‘Marco para la Convivencia Escolar en Escuelas de Educación Primaria’, pues el documento establece el plan de acción para medidas disciplinarias, una guía práctica para enfrentar los problemas de *bullying*, que llegan a vivirse en las escuelas, dicho marco está incluido en el Programa Nacional de Convivencia Escolar.

En el “Manual para el docente de Educación Primaria”, en la Tercera Parte: ‘Fomentar la Igualdad de Género en los alumnos’, se señala que:

“El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) **incluye entre sus objetivos primordiales disminuir la discriminación**, teniendo en cuenta que las diferencias nos enriquecen como seres humanos. Así, **este programa contribuye a construir una convivencia respetuosa en función de los derechos humanos y la igualdad de género**; busca superar prejuicios y evita la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia, los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. Por ello, **el PNCE orienta sus actividades hacia el establecimiento de una**

convivencia armónica, pacífica e inclusiva en que todas y todos tengan los mismos derechos”.²²

Además, se incluyen 6 ejes formativos para abordar los puntos antes señalados:

1. Fortalecimiento de la autoestima.

“Este eje se orienta hacia el desarrollo y fortalecimiento de la valoración que tienen las y los alumnos de sí mismos. Implica habilidades para que se conozcan (autoconcepto); acepten lo que son y trabajen en lo que pueden ser mejor (autoaceptación); aprecien sus características y cualidades personales (autovaloración); desarrollen actitudes de respeto y cuidado de sí (autocuidado) y de los demás”.

2. Expresión y regulación de emociones.

“En este eje se promueve evitar el uso de estereotipos de género, reconociendo que todas y todos podemos sentir y expresar distintas emociones, que no son exclusivas de un género u otro”.

3. Convivencia armónica, pacífica e inclusiva.

“De manera específica se aborda el establecimiento de relaciones inclusivas, evitando la discriminación por cualquier aspecto, entre ellos el género. Reconocer y respetar las diferencias, evitar los prejuicios y promover el aprecio por la diversidad, son aspectos fundamentales que se atienden en este eje formativo.”

4. Respeto a las reglas.

“En este eje se refuerza la participación igualitaria y equitativa de niñas, niños y adolescentes en la formulación de las reglas, así como en el cumplimiento de las mismas. Sin hacer distinciones de género, todas y todos participan en la creación de las reglas y las respetan por igual”.

5. Manejo y resolución de conflictos.

“Es primordial que los alumnos reconozcan que los conflictos son parte de la convivencia y aprendan a solucionarlos por la vía pacífica. En este sentido, el reconocimiento de las diferencias y la valoración de la diversidad son fundamentales para manejar y resolver los conflictos de forma asertiva, haciendo hincapié en la igualdad de género: todas y todos tienen derecho a expresar sus opiniones y necesidades”.

²² Programa Nacional de Convivencia Escolar. Manual para el docente Educación primaria. SEP, 2017.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/332434/manual_docente_tercera_parte.pdf, pág.32

6. Comunicación y colaboración de las familias.

“Las actividades que se proponen en este eje están orientadas a fomentar la participación de niñas y niños por igual en la toma de decisiones, en la realización de tareas domésticas, en la elaboración de acuerdos familiares y en la valoración de todos los integrantes de la familia, sin importar su género o edad”.

“En conclusión, los seis ejes formativos que estructuran el programa integran la perspectiva e igualdad de género con actividades que permiten hacer una reflexión para **evitar los estereotipos, reconocer y valorar las diferencias**, así como el derecho de todas y todos a la expresión asertiva de sus emociones, de sus necesidades, a la participación en el establecimiento de reglas y la resolución adecuada de conflictos para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en la comunidad escolar”.

De manera aislada en Puebla, Veracruz y Oaxaca conocen y mencionan los ‘Marcos para la Convivencia con perspectiva de género’, más no se pudo ver una aplicación del mismo, pues es un documento que presenta un modelo para la implementación de políticas públicas, encaminadas a “identificar de manera oportuna actos, situaciones y relaciones que trastocan la sana convivencia y limitan el logro del propósito de aprender a convivir y el cumplimiento de la SEP como garante del derecho a la educación y el cuidado y protección de la niñez en su calidad de Tutor”.²³ Lo que planea dicho documento está recuperado en el PNCE antes citado.

Aún en los casos que sí hubo una preocupación por pensar desde la perspectiva de género y educación, las(os) docentes se enfocaron en el campo del acceso a oportunidades similares, pero no en el desmantelamiento de roles rígidos de género. Se considera urgente pensar en la necesidad de buscar contenidos de género más inclusivos, que se abarquen temas que vayan más allá de la inclusión de las mujeres a la vida estudiantil, tales como sexualidad, diversidad y estereotipos de género desde una perspectiva feminista interseccional.

Aunque fue posible identificar cambios en cuanto a percepciones de género, sobre todo en lo relacionado al ingreso y permanencia de las mujeres en espacios educativos, esto sucede en las grandes capitales de las distintas entidades estudiadas, en donde se cree que se ha avanzado en ofrecer mayores oportunidades y acceso a la educación de las niñas, pero también visualizan que existen niñas con más de una condición de discriminación (pobreza extrema, indígenas), en donde prevalece un trato injusto y de dominación de las niñas. Asimismo, es necesario resaltar que el acceso a la educación básica no es garantía de no padecer violencia de género.

²³ Marcos de Convivencia con Perspectiva de Género, SEP, 2015.
<http://www.educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2015/03/MARCOS-CONVIVENCIA-CON-PERSPECTIVA-DE-GENERO.pdf>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Augé, Marc (2007). "Sobremodernidad: del mundo tecnológico de hoy al desafío esencial del mañana". Texto incluido en el libro compilado por De Moraes, Dénis, Sociedad mediatizada. Editorial Gedisa. España.

Alcántara, E. (2003) El género en la construcción de significados de malestar sexual en mujeres y hombres que asisten a terapia sexual. Tesis de Maestría. UAM-Xochimilco. México.

Amuchástegui, A. (2001) Virginitad e iniciación sexual en México. Experiencias y significados. EDAMEX. México.

Austin, J (1982) Cómo hacer cosas con palabras. Paidós. Barcelona

Barrio, s Araceli (2001). *Hacia una educación integral del niño preescolar* (Tesis para máster en pedagogía. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/18402.pdf>.

Bauman, Z. (2008) Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre CONACULTA. Tusquets. México.

Baudrillard, J. (1977) Cultura y simulacro. Ed. Kairós. Barcelona.

Berger, J. (2012) Modos de ver. Ed. Gustavo Gili. Barcelona.

Bourdieu, P. (2000) La distinción. Ed. Taurus. México.

_____ (2007) La Dominación Masculina. Ed. Anagrama.

Butler, J. (1990) Deshacer el género. Paidós. México.

_____ (1997) Discurso, poder e identidad. Ed. Síntesis.

De Lauretis, T. (1986) "La tecnología del género" En Ramos, Carmen (comp.) El género en perspectiva. De la dominación universal a la representación múltiple. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. 315 p.

Campbell, J. (2014) El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del Mito. FCE. México

Calarco, J. (2006) La representación social de la Infancia y el niño como construcción

Castro, R. (2016). "Violencia de género", en Conceptos clave en los estudios de género, volumen 1, coordinado por Hortensia Moreno y Eva Alcántara, 339-354.

Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México (PUEG-UNAM), México.

Colás, P. y Villaciervos, P. La Interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. Universidad de Sevilla. Revista de Investigación Educativa, 2007, Vol. 25, n.º 1, págs. 35-58.

Foucault, M. (1989) Historia de la Sexualidad I. La voluntad del saber. Vol. I. 31ª ed. Siglo XXI Ed. México. (Original en francés. 1976. Gallimard. París.)

_____. (1984) Michel Foucault: una entrevista. Sexo, poder y política de la identidad. Conversación con B. Gallagher y A. Wilson. The Advocate. Núm. 400. 7 de agosto de 1984. Texto en línea.

_____. (1990) Michel Foucault. Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. 1ª ed. Madrid: Alianza. 175 p.

Garrido, V. G. (2005). Los hijos tiranos: El síndrome del emperador. Madrid: Pearson.

Giddens, A. (1992). La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. 2ª. edición. Madrid. Ediciones Cátedra.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1988) La industria cultural. Iluminismo como mistificación de Masas. En Dialéctica del Iluminismo. Ed. Sudamericana. Buenos Aires.

Jung, K. (2010) Los Arquetipos y el Inconsciente Colectivo. Edición 2010. FEC. México.

Le Breton, D. (1990) Antropología del cuerpo en la Modernidad. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.

Lamas, M. (2003) Género. La construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, UNAM. México.

Masson, L. (2017). "Gordofobia", en R. Platero, M. Rosón y E. Ortega (eds), Barbarismos queer y otras esdrújulas, Edicions Bellaterra, pp. 208-214. Barcelona.

Módena, ME., y Mendoza, Z. (2001) Géneros y generaciones. Etnografía de las relaciones entre hombres y mujeres de la Ciudad de México. Ed. EDAMEX y Population Council. México.

Pearson, Judy, Turner, L. y Todd-Mancillas W. (1993) Comunicación y género. Paidós Comunicación.

Rivas M. (2008) creencias y significaciones de la sexualidad femenina. Una reflexión indispensable para la comprensión de las prácticas sexuales. En Szas, I. y Lerner, S. (comp.) Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las Ciencias Sociales. Colmex. México.

Rizo, Marta (2009). La comunicación interpersonal. Una introducción a sus aspectos teóricos, metodológicos y empíricos. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México

Santander, P. (2011) Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. Cinta Moebio 41: 207-224. En línea. www.moebio.uchile.cl/41/santander.html. Consultado el 20 de mayo del 2018.

Serret, E. (2008). ¿Qué es y para qué es la perspectiva de género? Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género en educación superior. Instituto de la Mujer Oaxaqueña del Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca. Oaxaca

_____ (2008) Identidades de género y división de espacios sociales en la modernidad. En Serret, E y Sermeño, A. Tensiones políticas de la modernidad. Retos y perspectivas de la democracia contemporánea. UAM-Iztapalapa. Ed. Porrúa. México.

_____ (2011). Géneros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género. Número 9 / Época 2 / Año 18 / marzo-agosto de 2011

_____ y Méndez, J. (2011) Sexo, género y feminismo. Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, Suprema Corte de Justicia de la Nación, Instituto Federal del Distrito Federal.

Taylor, S. y R. Bogdan (1984) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Madrid

UNICEF. Definición de la infancia. <https://docs.google.com/document/d/1lI8Beaolg0M9iOeDBklj6lWiawm4Gv1JKgOBnWQylQY/edit> Consultado el 11 de mayo del 2018.

Verdú, V. (2003). El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción. Editorial Anagrama. Barcelona.

_____ en Conceptos clave en los estudios de género. Volumen I. Moreno, H. y Alcántara, E. (Coord.) Centro de Investigaciones y Estudios en Género. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

_____ La responsabilidad de los medios para combatir violencia y marginación contra las mujeres. En CONAPRED, página oficial. México, D.F., 22 agosto 2011. http://www.conapred.org.mx/movil_smartphone/index.php?contenido=noticias&id=899&id_opcion=394&op=448

Vela F. (2002). “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”, en Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social, editado por María Luisa Tarrés, (63- 96), México: Porrúa.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003) “La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso un alegato en favor de la diversidad” en Métodos de Análisis Críticos del Discurso. Ed. Gedisa. Barcelona. Pp. 143-17

LEYES Y CONVENCIONES

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. DOF 15-09-2017 http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf Consultado el 14 de mayo del 2018.

Convención de los Derechos del Niño. 1989. Consultado el 16 de mayo del 2018. <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención Belem do Para” <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html> Consultado el 11 de mayo del 2018.

Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer. (ONU) <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm> Consultado el 11 de mayo del 2018.

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. DOF 01-12-2016 http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_011216.pdf Consultado el 14 de mayo del 2018. Consultado el 16 de mayo del 2018.

Ley General de Acceso de las Mujeres una Vida Libre de Violencia DOF 01/02/2007 http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4961209&fecha=01/02/2007 Consultado el 11 de mayo del 2018.

Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión. DOF: 14/07/2014 http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5352323&fecha=14/07/2014 Consultado el 16 de mayo del 2018.

Ley Radio y Televisión. DOF: 09/04/2011

http://www.sct.gob.mx/fileadmin/_migrated/content_uploads/Ley_Federal_de_Radio_y_Televisión.pdf Consultada el 15 de junio del 2018.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. DOF: 04/12/2014
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014
Consultada el 20 de mayo del 2018.

Organización de las Naciones Unidas. Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer Beijing. Septiembre de 1995. Nueva York.
<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
Consultado el 14 de mayo del 2018.

Papalia, Diane y Martorell, Gabriela (2015) Desarrollo humano. Editorial McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A DE C.V

Montealegre, R. (2016). CONTROVERSIAS PIAGET-VYGOTSKI EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO. *Acta Colombiana de Psicología*, 19 (1), 271-283.

SITIOS DE INTERNET

Instituto Federal de Telecomunicaciones. “Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales”.

http://www.ift.org.mx/sites/default/files/encca2016_vf-compressed.pdf

Consultada el 15 de junio de 2018.

Periódico El Excelsior, nota: “Niños mexicanos pasan casi cinco horas viendo televisión”. <http://www.excelsior.com.mx/nacional/ninos-mexicanos-pasan-casi-cinco-horas-viendo-television-ift/1235930>

Consultada el 11 de junio de 2018.

Programa Nacional de Convivencia Escolar. Manual para el docente Educación primaria. SEP, 2017.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/332434/manual_docente_tercera_parte.pdf. pág.32

Marcos de Convivencia con Perspectiva de Género, SEP, 2015.

<http://www.educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2015/03/MARCOS-CONVIVENCIA-CON-PERSPETIVA-DE-GENERO.pdf>

ANEXO. RESEÑA DE AUTORES

Marc Augé

Reconocido antropólogo francés que nació en la ciudad de Poitiers en 1935. Sus aportes se encuentran en el área de la etnología. Fungió como profesor de antropología y etnología de la reconocida École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) en París de 1985 a 1995. Una de sus mayores contribuciones conceptuales que le dio fama a nivel internacional es el uso de su concepto “no-lugar”, con el cual se refiere a los lugares de tránsito que no son “lugares” porque no son cruciales en nuestras vidas, pero que forman parte de nuestra relación social con el espacio. Actualmente desarrolla investigaciones donde piensa las maneras en las que las personas nos relacionamos con el espacio y la tecnología.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Augé, Marc (2012). *Futuro*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Augé, Marc (2010). *La comunidad ilusoria*. Barcelona: Gedisa.
- Augé, Marc (2007). “Sobremodernidad: del mundo tecnológico de hoy al desafío esencial del mañana”. Texto incluido en el libro compilado por De Moraes, Dénis, *Sociedad mediatizada*. Editorial Gedisa. España.

Eva Alcántara

Licenciada en Psicología por la UNAM, Maestra en Estudios de la Mujer y Doctora en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco. Desde el 2006 es profesora-investigadora de tiempo completo de la licenciatura en psicología, maestría en estudios de la mujer y doctorado en ciencias sociales, departamento de Educación y Comunicación de la UAM-Xochimilco. Entre sus líneas de investigación destacan las prácticas, los discursos y los procesos de subjetivación vinculados a las regulaciones médicas y jurídicas del sexo-género en la infancia. La Dra. Alcántara es pionera en México en el estudio de la intersexualidad, desde sus matices sociales.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Moreno Hortensia y Eva Alcántara (2016). *Conceptos clave en los estudios de género. Volumen I*, (coords). Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México (PUEG-UNAM), México.
- Alcántara, Eva Alcántara y Ana Amuchástegui (2009). “Terapia sexual y normalización: significados del malestar sexual en mujeres y hombres diagnosticados con disfunción sexual”. *Physis: Revista de Saude Coletiva*, 19(3), 591-615.

- Alcántara, Eva (2003) “El género en la construcción de significados de malestar sexual en mujeres y hombres que asisten a terapia sexual”. Tesis de Maestría. UAM-Xochimilco. México.

Ana Amuchástegui

Licenciada en Psicología, por la UAM-X, maestra en terapia familiar del Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia y doctora en Filosofía por el Goldsmiths College de la Universidad de Londres. Cursó un postdoctorado en el Program for the Study of Sexuality, Gender, Health and Human Rights de la Universidad de Columbia, bajo la supervisión de Carole Vance. Actualmente es Profesora-investigadora del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Con extensa experiencia en investigación cualitativa sobre procesos subjetivos de apropiación de derechos ligados a la sexualidad y la reproducción. Actualmente investiga temas relacionado a la experiencia del VIH en mujeres.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Amuchástegui, Ana (2015). “Disputa social y disputa subjetiva: religión género y discursos sociales en la legalización del aborto en México”, *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, N° 41.
- Amuchástegui, Ana (2017). “Gobernanza neoliberal en la epidemia del VIH en mujeres en México: los efectos del paradigma de la vulnerabilidad”, *Estudios Sociológicos*.
- Amuchástegui, Ana (2001) *Virginidad e iniciación sexual en México. Experiencias y significados*. EDAMEX. México.

John Langshaw Austin

Lancaster, Reino Unido, 28 de marzo de 1911 - Oxford, 8 de febrero de 1960 fue un filósofo británico, una de las figuras más relevantes en lo que se ha dado en llamar filosofía del lenguaje. A él se debe el concepto de “acto de habla”.

Austin estudió en el Balliol College de Oxford. Empezó a colaborar en el Magdalen College desde 1935. Estudiante de las lenguas clásicas, colaboró con el MI6, el Servicio de Inteligencia británico durante la Segunda Guerra Mundial. Al finalizar ésta, ocupó una plaza junto a Ludwig Wittgenstein, especializándose en la rama de filosofía del lenguaje, que fundamentalmente trata el modo en el que las palabras

son utilizadas para aclarar significados. Sin embargo, el propio Austin descartó cualquier tipo de influencia de filósofos posteriores a Wittgenstein, considerándose más cercano a la filosofía del sentido común de George Edward Moore. Fue catedrático de filosofía moral en Oxford entre 1952 y 1960. Se le considera miembro de la llamada escuela de Oxford, que seguía la filosofía del lenguaje peculiar. Por ello utilizó el método empírico.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Austin, John (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. Barcelona
- Austin, John (1981). *Sentido y percepción*. Madrid: Tecnos.
- Austin, John (1975). "Otras mentes". En: Austin, *Ensayos filosóficos*. Madrid: Revista de Occidente, 87-117.

Aracelí Barrios Paredes

Maestra en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional, México.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Barrios Araceli (2001). *Hacia una educación integral del niño preescolar* (Tesis para máster en pedagogía. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/18402.pdf>).

Zygmunt Bauman

Fue un sociólogo, filósofo y ensayista polaco de origen judío. Su obra, que comenzó en la década de 1950, se ocupa, entre otras cosas, de cuestiones como las clases sociales, el socialismo, el holocausto, la hermenéutica, la modernidad y la posmodernidad, el consumismo, la globalización y la nueva pobreza. Desarrolló el concepto de la "modernidad líquida", y acuñó el término correspondiente. Junto con el también sociólogo Alain Touraine, Bauman recibió el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades 2010.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Bauman, Zygmunt (2008). *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. México: CONACULTA. Tusquets.
- Bauman, Zygmunt (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.

- Bauman, Zygmunt (2007). *Arte, ¿líquido?* Madrid: Sequitur.

Jean Baudrillard

Reims, 27 de julio de 1929 – París, 6 de marzo de 2007) fue un filósofo y sociólogo, crítico de la cultura francesa. Su trabajo se relaciona con el análisis de la posmodernidad y la filosofía del postestructuralismo. Nacido en la campiña francesa, sus abuelos fueron campesinos y sus padres empleados públicos. Se casó y tuvo dos hijos. De joven dio clases de alemán y estudió filología germánica en La Sorbona, donde se desempeñó como traductor de Karl Marx, Bertolt Brecht y Peter Weiss. También fue ayudante de cátedra de la Universidad de Nanterre, en París.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Baudrillard, Jean (1991). *La guerra del Golfo no ha tenido lugar*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Baudrillard, Jean (1977). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Baudrillard, Jean (1974). *Crítica de la economía política del signo*. México: Ed. Siglo XXI.

John Berger

Fue un escritor, crítico de arte y pintor británico. Entre sus obras más conocidas están *G.* (1972), ganadora del Booker Prize, y el ensayo de introducción a la crítica de arte *Modos de ver*, texto de referencia básica para la historia del arte.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Berger, John (2015). *Rondó para Beverly*. Barcelona: Alfaguara.
- Berger, John (2012). *Modos de ver*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.

Pierre Bourdieu

Fue uno de los más destacados representantes de la sociología contemporánea. Logró reflexionar sobre la sociedad, introdujo o rescató baterías de conceptos e investigó en forma sistemática lo que suele parecer trivial como parte de nuestra

cotidianidad. Algunos conceptos claves de su teoría son los de "habitus", "campo", "capital simbólico" o "instituciones".

Su obra está dominada por un análisis sociológico de los mecanismos de reproducción de jerarquías sociales. Bourdieu hace hincapié en la importancia de la diversidad cultural y simbólica en esta reproducción y critica la primacía otorgada a los factores económicos en las ideas marxistas. Quiere destacar que la capacidad de los agentes en posición dominante para imponer sus producciones culturales y simbólicas desempeña un papel esencial en la reproducción de las relaciones sociales de dominación. Lo que Pierre Bourdieu llama violencia simbólica, que define como la capacidad de hacer caso omiso de la arbitrariedad de la producción simbólica, y por lo tanto para ser aceptado como legítimo, es de gran importancia en su análisis sociológico.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Bourdieu, Pierre (2000). *La distinción*. México: Ed. Taurus.
- Bourdieu, Pierre (2007). *La Dominación Masculina*. México: Ed. Anagrama.

Judith Butler

Es una filósofa post-estructuralista que ha realizado importantes aportes en el campo del feminismo, la teoría queer, la filosofía política y la ética. Autora de muchos libros que han sido traducidos a más de 20 lenguas. Se le considera fundadora de la teoría queer. Otros trabajos de Butler tratan problemas relevantes para diversas disciplinas académicas, tales como filosofía, derecho, sociología, ciencia política, cine y literatura.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Butler, Judith (2007). *El Género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, Judith. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Ed. Síntesis.
- Butler, Judith (1990) *Deshacer el género*. México: Paidós.

Teresa de Lauretis

Es una teórica feminista que ha realizado importantes contribuciones a los estudios de género, queer, cinematográficos así como al psicoanálisis. Traducida a más de diecisiete idiomas, De Lauretis es conocida internacionalmente por ser autora de influyentes libros tales como "Alice Doesn't" (1984), "Technologies of Gender" (1987). Actualmente es Distinguida Profesora Emérita por la Universidad de California en Santa Cruz.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- De Lauretis, Teresa (1986) "La tecnología del género" En Ramos, Carmen (comp.) El género en perspectiva. De la dominación universal a la representación múltiple. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

Joseph Campbell

Fue un mitólogo, escritor y profesor estadounidense, más conocido por su trabajo sobre mitología y religión comparada. Su obra es vasta, abarcando muchos aspectos de la experiencia humana. Su filosofía es a menudo resumida por su frase: "Persigue tu felicidad.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Campbell, J. (2014) El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del Mito. FCE. México.

Roberto Castro

Nació en Morelia, Michoacán en 1960. Obtuvo la licenciatura en Sociología (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1983); la Maestría en Estudios de Población (Exeter, Inglaterra, 1986); y el Doctorado en Sociología Médica (Universidad de Toronto, 1993).

Ha realizado investigación sobre los determinantes sociales de la experiencia subjetiva de la salud, violencia contra las mujeres, violencia en el noviazgo, violencia contra la infancia en México, y sobre la génesis social de la violación de derechos reproductivos de las mujeres en los servicios de salud. Actualmente trabaja como

investigador, titular C del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Castro, Roberto (2016). "Violencia de género", en *Conceptos clave en los estudios de género, volumen 1*, coordinado por Hortensia Moreno y Eva Alcántara, 339-354. Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México (PUEG-UNAM), México.
- Castro, Roberto, y Joaquina Erviti (2015). *Sociología de la práctica médica autoritaria. Violencia obstétrica, anticoncepción inducida y derechos humanos*. Cuernavaca: CRIM-UNAM.
- Castro, Roberto (2011). *Teoría social y salud*. Buenos Aires: El lugar editorial y CRIM.

Michel Foucault

Fue un filósofo, historiador de las ideas, psicólogo y teórico social francés. Fue profesor en varias universidades francesas y estadounidenses y catedrático de Historia de los sistemas de pensamiento en el Collège de France (1970-1984), en reemplazo de la cátedra de Historia del pensamiento filosófico, que ocupó hasta su muerte Jean Hyppolite. El 12 de abril de 1970, la asamblea general de profesores del Collège de France eligió a Michel Foucault, que por entonces tenía 43 años, como titular de la nueva cátedra. Su trabajo ha influido en importantes personalidades de las ciencias sociales y las humanidades.

Foucault es conocido principalmente por sus estudios críticos de las instituciones sociales, en especial la psiquiatría, la medicina, las ciencias humanas, el sistema de prisiones, así como por su trabajo sobre la historia de la sexualidad humana. Sus análisis sobre el poder y las relaciones entre poder, conocimiento y discurso han sido ampliamente debatidos. En ulteriores trabajos y cursos desarrolló conceptos como biopoder y biopolítica, de especial relevancia en la obra de pensadores políticos contemporáneos como Antonio Negri, Michael Hardt, Giorgio Agamben y Roberto Esposito.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Foucault, Michel (1989). Historia de la Sexualidad I. La voluntad del saber. Vol. I. 31ª ed. Siglo XXI Ed. México. (Original en francés. 1976. Gallimard. París.)
- Foucault, Michel (1984). Michel Foucault: una entrevista. Sexo, poder y política de la identidad. Conversación con B. Gallagher y A. Wilson. The Advocate. Núm. 400. 7 de agosto de 1984. Texto en línea.
- Foucault, Michel (1990). Michel Foucault. Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. 1ª ed. Madrid: Alianza. 175 p.

Anthony Giddens

Es un sociólogo inglés. Es el teórico social contemporáneo más importante de Gran Bretaña y uno de los más influyentes del mundo. Reconocido por su teoría de la estructuración y su mirada holística de las sociedades modernas. También adquirió gran reconocimiento debido a su intento de renovación de la socialdemocracia a través de su teoría de la Tercera Vía. Es considerado como uno de los más prominentes contribuyentes modernos en el campo de la Sociología, es autor de al menos 34 libros publicados en no menos de 29 idiomas —publicando en promedio más de un libro por año—. También se le ha descrito como el científico social inglés más conocido desde John Maynard Keynes.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Giddens, Anthony (1992). La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. 2ª. edición. Madrid. Ediciones Cátedra.

Mark Horkheimer

Fue un filósofo y sociólogo judío alemán, conocido por su trabajo en la denominada teoría crítica como miembro de la Escuela de Frankfurt de investigación social. Sus obras más importantes incluyen: Crítica de la razón instrumental (1947) y, en colaboración con Theodor Adorno, Dialéctica de la Ilustración (1947). A través de la Escuela de Frankfurt, Horkheimer colaboró y llevó a cabo otros trabajos significativos.

Theodor Adorno

Fue un filósofo alemán de origen judío^{1 2} que también escribió sobre sociología, comunicología, psicología y musicología. Se le considera uno de los máximos

representantes de la Escuela de Fráncfort y de la teoría crítica de inspiración marxista.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Horkheimer, Mark y Adorno, Theodor. (1988) *La industria cultural. Iluminismo como mistificación de Masas*. En *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

Carl Jung

Fue un médico psiquiatra, psicólogo y ensayista suizo, figura clave en la etapa inicial del psicoanálisis; posteriormente, fundador de la escuela de psicología analítica, también llamada psicología de los complejos y psicología profunda.

Se le relaciona a menudo con Sigmund Freud, de quien fuera colaborador en sus comienzos. Jung fue un pionero de la psicología profunda y uno de los estudiosos de esta disciplina más ampliamente leídos en el siglo XX. Su abordaje teórico y clínico enfatizó la conexión funcional entre la estructura de la psique y la de sus productos, es decir, sus manifestaciones culturales. Esto le impulsó a incorporar en su metodología nociones procedentes de la antropología, la alquimia, la interpretación de los sueños, el arte, la mitología, la religión y la filosofía.

Jung no fue el primero en dedicarse al estudio de la actividad onírica. No obstante, sus contribuciones al análisis de los sueños fueron extensas y altamente influyentes. Escribió una prolífica obra. Aunque durante la mayor parte de su vida centró su trabajo en la formulación de teorías psicológicas y en la práctica clínica, también incursionó en otros campos de las humanidades, desde el estudio comparativo de las religiones, la filosofía y la sociología hasta la crítica del arte y la literatura.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Jung, Carl (2010). *Los Arquetipos y el Inconsciente Colectivo*. Edición 2010. México: FEC.

David Le Breton

Es profesor de la Universidad de Estrasburgo, miembro del Instituto Universitario de Francia e investigador y miembro del Laboratorio “Culturas y Sociedades en Europa”. Es uno de los autores franceses contemporáneos más destacados en

estudios antropológicos. Ha escrito innumerables artículos y más de 20 libros (traducidos a los más diversos idiomas) en relación a la temática del cuerpo humano y su construcción social y cultural.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Le Breton, David (1992). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Le Breton, David (1990) *Antropología del cuerpo en la Modernidad*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Marcela Lagarde

Es una académica, antropóloga e investigadora mexicana, especializada en etnología, representante del feminismo latinoamericano. Asociada fundadora de la Red de Investigadoras por la Vida y la Libertad de las Mujeres. Es el mayor referente del feminismo en Latinoamérica. Activista y teórica, se ha dedicado estudio antropológico de la condición femenina, ha realizado diversas publicaciones no impresas, tratando temas como el cautiverio, cuidado, sexualidad, amor, poder, trabajo, violencia, subjetividad, religión, derecho, maternidad, sororidad, etc. Es autora de numerosos artículos y libros sobre estudios de género, feminismo, desarrollo humano y democracia, poder y autonomía de las mujeres.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Lagarde, Marcela (2006) *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. 4a. Edición. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Marta Lamas

Es una antropóloga mexicana y catedrática de ciencias políticas del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y profesora/investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México adscrita al Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG). Es una de las feministas más destacadas de México y ha escrito muchos libros con el propósito de reducir la discriminación mediante la apertura del discurso público sobre feminismo, género, prostitución y aborto. Desde 1990, Lamas edita una de las más importantes revistas feministas de América Latina, Debate Feminista. Fue nominada para el Premio Nobel de la Paz en 2005.

En 2017 recibió el Premio "Doctor honoris causa con perspectiva de género" de la Universidad de Oaxaca (México).

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Lamas, Marta (2003) Género. *La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, UNAM.
- Lamas, Marta (2000). "Diferencias de sexo, género y diferencia sexual". Revista *Cuicuilco* 7(18): 1-24.

Estela Serret Bravo

Doctora en Filosofía Política por la UNED, Madrid, España. Profesora-Investigadora Titular del Departamento de Sociología de la UAM-Azcapotzalco. Maestra en Ciencia Política por la UNAM, Licenciada en Sociología por la UAM-A. Especialista en temas de identidad femenina y ética feminista.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Serret, Estela (2008). ¿Qué es y para qué es la perspectiva de género? Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género en educación superior. Instituto de la Mujer Oaxaqueña del Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca. Oaxaca
- Serret, Estela (2008) Identidades de género y división de espacios sociales en la modernidad. En Serret, E y Sermeño, A. Tensiones políticas de la modernidad. Retos y perspectivas de la democracia contemporánea. UAM-Iztapalapa. Ed. Porrúa. México.
- Serret, Estela (2011). Géneros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género. Número 9 / Época 2 / Año 18 / marzo-agosto de 2011

Diane E. Papalia

Psicóloga por el Vassar College, Maestra en el Desarrollo Infantil y Relaciones familiares. Doctorado en Psicología del Desarrollo del Ciclo Vital de la Universidad de Virginia Occidental. Docente universitaria de la Universidad de Wisconsin en Madison.

Su enfoque principal de investigación es el desarrollo cognitivo desde la infancia y hasta la vejez. Tiene especial interés en la inteligencia de la vejez y en los factores que contribuyen al mantenimiento del funcionamiento intelectual durante la adultez tardía.

Es miembro del cuerpo docente y de la junta rectora de la Gerontological Society of America. Ha publicado numerosos artículos en publicaciones profesionales, como Human Development, International Journal of Aging and Human Development, Sex Roles, Journal of Experimental Child Psychology y Journal of Gerontology

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Papalia, Diane E., Matorell, Gabriela, Ruth Duskin Feldman (2017). Desarrollo Humano. McGraw-Hill. Ed. 13
- Papalia, Diane, Sterns L, Harvey, Duskin Feldman, Ruth y J. Camp, Cameron.(2009) Desarrollo del adulto y vejez. McGraw-Hill. Ed. 3ª.

Gabriela Martorrel

Nació en Seattle, Washington, pero se mudó de niño a Guatemala. A los ocho años, regresó a los Estados Unidos. Licenciado por la Universidad de California en Psicología. Doctorado en Psicología evolutiva en la Universidad de California, Santa Bárbara. Docente en la Universidad Estatal de Portland, en la Universidad Estatal de Norfolk, y Profesora Titular de Psicología en Virginia Wesleyan University.

Ha impartido cursos de Psicología Introductoria, Métodos de Investigación, Desarrollo Humano, Desarrollo Infantil, Desarrollo Adolescente, Cultura y Desarrollo, Psicología Evolutiva, Psicopatología del Desarrollo, y cursos de aprendizaje basados en la comunidad de Capstone sobre Educación Infantil Temprana y Adulthood y Envejecimiento.

Actualmente es coinvestigadora de una subvención de la National Science Foundation centrada en la retención de estudiantes y el éxito en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. También es entrenadora voluntaria de defensores especiales designados por el tribunal y un instructor de fitness grupal para el YMCA de South Hampton Roads.

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Martorell, Gabriela (2012). CHILD M Series. McGraw-Hill Education. Paperback, 400 pages.
- Papalia, Diane E., Martorell, Gabriela, Ruth Duskin Feldman (2017). Desarrollo Humano. McGraw-Hill. Ed. 13^a.
- Martorell, Gabriela, Papalia, Dianes, Feldman, Ruth (2013). Un mundo infantil: la infancia a través de la adolescencia. McGraw-Hill. Humanidades / Ciencias sociales / Idiomas. Ed. 13^a.

Jean Piaget

Psicólogo experimental, filósofo, biólogo suizo creador de la epistemología genética y famoso por sus aportes en el campo de la psicología evolutiva, sus estudios sobre la infancia y su Teoría del Desarrollo Cognitivo, así como la Teoría Constructivista del Aprendizaje.

Su máximo y más reconocido aporte ha sido el de identificar diferentes etapas a instancias del desarrollo cognitivo y por las que atravesamos todos los individuos a medida que avanza nuestro crecimiento.

Es destacado por contribuir el inicio de las escuelas normales de México y la formación de los nuevos profesores.

Piaget publicó más de 50 libros y 500 artículos, así como también 37 volúmenes en la serie de “Etudes d’Epistémologie Génétique” (Estudios de Epistemología Genética).

Algunas de sus publicaciones más importantes son:

- Piaget, Jean. La representación del mundo en el niño (1926).
- Piaget, Jean. El lenguaje y el pensamiento en el niño (1931).
- Piaget, Jean. El juicio y el razonamiento en el niño (1932).
- Piaget, Jean. El criterio moral en el niño (1934).
- Piaget, Jean. El nacimiento de la inteligencia en el niño (1936).
- Piaget, Jean. El desarrollo de la noción del tiempo (1946).
- Piaget, Jean. La formación del símbolo en el niño (1946).
- Piaget, Jean. La psicología de la inteligencia (1947).
- Piaget, Jean. Introducción a la epistemología genética (1950).
- Piaget, Jean. Seis estudios de psicología (1964).
- Piaget, Jean. Memoria e inteligencia (1968).
- Piaget, Jean. Psicología y pedagogía (1969).



Instituto Federal de Telecomunicaciones

Insurgentes Sur #1143. Col. Nochebuena. Alcaldía Benito Juárez.

C.P. 03720. Ciudad de México

Tel. 5015 4000 / 01800 2000 120