

**JUEGOS DE SENTIDO QUE SE GENERAN ENTRE UN GRUPO DE NIÑOS Y
NIÑAS DEL GRADO CUARTO DEL COLEGIO HISPANOAMERICANO DE
CALI, CON RESPECTO A LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO PRESENTES EN
LOS PERSONAJES FICCIONALES DE SU ELECCIÓN**

MAGDA JULIANA CEDEÑO GONZALEZ

ELIZABETH RUALES RENDÓN

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD-CINDE

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

MANIZALES

2020

**JUEGOS DE SENTIDO QUE SE GENERAN ENTRE UN GRUPO DE NIÑOS Y
NIÑAS DEL GRADO CUARTO DEL COLEGIO HISPANOAMERICANO DE
CALI, CON RESPECTO A LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO PRESENTES EN
LOS PERSONAJES FICCIONALES DE SU ELECCIÓN**

MAGDA JULIANA CEDEÑO GONZALEZ

ELIZABETH RUALES RENDÓN

Director de Tesis:

JULIÁN ANDRÉS LOAIZA DE LA PAVA

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD-CINDE

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

MANIZALES

2020

Contenido

	Pág.
Resumen	6
1. Justificación	7
2. Antecedentes	8
3. Problema de investigación	14
3.1 Planteamiento y formulación del problema	14
3.1.1 La familia	14
3.1.2 La escuela	17
3.1.3 Los medios de comunicación masiva	21
3.2 La pregunta de investigación y sus preguntas derivadas	25
4. Objetivo	26
4.1 Objetivo general	26
4.2 Objetivos específicos	27
5. Marco teórico	27
5.1 Enfoque teórico	27
5.2 Categorías	35
5.2.1 Ficción	37
5.2.2 Personaje ficcional	40
5.2.3 Sistema sexo/género	43
5.2.4 El lenguaje performativo	46
5.2.5 Identidades de género como construcciones performativas	51
5.2.6 Estereotipos de género, rasgos de inteligibilidad y matriz heteronormativa	54
6. Metodología	57
6.1 Tipo y diseño de investigación	57
6.2 Población y muestra	60
6.2.1 Unidad de análisis	60
6.2.2 Unidad de trabajo	61

6.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información	62
6.4 Procedimiento	67
6.5 Estrategia de análisis de datos	72
6.6 Impactos esperados a partir del uso de los resultados	76
7. Resultados, discusión y análisis	78
7.1 Resultados	78
7.1.1 Tabla 1: personajes favoritos de los niños y las niñas y aquellos que no elegirían	80
7.1.2 Tabla 2: ficha de personajes elaboradas por los niños y las niñas	81
7.1.3 Tabla 3: estereotipos de género identificados en los personajes	82
7.1.4 Tabla 4: resultados taller juego de los espejos	83
7.1.5 Resumen resultados del juego de rol	84
7.2 Discusión y análisis	85
7.2.1 Hilando categorías: un cruce entre ficción, relaciones de poder y lenguaje performativo	85
7.2.2 La elección de los superhéroes: una reflexión desde la fuerza de la ley heteronormativa dentro de los enunciados de género, la potente difusión de los discursos mediáticos y los efectos de poder disciplinario en la escuela	87
7.2.3 Una exploración alrededor de la elección de los personajes ficcionales desde distintos campos de posibilidades	95
7.2.4 Las relaciones que entablan niños y niñas con sus personajes favoritos: un juego de proyecciones mediado por sus experiencias y por su capacidad para imaginar	101
7.2.5 La interpretación de los personajes dentro del juego de rol: un espacio para reflexionar sobre lo que nos lleva a identificarnos con otros/otras	106
7.2.6 Repeticiones, resignificaciones y desplazamientos de las normas de género desde la ficción y el juego de rol: una oportunidad para ampliar el campo de posibilidades vinculadas al ejercicio del poder	109
7.2.7 Lo corporal dentro la experiencia con los personajes ficcionales	113
7.2.8 Sentidos generados por los niños y las niñas en torno a las actividades propuestas: pistas para la construcción de espacios de convivencia desde la ficción y el juego de rol	115
7.2.9 Apuntes finales sobre el juego de rol	117
8. Conclusiones	118

9. Anexos	137
Anexo 1. Tabla 5: corpus de libros para selección de personajes en el taller “pesquisa de personajes”	137
Anexo 2. personajes favoritos y aquellos que no elegirían correspondientes al taller “pesquisa de personajes”	139
Anexo 3: ficha de personajes elaboradas por los niños y las niñas	144
Anexo 4: transcripción conversación razones por las cuales los niños y las niñas escogieron a sus personajes.	153
Anexo 5. Tabla 6: caracterización de los personajes	154
Anexo 6: Resultados del juego de rol	162
Anexo 7: transcripción de la conversación mesa redonda	168

RESUMEN

Esta investigación nace a partir de inquietudes relacionadas con las propuestas en torno a la educación sexual en contextos escolares de formación para la primera infancia y la niñez. También surge desde el interés por generar cuestionamientos al enfoque salubrista con el que tradicionalmente se ha manejado este tema en la escuela, y desde el deseo de contribuir con propuestas formativas que posibiliten otros caminos para abordarlo.

Considerando dichos intereses, en este trabajo planteamos una propuesta formativa que contempla la literatura, el juego de rol, los personajes ficcionales, la performatividad de género y los juegos de sentido como insumo principal para su desarrollo. Así mismo, se constituye como una reflexión en la que confluye la pregunta por la construcción de las identidades sexuales desde una perspectiva posestructuralista aplicada a las infancias, las relaciones que entablan los niños y las niñas con los discursos y personajes ficcionales desde un enfoque pragmático y las potencialidades encontradas en la dimensión performativa del lenguaje dentro de la configuración de subjetividades.

Finalmente, esta propuesta está planteada desde la necesidad de diseñar proyectos de formación para la sexualidad que le den un lugar protagónico a los sentidos y significados construidos por los niños y las niñas, pues, es desde este reconocimiento, donde encontramos el principal sustrato para una posible transformación de esas perspectivas alienantes que han trazado un camino de estrechez y sujeción para el libre desarrollo de las diversas identidades sexuales.

Palabras clave: Educación sexual, teoría de la performatividad de género, posestructuralismo, pragmática, personajes ficcionales, infancias.

1.JUSTIFICACIÓN:

La educación sexual en Colombia es un tema que posee muchos frentes desde los cuales es posible investigar. Abordar esta cuestión a partir de los juegos de sentido que se generan entre un grupo de niños y niñas, con respecto a los estereotipos de género presentes en personajes ficticiales, responde al interés por explorar cómo operan los contenidos culturales e ideológicos que asignan unos roles, atributos y modos de actuar específicos a hombres y mujeres en los discursos ficticiales, en los procesos de construcción de las identidades sexuales en etapas iniciales; permite indagar, además, en los mecanismos de sentido e interpretación que disponen los niños y las niñas frente a los efectos que producen estos discursos, de qué forma asimilan e instauran las nociones hegemónicas y qué tipo de distanciamiento o no se evidencia con relación a dichos contenidos normativos.

De ahí que esta investigación sea útil a maestros, mediadores de lectura, madres, padres, cuidadores y demás personas interesadas en los procesos de formación para la sexualidad en la niñez desde disciplinas vinculadas con el lenguaje, la literatura y la comunicación. Asimismo, permite abrir interrogantes con respecto a los procesos de socialización relacionados con la construcción de las identidades sexuales en los niños y las niñas, y plantea la posibilidad de proponer procesos de formación sexual en la escuela desde categorías y enfoques distintos a los tradicionales.

En síntesis, se pretende contribuir a la poca intervención de otras disciplinas distintas a la medicina, la biología o la psicología, en el diseño de propuestas educativas relacionadas con la formación para la sexualidad desde la niñez. La educación sexual es un aspecto en el que se ha pensado poco desde el punto de vista pedagógico, se ha

ensombrecido mucho en el terreno ideológico y se ha concebido como un aspecto que se desarrolla de manera fácil e intuitiva, casi por emulación tácita y silenciosa. Como maestras, ciudadanas y como fieles habitantes de los universos ficcionales, pensamos que la formación para la sexualidad es un aspecto fundamental en el desarrollo humano y que debe ser responsabilidad de todos los que participan, de una u otra manera, en los procesos formativos de los niños y las niñas.

2. ANTECEDENTES:

En este apartado presentaremos un breve panorama histórico de la educación sexual en nuestro país en las últimas décadas en el que se incluyen algunos programas, leyes y enfoques que han sido claves para el sistema escolar desde 1970, esto con el objetivo de brindar información sobre el contexto en el que surge este trabajo; y, por otra parte, compartiremos algunos títulos cuyos intereses investigativos se han centrado en los estereotipos de género presentes en los personajes ficcionales.

Siguiendo a Tovar (2011) en la década de 1970 el Ministerio de Educación Nacional, amparado en las corrientes internacionales que fomentaban el control de la natalidad desde 1960, instauró la cátedra de comportamiento y salud dirigida a los últimos grados de escolaridad (10° y 11°). De acuerdo con esta autora, el curso que estaba dirigido casi exclusivamente a los hombres, hacía un énfasis sobre “lo anatómico y fisiológico del aparato reproductor, buscando un ‘antídoto’ contra los embarazos en la adolescencia y las ETS (Enfermedades de Transmisión Sexual)” (p.10); además, era una cátedra impartida por religiosos o representantes de la iglesia católica, en la mayoría de los casos; y en otros

pocos por profesores de biología y psicólogos, o por médicos de familia que cooperaban en la resolución de conflictos conyugales (Tovar, 2011).

Posteriormente, y de acuerdo con lo expresado por el Ministerio de Educación Nacional-MEN y por el Fondo de Población de las Naciones Unidas-UNFPA (2008), a través del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), la Constitución Política de Colombia (1991) marcó un hito importante en la educación sexual en Colombia al incluir los derechos sexuales y reproductivos (DHSR) como derechos fundamentales, sociales, económicos y culturales¹. Su implementación se hizo a través de los artículos 13, 16 y 42. Este es un precedente clave porque incluyó en estos estatutos el respeto por la diversidad y el trato digno e igualitario. Así se expresa, por ejemplo, en el artículo 13:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. (Const., 1991, p.15)

¹ El origen de los derechos reproductivos se encuentra en los primeros planteamientos elaborados en torno a las exigencias presentadas por las mujeres ante la comunidad internacional con relación al derecho de decidir sobre la procreación. Planteados por primera vez en 1968 durante la Primera Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de Teherán, gracias a los esfuerzos realizados por el movimiento feminista dinamizado en varios países del mundo. El proceso fue ampliando el espectro con relación a los derechos sexuales de hombres y mujeres, incluyendo a las personas con orientaciones sexuales diversas. Finalmente son ratificados como Derechos Humanos en el XXIII Congreso Mundial de Sexología, celebrado en Valencia en el año 1997 (Anicama, 2003)

Así mismo, en el artículo 16 se establece que: “Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico” (Const., 1991, p. 16).

Retomando el rastreo histórico realizado por Tovar (2011) dentro de este marco institucional, el Ministerio de Educación Nacional diseñó en 1993 el Proyecto Nacional de Educación Sexual (PNES). En él la educación sexual se posicionó como un aspecto obligatorio para todas las instituciones públicas y para todos los niveles (desde preescolar hasta la educación media), quienes debían implementar el programa a través de proyectos educativos transversales, así como se delegaba la responsabilidad de liderar el proceso a toda la comunidad educativa.

De acuerdo con lo indagado por Tovar (2011), en Colombia se planteó la Política de Salud Sexual y Reproductiva en el año 2003. La nueva política giraba en torno a los problemas derivados de: “La maternidad segura, planificación familiar, salud sexual y reproductiva de los adolescentes, cáncer de cuello uterino, enfermedades de transmisión sexual y violencia doméstica y sexual” (p. 13).

Finalmente, a la última propuesta a la que nos interesa referirnos se desarrolló en el 2008 y se denominó Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía-PESCC. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional y con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2008), este programa se centró en promover entre nuestros niños, niñas y jóvenes el:

desarrollo de competencias básicas para la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo; basadas en el respeto a la dignidad

de todo ser humano de manera que se valore la pluralidad de identidades y de formas de vida, y se promuevan la vivencia y la construcción de relaciones de pareja, familiares y sociales pacíficas, equitativas y democráticas (p.7).

Este último programa marcó una ruptura importante porque intentó ofrecer una mirada mucho más amplia de la sexualidad en la escuela, al trascender el componente biológico que predominaba en los programas y políticas precedentes, y diseñó una ruta de acción para la implementación de proyectos pedagógicos con miras al fortalecimiento de los derechos sexuales y reproductivos en las instituciones educativas del país. De esta manera, planteó los hilos conductores para integrar el contenido de los derechos y organizarlos por componentes (identidad de género, comportamientos culturales de género, orientación sexual), funciones (comunicativa-relacional, reproductiva, erótica, afectiva) y contextos (individual, pareja, familiar) (Ministerio de Educación Nacional & el Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2008).

Este programa generó contribuciones importantes al tener en cuenta las otras dimensiones constitutivas de la sexualidad, haciendo énfasis en la necesidad de trabajar en función de la sana convivencia escolar y en el respeto por la diversidad de identidades y orientaciones sexuales. Sus planteamientos fueron de gran utilidad para sentar las inquietudes iniciales de esta propuesta investigativa, y para generar interrogantes con respecto a las razones por las cuales este tipo de propuestas tienen tantos inconvenientes en su implementación dentro de la escuela, problemática que tuvimos que experimentar al inicio de este proceso investigativo, como veremos más adelante.

Aunado a este rastreo histórico, existen otros trabajos relacionados con nuestro objeto de estudio desde el interés que suscitan los estereotipos de género presentes en los personajes ficcionales que circulan en distintos formatos dirigidos al público infantil. Dentro de esa producción podemos encontrar una gran cantidad de títulos, muchos de los cuales se enfocan en reflexionar sobre los estereotipos de género presentes en personajes ficcionales en la literatura infantil.

A nivel latinoamericano, en Argentina, existe un proyecto denominado Estereotipos de género, cuentos infantiles y prácticas docentes. Un estudio en las escuelas primarias urbanas de La Cruz, Corrientes (Alvez, 2012), en este trabajo se utilizó como metodología el análisis de contenido para identificar los estereotipos de género presentes en un corpus de cuentos empleados por los docentes dentro de su práctica pedagógica. Por otra parte, encontramos la tesis Roles y estereotipos de género en los cuentos infantiles (Pina, 2017). En esta investigación el autor llevó a cabo un análisis comparativo de dos cuentos de hadas, el primero es una historia tradicional adaptada por los hermanos Grimm: La Cenicienta; el segundo título es La Cenicienta que no quería comer perdices de López Salanero, a través de un análisis literario en el que empleó herramientas de la narratología, Pina (2017) propone una reflexión en torno a los estereotipos de género presentes en los personajes ficcionales a partir de dos versiones diametralmente opuestas.

Por último, haremos referencia a tres trabajos, estos son: Estereotipos femeninos en Disney: hacia un cuento no sexista (Escandell, 2013), ¿Qué cuentos contamos?: análisis de literatura infantil desde una perspectiva de género en bibliotecas públicas (Andrade, 2016) y Una mirada feminista a la literatura infantil colombiana (Bouley, 2014). En la primera investigación, la autora visibiliza los estereotipos de género presentes en los personajes

femeninos y masculinos de cuatro historias de Disney: Blancanieves y los siete enanitos, La Sirenita, La Bella y la Bestia y Aladdín; en el segundo trabajo se describen y analizan las representaciones de género en los cuentos infantiles consultados durante el año 2014 por los usuarios de la Biblioteca Pública de Quinta Normal, en Chile; en la tercera y última investigación el propósito es “analizar cómo los cuentos para niñas y niños participan del proceso social de construcción de los roles atribuidos a mujeres y hombres” (Bouley, 2014, p.7), a partir de un corpus de libros presentes en instituciones escolares del país.

Si bien estas investigaciones guardan algunas similitudes con nuestro proyecto investigativo, cabe destacar que la mayoría de los trabajos que circulan se centran en el análisis de los personajes ficticiales dentro de las obras literarias. Aunque este es un aspecto importante para este trabajo, nuestro principal interés se centra en los diversos sentidos que se generan en un grupo de niños y niñas, con respecto a los estereotipos de género presentes en los personajes ficticiales de su preferencia.

En cuanto a este enfoque, es necesario destacar que el objetivo inicial de este trabajo fue diseñar una propuesta para trabajar sobre las nociones de sexualidad y diversidad sexual a través de la literatura infantil, específicamente mediante sus personajes, con niños y niñas de grado primero. Lamentablemente esta propuesta desbordaba la posibilidad de agenciamiento de las investigadoras, por el temor que suscitaba este tema en distintos actores vinculados con el proceso formativo de los niños y las niñas en la institución educativa en la cual se llevó a cabo este trabajo como las familias, los docentes y las directivas. Sin embargo, la idea inicial de trabajar en torno a los personajes ficticiales que hacen parte de la literatura infantil permitió que surgiera la pregunta por las formas en que se producía esa relación personaje de ficción – niño/niña en la configuración de los roles de

género, lo que a su vez se vincula con la inquietud por la construcción de las identidades sexuales desde la niñez.

Es este enfoque, la conexión entre categorías que al parecer no han sido muy exploradas en los programas de formación sexual dirigidos a la niñez y la postura teórica desde la que abordaremos este tema, lo que posibilita que este trabajo pueda resultar novedoso.

3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

3.1 Planteamiento y formulación del problema:

Los intereses investigativos de esta propuesta están vinculados con el abordaje de la educación sexual como un fenómeno que en los últimos años ha protagonizado importantes discusiones políticas, pedagógicas, legales e ideológicas en Colombia y que es necesario considerar desde los diferentes ámbitos de socialización en los que están inmersos los niños y las niñas como la familia, la escuela y los medios de comunicación masiva. En tal sentido, para la configuración de nuestro problema investigativo resulta necesario considerar el carácter sistémico, relacional y dialógico de este proceso.

3.1.1 La familia

En la familia –como espacio primario de socialización– se construyen las nociones fundacionales sobre la sexualidad, el amor de pareja, los roles de género, los comportamientos sexuales deseables y aquellos que no lo son. A través de las interacciones

producidas en este espacio, los niños y las niñas van adquiriendo los modelos relacionales con los otros y las concepciones sobre ser hombre o mujer.

Es preciso señalar que esta estructura social ha experimentado importantes transformaciones desde mediados del siglo XX. Aunque la situación de las familias colombianas puede ser sumamente heterogénea y las circunstancias particulares nublarían el norte de la discusión, se pueden destacar ciertos aspectos comunes en los que se visibilizan cambios relacionados con la transmisión de los valores y criterios sexuales. Echeverri (1998) señala tres aspectos fundamentales relacionados con las funciones de la familia, en los que se pueden identificar transformaciones importantes: primero, la función de perpetuación de la especie; segundo, la sobrevivencia material de la prole; y tercero, la socialización o sobrevivencia cultural.

De acuerdo con los aportes de esta autora, la función reproductiva se ha visto alterada por una separación paulatina entre sexualidad y reproducción. Los avances médicos y tecnológicos, sumados a una mayor secularización de la población, han ocasionado una ampliación en la concepción sobre la pareja y el matrimonio; también han abierto las posibilidades para nuevas formas de reproducción al interior de la familia. Estas transformaciones han producido otro tipo de tensiones por un patriarcalismo que se resiste a ser destronado y por el creciente deseo de empoderamiento y libertad femenina, desplazamientos vinculados con un incremento en la separación de pareja y con el aumento de las agresiones intrafamiliares (Echeverri, 1998). También se ha generado una crisis del modelo heterónomo de pareja, aspecto que se ha evidenciado con las uniones libres entre parejas homosexuales y con la aprobación del matrimonio entre personas del mismo sexo en nuestro país.

Por otro lado, la distribución de roles y los mecanismos empleados para la sobrevivencia material de la familia es otro aspecto cuyo desplazamiento ha sido evidente; el aumento de hogares con parejas co-proveedoras o el incremento de las madres solteras y cabezas de hogar, ha producido nuevas tensiones vinculadas con los roles tradicionales de madre cuidadora y padre proveedor. Lo anterior ha generado un impacto relacionado con el tiempo que se dedica a la crianza y al cuidado de los hijos e hijas, y la creciente delegación de dichas tareas a entidades y personas externas (también espacios y agentes de socialización) como la escuela, guarderías, cuidadores u otros miembros de la familia como tíos, tías, hermanos y hermanas mayores, o abuelos y abuelas.

A pesar de algunos de los cambios estructurales que se han podido evidenciar en el devenir histórico colombiano en torno a la familia, la situación actual de esta organización parental es bastante heterogénea y contradictoria; pues, estas transformaciones obedecen a necesidades circunstanciales de los sujetos y no a convicciones o a desarticulaciones potentes en torno al paradigma normativo sobre la sexualidad. Muchos de los eventos recientes vinculados con la educación sexual en la escuela, con la legitimación jurídica y legal de los derechos sexuales de las mujeres y con los derechos de movimientos de personas transgénero o la población LGBTQI, reflejan un conflicto constante que hierve al interior de una población tensionada entre las luchas por transformar el pensamiento tradicional y la tendencia por conservarlo.

Algunas de las dificultades relacionadas con la formación sexual en contextos como la familia y la escuela son planteadas por Sánchez (2017) en su artículo “Crecer con miedo” en el que cita las palabras de Lina Cuellar, directora de *Sinsentido* (Organización que lucha por los derechos LGTBI en América Latina), quien expresa que hay temor:

de hablar de la diversidad sexual en menores de edad. A los políticos y a muchos educadores les causa conflicto asociarla a la infancia y la adolescencia, como si fuera a convertirlos en algo que “no deben ser”, cuando no se puede obviar que vivimos la sexualidad desde pequeños y es fundamental en la formación como seres humanos (párr.10).

Sánchez (2017) advierte que la culpa es uno de los principales problemas alrededor de este tema, asunto que hace aún más compleja la formación sexual dentro de ámbitos como la familia:

En el caso de la niña, la madre se preocupa por la primera regla; en la del niño, al padre le basta con que juegue fútbol y sea rudo, competitivo. En ocasiones, están tan aterrados con el sexo como los niños. Miran el tema como si tuvieran en la mano una granada a la que se le ha caído el cerrojo y la tiran para que explote en otro lugar. ¿El colegio? ¿La iglesia? ¿Internet? ¿La sociedad? “ya la naturaleza se encargará de hacer su trabajo”, algunos pensarán (párr. 13).

3.1.2 La escuela

A pesar de la evolución que se evidencia en las políticas y en los programas del Ministerio de Educación Nacional, la aplicación de los mandatos constitucionales y las propuestas educativas sobre la sexualidad en la escuela siguen presentando serios inconvenientes: por un lado, la inclinación “salubrista” parece subsistir ante las paulatinas reformulaciones y ampliaciones del concepto de sexualidad que ha enmarcado los últimos programas de Educación Sexual. Al parecer, las instituciones educativas aún optan por la dimensión biológica para abordar los cursos y proyectos en torno a la sexualidad,

manteniendo una disposición “informativa” más que formativa; aunado a esto, estas propuestas suelen estar diseñadas para estudiantes de grados superiores, lo que deja un gran vacío en la elaboración de proyectos dirigidos al público infantil, esto a pesar que según lo acordado en las políticas educativas se deban formular proyectos que atiendan a toda la población estudiantil.

En un estudio realizado por el grupo de Familia y Sexualidad de la Universidad de los Andes, que indagó en el 2003 por el papel que desempeñan las relaciones padres-hijos y la competencia psicosocial en la actividad sexual de los adolescentes, se pone en evidencia los vacíos existentes en cuanto al enfoque y direccionamiento de la educación sexual impartida en Colombia; uno de esos aspectos está relacionado con las limitaciones en la concepción y el abordaje de la noción de sexualidad, así lo expresa Vargas (2008):

La falta de eficacia de la educación sexual que se viene implementando en el país desde 1993 obedece a que las acciones se limitan a proporcionar información sobre planificación familiar, infecciones de transmisión sexual, embarazo y aborto. Estas propuestas educativas no toman en cuenta que las decisiones sexuales de las y los jóvenes están determinadas por aspectos tales como sus creencias frente a lo que significa ser hombre o mujer en la actualidad, sus expectativas con respecto a las relaciones románticas y sexuales y su papel en los procesos de seducción y conquista, sus necesidades de aceptación, reconocimiento y valoración, sus percepciones acerca de las normas que regulan la actividad sexual en el contexto familiar y social en el que se mueven, entre otros (párr. 4).

Si el enfoque “biológico- informativo” sigue marcando una pauta en la implementación de los programas para la sexualidad en la escuela, no es de extrañarse que los agentes educativos responsabilizados de liderar el proceso sean los relacionados con las disciplinas de la salud o por psicólogos; esto es un problema porque al ser una responsabilidad delegada en unos pocos, los demás agentes que participan del proceso formativo de los niños y niñas no se sienten comprometidos ni involucrados en esta empresa. Así lo concluyó el Ministerio de Educación Nacional, el Fondo de Población de las Naciones Unidas de Colombia y la Universidad de los Andes (2014) en el informe final de Evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía- PESCC, quienes señalaron, retomando el estudio de Dane y Schneider (1998), que una de las razones del bajo nivel de implementación del programa en los departamentos evaluados y la escasa participación de las partes implicadas:

tiende a ocurrir cuando la intervención es percibida como poco relevante por los responsables de las acciones o por los participantes en ellas; cuando en el contexto hay una actitud negativa frente a la temática o las acciones propuestas o cuando las directivas o quienes se encargan de tomar decisiones no expresan su entusiasmo, compromiso y apoyo frente a la iniciativa (pp. 9-10).

Por otro lado, la formación para la sexualidad en el ámbito escolar no sólo está vinculada con los programas, proyectos y demás acciones impartidas de manera intencional. Otras investigaciones realizadas en Colombia como Homofobia y Convivencia en la escuela (Werner, 2008) o Cuerpos, saberes y voces: Escuelas libres de Violencia de Género (Bermúdez, 2013) han puesto el foco de sus indagaciones sobre las relaciones que se tejen entre los distintos actores en los procesos formativos de la escuela y los traslados

que se evidencian desde las nociones normativas de la cultura, al ámbito escolar. Dichas investigaciones han demostrado que el aparato ideológico cultural vinculado con las nociones de sexualidad y género se ve reflejado en las relaciones de convivencia que sostienen los maestros con sus estudiantes o los estudiantes entre sí.

Estas interacciones están siempre mediadas por el lenguaje: las formas de hablar o el material de estudio y los textos escolares se encuentran permeados por disposiciones normativas relacionadas con la diferencia sexual; así lo analiza, por ejemplo, Tovar (2011) en su recorrido histórico por la educación sexual en Colombia y Bouley (2014) desde su perspectiva feminista sobre la literatura infantil colombiana que circula en la escuela.

Al ampliar la mirada sobre esos otros factores que inciden en el contexto educativo, es posible reconocer que si bien se han presentado unos avances importantes a nivel teórico en el diseño de las políticas públicas y en los programas para la educación sexual, la legitimización y puesta en práctica de dichas políticas se ha visto obstruida por factores sociales y por la resistencia que imponen algunas formas hegemónicas de pensamiento que obedecen a una “herencia” cultural arraigada en la población. Esto es un gran problema si pensamos en la escuela como un espacio que debería contribuir a la construcción de miradas más plurales y diversas, pero en la que se replican, y al mismo tiempo se moldean patrones culturales vinculados con la normatividad sexual.

Werner (2008) por ejemplo, plantea en su investigación sobre homofobia y convivencia en la escuela, que la situación de Colombia en términos del respeto a los derechos sexuales y reproductivos de la población con orientaciones e identidades sexuales diversas se debate entre los avances logrados desde la legislación en su reconocimiento

como sujetos sociales de derecho, y la vulneración de sus derechos humanos por parte de la sociedad civil y sus instituciones. Este autor afirma que en Colombia:

La vulneración de derechos se explica por el predominio de una cultura que no reconoce la diversidad y que legitima un modelo homogéneo de ser humano, con base en la idea de un solo tipo de orientación sexual válida -la heterosexual- y una única forma de ser hombres y de ser mujeres. Mientras que el reconocimiento social de las personas homosexuales como sujetos de derechos es parte del surgimiento de una cultura ciudadana capaz de reconocer la diversidad (p. 7)

Finalmente, en este complejo panorama la familia y la escuela no son los únicos espacios de formación, aunque de ellos sí depende en gran medida las formas de interiorizar y entablar las relaciones con los otros; esto implica que la educación sexual no es opcional, ésta “ocurre de todos modos, sea mediante los gestos, las actitudes y los silencios, o de manera deliberada cuando se transmiten creencias propias” (Ministerio de Educación Nacional & el Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2008, p.19). Es decir, así no se generen acciones formativas intencionales respecto a la educación sexual al interior de las familias y la escuela, los niños y las niñas se formarán un criterio, acudiendo a otros espacios de formación y de socialización como lo son, en nuestro caso, los medios de comunicación masiva.

3.1.3 Los medios de comunicación masiva

Para iniciar, partimos de la noción de los medios de comunicación masiva como espacios de socialización a través de los cuales se materializan o proyectan los imaginarios ideológicos y simbólicos de una cultura. A este planteamiento subyace la necesidad de

preguntarnos por esos espacios “alternativos” de formación que niños y niñas habitan de una forma más autónoma y en ocasiones desinhibida de la supervisión o la intervención de los adultos. Así es como internet, los programas de televisión, los libros, las revistas, las noticias del periódico, los mensajes publicitarios, los videojuegos, entre otros, son materializaciones culturales y son, además, discursos ideológicos en la medida en que han sido producidos en un contexto cultural y social que repercute, de manera consciente o inconsciente, en la producción de sus autores y en la interpretación de los receptores. Machado (1994) sostiene que ningún texto es ideológicamente inocente y que “todo lo que tiene sentido incluye también una ideología, particularmente cuando se trata de palabras” (p. 26).

Dentro de estos medios de comunicación masiva circulan los personajes ficcionales; figuras centrales al funcionar como una de las múltiples materializaciones discursivas e ideológicas de la cultura y por servir como referentes importantes en la cotidianidad de los niños y las niñas. En este orden de ideas y teniendo en cuenta que aquellos personajes ficcionales con los cuales se relacionan los niños y las niñas se encuentran en formatos tan diversos como la literatura, el cine, internet, la televisión, los videojuegos o los cómics; es necesario considerar el papel que desempeñan los intereses comerciales y la cultura de masas dentro del diseño, configuración y difusión de dichos personajes.

En la sociedad contemporánea los medios masivos de comunicación, desde su acepción más tradicional restringida a instrumentos de difusión como la televisión, el cine, la radio o el periódico; hasta concepciones más amplias en las que se incluyen los libros, los videojuegos, el cómic, la música, los juguetes, la moda, entre otros; hacen parte de ese grupo de agentes de socialización cuya función es la transmisión “de conductas, ideas y

valores que transforman al individuo y lo integran, de una determinada manera, en la vida social” (Chacón & Morales, 2014, pp. 2-3). Si bien esa tarea ha estado principalmente restringida a la familia y a la escuela, estos espacios cobran cada vez más fuerza ante la ausencia de figuras de crianza como los padres, los tutores o los cuidadores, y se convierten en mecanismos fundamentales en la construcción de procesos identitarios y en la configuración de sentidos sobre lo que significa para la población infantil ser niño o niña.

De tal manera, este proceso de socialización está anclado a una cultura de masas, que de acuerdo con Eco (1984) “es maniobrada por grupos económicos, que persiguen finalidades de lucro, y realizada por ejecutores especializados en suministrar lo que se estima de mejor salida” (p. 59). En tal sentido, este mismo autor comenta que “la cultura de masas es un hecho industrial, y como tal, experimenta muchos condicionamientos típicos de cualquier actividad industrial” (p. 58). En este contexto, los contenidos que circulan en los medios de comunicación masiva operan bajo una lógica del consumo que obedece a los intereses del sistema económico predominante. En este panorama es necesario preguntarse hasta qué punto la caracterización de los personajes ficcionales obedece a las leyes del mercado, y qué repercusiones puede tener este hecho en la configuración de los roles de género que van construyendo los niños y las niñas frente a unos discursos hegemónicos en los que puede predominar una visión restringida, instrumental y estereotipada de la sexualidad.

La anterior pregunta resulta mucho más pertinente si consideramos la información suministrada por el portal de ciencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el artículo “Los pequeños clientes en la sociedad del consumo” (Santillán, 2016). En esta página se encuentran algunos datos relevantes, entre los que se destaca que

en México desde 1950 los niños y las niñas se convirtieron en consumidores importantes, mientras que en Estados Unidos el 67 por ciento de las compras que realizan los padres las hacen a petición de sus hijos. Otro de los datos llamativos que citan en este artículo es el estudio realizado en el 2001 por el canal de televisión infantil Nickelodeon, según el cual “un niño de 10 años puede almacenar en su memoria entre 300 y 400 marcas aproximadamente” (párr. 10), lo cual hace bastante comprensible que en las áreas “de marketing, pedagogos trabajen en entender cómo funciona la mente de los infantes para tratar de venderles productos que les sean más atractivos”. (párr. 7).

Para concluir, si bien hemos querido plantear un panorama en el que se distinguen distintos contextos, actores y elementos que dialogan con nuestro problema de investigación, es importante destacar que los juegos de sentido que se producen en un grupo de niños y niñas, con respecto a los estereotipos de género presentes en sus personajes ficcionales preferidos no pueden ser reducidos a una mirada simplista de la realidad, en la que es fácil establecer juicios de valor que consideren los medios de comunicación masiva, los personajes ficcionales y los relatos en los que estos habitan como una “mala” o “buena” influencia. Nuestros intereses investigativos se orientan en mantener una mirada más amplia y compleja de este proceso, en la que se reconoce el rol activo y decisivo de los niños y las niñas en la construcción de sus propias vidas. En este sentido, las palabras de Mintz (2004) citadas por Gómez (2016) resultan pertinentes:

Un punto esencial que a veces es pasado por alto en las discusiones sobre el uso que los niños hacen de los medios, es que los niños no son receptores pasivos de los medios, sino agentes activos que juegan con lo que ven, y lo reinterpretan. Desde principios del siglo XX, los niños han construido sus identidades y han

formado su cultura a partir de símbolos, imágenes, e historias que hemos adoptado de la cultura popular. Mientras muchos adultos asumen que el consumo de medios por parte de los niños es completamente pasivo y entumece la mente, en realidad muchas interacciones con los medios se dan de forma espontánea, juguetona, exploratoria y de forma no moldeada (Gómez, 2016, p.33).

Por último, los juegos de sentido que se producen en un niño o niña, lector o lectora, espectador o espectadora con respecto a los estereotipos de género presentes en personajes ficcionales que habitan en distintos relatos literarios, televisivos o cinematográficos, se constituye para esta investigación en aquello que nos permitirá poner el foco sobre dinámicas vinculadas con la construcción de las identidades sexuales desde los roles de género que están configurándose de distintas formas en los niños y las niñas, y que sospechamos desbordan la existencia de “papeles sexuales o roles de género, esencial o biológicamente inscritos en la naturaleza humana” (Duque, 2010, p. 87).

La ficción y sus personajes no sólo serían puentes entre los niños, las niñas y sus nociones; son, ante todo, dispositivos que dan cuenta de nuestra cultura, de relaciones de poder y de intereses sociales y económicos que pueden decirnos un poco más acerca de las infancias que se proyectan en ellas y de esas construcciones identitarias que se producen en un diálogo compuesto por múltiples voces.

3.2 La pregunta de investigación y sus preguntas derivadas

El problema está enmarcado dentro de las siguientes preguntas:

¿Qué diálogos se producen entre los contenidos culturales e ideológicos relativos a la sexualidad vinculados con los personajes de ficción y las construcciones identitarias que van configurándose en los niños y las niñas?

¿Cuáles son las interpretaciones, repeticiones o desplazamientos de sentido producidas por los niños y las niñas en torno a los estereotipos de género presentes en los personajes ficcionales con los cuales se relacionan?

¿Cuáles son los sentidos que niños y niñas atribuyen a las actividades que se propondrán en este trabajo con los personajes ficcionales de su preferencia?

¿Qué posibilidades brinda la ficción y la teoría de la performatividad de género como categorías que se vinculen al diseño de propuestas pedagógicas orientadas a la formación para la sexualidad con niños y niñas en ámbitos como la escuela?

De esta manera formulamos nuestra pregunta problema:

¿Cuáles son los juegos de sentido que se generan entre un grupo de niños y niñas del grado cuarto del Colegio Hispanoamericano de Cali, con respecto a los estereotipos de género presentes en los personajes ficcionales de su elección?

4. OBJETIVO

4.1 Objetivo General

Comprender los juegos de sentido que se generan entre un grupo de niños y niñas del grado cuarto del Colegio Hispanoamericano de Cali, con respecto a los estereotipos de género presentes en los personajes ficcionales de su elección.

4.2 Objetivos específicos

Conocer cuáles son los personajes ficticiales elegidos por los niños y las niñas a partir de un corpus de libros seleccionados.

Reconocer cuáles son las características que destacan los niños y las niñas en estos personajes y explorar por qué los escogieron.

Identificar los estereotipos de género presentes en los personajes ficticiales elegidos por los niños y las niñas.

Comprender las interpretaciones, repeticiones o desplazamientos de sentido producidas por los niños y las niñas en torno a los estereotipos de género presentes en los personajes ficticiales de su preferencia.

Indagar por los sentidos que niños y niñas atribuyen al juego con los estereotipos de género presentes en los personajes ficticiales de su preferencia.

5. MARCO TEÓRICO

5. 1 Enfoque teórico.

A modo introductorio, y antes del desarrollo conceptual de las categorías que componen este trabajo, precisaremos las posturas teóricas con las que dialogaremos en esta investigación: el posestructuralismo y la pragmática de la ficción. En cuanto al posestructuralismo es necesario mencionar dos autores que delimitan nuestra reflexión

teórica: Michel Foucault y Judith Butler. Por consiguiente, nuestro primer propósito será establecer unas distinciones iniciales que son claves dentro de este enfoque.

En principio, el posestructuralismo pone en tensión al hombre de la modernidad fruto del pensamiento racional. Este ideal de sujeto supone la existencia de unos atributos esenciales, es decir: de lo que serían unas cualidades inherentes a los seres humanos. Dichos atributos del sujeto del humanismo corresponderían a unas cualidades universales previas a la existencia del sujeto mismo, esto implica que existiría una “esencia” *a priori* que nos determinaría como seres humanos.

Esta concepción metafísica permite naturalizar, por ejemplo, la clasificación binaria de los sujetos; por consiguiente, el interés del posestructuralismo será poner en cuestión unos fundamentos originales que preceden a los sujetos mismos, lo que también se traduce en poner en tensión aquel sujeto universal, trascendental, racional y coherente del humanismo. En consecuencia, lo que persigue este enfoque es develar aquellos mecanismos mediante los cuales se naturalizan los distintos modos de concebir el mundo y que operan mediante unas matrices de saber / poder encargadas de producir a los sujetos.

Este contraste entre el sujeto del humanismo y el del posestructuralismo es expresado con claridad por Weedon (1987) citado por Davies (1994):

Los discursos humanistas presuponen una esencia en el núcleo central del individuo, esencia que es única, fija y coherente y que hace de ella lo que ella es. La naturaleza de esta esencia varía según las diferentes formas que adopta el discurso humanista (...) En contraste con esta irreductible esencia humanista de la subjetividad, el posestructuralismo propone una subjetividad precaria, contradictoria

y procesual que se va reconstituyendo en el discurso cada vez que hablamos.

(Davies, 1994, pp. 25-26).

Es en este terreno que tiene cabida un yo fragmentado, que no debe someterse a los mandatos de una naturaleza predeterminada. Por tanto, para pensar en la construcción de subjetividades desde esta perspectiva, es necesario considerar que estas se producen de manera constante en los discursos, a través de relaciones con otros y en situaciones específicas. Así pues, la construcción de subjetividades y de identidades estarían atravesadas por discontinuidades, incoherencias y por rupturas que escapan a nociones fundacionalistas, para abrir paso a sujetos que no existen de manera previa a las acciones; esto es: de sujetos opacos, contingentes y diversos.

La construcción de dichas subjetividades e identidades tendrían que ser pensadas desde campos de tensión que hacen posible su emergencia; esto implica, por una parte, la comprensión de las condiciones históricas y sociales que hacen posible su existencia; y por otra, su carácter relacional. Es en esta dirección hacia donde apuntó el trabajo de Michel Foucault al interesarse en aquellos mecanismos que brindan las condiciones de posibilidad para la existencia de unos sujetos determinados.

En la introducción del libro de Michel Foucault (2008) *Tecnologías del yo y otros textos*, escrita por Morey, se distinguen tres momentos centrales en toda su obra: el primero está relacionado con la pregunta por el saber (modos de pensar), en esta etapa reconocida con el nombre de *arqueología*, el filósofo francés concentró su trabajo en comprender cuáles son aquellos conocimientos que son aceptados a nivel histórico y que terminan por poseer un estatus de verdad.

En un segundo momento denominado *genealogía*, la pregunta se dirigió hacia el poder (modos de actuar). Si bien la primera etapa estaba relacionada con aquello que el sujeto puede saber, en esta segunda etapa el asunto se enfocó en cuestionar las razones por las cuales unos determinados regímenes de saber son privilegiados o legitimados, lo que implica comprender por qué razones prevalecen unos saberes sobre otros. Esto sería lo que Foucault denominaría *juegos de verdad*, término que para este autor sería más apropiado que el de ideologías. Serán estos *juegos* los que definirán aquellas condiciones de posibilidad para que el sujeto pueda actuar.

La tercera etapa denominada como *governabilidad* es la que se centra en la inquietud por *las tecnologías del yo* y por las construcciones subjetivas, construcciones que desde una mirada foucaultiana solo pueden ser pensadas de manera situada y atravesadas por unas relaciones de saber / poder que se producen a nivel histórico.

Considerando el interés de este autor por el poder, inquietud que orienta la transición de la etapa arqueológica a la genealógica, su trabajo se enfocó en reflexionar sobre aquellos dispositivos de control que regulan las condiciones de producción de subjetividades. Aquí es necesario detenernos en dos aspectos fundamentales en la construcción de dichas subjetividades desde el posestructuralismo: el poder y los discursos. Para Foucault, saber y poder se necesitan continuamente, operan de manera conjunta. Es en este sentido como el poder va más allá de nociones como soberanía y dominación. El poder no está centralizado, focalizado o visibilizado, lo que interesa no es entender quién ostenta el poder, sino pensarlo más bien como una compleja red de relaciones.

De este modo el poder circula en todos lados, opera en múltiples niveles, va más allá de lo jurídico, lo económico o lo político. Es así como el poder será visto desde sus puntos de fuga: “desde sus extremidades, desde abajo, no como algo que se posee, sino como algo que se ejerce” (Castro, 2004, p. 412). En tal caso, la pregunta dejará de ser qué es el poder, para centrarse en cómo funciona (Castro, 2004). Desde esta perspectiva, el poder no se concentraría en una sola figura, no sería solo represivo; sino que también estaría constituido por acciones de resistencia, en tanto que éste se produce dentro de unas relaciones de fuerzas en las que los sujetos tienen capacidad de agencia.

Los mecanismos coercitivos de los discursos en la configuración de nuestras subjetividades e identidades son retomados en la teoría de Judith Butler de forma protagónica. Esta autora, de acuerdo con Barragán (2016), siguiendo a teóricos como Foucault y Derrida, reflexiona sobre ese otro tipo de poder, aquel poder situado que pone en cuestión aquellos mecanismos jurídicos que apelan a modos universales y a “verdades” irrevocables para validar ciertos discursos:

El discurso butleriano alienta la importancia del examen de nuestros discursos constitutivos desde y para contextos determinados. Socavando el sentido de la Ley como algo unívoco y atemporal, pero sobre todo como natural. Este giro retórico que exalta la propiedad persuasiva del lenguaje tiene consecuencias epistemológicas al poner en escena la característica del lenguaje como herramienta de poder/discurso; con esto no se quiere decir sólo que el lenguaje es un rasgo inherente en el proceso de conocimiento sino también implica que tiene de suyo inherente una fuerza coercitiva, normativa. Es decir, la manera en cómo se nos condiciona a *ver*, a *actuar*, a *pensar*, a través de la citación constante de discursos

que dicen aprehender nuestro entorno y así, configurar la forma en que nos situamos en dicho escenario. (Barragán, 2016, p. 6).

Hasta aquí hemos planteado algunos elementos centrales del posestructuralismo; sin embargo, en consonancia con nuestros intereses investigativos, es necesario explorar teorías propias de la literatura y de la ficción. En dicho sentido, el teórico desde el que retomaremos algunas ideas es Wolfgang Iser, autor alemán cuyos planteamientos recibieron una gran influencia de Roman Ingarden, representante de la fenomenología, y de Hans-Georg Gadamer quien renovó la hermenéutica. Iser aportó elementos claves en el desarrollo de una estética de la recepción y de un enfoque pragmático para abordar lo ficcional, cuyo análisis del texto requiere de una relación dialéctica entre el autor, el texto y el lector.

Así, pues, uno de los ejes centrales de la propuesta de este autor recae en el efecto que los textos literarios producen en el lector y su respuesta durante el acto de lectura, y se hace énfasis en el efecto, ya que “aunque causado por el texto, exige la actividad de representar y percibir del lector” (Iser, 1987, p.12). Desde esta perspectiva, el texto no es entendido como “un documento de algo que existe -de la forma que sea- sino en cuanto reformulación de la realidad ya formulada; de esta forma llega al mundo algo que no se encontraba en él” (Iser, 1987, p. 12)

De este modo, desde este enfoque el interés se centra en el rol activo de los lectores, en lo que estos hacen con los textos, en los sentidos que ellos construyen dentro de unas condiciones sociales e históricas determinadas; aquí podemos ver cómo la hermenéutica se constituye en referente clave dentro de su obra. En este orden de ideas, uno de los aspectos que más destacamos en la propuesta de este autor, tiene que ver con la idea de que el

sentido del texto siempre estará incompleto, en tanto que los autores dejan espacios en blanco que los lectores deben llenar con su imaginación “el lector crea así las condiciones que son necesarias para que el texto pueda realizar su efecto” (Iser, 1987, p. 28). En consonancia, este autor en lugar de entrar en la discusión centrada en la diferencia entre ficción y realidad, lo que hace es destacar que “la ficción nos comunica algo sobre la realidad” (Iser, 1987, p.92).

La pertinencia de la propuesta de Iser dentro de este trabajo radica en el interés que este autor concede a los efectos que generan los textos en los lectores; por lo que más que el texto, en lo que se pone el acento es en la respuesta de los lectores y en el acto de lectura como un proceso de carácter dinámico. En este sentido, Iser se aproxima a la ficción desde una visión pragmática retomando el trabajo de Austin (1955), sistematizado por Searle (1969), teoría que, si bien no fue elaborada para la ficción sino para los actos de habla cotidianos, sirve como referente importante para Iser, sobre todo si se tiene en cuenta el énfasis que este autor hace en los efectos que genera el texto en el lector, lo que se relaciona estrechamente con el acto ilocucionario y perlocucionario (Bautista-Cabrera, 2017) y con la capacidad performativa del lenguaje.

Ahora bien, considerando que tanto a nivel teórico como metodológico establecemos líneas de diálogo entre dos enfoques: el posestructuralismo con Foucault y Butler; y la hermenéutica, como una de las posturas filosóficas que incidió de manera importante en la propuesta de Iser, y como estrategia metodológica del trabajo de campo, resulta necesario realizar precisiones sobre dos posturas con supuestos filosóficos distintos pero cuyos intereses convergen dentro de este proyecto desde la importancia de los

hallazgos teóricos de Austin (1955) con los actos de habla, y por la capacidad performativa del lenguaje, incluso dentro del discurso ficcional.

Así mismo, hay otros elementos claves que aproximan ambos enfoques. De esta manera, para ambas posturas resulta clave el giro lingüístico y coinciden en el interés por replantear contenidos como el lenguaje, el texto, y en dificultades relacionadas con la configuración del sujeto, con la superación de la metafísica, del saber absoluto y en la constricción del método (De Santiago, 2011). En este sentido, tanto la hermenéutica como el posestructuralismo sostienen la sospecha sobre la transparencia del lenguaje frente a la construcción del significado y para ambas “juegan un papel central la fantasía y la movilidad semántica en las construcciones de sentido” (Aguilar, 2018, p 61).

Si bien, estas posturas filosóficas comparten algunos intereses, también emplean conceptualizaciones, métodos e instrumentos distintos para abordar los contenidos en común. Así, por ejemplo, mientras el posestructuralismo se preocupa por el lugar de la enunciación, se pregunta por quién habla, desde qué lugar y en qué condiciones se producen los discursos; la hermenéutica se plantea el proceso de transformación del lenguaje a partir de una perspectiva dialógica en la que las relaciones entre los sujetos crean múltiples sentidos y acepciones del mundo. (Aguilar, 2018).

Un camino para posibilitar la coexistencia en este trabajo de ambas posturas lo brindan los planteamientos de Butler con la construcción de identidades sexuales como actos performativos de género; pues, si bien, siguiendo a esta autora, existe un sistema heteronormativo que condiciona y coarta la construcción de las identidades sexuales a través del poder coercitivo de los discursos-la idea fundacional del sujeto sujetado que

plantea el posestructuralismo-, también existe en la repetición de dichas normas y discursos -desde situaciones sociales específicas- la posibilidad de desplazamiento y de agencia para el sujeto a través de la capacidad performativa del lenguaje, capacidad que se remonta al trabajo desarrollado por Austin (1955). En tal sentido, tanto para Butler como para Iser las palabras producen acciones.

Esta idea de la movilidad del sentido a través de la interacción o del diálogo entre los sujetos, se encuentra presente en los planteamientos de Butler, en tanto que de acuerdo con Suniga (2016), esta autora “elabora una teoría de la acción lingüística, donde el discurso puede ser entendido al modo de una práctica social” (p.3), lo que nos brinda la oportunidad de transitar entre los discursos que configuran la subjetividad de los individuos dentro del sistema sexo/género -incluidos los ficcionales- y la posibilidad que poseen los sujetos, en nuestro caso los niños y las niñas, de darle movilidad a esos sentidos desde una perspectiva dialógica, de jugar con ellos y resignificarlos.

Considerando todo lo anterior, una última razón para proponer un diálogo entre estos autores y posturas teóricas se origina en que el enfoque pragmático con el que Iser aborda la ficción posibilita la exploración de los supuestos teóricos de Butler sobre las construcciones identitarias de género, en tanto que la pragmática permite que emerja “el doble sentido de la performativa, como acto de habla que produce una realidad y como representación teatral” (Barbeito, 2018, p. 41).

5.2 Categorías

El trabajo desarrollado en este apartado corresponde al abordaje teórico de aquellas categorías que componen nuestra pregunta de investigación; lo que como hemos

mencionado en el transcurso de este documento, se vincula con la inquietud por las formas como operan estos discursos ficcionales mediáticos al asignar unos rasgos, atributos y acciones específicas a hombres y mujeres a través de sus personajes, en la construcción de las identidades sexuales como actos performativos de género desde etapas iniciales.

Es necesario acotar que considerando el enfoque teórico que estamos abordando, estas construcciones identitarias se moverán por terrenos frágiles, dispersos e inestables, en constante tensión y problematización. En contraste con esta óptica, muchos de los trabajos que se han realizado alrededor de este tema obedecen a enfoques que conciben las construcciones identitarias como etapas fijas por las que transitan los seres humanos; en tal sentido, estos trabajos inspirados en teorías de la socialización de los roles sexuales (teorías del aprendizaje social) se han interesado en concentrar su atención en la adquisición de los roles de género como procesos consistentes, coherentes y estables en la configuración de las identidades y subjetividades desde etapas iniciales (Peña & Rodríguez, 2005, p.167)

Hecha esta precisión, las categorías se presentarán en el siguiente orden: inicialmente se desarrollarán las categorías de ficción y personaje ficcional; y posteriormente las categorías sistema sexo/género, lenguaje performativo, identidades de género como construcciones performativas, estereotipos de género, rasgos de inteligibilidad y matriz heteronormativa. Si bien, los estereotipos de género se identificarán en los personajes ficcionales, se decidió incluirlos en este último apartado puesto que esto ayudará a la comprensión del lector, al conocer mejor cómo se conectan los estereotipos de género con los rasgos de inteligibilidad y la matriz heteronormativa desde la propuesta del sistema sexo/género de Butler.

5.2.1 Ficción:

Incluso cuando no estoy en el sendero, el sendero está conmigo en mi mente. En el sendero puedo pensar y en el sendero soy yo y en el sendero puedo tocar el suelo y trepar hasta el cielo.

Pájaro rojo, Sharon Creech

Una de las problemáticas en torno a la conceptualización teórica sobre la ficción, es su vinculación con la realidad. Para este trabajo, es importante asumir que la perspectiva de base para abordar el concepto de ficción se distancia del tradicional equiparamiento entre ficción y mentira; aunque se tenga un leve acercamiento con las nociones de ficción *mimética*. Partimos, entonces, de la reflexión que hace Foucault en torno a la ficción como “verdad producida”:

Me parece que hay posibilidad de hacer funcionar la ficción en la verdad, de inducir efectos de verdad en un discurso de ficción y hacerlo de tal modo que el discurso de verdad suscite, fabrique, algo que todavía no existe, es decir, *fictione* (Foucault, 1979, p. 162).

En este sentido, en las ficciones operaría lo que el filósofo francés describió como *juegos de verdad*:

Cuando hablo de *juego* me refiero a un conjunto de reglas de producción de la verdad. No se trata de un juego en el sentido de imitar o de hacer *como si*: es un conjunto de procedimientos que conducen a un determinado resultado que puede ser considerado, en función de sus principios y de sus reglas de procedimiento, como válido o no (Foucault, 2009, párr.65, citado en Topologik.net).

La ficción aparece, entonces, como un discurso cuyos atributos de verdad están dados por una serie de convenciones sociales, históricas y culturales que lo validan o invalidan como tal, y que a pesar de los estatutos ficcionales que lo blindan frente al propósito de ser juzgado como discurso verdadero o falso, es susceptible de inducir -como dice Foucault- efectos de verdad en los sujetos que se relacionan con él.

En esta dirección, el discurso ficcional no escaparía a la lógica de la invención - propia del conocimiento-. Es construcción, así como lo es el sujeto, la verdad y la realidad. Y desde estos discursos operarían esos juegos de verdad en los cuales se producen relaciones de poder que existen bajo formas de dominación, de resistencia y de resignificación. De esta manera, las ficciones no son universos autónomos perfectamente diferenciables de la realidad, se constituyen en mundos posibles en medio de la multiplicidad de mundos, susceptibles de ser transitados por los seres humanos de forma simultánea y azarosa.

Ahora bien, considerando la incidencia que tiene dentro de este trabajo el lenguaje performativo -categoría clave debido a la importancia que poseen los discursos en la configuración de identidades sexuales desde Butler- resulta necesario explorar el enfoque pragmático desde el cual Wolfgang Iser aborda la relación que los lectores entablan con la ficción, asunto que se vincula con nuestros intereses investigativos y que aporta pistas en términos operativos para el trabajo de campo, sobre todo si tenemos en cuenta que este autor hace énfasis en los efectos que producen los textos en los lectores.

Este teórico literario, siguiendo a Goodman en sus planteamientos sobre las realidades múltiples, propone la estructura de múltiples significados que subyacen a la ficción pues, si bien se piensa que la realidad no es una sola y que el tránsito que realiza el

sujeto entre los “mundos” se da de forma simultánea; así mismo el discurso ficcional se encuentra dotado de múltiples significados, algunas veces manifiestos, otros latentes, que el receptor desentraña conforme a sus condiciones particulares (Iser 1997); de esta manera, una de las formas en que los sujetos entablan una relación con la ficción es a través del juego de significaciones:

Este espacio de juego es lo que convierte a la ficcionalidad en una matriz generadora de significado. Desde este momento, lo que se dice y lo que se quiere decir puede combinarse de distintas maneras y, dependiendo de cómo se vincule, irán surgiendo de un modo imparable nuevos significados, tanto a partir del significado manifiesto como del latente (Iser, 1997, p. 51).

Continuando con la propuesta de Iser (1997) con respecto a las formas en que los sujetos entablan estas relaciones con la ficción, este teórico plantea que el ser humano posee una limitación inherente a su condición y es la propia inaccesibilidad a sí mismo. Iser argumenta que el sujeto, para acceder al conocimiento de sí, debe al mismo tiempo y en un acto -quizá paradójico- salir de sí, tránsito que es posible mediante la ficción.

De lo anterior nos interesa destacar fundamentalmente la oportunidad que nos brinda este autor alemán de explorar las nociones que los niños y las niñas han ido construyendo alrededor de la sexualidad desde sus personajes favoritos, como modo de acceder a esos conocimientos que los seres humanos han ido elaborando sobre sí mismos y cuyo tránsito se hace posible a través de las relaciones entabladas con lo ficcional; de ahí que para el análisis de esta relación lector-texto, sujeto-personaje, adaptaremos una de las premisas de Iser (1997) referente al juego de proyecciones que entablan los seres humanos

con los personajes ficticiales y sus relatos. Dentro de esta lógica del mirarse a sí mismo a través de otro exterior, se diseñarán algunos de los instrumentos.

Finalmente, para abordar la categoría de *juegos de sentido* que enmarca nuestra pregunta problema y objetivo principal, nos inspiraremos en los planteamientos de Iser con respecto a las formas en que las personas entablan una relación con la ficción. Para Iser (1997), esta relación es múltiple y bidireccional, debido a que el receptor es el que desentraña, de acuerdo con sus posibilidades y campo de experiencia, los significados de los que se encuentra dotado el texto, que, a su vez, hace parte de unas condiciones de producción, que implican la intencionalidad y campo de experiencia de un emisor y/o de los medios de circulación.

5.2.2 Personaje ficcional:

El personaje ficcional ha tenido escasa predominancia dentro de la teoría literaria y narratológica. Una concepción bastante difundida ha sido la del estructuralismo y formalismo, en la que se concibe al personaje como un elemento funcional de la trama, un agente o actante cuyo propósito es llevar a cabo una acción para que la historia se desarrolle: “ellos mantienen que los personajes son productos de las tramas y que su estatus es ‘funcional’, que son, en suma, participantes o actantes y no personajes, que es erróneo considerarlos como seres reales” (Chatman, 1990, p. 119).

Dentro de esta lógica, el personaje se convierte en el ejecutor de una acción que puede ser clasificada a la manera en que lo están los arquetipos universales: el asesino, la madre abnegada, la mujer de dudosa reputación, el payaso, el mendigo, el sabio, el sirviente, etc. Esta concepción es heredera de la tradición aristotélica (poética, libro II),

según la cual “Los artistas imitan a los hombres en plena acción.” (Chatman, 1990, p. 116). Para la tradición griega entonces “el énfasis está en la acción, no en los hombres que la realizan (...) La acción es lo primero, es el objeto de imitación. Los agentes que realizan la acción van en segundo lugar” (Chatman, 1990, p. 116).

Seymour Chatman, figura de la narratología estadounidense, argumenta que la configuración del personaje se ha ido transformando en la modernidad, así como la perspectiva de los receptores. En las narrativas que superaron la época clásica, incluso desde el renacimiento, empiezan a emerger personajes más complejos desde el punto de vista psicológico. Ya no se trata de personajes fácilmente clasificables, cuyos rasgos aludían a acciones “elevadas” o “bajas”; el personaje moderno es contradictorio, con rasgos que emergen en el transcurso de la trama y desaparecen: “Lo que da al personaje de ficción moderno el tipo particular de ilusión de realidad que resulta aceptable al gusto moderno es precisamente la heterogeneidad o incluso dispersión de su personalidad.” (Chatman, 1990, p. 120).

En este sentido, Chatman (1990) propone considerar el personaje ficcional como un paradigma de rasgos referentes a la persona, a sus modos de ser y a sus contradicciones. Los rasgos son entendidos en el sentido de “‘cualidad personal relativamente estable o duradera’ reconociendo qué tanto puede revelarse, es decir, aparecer más pronto o más tarde en el curso de la historia, como puede desaparecer y ser sustituido por otro” (p. 135).

El autor emplea la definición de rasgo que aporta J. P. Guilford para abordar esta noción, así, un rasgo es entendido como “cualquier manera distinguible y relativamente duradera en la que un individuo se diferencia de otro” (Chatman, 1990, p.130). Los rasgos,

entonces, requieren de las acciones habituales de la persona para ser identificados, así, un personaje que limpie varias veces una misma mesa, que sea muy escrupuloso con el orden, que revise varias veces las llaves del agua para cerciorarse de que están cerradas, podría identificarse como obsesivo.

La definición de rasgo como cualidad personal permite entablar una transacción de sentido entre la narración y el público lector o receptor: “El público se fía de su conocimiento del código de rasgos en el mundo real. Este código es enorme y al nombrarlo, identificamos el rasgo reconocido por la cultura” (Chatman, 1990, p. 134). Los receptores, en calidad de personas que poseen rasgos característicos, con una información cultural específica; colocan a su disposición todo este campo de experiencia al momento de interpretar a los personajes en una narración, y es a través de estos encuentros desde donde se pueden configurar los procesos de identificación con los personajes. Entendemos esta noción como la capacidad que tiene el lector de reconocerse en el personaje.

Dentro de esta lógica, el personaje es una entidad que puede sustraerse de la trama y analizarse en las dimensiones en que podemos abordar a una persona, teniendo en cuenta, obviamente, que no estamos hablando de un ser humano, pero que, a través de él, nos podemos asomar a un modelo.

La posibilidad de observar a un personaje en toda la complejidad de sus rasgos, las contradicciones de su carácter, las peculiaridades de su personalidad, y no solo como ejecutor de una acción necesaria para la trama; nos permite conectarnos con la perspectiva de Iser, a través de la cual el receptor posiciona el relato ficcional como una posible fuente de conocimiento sobre la condición humana.

También nos posibilita acercarnos a la perspectiva de los niños y las niñas; sus construcciones de sentido, sus modos de abordar los rasgos de los personajes y su capacidad para jugar con éstos; pues es en esta posibilidad de encuentro entre personaje-lector, que podremos atisbar elementos que nos acerquen a las nociones que los niños y las niñas han ido construyendo alrededor de los roles de género. Para finalizar, a partir de la noción de “rasgos” construiremos diálogos con la teoría de Butler y su trabajo sobre los rasgos de inteligibilidad; pero en este caso aplicados a los personajes ficcionales.

5.2.3 Sistema sexo / género:

Desde la teoría desarrollada por Judith Butler, se alude al sistema sexo / género para hacer referencia a los modos en que las identidades sexuales son producidas por las normativas sociales, articuladas sobre matrices de jerarquía de género y heterosexualidad obligatoria que funcionan como valores preexistentes en la cultura. Estas matrices operan en los sujetos a través de relaciones de poder, a modo de relaciones de fuerza en las que el individuo vive en tensión entre las condiciones que lo sujetan y su capacidad de acción y resignificación.

En este sentido, la teoría de Butler cuestiona las nociones tradicionales sobre el sexo, el género, el deseo y la identidad sexual, basándose en los postulados foucaultianos sobre la producción de las condiciones en que las identidades sexuales son concebidas como ideales normativos; contraponiéndose, a su vez, a la naturalización de las distinciones sexuales como realidades biológicas y a las implicaciones sociales de dicha distribución. Todo ello alude, por supuesto, a la producción de los sujetos a través de las relaciones de poder, así como se plantea en la introducción del libro *Género en disputa* (Butler, 2007):

Considerar que las categorías fundacionales del sexo, el género y el deseo son efectos de una formación específica del poder requiere una forma de cuestionamiento crítico que Foucault, reformulando a Nietzsche denomina “genealogía”. La crítica genealógica se niega a buscar los orígenes del género, la verdad interna del deseo femenino, una identidad sexual verdadera que la represión ha mantenido enterrada; la genealogía indaga sobre los intereses políticos que hay en señalar como “origen” y “causa” las categorías de identidad que, de hecho, son los “efectos” de instituciones, prácticas y razonamientos de origen diverso y difuso. (pp. 37-38).

Uno de los cuestionamientos fundamentales de su teoría se encuentra sobre la crítica a la lógica de las oposiciones binarias que caracteriza al sistema heteronormativo; la primera distinción a la que se apela es la de sexo y género, conceptos que tradicionalmente vinculan al “sexo” con una realidad biológica, y al “género” con una construcción cultural; esta propuesta vino a rebatir las ideas sobre género que hasta el momento habían solventado las corrientes feministas en los años ochenta (Lamas, 2000).

La naturalización de la distinción binaria entre hombre y mujer como categorías que aluden a una realidad biológica es uno de los cuestionamientos básicos que plantea la teoría de Butler. Para la autora -siguiendo los postulados de Foucault, quien a su vez se basa en los planteamientos de Nietzsche sobre la invención de la realidad como fenómeno social- la relación establecida entre la nominación “hombre” – “mujer” y sus características fisiológicas es una atribución arbitraria; es decir, el hecho de nombrar algo como femenino de acuerdo a sus características físicas es también una convención social establecida y normatizada a través del lenguaje que nomina las cosas, dicha nominación es también una

construcción de sentido realizada por los seres humanos y no un dictamen de la “naturaleza”. De esta forma, Butler cuestiona no sólo la naturalización de esos atributos físicos, sino también, en consecuencia, su determinación como rasgos preexistentes:

¿Hay un cuerpo «físico» anterior al cuerpo perceptualmente percibido? Esta es una cuestión imposible de decidir. No solo es dudosa la inclusión de atributos bajo la categoría de sexo, sino que también lo es la discriminación de los «rasgos» en sí. El hecho de que el pene, la vagina, los senos y otros elementos del cuerpo sean llamados partes sexuales es tanto una restricción del cuerpo erógeno a esas partes como una división del cuerpo como totalidad (Butler, 2007, p. 230).

Sentado el cuestionamiento de la naturalización del cuerpo y sus nominaciones sexuales, Butler identifica el problema central de dicho cuestionamiento al plantear la pregunta sobre la procedencia de estas distribuciones nominales y de las atribuciones simbólicas que se han hecho sobre ellas, es así como la autora se pregunta por los mecanismos normativos que instauraron las “morfologías ideales del sexo” y hace una descripción de ciertos rasgos característicos de esta maquinaria de producción de los sexos; a estos rasgos haremos referencia más adelante cuando hablemos de la matriz heteronormativa y los rasgos de inteligibilidad. En consecuencia, con lo expuesto anteriormente, Butler plantea que la distinción entre sexo y género no existe, pues ambas son construcciones culturales:

En ese caso no tendría sentido definir el género como la interpretación cultural del sexo, si este es ya de por sí una categoría dotada de género. No debe ser visto únicamente como la inscripción cultural del significado en un sexo

predeterminado (concepto jurídico), sino que también debe indicar el aparato mismo de producción mediante el cual se determinan los sexos en sí. Como consecuencia, el género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza; el género también es el medio discursivo/cultural a través del cual la «naturaleza sexuada» o «un sexo natural» se forma y establece como «prediscursivo», anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral sobre la cual actúa la cultura. (Butler, 2007, pp. 55-56).

5.2.4 El lenguaje performativo:

Uno de los conceptos cruciales dentro de la teoría butleriana en la construcción de identidades sexo/genéricas es el de performatividad. Para comprender mejor este término, de gran repercusión también para la propuesta de Iser en el campo ficcional, consideramos necesario repasar sus orígenes. En el trabajo de John Austin (1955) *Como hacer cosas con palabras* se menciona que hay unos enunciados performativos que no se limitan a describir una acción, sino que al mismo tiempo en que se expresan son llevados a cabo. A partir de esta propuesta se desarrollaron otros trabajos que contribuyeron a lo que sería denominado el giro lingüístico, entre ellos *Actos de habla* de John Searle (1969). Dicho viraje consistió en considerar la fuerza que posee el lenguaje para crear realidades en tanto que a partir de: “Austin y Searle, producir un enunciado es entablar un cierto tipo de interacción social, pues hablar es ya una manera de actuar, y no simplemente una manera de informar o describir lo que se hace” (Sánchez-Prieto, 2007. p. 2). Este reconocimiento contrasta con una pretensión universal, abstracta y objetiva del lenguaje, en la que el signo lingüístico está confinado a un espacio inmanente de la lengua, ajeno al mundo y carente de sentido (Sánchez-Prieto, 2007).

En su teoría sobre la performatividad, Austin distingue tres tipos de enunciados: los actos locutorios relacionados con el hecho de decir algo, de nombrar; los actos ilocutorios que corresponderían a los enunciados en los que al mismo tiempo en que se dice algo se lleva a cabo una acción, algunos ejemplos de este tipo de enunciados serían verbos como jurar, prometer, bautizar, etc.; y los actos perlocutivos, que vendrían a ser los efectos que estos enunciados producen en el interlocutor. Siguiendo a este autor, para que los actos ilocutorios sean ejecutados de una manera exitosa es necesario que estos se produzcan bajo unas condiciones específicas en las que entran en juego las intenciones de los sujetos y los contextos que componen dichos escenarios de enunciación. Sin embargo, lo que viene a debatir Derrida es que para Austin el enunciado performativo aún está atrapado en el referente externo -en este caso a través de la dependencia de unos contextos y de unas intenciones determinadas- para que se puedan producir de manera exitosa; lo que objeta este autor es que estos enunciados no requieren de sujetos ni de contextos específicos para que puedan llevarse a cabo (Rodríguez & Concheiro, 2014; Suniga, 2016).

Derrida considera que el lenguaje lejos de reproducir o reflejar la realidad con nitidez, la precede y la genera, de ahí la conocida afirmación derridiana “no hay nada fuera del texto” (Viñao, 1996, p.159). Ahora bien, para comprender las divergencias entre ambos autores es necesario detenernos un poco más en la manera en que este filósofo francés asume el lenguaje. Según Rodríguez y Concheiro (2014), desde Derrida hay dos precisiones importantes: la primera hace relación a que en el lenguaje siempre habrá una ausencia porque el significado de un signo siempre estará dado por la diferenciación con otros signos, esto implica que una palabra podrá ser comprendida a partir de su relación con otras palabras; por tanto para acceder a su significado será necesario apelar a lo que sería un

exterior constitutivo dentro del mismo sistema de signos, esto conllevaría a que el significado siempre estará diferido. La otra distinción tiene que ver con que el signo requiere ser repetido para que se reconozca su existencia, esto implica en que debe ser fácilmente compartido, descifrable y transmitido aún en la ausencia de quienes lo enuncian, lo que le brindará la capacidad de ser citado en contextos distintos y lo que le posibilitará desbordar los contextos “originales”, esta capacidad será nombrada por Derrida como citacionalidad o iterabilidad.

En este orden de ideas, serían estos dos aspectos: la necesidad que tienen los signos para ser entendidos en virtud de la relación con las otras palabras y la necesidad que tienen de ser repetidos, lo que brinda a los enunciados la capacidad de superar los contextos iniciales y de auto-producirse a través de la citación constante en diversos contextos. Esto es lo que haría posible para Derrida que los enunciados performativos existan más allá de las intenciones de los sujetos y que ningún contexto sea determinante, por lo que el poder del lenguaje sobrepasaría al sujeto que lo enuncia y todo enunciado continuaría produciendo efectos, aún sin la presencia de su emisor inicial (Suniga, 2016).

En todo caso, este recorrido alrededor del concepto de performatividad a partir de algunos postulados de Austin y Derrida, son pistas importantes para comprender mejor la posición desde la que Butler concibe la performatividad dentro del discurso y su relación con las construcciones identitarias en el sistema sexo / género. En primera instancia, esta autora, de acuerdo con Suniga (2016), retoma dos aspectos centrales de la propuesta austiniana al considerar, por un lado, que las palabras no representan ni reflejan la realidad; sino más bien que con ellas se hacen cosas, por lo que se pone de relieve su carácter

productivo; por otra parte, la noción de que al hablar se producen actos, esto es, que las palabras producen acciones:

De manera tal que el discurso no se encuentra en una instancia paralela o subordinada a la acción, sino que, por el contrario, hablar es hacer. En este sentido, (...) Butler rescata la noción de acto performativo o ilocucionario a partir de la cual elabora una teoría de la acción lingüística, donde el discurso puede ser entendido al modo de una práctica social. (Suniga, 2016, p. 3).

Sin embargo, en contraste con Austin y apelando a una visión derridiana, esta autora coincide con este filósofo francés al argumentar que los actos performativos no necesitan contar con unas condiciones determinadas para que puedan producirse. Esta tesis, de acuerdo con Suniga (2016), es argumentada por Butler a partir del concepto de iterabilidad, categoría en la que se apoya para considerar que:

Todo enunciado continua produciendo efectos más allá de la presencia del emisor y de su querer –decir “original”, en tanto rompe con todo anclaje y engendra nuevamente nuevos contextos (...) De este modo, la autora incorpora la posibilidad del lenguaje de ser repetido en ausencia, no solamente de su referente sino de una determinada intención de significación (...) A partir de ello, Butler logra extender el carácter performativo de los actos ilocucionarios al pensar como performativas no sólo las palabras que hacen lo que dicen al ser pronunciadas bajo el contexto adecuado, sino toda circulación de discursos (Suniga, 2016, pp. 4-5).

En estas instancias hay tres elementos en juego para comprender la teoría de performatividad desde Butler: por una parte, la capacidad que tienen los discursos de

trascender las intenciones de los sujetos y los contextos en los que se “originan”; por otra, la afirmación de que todo enunciado es performativo y no solamente aquellos verbos que distinguía Austin como jurar o bautizar; y, por último, su fuerza coercitiva.

A propósito de esta capacidad, los autores Deleuze y Guattari (2004) son enfáticos en afirmar que el lenguaje no informa ni comunica, “ni siquiera está hecho para que se crea en él, sino para obedecer y hacer que se obedezca”. (p. 81). Para estos dos autores, la consigna, que equivaldría a cualquier enunciado, sería la unidad elemental del lenguaje y estaría operando de manera constante, por lo que no podríamos distinguir entre enunciados coercitivos de otros que no lo son, pues lo coercitivo siempre estaría presente:

Nosotros llamamos *consignas*, no a una categoría particular de enunciados explícitos (por ejemplo, al imperativo), sino a la relación de cualquier palabra o enunciado con presupuestos implícitos, es decir, con actos de palabra que se realizan en el enunciado, y que sólo pueden realizarse en él. Las consignas no remiten, pues, únicamente a mandatos, sino a todos los actos que están ligados a enunciados por una —obligación social. Y no hay enunciado que, directa o indirectamente, no presente este vínculo. Una pregunta, una promesa, son consignas. El lenguaje sólo puede definirse por el conjunto de consignas, presupuestos implícitos o actos de palabra, que están en curso en una lengua en un momento determinado. (Deleuze & Guattari, 2004, p.84).

Para Butler esta fuerza coercitiva del lenguaje será un aspecto fundamental en la construcción de identidades como actos performativos de género, asunto que plantearemos en el siguiente apartado.

5.2.5 Identidades de género como construcciones performativas:

Este recorrido por los enunciados performativos y sus orígenes son antecedentes importantes para comprender mejor la teoría de la performatividad de género desde Butler. Así pues, para esta autora la capacidad coercitiva de los discursos y su carácter repetitivo son elementos centrales en las construcciones de identidades sexo / genéricas, es de este modo como las identidades lejos de ser procesos estables están en constante construcción de acuerdo con unos contextos sociales e históricos. En el prólogo del libro *Lenguaje, poder e identidad* de Butler (1997), Sáez y Preciado destacan que:

Los enunciados de género, desde los pronunciados en el nacimiento como "es un niño" o "es una niña", hasta los insultos como "maricón" o "marimacho" no son enunciados constatativos, no describen nada. Son más bien enunciados performativos, es decir, invocaciones o citas ritualizadas de la ley heterosexual (...) Los enunciados de identidad guardan la memoria de las prácticas de autoridad que los instituyen como normales o como abyectos. (Butler, 1997, p.12).

Desde Butler, la construcción del sexo y el género están vinculadas con un hacer, por esto la crítica al sujeto metafísico, en tanto lo que se pone de manifiesto con lo performativo es que el sexo y el género se construyen a través de un conjunto sostenido de actos normalizados, propuesta que le permitirá a esta autora superar una esencia interna del género y una noción naturalizada de la sexualidad. Desde esta posición, la construcción de dichas identidades depende de la repetición constante de actos y discursos que terminan por contradecir la noción esencialista en la construcción del sujeto y poner de manifiesto el

carácter contingente, cultural, social e histórico en su configuración. En palabras de Femenias (2015), para Butler:

No es la carne lo que constituye un varón o una mujer (...) sino la repetición performativa de gestos que hacen al cuerpo “mujer”, “varón” o “trans” (...) sea como fuere, lo cierto es que, como lo afirma la propia Butler, tanto el sexo-género como la materia son performativos. Es decir, la identidad (incluida la sexual) se construye performativamente a partir de “datos” que más que su origen son (metalepticamente) su resultado. Por tanto, no hay materia, solo repetición. (p. 136).

En esta dirección, las construcciones identitarias son producidas a través de una performance de género, en la que la fuerza performativa, esto es su capacidad para producir aquello que está nombrando, ocultaría su carácter repetitivo al crear la ilusión de una esencia natural y de un género “original”; en contraste con unos géneros que operarían como replicas o copias de ese género “fundante”, esto produciría la ilusión de una identidad primaria y de unas identidades que pretenderían simularla. De este modo, la discusión tendría que superar la noción de unos géneros “falsos” o “verdaderos”, para considerar la idea de unos géneros con efectos de verdad (Nazareno, 2015). Ahora bien, para lograr estos efectos, es necesario que estas actuaciones no sean actos singulares; sino acciones sociales reiteradas, esta podría ser una de las principales razones por las cuales se han generado confusiones entre performance y performatividad; de hecho, algunas de las críticas hacia Butler apuntan a su falta de precisión al respecto.

Para dilucidar un poco más el sentido que poseen ambos términos, es necesario señalar que cuando Butler desarrolla su teoría sobre la performatividad está apelando a la

capacidad productiva y coercitiva del lenguaje, dicho, en otros términos, está recurriendo a la manera en que el poder opera mediante los discursos para generar unos determinados efectos de verdad. De este modo, cuando esta autora plantea que el sexo y el género son categorías construidas culturalmente, estaría afirmando que éstas se producen a partir de actos performativos, en los que intervienen dispositivos de saber/poder que regularían la construcción de dichas identidades. Por otra parte, una performance se referiría a las distintas actuaciones, los diferentes roles que desempeñan los sujetos para legitimar y hacer creíbles dichas construcciones identitarias, por lo que el campo de acción de las performances estaría en función de la fuerza normativa de lo performativo. Tendría sentido, entonces, afirmar que, aunque es posible encontrar relaciones entre performatividad y performance, no sería afortunado aseverar que sean lo mismo o emplearlas como sinónimos, esto, incluso, cuando dentro de su misma propuesta, esta autora (o quizás las traducciones realizadas sobre su trabajo) hayan propiciado de algún modo la confusión.

Aunque el concepto de performatividad parecería encerrar las construcciones sexo / genéricas en lo que sería una especie de determinismo o de un bucle sin escapatoria -otra de las críticas a Butler- es a través de este mismo concepto como esta autora abre la posibilidad a la agencia y a la subversión. Esta oportunidad es brindada por la noción de performatividad que Butler retoma de Derrida, específicamente desde lo que este filósofo denominaría como iterabilidad. Es mediante la necesidad que tienen los enunciados de ser repetidos y su capacidad para ser citados, en donde se produce la capacidad de agencia; en tanto que en estas repeticiones siempre se generarán desplazamientos, esto implica que nunca será posible que una cita sea igual a otra:

La repetición pasa a ser entendida, al mismo tiempo, como resignificación, reformulación, esto es, pasa a referir a toda una serie de desplazamientos respecto de la regla actualizada que marcan el contorno de posibilidades de la acción. De este modo, resulta posible destacar la potencialidad política del carácter iterable que Butler le asigna a la repetición. (Suniga, 2016, p. 6).

Establecemos, entonces, un dialogo entre el enfoque pragmático con el que Iser aborda la ficción y la teoría de la performatividad de género desde Butler, al plantear la afirmación de que los niños y las niñas están construyendo de manera constante sentidos y significados en las interacciones con los contenidos mediáticos y ficcionales en los que operan unos juegos de verdad; sin embargo, su campo de interpretación y de acción va más allá de la copia idéntica de estos contenidos, para generar nuevos modos de relacionarse con ellos, lo que Iser denominaría como el efecto estético. Lo anterior se vincularía con la noción del género como una (de)construcción performativa en la que las identidades sexo genéricas se producirían a través de los efectos coercitivos que poseen los discursos, incluidos los ficcionales.

5.2.6 Estereotipos de género, rasgos de inteligibilidad y matriz heteronormativa:

Para abordar la noción de estereotipos de género presentes en los personajes ficcionales favoritos de los niños y las niñas, dialogaremos con el concepto de rasgos de inteligibilidad que, desde la teoría de Judith Butler, integran lo que la autora denomina la matriz heteronormativa. Para emprender esta tarea nos remitimos al concepto de estereotipos de género abordado por Castillo-Mayén y Montes-Berges (2014), quienes siguiendo a Moya (2003), destacan que estos son “el conjunto estructurado de creencias

compartidas dentro de una cultura o grupo acerca de los atributos o características que posee cada género” (p.1044). En tal sentido, los estereotipos de género son construcciones culturales sobre los roles y comportamientos esperados por hombres y mujeres. Estas ideas fuertemente arraigadas, son transmitidas a través de distintas formas de socialización como la escuela, la familia, los grupos sociales y los medios de comunicación masiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, para trazar esa relación entre los estereotipos de género con los rasgos de inteligibilidad que describe Judith Butler, es necesario destacar que estos rasgos se inscriben en la discusión filosófica sobre los aspectos internos que establecen la “continuidad” y la “coherencia” en la identidad sexual de los sujetos. Es así como Butler propone que la “coherencia” y la “continuidad” dentro de las identidades sexuales obedecen a normas instauradas y sostenidas por la sociedad, lo que otorgaría a estos rasgos su estatus de inteligibilidad. De esta forma:

Los géneros «inteligibles» son los que de alguna manera instauran y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo. Es decir, los fantasmas de discontinuidad e incoherencia, concebibles únicamente en relación con las reglas existentes de continuidad y coherencia, son prohibidos y creados frecuentemente por las mismas leyes que procuran crear conexiones causales o expresivas entre sexo biológico, géneros culturalmente formados y la «expresión» o «efecto» de ambos en la aparición del deseo sexual a través de la práctica sexual. (Butler, 2007, p. 72).

Esos rasgos de inteligibilidad están enmarcados dentro de una “matriz de reglas coherentes”, también descrita por Butler como la matriz heteronormativa. Esta matriz está

constituida por las normas y leyes reguladoras de la sexualidad, así, las leyes culturales determinan y reglamentan la forma y el significado de la sexualidad. Esta matriz también establece las lógicas desde las cuales se producen las relaciones que configuran la sexualidad:

El género puede designar una *unidad* de experiencia, de sexo, género y deseo, sólo cuando sea posible interpretar que el sexo de alguna forma necesita el género –cuando el género es una designación psíquica o cultural del yo- y el deseo- cuando el deseo es heterosexual y, por tanto, se distingue mediante una relación de oposición respecto del otro género al que desea-. Por lo tanto, la coherencia o unidad interna de cualquier género, ya sea hombre o mujer, necesita una heterosexualidad estable y de oposición. (Butler, 2007, p. 80).

Así, pues, al contar con un panorama más amplio que nos permite establecer relaciones entre categorías como ficción, personajes ficticiales, matriz heteronormativa y rasgos de inteligibilidad, sería posible afirmar que la fuerza performativa del lenguaje estaría presente en los roles de género que atribuyen unas características físicas y psicológicas a los personajes ficticiales dentro de los relatos. Al respecto, resultan muy pertinentes las palabras de Sáez y Preciado (en Butler, 1997), cuando destacan que los enunciados de género no son constatativos sino performativos; de este modo dentro de los enunciados de género que emerjan en la caracterización de los personajes ficticiales preferidos de los niños y las niñas, operarían unos juegos de verdad que guardarían las “citaciones ritualizadas de la ley heterosexual [y las memorias] de las prácticas de autoridad que los instituyen como normales o como abyectos” (p.12)

6. METODOLOGÍA

6.1 Tipo y diseño de investigación

Este trabajo se enmarca en la investigación cualitativa, perspectiva que promueve la pregunta por la realidad subjetiva e intersubjetiva dentro del contexto de la vida cotidiana, lo que le brinda protagonismo al carácter multifacético y dinámico de las realidades humanas (Sandoval, 1996). Dentro de esta perspectiva, es esencial no solo la interpretación del investigador, interpretación que corresponderá a su contexto histórico, social y a sus concepciones; sino también, a esas otras interpretaciones que son construidas por todos los involucrados en la labor investigativa, lo que hace que en este proceso confluyan múltiples voces y miradas.

Considerando lo anterior, este tipo de investigación se distancia por completo de la perspectiva cuantitativa, cuyo interés descriptivo pretende predecir el comportamiento de los sujetos dentro de unas condiciones controladas por el investigador para llegar a establecer generalidades. En contraste, dentro de la investigación cualitativa se privilegia la singularidad y multiplicidad de historias, al mismo tiempo que se reconoce la existencia de diversas realidades y sus complejidades. Su propósito, por tanto, no es el de llegar a verdades absolutas ni establecer certezas; de lo que se trata, más bien, es considerar que el mundo social es relativo y que su comprensión dependerá de los puntos de vista de los actores que participan en él.

De este modo, este tipo de investigación se inscribe dentro de un enfoque hermenéutico, cuya búsqueda “no se agota exclusivamente en su dimensión filosófica, sino que trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad se

asume bajo la metáfora de un texto” (Sandoval, 1996, p. 67). Por tanto, dentro de este enfoque el lenguaje cobra un papel central; protagonismo que se vincula a la idea de que “la investigación cualitativa, más que un conjunto de estrategias metodológicas es una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje” (Luna & Salazar, 2017, p.6).

Como lo habíamos comentado en el marco teórico, la convergencia en este trabajo de un método hermenéutico y de autores vinculados a un enfoque posestructuralista se produce a partir del lenguaje performativo y desde “el carácter flexible, emergente e interactivo del diseño en la investigación cualitativa” (Borda, Dabenigno, Freidin & Güelman, 2017, p.7), lo que permite “la coexistencia de múltiples orientaciones, enfoques y métodos” (Borda et al., 2017, p.7).

En este orden de ideas y en consonancia con la formulación de nuestra pregunta problema y con el diseño de las actividades, es a través de las expresiones de los niños y las niñas que hacen parte de este proceso; de sus descripciones, opiniones, relatos y narrativas, como podremos acceder a los juegos de sentido que ellos y ellas han elaborado alrededor de los estereotipos de género presentes en los personajes ficcionales de su preferencia. Con respecto a la pertinencia de las narrativas como metodología, resulta oportuno compartir las siguientes palabras de Rovira (2018), en las que expresa que estas:

se plantean como una herramienta de las metodologías cualitativas, para la realización de investigaciones que proyecten como necesario el acceso a las subjetividades de las experiencias sociales. Este método es potencialmente sensible para dar cuenta de aspectos sociales como los sentimientos, los propósitos, deseos

humanos, etc. (...) las narrativas se plantean como una herramienta útil para historizar y analizar prácticas, que dan cuenta de lógicas institucionales y diversas posiciones de construcción de realidades de los sujetos, desde la oportunidad de hablar de sí, de las interacciones cotidianas y las tramas de interacción social. Metodología que posibilita la creación de nuevos saberes, parciales, localizables y críticos. (p.5)

De acuerdo con Salgado (2007), siguiendo a Mertens (2005), los estudios narrativos se clasificarían en tres tipos: “(1) De tópicos (enfocados en una temática, suceso o fenómeno); (2) Biográficos (De una persona, grupo o comunidad) (...); (3) Autobiográficos (De una persona, grupo o comunidad) (...)” (p.73). Considerando esta clasificación y teniendo en cuenta nuestros intereses investigativos y la pregunta que orienta este proceso, nuestra propuesta se vincularía con las narrativas enfocadas en una temática, suceso o fenómeno.

Con respecto a la manera en que se abordarán las narrativas producidas por los niños y las niñas, resulta necesario señalar que éstas se articularán en el apartado de análisis y discusión siguiendo la técnica de las narrativas discontinuas a múltiples voces. Si bien, como lo señalamos anteriormente, nos inscribimos en las narrativas enfocadas en una temática, esta técnica posibilita construir un texto que evita ser único y continuo al estar compuesto por diversas voces que mantienen su autonomía, asunto que evita homogenizar el pensamiento, al dar cabida a las discontinuidades e “incoherencias” en un mismo discurso. (Rovira, 2018)

6.2 Población y muestra

6.2.1 Unidad de análisis:

Considerando que nuestros intereses investigativos se centran en el público infantil, es necesario realizar una breve aproximación a esta categoría. Una precisión importante tiene que ver con que en este trabajo se toma distancia de aquellas perspectivas que conciben a niños y niñas como esponjas que lo absorben todo; o como receptáculos vacíos e imperfectos a la espera de ser moldeados, acabados y dotados de los valores morales deseables desde la cultura de los adultos.

En este orden de ideas y en consonancia con la perspectiva teórica que orienta este trabajo, es importante destacar que la infancia es una categoría histórica y contextualizada, esto implica que aquellas ideas sobre lo que pueden ser o hacer los niños y las niñas están mediadas por unos discursos específicos que operan en diversas épocas y contextos, así lo destacan Alarcón y Flórez (2015), quienes citando a Wenwtz y Stigger (2011), mencionan que “tales discursos no poseen un carácter de neutralidad, ya que siempre [están] insertos en formaciones culturales que se configuran como un campo de luchas de poder” (p. 50).

En este sentido, entenderemos esta categoría “como una construcción social, cultural e histórica, que por las diversas condiciones de su constitución debe ser pensada en plural, lo que posibilita la entrada a su comprensión a partir de su carácter cambiante, múltiple y heterogéneo” (Alarcón & Flórez, 2015, p. 55). En tanto grupo social situado en unas condiciones socioculturales específicas, nuestros intereses se enfocan en la capacidad de agencia que poseen los niños y las niñas para interactuar con su entorno, en la medida en

que estos tienen un rol activo y protagónico en la producción de significados, sentidos y saberes.

En esta relación dialéctica con el entorno, el lenguaje cobra un papel importante al ser el mecanismo por el cual dichas acciones adquieren sentido. Desde el enfoque teórico en el cual se respalda este trabajo si bien la construcción de esas subjetividades se inscribe dentro de unas prácticas discursivas y dentro de unas relaciones de poder, es a través del lenguaje y de su misma capacidad performativa, en donde no solo se repite la norma sino también en donde se producen desplazamientos y transformaciones.

6.2.2 Unidad de trabajo:

La población con la que realizaremos este trabajo corresponde a estudiantes de grado 4B del Colegio Hispanoamericano de Cali que cursan el año lectivo 2018-2019 cuyas edades oscilan entre los 9 y 10 años. Trabajaremos con 9 estudiantes de este grado: 5 niños y 4 niñas, sus nombres serán cambiados para preservar su intimidad.

Las razones que orientaron la elección de los niños y las niñas obedecen a las siguientes características del grupo: una buena expresión verbal e interés y disposición para colaborar y participar en la investigación. Esta selección obedece a un criterio de muestreo selectivo intencional.

De manera específica, nuestro trabajo investigativo se desarrollará en el Colegio Hispanoamericano, una institución educativa de carácter privado ubicada en el barrio Prados del Norte, sin ánimo de lucro, fundada en el año de 1956 por la colonia española residente en el municipio de Santiago de Cali, institución que se ha distinguido a nivel

departamental por su nivel académico. La población atendida en este espacio comprende el nivel de preescolar y de educación básica en los ciclos de primaria, secundaria y educación media académica, este sector poblacional está compuesto por familias de clase media y alta de la ciudad.

6.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

En consonancia con nuestro diseño metodológico y con el proceso que compone esta investigación, describiremos las técnicas e instrumentos que se emplearán durante la fase de trabajo de campo.

Para abordar la primera técnica, es necesario destacar que las inquietudes investigativas que orientan este trabajo se originan en la institución educativa en la que laboran ambas investigadoras, de ahí que la pregunta por las dificultades a las que tienen que enfrentarse los programas de formación para la sexualidad dirigidos a las infancias en escenarios como la escuela, partieran de inquietudes específicas que habíamos tenido la oportunidad de observar y experimentar de manera directa.

En este sentido, y considerando las facilidades de acceso al contexto en el que se desarrolla la investigación por nuestro rol como maestras y bibliotecarias, una primera técnica a destacar sería la observación participante. Según Batthyány y Cabrera (2011), esta “puede aplicarse al estudio de todas las actividades y agrupamientos de los seres humanos, sobre todo cuando se quiere descubrir desde dentro la visión de su mundo” (p.88). De acuerdo con Batthyány y Cabrera (2011), siguiendo a Corbetta (2007), la observación participante se puede definir como:

una técnica en la que el investigador se adentra en un grupo social determinado: a) de forma directa; b) durante un periodo de tiempo relativamente largo; c) en su medio natural; d) estableciendo una interacción personal con sus miembros; y, e) para describir sus acciones y comprender, mediante un proceso de identificación, sus motivaciones. (p. 88).

Un segundo instrumento al que haremos referencia, y con el que realizaremos la mayor cantidad de actividades, es el taller. Este recurso será vital en el transcurso del trabajo de campo, por este motivo se hace necesario precisar cómo funciona este instrumento en el proceso investigativo. Una acotación inicial tiene que ver con advertir que esta técnica ha sido especialmente empleada en áreas como la pedagogía, el trabajo social, la animación sociocultural o la educación popular (Ghiso, 1999). En la revisión realizada por este autor, surge la siguiente conceptualización: “el taller es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes” (pp. 141-142)

Desde una postura epistemológica alineada con autores como Deleuze y Foucault, Ghiso (1999) concibe el taller como un quehacer intencionado que se produce dentro de unas prácticas sociales. Es en este sentido, que este autor se permite considerarlo como un dispositivo “para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis -o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes-, para hacer deconstrucciones y construcciones” (Ghiso, 1999, p. 142). Este autor propone para la delimitación de este instrumento tres puntos de referencia: el primero, y que ya fue abordado, obedece a la noción de este como dispositivo; el segundo tiene como referentes

palabras claves que permiten al investigador caracterizarlo y establecer “relaciones significativas”, ellas son: saber, poder, subjetividad, interacción, ética y estética; y por último, un referente relacionado con su ubicación en ámbitos que transitan entre lo emocional, contextual, conversacional, intencional, dramático y corporal. Son precisamente estos dos últimos referentes relacionados con los ámbitos en los que se producen estos talleres-dispositivos: el dramático y el corporal, en el queda abierta la posibilidad de establecer líneas de dialogo entre este instrumento y el juego de rol.

Con respecto al juego de rol es necesario señalar que si bien encontramos antecedentes que respaldan su empleo como método útil en procesos de enseñanza-aprendizaje; este será abordado en este trabajo como estrategia central del trabajo de campo, en tanto que no fue posible encontrar referentes teóricos que sustentaran su utilización como instrumento para la recolección de datos. Aun así, consideramos necesario realizar un breve recuento de esta estrategia, sobre todo si se tiene en cuenta que esta es la actividad principal que plantaremos dentro del trabajo de campo y alrededor de la cual girarán las demás propuestas.

Uno de los mayores retos en el desarrollo de este trabajo ha sido establecer la relación entre ficción y realidad; lo que a su vez era necesario para considerar la fuerza del lenguaje performativo en el campo ficcional. En dicho sentido, situarnos desde la pragmática ha sido una decisión clave, en tanto que está permite que emerjan los dos sentidos de la performativa: como acto de habla y como representación teatral (Barbeito, 2018).

Fue en gran medida por esta razón, y por el peso que tiene dentro de la teoría de Butler la construcción de las identidades sexuales como actos performativos de género en los que los sujetos interpretan unos libretos preestablecidos, a modo de una obra de teatro colectiva en la que hay dos roles “originales”: el de hombres y de mujeres, regulados por el guion de la heteronormatividad; como nació la idea de incorporar el juego de rol como propuesta clave dentro del trabajo de campo. Decisión que también está vinculada con la necesidad de centrarnos en los efectos que generan los relatos ficcionales al poner el foco en lo que los lectores hacen durante la partida de rol con dichos discursos, asunto clave desde el enfoque pragmático con el que abordamos lo ficcional.

De acuerdo con Romero (2019), siguiendo a Martínez (2014), los inicios del juego de rol podrían situarse en 1974, con el juego en miniaturas de calabozos y dragones, este juego de estrategia “fue evolucionando hasta prescindir casi por completo de elementos físicos, basando toda su dinámica en la narrativa y el poder de la imaginación” (p. 107). Continuando con Romero (2019), si se quiere definir esta técnica, es posible afirmar que “el juego de rol es ante todo una ficción compartida” (p.107). En tal sentido, podría afirmarse que este es la “negociación a través de la interpretación y la improvisación de una narrativa que nace y muere durante el tiempo de partida. Podríamos decir que se trata de una forma codificada de aquello que los niños llaman hacer 'como si'” (p.107).

Por último, dentro de las técnicas empleadas destacamos la entrevista semi estructurada, esta es una herramienta útil dentro del desarrollo de los talleres y en actividades como la mesa redonda (actividad de cierre). Las preguntas que se formularán a través de esta técnica serán planeadas por las investigadoras, quienes establecerán reuniones previas a los encuentros con el grupo de estudiantes para definir los temas y

preguntas que desarrollarán durante las sesiones, estas preguntas y temas se establecerán de acuerdo con los objetivos perseguidos por cada actividad. De acuerdo con Batthyány y Cabrera (2011), retomando a Corbetta (2007), en la entrevista semi estructurada “el investigador dispone de una serie de temas que debe trabajar a lo largo de la entrevista, pero puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular la pregunta” (p.90)

La entrevista semi estructurada es una técnica que se ajusta muy bien a nuestros intereses investigativos, por una parte, porque posibilita el acercamiento entre subjetividades y, por otra, porque -si bien esta parte de unos temas específicos- su flexibilidad nos permite jugar con la secuencia y formulación de las preguntas de acuerdo con lo que va ocurriendo en las sesiones. De este modo, de acuerdo con Tonon (2009), la decisión de utilizar esta técnica:

Se relaciona con el hecho de desarrollar un diseño flexible de investigación en el cual el sujeto ocupa el lugar protagónico, poniendo el énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el entorno en el cual ocurren y considerando el significado que el actor da a los hechos y a las situaciones. (p.72)

Finalmente, para recolectar la información durante todo el trabajo de campo se emplearán los siguientes mecanismos: todos los encuentros con los niños y las niñas se registrarán mediante audios, el juego de rol se grabará en video, se tomarán notas durante los espacios de reunión con los niños y las niñas en las que se registrarán sus respuestas y acciones mediante la observación atenta, y por último, se recogerá información mediante las fichas que los niños y las niñas elaborarán durante los talleres.

6.4 Procedimiento

El primer paso para llevar a cabo el trabajo de campo requiere contar con el permiso de las directivas de la institución, para ello se redactó una carta en la que se explicó en términos generales en qué consistía la investigación y las actividades que compondrían el trabajo de campo. Después de obtener esta autorización, se reunió a los niños y las niñas que habíamos seleccionado del grupo y se les explicó que estábamos haciendo una investigación en el campo educativo y que íbamos a jugar con algunos personajes ficticiales de su preferencia; a partir de esta información general los chicos y las chicas confirmaron su participación. Después de este proceso se redactó una carta a las familias para solicitar su autorización.

Una vez obtenidos todos los permisos, precisamos las sesiones y actividades que compondrían esta fase. A continuación, se comparte información más detallada al respecto, destacando que cada una de las sesiones se llevó a cabo en días distintos, y que cada actividad tuvo una duración de una hora y media aproximadamente. La siguiente información estará estructurada de la siguiente manera: los objetivos que componen cada propuesta, la descripción de las actividades, las fuentes, técnicas y mecanismos de registro.

Objetivo: Conocer cuáles son los personajes ficticiales elegidos por los niños y las niñas a partir de un corpus de libros seleccionados.

Actividad 1, taller: Pesquisa de personajes.

Previo a la primera actividad se delimitó un corpus de libros para la selección por parte del grupo de sus personajes favoritos y de aquellos que no escogerían, incluimos textos literarios, informativos (siempre y cuando los personajes fueran ficticiales) y

cómics -todos enmarcados dentro de la literatura infantil y juvenil- (anexo 1: corpus de libros para selección de personajes en el taller “pesquisa de personajes”). Para la selección de libros se tuvo en cuenta que: algunos tuvieran personajes con una caracterización estereotipada con referencia al género y otros personajes que rompieran con el estereotipo; que tuvieran imágenes e ilustraciones suficientes que acompañaran la descripción del aspecto físico de los personajes; que fueran relatos cortos cuya lectura pudiera hacerse en unos pocos minutos; para esto, los libros ilustrados son un insumo importante.

Durante el ejercicio se invita a los niños y las niñas a que hagan una pesquisa de los personajes que llamen su atención, también se les pregunta qué personajes ficticiales reconocen o cuáles les parece más interesantes. Durante la exhibición de los libros en la biblioteca se les pide a los niños y las niñas que, después de explorar su contenido, elijan uno o dos personajes que llamen su atención y con los que les gustaría jugar en las distintas actividades. Con respecto a la invitación a jugar, a los y las participantes se les explica que con estos personajes vamos a realizar varias actividades, entre ellas el juego de rol, por lo que se conversa sobre sus conocimientos alrededor de este juego.

Esta selección se concreta en una pequeña ficha donde se les pregunta por dos personajes que les gustaría interpretar, y por un personaje que no les gustaría que estuviera en las actividades propuestas (anexo 2: personajes favoritos y aquellos que no elegirían correspondientes al taller “pesquisa de personajes”).

Fuentes: Corpus de libros seleccionados, los niños y las niñas participantes de la investigación

Técnicas: Observación-participante y taller

Registro: Fichas elaboradas por los niños y las niñas, agenda para la toma de notas.

Objetivo: Reconocer cuáles son las características que destacan los niños y las niñas en estos personajes y explorar por qué son los escogidos.

Actividad 2, taller: Ficha creación del personaje (anexo 3: ficha de personajes elaboradas por los niños y las niñas).

Una vez que han elegido su personaje favorito, los niños y las niñas tendrán que profundizar un poco más en sus características a través de la realización de la ficha de cada personaje. En esta ficha deberán plantearse aspectos como sus características físicas, su forma de ser, qué poder podría tener o posee, y qué debilidades podría tener o posee. Después de la realización individual de esta ficha, se realiza una socialización y se conversa con el grupo para indagar por las razones de sus elecciones. (anexo 4: transcripción conversación razones por las cuales los niños y las niñas escogieron a sus personajes.)

Fuentes: Libros elegidos, personajes seleccionados, los niños y las niñas participantes de la investigación.

Técnicas: Observación participante, taller y entrevista semi estructurada

Registro: Audio, fichas elaboradas por los niños y las niñas, agenda para la toma de notas.

Objetivo: Identificar los estereotipos de género presentes en los personajes ficticiales elegidos por los niños y las niñas.

Actividad 3, caracterización de los personajes ficticiales. (anexo 5: caracterización de los personajes).

A partir de los vínculos establecidos entre los estereotipos de género y los rasgos de inteligibilidad desde Butler, y a partir de la propuesta de Chatman (1990) sobre la construcción del personaje ficcional, se realizará una caracterización de los personajes escogidos por el grupo.

Fuentes: Libros y personajes seleccionados, fichas creadas por los niños y las niñas y audio del taller 2.

Objetivo: Comprender las interpretaciones, repeticiones o desplazamientos de sentido producidas por los niños y las niñas en torno a los estereotipos de género presentes en los personajes ficcionales de su preferencia.

Actividad 4, taller: el juego de los espejos

Se invita al grupo de niños y niñas a participar en este taller. La idea es que expliquen, con relación a la ficha del personaje que crearon, qué aspectos en común creen tener con las figuras elegidas, en qué aspectos no coinciden y si les gustaría verse como sus personajes favoritos.

Actividad 5, juego de rol (anexo 6: resultados del juego de rol):

Para el juego de rol contactamos a una maestra que tiene mucha experiencia en la planeación y ejecución de este tipo de estrategias en contextos educativos (Martha Peña Paz: marthappaz79@hotmail.com). Con ella se realiza el proceso de planeación del juego (mientras ella lo ejecuta con los niños y las niñas, las investigadoras participarán como observadoras de la actividad). Para la planeación del juego se tuvo como norte el objetivo principal de la investigación, el objetivo específico en el que se enmarca esta actividad y los

estereotipos de género que las investigadoras previamente habían identificado en los personajes ficticiales. Toda esta información se suministró a la directora, quien diseñó la historia con el propósito de poner en cuestión algunos de los estereotipos de género y debilidades de los personajes escogidos por el grupo.

El grupo de niños y niñas se divide en dos subgrupos. (un grupo de 5 niños y niñas y un grupo de 4 niños y niñas) Entre los 9 personajes escogidos inicialmente, se eligen 5 personajes para desarrollar la trama del juego. De esta manera, durante esta estrategia, dos de los participantes tendrán la oportunidad de interpretar un mismo personaje; excepto en un caso, pues el grupo está conformado por un número impar. Antes de iniciar la partida, la directora comparte con el grupo la mecánica y las reglas del juego de rol, y les lee un resumen con la caracterización de los personajes escogidos en la que se incluyen sus debilidades y fortalezas.

Fuentes: Fichas creadas por los niños y las niñas, notas tomadas durante el proceso, estereotipos identificados en los personajes, y los niños y las niñas participantes de la investigación.

Técnicas: Observación participante, taller y entrevista semi estructurada

Registro: Audio, video y agenda para la toma de notas

Objetivo: Indagar por los sentidos que niños y niñas atribuyen al juego con los estereotipos de género presentes en los personajes ficticiales de su preferencia.

Actividad 6. Mesa redonda (anexo 7: transcripción de la conversación mesa redonda):

Esta sesión corresponde al cierre de las actividades y se hará a manera de conversación. El dialogo se guiará por las siguientes preguntas:

¿Con qué propósito creen ustedes que hicimos estas actividades con los personajes que ustedes eligieron?

¿Qué cosas pudieron aprender o comprender a partir de los juegos en los que participaron?

¿Podríamos decir que los juegos que hicimos tienen algo que ver con las relaciones entre hombres y mujeres?

¿Podríamos decir que los juegos que hicimos están relacionados con las formas de ser de cada uno?

¿Les gustaría que este tipo de actividades se hicieran regularmente en el colegio, por qué?

Fuentes: Fichas creadas por los niños y las niñas, notas registradas durante el proceso y los niños y las niñas participantes de la investigación.

Técnicas: Entrevista semi estructurada y observación participante.

Registro: Audio y agenda para la toma de notas.

6.5 Estrategia de análisis de datos

En este apartado daremos cuenta de las estrategias y pasos que compondrán el proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos durante el trabajo de campo. Retomando algunas de las estrategias brindadas por Borda y Güelman (2017) para el análisis de datos cualitativos, tendremos en cuenta tres aspectos claves, estos son: 1) organizar los datos de acuerdo con los objetivos que orientan el proceso y en

correspondencia con los conceptos teóricos, 2) identificar los conceptos que emerjan en el trabajo de campo que brinden mayor profundidad a la discusión desde las posturas teóricas escogidas, 3) integrar las categorías previas con aquellas que surjan durante el análisis de los resultados. Lo que buscamos con estas estrategias es “alcanzar una articulación lógica entre el enfoque conceptual, el problema de investigación, los objetivos y la estrategia metodológica” (Borda et al., 2017, p.7).

Para cumplir con este objetivo se desarrollarán los siguientes pasos. En primera instancia, y a partir de los datos iniciales que se obtengan con los talleres de pesquisa de personajes y con la ficha de los personajes elaboradas por los niños y las niñas se identificarán los estereotipos de género en lo personajes ficcionales seleccionados. Para ello nos remitiremos a la noción de personaje desarrollada por Chatman (1990) que nos permite considerarlo como un paradigma de rasgos referentes a los sujetos, a sus modos de ser y a sus contradicciones; y al concepto de rasgos de inteligibilidad propuesto por Butler (2007) dentro del sistema sexo/género.

La caracterización que se realizará de cada personaje partirá, en primera instancia, de una descripción general de sus orígenes y de información que ayude a comprender mejor su función dentro de los relatos, esta caracterización considerará el libro en el que se basó su elección dentro del corpus de material exhibido, al igual que otras fuentes referenciadas por los niños y las niñas. Es importante destacar que, si bien hay unas características que podrían considerarse como fijas en estos personajes, en el caso de los super héroes son muchas las líneas argumentativas que se han ido desplegando en diversos relatos y formatos narrativos (comics, libros, series televisivas, películas, etc.), por lo que esta descripción no pretende ser exhaustiva.

Posterior a esta caracterización, se identificarán los estereotipos de género en estos personajes a partir de los rasgos físicos y roles asumidos por estas figuras dentro de los relatos. Estos estereotipos los hemos vinculado desde nuestra conceptualización teórica con los rasgos de inteligibilidad, en tanto que desde Butler las identidades sexuales están reguladas por la reiteración de las normas de sexo y género preestablecidas culturalmente que se apoyan en un conjunto de prácticas sociales atribuidas a hombres y mujeres dentro de una heterosexualidad obligatoria. Si bien estos rasgos apelan a los sujetos, nos permitiremos analizarlos en los personajes ficcionales, en tanto que como lo hemos destacado, estos funcionan como uno de los múltiples dispositivos que dan cuenta de nuestra cultura, de relaciones de poder y de discursos que configuran la producción de subjetividades e identidades.

Después de este ejercicio y de la realización de las demás actividades, las cuales, a su vez, se irán nutriendo con los resultados obtenidos durante el trabajo de campo, se reunirán y transcribirán todos los datos recopilados. Esta información se organizará en esquemas y en resúmenes que sintetizarán lo obtenido en los talleres y espacios compartidos con los niños y las niñas en el orden en el que se plantearon las actividades. Este ejercicio de clasificación ayudará a extraer la información más relevante y permitirá identificar coincidencias y/o la existencia de posibles casos que rompan con los patrones encontrados. Posterior a esta tarea y a las diversas lecturas de todos los resultados obtenidos, se establecerán unos ejes temáticos para trazar la estructura y las ideas que se abordarán en el marco argumentativo que orientará el proceso de escritura de la discusión y el análisis.

Estos ejes se organizarán -como lo habíamos mencionado al inicio- desde dos elementos centrales: los objetivos perseguidos con cada una de las actividades, que buscan dar respuesta a la pregunta problema; y los conceptos, enfoques teóricos y los autores que orientaron este trabajo. Inicialmente, estos ejes temáticos se propondrán a través de una lluvia de ideas, para llegar a una pre categorización; posteriormente se irán depurando y delimitando a medida en que avance el ejercicio de escritura. Dentro de estos ejes se irán integrando los datos previamente clasificados, en los que se recogen las elecciones, descripciones y opiniones de los niños y las niñas. Las narrativas obtenidas en la última actividad se integrarán desde la técnica de narrativas discontinuas a múltiples voces (Rovira, 2018). Este ejercicio permitirá dar forma final a la discusión, procurando mantener un hilo conductor entre las ideas que compondrán este apartado. Aquí resulta necesario destacar que, para llevar a cabo esta tarea de redacción, se tendrán que elaborar varios borradores, pues el ejercicio de escritura no es un proceso definitivo; sino que, por el contrario, se va nutriendo y reelaborando en un continuo dialogo con la teoría y con los datos arrojados durante el trabajo de campo.

Al respecto, resulta importante advertir que las categorías que se emplearán para esta tarea de análisis serán las desarrolladas en el marco teórico; sin embargo, durante esta fase estaremos atentas a identificar y dar fuerza a conceptos y categorías emergentes que puedan surgir en diálogo con nuestra pregunta problema y con el enfoque teórico y metodológico que orienta esta labor.

6.6 Impactos esperados a partir del uso de los resultados

Dentro de nuestra experiencia como docentes, bibliotecarias y, ante todo, como lectoras, pervive con intensidad la curiosidad por el potencial que encierra la ficción; ese espacio en el que habitan tesoros escondidos y criaturas a las que se puede llegar a temer o amar. Sin embargo, como ocurre con muchos espacios, no resulta fácil distinguir sus límites, definirlos con tanta precisión como suele hacerse en los mapas; en la ficción, esos “límites” con la realidad son borrosos, inestables, engañosos: las realidades y las ficciones se entremezclan en esa “frontera indómita”, como la denominó Montes (2001). Es este territorio intermedio entre ficción y realidad para Montes, lo que a nuestro modo de ver le da sentido a la vida. Y esto es así, porque es en aquella frontera, ubicada

entre el adentro y el afuera, [en donde se encuentra ese bosque en el que] jugamos mientras el lobo no está, ese rayo de luz que nos atraviesa en soledad antes de que anochezca. (...) Ese territorio en el que entran en diálogo la subjetividad (uno) y el afuera (el mundo) es donde viven el arte, la literatura y los cuentos, es un lugar que precisa un equilibrio para poder ser; un equilibrio que hay que cuidar propiciando el ensanche de sus límites desde el “porque sí”. (Montes, según Olveira, 2017, párr. 6)

Si bien desde esta bella idea desarrollada por Montes (2001), las relaciones entre ficción y realidad adquieren un cariz distinto con respecto a nuestra conceptualización, su uso es pertinente porque nos permite reflexionar alrededor del poder que encierra esa “frontera indómita” que para esta autora se establece entre ficción y realidad, asunto de vital importancia en un mundo en el que hay mucho por decir/hacer/sentir/pensar alrededor

de aquellos discursos que generan odios y distintos tipos de violencias producidas y legitimadas desde la matriz heteronormativa contra esos cuerpos que se encuentran al margen, y que en el mundo de las cifras se traducen en altas tasas de muerte, tortura y desaparición que por lo general recaen en personas transgénero, en comunidades LGBTQI, en la población femenina, en minorías étnicas y en los sectores más pobres de la población; en donde consideramos que trabajos como este no solo son necesarios, sino también urgentes.

Es en este sentido que resulta tan importante reflexionar desde lo teórico y desde lo práctico sobre los procesos de construcción de identidades sexuales desde la niñez, tarea que contribuye al desarrollo de programas de formación sexual orientadas a las infancias en un panorama social tan problemático y complejo. En nuestro caso, esos aportes se encuentran vinculados con las posibilidades que encierra la ficción como espacio para conocerse a sí mismo y para reconocerse en otros, y desde la teoría de la performatividad de género; pero también a partir de la concepción de los niños y las niñas como sujetos políticos, capaces de decidir y de transformar sus entornos.

Con todo, y aunque se presentaron obstáculos en este proceso como el tabú que recae sobre temas vinculados con la sexualidad en etapas como la niñez, o las limitaciones relacionadas con la imposibilidad de haberle dado continuidad a esta propuesta en el contexto inicial en el que se originó este trabajo, y a que no fuera posible seguir generando espacios de reflexión con los niños y las niñas que hicieron parte de este proceso, lo cierto es que esta propuesta puede ser una oportunidad para generar ideas sobre las posibilidades que abre en el campo educativo la ficción, el juego de rol y las construcciones sexo-

genéricas desde la teoría de la performatividad con diversos sectores de la población como la primera infancia, los niños, las niñas y los jóvenes.

Buscamos, finalmente, que los resultados arrojados por este trabajo sean una oportunidad para establecer conexiones entre categorías que tal vez no se han explorado tanto en los programas de formación sexual; que sean un motivo para jugar en el salón de clase, en el parque, en la biblioteca, en la casa; que sean ventanas que se abren para estimular la imaginación, para compartir historias, lecturas y para dejar que los lenguajes de expresión artística también irruman en propuestas formativas para la sexualidad. Deseamos, en últimas, aprovechar los relatos ficcionales como *militancia poética* (Oliveira, 2017), para conectarnos con esos otros y otras cuyos cuerpos nos han enseñado a temer, a desconfiar, a odiar.

7. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y ANÁLISIS.

7. 1 Resultados

A continuación, se comparten los resultados de las actividades desarrolladas. Esta información se presenta de la siguiente manera:

Tabla 1: personajes favoritos de los niños y las niñas y aquellos que no elegirían (ver información ampliada anexo 1 y anexo 2).

Tabla 2: ficha de personajes elaborada por los niños y las niñas. (ver anexo 3 e información ampliada anexo 4)

Tabla 3: estereotipos de género identificados en los personajes (ver anexo 5 “caracterización de los personajes”).

Tabla 4: taller “juego de los espejos”

Resultados del juego de rol (ver información ampliada anexo 6)

Las narrativas contenidas en el anexo 7 (“transcripción de la conversación mesa redonda”) se articularán al apartado de análisis y discusión.

7.1.1.

Tabla 1: Personajes favoritos de los niños y las niñas y aquellos que no elegirían

Preguntas	José	Katherine	Salomé	Jacobo	María	Isaac	Sabina ²	Jaime ³	Jorge
¿Qué personaje te gustaría que estuviera en el juego?	Thor	Miss Marvel	Miss Marvel	Iron Man	Iron Man	Hidra	La señorita Leah y Oliver Button	Doctor Strange	Capitán América
¿Qué otro personaje te gustaría que estuviera?	Iron Man	Black Widow	Black Widow		Black Widow	El Genio de Aladín	Frida Kahlo	Gokú	Superman
¿A cuál personaje desaparecerías?	Wolverine	Ana (Frozen)	Frozen	La Sirenita	Frida Kahlo	La Sirenita	Los niños que molestan a Oliver Button.	La Sirenita y Blanca Nieves	Wolverine

² En este ejercicio Sabina se interesó por dos personajes, finalmente decidió escoger a Oliver Button para las demás actividades.

³ Aunque Jaime se inclinó inicialmente por Doctor Strange como su primera opción, en la elaboración de la ficha del personaje decidió escoger a Gokú como su elección final. Es importante señalar que ninguno de estos dos personajes hacía parte del corpus de libros exhibidos, lo que argumentó el niño fue que no le interesaba ninguno de los personajes dispuestos en los libros, por lo que decidió elegir uno por fuera del rango.

7.1.2 Tabla 2: Ficha de personajes elaborada por los niños y las niñas

	José	Katherine	Salomé	Jacobo	María	Isaac	Sabina	Jaime	Jorge (cap. América)
	Thor	Mis Marvel	Mis Marvel	Iron Man	Iron Man	Hidra	Oliver	Gokú	
Características físicas del personaje	Tiene un martillo, es delgado, tira rayos.	Linda, alta, delgada.	Bella, alta, delgada.	Tiene barba, ojos cafés, tiene un corazón artificial	Tiene ojos cafés oscuro, tiene barba, tiene un corazón artificial.	Tiene cinco cabezas, es grande, tiene el cuerpo pequeño.	Es blanco, un poquito gordito y orejón.	Es fuerte, es poderoso, es Sayayín.	Musculoso, alto, blanco (agregó el adjetivo guapo, pero lo tachó)
Características forma de ser del personaje	Tiene un martillo, es amable, tiene un traje.	Fuerte, inteligente, valiente	Fuerte, inteligente, valiente	Es familiar, es buena gente y valiente.	Es muy familiar, creativo y valiente.	Agresivo, feroz, malvado	Valiente, tímido y curioso	Es amable (Dios), es gracioso.	Buena gente, sin piedad, fiel a su patria.
Poderes	Un martillo que tire rayos.	Veloz, rayos láser de las manos, capaz de volar	Veloz, arroja rayos láser de las manos, capaz de volar	Super fuerza	Super velocidad	La regeneración, volar y lanzar fuego	El poder de devolver el tiempo	Transformarse en super Sayayín	El poder de maniobrar su escudo; si quiere que vuele, vuela; si quiere que mate a los demás, mata a los demás.
Debilidades	La gema del poder y también la cerveza	Nobleza.	Muy noble	Su corazón	Su corazón artificial es su debilidad	Que le apunten con la cabeza de medusa en la cara.	Ser tímido	Un oponente fuerte	La congelación, que le rompan el escudo
Cosas que nunca haría	Romper su martillo	Ser villana	Ser una villana	No se volvería malo	Nunca mataría a su familia ni se volvería villano	Ser tierno.	Nunca sería grosero	Matar gente	Serle infiel a su patria o fallarle a su patria.

7.1.3 Tabla 3: Estereotipos de género identificados en los personajes

	Thor	Mis Marvel	Iron Man	Hidra	Oliver Button	Gokú	Capitán América	Black Widow⁴
Estereotipos de género	Es un hombre corpulento y fuerte, de raza blanca con raíces germanas; rubio, ojos claros. Los roles que asume y su aparato psicológico es acorde con su condición física y masculina pues es una figura protectora, es un guerrero casi invencible, terco, osado, valiente. De orientación heterosexual	Es un personaje que obedece a un modelo eurocéntrico occidental. Es una mujer joven, rubia, blanca, ojos azules, delgada, alta. A pesar de ser muy poderosa sus habilidades eran controladas por la Fuerza Estelar. En su historial no existen vínculos amorosos explícitos con hombres o mujeres.	Es un hombre alto, delgado, mujeriego, atrevido, arrogante, terco, egocéntrico, exitoso, inteligente, ingenioso. De orientación heterosexual (se casa con su asistente) El personaje se mueve entre distintos frentes de responsabilidad: la familia, la patria y la propiedad.	Si bien este ejercicio era inviable con esta criatura mitológica, resulta llamativo observar que el niño que la escogió (Isaac) se refiere a ella en términos masculinos: (agresivo, malvado), adjetivos que contraponen a una cualidad como la ternura, cuando expresa que esta criatura nunca será “tierno”.	De acuerdo con el estereotipo, Oliver debería inclinarse por las actividades de fuerza y rudeza o por los deportes atribuidos a los niños como el fútbol y demás juegos con pelota. Sin embargo, a este personaje le interesan actividades como recoger flores, saltar lazo, leer, dibujar, jugar con recortes de muñecas, disfrazarse y bailar.	Rompe con el estereotipo occidental: es un niño bajo en estatura, con rasgos caricaturizados, ojos, boca y nariz más grandes de lo convencional, cabello puntiagudo, piernas cortas y cola de mono. Muy fuerte y experto en artes marciales. Al crecer asume la apariencia de un hombre musculoso y alto. De orientación heterosexual	Es un hombre de rasgos caucásicos, alto, musculoso, veloz, resistente, disciplinado, fuerte. Con atributos como la valentía, el arrojo, sentido del deber, iniciativa, guardián protector; ciudadano “ejemplar” cuyo trabajo es servir a la patria. De orientación heterosexual	Es una mujer con rasgos altamente estereotipados: joven, pelo rojo, alta, ojos azules, delgada, atractiva para los hombres, voluptuosa, etc. Es una mujer poderosa pero cooptada por el poder capitalista y patriarcal de un imperio o del otro, a quienes presta sus servicios como espía y heroína. De orientación heterosexual.

⁴ Aunque este personaje no fue escogido como opción principal por ningún integrante del grupo, se hizo este análisis debido a que la directora del juego de rol lo incluirá en la partida por dos razones: porque tres niñas escogieron a Viuda Negra como su segunda opción y para que existan más mujeres dentro del juego.

7.1.4 Tabla 4: Taller “Juego de los espejos”⁵

Preguntas:	José Thor	Katherine Mis Marvel	Jacobo Iron Man	María Iron Man	Isaac Thor⁶	Sabina Oliver Button
Aspectos que tienen en común con su personaje	Es muy valiente. Tiene mucha fuerza.	Soy inteligente, me gusta estudiar. No me rindo fácilmente. Siempre peleo por lo que quiero.	Soy buena gente como él. Soy familiar también. Defiendo a las personas que quiero.	Ser creativa y buena para las matemáticas. Ser valiente. Me encanta estar con mi familia.	Su sentido de responsabilidad y justicia. Me gustaría ser valiente y fuerte como él.	Gustos raros. No me gusta lo que a todos les gusta, y por eso tengo pocos amigos. Soy terca, soy sensible.
Aspectos que no tienen en común	Su aspecto físico: Thor es rubio y blanco, es alto y musculoso.	Es rubia, alta, ojiazul. A mí no se me olvida quién soy y quién es mi familia.	No soy un genio de la robótica. No soy tan fuerte. No sufro del corazón.	Soy mujer.	No me gusta la cerveza ni el alcohol.	Si me lastiman no me dejo. No dejo que se burlen de mí.
¿Desearían verse como estos personajes?	Claro, a quién no le gustaría tener músculos	Comentó que le gustaría ser así de “bonita” pero que eso no pasaría porque ella tenía otras características físicas.	Pues chévere no, uf	Manifestó que no se imaginaba con un aspecto masculino	Expresó que “él no quería ser como nadie más”, en lo que respecta al físico.	No me gustaría verme como Oliver

⁵ A este taller no pudieron asistir Salomé (Iron Man), Jaime (Gokú) y Jorge (Capitán América) debido a que tenían que cumplir un compromiso académico con una profesora de la institución.

⁶ Inicialmente Isaac había escogido a la Hidra, pero para realizar este ejercicio decidió elegir a Thor, al manifestar que no se “identificaba en lo personal con su primer personaje”.

7.1.5 Resumen resultados del juego de rol

Para el inicio de la partida se organizaron dos grupos. Estos se distribuyeron de la siguiente manera de acuerdo con los cinco personajes que previamente había escogido la directora del juego:

Grupo 1: Oliver Button (Jacobo), Capitana Marvel (Jaime), Iron Man (María), Black Widow (José), Thor (Isaac)

Grupo 2: Oliver Button (Sabina), Capitana Marvel (Katherine), Iron Man (Jorge), Black Widow (Salomé).

El argumento es el siguiente: los participantes son super héroes cuya misión es reunir tres gemas dispersas en tres mundos distintos. La Tierra necesita reunir estas gemas porque funcionan como un escudo protector ante la amenaza de destrucción que recae sobre nuestro planeta.

El primer lugar que visitan en el juego es un planeta gaseoso que aparece y desaparece. En esta aventura los encargados de encontrar la gema son José (Black Widow) quien simula todo el tiempo danzar como una bailarina de ballet, Katherine (Mis Marvel), Jaime (Mis Marvel) y Jorge (Iron Man). A pesar de enfrentar algunas dificultades, los jugadores logran encontrar el lugar donde estaba escondida la primera gema.

El segundo planeta es el de las Amazonas. En esta aventura la misión recae en Isaac (Thor), María (Iron Man) y Sabina (Oliver Button). Isaac no cuenta con mucha suerte y es atrapado por las Amazonas. Entre María y Sabina logran robar la segunda gema.

Finalmente, estas jugadoras se enfrentan a la decisión de destruir el planeta de las

Amazonas. Sabina, encarnando a Oliver, disuade a María -en representación de Iron Man- de no destruirlo.

El último planeta es el de las emociones. En este lugar cada jugador debe enfrentarse a una prueba que consiste en una crítica a su personaje desde uno de los estereotipos de género identificados en su caracterización. Para afrontar este último obstáculo, la directora del juego va llamando a un personaje representado por dos jugadores (El único personaje que es representado por un solo jugador es Thor, con Isaac). La mayoría de los jugadores logra construir una respuesta que confronta la crítica hecha por la directora a sus personajes, excepto Jorge y José, quienes decidieron guardar silencio. Al final, el único que continúa en aprietos es Isaac (Thor) pues sigue preso en el planeta de las Amazonas, sin embargo, con la ayuda de sus compañeros logra liberarse. La directora del juego manifiesta que los guerreros han completado su misión de reunir las gemas y salvar a la Tierra.

7.2 Discusión y análisis:

7.2.1 Hilando categorías: un cruce entre ficción, relaciones de poder y lenguaje performativo.

Para iniciar este apartado, brindaremos al lector pistas con respecto a los modos en que se articulan algunas de las categorías que orientan esta discusión, tarea que ayudará a generar un diálogo entre los referentes teóricos con los resultados obtenidos en el trabajo de campo de manera más cohesiva. Con este objetivo damos las siguientes puntadas:

Al retomar la propuesta foucaultiana de que es posible “inducir efectos de verdad en un discurso de ficción” (Foucault, 1979, p. 162); también se puede afirmar que dichos

discursos no están exentos de relaciones de poder en las que operan unos *juegos de verdad* que definirían aquellas condiciones de posibilidad para que el sujeto pueda actuar. Esta posibilidad de inducir efectos de verdad mediante los discursos ficcionales, que, si bien debe bastante a Foucault a pesar de que su trabajo no se enfocó propiamente en la ficción ni en los medios de comunicación masiva, está compuesta por una compleja red de relaciones inscritas en prácticas sociales y en contextos históricos específicos.

Si pensamos las relaciones de poder siguiendo una línea foucaultiana como una serie de acciones que generan un campo de posibilidades, cuyo fin es producir otras acciones al inducir, apartar, facilitar, dificultar, extender, limitar o impedir (Foucault, según Castro, 2004, p.414), sería lógico afirmar, como lo destaca Castro (2004), que para este filósofo “el ejercicio del poder [consistiría] en conducir conductas y disponer la probabilidad” (p.415).

Siendo así, y al considerar que a través de estos relatos ficcionales también se van naturalizando unos discursos determinados, sería necesario preguntarnos cuáles serían aquellos discursos que se están naturalizando y qué campos de posibilidad se están abriendo o limitando con respecto a la construcción de identidades sexuales en las infancias a partir del carácter performativo de dichos enunciados. Pregunta que se hace mucho más pertinente si pensamos en el alcance mediático y en la gran capacidad de circulación que poseen estos personajes ficcionales en la sociedad de la tecnología y la información.

Al considerar entonces la conceptualización de ficción desde la que hemos partido, resultaría consecuente afirmar que en esta operan discursos socialmente aceptados y legitimados que fundamentan las diversas disciplinas (ciencias sociales, humanas, de la

salud y exactas). Estos discursos configurarían lo que puede ser visto como normal o anormal, como lo inteligible o lo abyecto; convirtiéndolos, a su vez, en referentes para la producción de subjetividades e identidades.

Lo anterior dialoga con la manera en que hemos abordado el lenguaje desde nuestro planteamiento teórico: el lenguaje no es un vehículo que refleje la realidad social, no es descriptivo ni pasivo; este en lugar de representar prácticas las construye. Visto así, el lenguaje es acción. En este sentido y situadas desde el trabajo desarrollado por Judith Butler, lo que interesa es comprender “el carácter performativo de los enunciados; esto es, la capacidad del discurso de producir los efectos que nombra” (Butler, según Morales, 2014, p.346). De acuerdo con Butler, en palabras de Morales (2014) “cuando un sujeto habla está realizando una acción que adquiere su fuerza y legitimidad a partir de la reiteración de una norma” (p.346).

Estos asuntos se relacionan con la inquietud de fondo que subyace a nuestra pregunta problema con respecto a los procesos de construcción de identidades sexuales desde las infancias como actos performativos de género, en diálogo con los discursos que operan a través de productos culturales como los personajes ficcionales. Veamos las posibilidades que se despliegan en este terreno:

7.2.2 La elección de los superhéroes: una reflexión desde la fuerza de la ley heteronormativa dentro de los enunciados de género, la potente difusión de los discursos mediáticos y los efectos del poder disciplinario en la escuela.

Retomando las nociones de Iser (1997) sobre la ficción como matriz generadora de significados que el lector desentraña de acuerdo con sus posibilidades; y considerando que

esta relación es bidireccional, en tanto que los significados de los que se encuentra dotado el texto dependen de unas condiciones de producción, que implican la intencionalidad y campo de experiencia de un emisor y/o de los medios de circulación; es necesario plantear la discusión a partir de las descripciones, opiniones y narrativas de los niños y las niñas, en dialogo con unos actores y contextos que inciden en esta construcción de sentidos.

Al elaborar la pregunta de investigación nuestra primera sospecha fue considerar que los niños y las niñas que harían parte de este trabajo se inclinarían por personajes ficticiales con una mayor aparición mediática en espacios como el cine, la televisión o internet. No obstante, y a pesar de esta suposición inicial, en el corpus de libros seleccionados para la primera actividad elegimos personajes que solo habitaran en los universos literarios, sin un correlato mediático tan marcado como el de los superhéroes; y cuya caracterización incluyera rasgos que cuestionaran la matriz heteronormativa.

A pesar de esta selección, la mayoría se inclinó por escoger a personajes de una colección de libros informativos sobre super héroes (Delgado, 2014) que hizo parte del corpus de material exhibido. De este modo, dos participantes escogieron a Iron Man (Jacobo y María), dos niñas a Mis Marvel (Katherine y Salomé), un niño a Capitán América (Jorge) y un niño a Thor (José). Esta clara preferencia por parte de seis, de los nueve integrantes del grupo, hacia figuras del universo ficcional de los superhéroes hace necesario que nos detengamos en algunas ideas relacionadas con esta decisión.

En un principio queremos destacar que, aunque algunos de los niños y las niñas participantes de la investigación poseen unos hábitos lectores (lo sabemos por su vinculación con las actividades de la biblioteca, por sus perfiles académicos y por sus

habilidades comunicativas), es harto probable que la mayoría haya escogido superhéroes, porque hay una conexión que se ha ido formando a través del acercamiento previo a los relatos mediáticos en los que estos figuran como las películas y series de Marvel; y porque estos son valientes, resistentes y poderosos. Se podría afirmar que el cine, en este caso, es el medio que de manera más fuerte ha construido el referente que poseen los chicos y las chicas.

Y no es para menos, el universo cinematográfico de Marvel Estudios es una franquicia de medios sumamente rentable, filial hasta el año 2015 de la compañía Marvel Cómics, responsable de “haber dado a luz” a reconocidos super héroes como Spider Man, el Capitán América, Hulk y toda la amalgama de personajes que se incluyen en el grupo de la saga de Los Vengadores. En los últimos 10 años, Marvel Estudios ha producido aproximadamente 22 adaptaciones cinematográficas, logrando un éxito taquillero excepcional, sin contar con los otros productos como prendas de vestir, artículos de decoración, figuras de colección, artículos escolares, etc. (*merchandising*).

Su estrategia ha sido lanzar dos películas al año que hablen sobre un superhéroe en particular y posteriormente hacer un “crossover”, que relacione varios personajes y sus líneas narrativas como ha sucedido con los distintos filmes de Los Vengadores. Esto último, refiriéndonos exclusivamente a las cintas producidas completamente por Marvel Estudios, pues otros estudios cinematográficos han hecho sus propias versiones, además de la variada cantidad de producciones para televisión elaboradas alrededor de estos personajes. La última oleada de películas de esta compañía, específicamente Avengers: Infinity War (Feige, 2018) y Avengers: Endgame (Feige, 2019a) son las más referenciadas por los niños y las niñas participantes de la investigación.

Resulta evidente la potente difusión y la capacidad de repetición que poseen estos discursos ficcionales, lo que nos lleva a recordar el carácter performativo de los enunciados cuya fuerza y legitimidad se adquiere a partir de la reiteración de la norma (Butler, según Morales, 2014). Asunto que estaría íntimamente ligado con la configuración de las identidades como actos performativos de género, sobre todo si consideramos que los enunciados de género reproducidos por varios de los personajes ficcionales elegidos por los niños y las niñas también guardarían las “citaciones ritualizadas de la ley heterosexual”. (Sáez & Preciado, en Butler, 1997, p.12).

En este orden de ideas, y como se pudo identificar en la caracterización que realizamos de estos personajes, estos superhéroes se apoyan en la matriz heteronormativa, que opera bajo la lógica del sistema binario de género. A partir de este análisis pudimos observar que estos personajes reproducen varios estereotipos de género, y mantienen cierta coherencia y continuidad entre su sexo, género, orientación sexual y deseo: Thor, Iron Man, Capitán América y Black Widow (personaje que aparecerá en el juego de rol, aunque no fue escogida en el primer taller como personaje principal) son personajes claramente heterosexuales y encarnan una serie de atributos y rasgos socialmente aceptados y valorados. El caso de Mis Marvel, aunque con matices distintos, no termina siendo muy diferente, sin embargo, este asunto lo abordaremos más adelante. En suma, se puede afirmar que la configuración de estos personajes está planteada desde varios de los elementos que componen los géneros “inteligibles”.

En dicho sentido, los estereotipos de género identificados en personajes como Thor, Capitán América, Mis Marvel y Iron Man, se ajustan a un conjunto de rasgos occidentales de belleza y a una serie de valores privilegiados socialmente que legitiman unos discursos

específicos vinculados con la sexualidad: mujeres delgadas, altas, jóvenes, de rasgos caucásicos; y hombres musculosos, jóvenes, altos, de rasgos caucásicos. Tanto las mujeres como los hombres poseen cualidades como valentía, fuerza, rapidez, lealtad, alto sentido del deber y del honor, agilidad mental para resolver problemas, iniciativa; estos superhéroes asumen el papel de protectores y de ciudadanos ejemplares.

Estas cualidades se complementan con otras que destacaron los niños y las niñas al diligenciar la ficha del personaje y cuando se les preguntó por las razones detrás de su elección, al describir a su personaje como *amable, inteligente, bella, blanco, noble, creativo, poderoso, luchador, fiel a su patria y familiar*. Ahora bien, muchas de estas características dan pistas con respecto a la función que cumplen estos personajes dentro de los relatos, asunto que nos remite a un poder específico descrito por Foucault: el poder disciplinario.

Para reflexionar sobre esta cuestión es necesario acotar que este concepto fue empleado por este autor para referirse a los individuos normalizados mediante diversas técnicas y dispositivos empleados en instituciones como la escuela, la cárcel, el manicomio, el ejército, entre otros espacios de encierro y reclusión; pero cuyo uso nos permite plantear algunas analogías con respecto a la configuración y función de los superhéroes elegidos por los niños y las niñas dentro de los relatos a los cuales pertenecen.

De acuerdo con Castro (2004), para Foucault el poder disciplinario es “una forma de poder que tiene como objetivo los cuerpos en sus detalles, en su organización interna, en la eficacia de sus movimientos” (p. 131). En dicho sentido, “nos encontramos con una microfísica del poder, con una anatomía política del cuerpo cuya finalidad es producir

cuerpos útiles y dóciles (...) el objetivo de la disciplina es aumentar la fuerza económica del cuerpo al mismo tiempo que se reduce su fuerza política” (Foucault, según Castro, 2004, p.131).

En este orden de ideas hay un elemento clave que provee de sentido a estos personajes ficticiales, cuya caracterización puede ser pensada como la proyección de un conjunto de atributos susceptibles de ser deseados e imitados; y que brinda algunas pistas con respecto a esos modos en que los niños y las niñas van construyendo ideas alrededor de los roles de género, de sus propios cuerpos y sobre sus nociones alrededor de la sexualidad; es el papel que estos cumplen como guardianes y protectores del *estatus quo*.

En el mundo de los superhéroes hay una marcada línea que divide a los buenos de los malos; la forma en que estos personajes están configurados no da mucha cabida a los matices ni a la complejidad, esto aunque también enfrenten crisis y dilemas morales; por lo que resulta comprensible la decisión de los niños y las niñas al escoger a personajes poderosos que pertenecen al bando de los buenos y, por tanto, manifestar con tanta certeza en sus respuestas, al diligenciar la ficha de los personajes, que estas figuras nunca serían villanos, no matarían a su familia ni traicionarían a su patria. Estos personajes están configurados desde unos principios morales claros enmarcados en un “deber ser” que debe regir su rol dentro de los relatos.

Aunque estas figuras poseen habilidades extraordinarias como la fortaleza y la resistencia, lo que les otorga cierta autonomía y poder, su papel principal es equiparable al de una máquina de pelea, cuya capacidad de decisión se encuentra supeditada a las órdenes de las organizaciones que los agrupa y que por lo general defiende los intereses de países

del “primer mundo”. Este fenómeno hace parte del fuerte trabajo de mercantilización que estos países imperialistas y colonialistas han llevado a cabo a partir de sus intereses económicos y políticos. No es un fenómeno nuevo, es mejor una modalidad mucho más avanzada, elaborada y eficaz de una maquinaria diseñada desde los orígenes de lo que denominamos medios de comunicación masiva:

El desarrollo tanto tecnológico como *lingüístico* de los massmedia, que se inicia en los Estados Unidos al concluir la primera guerra mundial, está directamente vinculado a la necesidad que tiene el gobierno de homogenizar a las masas en torno al consenso que implicaba el proceso bélico. (Martin-Barbero, 2009, p.13).

Sabemos ahora, que dicho proceso bélico no se refería exclusivamente a la coyuntura histórica de justificar la Primera Guerra Mundial; sino que era, al parecer, un proyecto de largo aliento, que contempla la guerra, en sus diferentes manifestaciones, como un mercado lucrativo y que ha sido fielmente acompañado, impulsado y justificado por la industria del espectáculo.

No es inocente, entonces, el mercado contenido bélico que posee la narrativa de los superhéroes, sus historias siempre develan la necesidad imperante de mantener el control ante la amenaza constante de destrucción; de este modo estos personajes deben enfrentar estas amenazas aprovechando sus habilidades físicas y mentales; visto así, sus cuerpos cumplen el papel de instrumentos “útiles” y “dóciles” que ayudan a mantener el sistema.

Es de esta manera como en las historias de superhéroes no se habla de ejércitos, se habla de pequeños escuadrones, patrullas de vigilantes que se encuentran a la expectativa

ante lo que pueda perturbar el orden, la amenaza puede venir de cualquier parte, pero la obsesión se encuentra fundamentalmente en la noción de orden. Quizás, la mejor manera de ilustrar esta función de los superhéroes nos la brinda Jorge, quien ante la pregunta sobre qué poder podría tener el personaje que escogió, lo que contestó, refiriéndose al Capitán América, fue: “el poder de maniobrar su escudo; si quiere que vuele, vuela; si quiere que mate a los demás, mata a los demás”.

Si bien el poder disciplinario ha sido empleado como analogía para pensar en las funciones de estos personajes ficticiales dentro de los relatos, es pertinente considerar su vigencia en discursos y prácticas que regulan la producción de subjetividades desde la escuela. Las siguientes respuestas que surgieron cuando les preguntamos a los niños y las niñas por cuáles creían que eran los propósitos que perseguíamos con las actividades alrededor de los personajes ficticiales, hacen posible considerar su incidencia:

Para mirar cómo nos estamos relacionando como compañeros. (Sabina)

Creo que para divertirnos, en el colegio tenemos muchas clases y exámenes y necesitamos más espacios para jugar y hacer otras cosas (Jaime)

Para saber cuáles son nuestros gustos. (María)

¿Y para qué creen ustedes que queremos saber sus gustos? (Investigadora)

Para hacer clases y actividades más divertidas...así no nos aburriríamos tanto en clase y en el colegio. (María)

Yo creo que están midiendo nuestra capacidad de comprender y de interpretar a los personajes en distintas situaciones...como nuestra comprensión de lectura y eso. (Isaac)

A partir de este cruce de ideas, queda abierto un diálogo entre el poder disciplinario que opera en la escuela, la fuerza de la “ley heteronormativa” dentro de los enunciados de género y las relaciones que entablan los niños y las niñas con los discursos ficcionales.

7.2.3 Una exploración alrededor de la elección de los personajes ficcionales desde distintos campos de posibilidades.

Hasta ahora hemos concentrado nuestros esfuerzos en plantear algunas reflexiones con respecto a las decisiones tomadas por varios de los niños y las niñas con relación a los superhéroes de Marvel; sin embargo, es necesario referirnos a tres aspectos en los que nos interesa detenernos: las tres elecciones de los chicos y las chicas que rompen con el favoritismo expresado por el grupo con relación a estos superhéroes, la decisión tomada por dos niñas al escoger a personajes masculinos, y lo que a primera vista parecería la ruptura con el estereotipo de género en el personaje femenino escogido por dos niñas del grupo.

En primera instancia abordaremos las tres elecciones que rompen con el favoritismo hacia los superhéroes, y que nos permiten retomar la noción de poder desde Foucault como campo de fuerzas en el que se despliegan diversas posibilidades. La decisión de Isaac al escoger a una criatura como la Hydra (Ford, s.f.) plantea una ruptura con esa certeza sobre los comportamientos esperados por parte de los demás personajes seleccionados por varios de los niños y las niñas. La introducción de la Hydra abre la posibilidad al caos, a la incertidumbre, en tanto que esta criatura no responde a la voluntad ni a los intereses

humanos, no está domesticada. En palabras de Isaac su elección estuvo orientada porque “no es humana, es una criatura mitológica y eso le pone emoción al juego...”. Aunque en términos de una caracterización a partir de los estereotipos de género el ejercicio era inviable, llama la atención que Isaac se refiere en términos masculinos a ciertos rasgos de esta criatura, al destacar que es “agresivo” y “malvado”.

Cos respecto a la decisión final de Jaime de escoger a Goku (Toriyama, 1986), personaje al que conoció a partir de la serie animada (anime), aunque su opción inicial fue Dr Strange, nos parece necesario destacar dos cosas: por una parte, que ambos personajes se salen por completo de las posibilidades brindadas dentro del corpus de libros, lo que nos lleva a considerar una de las ideas iniciales que impulsó este trabajo: los vínculos y búsquedas que los niños y las niñas han ido construyendo alrededor de los personajes ficcionales, y el valor que estas exploraciones poseen como objeto de estudio en investigaciones relacionadas con los productos culturales y las infancias; y por otra parte, porque Goku es un personaje que rompe no solo con algunos de los estereotipos propios de la cultura occidental, sino también con la lógica de las narrativas de mundos como el de Marvel o DC Cómics, además de ser prácticamente invencible, al punto de ser descrito por Jaime como “Dios”.

La última decisión que llamó mucho nuestra atención fue la de Sabina. Ella escogió a Oliver Button (De Paola, 1979), un personaje proveniente de la literatura infantil como su primera opción, y a Frida Kahlo como su segunda posibilidad. Oliver es un personaje que rompe con algunos estereotipos, tal y como lo describe Sabina este es “blanco, un poquito gordito y orejón (...) valiente, tímido y curioso”. Al indagar por las razones que la llevaron

a escoger este personaje, la niña comentó: “Porque los débiles también son fuertes, y eso es Oliver Button”.

Retomando la caracterización que hicimos de este personaje, es necesario anotar que este es un niño que ha sido catalogado por sus compañeros como una “nena” debido a la falta de continuidad entre su sexo masculino y los roles que desempeña, que son la expresión de sus gustos y habilidades como leer, pintar, jugar con recortables de muñecas, disfrazarse y bailar. De acuerdo con el estereotipo de género, Oliver debería inclinarse por las actividades de fuerza y rudeza o por deportes atribuidos a los niños como el fútbol.

Sin embargo, lo que moviliza a Oliver está atravesado por el inmenso deseo que tiene el personaje de buscar espacios donde pueda hacer lo que le interesa; es así como a pesar de la estigmatización de los demás, Oliver decide especializarse en lo que él considera son sus habilidades como bailarín y exponerlas al mundo. Desde este punto de vista, es un personaje que rompe con la coherencia esperada en los rasgos de su carácter -es un personaje discontinuo- pero además demuestra una actitud combativa, pues decide no ocultarse ni renunciar a lo que le interesa.

Aunque hay varios elementos interesantes con respecto a la decisión de Sabina, por lo pronto nos interesa señalar que esta niña se asume abiertamente como una persona “distinta”. Observamos en ella una capacidad para cuestionar las estructuras de orden, así como también una marcada capacidad de autocrítica, lo que muy posiblemente le permitió vincularse con un personaje desde el que se reconoce a partir de la aceptación de rasgos que suelen ser poco populares. Una explicación para entender esta elección nos la brinda la misma Sabina, quien expresó en una respuesta posterior, que surgió en el juego de los

espejos, tener “gustos raros” y que no le atrae lo que a los demás, por lo cual tiene pocos amigos. Su elección también nos invita a recordar que los sentidos y significados que los lectores construyen alrededor de los discursos ficcionales están anclados a unos contextos, intereses y condiciones específicas.

Si bien, en la exploración que habíamos realizado a la hora de escoger al grupo de niños y niñas que harían parte de este trabajo, estábamos al tanto de que algunos habían mantenido un contacto cercano con la biblioteca del colegio, es importante destacar que al intentar comprender un poco mejor la decisión de Sabina, nos dimos cuenta que ella es una de las integrantes del grupo que mantiene uno de los vínculos más estrechos con este espacio; sin embargo, a esta elección volveremos durante la discusión de los resultados del juego de rol, en tanto que nos permitirá reflexionar sobre las posibilidades que brinda la ficción al ampliar ese campo de probabilidades vinculadas al ejercicio del poder.

En segunda instancia, otro de los aspectos que nos interesa destacar en la selección inicial de personajes, tiene que ver con la decisión por parte de dos niñas de escoger a un personaje masculino. Este fue el caso de María con Iron Man y de Sabina, quien escogió primero a la señorita Leah como personaje que probablemente le ayudó a llegar a la decisión final de quedarse con Oliver Button. Estas decisiones nos parecen llamativas en una sociedad fuertemente permeada por los estereotipos de género, y porque suele considerarse que los niños y las niñas acogen de manera muy rígida la asignación de los roles de género.

Sin embargo, y ratificando de alguna manera esta rigidez, resulta dicente observar que ninguno de los niños del grupo, a pesar de ser mayoría, optó por escoger a un personaje

ficcional femenino por su propia iniciativa. Una posible razón para referirnos a esta situación de manera especulativa, pues su análisis e interpretación excede los propósitos de este trabajo y lo realizado durante el trabajo de campo, se refiere a que esta decisión pueda estar relacionada con que existe una mayor coacción social y unos esquemas más rígidos hacia los hombres que hacia las mujeres con relación a los roles de género que se espera de cada uno (a).

En última instancia, queremos proponer algunas ideas que, quizás, puedan ser ampliadas en otros espacios sobre los roles asumidos por las figuras femeninas en los discursos ficcionales de los superhéroes. Al explorar las razones por las cuales Salome y Katherine escogieron a Mis Marvel, la primera niña mencionó que esta “es una mujer fuerte y valiente” y la segunda comentó que ella le “parece importante que se incluyan heroínas en el juego”. Ambas niñas escogieron como segunda opción a Black Widow.

Al retomar el argumento de la película Capitana Marvel (Feige, 2019b), es necesario señalar que la máxima debilidad de este personaje había sido la manipulación que ejercía sobre ella la Fuerza Estelar a través de un implante que controlaba todo su poder. Cuando este personaje logra conectar sus poderes con sus emociones y con su pasado como piloto de la Fuerza Aérea de los Estados Unidos, encuentra todo su potencial. En este orden de ideas resulta comprensible que tanto Capitana Marvel como Viuda Negra se conviertan en referentes para las niñas.

Miss Marvel es una mujer con poderes sobrehumanos, poco vulnerable tanto a nivel físico como emocional. En su historial no existen vínculos amorosos explícitos con hombres o mujeres, su energía está concentrada en su trabajo como heroína. Dentro de los

valores que la definen se encuentran la seguridad a la hora de perseguir sus metas, en escuchar su voz “interna” y el compromiso que tiene como protectora del Universo. Considerando su formación militar, todas sus habilidades y poderes están al servicio de grupos como Los Vengadores y en mantener el orden y la justicia en el Universo.

Desde este panorama, resulta llamativo que los roles asumidos por este tipo de personajes sean destacados por los niños y las niñas en contraposición al marcado distanciamiento que manifestaron hacia personajes tradicionales de Disney como La Sirenita, Blanca Nieves o Anna, la protagonista de Frozen; desinterés que fue expresado por varios integrantes del grupo cuando comentaron que las “vidas” e “historias” de estos personajes eran “aburridas” y “predecibles”. Lo anterior abre un debate interesante frente a las formas en que se ha ido resignificando lo femenino en estos discursos ficcionales. Cuando parece que se está dando muerte al estereotipo de la mujer sumisa, débil, interesada en formar una familia y que depende de una figura masculina para salir adelante; nace la sospecha de que esa otra construcción de lo femenino, más empoderada, fuerte, valiente, combativa y con poderes, también está inscrita dentro de unas condiciones de control social que obedece a los mandatos del mercado.

Estos desplazamientos con respecto a las preferencias alrededor de las figuras femeninas contienen su gran dosis de ironía si consideramos que en el 2010 Walt Disney compró a Marvel Entertainment Group, quedándose de este modo con los derechos de Marvel comics, Marvel Animation y Marvel Television. Aquí surgen inquietudes sobre los mecanismos empleados por las grandes industrias del entretenimiento, asunto perfectamente ilustrado a través de la estratégica movida comercial de este gran monopolio de productos ficcionales, quien ante el desgaste de sus narrativas tradicionales entre el

público infantil decide capitalizar el éxito de los superhéroes, movida que nos permite recordar que estos productos ficcionales se inscriben en esa cultura de masas descrita por Eco (1968), que “es maniobrada por grupos económicos, que persiguen finalidades de lucro, y realizada por ejecutores especializados en suministrar lo que se estima de mejor salida” (p. 12).

7.2.4 Las relaciones que entablan niños y niñas con sus personajes favoritos: un juego de proyecciones mediado por sus experiencias y por su capacidad para imaginar.

La fantasía, la invención y la creatividad piensan, la imaginación ve.

Fantasía, Bruno Munari.

Una de las ideas desarrolladas por Iser (1987) desde el enfoque pragmático con el que aborda lo ficcional, se centra en advertir que si bien el efecto estético es causado por el texto “exige la actividad de representar y percibir del lector” (p.12). Lo anterior se vincula con tener presente que las formas en que los (as) lectores (as) y/o los (as) espectadores (as) se relacionan con lo ficcional, están mediadas por sus experiencias, expectativas, gustos, temores o inquietudes; elementos que, como veremos, operan dentro de unas reglas de juego determinadas por la fuerza performativa del lenguaje.

Es así, como inspiradas en la propuesta de Iser (1997) sobre ese juego de proyecciones que los seres humanos entablan con lo ficcional como modo de acceder a sí mismos, nació la cuarta actividad denominada *el juego de los espejos*. Este taller se diseñó con la intención de explorar por qué nos gusta o no un personaje de ficción, interés que pasa por el ejercicio de mirarse a sí mismo. En principio, aunque sería apresurado hablar propiamente de identificación cuando nos referimos a la relación que entablamos con un

personaje, resulta revelador revisar qué aspectos de ese personaje nos llaman la atención; ya sea porque aluden a rasgos avalados socialmente, o porque contienen aspectos de lo humano que reconocemos en nosotros mismos o sobre los que quizá no hayamos reflexionado lo suficiente y nos resulten extraños; o, tal vez, porque supongan formas y maneras de vivir con las que establecemos alguna distancia.

Dicho esto, queremos destacar las siguientes ideas que surgieron después de la realización de este ejercicio: en primer lugar, llamó mucho nuestra atención que José, quien escogió a Thor desde la primera actividad; e Isaac, quien había elegido a la Hidra, pero que en este ejercicio decidió inclinarse también por Thor, porque según él no se identificaba en lo personal con esta criatura mitológica; ante la pregunta sobre los aspectos que creían tener en común con estos personajes ofrecieron respuestas que sugieren una relación débil e impersonal, bien sea porque su respuesta fue formulada desde la ausencia del sujeto que ejecuta la acción como en el caso de José, cuando mencionó: “es muy valiente. Tiene mucha fuerza”; o desde aquella cualidad que se desea poseer como se aprecia en la siguiente respuesta de Isaac, cuando expresó: “Me gustaría ser valiente y fuerte como él”. Estas dos respuestas contrastan con las opiniones de los demás integrantes del grupo, quienes contestaron en primera persona, asumiendo los rasgos de estos personajes como propios; en ambos casos está presente la idea de que el lenguaje construye realidades.

El caso de Isaac lo interpretamos desde la hipótesis de que Thor funcionó como una especie de comodín, al toparse con la dificultad de realizar este ejercicio con la figura mitológica que había elegido inicialmente, asunto que -quizás- se relaciona con el reto que supuso para el niño confrontar características de sí mismo con el caos y la oscuridad que habitan en esta criatura, dilema que zanjó al afirmar que “él no quería ser como nadie más”

cuando se le preguntó si desearía verse como Thor. Aun así, las decisiones de Isaac generan más incertidumbres que certezas, objetivo que consideramos perseguía con la elección de la Hidra. En el caso de José, la forma en que decidió formular su respuesta también nos causó intriga, sobre todo si se tiene en cuenta que fue algo que observamos en otras de sus intervenciones, asunto que podremos comprender un poco mejor a la luz de los resultados obtenidos con el juego de rol.

Otro de los aspectos que destacamos tiene que ver con que todos los chicos y las chicas establecieron diferencias con sus personajes, bien sea desde sus rasgos físicos o desde cualidades relacionadas con su personalidad. En sus respuestas podemos encontrar que algunos de los niños y las niñas han ido configurando una imagen de sí mismos a partir de la afirmación de ciertos rasgos. Sabina dice que no deja que se burlen de ella, Katherine comenta que no se olvida quién es ella ni su familia; sin embargo, la respuesta más contundente la da María, cuando de manera categórica expresa: “soy mujer”.

Esta respuesta nos ofrece la oportunidad de retomar los planteamientos de Butler (2007) en su libro *El género en disputa*, en el que problematiza la existencia de unos géneros específicos a causa de la aceptación de un sexo biológico que ha sido previamente naturalizado. Recordemos que, desde esta autora, y a diferencia de lo postulado por algunas corrientes feministas, el sexo no precede al género; sino que, por contrario, el sexo también es una construcción cultural. De ahí que desde esta postura teórica haya una profunda crítica a la aceptación del sujeto metafísico compuesto por una esencia previa a la existencia del sujeto mismo.

Desde esta perspectiva, la construcción de identidades sexuales dentro del sistema sexo/género están reguladas por un conjunto de normas articuladas a la matriz de la heterosexualidad obligatoria. Como habíamos comentado anteriormente, esta matriz opera en los sujetos a través de relaciones de poder, a modo de relaciones de fuerza en las que el individuo vive en tensión entre las condiciones que lo sujetan y su capacidad de acción y resignificación.

En tal sentido, resulta fundamental la siguiente respuesta que nos da María al finalizar este taller cuando le preguntamos si le gustaría verse como Iron Man, ante lo que ella contestó que “no se imaginaba con un aspecto masculino”. Resulta clave que María haya apelado a la imaginación como aquello que le imposibilita reconocerse con un aspecto diferente, puesto que nos permite considerar que el discurso ficcional además de facilitar que María se interese por un personaje masculino en el cual se reproducen algunas de las normas de la “ley heterosexual”; también es un sitio privilegiado para subvertir estas normas al brindarle a los lectores un ilimitado espectro de posibilidades que pueden ampliar su capacidad para imaginar.

Retornando a las respuestas de los demás integrantes del grupo, es necesario advertir que las distancias que los niños y las niñas establecen con sus personajes ficcionales no se producen solo desde un ejercicio de reafirmación por parte de los sujetos de unos rasgos formulados como verdades fijas sobre sí mismos, recordemos que desde el posestructuralismo se pone en cuestión unos fundamentos originales que preceden la existencia del sujeto mismo; sino también, desde la constatación por parte de los chicos y las chicas de una serie de características que no asumen como propias, algunas de las cuales componen los rasgos de inteligibilidad de la matriz heteronormativa, como podemos ver en

las siguientes respuestas: José comenta: “Thor es rubio y blanco. Es alto y musculoso”; Jacobo con relación a Iron Man dice: “No soy un genio de la robótica. No soy tan fuerte”, e Isaac con respecto a Thor: “No me gusta la cerveza ni el alcohol”.

Finalizando este taller, al preguntarle a los niños y las niñas si les gustaría verse como sus personajes favoritos, emergieron las siguientes respuestas que sugieren la tensión entre unos discursos hegemónicos en los que operan unos juegos de verdad, y lo que estos ideales normativos de belleza -a modo de unos mandatos narcisistas- suponen para dos integrantes del grupo: José (Thor) dijo: “claro, a quién no le gustaría tener músculos”; Katherine (Capitana Marvel), comentó que le gustaría ser así de “bonita” pero que eso no pasaría porque ella tenía otras características físicas.

Estas respuestas nos permiten considerar los mecanismos empleados por matrices de saber/poder que producen los modos de pensar y de actuar de los sujetos, al naturalizar unos discursos determinados en la construcción de dichas subjetividades. Una de estas matrices sería la heteronormativa, que como lo hemos mencionado, estaría compuesta por enunciados de género que reproducen la “ley heterosexual” que restringen y violentan la experiencia de los sujetos, y que se inscriben en unos cuerpos que son privilegiados sobre otros, como lo sugieren las respuestas de José y Katherine. Estos enunciados son insumo esencial para condicionar las formas en que los sujetos van configurando lo deseable, y, por tanto, para regular experiencias vinculadas con varias esferas de sus vidas, como la percepción sobre ellos mismos, los modos de relacionarse con los otros o las lógicas que orientan sus decisiones de consumo.

Lo anterior también se relaciona con lo advertido por Adichie (2013) en su conferencia sobre El peligro de una sola historia, en la que identifica la fuerza performativa del lenguaje (aunque no sea nombrada de este modo) al señalar muy bien las distintas formas en las que el lenguaje crea realidades con las cuales los sujetos dan sentido a su experiencia. Para sostener su argumento, Adichie (2013) destaca que la reproducción de una misma historia -la reiteración de la norma y del estereotipo- hace posible que las personas terminen creyendo que ese es el único relato válido para describir y comprender las complejas y diversas realidades que configuran el mundo. En este sentido, la tarea de las personas a cargo de los procesos formativos debería ser la de ofrecerle a niños y niñas como José y Katherine, esos otros relatos que les permitan ampliar las fronteras de sus cuerpos, para dotar de diversos significados y sentidos los modos en que se conciben a ellos mismos y a los otros.

7.2.5 La interpretación de los personajes dentro del juego de rol: un espacio para reflexionar sobre lo que nos lleva a identificarnos con otros/otras.

Antes de realizar la sesión de juego de rol, sospechábamos que este sería un detonante para que emergieran en las narraciones de los niños y las niñas diversos sentidos alrededor de los estereotipos de género presentes en sus personajes ficticiales desde lo colectivo, en palabras de Bajtin (1999) “un sentido descubre sus profundidades al encontrarse y tocarse con otro sentido, un sentido ajeno: entre ellos se establece una suerte de diálogo que supera el carácter cerrado y unilateral de estos sentidos” (p.352). Con esta idea en mente, y con la pregunta por la capacidad subversiva de lo performativo a partir de la misma repetición de la norma, encontramos que esta estrategia desbordó nuestras expectativas iniciales.

Como hemos comentado, desde el posestructuralismo las construcciones identitarias son procesos emergentes; esto implica abandonar la lógica binaria de géneros, a partir de la cual es posible pensar las identidades como procesos estables, fijos, continuos y coherentes en los sujetos; para mirarlas, más bien, desde las oportunidades brindadas por la incertidumbre y la contingencia.

En este orden de ideas, las palabras de Reverter-Bañon (2017) quien siguiendo a Butler destaca que, “la actividad incesante de performar mi identidad está siempre en relación con otros, incluso si estos son solo imaginarios” (p.74), y lo expuesto por Zambrini (2014), cuando comenta que el posestructuralismo en lugar de hacerse la pregunta por las identidades, lo haría por las identificaciones, nos dan argumentos para considerar que el juego de rol es una estrategia muy potente, aun cuando este se enmarque en la lógica binaria, como sucedió en nuestro caso; en tanto que el interés está puesto sobre las construcciones sexo-genéricas como performances de género que emergen en un constante hacer con otros (as), y cuyas posibilidades no se restringen a un rol, a un único libreto ni a una sola manera de actuar.

Considerando que a partir de los resultados obtenidos con el taller del juego de los espejos pudimos identificar algunas de las tensiones y relaciones que se han ido generando entre los niños, las niñas y sus personajes ficcionales favoritos; las siguientes respuestas obtenidas durante la actividad final del trabajo de campo -cuando le preguntamos al grupo si los juegos realizados con los personajes ficcionales estaban relacionados con sus formas de ser- continúan con el dialogo generado desde este taller, ya que permiten conocer dos opiniones distintas con respecto al motivo detrás de la elección de encarnar a un personaje, pero en esta oportunidad desde el juego de rol: una en la que el gusto de los chicos y las

chicas por sus personajes ficticiales estaría mediado por lo que ellos y ellas consideran como una correspondencia entre sus características y las de sus personajes favoritos; y la otra en la que se advierte que es posible elegir a un personaje solo por el gusto (¿o por el deseo?); sin depender de esta correspondencia:

¿Podríamos decir que los juegos que hicimos están relacionados con las formas de ser de cada uno? (Investigadora)

Yo creo que sí, porque cada uno actuó [durante el juego de rol] como cree que son los personajes y uno elige a un personaje que le guste. Si a uno le gusta es porque se parece a uno. (Sabina)

No siempre, porque a veces uno elige a un personaje porque le gustaría ser como él, pero no se parece realmente. (Jaime)

¿Y no crees que lo que “uno quiere ser” dice mucho de lo que es uno realmente? (Investigadora)

No sé...pero es lo que uno sueña ser, no lo que es...hay una diferencia. (Jaime)

Pero uno se puede convertir en lo que sueña ser...yo creo que el juego [de rol] si muestra cosas sobre la forma de ser de cada uno, porque los sueños hacen parte de la forma de ser. (Salome)

Otro asunto para destacar dentro de esta discusión tiene que ver con “la capacidad de soñar” como aspecto trascendental en la decisión de llegar a ser ese otro(a): por una parte Jaime establece que la elección de un personaje se produce por “lo que uno sueña ser,

no [por] lo que [uno] es”; mientras que Salome, retomando la intervención de la investigadora, lo interpela al afirmar que ambas cosas no son diferentes, en tanto que como ella dice: “los sueños hacen parte de la forma de ser”. La imaginación y, ahora la capacidad para soñar, nos van dejando migajas en el camino para alertarnos que estas son condiciones fundamentales a la hora de vincularnos con esos otros, que en este caso se “materializan” a través de los personajes ficcionales.

7.2.6 Repeticiones, resignificaciones y desplazamientos de las normas de género desde la ficción y el juego de rol: una oportunidad para ampliar el campo de posibilidades vinculadas al ejercicio del poder.

Con respecto a la pregunta por las interpretaciones, repeticiones y desplazamientos de sentido que se producen entre los niños y las niñas alrededor de los estereotipos de género en los personajes ficcionales, recordemos lo que nos comenta Iser (1987) cuando destaca que el sentido del texto nunca estará completo, en tanto que el lector se encargará de llenar los “espacios en blanco” con su imaginación.

Este proceso de interpretación abierto puede pensarse también con relación a las construcciones identitarias desde Butler como actos performativos, en tanto que si bien existen unos mandatos sociales a lo que los sujetos están inscritos, las performances de género no podrán tener un carácter cerrado; esta posibilidad se produce gracias a la repetición de la misma norma, ya que “la fuerza del performativo proviene precisamente de su descontextualización, de su ruptura con un contexto previo, y de su capacidad para asumir nuevos contextos” (Butler, 1997, p. 239)

Considerando lo anterior, es posible afirmar que las normas nunca podrán ser repetidas de manera exacta; lo que le brinda la capacidad de acción, de sentido y de resignificación a los sujetos frente a estos mandatos sociales. Este asunto se pudo observar en las decisiones tomadas por los niños y las niñas durante el juego de rol, quienes, a partir de unas características previas de sus personajes, les otorgaron sus propias tonalidades y matices. Desde el primer momento en que se elige a un personaje, éste deja de ser una entidad cristalizada, con unas características fijas, y pasa a convertirse en una especie de híbrido, en otro personaje, derivado de las cualidades “originales”, con el carácter y las interpretaciones que le ha otorgado el jugador. Para ilustrar este asunto nos detendremos en los cuatro niños y niñas que representaron un personaje contrario a los guiones de género en los que cada uno (a) se inscribe.

María interpretó a un Iron Man líder de sus compañeros, que cedía la palabra y que aportaba ideas tan ingeniosas como construir una cajita de música para enfrentar una de las pruebas. María conocía a cabalidad los poderes y habilidades del personaje, por lo que lo representaba con una suerte de mando creativo. Sabina encarnó a un Oliver Button seguro de sí mismo y más osado de lo que puede retratarse en el libro. Durante la partida, Sabina aprovechó las habilidades del personaje e intentó mejorar su timidez, característica que la niña había identificado como su debilidad, al representarlo con una dosis de fuerza y decisión muy interesantes. Esta manera de encarnar al personaje -muy probablemente- está relacionada con las respuestas que dio Sabina en el taller del juego de los espejos sobre lo que no tenía en común con Oliver, cuando destacó que no dejaba que se burlaran de ella ni que la lastimaran.

Jaime, por su parte, interpretó a una capitana Marvel que se atrevía a tomar decisiones difíciles, muy segura de sí, dispuesta a defender su posición femenina, cuestionada en algún momento durante la última aventura, cuando la directora del juego confrontó a su personaje al expresar que todo el tiempo había alguien diciéndole qué hacer por ser mujer y que “las mujeres no saben controlarse a sí mismas”. La respuesta de Jaime, que si bien denota cierta distancia frente a su personaje por el modo en que la formula, contiene una postura contestaria interesante: “cuando alguien te dé ordenes simplemente sigue tu intuición, así las mujeres pueden tomar sus propias decisiones y yo veo que lo hacen”. José, sin embargo, no pareció sentirse muy cómodo con su decisión, manifestó interesarse por otro personaje que inicialmente no se atrevió a interpretar.

Como lo habíamos comentado, el caso de José llamó particularmente nuestra atención. En la pesquisa de personajes, el niño eligió a Thor como su personaje preferido; en el juego de rol no tuvo oportunidad de representarlo, pero existía la posibilidad de encarnar a Oliver Button o a Black Widow, José eligió a esta última. Cuando fue llamado a tirar los dados porque fue elegido por su equipo para resolver una situación, decidió incorporarse haciendo gestos usualmente atribuidos a las mujeres: caminaba en puntitas y se pasaba la mano por la cabeza como si se estuviera acomodando el cabello.

Inicialmente creímos que esta era la manera como el niño intentaba interpretar al personaje femenino por el que se había inclinado, posteriormente comprendimos que había empezado a encarnar a otro personaje, conclusión a la que llegamos por dos motivos: una primera pista surgió cuando observamos que cada vez que los otros jugadores encargados de representar a Oliver Button tomaban alguna decisión, José empezaba a bailar o intentaba expresar con su cuerpo lo que este personaje hacía. Esto fue muy interesante pues este niño

se había caracterizado durante todas las sesiones por su timidez y por establecer un vínculo muy débil con Thor, su personaje inicial. La segunda razón, que ya no dejaba ningún asomo de duda, fue cuando al final del juego nos acercamos a José para conversar, y él nos mencionó que durante la partida descubrió que Oliver Button era su personaje; al preguntarle por qué, respondió: “Me gusta bailar y me gustan muchas cosas que a veces debo ocultar”.

Recordemos que Oliver Button había sido un personaje escogido inicialmente por Sabina; pero también fue un regalo y un descubrimiento para José, fue una oportunidad para habitar durante el juego de rol de otro modo, para que su cuerpo no fuera ni “útil” ni “dócil”. Volvamos, entonces, a una idea que habíamos formulado anteriormente sobre la capacidad de la ficción para ampliar ese campo de posibilidades vinculadas al ejercicio del poder, en tanto que desde una postura foucaultiana, las relaciones de poder pueden ser pensadas como campos de fuerza en los que se producen formas de represión, de resistencia y de resignificación. En principio, y más allá de las oportunidades ofrecidas por el juego de rol, resulta necesario considerar que la elección de Sabina permitió extender el rango de probabilidades ofrecidas por la lógica del discurso ficcional de los superhéroes.

Como lo destacó la misma Sabina, “los débiles también son fuertes”; fue esta característica en su personaje lo que introdujo una experiencia distinta para el grupo en otros dos momentos importantes de la partida: uno de ellos se produjo cuando María, representado a Iron Man, y Sabina en su papel de Oliver, se encontraron ante la encrucijada de destruir el planeta de las Amazonas para que estas no las persiguieran después de robar una de las gemas. María siguiendo, tal vez, el carácter bélico de los relatos en los que habita su personaje se decantó por hacerlo explotar con una bomba ubicada dentro de su cajita de

música; Sabina se enfrentó a esta decisión cuando expresó que con robar la gema había sido suficiente.

La otra situación se produjo cuando Jacobo, quien inicialmente había elegido a Iron Man, pero que en el juego tuvo que escoger entre Black Widow y Oliver Button, ya que su personaje había sido escogido por otros dos jugadores, decidió representar el papel de Oliver; y aunque el niño no se mostró conectado durante la partida con este personaje, resulta especial la siguiente reflexión a la que llegó cuando en el planeta de las emociones la directora del juego confrontó a su personaje por dedicarse a “cosas de niñas”: “Bailar no es una cosa de niñas, también lo hacen los hombres y es difícil”.

Lo anterior nos hace considerar que, entre mayor pluralidad de historias, entre más oportunidades para compartir con los niños y las niñas relatos habitados no solo por superhéroes y por seres inteligibles; sino también por seres marginados, temidos, frágiles, vulnerables o abyectos, que den cabida a la incertidumbre y a lo precario; se despliegan mayores posibilidades para que tanto esa matriz generadora de significados, como denominó Iser (1997) a la ficcionalidad; como esas formas diversas de resistencia y de re-existencia se amplíen.

7.2.7 Lo corporal dentro de la experiencia con los personajes ficcionales:

La pregunta por el cuerpo ha estado presente de manera implícita durante todo este proceso investigativo, desde que abordamos las categorías teóricas con la propuesta de la performatividad de Butler, hasta la decisión de incluir la estrategia del juego de rol en el diseño metodológico; la decisión de no abordarlo de forma explícita y de incluirlo finalizando este proceso, está vinculada con dos aspectos: por una parte porque

consideramos que su fuerza emergería con mayor intensidad en los resultados del juego de rol y, por otra, para señalar el espacio que este suele ocupar en los procesos de formación relacionados con la sexualidad en la escuela; lugar en el que sigue estando muy vigente la división aristotélica entre “alma, cuerpo y mente”. La pregunta por el cuerpo desestabiliza, genera rupturas, incertidumbres; es resbaladiza para el pensamiento racional; abre otras posibilidades a la experiencia y brinda caminos distintos a la pregunta por los sentidos.

Como lo pudimos presenciar en el juego de rol, los desplazamientos más potentes con respecto a los mandatos performativos de género se presentaron a partir de lo ocurrido con el cuerpo, bien sea cuando la acción corporal se produjo durante el juego como sucedió con el baile y los movimientos “femeninos” de José, o cuando esta acción se insinuó como pasó con Jaime, quien había escogido como personaje inicial a Goku, cuando comentó en tono de risa que siendo Capitana Marvel “se gustaría a ella misma” y que podría disfrazarse de ella sin ningún problema.

En el transcurso de esta discusión hemos considerado algunas ideas con respecto a los modos en que los cuerpos han sido normalizados en espacios como la escuela desde los efectos del poder disciplinario; asunto que nos sirvió también para reflexionar sobre algunas de las funciones de los superhéroes escogidos por varios de los niños y las niñas en los relatos ficcionales de los que estos hacen parte. El cuerpo ha sido un terreno en pugna atravesado por diversos *juegos de verdad*.

Algunas de las cuestiones más problemáticas al enfocar la mirada en el cuerpo en espacios como la escuela desde la performatividad de género, y de manera más específica desde los cuerpos de niños y niñas, tiene que ver con que, desde esta propuesta, siguiendo a

Nazareno (2015), la discusión tendría que superar la noción de unos géneros “falsos” o “verdaderos”, para considerar la idea de unos géneros con efectos de verdad. Asunto íntimamente ligado a la idea de que “el cuerpo no se resume en una identidad, sino que es más bien un “conjunto viviente de relaciones” (Reverter-Bañon, 2017, p.74). Lo anterior pone en cuestión muchos de los planteamientos teóricos que sustentan los estudios alrededor de las construcciones identitarias relacionadas con la sexualidad en etapas iniciales desde diversas disciplinas, así como la aceptación de unos roles de género previamente establecidos.

Lanzar la pregunta por aquellos significados que cobra el cuerpo en niños y niñas desde procesos formativos vinculados con la sexualidad en espacios como la escuela desde el cruce entre la teoría de la performatividad, la ficción y el juego de rol, es también darle cabida a lo erótico en y más allá de la matriz heteronormativa en las infancias; es una invitación a trasegar por aguas profundas y turbulentas; o quizás, es en últimas, apelando a Deleuze y Guattari (2004) una consigna “para obedecer y hacer que se obedezca” (p.81).

7.2.8 Sentidos generados por los niños y las niñas en torno a las actividades propuestas: pistas para la construcción de espacios de convivencia desde la ficción y el juego de rol.

Posterior a todas las actividades desarrolladas con el grupo, realizamos una última sesión para explorar los sentidos generados por parte de los niños y las niñas alrededor del juego de rol y de los estereotipos de género presentes en algunos de los personajes ficticiales. En este espacio surgieron las siguientes respuestas por parte del grupo en las que se despliegan ideas muy potentes con relación a la convivencia, a los modos en que se

relacionan mujeres y hombres, y a ese rol activo y protagónico que asumen los niños y las niñas en la construcción de sus propias vidas.

El juego de rol es muy divertido, deberíamos tener más espacios como estos porque no sólo estamos jugando; también estamos leyendo, actuando, improvisando; estamos teniendo un contacto con los demás... (Katherine)

Aprendí que ser diferente puede ser un super poder. (Sabina)

Que las mujeres y los hombres podemos trabajar en equipo. A veces pensamos que los hombres no saben esto, o que las mujeres no saben hacer esto...pero si nos unimos podríamos hacer muchas cosas. (Isaac)

Los personajes con los que jugamos nos demuestran que las mujeres pueden ser poderosas y fuertes. (Katherine)

Que tanto hombres como mujeres podemos hacer las mismas cosas y participar de las mismas actividades. (Sabina)

Que los hombres no siempre son fuertes o valientes y las mujeres no siempre son débiles o lloronas. (Jaime)

Que siempre debemos hablar para ponernos de acuerdo, a veces es muy difícil ponerse de acuerdo con los demás... (Salomé)

¿Por qué? (Investigadora)

Porque todos queremos hacer las cosas como nos parece y a veces es difícil tener en cuenta a los demás (María)

¿Les gustaría que este tipo de actividades se hicieran regularmente en el colegio? (Investigadora)

Sí, porque no tenemos espacios diferentes aquí, ni siquiera para hablar de lo que nos gusta o para aprender sobre las cosas que nos interesan (José)

Sí me gustaría porque es una oportunidad para uno expresarse y al mismo tiempo divertirse; las convivencias deberían ser así... (María)

Me gustaría porque uno se relaciona con compañeros con los que nunca habla y así los conoce uno más, sabe qué les gusta y a veces uno se da cuenta que tienen cosas en común. (Isaac)

Tal vez, la reflexión que describe de manera más poética y profunda las posibilidades que encierra la ficción, la literatura, el giro performativo y el juego de rol nos la regaló Sabina, cuando le dijo a Isaac -y a todos nosotros- al final de la partida: “Deberías hacerte amigo de los Amazonas, quizá ellas tengan muchas cosas que enseñarte”.

7.2.9 Apuntes finales sobre el juego de rol.

Si bien el giro performativo ha tenido una incidencia importante en diversos campos del conocimiento, al realizar una revisión para buscar conexiones entre este giro y el juego de rol, no fue posible encontrar información que los vinculara de forma explícita; lo que si pudimos encontrar fueron algunas pistas a partir de lo planteado desde el sociodrama como metodología de intervención y desde el teatro con los trabajos desarrollados por Fischer-Lichte (2013). Aunque esta información es importante, es necesario acotar que el juego de

rol posee unas características específicas que lo diferencian de una obra de teatro o de un sociodrama.

Si bien resulta apresurado concluir que este es un terreno inexplorado, consideramos factible afirmar que desde las inquietudes teóricas que orientaron este trabajo, el juego de rol es tierra fértil tanto a nivel teórico como práctico, para propuestas investigativas enmarcadas en teorías críticas y emancipatorias y desde los estudios de performance; en tanto que posibilita una experiencia atravesada por lo lúdico, lo estético, lo poético y lo corporal como construcción colectiva en la que se producen espacios de resistencia y re-existencia.

En este orden de ideas, también es importante destacar que esta estrategia tiene un gran potencial desde propuestas vinculadas con el concepto de *imaginación moral* (Lederach, 2008), y en procesos de socialización política desde la ampliación del círculo ético, el fortalecimiento del pensamiento crítico, el juicio propio, la negociación del poder y la instauración de nuevas realidades no discriminatorias. (Alvarado, 2018).

8. CONCLUSIONES

*Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos,
rejodidos.
Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones, sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.*

*Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.
Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.*

Eduardo Galeano, “Los nadies”, El libro de los abrazos

Desarrollar un proceso de investigación desde un enfoque posestructuralista supone para el investigador rastrear aquellos discursos que se han ido naturalizando alrededor de su objeto de estudio. En nuestro caso, este rastreo histórico nos permitió identificar unos regímenes de saber que han privilegiado una mirada heteronormativa, instrumental, salubrista y biológica en los procesos de formación sexual en la escuela en Colombia. Al respecto, una de las tareas de las personas a cargo de los procesos formativos -desde las diversas áreas, niveles escolares y espacios- debería ser la de visibilizar y compartir cosmovisiones alternas que den cabida a lo emergente en una continua labor de deconstrucción alrededor de aquellos discursos hegemónicos que prevalecen. Sin embargo, en la escuela -al igual que en otros espacios de socialización- continúa operando el poder disciplinario descrito por Foucault, que posibilita mantener el *statu quo* que solventa el funcionamiento del sistema. En tal sentido, y recordando que desde el posestructuralismo el poder no solo está compuesto por acciones represivas, sino también de resistencia; y desde la cabida que esta postura teórica da a la incertidumbre, resulta imprescindible proponer acciones pedagógicas orientadas a generar rupturas y sospechas con respecto a los regímenes vigentes.

Considerando que el lenguaje performativo juega un papel decisivo en la construcción de subjetividades e identidades, fue importante situarnos desde una postura pragmática con respecto a los relatos ficcionales, en tanto que esta decisión nos permitió indagar en los sentidos e interpretaciones que los niños y las niñas han ido construyendo y reconstruyendo a través del lenguaje alrededor de los estereotipos de género en sus

personajes ficcionales favoritos, asunto que, a su vez, permite enforzar la mirada en las relaciones que los sujetos entablan con los otros desde una perspectiva dialógica en situaciones específicas de enunciación. A partir de los enfoques y categorías teóricas que orientaron este trabajo, de la construcción de las identidades sexuales como actos performativos de género vinculados a las infancias y del juego de rol como estrategia central en el diseño metodológico, surgen reflexiones que generan interrogantes para futuros procesos investigativos en áreas tan diversas como la literatura, los estudios culturales, la comunicación, los estudios de género, la pedagogía, los estudios de performance y de artes escénicas.

En dicho sentido, para generar rupturas con respecto a los discursos instrumentales, biológicos y salubristas que han prevalecido en la escuela en torno a la sexualidad, resulta necesario proponer caminos alternos, crear propuestas investigativas y pedagógicas interdisciplinarias que posibiliten cuestionar los discursos discriminatorios de odios y de violencias alrededor de aquellos cuerpos que ponen en tensión la matriz heteronormativa. En este orden de ideas, consideramos que el cruce entre las categorías que conforman este proceso de investigación ofrece puntos de fuga y de resistencia con respecto a unos discursos opresivos, en tiempos que exigen a los seres humanos imaginar posibilidades completamente nuevas para lograr vivir juntos (Butler, 2020).

Sin embargo, una de las mayores dificultades para llevar a cabo esta tarea, es el tabú que recae sobre la sexualidad, tabú que opera con mucha fuerza en el sistema educativo en etapas como la niñez. Con respecto a este asunto, es importante destacar que para desarrollar este proceso investigativo nos encontramos con muchas dificultades, temores y evasivas. Está es una realidad a la que deben enfrentarse las personas interesadas en

proponer procesos investigativos relacionados con la sexualidad en la escuela, o que estén comprometidas con la idea de emprender proyectos que promuevan la diversidad sexual en niños y niñas.

En nuestro caso, la propuesta inicial de abordar la diversidad sexual con niños y niñas de grado primero a través de personajes ficticiales de la literatura infantil causó desconfianza. Por un lado, a la luz de la institución, nosotras no éramos “las encargadas” de hacer un trabajo que normalmente había recaído en las psicólogas. Por otra vía, existía una preocupación muy grande por la edad de los participantes y el lenguaje o los “términos” que se emplearían, pues no se quería que al hablar de “diversidad sexual” o de “homosexualismo” se “sembraran inquietudes que los chicos y las chicas aún no poseían” o que, en últimas, se generaran inconvenientes con los padres de familia.

Este proceso dispendioso de conciliar constantemente con la institución los términos, conceptos y propósitos que se perseguirían con la investigación, nos hizo pensar que, si este tipo de apuestas formativas intentan llegar a los niños y las niñas y generar un impacto significativo en su proceso, deben incluir a toda la comunidad escolar: maestros, psicólogos, directivas y familias. Sólo a través del reconocimiento acerca de los imaginarios, nociones y posturas que poseen los agentes de socialización que están formando a los niños y niñas se puede plantear una propuesta pedagógica consistente y de largo aliento; aunque esto implique mucho tiempo, muchas sesiones y otro tipo de tareas y luchas.

Por otra parte, al retomar los intereses que orientaron este trabajo, y al identificar algunas de las dificultades que operan alrededor de la educación sexual en la escuela, es

fundamental expandir la experiencia de los niños y las niñas -y los modos en que habitan el mundo- a través de las posibilidades que ofrece la ficción para conectarse con aquellos cuerpos marginados, discriminados y excluidos. En dicho sentido, es crucial ofrecerles a las infancias una variedad de historias que ensanchen el repertorio de palabras e ideas prestadas mediante las cuales configuran su visión de mundo.

En esta dirección, y aunque parezca contradictorio, para que existan discursos ficcionales subversivos con personajes que ponen en cuestión distintos estereotipos de género, resultan necesarios los relatos que promuevan un “deber ser” basados en discursos en los que se reproduce la ley heterosexual -y que ayudan a sostener aquel orden que defienden- asunto que pudimos observar en la caracterización de personajes ficcionales como los superhéroes. Lo anterior da algunas pistas a mediadores de lectura, docentes y demás profesiones relacionados con procesos formativos a la hora de seleccionar material de lectura diverso, que promueva el contraste y el dialogo plural, que permita el acceso de niños, niñas y jóvenes a lecturas pobladas por superhéroes; pero también por otros seres complejos, oscuros y que por otra serie de características -alejadas de unos ideales sociales y de unos patrones culturales deseados- suelen ser excluidos e invisibilizados.

En dicho sentido, y con relación a ese repertorio amplio de lecturas, consideramos que sería ingenuo evitar relatos y personajes ficcionales que reproducen estereotipos que ayudan a sostener la matriz heteronormativa, pues de todos modos estos hacen parte de una cultura de masas imposible de eludir; creemos, más bien, que la clave está en el trabajo que pueden desarrollar los formadores, al plantear mediaciones que incluyan las búsquedas e intereses de niños, niñas y jóvenes, que les ayuden a generar inquietudes y posturas críticas frente a discursos hegemónicos. Esta tarea ayudaría a ampliar esas probabilidades

vinculadas al ejercicio del poder y generaría otras oportunidades a los sujetos de expandir sus experiencias.

Por otra parte, es necesario que educadores, mediadores y demás personas vinculadas con procesos formativos consideren el rol activo y protagónico que tienen las infancias en la construcción de sus propias vidas. Esta capacidad la pudimos observar en el desarrollo de este trabajo, al encontrar posturas críticas por parte de niños y niñas con relación a esos mandatos sociales vinculados con la sexualidad; y si bien en algunas de sus respuestas e intervenciones se reproducen distintos estereotipos de género, también logramos encontrar en sus intervenciones la habilidad para proponer otras posibilidades y para poner en cuestión algunas de esas normativas que solventan el funcionamiento de discursos hegemónicos.

Otro elemento fundamental que emergió con fuerza en este trabajo tiene que ver con el poder que encierra la ficción como espacio privilegiado para potenciar la capacidad de imaginación de los sujetos. Sin embargo, para que esta capacidad sea mucho más subversiva y pueda generar mayores desplazamientos con respecto a los discursos normativos alrededor de la sexualidad, es clave que articule lo corporal como detonante que desencadena otras posibilidades, asunto que en nuestro caso se visibilizó a través del juego de rol. Esta estrategia didáctica resultó clave para nuestro trabajo y tiene mucho por ofrecer, al igual que los lenguajes de expresión artística y actividades vinculadas con la dramaturgia o la danza. A partir de los resultados arrojados por este proceso consideramos que la dupla ficción-cuerpo abre caminos muy potentes para desestabilizar discursos hegemónicos relacionados con la sexualidad en la escuela.

Por último, nos parece necesario dejar abierta una futura línea de trabajo, pero esta vez retomando los saberes construidos desde el Sur. Si bien el posestructuralismo dialogó de manera interesante con categorías como la ficción y ofreció unos lentes de análisis que dieron cabida a lo contingente y disruptivo, desde nuestra historia e intereses como mujeres latinoamericanas surge la inquietud por explorar aquellos personajes ficcionales vinculados con nuestro hemisferio. Es tiempo de enfocar la mirada en el potencial de la ficción desde los conocimientos que se han ido construyendo a partir de las epistemologías del Sur, este será momento para darle cabida a nuestra diversidad cultural y para visibilizar a todos aquellos seres que, como “Los nadies” de Galeano, nos atraviesan y configuran como habitantes del mundo.

REFERENCIAS

Adichie, C. N. (2013). El peligro de una sola historia. [Conferencia TED]. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=F3cIVHUnbXI>

Aguilar, M. (2018). Hermenéutica y posestructuralismo. Hacia un pensamiento convocante.

En Monteagudo, C. & Quintanilla, P. (Eds.), Los caminos de la filosofía. Dialogo y método (pp. 59-79). Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Alarcón, M. & Flórez, J. (2015). *La constitución de subjetividades infantiles desde la perspectiva de género*. (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana).

Recuperado de

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18711/AlarconAmayaMonicaAndrea2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Alvarado, S. V. “Socialización política”. Seminario Maestría en Educación y Desarrollo Humano. CINDE- Universidad de Manizales. 26 de enero de 2018.

Alvez, M. (Dir.^a). (2012). *Estereotipos de género, cuentos infantiles y prácticas docentes*.

Un estudio en las escuelas primarias urbanas de La Cruz, Corrientes. Recuperado de <http://dgescorrientes.net/investigacion/wp-content/uploads/2015/07/ALVEZ-y-otros-Estereotipos-de-g%C3%A9nero-cuentos-infantiles-y-pr%C3%A1cticas-docentes.-Un-estudio-en-las.pdf>

- Andrade, D. (2016). *¿Qué cuentos contamos? análisis de literatura infantil desde una perspectiva de género en bibliotecas públicas. Biblioteca de Quinta Normal*. (Tesis de Maestría, Universidad de Chile). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/151145>
- Austin, J. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Recuperado de http://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf
- Bajtin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barbeito, J. M. (2018). Jonathan Culler: teoría, literatura y la posibilidad de la crítica. *Theory Now. Journal of Literature, Critique, and Thought*, 1(1), 35-50. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/TNJ/article/view/7597/6804>
- Barragán, R. (2016). *Acerca del giro performativo y la ontología deconstructiva en la teoría de la performatividad de género de Judith Butler*. (Tesis de pregrado, Universidad Veracruzana). Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/41752/barraganurbinaroberto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Batthyány, K. & Cabrera, M. (Coords). (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial*. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9491/1/01_FCS_Batthyanny_2011-07-27-lowres.pdf

Bautista-Cabrera, A. (2017). *Introducción a la pragmática de la ficción literaria*.

Recuperado de

<http://libros.univalle.edu.co/index.php/programaeditorial/catalog/view/87/50/352-2>

Bermúdez, N. L. (Coord.). (2013). *Cuerpos, saberes y voces. Escuelas libres de Violencia de Género en Santiago de Cali*. Alcaldía de Santiago de Cali

Borda, P. & Güelman, M. (2017). El campo de la investigación cualitativa y las características de los diseños cualitativos. En Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. & Güelman, M., *Estrategia para el análisis de datos cualitativos* (pp. 9-21) Argentina, Universidad de Buenos Aires.

Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. & Güelman, M. (2017). *Estrategia para el análisis de datos cualitativos*. Recuperado de

http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf

Borges, J. (1980). *Manual de zoología fantástica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bouley, C. (2014). *Una mirada feminista a la Literatura Infantil en Colombia*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de

<http://bdigital.unal.edu.co/45333/1/303317.2014.pdf>

Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. España: Editorial Síntesis.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*.

Recuperado de

http://www.lauragonzalez.com/TC/El_genero_en_disputa_Buttler.pdf

Butler, J. (30 de marzo de 2020). Capitalism has its limits [Entrada de blog] Recuperado de

<https://www.versobooks.com/blogs/4603-capitalism-has-its-limits>

Castillo-Mayén, R. & Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de psicología*, 30(3), 1044-1060. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/267615380_Analisis_de_los_estereotipos_de_genero_actuales

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Recuperado de:

http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/sexualidades/modulo_9/sesion_1/complementaria/Edgardo_Castro_El_vocabulario_de_Michel_Foucault.pdf

Chacón, P. & Morales, X. (2014). Infancia y medios de comunicación: el uso del método semiótico cultural como acercamiento a la cultura visual infantil. *Ensayos*, 29(2), 1-17. Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/332/544>

Chatman, S. (1990). *Historia y discurso: la estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid, España: Editorial Taurus.

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Recuperado de

<https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf>

Davies, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?id=NbVtU90-](https://books.google.com.co/books?id=NbVtU90-IoEC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=el+posestructuralismo+propone+una+subjetivida)

[IoEC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=el+posestructuralismo+propone+una+subjetivida](https://books.google.com.co/books?id=NbVtU90-IoEC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=el+posestructuralismo+propone+una+subjetivida)

d+que+es+precaria+weedon&source=bl&ots=FDkeRgctmV&sig=ACfU3U1LGbD
DjMsDb7L65AN9MiTCps4pAg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjqs-
yX_cfoAhVDheAKHXwGDmQQ6AEwAHoECAwQLA

Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Recuperado de <http://www.teatroelcuervo.com.ar/assets/mil-mesetas.pdf>

Delgado, J.I. (Dir.). (2014). *Iron Man “Yo privaticé la paz mundial”*. Bogotá: Marvel, 3J Editores.

Delgado, J.I. (Dir.). (2014). *Thor mi deber está en Asgard, pero mi corazón en Midgard*. Bogotá: Marvel, 3J Editores.

Delgado, J.I. (Dir.). (2014). *Capitán América: me especializo en lo imposible*. Bogotá: Marvel, 3J Editores.

Delgado, J.I. (Dir.). (2014). *Wolverine: ¿eso es lo mejor que puedes hacer?* Bogotá: Marvel, 3J Editores.

De Paola, T. (1979). *Oliver Button es una nena*. España: Editorial Susaeta.

De Santiago, L.E. (2011). Hermenéutica y Deconstrucción: divergencias y coincidencias ¿un problema de lenguaje? Recuperado de <https://www.uma.es/gadamer/styled-10/styled-17/code-2/index.html>

Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Educación y pensamiento*, 17(17), 85-95. Recuperado de <https://issuu.com/colegiohispanoamericano/docs/name37db74>

- Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados*. Recuperado de https://monoskop.org/images/c/c4/Eco_Umberto_Apocalipticos_E_Integrados_1984.pdf
- Echeverri, L. (1998). Transformaciones Recientes en la Familia Colombiana. *Trabajo Social*, 0(1), 51-60. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/32460>
- Escandell, M. (2013). *Estereotipos femeninos en Disney: hacia un cuento no sexista*. (Tesis de grado, Universidad de Vic). Recuperado de http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/2454/trealu_a2013_escandell_mari_na_estereotipos.pdf?sequence=1
- Feige, K. (productor) & Boden, A & Fleck, R. (directores). (2019b). *Capitana Marvel*. [Película]. Estados Unidos: Marvel Studios.
- Feige, K. (productor), Russo, A. & Russo, J. (directores). (2018). *Avengers: Infinity War*. [Película]. Estados Unidos: Marvel Studios.
- Feige, K. (productor), Russo, A. & Russo, J. (directores). (2019a). *Avengers: Endgame*. [Película]. Estados Unidos: Marvel Studios.
- Femenías, M. L. (2015). Posfundacionalismo y contingencia: Butler y el problema del sujeto. En Femenías, M. L. & Martínez, A. (Coords.), *Judith Butler: Las identidades del sujeto opaco* (pp. 133-167). Argentina, Universidad Nacional de La Plata.
- Fischer-Lichte, E. (2013). *Estética de lo performativo*. Abada editores.

- Ford, J. (adapt.). (s.f.). *Los doce trabajos de Heracles*. Bogotá: Panamericana.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. 5(9), 141-153. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Gómez, J. A. (2016). *Imaginarios sociales sobre infancia que tienen los creadores de televisión infantil de interés público*. (Tesis de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3167/1/GomezReyesJuli%C3%A1nAndr%C3%A9s2016.pdf>
- Iser, W. (1987). El acto de leer: teoría del efecto estético. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/00575530613e5fff25885>
- Iser, W. (1997). *La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias*. Madrid, España: Arco Libros SL.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral. El arte y alma de construir la paz*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- Luna, M. T. & Salazar, M. (2017). Análisis de la investigación cualitativa: configuración y análisis de datos de la investigación cualitativa. Seminario Maestría en Educación y Desarrollo Humano. CINDE- Universidad de Manizales. Documento inédito.
- Machado, A. M. (octubre, 1994). *Ideología y libros para niños*. Trabajo presentado en el XXIV Congreso Mundial de IBBY, Sevilla, España.
- Martin-Barbero, J. (2009). *Comunicación masiva: discurso y poder*. Bogotá: CIESPAL.
- Ministerio de Educación Nacional y el Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2008). *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes*. (Guía No 1). Recuperado de <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/modulouno.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, el Fondo de Población de las Naciones Unidas de Colombia y Universidad de los Andes. (2014). *Evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía – PESCC. Informe Final*. Recuperado de https://fys.uniandes.edu.co/site/index.php/component/docman/doc_download/7-informe-evaluacion-programa-de-educacion.../
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morales, M. V. (2014). Discurso, performatividad y emergencia del sujeto. Un abordaje desde el post-estructuralismo. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e*

investigación social. 14(1), 333-354. Recuperado de

<https://atheneadigital.net/article/view/v14-n1-morales/884-pdf-es>

Nazareno, F. (2015). La noción de performatividad en el pensamiento de Judith Butler: queerness, precariedad y sus proyecciones. *Estudios Avanzados*, 0(24), 1-14.

Recuperado de

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4355/435543383002/html/index.html>

Olveira, A. (agosto, 2017). Sobre Graciela Montes, el lugar donde habitan los cuentos y el “porque si” como militancia poética. *Tren insomne*, 0(9). Recuperado de

<http://treninsomne.com.ar/frontera-indomita.html>

Peña, J. V. & Rodríguez, M. C. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112(5), 165-194. Recuperado de

<https://www.ingentaconnect.com/content/cis/reis/2005/00000112/00000001/art0000>

[5#](#)

Pina, A. (2017). *Roles y estereotipos de género en los cuentos infantiles*. (Tesis de grado, Universidad de Zaragoza). Recuperado de

<http://zagan.unizar.es/record/61020/files/TAZ-TFG-2017-324.pdf>;

Reverter-Bañón, S. (2017). Performatividad: la teoría especial y la general. *Isegoría*, 0(56), 61-87. Recuperado de

<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewFile/971/969>

Rodríguez, S. & Concheiro, L. (4 de abril de 2014). Derrida y el lenguaje. [Entrada de blog]

Recuperado de <https://larotativa.nexos.com.mx/?p=552>

Romero, A. (2019). Juegos de rol y roles del juego: aproximación antropológica a un club

de rol en Barcelona. *Periferia*, 24(1), 104-130. Recuperado de

<https://revistes.uab.cat/periferia/article/view/v24-n1-romero/683-pdf-es>

Rovira, R. (2018). Las narrativas como estrategia metodológica de las ciencias sociales.

Seminario Maestría en Educación y Desarrollo Humano. CINDE - Universidad de

Manizales. Documento inédito.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y

retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. Recuperado de

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-

<48272007000100009&lng=es&tlng=es>.

Sánchez, A. (junio, 2017). Crecer con miedo. *Arcadia*, 0(141). Recuperado de

<https://www.revistaarcadia.com/agenda/articulo/moonlight-homofobia-cine->

<matoneo/64436>

Sánchez-Prieto, J. M. (2007). Los desafíos del giro performativo: el modelo de Alexander y

la pervivencia de Turner. *Borradores*, 0(7), 1-21. Recuperado de

http://www.culturahistorica.es/sanchez_prieto/giro_performativo.pdf

Sandoval, C. A. (1996). Investigación cualitativa. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/277753146_Modulo_de_investigacion_cu

<alitativa>

Santillán, M. L. (2016). Los pequeños clientes en la sociedad del consumo. Recuperado de http://ciencia.unam.mx/leer/522/Los_pequenos_clientes_en_la_sociedad_del_consumo

Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Barcelona, España: Planeta-De Agostini.

Suniga, N. (diciembre, 2016). Actos de habla, iteración y poder. La teoría butleriana de la acción performativa. Trabajo presentado en IX Jornadas de Sociología de la UNLP Ensenada, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8811/ev.8811.pdf

Tonon, G. (2009). La entrevista semiestructurada como técnica de investigación. En Tonon, G. (Comp.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 56-75) Argentina, Universidad Nacional de La Matanza.

Topologik.net. (2009). Michel Foucault. La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. *Topologik.net*. 0(5). Recuperado de http://www.topologik.net/Michel_Foucault.htm

Toriyama, A. (1986). *Dragon Ball*. [Serie animada]

Tovar, B. L. (2011). *Nociones de sexualidad y educación sexual en Colombia entre 1970 y 2000. Una arqueología*. (Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana).
Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5894/tesis591.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vargas, E. (25 de abril de 2008). ¿Por qué ha fracasado la educación sexual en Colombia?

El Espectador. Recuperado de

<https://www.elespectador.com/noticias/actualidad/articulo-ha-fracasado-educacion-sexual-colombia>

Viñao, A. (1996). Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito

histórico educativo. *Anales de Pedagogía*, 0(14), 157-214. Recuperado de

<https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/285821/207551>

Werner, E. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Bogotá, Colombia:

Universidad Pedagógica Nacional.

Zambrini, L. (2014). Diálogos entre el feminismo posestructuralista y la teoría de la

interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*, 0(4), 43-54. Recuperado

de <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/36408/38040>

9. ANEXOS

Anexo 1

Tabla 5: corpus de libros para selección de personajes en el taller “pesquisa de personajes”

Titulo	Autor (ra)	Editorial
1. Oliver Button es una nena	Thomas De Paola	Susaeta
2. La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño	Christian Bruel y Anne Bozellec	Babel libros
3. La cocina de noche	Maurice Sendak	Kalandraka
4. Caperuza	Beatriz Martin Vidal	Thule
5. La esposa del Conejo Blanco	Gilles Bachelet	Pípala
6. El caballero impetuoso	Gilles Bachelet	Editorial Juventud
7. Alicia en el País de las Maravillas	Lewis Carroll	Edelvives
8. Enigmas	Beatriz Martin Vidal	Thule
9. Éranse muchas cosas	Lupe Estévez y Maribel Ganso	Kókinos
10. Loba	Fanny Ducassé	Cuatro azules
11. La princesa noche resplandeciente	Philip Giordano	SM
12. Jane, el zorro y yo	Isabelle Arsenault y Fanny Britt	Salamandra
13. Frida	Sebastián Pérez y Benjamín Lacombe	Edelvives
14. Iro Man, “yo privaticé la paz mundial”	José Ignacio Delgado (director general serie)	Marvel, 3J Editores

15. Capitán América: “me especializo en lo imposible”	José Ignacio Delgado (director general serie)	Marvel, 3J Editores
16. Liga de la justicia oscura	Peter Milligan y Mikel Janín	DC Cómics
17. ¡Prepárate para ser eliminado, Superman!	George Pérez, Jesús Merino y Nicola Scott	DC Cómics
18. Liga de la justicia: “La batalla de Metrópolis”	Geoff Johns	DC Cómics
19. Frozen: una aventura congelada		Disney
20. Mi primer Larousse de príncipes y princesas		Larousse
21. Las nuevas aventuras de La Sirenita: El tridente de Tritón		Everest
22. Blanca Nieves y los siete enanitos	J. W Grimm	Multilibros S. A
23. Aladdín		Disney
24. La bella durmiente del bosque	CH. Perrault	Multilibros S. A
25. Cenicienta y otros cuentos		Editorial Montena
26. Wolverine: “¿eso es lo mejor que puedes hacer?”	José Ignacio Delgado (director general serie)	Marvel, 3J Editores
27. Mi primer Larousse de los Héroes		Larousse
28. La reina de corazones o el cantar de los calzones.	Alonso Núñez	Editorial CIDCLI
29. Thor: “Mi deber está en Asgard, pero mi corazón en Midgard	José Ignacio Delgado (director general serie)	Marvel, 3J Editores
30. Los doce trabajos de Heracles (colección Mitos Griegos)	Adaptación: James Ford	Editorial Panamericana

Anexo 2: personajes favoritos y aquellos que no elegirían correspondientes al taller “pesquisa de personajes”

Pesquisa de personajes

Nombre del jugador / la jugadora: José

¿Qué personaje te gustaría que estuviera en el juego?
mi personaje favorito es Thor

¿Qué otro personaje te gustaría que estuviera en el juego?
me gustaría que fuera Ironman

¿A cuál personaje desaparecerías?
mi personaje que desaparecería es Wolverine

Pesquisa de personajes

Nombre del jugador / la jugadora: Katherine

¿Qué personaje te gustaría que estuviera en el juego?
Miss Marmelade (Marmel)

¿Qué otro personaje te gustaría que estuviera en el juego?
Black Widow

¿A cuál personaje desaparecerías?
Cyclops

Pesquisa de personajes

Nombre del jugador / la jugadora: Salomé

¿Qué personaje te gustaría que estuviera en el juego?

Miss Maviel

¿Qué otro personaje te gustaría que estuviera en el juego?

Black Window - Maviel

¿A cuál personaje desaparecerías?

Finzen

Pesquisa de personajes

Nombre del jugador / la jugadora: Jacobo

¿Qué personaje te gustaría que estuviera en el juego?

me gustaria la gran man

¿Qué otro personaje te gustaría que estuviera en el juego?

¿A cuál personaje desaparecerías?

lo suaveta

Pesquisa de personajes

Nombre del jugador / la jugadora: María

¿Qué personaje te gustaría que estuviera en el juego?
Iron Man

¿Qué otro personaje te gustaría que estuviera en el juego?
Black widow

¿A cuál personaje desaparecerías?
Frida kahlo

Pesquisa de personajes

Nombre del jugador / la jugadora: Isaac

¿Qué personaje te gustaría que estuviera en el juego?
hidra

¿Qué otro personaje te gustaría que estuviera en el juego?
el grito de abadín

¿A cuál personaje desaparecerías?
a la sirena

Pesquisa de personajes

Nombre del jugador / la jugadora: Sabina

¿Qué personaje te gustaría que estuviera en el juego?

los señores Leah y Oliver button

¿Qué otro personaje te gustaría que estuviera en el juego?

Prada Kebab

¿A cuál personaje desaparecerías?

los señores Leah y Oliver button

Posquisa de personajes

Nombre del jugador / la jugadora: Jaime

¿Qué personaje te gustaría que estuviera en el juego?

Doctor Strange

¿Qué otro personaje te gustaría que estuviera en el juego?

Goku

¿A cuál personaje desaparecerías?

Lo Sirenti y Wanda Maximoff

Posquisa de personajes

Nombre del jugador / la jugadora: Jorge

¿Qué personaje te gustaría que estuviera en el juego?

Capitan America

¿Qué otro personaje te gustaría que estuviera en el juego?

Superman


¿A cuál personaje desaparecerías?

wolverine

Anexo 3: ficha de personajes elaboradas por los niños y las niñas

Ficha 1, elaborada por José

Ficha del Personaje



Nombre: thor

Si no tiene nombre ¿Cuál le pondrías?:

Menciona tres características físicas que posee tu personaje:

que tiene un martillo
que es de madera
y tira rayos

Menciona tres características de la forma de ser de tu personaje:

que tiene un martillo
es amable
y tiene un traje

Qué poder podría tener:

el poder que podría tener
un martillo que tira rayos

Qué debilidad:

la debilidad de thor
es la gema del poder
también es la curiosa

Qué cosa nunca hará:

la que nunca haría a thor
es romper su martillo

Ficha 2, elaborada por Katherine

Ficha del Personaje

Nombre: masa Masque

Si no tiene nombre ¿Cuál le pondrias?:

Menciona tres características físicas que posee tu personaje:

- * lisa
- * alta
- * delgado

Menciona tres características de la forma de ser de tu personaje:

- * fuerte
- * inteligente
- * valiente

Qué poder podría tener:

- * veloz
- * rayos laser de las manos
- * fuerza de volar

Qué debilidad:

- * nobleza

Qué cosa nunca hará:

- * ser villano

Ficha 3, elaborada por Salomé

Ficha del Personaje

Nombre:
Miss Marvel

Si no tiene nombre ¿Cuál le pondrias?:

Menciona tres características físicas que posee tu personaje:

- bella
- alta
- delgada

Menciona tres características de la forma de ser de tu personaje:

- fuerte
- inteligente
- valiente

Qué poder podría tener:

- veloz
- arroja rayos láser de manos
- capaz de volar

Qué debilidad:

- Muy Noble

Qué cosa nunca hará:

• Ser una villana

Ficha 4, elaborada por Jacobo

Ficha del Personaje

Nombre: Torus Stark "Iron Man"

Si no tiene nombre ¿Cuál le pondrías?: _____

Menciona tres características físicas que posee tu personaje:

1. tiene barba
2. tiene ojos azules
3. tiene un corazón artificial

Menciona tres características de la forma de ser de tu personaje:

- es babilonio
- es bueno
- es valiente

Qué poder podría tener:

super fuerza

Qué debilidad:

su corazón

Qué cosa nunca hará:

no se volverá malo

Ficha 5, elaborada por María

Ficha del Personaje

Nombre: Tony Stark (Iron Man)

Si no tiene nombre ¿Cuál le pondrias?:

Menciona tres características físicas que posee tu personaje:

- Tiene ojos café oscuro
- Tiene barba
- Tiene un corazón artificial

Menciona tres características de la forma de ser de tu personaje:

- Es muy familiar
- Es creativo
- Valiente

Qué poder podría tener:

Super velocidad

Qué debilidad:

Su corazón artificial es su debilidad

Qué cosa nunca hará:

Nunca mataría a su familia ni se volvería villano.

Ficha 6, elaborada por Isaac

Ficha del Personaje

Nombre: Hidra

Si no tiene nombre, ¿Cuál le pondrías?:
Hidra

Menciona tres características físicas que posee tu personaje:
tiene 5 cabezas, es grande,
tiene el cuerpo pequeño.

Menciona tres características de la forma de ser de tu personaje:
aspereño, furor, malvado

Qué poder podría tener:
el poder que tiene es la regeneración,
volar y lanzar fuego

Qué debilidad:
que le apunten con la cabeza de
medusa en la cara

Qué cosa nunca hará:
ser tierno

Ficha 7, elaborada por Sabina

Ficha del Personaje

Nombre:
Oliver Lutton

Si no tiene nombre ¿Cuál le pondrias?:

Menciona tres características físicas que posee tu personaje:
es blanco, es un poquito gordo y es ovejón

Menciona tres características de la forma de ser de tu personaje:
caliente, tímido y curioso

Qué poder podría tener:
el poder de devolver el tiempo

Qué debilidad:
ser tímido

Qué cosa nunca hará:
nunca será grasoso

Ficha 8, elaborada por Jaime

Ficha del Personaje

Nombre:
Goku (Vegeta)

Si no tiene nombre ¿Cuál lo pondrías:

Menciona tres características físicas que posee tu personaje:
Es fuerte, es poderoso es Saiyajin

Menciona tres características de la forma de ser de tu personaje:
Es amable (Dios), orgulloso

Qué poder podría tener:
+ transformarse en Super Saiyajin

Qué debilidad:
Un oponente fuerte

Qué cosa nunca hará:
Matar gente

Ficha 9, elaborada por Jorge

Ficha del Personaje

Nombre:
Steve Rogers (Capitán América)

Si no tiene nombre ¿Cuál le pondrías?:

Menciona tres características físicas que posee tu personaje:
Musculoso, alto, pelo blanco

Menciona tres características de la forma de ser de tu personaje:
buena gente, sin piedad, fiel a su patria

Qué poder podría tener:
El poder de maniobrar su escudo, si quisiera que vuele vuela, si quisiera que mate a los demás mata a los demás

Qué debilidad:
la congelación que le da el escudo

Qué cosa nunca hará:
Serle infiel a su patria o fallarle a su patria

Anexo 4: transcripción conversación razones por las cuales los niños y las niñas escogieron a sus personajes.

En el momento de socializar las fichas de los personajes también se les hizo la siguiente pregunta a los niños y niñas: ¿Por qué elegiste a este personaje?, esto fue lo que comentaron:

Salomé (Miss Marvel): “Porque es una mujer fuerte y valiente”.

Katherine (Mis Marvel): “Porque me parece importante que se incluyan heroínas en el juego”

Jacobo (Iron Man): “Porque me gusta Iron Man, no sé, es como una persona normal que a la vez puede ser un super héroe, por lo de la familia y eso...”

José (Thor): “Porque Thor es el más poderoso”

Sabina (Oliver Button): “Porque los débiles también son fuertes, y eso es Oliver Button”

María (Iron Man): “Porque me gustan las personas nobles que hacen cosas por los demás y no son egoístas, Tony Stark es una buena persona”

Jorge (Capitán América): “Porque es muy valiente y fuerte”

Jaime (Gokú): porque es un buen luchador, el mejor.

Isaac (Hidra): No sé...porque no es humana, es una criatura mitológica y eso le pone emoción al juego...

Anexo 5:

Tabla 6: caracterización de los personajes

Thor: Libro mi deber está en Asgard, pero mi corazón en Midgard, Marvel, 3J Editores. (Delgado, 2014). Escogido por José.

Información general:

El padre de Thor, Odín, decide enseñar a su hijo un poco de humildad, entonces coloca a Thor en el cuerpo de un estudiante de medicina, Donald Blake. Siendo médico, de vacaciones en Noruega, Blake presencia la partida de una nave alienígena, al huir de los extraterrestres se interna en una cueva donde encuentra el mítico martillo Mjolnir. Después de golpearlo contra una roca se convierte en el Dios del trueno. Gracias al martillo, Thor puede volar, crear tornados, controlar tempestades y rayos. Posee una resistencia muy alta a las lesiones físicas y agudos sentidos que le permiten rastrear objetos a la velocidad de la luz o escuchar llamados y gritos al otro lado del planeta. Con mucha destreza para el combate, fuerza y habilidades sobrehumanas; Thor es un super héroe que se encuentra más cercano a la deidad que a la humanidad. Sin embargo, en los innumerables relatos que lo constituyen, y a pesar de las batallas que libra en Asgar, su reino de origen, Thor pasa mucho tiempo en la tierra y es, siguiendo los relatos cinematográficos, uno de los fundadores del grupo The Avengers.

Al igual que los demás super héroes elegidos por la mayoría de los niños y las niñas, Thor es un soldado en la guerra de los mundos. Y aunque sus orígenes ficcionales están más vinculados con los mundos fantásticos y mitológicos, sus autores logran crear un correlato en el que el Dios del trueno es un colaborador y fiel aliado de la tierra.

Estereotipos de género y rasgos de inteligibilidad:

Es un hombre físicamente corpulento y fuerte hasta sobrepasar lo humanamente posible, de raza blanca con raíces germanas; rubio, ojos claros; los roles que asume y su aparato psicológico se encuentra completamente acorde con su condición masculina pues es una figura protectora, es un guerrero casi invencible, terco, osado, valiente; bastante marcado por la figura del padre y guiado por el camino que éste ha trasado para él, sostiene una competencia constante con su hermano Loki por detentar el poder paternal. La figura de la madre aparece en los momentos de vulnerabilidad del personaje, como un rastro de la figura protectora y sosegante de la madre, en contraste con la figura rígida y autoritaria del padre. A pesar de ser el dios del trueno, Thor es humanizado a través del amor y la atracción que siente por Jane Foster, un vínculo que, como es común en las historias de super héroes, no se puede consumir debido a las condiciones de cada uno y a la inminencia de la guerra. Thor es un personaje masculino que plantea altos niveles de coherencia ente su sexo, su género y orientación sexual.

Continuación tabla 6: caracterización de los personajes

Capitana Marvel: Libro Capitán América “me especializo en lo imposible”, Marvel, 3J Editores. (Delgado, 2014). Escogida por Katherine y Salomé.

Información general:

En la película “Capitana Marvel”, una de las fuentes a través de las cuales el grupo conoció al personaje, su debilidad reside en el desconocimiento acerca de sus orígenes; la superheroína es entrenada por una raza alienígena (la Fuerza Estelar) que desea utilizar su poder para llevar a cabo sus intereses y salvar su propio planeta. Esto es así, hasta que Marvel entra en contacto con el planeta tierra y descubre quién era: una piloto de la fuerza aérea de los Estados Unidos que participó en la creación de un núcleo energético muy poderoso, casi un arma nuclear, y que durante la misión encomendada para su destrucción absorbe su energía y queda dotada con todos los poderes conferidos por la poderosa arma; ella se convierte en el arma. Dotada de fuerza sobrehumana, capaz de volar, virtualmente indestructible, muy veloz y capaz de arrojar rayos láser de las manos, entra a hacer parte importante de Los Vengadores. Dentro de los valores que la definen se encuentran la terquedad en perseguir sus sueños o metas, en escuchar su voz y el compromiso con el universo. Podría catalogarse como poco vulnerable a nivel físico y emocional

Estereotipos de género y rasgos de inteligibilidad:

Físicamente es un personaje que obedece a un modelo eurocéntrico occidental, que además se encuentra posicionado en una generación específica: es una mujer joven, aproximadamente de 30 años, rubia, blanca, ojos azules, delgada, alta. Es además soltera, enfocada en su función como heroína, sin hijos o filiaciones familiares demasiado fuertes; salvo por su mejor amiga. En su historial no existen vínculos amorosos explícitos con hombres o mujeres, su energía está concentrada en su trabajo como heroína. Considerando su formación militar, todas sus habilidades y poderes están al servicio inicialmente de la Fuerza Estelar, y posteriormente de Los Vengadores, pero sobre todo su papel es el de mantener el orden y la justicia en el Universo. Es un personaje que mantiene cierta coherencia y continuidad entre su sexo y su género.

Continuación tabla 6: caracterización de los personajes

Iron Man: Libro Iron Man “Yo privaticé la paz mundial”, Marvel, 3J Editores. (Delgado, 2014). Escogido por Jacobo y María.

Información general:

Anthony Edward Stark es un super héroe perteneciente al universo Marvel Cómics. Fue creado por Stan Lee y los diseñadores Don Heck y Jack Kirby. Stark es un joven descendiente de una familia acaudalada de los Estados Unidos. Genio de la electrónica y heredero de Industrias Stark, una millonaria compañía que sostenía importantes contratos con el gobierno de los Estados Unidos por la fabricación de armas. Tony Stark nace como un personaje joven, de 21 años aproximadamente y de un conocimiento puesto al servicio de los intereses de su país.

Dentro del argumento de su historia, Stark decide ir a una zona de guerra del sudeste asiático para probar el funcionamiento de sus armas y es secuestrado por un grupo de insurgentes dirigidos por el “Señor de la Guerra”. Durante el secuestro, el personaje es herido por una esquirla de metal que se incrusta en su corazón debido a una explosión. En cautiverio, accede falsamente a colaborar con sus enemigos para que estos le ayuden a curarse, mientras fabrica en secreto un arma poderosa que le ayudará a escapar. Así es como construye la armadura que lo convierte en Iron Man. Tony Stark, en su rol como Iron Man, decide seguir cooperando con el gobierno de los Estados Unidos tanto en la fabricación de armas como en su rol de ficha de combate. Este personaje es portador de los valores contemporáneos vinculados a las lógicas guerreristas y de expansión de países como los Estados Unidos; Tony Stark no solo es un colaborador en tanto fuerza de combate, es también un proveedor de armas y capitalizador del dinero de la guerra. Es un perfecto ejemplar de los valores occidentales e imperialistas promovidos a través de los super héroes.

Estereotipos de género y rasgos de inteligibilidad:

Es un personaje altamente estereotipado: es alto, musculoso, con buen estado físico, atrevido, mujeriego, divertido, exitoso, ingenioso, inteligente, arrogante, egocéntrico, terco, valiente, imparable, que posee todos los medios materiales para desenvolverse en el mundo, atractivo para las mujeres, y comprometido con los intereses del primer mundo. El estereotipo se complementa cuando Stark se convierte en un “hombre de familia” al contraer matrimonio con Pepper, quien originalmente fue su asistente de confianza y forman una familia. El personaje se mueve entonces entre distintos frentes de responsabilidad: la familia, la patria y la propiedad. Es un personaje que mantiene una alta coherencia y continuidad interna en los rasgos que constituyen su sexualidad.

Continuación tabla 6: caracterización de los personajes

Hidra: Libro Los doce trabajos de Heracles, Editorial Panamericana, (Ford, s.f.). Escogido por Isaac.

Información general:

La Hidra de Lerna es un animal mitológico, hija de Tifón y Equidna, si nos atenemos a Borges (1980). Respecto al número de sus cabezas, las fuentes difieren, entre 100 y 10. En lo que todos concuerdan es que por cada cabeza cortada dos crecían en su lugar. De acuerdo, de nuevo con Borges (1980), la última cabeza de la Hidra era inmortal y fue enterrada bajo tierra.

En los cómics de Marvel, una institución es quien toma el nombre de Hydra, haciendo referencia a que por cada uno de sus agentes aparecerán dos nuevos. Así, Hydra es una institución, dedicada a imponer su propio orden secreto en oposición a los Vengadores, que se supone son imposibles de derrotar.

En este caso, los rasgos de inteligibilidad de la Hidra no tienen ninguna relevancia, pues sería igual que realizar esta caracterización con criaturas como el Minotauro o el Cancerbero. Cabe añadir, que, en este caso puntual, el niño hace referencia a la criatura mitológica y no a la organización terrorista en los comics de Marvel. También es interesante anotar que la elección de este personaje por parte de Isaac es muy llamativa por varias razones: por lo poderosa que es esta criatura al ser prácticamente inmortal; porque al hacer la descripción de las características de su personalidad Isaac resalta sus atributos apelando al género masculino (agresivo, malvado), rasgos que además suelen vincularse con los estereotipos de género relacionados con los hombres como ser “agresivo” o “feroz” y que el niño contrapone a un adjetivo como la ternura cuando expresa que esta criatura nunca será “tierno”; y porque como él mismo lo menciona: “le pone interés al juego”.

Continuación tabla 6: caracterización de los personajes

Oliver Button: Libro Oliver Button es un nena, Editorial Susaeta (De Paola, 1979). Escogido por Sabina.

Información general:

A Oliver Button le gustaba hacer actividades distintas a las que según los estereotipos de género suelen dedicarse los niños. No le gustaba jugar a la pelota o correr con los demás niños. En cambio, sí le gustaba recoger flores en el campo, saltar lazo, leer, dibujar, jugar con recortes de muñecas y, sobre todo, le gustaba disfrazarse. Por esta razón a Oliver le decían “el nena”. Viendo sus habilidades para la actuación, sus padres deciden meterlo a las clases de baile de la señorita Leah; ahí, Oliver descubre su pasión y talento por el baile. Decide hacer un montaje especial para participar en el concurso de talentos de la escuela, y aunque no gana el primer lugar, ha logrado compartir aquello que le apasiona hacer.

Estereotipos de género y rasgos de inteligibilidad:

Oliver es un niño que ha sido catalogado como una nena por sus compañeros gracias a la falta de continuidad entre su sexo masculino y los roles que desempeña, que son la expresión de sus gustos y habilidades. De acuerdo con el estereotipo, Oliver debería inclinarse por las actividades de fuerza y rudeza o por los deportes atribuidos a los niños como el fútbol y demás juegos con pelota.

Lo que moviliza a este personaje está atravesado por el inmenso deseo de buscar espacios donde pueda ser él mismo; es así como a pesar de la estigmatización de los demás, Oliver decide especializarse en lo que él considera son sus habilidades más notables y exponerlas al mundo. Desde este punto de vista, es lógicamente un personaje que rompe con la coherencia esperada en los rasgos de su carácter -es un personaje discontinuo-, pero además demuestra una actitud combativa, pues decide no ocultarse ni renunciar a lo que le interesa.

Continuación tabla 6: caracterización de los personajes

Gokú: Creador Akira Toriyama, versión serie animada (1986). Escogido por Jaime.

Información general:

Son Gokú es un personaje perteneciente a la serie animada de Dragon Ball. En la historia, Gokú es un niño que practica las artes marciales. Tiene aproximadamente 8 o 10 años, es pequeño (bajo en estatura) y posee una cola de mono. Más tarde se da cuenta que no es un niño corriente, y que pertenece realmente a una raza extraterrestre llamada Saiyajin. Gokú se muestra originalmente como un niño con un talento particular para la lucha, que posee una fuerza fuera de lo común. En la medida en que avanza el relato y el personaje va obteniendo más pistas sobre su origen, Gokú va evolucionando en su técnica, conocimiento y poder hasta convertirse en un luchador casi invencible.

Es necesario señalar que la fuente de conocimiento del personaje por parte del niño es la serie animada (anime) y no el manga, ya que existe una versión del personaje previa a la emisión televisiva.

Estereotipos de género y rasgos de inteligibilidad:

Aunque Gokú se encuentra en el mismo orden de los seres humanos cuasi alienígenas dotados con poderes sobrehumanos, el personaje posee otras connotaciones simbólicas y culturales. Su creador, Akira Toriyama, es un historietista japonés, lo que hace de Dragon Ball una serie dotada de otros significados y referentes culturales.

Dentro de esta lógica, Gokú rompe un poco con el estereotipo occidental en muchas de sus características. Físicamente posee rasgos bastante caricaturizados, ojos, boca y nariz más grandes de lo convencional, cabello puntiagudo, piernas cortas y cola de mono. Dotado, sin embargo, de una fuerza sobrenatural y una habilidad sorprendente para las artes marciales. Una vez crece, si bien su fisionomía va adquiriendo más parecido a la de un hombre: su musculatura se desarrolla y su altura se normaliza, él continúa conservando la alegría y la inocencia de su niñez. De orientación heterosexual, aunque su matrimonio se da como un acuerdo previamente pactado que el personaje debe cumplir porque ha dado su palabra. Aunque mantiene cierta coherencia en los rasgos que constituyen su sexualidad, este personaje también propone rupturas interesantes con el estereotipo de género occidental.

Continuación tabla 6: caracterización de los personajes

Capitán América: Libro Capitán América “me especializo en lo imposible”, Marvel, 3J Editores. (Delgado, 2014). Escogido por Jorge.

Información general:

Su nombre “real” es Esteve Rogers. Antes de ser un super héroe, Esteve era un joven patriótico que se había enlistado en el ejército. Sin poseer mayores cualidades físicas, Rogers participa de un experimento realizado por el gobierno de los Estados Unidos para alterar genéticamente a sus soldados con el fin de hacerlos más poderosos para la guerra. De esta manera, el personaje es convertido en un super soldado, con poderes sobre humanos; fuerza increíble, velocidad, rendimiento potente. Fue diseñado originalmente para combatir contra las potencias del Eje durante la segunda guerra mundial. El personaje es descontinuado después de superarse la coyuntura histórica y vuelve a ser lanzado en 1964, en un contexto más actualizado. En la trama, antes de culminar la guerra, Rogers queda atrapado en el hielo y sobrevive congelado hasta que es revivido en el presente. Su misión inicial es adaptarse a los cambios del contexto, aunque su esencia sigue siendo la misma: un profundo patriotismo que lo lleva a asumirse como el “guardián de la libertad”.

Estereotipos de género y rasgos de inteligibilidad:

Capitán América es otro de los personajes altamente estereotipados de esta selección. Físicamente es un hombre alto, con musculatura protuberante, apuesto, disciplinado, de rasgos caucásicos, fuerte; es además heterosexual, con atributos como la valentía, el arrojo, sentido del deber, iniciativa, guardián protector; ciudadano ejemplar que desempeña en su rol como soldado al servicio de la patria. El Capitán América reúne todos los valores que un hombre occidental debe tener. Es igualmente un símbolo de los ideales norteamericanos, a través del cual se justifican las acciones bélicas de esta nación; su nombre de super héroe, incluso su indumentaria y vestuario, indican que es una figura representativa de esta cultura. Este personaje mantiene una coherencia y continuidad en su sexo, género y orientación sexual.

Continuación tabla 6: caracterización de los personajes

Black Widow: Libro Wolverine: ¿eso es lo mejor que puedes hacer?, Marvel, 3J Editores. (Delgado, 2014)

Información general:

Editorialmente hablando Black Widow nace en una aventura de Iron Man. Su primera aparición se remonta a 1964 en el ejemplar 52 de Tales of Suspense. Su verdadero nombre es Natasha Romanov, abandonada de niña y criada por el soldado soviético Iván Petrovitch. A Natasha la perturba recordar aspectos de su pasado y su infancia. Posteriormente, se convierte en agente de la KGB y es enviada en misiones de espionaje durante la Guerra Fría. Tiempo después, Natasha deja su patria para alinearse con Norteamérica. También colabora con S.H.I.E.L.D, un grupo de espionaje internacional estadounidense.

La Viuda Negra ha sido manipulada a través de la biotecnología, su cuerpo es resistente al envejecimiento, se recupera con mayor facilidad que los seres humanos comunes y es resistente a todo tipo de enfermedades, infecciones y plagas. Su aparato psicológico también ha sido entrenado con el fin de suprimir recuerdos de su vida personal o memorias que la hagan vulnerable; es dotada de una inteligencia especial, es capaz de procesar altas cantidades de información al tiempo y de resolver problemas en situaciones de riesgo.

Estereotipos de género y rasgos de inteligibilidad:

Viuda Negra es un personaje que, de la misma manera que Capitana Marvel, también es una super mujer; con cualidades y actitudes que al parecer rompen la tradición de género en cuanto a los roles que asume. Black Widow es una mujer poderosa pero cooptada por el poder capitalista y patriarcal de un imperio o del otro.

A partir de lo que se conoce desde los diversos relatos en los que aparece se puede afirmar que este personaje es heterosexual (se la ha relacionado con Ojo de Halcón, Capitán América y Hulk). En sus rasgos físicos es un personaje altamente estereotipado; pelo rojo, alta, ojos azules, delgada, voluptuosa, etc; por lo que su físico juega un papel muy importante en su rol como heroína. Este personaje también presenta una continuidad y coherencia en los rasgos que constituyen su sexualidad.

Anexo 6: resultados del juego de rol

Planeación de la partida: selección de personajes, diseño de la historia y elaboración objeto de apoyo:

Para la planeación de la partida la directora del juego de rol realizó las siguientes tareas: seleccionó a los personajes, elaboró el argumento de la historia y los objetos que emplearía durante la partida. Para este trabajo se basó en los objetivos que orientan esta investigación, en los personajes seleccionados por el grupo y en los estereotipos previamente identificados. A partir de esta información, diseñó un esquema del relato en el que escogió a cinco personajes: Oliver Button, Capitana Marvel, Iron Man, Black Widow y Thor.

Las razones que llevaron a la directora a escoger a cinco de los nueve personajes fueron las siguientes: optó por una cantidad limitada de personajes para que no se desplegaran muchas líneas narrativas; por otra parte, consideró importante que existiera un equilibrio entre la cantidad de personajes femeninos y masculinos en el relato, razón por la cual descartó al Capitán América. Finalmente, tuvo presente que los personajes no tuvieran poderes que los convirtieran en invencibles, por eso decidió descartar a Goku y a la Hidra.

En este orden de ideas, la historia que se propone para el juego de rol se encuentra muy relacionada con el universo narrativo al cual pertenecen la mayor parte de personajes seleccionados por los niños y las niñas: los comics de Marvel. Esta historia se desarrolla en tres momentos y en tres lugares distintos. El argumento es el siguiente: los participantes del juego son super héroes que poseen la misión de reunir tres gemas que se encuentran dispersas en tres mundos distintos. La tierra necesita estas gemas reunidas porque ellas

funcionan como un escudo protector ante la amenaza de destrucción que recae sobre el planeta. Por último, dentro de esta preparación previa al juego, la directora diseñó como objeto de apoyo un tablero para dibujar algunos puntos que podían ser útiles en la visualización de la historia, como la ubicación de un planeta respecto a otro, y la distancia que los jugadores alcanzaban a recorrer.

Apuntes sobre el mecanismo del juego:

La directora preparó un resumen con información general sobre las capacidades y debilidades de los personajes, a partir de sus conocimientos y de las fichas elaboradas por el grupo. Normalmente esta caracterización la realizan los jugadores antes de iniciar la partida, sin embargo, en esta oportunidad la directora decidió sintetizar esta información para aprovechar más el tiempo que el grupo tendría para asistir a esta actividad. Por último, hay un objeto imprescindible para cualquier partida de rol: los dados; estos de acuerdo con Martha Peña, la directora del juego, cumplen una función importante, pues:

sirven para darle a la historia un elemento de azar; de otra manera, la partida no sería un juego, sino una historia de construcción colectiva y la elección de los caminos a tomar estarían dictados por una sola persona que decidiría, según su criterio, lo que desea de la misma. El juego de rol requiere que los jugadores sientan que sus opiniones son tomadas en cuenta y que no es el gusto o disgusto del que dirige lo que hace que funcionen sus ideas o no. El azar hace que los jugadores quieran seguir intentándolo y que cada vez pongan más a prueba su imaginación, pues se dan cuenta que no es el deseo de quién dirige lo que hace que la historia avance en uno u otro sentido.

Transcripción de la partida:

Elección de los personajes:

La directora del juego lee la ficha con las características (fortalezas y debilidades) de los personajes para el proceso de selección. Posteriormente, el grupo de niños y niñas se divide en dos subgrupos, uno de cinco integrantes (grupo 1) y otro de cuatro integrantes (grupo 2). Cada subgrupo se enfrentará a las mismas pruebas en los mismos espacios. La distribución de jugadores y de personajes queda de la siguiente manera de acuerdo con la elección de cada jugador:⁷

Grupo 1: Oliver Button (Jacobo), Capitana Marvel (Jaime), Iron Man (María), Black Widow (José), Thor (Isaac)

Grupo 2: Oliver Button (Sabina), Capitana Marvel (Katherine), Iron Man (Jorge), Black Widow (Salomé).

Desarrollo del relato:

El primer lugar en el que hay que buscar una de las gemas, es un planeta gaseoso que aparece y desaparece, por esto no es fácil rastrearlo; la gema se encuentra en un lugar distinto cada vez que el planeta pasa de sólido a gaseoso. Cada grupo de jugadores debe elegir al integrante que consideren más adecuado para la misión de encontrar el planeta. El

⁷ Debido a la cantidad de personajes y de participantes, ocurrió que algunos niños tuvieron que escoger entre los personajes que aún no habían sido elegidos, debido a que sus personajes favoritos ya habían sido escogidos. Esto ocurrió especialmente con Jacobo, José y Jaime. A pesar de ello, algunos se adaptaron a su personaje con mayor facilidad como sucedió con Jaime, quien mencionó en tono de risa que siendo capitana Marvel “se gustaría a ella misma” y que podría intentar “disfrazarse” de ella sin ningún problema.

grupo número 1, decide enviar a Black Widow, representada por José, para esta misión. José se dispone a tirar los dados para saber si encuentra o no el planeta, sale de su puesto bailando, haciendo arcos y giros como una bailarina de ballet. Los niños se ríen, pero él sigue haciéndolo durante todo el juego. En el grupo número 2, sale Capitana Marvel (Katherine), sin hacer ningún gesto en particular. Ambos jugadores tiran el dado y pueden encontrar el planeta; del grupo número 1, Black Widow llama a la Capitana Marvel (Jaime) para que le ayude a encontrar la gema; ambos personajes tiran el dado y logran recuperar la piedra. Del grupo número 2, Capitana Marvel llama a Iron Man (Jorge) para ayudarla a encontrar la gema, pero los dados dicen que el personaje se ha quedado estancado en el espacio por un problema técnico en su nave. Vuelve a tirar los dados y estos le indican que debe hacerlo sola, en este momento el grupo entra en discusión pues todos quieren indicarle un plan sobre cómo encontrar la gema; al final la jugadora decide buscar en un castillo de gas que se ha hecho visible, tira los dados y puede encontrar la gema.

El segundo lugar en el que deben buscar la otra piedra es un planeta de Amazonas, legendarias guerreras de la mitología griega. La directora del juego les propone a los jugadores buscar un personaje que funcione como distractor de las guerreras mientras los demás penetran en la fortaleza y sacan la gema cuya ubicación ya conocen. El grupo número 1 elige a Thor (Isaac) como distractor, con la mala suerte de quedar prisionero en otro planeta pues ha sido descubierto por las guerreras; eligen entonces a Iron Man (María), quien diseña una cajita de música con la que hace dormir a las Amazonas que custodiaban la fortaleza donde se encontraba la gema, los demás integrantes entran y pueden tomar la piedra. El grupo número 2 decide enviar a Oliver Button (Sabina), quien deslumbra a las guerreras con sus dotes de bailarín, en este momento los demás héroes logran penetrar la

fortaleza y llevarse la gema. En el momento en que Sabina, representando a Oliver, se encuentra tirando los dados, José (Black Widow) empieza a bailar por todo el salón. Antes de finalizar la partida, la directora del juego les pregunta a los personajes que han diseñado la distracción si deben destruir el planeta para que las Amazonas no los persigan, María (Iron Man) concluye que sí, que la cajita de música funciona como una bomba que puede destruir el planeta; Oliver Button (Sabina) decide que no, argumenta que con robar la gema ya es suficiente.

El tercer lugar en el que deben buscar es un planeta emocional y todos deben ir. La lucha de cada personaje para salir de él consiste en que deben enfrentarse con sus miedos. En este momento cada personaje debe tirar los dados y dar su mejor respuesta:

1. Oliver Button (pasan Sabina y Jacobo). La directora del juego dice: “Nadie cree en ti como un personaje poderoso, porque piensan que te dedicas a cosas “de niña”. Sabina contesta: “las niñas también son poderosas y no importan si los demás no creen en ti, lo importante es que tú mismo creas en ti”. Jacobo contesta: “Bailar no es una cosa de “niñas”, también lo hacen los hombres y es difícil”.
2. Capitana Marvel (Jaime y Katherine). La directora del juego dice: “A pesar de tus habilidades, todo el tiempo hay alguien diciéndote qué hacer porque eres una mujer y las mujeres no saben controlarse a sí mismas”. Katherine se queda pensando qué decir, luego asegura: “las mujeres pueden tomar sus propias decisiones, igual que los hombres; no es cierto que no puedan manejarse solas”. Jaime dice: “Cuando alguien te de órdenes simplemente sigue tu intuición, así las mujeres pueden tomar sus propias decisiones y yo veo que lo hacen”.

3. Iron Man (María y Jorge). La directora del juego dice: “Tu mayor poder es tu inteligencia, pero te sucede que crees tener la razón siempre, por eso cometes errores muy grandes”. María contesta: “No soy nadie sin mis amigos, sin los demás super héroes y sus poderes no habría podido hacer nada”. Jorge no contesta.
4. Black Widow (José y Salomé). La directora del juego dice: “Tú tienes grandes habilidades mentales, pero todos se fijan en tu físico y te valoran por él”. Salomé contesta: “Es una lástima, porque Black Widow es linda pero también es realmente inteligente” José no contesta nada.
5. Thor (Isaac). La directora del juego dice: Thor se creía indestructible, pero ha caído ante el poder de legendarias mujeres guerreras y ahora está deprimido, ¿Qué podríamos decirle para animarlo? Invita a los demás jugadores para que le den sus palabras de aliento. María (Iron Man) se levanta y le dice: “debes aprender la lección y respetar el poder de los demás, pero no debes deprimerte pues todos cometemos errores y tus amigos están contigo”. Sabina también le dice: Deberías hacerte amigo de los Amazonas, quizá ellas tengan muchas cosas que enseñarte. Isaac dice: “¡Me voy de vacaciones con las Amazonas!, Todos se ríen.

La partida termina con la liberación de Thor (Isaac) de sus ataduras emocionales; sus compañeros de viaje le han ayudado a comprender el sentido de su residencia con las Amazonas. La directora del juego manifiesta que los guerreros han completado su misión de reunir las gemas y salvar a la Tierra. La reacción de los participantes en este punto fue de emoción, después manifestaron su pesar porque el juego había terminado.

Anexo 7: transcripción de la conversación mesa redonda

Esta sesión corresponde al cierre de las actividades y se hará a manera de conversación. Cabe mencionar que Jacobo no pudo asistir a este encuentro debido a que este día no fue al colegio. Este diálogo se orientará por las siguientes preguntas, expondremos los fragmentos de lo comentado por los niños y las niñas:

Investigadora: ¿Con qué propósito creen ustedes que hicimos estas actividades con los personajes que ustedes eligieron?

Sabina: “Para mirar cómo nos estamos relacionando como compañeros”.

Jaime: “Creo que para divertirnos, en el colegio tenemos muchas clases y exámenes y necesitamos más espacios para jugar y hacer otras cosas”.

María: “Para saber cuáles son nuestros gustos”.

Investigadora: ¿Y para qué creen ustedes que queremos saber sus gustos?

María: “Para hacer clases y actividades más divertidas... así no nos aburriríamos tanto en clase y en el colegio”.

Isaac: “yo creo que están midiendo nuestra capacidad de comprender y de interpretar a los personajes en distintas situaciones... como nuestra comprensión de lectura y eso.”

Katherine: “Creo que quieren generar un espacio para que convivamos unos con otros”.

Investigadora: ¿Qué cosas pudieron aprender o comprender a partir de los juegos en los que participaron?

Jorge: “Que es mucho más fácil expresar tu punto de vista cuando eres un personaje y estás jugando”.

Salomé: “Aprendí que todos tenemos puntos de vista distintos y que tenemos que respetar”.

Jaime: “Que ser mujer también es divertido”.

José: Nada.

Katherine: “Que el juego de rol es muy divertido, deberíamos tener más espacios como estos porque no sólo estamos jugando; también estamos leyendo, actuando, improvisando; estamos teniendo un contacto con los demás...”

Sabina: “Aprendí que ser diferente puede ser un super poder”.

Investigadora: ¿Podríamos decir que los juegos que hicimos con los personajes nos muestran algo sobre las relaciones entre hombres y mujeres? Si es así ¿qué nos muestran?

Isaac: “Que las mujeres y los hombres podemos trabajar en equipo. A veces pensamos que los hombres no saben esto, o que las mujeres no saben hacer esto...pero si nos unimos podríamos hacer muchas cosas”.

Katherine: “Los personajes con los que jugamos nos demuestran que las mujeres pueden ser poderosas y fuertes”.

Sabina: “Que tanto hombres como mujeres podemos hacer las mismas cosas y participar de las mismas actividades”.

Jaime: “Que los hombres no siempre son fuertes o valientes y las mujeres no siempre son débiles o lloronas”.

Salomé: “Que siempre debemos hablar para ponernos de acuerdo, a veces es muy difícil ponerse de acuerdo con los demás...”

Investigadora: ¿Por qué?

María: “Porque todos queremos hacer las cosas como nos parece y a veces es difícil tener en cuenta a los demás”

Investigadora: ¿Podríamos decir que los juegos que hicimos están relacionados con las formas de ser de cada uno?

Sabina: “yo creo que sí, porque cada uno actúo como cree que son los personajes y uno elige a un personaje que le guste. Si a uno le gusta es porque se parece a uno”

Jaime: “no siempre, porque a veces uno elige a un personaje porque le gustaría ser como él, pero no se parece realmente”

Investigadora: ¿Y no crees que lo que “uno quiere ser” dice mucho de lo que es uno realmente?

Jaime: No sé...pero es lo que uno sueña ser, no lo que es...hay una diferencia

Salomé: “pero uno se puede convertir en lo que sueña ser...yo creo que el juego si muestra cosas sobre la forma de ser de cada uno, porque los sueños hacen parte de la forma de ser”

María: “Yo creo que sí muestra cosas de nuestra forma de ser porque así uno no se parezca mucho al personaje, sí está mostrando qué le gusta, por ejemplo, si a uno le gustan los superhéroes o le gusta las historias de amor...no sé, uno ahí se da cuenta lo que le interesa a la persona y eso hace parte de su forma de ser”

Jorge: “yo creo que sí muestra cosas de nuestra personalidad porque yo elegí a un personaje que se parece a mí para jugar, así es que me siento más cómodo participando del juego”

Investigadora: ¿Les gustaría que este tipo de actividades se hicieran regularmente en el colegio?, ¿por qué?

José: “Sí, porque no tenemos espacios diferentes aquí, ni siquiera para hablar de lo que nos gusta o para aprender sobre las cosas que nos interesan”

Sabina: “claro que me gustaría, porque igual es muy chévere salir de la rutina y al mismo tiempo uno aprende a hacer historias y eso...entonces es divertido”

Isaac: “me gustaría porque uno se relaciona con compañeros con los que nunca habla y así los conoce uno más, sabe qué les gusta y a veces uno se da cuenta que tienen cosas en común”.

María: “Sí me gustaría porque es una oportunidad para uno expresarse y al mismo tiempo divertirse; las convivencias deberían ser así...”