

Historias de niños. Repensando conceptos de masculinidades a partir de la sistematización de una experiencia educativa en Brasil

Valéria Vasconcelos,¹ Vanessa Toledo,²
Danielle Oliveira,³ Gabriela Marques,⁴
Laryssa Moreira,⁵ Tabata Soldera⁶

Resumen

Las normas de conducta históricamente construidas en Brasil apoyan la estructura patriarcal impuesta intensamente por medio de la colonización europea. Cuando la sociedad reproduce y valida solo un patrón de comportamiento como correcto, refuerza posturas sexistas y autoritarias. La experiencia aquí sistematizada siguió los aportes teóricos de Oscar Jara y tuvo como objetivo investigar las concepciones de algunos niños sobre conceptos de feminidad/masculinidad y problematizar diferentes cosmovisiones, para reforzar la creación de valores más equitativos. A través de los círculos de conversación, buscamos relevar estereotipos retratados en el cine y en la literatura infantil que naturalizan la jerarquía y la dominación machista. Los resultados muestran cómo el machismo está arraigado en el imaginario social y se manifiesta desde temprana edad. Concluimos que es posible romper lógicas impuestas que refuerzan diferentes tipos de relaciones sociales marcadas por la desigualdad. La cultura se construye social e históricamente, así como las ideologías, por lo que es fundamental un cambio de pensamiento y una conciencia crítica por parte de los sujetos.

Palabras clave: derechos humanos, género, educación.

¹Doctora en Educación. Docente del Programa de Postgrado en Educación, Centro Universitario Salesiano de São Paulo, Brasil. ✉ valvasc2013@gmail.com. ORCID: 0000-0002-0616-2372.

²Maestra en Educación. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza Americana, São Paulo, Brasil. ✉ vanessalgeo@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-4174-1246.

³Pedagoga por el Centro Universitario Salesiano de São Paulo, Brasil ✉ danielleoliveira99@hotmail.com. ORCID:0000-0003-3627-0021.

⁴Pedagoga por el Centro Universitario Salesiano de São Paulo, Brasil. ✉ ga-bi.marques98@hotmail.com. 0000-0003-3503-4166.

⁵Pedagoga por el Centro Universitario Salesiano de São Paulo, Brasil ✉ laryssa.m.m@live.com. ORCID: 0000-0001-9381-5177

⁶Pedagoga por el Centro Universitario Salesiano de São Paulo, Brasil. ✉ tabatasoldera@hotmail.com ORCID:0000-0002-5928-295X.

Fecha de Recepción: 06 de octubre de 2021

Fecha de Aceptación: 06 de noviembre de 2021

Children's stories. Rethinking concepts of masculinities based on the systematization of an educational experience in Brazil

Valéria Vasconcelos,¹ Vanessa Toledo,²
Danielle Oliveira,³ Gabriela Marques,⁴
Laryssa Moreira,⁵ Tabata Soldera⁶

Abstract

The norms of conduct historically constructed in Brazil support the patriarchal structure intensely imposed through European colonization. When society reproduces and validates only one pattern of behavior as correct, it reinforces sexist and authoritarian positions. The present experience systematized followed the theoretical contributions of Oscar Jara and aimed to investigate the conceptions of some children about concepts of femininity/masculinity and to problematize different worldviews, reinforcing the creation of more equitable values. Through conversation circles, we seek to reveal stereotypes portrayed in the cinema and in children's literature that naturalize hierarchy and male domination. The results show how chauvinism is rooted in the social imaginary and manifests itself from an early age. We conclude that it is possible to break imposed logics that reinforce different types of social relations marked by inequality. Culture is built socially and historically, as well as ideologies, so a change of thought and a critical awareness on the part of the subjects is essential.

Key words: human rights, gender, education.

¹PhD in Education, Centro Universitario Salesiano de São Paulo, Brasil. ✉ valvasc2013@gmail.com. ORCID: 0000-0002-0616-2372.

²Master in Education. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza Americana, São Paulo, Brasil. ✉ vanessalgeo@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-4174-1246.

³Pedagogue, Centro Universitario Salesiano de São Paulo, Brasil ✉ danielleoliveira99@hotmail.com. ORCID:0000-0003-3627-0021.

⁴Pedagogue, Centro Universitario Salesiano de São Paulo, Brasil. ✉ gabi.marques98@hotmail.com. 0000-0003-3503-4166.

⁵Pedagogue, Centro Universitario Salesiano de São Paulo, Brasil ✉ laryssa.m.m@live.com. ORCID: 0000-0001-9381-5177

⁶Pedagogue, Centro Universitario Salesiano de São Paulo, Brasil. ✉ tabatasoldera@hotmail.com ORCID:0000-0002-5928-295X.

Reception Date: October 06, 2021

Acceptance Date: November 06, 2021

1. Introducción

En el mundo occidental, a lo largo de la vida, se les enseña a los niños a negar, rechazar, huir y evitar ciertos deseos y comportamientos que suelen atribuirse a lo “femenino”. Esto sucede de forma muy habitual, porque ante cualquier presunto desliz aprenden que pueden ser juzgados como “menos hombres”. Este es un tema que tiene un peso psicológico muy alto para este grupo: la necesidad de reafirmarse y demostrar constantemente que son “hombres” y estar siempre atentos a sus comportamientos. Surge entonces una crisis en la concepción de lo masculino, como afirma Badinter (1993):

Ser hombre significa no ser femenino; no ser homosexual; no ser dócil, dependiente o sumiso; no ser femenino en apariencia física y gestos; no tener relaciones sexuales o relaciones muy íntimas con otros hombres; no ser impotente con las mujeres (p. 117, traducción libre).

Dentro de un contexto social, cultural e histórico, se idealizan patrones de comportamiento de género que los niños y niñas deben cumplir. En una sociedad patriarcal, se les enseña a los hombres desde niños a ser agresivos, dominantes, proveedores, protectores, poderosos, fuertes y valientes, a no mostrar sentimientos y emociones, en concordancia con el modelo de lo que se llama “masculinidad hegemónica”. Connell y Messerschmidt (2013) comentan sobre esta masculinidad:

La masculinidad hegemónica se distingue de otras masculinidades, especialmente las masculinidades subordinadas. La masculinidad hegemónica no se asumió como normal en un sentido estadístico; solo una minoría de hombres podría adoptarla. Pero ciertamente es normativa. Encarna la forma más honorable de ser hombre, exige que todos los demás hombres tomen una posición en relación con ella y legitima ideológicamente la subordinación global de las mujeres a los hombres (p. 245, traducción libre).

Importa resaltar que “la desigualdad entre los sexos se construye históricamente y su rostro más cruel es la violencia ejercida contra las mujeres. La violencia contra la mujer es el testimonio de la falta de respeto a los derechos humanos invocado por todas las declaraciones” (Zanatta & Faria, 2018, p. 4, traducción libre).

Para transformar esta situación, los debates sobre este tema deben iniciarse en la primera infancia y en ese marco la escuela tiene un papel muy importante que jugar, ya que puede capacitar al niño para vivir experiencias culturales diferentes a las del entorno familiar, ayudando a deconstruir estos patrones desde una temprana edad.

Necesitamos seguir otros caminos para que los niños se eduquen entendiendo que la demostración de sentimientos naturalizados como femeninos no los hace “menos hombres”. Es

importante recordar que los niños pueden llorar, puesto que al hacerlo asumen que son seres humanos dotados de emociones. Permitir a los niños realizar diferentes actividades y elegir diferentes juguetes y juegos es una forma de permitirles desarrollarse al máximo su potencial y encontrar sus formas particulares de ser y pensar. Es necesario cuestionar la dicotomía mujer/hombre que coloca a uno en oposición y/o negación del otro y en la que las personas solo pueden validarse como existentes si se opone al otro.

El Proyecto de Acción Educativa (PAE)⁷ aquí sistematizado se centró en trabajar con las emociones de algunos niños desde la infancia. Buscamos denunciar afirmaciones que se repiten con frecuencia como: “los hombres no lloran”, “los niños no juegan con muñecas”, “los hombres no limpian la casa”, “los hombres son superiores a las mujeres”, “solo los hombres trabajan”, “el fútbol es cosa de hombres”. Estos son algunos de los ejemplos de expresiones que se utilizan en la educación de los niños y que los atormentan a lo largo de su vida dentro de una sociedad patriarcal.

Los niños y adolescentes internalizan discursos que asocian el llanto con la debilidad como si la tristeza, el cansancio y el dolor fueran sentimientos inaceptables para los hombres. A menudo se les pide un desempeño ejemplar para ser considerados los mejores en todo lo que hacen, infalibles. Por otro lado, las niñas son despreciadas y se les impide ejercer determinadas actividades, ya que teóricamente estas posturas pertenecerían al “rol de los niños”. Esto lleva a una devaluación de las acciones femeninas: el éxito es algo a lo que “ellos” deben apegarse a toda costa, lo que los lleva a ser competitivos y, en concreto, creerse superiores.

Otro hecho que ocurre mucho en el ámbito escolar es que a los niños se les tilda de “niñitas” cuando lloran y expresan sus sentimientos, o incluso de homosexuales cuando son amigos de mujeres o expresan cierta sensibilidad. Se les enseña que ser “mujer” es lo peor que les puede pasar. Para la sociedad machista, tales comportamientos demuestran vulnerabilidad, muchas veces a causa del miedo a “lo que va a decir la gente”, es decir, a los juicios sociales. Estos juicios aprisionan a los hombres en la preocupación por su reputación en la escuela, en el trabajo, en la familia, entre amigos, y en un modelo de educación profundamente represivo. Por ello, es necesario romper con estas actitudes, como dicen Medrado & Lyra (2008):

hay que romper con modelos explicativos que, por regla general, reafirman la diferencia y que solo nos permiten explicar que las cosas son así, pero que no indican cómo ni por qué las cosas son así, que no señalen contradicciones, fisuras,

⁷El Proyecto de Acción Educativa (PAE) es un proyecto que tiene como objetivo brindar a las(os) estudiantes del curso de Pedagogía del Centro Universitario Salesiano de São Paulo (UNISAL, Americana, Brasil) las condiciones para investigar con criterio académico y rigor científico un tema/problema específico del área educativa identificado en una realidad concreta, con miras a minimizar los problemas encontrados a partir de los elementos teórico-metodológicos enseñados en el aula por las asignaturas de la matriz curricular. El presente artículo es resultado de un proceso de sistematización de una experiencia desarrollada en este contexto. La primera autora fue la orientadora de la acción educativa; la segunda contribuyó en la profundización teórica del texto; las cuatro restantes fueron las protagonistas del Proyecto de Acción Educativa, junto con los niños y niñas participantes.

rupturas, brechas, hendiduras [...] que permitan visualizar caminos de transformación progresiva y efectiva. Apostamos por la necesidad de abrir espacio a nuevas construcciones teóricas que rescaten el carácter plural, polisémico y crítico de las lecturas feministas (p. 833, traducción libre). (...)

A los niños se les otorga libertad de acceso al espacio público y roles de liderazgo, sin oponerles mayores obstáculos, lo que los sitúa en una posición privilegiada. Tampoco se les empuja a asumir algunas responsabilidades cotidianas que, automáticamente, se naturalizan como obligaciones típicamente femeninas. Las niñas quedan adscritas a un rol subordinado, pasivo y sumiso, que las orienta a ejercer funciones domésticas y de cuidado desde muy temprana edad.

Mientras la educación escolar continúe reproduciendo ideologías que deliberan sobre qué roles, comportamientos y sentimientos sociales son naturales para hombres y mujeres, será difícil superar la desigualdad entre géneros.

En la construcción de este proyecto se trabajó con cuentacuentos y relatos centrados en el protagonismo de niños de diferentes culturas y razas que lucharon por sus derechos, enfrentaron desafíos y no necesitaron actuar de acuerdo con los estándares de comportamiento preestablecidos por el modelo masculino hegemónico.

Es posible ver en los escritos de Costa (2002) cómo la masculinidad ha sido percibida, en una perspectiva a lo largo del tiempo, que aún se puede cambiar:

Me parece que las historias han sido contadas desde una perspectiva masculina, por una parte de los hombres. Así, los estudios sobre masculinidades también podrían verse como una forma de mostrar otras perspectivas masculinas y dar voz a otros hombres que, por su raza, clase, orientación sexual, nunca fueron capaces de contar sus historias (p. 220, traducción libre).

Las primeras disputas ideológicas tienen lugar en la familia y, en ese sentido, el contexto brasileño actual –a pesar de los avances– no ha contribuido a la deconstrucción del machismo. La educación escolar, en cambio, fracasa cuando no cuestiona la estructura patriarcal ni da espacio a denuncias derivadas de actitudes sexistas. La educación debe basarse en una perspectiva que no solo permita la diversidad sino que también la valore.

En los medios de comunicación se representa al hombre como el centro de la vida de la mujer. Estas tecnologías de género suelen retratar a las mujeres como víctimas constantes de violencia o atravesando situaciones en las que son subyugadas. Desde este enfoque, la mujer no es vista como un sujeto histórico, capaz de tomar decisiones de manera autónoma, sino como alguien pasivo e incapaz de luchar contra las opresiones vividas. Según una encuesta realizada por el Instituto Avon (2014):

Hay un grupo de hombres que ya se destacan como feministas y muestran apertura para contribuir a la deconstrucción del machismo. Es posible que otros ni siquiera

se vean a sí mismos como feministas, pero quieren cambiar los comportamientos sexistas –pero en realidad no saben cuáles son ni cómo hacerlo. ¿Y cómo creen que pueden contribuir a deconstruir el machismo? La mayoría ve que lo más importante es ofrecer a sus hijos una educación en la que les enseñen a respetar a las mujeres y luego piensen en revisar su propio comportamiento. Y, cuando se les pregunta sobre los estereotipos de género, muestran que a menudo no quieren romper viejos paradigmas de desigualdad (p.14, traducción libre).

La lucha contra el machismo es una lucha no solo de mujeres, sino también de hombres para cambiar estos modelos patriarcales que nos aprisiona a todos en una supuesta jerarquía y superioridad. Uno de los avances de la sociedad actual es la lucha de las mujeres en el movimiento feminista, que es extremadamente válida e importante, pero en la que aún falta fortalecer caminos para el debate con los niños varones:

Aunque las mujeres no siempre han estado completamente al margen de los procesos políticos, la demanda y el reconocimiento de los derechos humanos de las mujeres pasa a un primer plano de manera notable desde el auge del movimiento feminista. Esta nueva forma de pensar sobre las identidades de género –y en consecuencia sobre las mujeres– abrió caminos para el desarrollo de sus derechos, ampliando significativamente el ámbito de protección legal a derechos específicos de este grupo, que en general corresponde a 50 % de la población. Se puede decir que los grupos feministas, en especial a partir de la década de 1960, promovieron una inserción diferenciada de las mujeres en la sociedad, incluso acuñaron la insignia “Sin mujeres, los derechos no son humanos” (Gonçalves, 2011, p. 64, traducción libre).

Muchas personas repiten inconscientemente las mismas prácticas sexistas, ya que enseñan a las niñas a luchar por sus derechos sin enseñar a los niños a apoyar esta lucha. No es raro que se sientan amenazados y se les anime a reaccionar de forma aún más agresiva, es decir, basada en la masculinidad hegemónica.

En la estructura patriarcal, los hombres se colocan en una posición de superioridad sobre las mujeres, sin embargo, también están atrapados por los estándares de género. Por tanto, el diálogo es fundamental para que las mujeres, pero en especial los hombres, tomen conciencia sobre la posición privilegiada que ocupa el género masculino, el sometimiento del género femenino y las consecuencias de estas desigualdades para la sociedad en su conjunto. En resumen, hombres y mujeres deben luchar juntos contra el machismo.

Si bien es un tema al que actualmente se le está dando más publicidad, es necesario actuar, porque si bien hay mayor debate en las escuelas y fuera de ellas, de no hacerlo seguiremos viendo violencia y discriminación en las vidas que se están formando, lo que seguirá afectando tanto a los hombres como a las mujeres.

La educación popular, con su perspectiva crítica y problematizadora, puede contribuir mucho a establecer diferentes lecturas del mundo con los niños, en la escuela y fuera de ella. A partir de estas lecturas del mundo, los educadores y educadoras, a través de la tematización, pueden trabajar historias reales de algunos niños y contribuir a transformar la realidad opresiva que se impone en el mundo.

Desde esta perspectiva, el objetivo principal de este proyecto fue extraer “historias de niños” que se oponen a la ideología sexista hegemónica. Buscamos, así:

- Relevar las lecturas del mundo y las concepciones de los niños participantes sobre los conceptos de femenino y masculino.
- Proponer acciones educativas a través de narraciones –y los temas que surjan de ellas– que aborden los posibles sentimientos y emociones entre los niños.
- Problematizar estas concepciones en diálogo con otras culturas, reforzando la reflexión y la creación de valores más equitativos.
- Sistematizar esta experiencia.

La sistematización de esta experiencia se basó en los escritos de Oscar Jara (2006). Utilizamos los cinco tiempos propuestos por el autor, lo que nos orientó hacia una nueva metodología con ciertas pautas indicativas. Para Jara (2018):

La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próxima compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de curiosidad epistemológica y supone rigor metódico para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo. Para lograrlo, debemos generar un distanciamiento de la experiencia, que permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que vivimos, vemos, sentimos y pensamos (p. 55).

Apoyándonos entonces en los aportes teóricos de la sistematización de experiencias y de la educación popular, organizamos este texto procurando encontrar vínculos entre el proyecto desarrollado y otras maneras de educar niños y niñas con vista a problematizar las masculinidades vigentes. Intentamos ahondar en reflexiones “que emergen de lo que vivimos con otras aproximaciones teóricas, para poder comprender, más allá de la pura descripción o inmediatez, lo que estamos viviendo” (Jara, 2018, p. 55).

2. La sistematización

2.1. Primer tiempo: punto de partida

En un principio, al afrontarnos al proyecto, tomamos en cuenta lo dicho por Jara (2018):

La experiencia es siempre vivencial: implica una vinculación física, emocional y también intelectual con el conjunto de elementos del entramado inmediato con el que me relaciono. Las experiencias son, por tanto, lugares vivos de creación y producción de saberes. Estos saberes cotidianos que poseemos todas las personas, forman parte de la experiencia (p. 54).

De ahí que la primera etapa propuesta por este autor sea el “punto de partida”, ese que nos lleva a participar de esta experiencia y vivirla plenamente, y hacer de cada uno de los involucrados un protagonista de su sistematización.

Así, debido al hecho de ser fundamental tener registros del avance del proyecto y de los encuentros, cada integrante del grupo (las cuatro coautoras involucradas en el Proyecto de Acción Educativa [PAE], como exigencia de su grado en pedagogía) lo observó y registró con notas en cuadernos de campo, y también mediante grabación de audio y fotografías.

Es importante enfatizar que los saberes emergidos y problematizados aquí están directamente vinculados a nuestra experiencia, inserta en un ejercicio crítico de construcción de conocimientos y de descubrimiento del sentido de lo que vivimos junto a los niños y niñas.

2.2. Segundo tiempo: preguntas iniciales

El segundo tiempo parte de las preguntas iniciales que nos llevaron a reflexionar sobre por qué elegimos trabajar con este tema y lo que se pretendía sistematizar. En este punto definimos el objetivo del proyecto y las preguntas fundamentales, planteándonos interrogantes sobre su significado.

Como sugiere Jara (2018), las preguntas se sostienen:

a partir de un proceso previo de reflexión y análisis. Es decir, que lo que se lleva para compartir o confrontar es algo que ya ha sido pensado y mirado críticamente, con lo que la mirada sobre los aprendizajes ajenos se hará tomando en cuenta los temas de interés, preguntas o interpretaciones críticas que cada quien se hizo a sí mismo para arribar a sus aprendizajes. De esta manera, el diálogo se enriquece, pues algún tema o aspecto común puede que haya tenido resultados totalmente distintos en una u otra experiencia y eso motivaría a analizar las razones de la diferencia (p. 91). (...)

Así, motivadas por los dañinos efectos del patriarcado y del machismo en nuestros cotidianos, planteamos las siguientes preguntas: ¿Por qué es necesario hablar de este tema? ¿Cómo esta temática afecta (o no) la vida diaria de los niños? ¿Cómo podemos contribuir a que las prácticas sexistas protagonizadas por los niños cambien?

2.3. Tercer tiempo: recuperación del proceso vivido

Una vez elaboradas estas preguntas buscamos proponer experiencias educativas concretas y reales para incitar la reflexión junto con los niños. El espacio donde se llevarían a cabo estas experiencias es parte de ese proceso también, porque en esa etapa teníamos que elegir el lugar, el tiempo de duración y la intervención educativa propiamente dicha. En retrospectiva, entendimos que los momentos más significativos en este proyecto fueron los “círculos de cultura”, en los que los estudiantes se abrieron y compartieron sus propias experiencias en la interacción con los cuentacuentos y con películas propositivas. En los círculos de cultura pudimos tratar temas que son tabúes para los niños, llevándolos a problematizar sus propias acciones.

Nuestro equipo eligió una escuela primaria estatal en Americana, Sao Paulo, Brasil, donde hay un programa abierto a la comunidad llamado Escuela de la Familia, construido con un enfoque en la realización de actividades relacionadas con el deporte, la cultura, la salud y el trabajo. En esta escuela desarrollamos el proyecto Historia de Niños. Participaron en las actividades propuestas alrededor de 10 a 15 niños, de entre 8 y 12 años. Utilizamos, además, diferentes espacios dentro de la unidad escolar (patio, cafetería, aulas y aula de informática).

El aporte teórico que nos sirvió de base fue el de la educación popular, pues:

es más que una propuesta de educación, siendo, sobre todo, una propuesta política de la clase obrera, cuyo objetivo no se agota en sí misma. Su propósito se vuelve decisivo como instrumento para transformar la conciencia en el marco de una lucha contrahegemónica. En este sentido, la educación popular debe realizarse desde distintos ámbitos, a través de actividades formales o no formales, y como producto de prácticas sociales (Maciel, 2011, p. 342, traducción libre). (Esta)

Todo el proyecto se desarrolló con el fin de ayudar a esos niños a observar y considerar otras formas de comportarse y reaccionar, utilizando historias otras y haciendo propuestas que indicasen posibilidades de cambio. Creemos que, de esta forma, al explorar y conocer otras experiencias, los niños, poco a poco, podrían empezar a cuestionar el sentido común. Maciel (2011) hace la siguiente afirmación:

La pedagogía de Freire es una síntesis de la teoría implícita en la práctica de la educación popular. Toma en cuenta el conocimiento como posibilidad de superar relaciones verticales contradictorias y modelos mecanicistas para analizar la reali-

dad social e implementar nuevas propuestas que indiquen esperanza y necesidad de cambio (p. 337, traducción libre).

Ante experiencias tan ricas en elementos, fue necesario enumerar lo que nos parecía más importante y relevante para la sistematización. La expectativa era que al final de la acción educativa, los estudiantes, relacionando las historias con la realidad en la que vivían, se convirtiesen en sujetos más críticos y conscientes de sus comportamientos.

Primer encuentro

En nuestro primer contacto, como no conocíamos a los niños, el método utilizado por nuestro grupo fue rescatar las experiencias vividas por ellos en su vida diaria mediante preguntas sencillas: nombre; edad; año/grado en el que se encontraban; lo que les gustaba hacer dentro y fuera de la escuela; sus comidas preferidas; el deporte más practicado; un recuerdo memorable de sus vidas.

Comenzamos el intercambio a través de estas preguntas, ya que creemos que el afecto, la vinculación y el aprendizaje están entrelazados. El papel del(la) educador(a) no debe basarse solo en transmitir el contenido, sino en conocer a sus alumnos(as) para conocer el contexto social en el que viven. Una relación más humanizada con el alumno facilita el proceso de enseñar-y-aprender. Paulo Freire solía decir que el(la) profesor(a) debe prestarle la mirada a los(as) alumnos(as) para que vean el mundo desde su perspectiva. Porque solo entonces, según él, profesor(a) y alumno(a) pueden hablar el mismo idioma.

No necesitamos ahondar más en este postulado, hagamos simplemente un ejercicio de recuperación de la memoria, de reflexión a partir de la siguiente pregunta dirigida a quien nos lee: a lo largo de su trayectoria en la vida escolar, recordando la escuela primaria, o incluso la graduación, ¿algún(a) maestro(a) tuvo un impacto positivo en usted?

Al establecer el profesor(a) un vínculo positivo con el(la) alumno(a) y una buena relación de diálogo, este no se sentirá coaccionado(a), no tendrá miedo de cometer errores, tendrá amplia libertad para expresar sus ideas y pensamientos. Podemos reafirmar esta relación siguiendo a Freire:

no es posible que el educador ignore, subestime o niegue el conocimiento de la experiencia vivida con que los alumnos llegan a la escuela. [...] partir de los conocimientos que tienen los estudiantes no significa girar en torno a estos conocimientos. [...] partir del “saber hecho a partir de la experiencia” para superarlo no es quedarse en él (Freire, 1992, p. 59, traducción libre). (...)

El acto de educar está vinculado al acto de educar al(la) alumno(a) y es nuestra responsabilidad fortalecer esta libertad.

Durante la actividad práctica se realizó una encuesta a los alumnos sobre lo que piensan que es “ser hombre”. Planteamos algunas situaciones y preguntamos si lo que veían eran actitudes y/o actividades de hombre o de mujer, por ejemplo: ir al supermercado, limpiar la casa, cocinar, llorar, ser cuidadoso y amable, bañar al niño y trabajar fuera de casa.

La mayoría de los niños dieron respuestas basadas en experiencias de su vida diaria y en concepciones transmitidas a menudo por sus familiares y amigos, como las experimentan en su casa. Respondieron que llorar, limpiar la casa, ir al supermercado son cosas relacionadas con las mujeres.

André⁸, uno de los niños, dijo: *“Mi papá no ayuda en casa porque él ya trabaja”*. Este relato muestra la comprensión de muchos niños de que solamente el trabajo remunerado es considerado “trabajo”. A propósito, Felipe complementó: *“Las niñas pasan la escoba en casa y los niños pasan la escoba en la fiesta”*. Con ello se refería al significado de “seducir chicas”. Este discurso refleja mucho del “modelo hegemónico” que se espera de los varones.

Sin embargo, Leonardo afirmó: *“Yo siempre ayudo a mi madre, pero quien hace más cosas es ella”*. Reconoce así que la madre, al ser mujer, acaba haciendo más tareas del hogar y que él solo la ayuda con pequeñas acciones.

A partir de sus respuestas conversamos y discutimos una visión más abierta de los conceptos trabajados, permitiendo que los niños pudieran ellos mismos ir demostrando sus debilidades e inseguridades y hablando sobre lo que les gustaría cambiar dentro del aula y en sus rutinas diarias.

Les pedimos que observaran la relación de sus padres/madres en el hogar, cómo era el trato entre ellos y cómo vivían ellos en la casa, si eran capaces de percibir la diferencia entre los roles de hombres y mujeres y, finalmente, cómo podían cambiar aquello que juzgasen necesario.

Segundo encuentro

Desde el cuentacuentos trabajamos el concepto de masculinidad. Nuestro enfoque fue deconstruir estos estereotipos a través de personajes principales de historias o películas que no fueran princesas, príncipes, reinas y reyes, en literaturas de diferentes culturas, razas, pueblos, para dejar atrás el tradicionalismo y la ideología colonial.

También trabajamos con la película *Kiriku y la hechicera* (Ocelot, 1998), basada en una leyenda africana⁹. Esta historia cuenta cómo un niño muy pequeño, que ni siquiera llegaba a las rodillas de un hombre adulto, salvó a su pueblo de Karabá, la hechicera que dominaba todo a su alrededor. Todos le temían, excepto el pequeño guerrero. Movido por su curiosidad, quiso

⁸Todos los relatos de los niños serán transcritos en itálico y los nombres en el presente texto son ficticios.

⁹Ver Kiriku: A lenda do Bebê guerreiro. Por Dentro da Africa [Blog]. Recuperado de <http://www.pordentrodafrica.com/cultura/kiriku-a-lenda-do-bebe-guerreiro-que-salvou-a-aldeia-da-feiticeira>.

descubrir las razones de por qué era tan malvada. Kiriku demostró que no solo se necesitaba fuerza, sino altruismo, solidaridad y amor por la aldea para liberar a todos de la maldición.

La reacción de los chicos al escuchar la historia fue de gran admiración porque, cuando les preguntamos si alguna vez habían ayudado a sus familias (relacionadas con los pueblos) dieron ejemplos de haber ayudado a su padre a empujar el carro o a la madre cargando los víveres. Uno de ellos dijo que iba a la casa de su abuela para ayudarla a limpiar el jardín.

Con estos ejemplos articulamos cómo ser un guerrero también significa ayudar a los demás. Después de trabajar un tiempo estos conceptos, la siguiente fase fue la de crear nuevas historias con ellos, permitiéndoles así incluir sus historias personales, pero rompiendo los patrones y paradigmas experimentados a lo largo de la vida. Pero desmitificar conceptos no es un proceso fácil:

Los prejuicios y la discriminación están fuertemente arraigados en nuestras mentalidades y en el imaginario colectivo de nuestra sociedad. Permean nuestra vida diaria, nuestros comportamientos, nuestras actitudes y prácticas sociales. Desintegrarlos requiere un proceso consciente, cuidadoso y sistemático de desnaturalización, sensibilización, reflexión y acción a nivel personal y colectivo, trabajando en los ámbitos cognitivo, afectivo, simbólico, cultural y político-social (Candau, 2003, citado por Teixeira y Dumont, 2009, p. 102).

Como nuestras reuniones solo tenían lugar los sábados, era necesario rescatar lo que habíamos trabajado anteriormente sobre la igualdad de derechos, la importancia de abordar este tema, los prejuicios que se ven en la sociedad e incluso cuestionar lo que decimos sin darnos cuenta, como, por ejemplo: *“Tú no puedes llorar”*; *“Un hombre no llora”*; *“Eso es cosa de mujercita”*.

Frases como estas, lamentablemente, eran repetidas por los niños sin siquiera darse cuenta de su significado real, ya que los adultos también las dicen y transmiten. Algunos hombres opinan que es necesario usar la fuerza o que está bien ser un “seductor”; que tener éxito significa tener un buen trabajo, con un gran salario, con muchas mujeres. Eso representaría la figura de un buen hombre.

Pero, ¿cuál sería el verdadero significado de la frase: “Tienes que ser un buen hombre”? Para un adulto, dentro de una sociedad patriarcal y capitalista, esto podría basarse en tener dinero, mujeres y bienes materiales. Pero, ¿cómo enseñar otros valores a un niño? ¿Por dónde empezar para cuestionar estos valores naturalizados? ¿Qué estrategias utilizar para problematizar la masculinidad hegemónica y tóxica? ¿Cómo educar para el amor y la solidaridad en contraposición a la violencia y la competitividad?

Los(as) educadores(as) debemos asumir que ser un buen hombre o mujer no debe basarse en características externas, como se mencionó anteriormente, sino en características internas, como tener un buen carácter, ser una persona honesta, desarrollar empatía con los demás,

compartir amor y afectividad, ser un(a) ciudadano(a) consciente de su papel en la sociedad y convertirse en protagonista de su propia historia. Este proceso debe comenzar lo antes posible: en la educación de la primera infancia, nuestros niños ya deben aprender estos principios para que construyan valores y se vuelvan lo más humanos posible. Por eso compartimos la afirmación de Gonçalves (2005) de que:

La educación es la realización de los posibles actos del sujeto. Por otro lado, este sujeto se inserta en un contexto social, en convivencia con otros sujetos, con los que tiene que interactuar. Esta situación complica el problema de la formación, ya que, además de la formación personal, también debe recibir una formación social, a través de la cual pueda relacionarse con los demás (p. 8).

Tercer encuentro

En nuestra tercera reunión, nos reunimos en un salón de clases y, para hacer más divertida la conversación y el aprendizaje, mostramos un extracto de la película *Los Increíbles 2* (Bird, 2018), en el que se informaba sobre la insatisfacción de Mr. Increíble por haberse convertido en el “hombre de la casa”, pues se queda fuera de una misión para que su esposa (Elastic Woman) asuma el control de esta. Él se queda a cargo de cuidar la casa y se encuentra teniendo problemas diarios. Se da cuenta así de que necesita tener muchos más “super poderes” para cuidar la casa y a su hija e hijos.

Introducimos el tema preguntándoles sobre la actitud inicial de Mr. Increíble y si la forma en que actuó fue justa y consistente con Elastic Woman: ¿Entres ustedes, alguna madre trabaja fuera y el padre se queda en casa? ¿Quién está de acuerdo con la actitud de Mr. Increíble? ¿Cuál es su opinión sobre los hombres que cuidan a sus hijos(as)?

Ante muchas de estas preguntas, los niños se quedaron en silencio y no supieron qué responder, por lo que entendimos que se estaban cuestionando sobre el tema. Al final, algunos(as) compartieron sus impresiones. Luisa dijo que pensó que era maravilloso que la Mujer Elástica pudiera tomar un descanso de sus responsabilidades y poder estar en el centro como una “superheroína”; Leonardo no estuvo de acuerdo, e incluso con una mirada de indignación, pensó que era absurdo que el hombre se quedara en casa para que su esposa pudiera ir a trabajar, especialmente en su rol como superhéroe. Los(as) estudiantes crearon argumentos que generaron un rico debate.

Algunos(as) no supieron dar una opinión y no entendieron lo que pretendía transmitir el extracto, como dijo Marcos: *“Todo es muy interesante, pero quiero saber el final de la película”*. Aclaramos que Mr. Increíble, al final, reconoce la labor de su esposa, quien siempre está a su lado, haciendo todo lo que social (y erróneamente) se le impone con poca o ninguna ayuda. Vemos así que es relevante entablar esta discusión para que los(as) estudiantes puedan escuchar el punto de vista de sus compañeros(as) y empezar a reflexionar mejor sobre sus acciones cotidianas y

construir narrativas mejores y más humanas junto a sus familiares y amigos(as).

Creemos que es necesario debatir estos temas con distintas dinámicas para trabajar las opiniones formadas por los niños que, en ocasiones, ya están condicionados por su convivencia con el entorno machista. Este no es un proceso fácil de trabajar y no termina al final de este proyecto. Los niños van desarrollándose y en todo momento es necesario hablar y retomar el tema con más profundidad. Así podrán adquirir conocimientos y, a partir de ellos, estarán formulando nuevos conceptos.

Cuarto encuentro

Para conocer mejor a los alumnos y comprender su forma de pensar, utilizamos un ejercicio extraído del documental *La máscara en la que vives* (Newsom, 2015), disponible en Netflix. Nuestro objetivo era averiguar qué “máscara” usaban nuestros estudiantes en la sociedad. Utilizando una hoja de papel con la impresión de una máscara, les pedimos que escribieran o dibujaran cosas que los representaran, cosas que necesitan “llevar” frente a la sociedad, lo que ellos(as) permiten que las demás personas vean. En la parte de atrás debían escribir cosas que no dejan que la gente vea. El documental muestra que, muchas veces, los chicos esconden su tristeza, sus miedos, su enfado, su dolor y reprimen sus lágrimas para revelar solo su alegría, humor, amabilidad, cariño y diversión. El documental cuestiona los efectos que esto puede tener en los niños y adolescentes que aprenden a fingir o reprimir sus verdaderos sentimientos en nombre de lo socialmente aceptado.

3. Cuarto tiempo: reflexión de fondo

Nuestro Proyecto de Acción Educativa (PAE) nos enseña que este patrón machista debe romperse, ya que la agresividad y la falta de libertad de expresión de nuestros chicos se vuelve cada vez más naturalizada, biologizada, como si el varón naciera con todo su comportamiento definido por la biología, “pues así son los machos”. Pero ocurre que somos seres biopsicosociales. Los hombres son socializados desde una rigidez que también les provoca sufrimiento y los obliga a crecer con una fuerte marca en sus vidas, que en ocasiones puede llegar a ser muy solitaria. Por ello, creemos que proyectos como este son de suma importancia para que el entorno escolar sea el lugar donde estos chicos puedan encontrar la libertad, el amor, la empatía. Esta es la base para que sean capaces de buscar, diariamente, la revisión de sus derechos y privilegios, valorando sus propios atributos, pero también los atributos femeninos y a las mujeres en general.

Este proyecto se propuso llegar a los niños de una manera en la que se identificaran con las historias contadas y que, a través de actividades y discusiones, pudieran develar la masculinidad hegemónica que nos cerca. Sin embargo, este es un proceso complejo y requiere la elaboración de diferentes caminos posibles para esta deconstrucción, ya que la realidad no se transforma

con actividades puntuales. Creemos que trabajar la supuesta superioridad del hombre sobre la mujer y sobre sí mismo puede contribuir a otras relaciones más humanizadas.

Coincidimos con Vasconcelos & Whitaker (2021) en que “El rol social ligado a hombres y mujeres es otro tema fundamental a discutir. Numerosas acciones y reflexiones pueden contribuir a la construcción de otras masculinidades y feminidades” (p. 6)

En este sentido, trabajar empapadas por la educación popular significa profundizar los diálogos partiendo de nosotras, profesoras (siempre) en formación, pero en períodos distintos de aprendizaje-y-enseñanza: una de las autoras buscaba enseñar-y-aprender orientando los caminos, buscando no “decir la palabra”. Las cuatro protagonistas de esta experiencia, junto con los niños y niñas con quienes interactuaron, eran, a finales de 2020, pedagogas en formación en la etapa final de un trabajo de tres años de profundización que culminaba con sus trabajos de conclusión de curso. De ellas partió (en la cercanía de los niños y niñas) la experiencia de descubrir lo que querían, cómo lo querían, sus encuentros y desencuentros.

Además de compartir en este texto con las profesoras en formación un poco de lo que aprendieron y cómo lograron conducir su proyecto de acción educativa, la última autora que se involucró en el proceso contribuyó con su mirada desde su investigación de maestría en educación con jóvenes con quienes, en una investigación profundamente dialógica, logró problematizar sobre cómo el patriarcalismo puede ser tóxico y nocivo para todas las personas.

La sistematización de esta experiencia tiene, así, distintas miradas sobre lo que aprendemos juntas y juntos. Los niños y niñas también fueron protagónicos. Nos educamos en intercambio. Paulo Freire ya nos ha enseñado que: “Nadie ignora todo. Nadie lo sabe todo. Todos sabemos algo. Todos ignoramos algo. Por eso siempre aprendemos”.

Sabemos que no fue posible que los niños cambiaran totalmente su forma de pensar o actuar en un corto período de tiempo, pero pudimos participar en su formación y contribuir para una lectura del mundo más abierta, con más libertad para expresar sus/nuestros sentimientos, sin ser/sernos juzgadas/os, ni sentir/sentirnos mal por ello. Y así fuimos atrapadas por sus vidas, con-viviendo.

Siempre aprendemos mucho de los(as) estudiantes, ya que el proceso de enseñar-y-aprender es una forma de intervenir en el mundo. La educación tiene un papel activo en el cambio y mantenimiento de la sociedad. Para nosotras fue sumamente importante vivir este proyecto, evaluar también nuestras propias concepciones, puesto que también nos formamos dentro de una sociedad sexista, y esto nos llevó a buscar una nueva perspectiva que pueda ayudar a encaminarnos hacia una sociedad más justa e igualitaria

En marzo de 2020 se suspendieron las clases presenciales en todas las escuelas públicas y privadas del estado de São Paulo, Brasil, por la amenaza del COVID-19. Como resultado, nuestro proyecto, que estaba en marcha, tuvo que sufrir cambios. La pandemia nos afectó a todas las personas, de distintas formas e intensidades. Y las desigualdades se estamparon a ojos desnudos.

4. Quinto tiempo: puntos de llegada

Apoyadas en los puntos propuestos por la campaña El Desafío de la Igualdad¹⁰ finalizamos esta sistematización proponiendo que:

- Nadie debe ser discriminado por ser niño o niña, al igual que por motivos de raza o de clase social.
- Todos merecen respeto.
- Las niñas y los niños tienen los mismos derechos. En casa, en la escuela, en la cancha, en cualquier lugar.
- No hay juguetes para niños y niñas, como tampoco hay cosas para niños y niñas. Todos pueden jugar lo que quieran, y esto ayuda a que los niños se desarrollen plenamente.
- Tanto las niñas como los niños deben ser atendidos. Y cuidar –la casa, los niños, los animales, por ejemplo– es algo para todos.
- Niñas y niños tienen derecho a expresar libremente sus sentimientos, incluso llorando.
- Los niños y las niñas tienen los mismos derechos para utilizar los espacios públicos y expresar sus deseos y opiniones.
- Nadie tiene derecho a tocarle el cuerpo a otro sin permiso. Cada niña y niño es dueño de su propio cuerpo y necesita tener autonomía sobre él.
- El machismo también es malo para las niñas y los niños, ya que restringe la libertad y el potencial de las personas.

5. Conclusiones

Para nosotras, las autoras, profesionales de educación siempre en formación, la experiencia de investigar y desarrollar un proyecto como el de Historias de Niños generó reflexiones y otra manera de mirar el aula y a las(los) estudiantes. Además, contribuyó también para un cambio de postura en nuestras prácticas cotidianas, al comprender mejor algunas actitudes de los hombres (desde niños hasta mayores) y sus dificultades en lidiar con los sentimientos y las fragilidades.

Como pedagogas recién formadas, algunas de las autoras afirmaron que habían tomado conciencia de que es fundamental proponer todo tipo de juegos y actividades para los niños y niñas, sin demarcar una diferenciación por géneros, incluso frente a probables conflictos en la

¹⁰Ver serie de videos en Youtube de la campaña O Desafio da Igualdade, Plan International Brasil, por ejemplo: https://www.youtube.com/watch?v=04u0UHEq2f4&ab_channel=PlanInternationalBrasil

escuela. Estamos seguras de que el cambio es difícil, como afirma Freire, pero cuando miramos con perspectiva y esperanza de que la educación es capaz de transformar el mundo, vemos que es posible vislumbrar una sociedad mejor, más justa, más equitativa.

Referencias Bibliográficas

- Badinter, E. (1993). *XY: Sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bird, B. (2018). *Os Incríveis 2*. Walt Disney Studios Motion Pictures, Estados Unidos.
- Connell, R. & Messerschmidt, J. W (2013). Masculinidade hegemônica: Repensando o conceito. *Estudos Feministas*, 21(1), 241-282.
- Costa, R. G. (2002). Mediando oposições: Sobre as críticas aos estudos de masculinidades. En Almeida, H. B., Costa, R. G., Ramirez, M. C., Souza, É. R. (Orgs.), *Gênero em matizes* (pp. 213-241). Bragança Paulista: Universidade São Francisco,.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gonçalves, N. G. (2005). *Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira*. Curitiba: Ibpex.
- Gonçalves, T. A. (2011). *Direitos humanos das mulheres e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos: Uma análise de casos admitidos entre 1970 e 2008*. (Tesis de maestría). Facultad de Derecho, Universidad de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.2.2011.tde-31052012-162759.
- Instituto Avon (2016). O Papel do homem na desconstrução do machismo. Míriam Scavone (Coord.). *Instituto Avon y Locomotiva, Fórum Fale sem Medo*. Recuperado de <http://www.mulheres.ba.gov.br/arquivos/File/>.
- Jara, Oscar H. (2006). *Para sistematizar experiências*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente.
- Jara, Oscar H. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos políticos* (1ª ed.). Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Maciel, K. de F. (2011). O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. *Educação em Perspectiva*, 2(2), 326-344. Recuperado de <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream>
- Medrado, B. & Lyra, J. (2008). Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. *Estudos Feministas*, 16(3), 809-840.

- Newsom, J. S. (2015). *The mask you live in*. The Representation Project, Estados Unidos.
- Ocelot, M. (Dir.) (1998). *Kiriku e a feiticeira*. Gébéka Films, Francia.
- Teixeira, A. B. M. & Dumont, A. (Orgs.) (2009). *Discutindo relações de gênero na escola: Reflexões e propostas para a ação docente*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Vasconcelos, V. O. & Whitaker, D. C. (2021). Pandemia e educação: Em busca de inéditos-viáveis. *Olhar de Professor*, 24, 1-9.
Recuperado de <https://doi.org/10.5212/>
- Zanatta, M. Â. & Faria, J. P. (2018). Direitos humanos e relações de gênero e poder. En Ribeiro, P. R. C. et al. (Orgs.), *Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade*. Río Grande: FURG.