



Universitat Oberta de Catalunya

Trabajo final de grado (TFG)

THE PINK BOX

Laura García Ferrer

Grado de Artes

Estudios de Artes y Humanidades

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

Tutora: Valeria Linera Rodríguez

Profesoras: Laia Blasco Soplón

Aida Sánchez de Serdio Martín

Eivissa, 8 de enero de 2022

AGRADECIMIENTOS

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de fin de grado no hubiera sido posible sin la colaboración y apoyo de algunas personas e instituciones a las que deseo expresar mi agradecimiento.

En primer lugar quiero agradecer a mi directora del trabajo de fin de grado, Valeria Linera Rodríguez, su disponibilidad, consejos y paciencia, así como por haber estado siempre dispuesta a ayudarme, a aconsejarme y animarme.

En segundo lugar, reconocer a mis compañeros de estudios, Concha Pujol Esquisoain, Cristina Reig Salla, César Amador Isidro García y al profesor Marc Vives Muñoz, su inestimable apoyo y la ayuda ofrecida con sus orientaciones, expresadas en el proceso de evaluación intermedia.

En tercer lugar, mostrar mi reconocimiento a las profesoras del trabajo final de grado, Aida Sánchez de Serdio Martín y Laia Blasco Soplón, tanto por el diseño de la asignatura, como por todos los conocimientos adquiridos a lo largo de estos estudios de grado y que han hecho posible que culminara el presente trabajo. También quiero extender esta muestra de gratitud a todas aquellas personas del ámbito académico que me han prestado su ayuda, consejo y orientación a lo largo de estos estudios.

Finalmente mostrar mi gratitud a la Universitat Oberta de Catalunya, especialmente, por hacer posible que haya podido estudiar el Grado de Artes, a pesar de vivir en una pequeña ciudad periférica.

ÍNDICE

3	1. Abstract
4	2. Introducción
5	3. Justificación
8	4. Marco teórico
18	5. Referentes artísticos
34	6. Metodología
40	7. Fase práctica
61	8. Difusión
62	9. Reflexiones finales
64	10. Referencias bibliográficas
76	11. Índice de anexos
77	12. Anexos

1. ABSTRACT

The Pink Box is an artistic research project born with the intention of continuity. It is structured around the creation of an artistic artifact that aims to constitute a tool that contributes to identify, analyze and criticize the mechanisms of gender socialization in early childhood that are set in motion by the socializing action of the family, the school, the peer group, television and social networks and platforms. Gender socialization is not a trivial question; through it, patriarchal society ensures that individuals adapt their behavior and identity to the hegemonic models and expectations created for female or male subjects, enabling the reproduction of androcentric sexual archetypes, which contribute to perpetuate discrimination and violence against women.

Since the first step to undertake a social transformation is to be able to clearly understand the problem raised and locate it in its coordinates of origin, this artistic work, from a social and political dimension, seeks to promote reflection and dialogue, also debate and confrontation in the public, seeking to provoke deep emotions, awakening their empathy and facilitating their transformation as a person, with the ultimate goal of achieving a more just and egalitarian society, formed by valuable individuals.

The artistic artifact consists of an artist's book composed of a collection of drawings illustrated with ink, aniline and bleach, having also designed and carried out the binding tasks. The typography of the words or phrases that complete the illustrations have been made with different techniques, types and sizes, intrinsically linked to the images with which they form a unit. Each image is hidden with a veil of black tulle, which must be lifted to clearly contemplate the illustration as a ritual, this being the main metaphor.

The work immerses us in the mechanisms of subjugation and creation of inequality exercised by patriarchal society on individuals from early childhood, creating impossible images in the reader and encouraging second and third readings of the same text. It is a metaphorical, singular and unique book.

Key words:

artist's book, early childhood, egalitarian society, feminism, gender socialization, metaphor, social transformation, socialization agents, The Pink Box.

2. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de fin de grado, *The Pink Box*, pretende contribuir a combatir desde el arte la socialización diferencial por género en la primera infancia.

En cuanto a su estructura y contenido, cabe indicar que en un primer apartado se justifica el interés, la relevancia y los aspectos innovadores de la investigación. El siguiente capítulo está centrado en el marco teórico que permitirá tener una visión holística y científica de la socialización diferencial por género en la primera infancia, constituyéndose en una herramienta fundamental de la investigación al sustentarla y orientarla. El tercer capítulo está centrado en los referentes artísticos, en él se analizan los proyectos de diversos artistas que han abordado este mismo tema, siendo su estudio y análisis, fundamental en la producción del artefacto artístico. En el capítulo destinado a la metodología, se clarifica el área problemática y se delimita el objeto de la investigación, para a continuación formular los objetivos generales y específicos, finalizando con la explicitación de las fases de la investigación. En el capítulo destinado a la fase práctica se aborda la implementación del artefacto artístico tanto en lo que se refiere a la forma como al contenido. En el antepenúltimo apartado se aborda la difusión del proyecto, finalizando la investigación con unas reflexiones a modo de conclusión.

El proyecto se desarrolla en un doble contexto sociopolítico y artístico. Por una parte, nos encontramos en un contexto social y político ya que se persigue un efecto transformador de la sociedad, incidiendo en la familia, la escuela, el grupo de pares y los media, intentando influir en el conjunto de la sociedad (mujeres y hombres que sufren las consecuencias negativas de los estereotipos de género). En consecuencia, es un proyecto de carácter feminista que promueve la igualdad entre mujeres y hombres. Por otra parte, también se sitúa en un contexto artístico entendiéndolo como una herramienta política y transformadora que puede contribuir a visibilizar cómo se fraguan los estereotipos de género en la infancia que producen la desigualdad, contribuyendo a deshacerlos al fomentar la reflexión en la sociedad.

3. JUSTIFICACIÓN

3. JUSTIFICACIÓN

A la hora de justificar el interés, la relevancia y los aspectos innovadores de esta investigación, me centraré en tres apartados en los que analizaré las razones personales que la han motivado, las razones científicas y sociales que se alegan, para acabar señalando la aportación de valor que su realización implica.

a) Razones personales

La motivación para la realización de este trabajo parte de mi propia ideología que me lleva a observar y analizar el mundo desde un punto de vista feminista. La idea se gesta al observar cómo desde la más tierna infancia se imponen y consolidan los estereotipos sexistas.

En el aspecto personal, como mujer, estoy viviendo la desigualdad todos los días, en una sociedad que la tiene tan normalizada que no la siente como algo negativo, sino natural. La sociedad patriarcal mantiene a las mujeres, por razón de su sexo, en una situación de inferioridad respecto a los hombres (Castells, 1999, pp.159-160).

Por otra parte, como artista, comprometida con la sociedad en que vivo, siento la necesidad de realizar una contribución en este aspecto, ayudando a visibilizar el origen de los estereotipos de género y los mecanismos de creación de desigualdad que se trasladan a la vida adulta.

Con miras a una sociedad más justa, que favorezca la igualdad entre mujeres y hombres, que promueva personas valiosas, debemos actuar desde el origen, en este caso desde la primera infancia porque es en esta etapa tan crucial donde se forjan los comportamientos y actitudes que luego lastrarán el resto de la vida de las personas, tal y como se desarrollará en el presente trabajo. El primer paso para el cambio social empieza por la visibilización del problema, y solo cuando la sociedad es consciente de ello se pueden establecer mecanismos de transformación.

Por todo lo dicho, me propongo como reto si seré capaz de realizar una investigación artística que contribuya a provocar el cambio.

b) Razones científicas y sociales

Considero que el tema elegido tiene importancia social porque se hace necesario visibilizar que los estereotipos de género se originan en la primera infancia, y que una vez conformada la personalidad y el comportamiento de las niñas y niños es muy difícil cambiar el statu quo (Cánovas y Sahuquillo, 2008, pp, 203-204).

El primer paso para lograr una transformación social es visibilizar con claridad cuál es el problema, dónde y cuándo se produce para después poder implementar las estrategias y mecanismos adecuados para que estos sean efectivos y permitan realizar el cambio hacia una sociedad mejor, más justa e igual.

Del mismo modo que el arte, como producción cultural, ha contribuido a lo largo de la historia a mantener y perpetuar los estereotipos de género, también puede contribuir a deshacerlos. Por esta razón, este proyecto de investigación pretende contribuir a desvelar, a hacer visible el problema de la generación de desigualdad por razón de género en la infancia mediante el arte, mostrando cómo actúan los principales agentes (familia, escuela, grupo de pares y media) en la creación de estereotipos sexistas. Al tener una dimensión aplicada, el proyecto hace posible la reflexión sobre el tema y constituye una estrategia útil para la acción y el cambio social deseado.

En consecuencia, la relevancia social del tema radica en su pretensión de contribuir a la resolución de los problemas o conflictos sociales generados por la desigualdad entre géneros en la sociedad patriarcal.

c) Aportación de valor

En primer lugar, destacar la originalidad del proyecto artístico, dado que no replica una investigación realizada con anterioridad, por lo que permite crear y aumentar el conocimiento sobre el tema, objetivo principal de toda investigación.

En segundo lugar, cabe subrayar que el tema abordado puede considerarse en estos momentos de máxima actualidad, dado que los principales frentes de la lucha feminista en estos momentos son la educación en igualdad desde la primera infancia y la participación de los hombres en la lucha feminista para evitar la desigualdad entre géneros (Institut Balear de la Dona, 2021). De hecho, tanto la coeducación como la participación de los hombres en el feminismo forman parte de las agendas políticas de igualdad de la mayoría de las administraciones públicas. Movimientos como *HeForShe* impulsados por Naciones Unidas fomentan la participación de los hombres y personas de todo género en la lucha por la igualdad y el apoyo a las mujeres, incidiendo también en la imposición de los rigurosos cánones de masculinidad que encorsetan y ahogan a los hombres (HeForShe, s.f.).

Por último, se puede considerar que un valor añadido al mismo sería su dimensión aplicada para abordar temas concretos que afectan tanto a la primera infancia, como a la sociedad en general, contribuyendo así a darles respuesta.

4. MARCO TEÓRICO

4. MARCO TEÓRICO

1. El proceso de socialización.

En términos generales, Simkin y Becerra (2013) definen socialización como:

el proceso en el cual los individuos incorporan normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentran insertos a través de diversos agentes de socialización tales como los medios de comunicación, la familia, los grupos de pares y las instituciones educativas, religiosas y recreacionales, entre otras. (p. 122)

El ser humano, además de poseer una dimensión individual, posee una dimensión social, “que se ve realizada sobre todo a través de las relaciones interpersonales que se establecen entre los seres humanos” (Cánovas y Sahuquillo, 2008, p. 203). La socialización consiste en el desarrollo efectivo de la capacidad de ser sociales; es decir, es el proceso por el cual

el individuo aprende e interioriza los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en que le ha tocado vivir. (Cánovas y Sahuquillo, 2008, p. 204)

Según Arnett (1995), la socialización persigue con carácter general tres tipos de objetivos: (a) El control de impulsos y la capacidad de autorregulación, que se establece en la infancia, generalmente a través de la socialización de la familia y el grupo de pares. (b) El proceso de aprendizaje y desempeño de roles sociales que incluye numerosos aspectos y se prolonga a lo largo de toda la vida; de modo que para las niñas y niños significa aprender roles sociales en la familia y la escuela, adquirir roles mediante el juego con el grupo de pares, roles relacionados con el género que pueden basarse en la pertenencia a una clase social o casta o en la identidad racial o étnica. (c) El tercer objetivo de la socialización, el desarrollo de

fuentes de significado a menudo incluye creencias religiosas, que explican el origen de la vida humana o las razones del sufrimiento humano, entre otras cuestiones; también incluye las normas que se enseñan y aprenden en el proceso de socialización (pp. 618-619).

Aunque el proceso de socialización dura toda la vida, es especialmente intenso durante la infancia, debido a la inmadurez y la indeterminación biológica que caracteriza dicha etapa (Cánovas y Sahuquillo, 2008, p. 203); es entonces cuando niñas y niños aprenden a convivir con los demás, al mismo tiempo que se va formando su propia personalidad.

El hecho de que los individuos no sean simples receptáculos pasivos e incompletos, sino participantes activos en el proceso de socialización, implica que este sea bidireccional, “pues el agente social es al mismo tiempo una construcción” (Cánovas y Sahuquillo, 2008, p. 204).

Conceptualmente, cabe distinguir tres tipos de socialización, denominadas primaria, secundaria y terciaria.

En la socialización primaria, la familia es el principal agente socializador, en su seno se adquieren la mayor parte de las creencias, actitudes, valores, normas y prejuicios que consciente e inconscientemente configuran la personalidad social del individuo; es lógico, que por ello sea considerada la más importante.

La socialización secundaria, que se da dentro de los grupos secundarios, se caracteriza por que el individuo aprende todos aquellos valores, normas y roles que corresponden a las funciones que este va a desarrollar en la vida adulta (Cánovas y Sahuquillo, 2008, pp. 204-205, Simkin y Becerra, 2013, pp. 124-127).

La socialización terciaria es entendida por algunos autores como un proceso de transculturación, haciendo referencia a aquellos individuos que, por distintos motivos, deciden asumir e interiorizar las normas y valores de otra cultura o sociedad; por el contrario, otros autores hablan de un proceso de reintegración social solamente aplicable a aquellos que han sufrido una desviación de la norma (Yubero, 2003, pp. 827-828).

1.1. Principales agentes socializadores en la infancia.

Los agentes sociales son el conjunto total de los actores sociales con los que, de alguna manera, se relaciona el individuo. Los agentes de socialización más recurrentemente analizados son la familia, la escuela, el grupo de pares, los medios de comunicación (la televisión) y las nuevas tecnologías como es el caso de Internet.

a) La familia.

La familia es el agente socializador más importante en el proceso de la socialización primaria, no solo porque es en ella donde empieza, de forma más intensa, a producirse el aprendizaje e interiorización de las pautas sociales, sino porque es una institución de alta carga afectiva, en la que tienen lugar las relaciones sociales más profundas y persistentes (Simkin y Becerra, 2013, p. 125).

La familia cuenta con la ventaja frente a otros agentes socializadores, de que proporciona tanto relaciones autoritarias (entre madres y padres e hijas e hijos), como igualitarias de las hermanas y hermanos entre sí. Por otro lado, la primera identificación de la niña y el niño es con su familia, determinando muchas otras formas de pertenencia; esta identificación con la familia suele persistir a lo largo de una gran parte de la vida (Andréu Abela, 2003, p. 247).

Teniendo en cuenta que la socialización es un proceso dialéctico o bidireccional, se dan mecanismos de mutua influencia en el binomio formado por madres y padres e hijas e hijos, dando lugar a relaciones complejas de mutua influencia que implican cooperación y enfrentamiento. El influjo parental puede verse limitado al desvincular las hijas e hijos ciertos mandatos o rechazarlos activamente (Simkin y Becerra, 2013, p. 128).

Fernández, Sánchez y Villarroel (1997) sostienen que el modo de socialización familiar está fuertemente influenciado por variables estructurales como la clase social, al observar que la proporción de quienes reciben una socialización participativa aumenta, así como se asciende en la escala de estratificación. Es decir, influye en cómo las distintas familias socializan a sus hijas e hijos al establecer, de acuerdo con la perspectiva del género, modelos distintos de comportamiento, pautas y normas sociales (pp. 124 y 127).

b) La escuela.

La escuela cumple no solo con la función de transmitir determinados conocimientos, sino que su papel socializador se extiende a unos determinados valores y actitudes que van inculcando a niñas y niños. El desarrollo cognoscitivo y la adquisición de las normas y valores de la comunidad capacitarán al individuo para participar como componente más o menos eficaz en la interacción social. La escuela es un agente de socialización que refuerza a las demás instituciones de la comunidad (Andréu Abela, 2003, p. 246).

c) El grupo de pares.

En la familia y en la escuela la niña y el niño no están en el mismo nivel de igualdad respecto de los adultos, sino que asumen un papel subordinado respecto

de estos. Al circunscribirse las relaciones en el grupo de pares en un plano de igualdad, el proceso de socialización recibe un impulso definitivo.

La interacción con el grupo de pares servirá para que la niña y el niño desarrollen las destrezas necesarias que permitirán su socialización e independencia social. Para integrarse en un grupo, tendrán que aceptar, en cierta medida, los valores y normas que existan en él, y que en muchas ocasiones no coincidirán con los de la familia (Yubero, 2003, pp. 819-820). Dado que la socialización no es un proceso unitario e indiferenciado, a menudo se da la circunstancia de que diferentes agentes de socialización entran en competencia al transmitir diferentes normas, valores y modelos de comportamiento deseables que difunden unos y otros.

d) Los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación.

La “televisión es el instrumento de socialización más poderoso que ha existido a lo largo de la historia de la humanidad” (Yubero, 2003, p. 834), especialmente en la infancia, ya que, al tener el individuo poco desarrollada la capacidad crítica, es especialmente susceptible a su influencia, sin poder discriminar entre toda esa gran cantidad de información que recibe (Cánovas y Sahuquillo, 2008, p. 209). Además, la televisión se ha convertido en el centro de atención de toda la familia, presidiendo comidas y reuniones y llenando los momentos de ocio de todos sus componentes (Yubero, 2003, p. 834). Por otra parte, los medios de comunicación cumplen una función socializadora de la que el espectador no suele ser consciente, lo que aumenta su eficacia al actuar de manera inadvertida (Cánovas y Sahuquillo, 2008, p. 209).

Como señalan Aznar-Díaz y otros (2010), desde el año 2005, la influencia de la televisión como agente socializador de la infancia ha disminuido en favor de YouTube, plataforma online de visualización de contenido digital por excelencia (p. 114). En España el fenómeno de niñas y niños *youtubers* es relativamente reciente, pues la mayoría de los canales se iniciaron a partir de 2015 (p. 118).

Sostienen que la influencia ejercida por las niñas y niños *youtubers* en otros menores es altísima, debido, por un lado, a que se encuentran en una etapa de construcción de la identidad, viéndose reflejada una gran cantidad de población infantil en ese mismo espejo, y, por otro, al sentido de pertenencia a un grupo al ser considerados como iguales las niñas y niños *youtubers* generadores de contenidos infantiles (p. 116), pudiendo destacar como la principal implicación socioeducativa, la influencia directa en el pensamiento y modo de actuar de las niñas y niños (p. 125).

Recalcan que es necesario no olvidar las implicaciones e intereses empresariales que hay detrás que muchos de los canales de las niñas y niños *youtubers*, que son gestionados por compañías cuyo interés es principalmente el económico (p.124).

2. Socialización diferencial por género en la infancia.

En términos generales, la socialización de género hace referencia “a diferentes valores, normas, y comportamientos que socialmente se construyen y transmiten en función del sexo de cada persona” (Galet y Alzás, 2014, p. 98). Los conceptos sexo y género son claves para comprender el proceso de socialización diferenciada; este binomio nos permite conocer “un modelo de sociedad en el que las diferencias biológicas entre hombres y mujeres se han traducido en desigualdades entre ambos sexos a lo largo de la historia, siendo las mujeres las más desfavorecidas” (González Anleo y Vargas, 2018, pp. 85-86).

En primer lugar y respecto a la polémica entre factores biológicos y ambientales, es necesario señalar que el interés por conocer la influencia de la naturaleza sobre el comportamiento no solo es *legítima*, sino *necesaria*, como señala Barberá (1998, como se citó en Lobato, 2003); ahora bien, como esta misma autora indica, el peligro gravita en querer explicar componentes psicológicos complejos, como la identidad de género, únicamente a partir de la genética (p. 3). En este sentido apunta Lobato (2003) que “el hecho de que a menudo el proceso de construcción es tan sutilmente desarrollado por los agentes de socialización (familia, escuela, iguales, medios de comunicación...) que nos lleva a creer que se trata de un proceso natural” (p.3).

En 1949, Simone de Beauvoir (1968) sostuvo su teoría de que: “No se nace mujer: llega una a serlo” (p. 13); planteamiento que defiende la existencia de una continua interacción entre lo biológico y lo cultural. Como distingue Gamba (2008), el “sexo corresponde a un hecho biológico, producto de la diferenciación sexual de la especie humana”; en tanto que el género hace referencia a “la significación social que se hace de los mismos”. Por su parte, Abad (2002) afirma que el género se refiere a la “construcción social y cultural de las diferencias sexuales” (p. 12); o sea, mientras que el sexo haría referencia a cuestiones biológicas, el género sería consecuencia de una construcción sociocultural.

Para Judith Butler, máxima representante de las teorías de la política de la diferencia con relación al sector LGTBIQ, “la orientación sexual, la identidad sexual y la expresión de género, son el resultado de una construcción-producción social, histórica y cultural, y por lo tanto no existen papeles sexuales o roles de género, esencial o biológicamente inscritos en la naturaleza humana. En otras palabras, en términos de lo humano, la única naturaleza es la cultura. O, para ser más exactos, todo lo natural constituye una naturalización de la construcción cultural.” (Duque, 2010, p. 87).

En el marco de esta teoría, Duque (2010) entiende “el sexo y el género como una construcción del cuerpo y de la subjetividad fruto del efecto performativo de una repetición ritualizada de actos que acaban naturalizándose y produciendo la ilusión de una sustancia, de una esencia” (p. 88). Como ejemplo, podemos observar que desde que nace una niña tiene un lugar y un papel predeterminado en el mundo: se le agujerean las orejas para ponerle pendientes, así como ostentosos turbantes para el pelo, (aunque carezca de él), se la viste con prendas de color rosa y con estampados de flores, mariposas y unicornios, se le compran juguetes relacionados con el cuidado de los demás y la belleza (muñecas, carritos, cocinitas, estuches de manicura y maquillaje), usará vestidos, faldas y sandalias que restringirán o impedirán sus movimientos, tendrá que agradar, mostrándose complaciente, dulce y delicada y se la amonestará si da muestras de valor, enfado o falta de decoro.

Para comprender el proceso de transmisión de los valores culturales de género es preciso matizar diferentes conceptos, como son los de estereotipos de género, rol de género e identidad de género.

En primer lugar y refiriéndonos a los estereotipos de género, cabe indicar que González Gavaldón (1999) los define como “creencias consensuadas sobre las diferentes características de los hombres y mujeres en nuestra sociedad” (p. 84). Estos estereotipos introducen modelos rígidos de ser niña y de ser niño, en los que se tiene que encajar para ser socialmente aceptado (Caro, 2008, p. 226); por ello, tienen “una gran influencia en el individuo, en su percepción del mundo y de sí mismo y en su conducta” (González Gavaldón, 1999, p. 84).

Para hacerlos más creíbles, como señala Del Valle (2002), los estereotipos de género se presentan como categorías culturales derivadas de lo biológico; es decir, el “estereotipo fija la cualidad o el defecto y cuando presenta un vínculo con lo natural es difícil relativizarlo” (p. 39). Con ello, se pretende normalizar “la relación existente entre cualidades de fortaleza, sensibilidad, ternura, energía, que se aplican a determinados roles o tareas y su vinculación con hombres o mujeres” (Del Valle, 2002, p. 39).

Los estereotipos de género “establecen un sistema desigual de relaciones entre los dos sexos y cada uno de ellos hacia el mundo” (Caro, 2008, p. 226). Aclara Cobo (1995), que estos estereotipos constituyen mecanismos ideológicos que permiten la reproducción y el reforzamiento de las desigualdades entre mujeres y hombres, pues tienden a naturalizar las desigualdades que se dan entre unas y otros (p. 67). Por su parte, apunta Mayobre (2003) que el sistema binario aplicado a los sexos y géneros da lugar a una jerarquía o asimetría, asociándose al hombre términos muy apreciados por nuestra cultura como “Razón/ Público/ Objetivo/ Iniciativa/ Independencia/ Autoridad/ Poder etc.” (p. 3), mientras a la mujer se la asocia con representaciones menos consideradas socialmente como “Intuición/ Naturaleza/ Privado/ Subjetivo/ Pasividad/ Dependencia/ Subordinación/ Doméstico etc.” (p. 3).

O sea, “las valoraciones sociales están jerarquizadas porque también están jerarquizados los géneros” (Cobo, 2007, p. 67).

Desde que nacemos, estos estereotipos de género se transmiten a través del proceso de socialización, en el que son cruciales la familia y la escuela. Williams y colaboradores (1975; 1990, como se citó en González-Gavaldón, 1999) identifican las diferentes categorías sexuales que adquirimos, en concreto:

“1) aprender a identificar el sexo de las personas; 2) aprender a identificar el propio sexo y la constancia del género; 3) identidad de rol de género; 4) aprender las características y conductas de los padres; 5) aprender qué juegos y actividades están ligadas a cada sexo y 6) adquirir las creencias que sobre los rasgos de personalidad distinguen a hombres y mujeres.” (p. 87)

Como indican Galet y Alzás (2014), “los roles sociales (...) son producto de un proceso de asimilación y acomodación en las sucesivas socializaciones a las que se ven sometidos los individuos. De todos ellos, el de mayor trascendencia, es el rol de género, por ser este transversal a todos los demás y condicionar cualquiera de las formas sociales.” (p. 98)

Entre los estereotipos de género y los roles de género existe una estrecha relación, puesto que al establecer los segundos qué papeles son propios de las mujeres y cuáles de los hombres, legitiman la creación de estereotipos que asignan a las mujeres ciertos valores y capacidades diferenciados de los que asignan a los hombres. En este sentido, Eagly y Steffen (1984), llegan a la conclusión de que la estructura social subyace a las creencias sobre el género, de modo que el cambio de estas creencias probablemente debe esperar al cambio social. En consecuencia, los estereotipos de género no desaparecerán hasta que las personas se repartan los roles de manera equitativa, es decir, hasta que el cuidado de las niñas y niños y las responsabilidades del hogar sean compartidos equitativamente por mujeres y hombres, así como las responsabilidades laborales (p. 752).

Los roles de género son los diferentes papeles que, a través de la cultura, la sociedad otorga a mujeres y hombres. Los roles tradicionalmente masculinos son resultado del conjunto de los atributos requeridos para el desempeño de las tareas profesionales, (entre ellos la racionalidad y la energía) y que han acabado siendo propios del estereotipo masculino; por su parte, los roles tradicionalmente femeninos son aquellos que se desprenden del desempeño de la emotividad y el trabajo en el hogar (González Gavaldón, 1999, p. 83).

Williams y Best (1990, como se citó en González Gavaldón, 1999), proporcionan una explicación a esta compleja situación:

“Ciertas diferencias biológicas entre hombres y mujeres, entre ellas el embarazo, lleva a las mujeres a asumir roles diferentes a los de los

hombres. De aquí surge una división de tareas sociales en masculinas-femeninas. Para justificar esta división se atribuyen a mujeres y hombres características psicológicas diferentes y se cierra el ciclo; ciertas diferencias biológicas de partida explican la asunción de roles diferentes que, a su vez, ponen en marcha estereotipos justificativos, olvidándose el sentido cronológico del proceso. En definitiva, se pierde la comprensión del proceso y se entremezclan las diferencias biológicas, los roles sociales distintos y los estereotipos diferenciales.” (p. 84)

Por su parte, el patriarcado se organiza y mantiene en base a la distribución social de los roles. Esta estructura social dominante, es definida por Vacca y Coppolecchia (2012) como:

“un sistema político que institucionaliza la superioridad sexista de los varones sobre las mujeres, constituyendo así aquella estructura que opera como mecanismo de dominación ejercido sobre ellas, basándose en una fundamentación biologicista. Esta ideología, por un lado, se construye tomando las diferencias biológicas entre hombres y mujeres como inherentes y naturales. Y por el otro, mantiene y agudiza estas diferencias postulando una estructura dicotómica de la realidad y del pensamiento.” (p. 60)

Desde una concepción tradicional, el patriarcado es un sistema de organización social que relega a las mujeres a un rol de sumisión e invisibilidad social por cuestión de sexo. Según Castells (1999) para que los hombres puedan ejercer su autoridad sobre las mujeres e hijas e hijos en la familia, “el patriarcado debe dominar toda la organización de la sociedad, de la producción y el consumo a la política, el derecho y la cultura” (pp.159-160). Según este mismo autor, desde el fin de milenio, la familia patriarcal ha entrado en crisis debido a la incorporación masiva de la mujer al mercado laboral y el empuje de los movimientos feministas.

Para conseguir el mantenimiento y reproducción de la sociedad patriarcal, el proceso de construcción de la orientación sexual, la identidad sexual y la expresión de género debe empezarse desde el nacimiento de la persona. Este proceso de socialización diferenciada por género se inicia en la familia, continua en la institución escolar, en la que se asienta la intervención del grupo de iguales y se consolida con la intervención de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación.

Los estereotipos constituyen, según Lagarde (1998) la base de la construcción de la identidad de género, puesto que son “dimensiones subjetivas arcaicas y en permanente renovación” aprendidas en la infancia, lo que les da un carácter fundante (p. 15). “Generan una percepción de género interiorizada que orienta y guía tanto la representación de la realidad como las acciones, pensamientos y

comportamientos de los sujetos” (Jiménez, 2005, como se citó en Colás y Villaciervos, 2007, p. 38).

Al existir una clara jerarquía entre las normas diferenciadas elaboradas por cada sociedad para cada sexo, el proceso y el procedimiento de la construcción de la identidad de género no se realiza de la misma manera en las niñas que en los niños. Esa asimetría se internaliza en el proceso de adquisición de dicha identidad que se logra mediante una socialización diferencial, por la que se consigue que los individuos adapten su comportamiento y su identidad a los modelos femeninos y masculinos creados por la sociedad (Mayobre, 2006, p. 3).

La identidad de género puede definirse pues, “como un fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción dentro de los cuales las personas interaccionan en su vida cotidiana” (Rodríguez, 2005, p. 1); es decir, la identidad de género no es fija e inmóvil, sino que se posiciona y reposiciona continuamente a través de las prácticas discursivas.

Como apunta Mayobre (2006), “desde hace unas décadas, se reconoce que en la configuración de la identidad masculina o femenina intervienen no sólo factores genéticos sino estrategias de poder, elementos simbólicos, psicológicos, sociales, culturales etc., es decir, elementos que nada tienen que ver con la genética, pero que son condicionantes muy importantes a la hora de la configuración de la identidad personal.” (p. 1)

Espinosa (2006) sostiene que, a los dos años y medio, las niñas y niños han conseguido desarrollar el concepto de género, pues son capaces de incluirse en una u otra categoría, utilizando para ello atributos externos, como la forma de vestirse; en tanto que entre los tres y los cinco años entenderán que dicha asignación no depende de atributos externos, sino de la anatomía genital (p. 3). Por otra parte, especifica que las niñas y niños que cursan Educación Infantil, ya han construido estereotipos de género, que se explican por el trato diferencial que reciben desde el momento de su nacimiento y que determina un comportamiento y unas expectativas radicalmente distintas; de este modo nos encontramos que las niñas y niños de tres a seis años ya definen a las niñas diciendo “que hablan mucho, nunca pegan, suelen necesitar ayuda, les gusta jugar con muñecas y ayudar a su madre en las labores domésticas como cocinar y limpiar” (p. 3); por su parte, de los niños afirman que “les gusta jugar con coches, ayudar a su padre y construir cosas” (p. 3). El desarrollo de conductas tipificadas por el género es un proceso precoz, pues, por ejemplo, a los dos años, los niños prefieren jugar con los niños y las niñas con las niñas.

En definitiva, la socialización de género se caracteriza por ser un proceso de aprendizaje e interiorización social diferenciado para niñas y niños. En dicho proceso intervienen diversos agentes sociales como la familia, la escuela, el grupo

de iguales y los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación. A la contribución de la socialización diferenciada en la infancia por parte de estos agentes me referiré en los apartados que siguen a continuación.

Nota: Por razones de espacio, este capítulo continua en el [Anexo I](#), donde se desarrolla la [socialización diferencial por género en la primera infancia en la escuela, el grupo de pares y a través de plataformas y redes sociales](#).

5. REFERENTES ARTÍSTICOS

En primer lugar, hay que indicar que son escasos los proyectos de investigación artística sobre la socialización diferencial por género en la primera infancia de los que he tenido noticia. De confirmarse tal escasez en posteriores investigaciones, el hecho podría evidenciar que la sociedad patriarcal habría conseguido ocultar y desvirtuar la importancia del proceso de socialización diferencial por género durante la primera infancia de la mirada crítica del arte, y ello, a pesar de su intensidad y pronto comienzo.

Los proyectos artísticos que se analizarán en este apartado son los siguientes: *The Pink Project* (1994 – actualidad) de Portia Munson, *The Pink & Blue Project* (2005 – actualidad) de Jeong Mee Yoon, *Papa, with P for Patriarchy* (2020) de Daniela Ortiz, *La muñeca Lammily* (2013 - actualidad) de Nicolay Lamm y *The Paper Bag Princess* (1980) de Robert Munsch (texto) y Michael Martchenko (ilustraciones).

La motivación de estas y estos artistas para iniciar los diferentes proyectos surgió a raíz de vivir experiencias personales significativas, como en el caso de Portia Munson, Jeong Mee Yoon y Nicolay Lamm; de un fuerte compromiso personal sobre las cuestiones de género, como en el caso de Daniela Ortiz; e incluso, sin tener ninguna conciencia feminista, buscando la originalidad como en Robert Munsch y Michael Martchenko.

En su conjunto, comprenden un amplio abanico de formas de expresión artística; así, Munson utiliza las instalaciones, Yoon la fotografía, Ortiz el libro de artista, Lamm las muñecas y Munsch y Martchenko el cuento ilustrado. Algunos proyectos implican actuaciones puntuales como los de Ortiz y Munsch y Martchenko, otros abarcan décadas como los de Munson, Yoon y Lamm, llegando incluso a convertirse en los trabajos fundamentales de su vida artística.

En todos los proyectos analizados, se hace evidente el papel del arte como vehículo de crítica sociopolítica. Las obras de estas y estos artistas promueven la reflexión, el diálogo y la controversia, al tiempo que despiertan emociones profundas en el público; consiguiendo sensibilizarlo sobre las temáticas de género y despertar su compromiso sobre aspectos cruciales de la sociedad que deben cambiar con el fin de conseguir una sociedad más justa e igualitaria.

En sus instalaciones Portia Munson denuncia el marketing de la feminidad y la infantilización del género femenino, al tiempo que rompe con la idea de que el rosa y la feminidad son algo pasivo. Por su parte, Jeong Mee Yoon tiene el acierto de mostrar como mediante códigos de color se programa la mente de los individuos desde la primera infancia en la creencia del género binario. Daniela Ortiz realiza una obra valiente en la que señala de forma clara y directa algunos de los mecanismos que utiliza el patriarcado para mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación a la infancia y las mujeres. Nicolay Lamm lucha contra la imagen inalcanzable y torturadora de las muñecas que el patriarcado proporciona para sus juegos a las niñas, proponiendo muñecas reales y saludables. Y finalmente, Robert Munsch y Michael Martchenko rompieron los estereotipos de género de los cuentos tradicionales, presentado una niña como protagonista, arquetipo de mujer valiente, inteligente, tenaz y emprendedora.

A lo largo de todos estos años el proyecto *Pink Project* ha ido evolucionando; aunque, en cada nueva versión se sigue revelando el marketing de la feminidad y la infantilización del género femenino, al tiempo que se explora el color rosa como proyección social continua en niñas y mujeres (Munson, s.f.). En cada exposición Munson investiga un aspecto o nivel adicional de cómo el color rosa afecta a nuestras vidas. Así, en 2011, mediante la instalación *The Pink Project – Bedroom*, intenta crear un espacio de ensueño de niña o de útero; en 2016, en la instalación titulada *The Pink Project – Table*, la artista ordena los objetos por su función; finalmente y también en 2016, mediante la instalación titulada *The Pink Project – Her Coffin*, expone un ataúd repleto de objetos que le permite poner de manifiesto el aspecto cancerígeno del plástico utilizado para las campañas contra el cáncer de mama.



Figura 2: *Pink Project – Bedroom*. (Munson, 2011).

Por su decisión inicial, en el 1994, de profundizar en cómo el color rosa le concernía personalmente por su condición de mujer, se podría considerar que nos situamos ante un proyecto de carácter introspectivo; sin embargo, estas cuestiones no solo le afectan a ella sino a las demás mujeres, por lo que se hace presente la máxima feminista lanzada por Carol Hanisch (1969) “los problemas personales son problemas políticos” (traducción propia¹, p.4). Esta dimensión política es palmaria en sus últimas instalaciones, a las que me he referido. No existen soluciones personales ante problemas como los materiales cancerígenos con que

¹ Salvo que se indique lo contrario, todas las traducciones de originales en inglés son de la autora.

se fabrican productos específicos para mujeres, solo tiene sentido la acción colectiva para alcanzar una solución colectiva; en este sentido, las intervenciones de Portia Munson mueven a la reflexión y la acción combinada.

El público que visita sus exhibiciones se identifica con alguno de los objetos que conforman las instalaciones, porque forman parte de su pasado, convirtiendo la pieza en personal. En palabras de la propia artista, la obra resulta “empoderadora” porque rompe la idea de que el rosa y la feminidad son algo pasivo, en lugar de algo activo y fuerte. La acumulación de enseres de color rosa llena la obra de energía y devuelve su poder al rosa (Bradfield, 2019).

Lamentablemente y en los últimos años, Portia Munson ha experimentado un cierto pesimismo que la ha llevado a denunciar un cierto retroceso en el avance feminista, al habersele impuesto en algunos museos y galerías limitaciones a la hora de exhibir determinados elementos en sus instalaciones (Bradfield, 2019).

2. JeongMee Yoon: *The Pink & Blue Project* (2005 - actualidad).

La artista surcoreana JeongMee Yoon (1969) inició en 2005 el proyecto fotográfico titulado *The Pink and Blue Project*, en el que sigue trabajando en la actualidad. Según su propio testimonio, en el mismo se exploran,

“las tendencias en las preferencias culturales y las diferencias en los gustos de las niñas y niños (y sus progenitores) de diversas culturas, grupos étnicos, así como la socialización e identidad de género. El trabajo también plantea otras cuestiones, como la relación entre género y consumismo, la urbanización, la globalización del consumismo y el nuevo capitalismo” (Yoon, s.f.).

El proyecto comenzó cuando en el quinto cumpleaños de su hija, la artista constató que esta había ido atesorado una notable colección de pertenencias de color rosa, y no solo ella sino el resto de las niñas de su entorno cercano, incluidas las de otras etnias y culturas. Buscando comprender el porqué de esta realidad, JeongMee Yoon empezó a fotografiar a niñas y niños en sus dormitorios rodeados de sus posesiones (Yoon, s.f.).

En las fotografías, la organización de los enseres está hecha a imitación de la exhibición de objetos que realizan los museos (Yoon, s.f.). Según Lozano (2019), el hecho de disponer los elementos a modo de material incautado, posibilita que la artista muestre tanto cómo se construye la identidad de género como el impacto abrumador del consumismo. Las fotografías están realizadas con total nitidez y una iluminación uniformemente difusa, transmitiendo, en opinión de Vine (2007), la sensación de “inventario social” y entroncando con los “efectos espeluznantes de las instalaciones monocromáticas obsesivas de Portia Munson” (p. 7).

Youngjun Lee sostiene que las fotografías de Yoon, aparentemente organizadas y científicas, son de hecho ficticias, dado que la división por colores del mundo no es tan radical. Al realizar una construcción de las mismas basada en categorías dicotómicas, Yoon crea “estereotipos virtuales”. Por todo ello, lo que se debe “observar en sus fotografías es el punto de intersección entre el montaje conceptual que divide claramente los objetos y la ejecución fotográfica de tomar las fotografías con los niños en medio de las habitaciones llenas de objetos” (Lee, s.f.). Este proceso, conduce, inevitablemente, a que surja la pregunta sobre la utilidad de dividir el mundo por colores, lo que proyecta el alcance de la reflexión.

La obra de Yoon muestra como mediante códigos de color (rosa para niñas, azul para niños) se conforma la mente de los individuos desde la más tierna infancia en la creencia del género binario. Evocando sus fotografías “gran parte del discurso contemporáneo sobre el condicionamiento de género y las formas abrumadoras en las que se manifiesta en el consumismo” (Yu, 2011).

A lo largo de todos estos años, la fotógrafa ha comprobado que la diferencia entre los objetos destinados a niñas y niños respectivamente va más allá del color, afectando a sus patrones de pensamiento y comportamiento a lo largo de toda su vida. Los juguetes y libros de las niñas, que van del rosa al morado pasando por el rojo, versan sobre asuntos domésticos como maquillaje, moda, cocina y limpieza; la industria juguetera fabrica para ellas muñecos antropomórficos como ponis a los que pueden peinar, maquillar y adornar. Los juguetes de los niños, donde predomina el azul, versan sobre ciencia, industria, robótica o dinosaurios. Esta diferenciación afecta a los patrones de pensamiento y comportamiento, incidiendo profundamente en la identidad de género y el aprendizaje social (Smyth, 2019).

A continuación se presentan dos fotografías que forman parte del proyecto *The Pink and Blue Project* y que permiten observar la diferencia referida por la autora entre las pertenencias de las niñas y las de los niños, que va más allá del color.



Figura 3: *The Pink Project - Seohyun and Her Pink Things.* (Yoon, 2007)



Figura 4: *The Blue Project - Cole and His Blue Things.* (Yoon, 2006)

3. Daniela Ortiz: *Papa, with P for Patriarchy* (2020).

Daniela Ortiz de Cevallos Pastor (Cuzco, Perú, 1985) es una artista y activista que vive y trabaja en Barcelona (España). En sus últimos proyectos, se ha centrado en lo visual y manual, utilizando formatos alternativos “como libros para niños, con la intención de alejarse de las estéticas conceptuales eurocéntricas” (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2020).

Uno de los trabajos artísticos que se enmarca en esta tendencia, es el titulado *Papa, with P for Patriarchy* (2020), producido con motivo de la exposición "And if I devoted my life to one of its feathers?", comisariada por Miguel A. López para la Kunsthalle Wien (Àngels Barcelona, 2020).

Mediante la utilización de un libro infantil compuesto por veinte paneles de pintura al óleo sobre madera (EFE, 2021), Daniela Ortiz genera una narración visual en la que explora y desvela los mecanismos legales detrás del abuso y la violencia racista y patriarcal. Abordando la opresión psicológica y las formas de maltrato económico, mental, físico y emocional, que experimentan las madres solteras durante la crianza (Kunsthalle Wien, 2020).

En la narración, el padre aparece como un héroe del patriarcado, a pesar de que siempre esté ausente cuando hay obligaciones, sin que nunca se le cuestione por ello, encontrando protección legal incluso en los peores casos de abuso o pedofilia. Esto incrementa el trabajo y el esfuerzo de la madre, a quien nunca se le reconoce ningún mérito, sino que por el contrario se ve reiteradamente sometida a mecanismos legales de abuso y violencia racista y patriarcal, bajo distintas formas de opresión.

En su trabajo, Daniela Ortiz señala, entre otras cuestiones, la prevalencia del apellido paterno, las reiteradas referencias al padre tanto en la escuela, como en libros y películas. Denuncia la nula exigencia de responsabilidades de que son objeto los padres ausentes por parte de instituciones como los servicios de asistencia social, la policía y los juzgados, quienes descargan todo el peso de las obligaciones sobre las mujeres. La indefensión de las madres e hijos llega a su punto álgido en los casos de pedofilia, en los que los padres son exonerados y protegidos por la justicia valiéndose del denominado “síndrome de alienación parental”, mientras que las madres son separadas de sus hijos que quedan bajo la tutela de su agresor.

El libro infantil termina con la siguiente máxima: “Hasta que el silencio no se rompa, no vamos a ser libres” (Ortiz, 2020, p. 18). Mediante una narrativa artística, Ortiz consigue visibilizar los mecanismos que utiliza la sociedad patriarcal para someter a las mujeres, ejerciendo violencia sobre ellas para mantener la desigualdad.

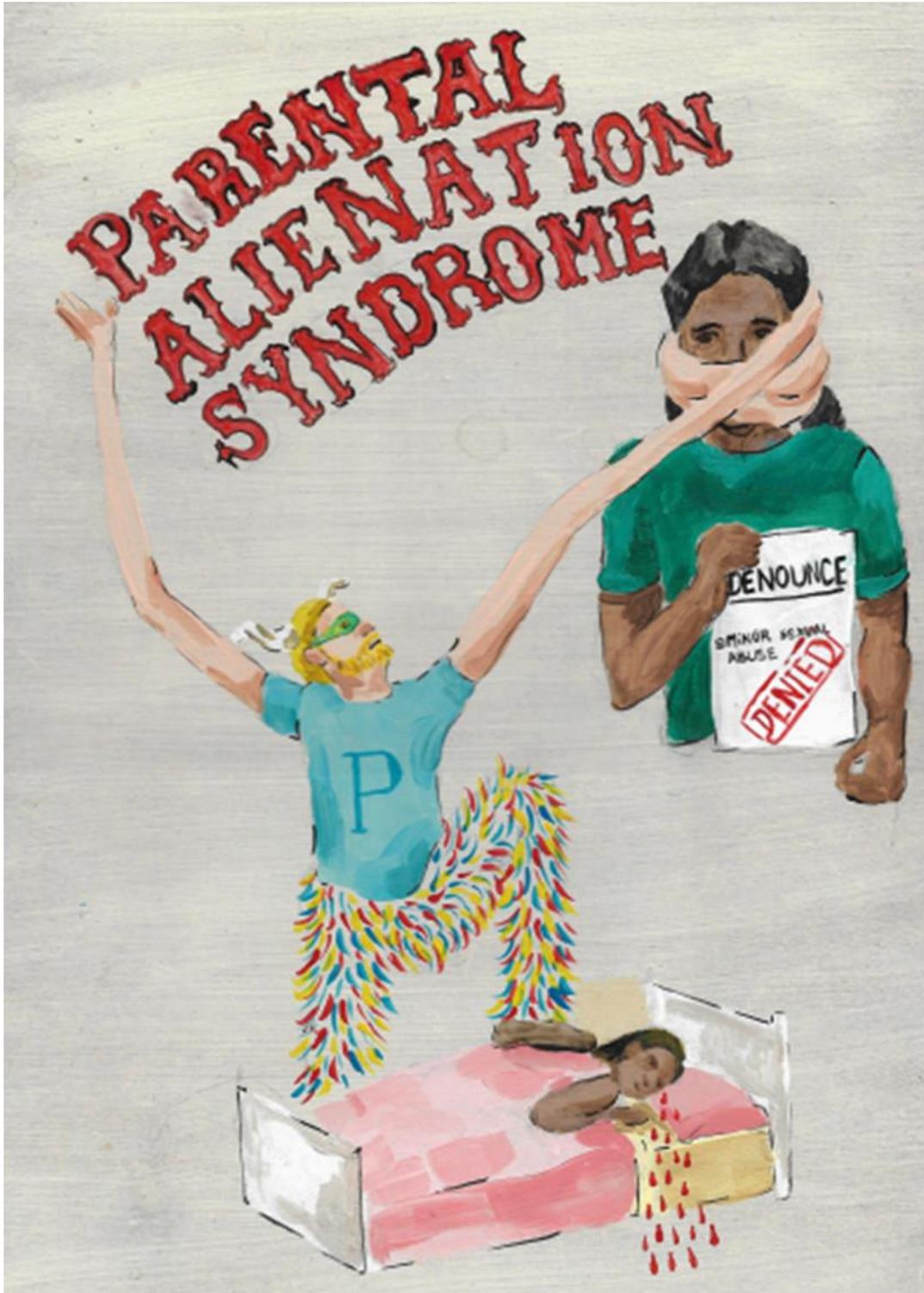


Figura 5: *Papa, with P for Patriarchy* (Ortiz, 2020, p. 15).

4. Nicolay Lamm: *La muñeca Lammily*.

Nicolay Lamm, (Greenfield (Massachussetts), EEUU, 1989) es el artista digital, investigador y empresario creador de *la muñeca Lammily* (Carpenter, 2013).

Según el testimonio del artista (2014), esta muñeca nace como reacción a las inseguridades sobre el físico que experimentaron tanto él como una prima suya durante la escuela secundaria. Su prima, pese a ser una competitiva atleta universitaria, se consideraba gorda y él mismo llegó a pasar hambre y a sentirse obsesionado con el ejercicio físico con el fin de alcanzar un estándar de belleza idealizado. Someterse a todas estas privaciones y esfuerzos no consiguieron hacerle sentir bien, por el contrario solo le proporcionaron frustración e infelicidad. Lamm considera las muñecas de moda, (divas, princesas y sirenas), espejismos que no merecen ser emulados, porque ello conduce a tener que someterse a ideales inalcanzables y poco saludables. Según el artista, la belleza radica en el hecho de aceptarse a sí mismo y ser capaz de trazar el propio camino (2014).

En 2013, Lamm creó una representación de cómo sería una muñeca Barbie si esta tuviese las medidas de una mujer normal. Para ello, realizó un modelo en tres dimensiones utilizando las medias promedio de una mujer estadounidense de diecinueve años obtenidas del Centro para el Control de Enfermedades. Finalmente fotografió juntas a su muñeca, a la que denominó “normal Barbie”, junto con una muñeca Barbie estándar para mostrar la diferencia (Stump, 2013).



Figura 6: Barbie y “normal Barbie” de frente (Lamm, 2013).



Figura 7: Barbie y “normal Barbie” de perfil (Lamm, 2013).

El éxito de su proyecto alcanzó tales proporciones en las redes sociales², que en 2014, Lamm se decidió a emprender una campaña de crowdfunding para comercializar su muñeca, *la muñeca Lammily* (Lamm, 2014).

La muñeca de Lamm es más bajita que Barbie, con caderas más anchas, un poco de barriguita y va menos maquillada, pero sus pies le permiten mantenerse de pie, y aunque no todas las mujeres son así, representa un prototipo de mujer más saludable y alcanzable. En su armario encontramos ropa cómoda, deportiva y calzado plano (Melchor, 2014).

En 2016, con el objetivo de reforzar un prototipo masculino positivo y saludable, creó *Animal Rescuer*, tomando las medidas reales de un chico promedio de diecinueve años estadounidense, que es considerado por el artista como el primer muñeco que aborda directamente los problemas de la imagen corporal masculina (Lammily Doll, 2018).

² Incluso la cantante, actriz y compositora Demi Lovato respaldó el proyecto con un tweet en el que sostenía: “@barbie you are AWESOME!!!!!!!! LOVE this!!!!!!!! ❤️❤️❤️❤️”, junto con las fotografías que se exponen en el texto (Lovato, 2013).



Figura 8: Muñecas y accesorios Lammily: *muñeca Lammily* (2014), *muñeca Lammily fotógrafa*, (2015), *Animal Rescuer* (2016) y *silla de ruedas Lammily* (2017) (Lammily Doll, 2018).

Lamm considera que una de las tareas más complejas de la vida es encontrar el propio camino, para ello resulta fundamental desenvolverse activamente en la esfera de la realidad. Pretende que sus muñecas representen un modelo positivo, porque persigue un modelo real y saludable, al abundar sobre aspectos como la lectura de libros instructivos, la práctica musical, la construcción de casas, el cultivo de un jardín o la alimentación saludable, por lo que reflejarían la vida real en forma de miniatura y posibilitarían el desarrollo armónico de la infancia (Lamm, 2014).

5. Robert Munsch: The Paper Bag Princes.

The Paper Bag Princess es un cuento escrito por Robert Munsch (Pittsburgh, Pennsylvania, EEUU, 1945) e ilustrado por Michael Martchenko (Carcassonne, Francia, 1942) que se publicó en 1980 (Munsch, R. / Martchenko, M. 2003).

Entre 1973 y 1974, Munsch, maestro que gustaba de contar fábulas inventadas a su alumnado, escribió la referida narración, aunque sin ninguna motivación feminista, sino simplemente buscando ser original y agradar a los mayores, pues fue su esposa quien le sugirió escribir un cuento en el que fuese la princesa quien salvase al príncipe (Munsch, s.f.).

El libro que en su origen se consideró un antídoto para Disney se ha convertido en todo un clásico y en un referente actual de la literatura feminista, a pesar de los más de cuarenta años transcurridos desde que se escribió. La historia escrita originalmente en inglés contiene los personajes clásicos de los cuentos de princesas, pero estos no se comportan de la forma habitual, sino que rompen los estereotipos de género de los cuentos tradicionales, dándoles la vuelta y en ello radica su importancia. A ello contribuye también la labor del ilustrador que llena de matices y pinceladas de humor la visualización de la historia, añadiendo un final épico (Orenstein, 2006).

Gracias al ilustrador vemos a la princesa Elizabeth rezumando amor por un príncipe que la ignora, su expresión atónita cuando se queda desnuda en el incendio, crispada e indignada cuando busca al dragón siguiendo el rastro de huesos de animales y árboles quemados, locuaz y divertida cuando está engañando al dragón y absolutamente contrariada cuando el príncipe le recrimina su aspecto. Entre escritor e ilustrador construyen una heroína a la que otorgan los valores y aptitudes que los cuentos tradicionales otorgan a los hombres como el valor, la inteligencia y la tenacidad frente a las injusticias y adversidades, sustituyendo la fuerza física por la astucia y la inteligencia (RZ100arte, 2016).

El príncipe Ronald, en cambio, desempeña el rol pasivo que tradicionalmente se atribuye a las mujeres. Es capturado por el dragón y tiene que esperar a que la princesa lo rescate porque él no es capaz de apañárselas solo. Sin embargo, a diferencia de los cuentos tradicionales, el príncipe no cae rendido de amor cuando la princesa lo rescata, sino que incluso la rechaza por no ir vestida como una princesa, tal como marcan las normas, conservando aquí su rol tradicional. Martchenko nos dibuja un personaje que no muestra ningún interés por la princesa desde el principio de la historia, así en la primera escena mientras ella le manifiesta efusivamente su amor, él le da la espalda, y cierra los ojos, negándola, aferrado a su raqueta de tenis de la que no se desprende en ningún momento, ni siquiera cuando el dragón lo captura y se lo lleva por los aires o la princesa consigue rescatarlo.

El tercer personaje, el dragón, tiene un físico impresionante, es un animal muy grande, poco inteligente y muy vanidoso, al que le encanta que lo adulen y mostrar su fuerza, convirtiéndose la vanidad en su punto débil. Representa claramente los estereotipos propios de los personajes masculinos, mirando incluso el trasero de la princesa con cierta lujuria cuando la deja sin ropa y se lleva a su amado por los aires.

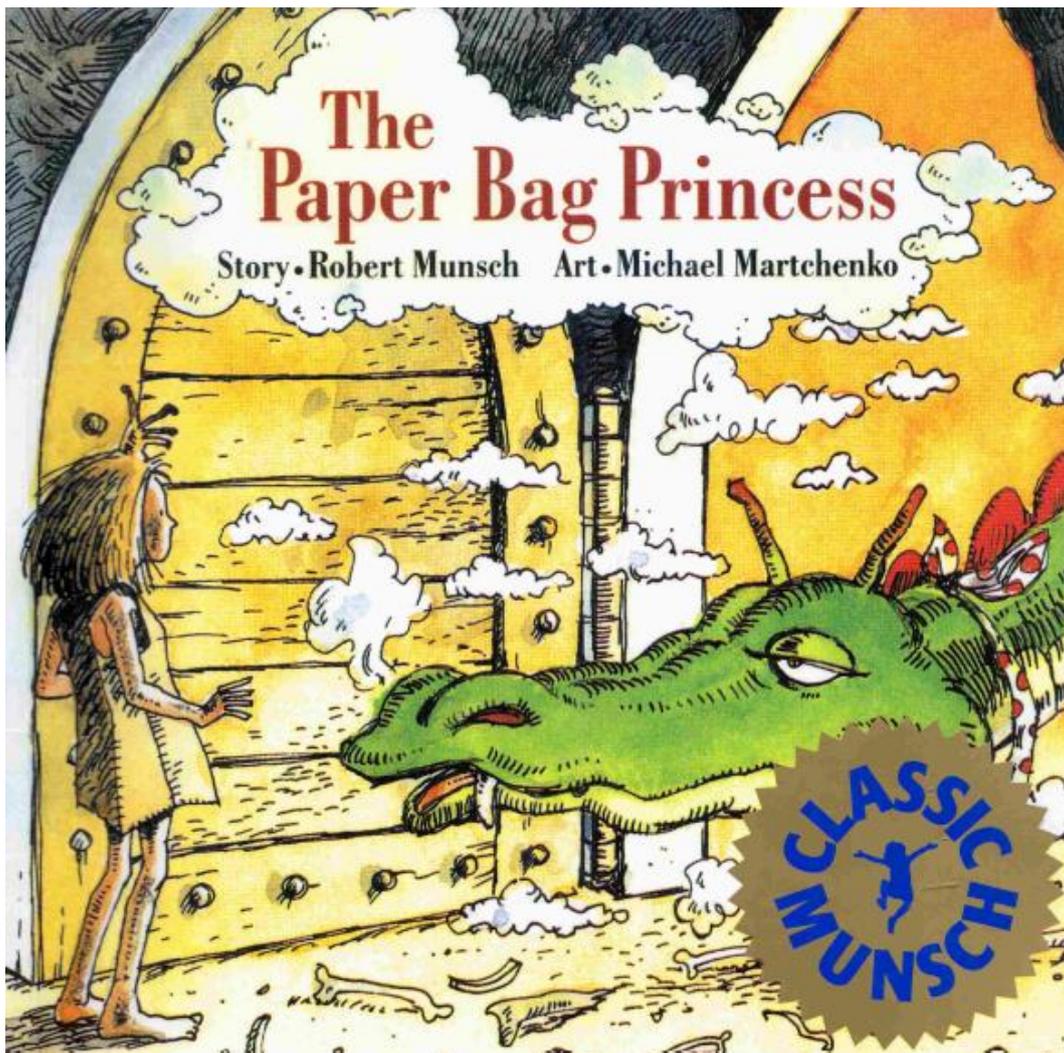


Figura 9: Portada del libro *The Paper Bag Princess* (Munsch, R. / Martchenko, M. 2003).

Uno de los puntos más complicados de la historia fue el final del cuento, cuya autoría se puede atribuir al ilustrador, Michael Martchenko. Este muestra a la princesa corriendo sola y feliz hacia una puesta de sol, siendo que este desenlace no está escrito en el cuento (CBCRadio, 2020). Sobre esta escena, sostiene acertadamente Orenstein (2006) que representa el castigo a la soledad que se impone a las mujeres que se apartan de las normas; penalidad que también se puede observar aplicada en otras producciones artísticas, como en la película *Thelma and Louise*, en las que las protagonistas terminan solas o, “peor aún, navegando locamente por un acantilado hacia su perdición”, y ello, por atreverse a tomar sus propias decisiones y controlar su propio destino.

6.- METODOLOGÍA

6.- METODOLOGÍA

1. Clarificación del área problemática y delimitación del objeto de la investigación

En este apartado se establecerá, en primer lugar, la temática de estudio elegida y se delimitará la problemática general abordada. Acometidas estas tareas, se formulará la principal pregunta de investigación, y, finalmente, se definirá con claridad y de la forma más concreta posible, el objetivo de investigación.

a) Elección de un tema de estudio y delimitación de una problemática general:

El tema de estudio elegido se centra en el arte versus la socialización diferencial por género en la primera infancia.

La socialización diferencial por género no es una cuestión baladí, ya que, mediante ella, la sociedad patriarcal consigue que los individuos adapten su comportamiento y su identidad a los modelos y a las expectativas creadas para los sujetos masculinos o femeninos. Siendo que estas construcciones no tienen la misma consideración social al existir una marcada jerarquía entre ellas, se propicia y perpetúa la desigualdad entre mujeres y hombres desde la infancia (Mayobre, 2003, p. 2). Este proceso no se inicia en la adolescencia, sino en el mismo momento del nacimiento, siendo especialmente intenso durante la primera infancia. El arte desde su posición política y transformadora puede contribuir a visibilizar algunos de los métodos empleados por el patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación a las mujeres.

b) Formulación de una pregunta de investigación:

¿Qué tipo de producto artístico puede contribuir a identificar, desactivar e inutilizar los mecanismos de socialización diferencial por género en la primera

infancia que se ponen en marcha en la familia, la escuela infantil, el grupo de pares y los medios de comunicación (televisión y redes y plataformas sociales), y, sustituirlos por otros que promuevan la igualdad?

c) Objeto de investigación:

Generación de un artefacto artístico original mediante el que mostrar, desvelar o hacer visibles algunos de los principales mecanismos por los que se produce la socialización diferencial por género en la primera infancia, para de este modo contribuir a combatir la reproducción de los arquetipos sexuales androcéntricos que siembran la discriminación y la violencia sobre las mujeres.

2. Formulación de objetivos generales y específicos

a) Objetivo General:

La presente investigación persigue el siguiente objetivo general:

- 1º. Diseñar, elaborar y difundir un artefacto artístico que constituya una herramienta que contribuya a identificar, analizar y criticar los mecanismos de socialización diferencial por género en la primera infancia que se ponen en marcha por la acción socializadora de la familia, la escuela, el grupo de pares, la televisión y las redes y plataformas sociales, y que posibilitan la reproducción de los arquetipos sexuales androcéntricos, que contribuyen a perpetuar la discriminación y la violencia sobre las mujeres. Este artefacto artístico ha de posibilitar, al mismo tiempo, sustituir dichos mecanismos por otros que promuevan la igualdad, procurando que todas las personas tengan iguales oportunidades en la vida, permitiéndoles que se desarrollen como individuos únicos.

b) Objetivos Específicos:

En cuanto hace referencia a los objetivos específicos, esta investigación pretende:

- 1º. Indagar, analizar y determinar la estructura formal que se juzga más conveniente que adopte el artefacto artístico con el fin de conseguir el objetivo general propuesto.
- 2º. Establecer el contenido que debe desarrollarse en el artefacto artístico con el fin de alcanzar el objetivo general propuesto.

- 3°. Procurar que el artefacto artístico presente una visión holística y aborde los aspectos claves de la problemática general planteada.
- 4°. Diseñar la estrategia de difusión del proyecto de investigación, para ello:
 - a. Se identificaran las instituciones, organismos y entidades públicas y privadas a las que es conveniente dirigirse, y,
 - b. Se elaborarán las cartas que se dirigirán a las instituciones seleccionadas.

3. Proceso metodológico.

El proceso metodológico seguido se divide en las cuatro etapas que se detallan a continuación, se acompañan de un [calendario de ejecución](#) (que se incluye en el [Anexo II](#)), y de un [presupuesto](#) (que se acompaña en el [Anexo III](#)).

a) Primera etapa.

Este proyecto de investigación se inicia determinando el foco central de cualquier investigación, es decir, la pregunta y el objeto de investigación que se pretende abordar teniendo en cuenta las fuentes de información y los recursos de los que se dispone. Para ello y, en primer lugar, se selecciona un tema de forma muy amplia; este se va precisando al identificar una problemática general, que permitirá, a continuación, formular una pregunta de investigación y delimitar, de forma concreta y específica, el objeto de investigación.

Seguidamente, se formulan tanto el objetivo general, como los objetivos específicos. Mediante el primero, se pretende expresar los resultados que se desea alcanzar una vez finalizada la investigación; por su parte, los objetivos específicos, que se derivan de los primeros, dan cuenta de los procesos necesarios para la completa realización del proyecto.

Una primera revisión bibliográfica de la literatura conceptual y de investigación tanto dentro del campo de la sociología, como del arte, es fundamental para poder acometer las anteriores tareas. Dicha revisión nos permite tener una primera aproximación a los mecanismos de socialización diferencial por género en la primera infancia que se ponen en marcha en la familia, la escuela infantil, el grupo de pares y los medios de comunicación (televisión y redes y plataformas sociales); así como pergeñar una visión general sobre como diferentes artistas han tratado este tema.

b) Segunda etapa

Finalizada la fase anterior, se inicia otra sumamente importante, la elaboración del marco conceptual o teórico, que se utilizará como brújula en todo el proceso.

El marco conceptual constituye una herramienta fundamental en toda investigación, pues la sustenta y orienta; en este sentido, Miles y Huberman (1994, como se citó en Rodríguez et al., 1996) lo conciben como una herramienta, gráfica o narrativa que explica y permite comprender las principales cuestiones (factores, constructos o variables) que se van a estudiar, así como las posibles relaciones que se dan entre ellas; es decir, su importancia radica en que facilita la identificación y selección de lo que es relevante, al mismo tiempo que orienta en el proceso de recogida y análisis de datos (p. 65).

Tan decisivo instrumento, nos permitirá conocer y comprender cuáles son los mecanismos de socialización diferencial por género en la primera infancia que se materializan en la familia, la escuela, el grupo de pares y los medios de comunicación (televisión y redes y plataformas sociales) y que posibilitan la reproducción de los arquetipos sexuales androcéntricos que contribuyen a perpetuar la discriminación y la violencia sobre las mujeres.

Otra de las piedras angulares de la investigación, la constituye el marco de referentes artísticos, pues será el que nos oriente y guíe a la hora de diseñar, implementar y difundir el pretendido artefacto artístico.

Este instrumento, nos permitirá, por un lado, conocer cómo otros artistas han abordado esta problemática, y, por otro, el análisis de sus productos artísticos nos permitirá identificar aspectos y características cruciales a tomar como modelo a la hora de diseñar y realizar nuestra producción artística.

c) Tercera etapa.

Esta fase se centra en el proceso metodológico seguido a la hora de diseñar el artefacto artístico. Cabe indicar, en primer lugar, que se ha optado por la metodología cualitativa por ser la más adecuada para el propósito que se pretende, ya que esta “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Miguel Martínez, 2006, p. 128). Por otro lado, también interesa este enfoque por su carácter holístico, integral, y por tratar “de comprender los motivos que generan las reacciones humanas, en su propio contexto” (Mora Vargas, 2005, p. 90). Finalmente, y muy especialmente, porque, “la investigación cualitativa es un arte. (...) El investigador es un artífice, es alentado a crear su propio método” (Mora Vargas, 2005, p. 92).

Se empezará determinando tanto la forma como el contenido que habrá de tener el artefacto artístico, con el fin de alcanzar la finalidad y objetivos propuestos.

De este modo y para establecer la forma, se analizará la utilizada por otros artistas que han abordado el mismo tema, con el fin de determinar cuál de las empeladas permite alcanzar los objetivos planteados. Como es obvio, el marco de referentes artísticos será la guía que orientará este proceso.

Con el fin de determinar el contenido de la obra artística, el marco teórico sobre la socialización diferencial por género en la primera infancia constituirá el instrumento que nos guiará y orientará.

Se procederá a la recopilación de información, para ello, se utilizará como técnica específica el registro de anécdotas y experiencias personales vividas por diversas personas. Conocer las vivencias a través de las anécdotas y experiencias personales es fundamental para poder comprender la naturaleza de la dinámica del proceso de socialización diferencial por género en la primera infancia y poder contribuir a transformarla; siendo ello posible porque las anécdotas, como señala Van Manen (2003, como se citó en Fuster, 2019), encarnan una herramienta mediante la que descubrir significados ocultos (p. 209).

Partiendo del hecho de que las anécdotas y experiencias personales han de gozar de carácter significativo, realizar esta tarea acudiendo a fuentes primarias resultaría una tarea que, además de ardua y complicada, excedería los límites temporales de la investigación; por ello, se recurrirá a la consulta de fuentes secundarias, tales como bibliografía académica y de divulgación, blogs especializados y artículos de prensa en las que intervengan personas de relevancia.

El registro anecdótico y de experiencias personales vividas se registrará mediante fichas numeradas e individualizadas para cada anécdota y/o experiencia, en las que figurará, además de su correspondiente número, un título ilustrativo, el tema central, algunas palabras clave, el agente de socialización implicado, una transcripción literal de la anécdota tal y como figura en la bibliografía consultada y la interpretación de la misma y/o una valoración cualitativa y personal sobre su interés (el modelo puede consultarse en el [Anexo IV. Modelo de ficha utilizada para recopilar las anécdotas y experiencias vividas](#)).

d) Cuarta etapa.

En la cuarta etapa se aborda la difusión del proyecto de investigación.

La difusión del proyecto de investigación se realizará dentro de los límites del Estado español, manteniendo el propósito de que en un futuro próximo se pueda extender a América y a Europa. Estos límites vienen impuestos por la magnitud de la tarea en caso de pretender un área de difusión mayor a la acotada y el nivel de conocimientos y experiencia de la investigadora en tales desempeños.

En consecuencia y siempre en función del objeto de estudio de la presente investigación, el proyecto se divulgará entre los organismos de igualdad de ámbito

estatal y autonómico, los organismos de igualdad de la sociedad civil española y los museos de arte contemporáneo de España.

De todas las instituciones identificadas se seleccionarán aquellas que guarden una mayor relación con el objeto de estudio de la presente investigación, y, que mantengan su actividad en el tiempo, para ello se utilizará como indicador que los sitios web estén actualizados.

En cuanto a las fuentes utilizadas para seleccionar los diferentes organismos e instituciones y acceder a sus directorios, cabe indicar que se utilizarán las que se relacionan a continuación:

- a) El portal del [Instituto de las Mujeres \(IMs\)](#), (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2021) organismo autónomo adscrito al Ministerio de Igualdad, permite acceder a los localizadores de recursos uniformes (URL) de los distintos organismos de igualdad de ámbito estatal y autonómico. La consulta de cada uno de ellos nos permitirá obtener los datos de contacto interesados, tales como dirección, teléfono, formulario de contacto y/o correo electrónico.
- b) El proceso para conocer los principales organismos de igualdad de la sociedad civil española, así como sus datos de contacto, será un poco más complicado, requiriendo la realización de las siguientes indagaciones: en el buscador Google se realizarán dos exploraciones, incluyendo en la primera los términos: *instituciones, mujeres, igualdad, España*, y en la segunda: *sindicato, mujeres, igualdad*; por otro lado, se consultará la categoría: [Organizaciones feministas de España](#) en Wikipedia; finalmente, la consulta del portal [Intercambia del Ministerio de Educación y Formación Profesional](#), nos permitirá conocer diversas instituciones de la sociedad civil que ofrecen o divulgan recursos coeducativos. La consulta de las distintas páginas web de las instituciones interesadas nos permitirá acceder a sus datos de contacto.
- c) Para conocer los museos de arte contemporáneo existentes en España y sus correspondientes datos de contacto, es sumamente útil la herramienta de directorios de museos y colecciones de España que ofrece del [Ministerio de Cultura y Deporte](#) (Directorio de Museos y Colecciones de España. Ministerio de Cultura y Deporte, 2021); asimismo, se consultará la categoría: [Museos de arte contemporáneo de España](#) en Wikipedia.

7.- FASE PRÁCTICA

7.- FASE PRÁCTICA

En este capítulo se aborda la implementación del artefacto artístico tanto en lo que se refiere a la forma como al contenido. En primer lugar, se presenta una recopilación de anécdotas y experiencias vitales, íntimamente relacionadas con el marco teórico, que permiten generar las imágenes que luego se articularán en torno a un relato global, materializándose en el libro de artista. Un segundo apartado se centra en el propio artefacto artístico, definiendo, analizando y justificando, tanto su título, como la forma y el contenido, así como la narración, finalizando con la correspondiente ficha técnica y una serie de fotografías que ilustran el producto final. Finalmente, el proceso de elaboración del artefacto artístico puede consultarse en el [anexo VI: Proceso de elaboración del artefacto artístico](#), en este apartado se reúnen los dibujos fallidos, los titubeos, las rectificaciones,... en definitiva, se ha intentado reflejar de la forma más poética posible, tal y como oportunamente apuntó el profesor Marc Vives en la evaluación intermedia, “cómo entra la luz desde la ventana”.

1. Registro de anécdotas y experiencias vitales recopiladas.

En las líneas que siguen a continuación expondré en líneas generales el contenido tratado en las diferentes anécdotas y experiencias vitales recopiladas, que se reúnen en el [Anexo V: Recopilación de anécdotas y experiencias vividas.](#)

Las dos primeras experiencias vitales compiladas son de carácter general. La primera, que lleva por título: [Ellas diseñarán robots para limpiar la casa](#), trata sobre el sexismo como un velo que cubre la realidad con una luz oscura. Se puede comprobar como el sexismo lo impregna todo, no es posible ni aislarlo, ni desprendernos de él. Ha conformado las mentes de las niñas y niños que protagonizan la experiencia hasta el punto de llegar a pervertir el supuesto avance de la incorporación de la mujer al campo de la ingeniería. En la segunda experiencia vital, titulada: [¡No me llames princesa!](#), se aborda el papel del lenguaje como depositario de nuestros prejuicios, creencias y presunciones. Lo

que se les dice a las niñas y niños es importante porque les enseña lo que deben valorar.

El siguiente grupo de experiencias vitales se centra en el papel de la familia como agente socializador diferencial por género. La tercera experiencia, [Gracias, por ayudarme a dejar de ser quien soy](#), expone el tema de que la sociedad patriarcal asigna a las madres el papel de socializadoras en los valores. La cuarta, [¿Por qué le has puesto tu apellido primero?](#), desvela el hecho de que poner en primer lugar el apellido paterno funciona como un marcador de género de carácter simbólico. La quinta, [¿Qué lástima, con lo que me gustaba!](#), trata sobre la ropa diferenciada por géneros, cuya última finalidad es la de pretender que los niños no sean confundidos con niñas. La sexta, [Si un niño va de rosa, se ve degradado a niña](#), se centra en la primera norma en poder coercitivo de marcado de género, la que dicta que de entre todos los colores, los niños no deben vestir de rosa; por su parte, la séptima, [¿Azul para una niña?](#), aborda la cuarta norma de marcado de género, la que impone que de entre todos los colores, las niñas no deben vestir de azul. La octava experiencia vital, [Exhortaciones en el hogar, ¿pasado o presente?](#), ilustra como las madres, mediante una labor constante, utilizando como recursos los reproches, menosprecios, prohibiciones y órdenes inculcan a sus hijas los estereotipos y roles sexistas. En la novena, [La princesa vestida con un camisa de fuerza](#), se constata como estos roles y estereotipos sexistas constriñen el desarrollo de las niñas como personas en todos los ámbitos; mientras que en la décima, [¿Qué suerte, tres varones!](#), comprobamos como los niños sufren una suerte paralela.

Ya centrados principalmente en la escuela y el grupo de pares como agentes socializadores, en la onceava, [O niñas, o niños](#), advertimos como esta institución se esfuerza por imponer el sistema binario de género desde el inicio de la escolarización. Se inician y/o consolidan en su seno diversos fenómenos, como el de la segregación por géneros, que es tratada en la experiencia duodécima, [¿Son un engorro!](#), en la que se expone como los niños rechazan a las niñas en sus juegos por considerarlas inferiores. La treceava, [¿Somos sus fieles servidoras!](#), aclara el proceso por el que se gesta el rol femenino de las mujeres como “sirvientas de los hombres”.

Entre las estrategias que despliega el grupo de pares en la escuela para mantener y perpetuar el orden establecido por la sociedad patriarcal, juega un papel destacado el bullying. Sobre este mecanismo tratan las experiencias décimo cuarta, [¿A las chicas no les gustan los trenes!](#), en la que se recoge la fuerza coercitiva de una simple advertencia; la décimo quinta, [Una niña con pirula](#), que recoge el escarnio que sufre un niño que no respeta los roles y estereotipos sexistas que marcan las masculinidades dentro del género binario; la décimo sexta, [¿De dónde sacan esas referencias esas criaturas?](#), en la que se relatan varios ejemplos del bullying sufrido por los mismos motivos. Finalmente, la décimo séptima, [Un juego estremecedor](#), presenta un juego que ha despertado nuestros temores pues, aunque

pueda parecer inocente por ser los protagonistas criaturas, constituye el ensayo de una futura agresión sexista.

Por lo que se refiere a los juegos, la experiencia décimo octava, [Balones fuera](#), gira en torno al fútbol como elemento clave en la construcción de la masculinidad hegemónica; por su parte, la décimo novena, [¿Como se divierte tu niño con muñecas!](#), trata la nula tolerancia de la sociedad a que los niños jueguen con juguetes marcados como de niña.

Por su parte las niñas, solo pueden jugar con muñecas, como refleja la vigésima experiencia vital, titulada: [Mamá, ¿solo voy a jugar con muñecas?](#), juguete que representa la metáfora social de la mujer objeto de deseo y de la mujer madre y cuidadora. La vivencia vigesimoprimera titulada, [¿También tienes un taladro de princesa?](#), deja claro que las niñas no son libres de elegir, se ven obligadas a jugar a muñecas y princesas porque el mercado no les ofrece otra alternativa, viéndose expuestas a una inmensa cantidad de productos de princesas rosas. Esta constreñida oferta limita a las niñas a la esfera del hogar, imponiéndoles la pasividad y el aburrimiento, como se refleja en la experiencia vigesimosegunda, [Queridos señores de la compañía Lego](#); que recoge una acertada carta dirigida por una niña de siete años a dicha compañía. A lo que juegan las niñas es sumamente importante, pues el juego prepara psíquica y físicamente tanto a las niñas, como a los niños, en el desarrollo de actividades relacionadas con su futuro profesional, como se plasma en la vigésimo tercera experiencia, [Conducir es cosa de hombres](#).

Ante este panorama resulta lógico que las niñas corten el pelo o metan en el microondas a las muñecas barbies, pues constituye una estrategia para eliminar el estrés que provocan tales muñecas, símbolo de la opresión patriarcal que sufren las mujeres, tal y como se recoge en la vigésimo cuarta experiencia, titulada precisamente, [Torturando barbies](#). Otra alternativa, aunque sumamente insana, es la que se plasma en la vigésimo quinta experiencia, [Mamá estoy estresada](#), en la que una niña, supuestamente estresada a los cinco años, acude al salón de belleza “Princelandia”, empresa enfocada en estimular el consumo de la estética a tan temprana edad.

La escasez de referentes femeninos con los que las niñas puedan identificarse se aborda en la experiencia vigésimo sexta, [Superhéroes, Star Wars y Girls out](#). Algunas niñas se identifican con referentes masculinos que viven grandes aventuras, adoptando roles y estereotipos masculinos, rechazando los típicos roles y estereotipos de sumisión y debilidad asignados a las mujeres, lo que despierta la ira de los agentes socializadores que velan por la reproducción del orden patriarcal, como se recoge en la vigésimo séptima experiencia, [Quiero ser un chico, es más divertido](#).

Finalmente, y un tanto alejada del hilo argumental del resto de experiencias vitales, se halla la vigésimo octava, [¿Qué aburrida que es la tele!](#), en la que queda

reflejado como la publicidad sexista se ha trasladado de la televisión a las redes y plataformas sociales.

2. El artefacto artístico.

Toda investigación se materializa en un artefacto artístico, que constituye una parte más del proyecto con el que forma un todo. En las líneas que siguen se analizará y justificará tanto el título, como la forma, el contenido y la narrativa, presentando finalmente la ficha técnica y una serie de fotografías que ilustran el producto final.

a) El título.

En cuanto al título *The Pink Box*, el color rosa se convierte en un elemento subversivo, ya que el color utilizado por el patriarcado para crear desigualdad y discriminación se convierte en un elemento empoderador. El título parte de una reflexión sobre la afirmación de la artista Portia Munson, quien considera que la acumulación de objetos de color rosa le resulta empoderadora. Interpreto que la unión entre las mujeres (o personas que persiguen la igualdad) otorga poder, consiguiendo el efecto contrario al deseado por el patriarcado y por ello nos resulta subversivo. Por su parte, la organización HeForShe (s.f.) también ha elegido el magenta como color bandera del movimiento de solidaridad por la igualdad de género, dejando atrás el siglo XX en el que el rosa era el color de la feminidad para dar paso al siglo XXI en el que el significado de la paleta oscura del rosa ha dado un giro radical.

b) La forma.

En cuanto a la forma, *The Pink Box* es un libro de artista compuesto por diez ilustraciones, con tipografía y encuadernación propias, utilizando diferentes técnicas gráficas, habiendo realizado también las tareas de encuadernación.

La elección de un libro de artista se justifica en que la colección de ilustraciones realizada está íntimamente relacionada con la idea de libro al existir una secuencia, un texto y una forma (Crespo, 2012, p. 2). Este material se presenta como una serie de metáforas y recursos visuales donde podemos ver secuencialmente, algunos de los mecanismos de sometimiento y creación de desigualdad ejercidos por la sociedad patriarcal sobre los individuos. La mayoría de los dibujos se completan con algunas palabras, símbolos o frases que

añaden significación, constituyendo – la secuencia de imágenes y texto – un relato global.

Formalmente también el conjunto presenta una unidad de forma. Cada uno de los dibujos está cubierto por un tul negro (simbolizando el patriarcado) que habrá que levantar para poder contemplar la imagen con claridad. Por este motivo, este libro va más allá de la mera contemplación, invitándonos a pasar a la acción. La tela de tul negro es la metáfora que da unidad formal al conjunto.

Por su tipología, se trata de un el libro-caja (Crespo, 2012, p. 20). Se ha optado por una caja-contenedor (como tapas del libro) por dos razones. La primera, porque se trata de un proyecto abierto con la pretensión de que el número de obras vaya aumentando con el tiempo y la segunda porque la cultura patriarcal está viva, muy viva y será necesario seguir actuando al respecto. Por todo ello, la caja también guarda relación formal y conceptual con el conjunto.

Por último, cabe indicar que se trata de un ejemplar único, al constituir una obra de carácter artesanal-manual que se aleja de la estética conceptual eurocéntrica, en la línea de Daniela Ortiz (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2020). Por añadidura, las imágenes son fácilmente reproducibles, lo que facilita la difusión en formato estándar, reforzando nuevamente el motivo de la elección del formato libro, dado que uno de los objetivos perseguidos es que la obra alcance el mayor impacto visual en la sociedad.

El dibujo ha sido la técnica artística elegida, en primer lugar, porque es un lenguaje universal (máxime por el tema, que es compartido por las diferentes culturas en un mundo tan globalizado como el nuestro) y, en segundo lugar, porque me permite crear metáforas y efectos visuales que no lograría conseguir con otra técnica. He optado por dibujos figurativos porque son más fáciles de interpretar por la población general y solo algunos elementos están coloreados. A este respecto cabe también indicar que, aunque en dos de las ilustraciones hay una parte importante de collage, el dibujo es la técnica predominante y la que permite materializar la idea principal y enlazar las diferentes partes.

La paleta de color es muy reducida, básicamente magenta, azul y negro, con algún ligero toque de otro color. El rosa simboliza lo femenino, el azul lo masculino y el negro el patriarcado (o los estereotipos sexistas).

Los materiales utilizados son tinta china, anilinas y lejía, aplicadas con caña, plumilla, gotero y pincel. Las anilinas me dan los colores intensos que busco expresamente, para conseguir un efecto “empoderador” siguiendo en este aspecto la estética del color de Portia Munson o Jeong Mee Yoon. Por su parte, la lejía me permite quemar significativamente algún elemento de color, consiguiendo un efecto visual potenciador. El papel elegido es el Fabriano artístico por su blancura y su alta calidad, con unas medidas de 23 x 30,5 cm. y un grosor de 300 g/m². Los dibujos van colocados sobre una doble cartulina rosa de 240g, tamaño A3, a modo de paspartú, soportando también la tela de tul.

c) El contenido y la narrativa.

En cuanto hace referencia al contenido, este respetará los siguientes principios:

- a. Que provoque procesos cognitivos como la reflexión, el debate, la crítica,
- b. Que desencadene emociones fuertes como el enfado, la sorpresa, la alegría,...
- c. Que no deje indiferente, que después de la experimentación , provoque un cambio personal
- d. Que haga referencia a los principales mecanismos de socialización diferencial por género en la primera infancia, que se dan en la familia, la escuela, el grupo de pares y los medios de comunicación, y que posibilitan reproducir los arquetipos sexuales androcéntricos que contribuyen a perpetuar la discriminación y la violencia sobre las mujeres.

En cuanto a la narrativa, cabe indicar que esta se inicia con la presentación de una caja de color magenta, [The Pink Box](#), envuelta por una tela de araña; esta red negra representa el sexismo, un velo que cubre la realidad con una luz oscura. Con gran esfuerzo la artista consigue lo imposible, desprenderse de la telaraña, entonces la caja rosa queda liberada; representa el poder, la autonomía y la libertad de la mujer empoderada, que consciente de la desigualdad y de la injusticia, crea una obra, una narrativa visual, que será una potente arma para luchar contra la violencia de género.

De este modo, en el primer grupo de dibujos se muestran los mecanismos que se ponen en marcha en la familia, primer y principal agente socializador en la infancia. En el [dibujo nº 1, Nacida para gustar](#),³ se nos muestra a una niña en el mismo momento del alumbramiento, naciendo provista de un buen número de marcadores de género: pendientes, pulseras y adornos florales para la cabeza, incluso se añaden algunos más que serán utilizados a partir de la adolescencia, como uñas y pestañas postizas y labios maquillados. En el [dibujo nº 2, O niña, o niño](#),⁴ una madre sostiene a dos bebés, semejantes en peso y talla. Su sexo se ha ocultado deliberadamente al espectador. Sobre un fondo rosa, color que el patriarcado relaciona con la feminidad, aparecen escritos epítetos masculinos; por

³ Sobre los marcadores de género véase lo dicho en el marco teórico por [Judith Butler](#), [Duque](#) y la experiencia vivida cuarta, [¿Por qué le has puesto tu apellido primero?](#).

⁴ Véase lo dicho en el marco teórico sobre los [comportamientos y expectativas de la familia ante la llegada de un nuevo descendiente que determinan en buena medida el proceso de tipificación sexual del individuo](#).

el contrario, sobre el fondo azul, color que el patriarcado asocia a la masculinidad, aparecen calificativos femeninos, jugando deliberadamente a la ambigüedad. A la bebé niña (en el supuesto de que exista) se le dirigen los epítetos de coqueta, pequeña, dulce y delicada, mientras que al bebé-niño (en el supuesto de que exista) se le dirigen los de valiente, fortachón, atrevido y grande. En este dibujo se plasman las diferentes expectativas de la familia que les llevan a atribuir características a los bebés en función de su sexo y ello a pesar de que su aspecto físico sea muy semejante; dichas descripciones reflejan más las expectativas de las madres y padres que las particularidades físicas reales de los recién nacidos. El [dibujo nº 3, *Los mandamientos del patriarcado. Homenaje a Marina Subirats*](#),⁵ muestra a una madre que sostiene sobre sus hombros dos pesadas losas de piedra que imitan las Tablas de la ley que fueron entregadas por Dios a Moisés en el monte Sinaí, y es que el patriarcado hace recaer sobre las madres una ardua tarea: les asigna el papel de socializadoras de la prole en los valores patriarcales. Un niño miedoso, otro mal estudiante, otro que gusta vestirse con ropas femeninas provocarán en la madre patriarcal incontables desvelos y preocupaciones. Viéndose impelida a poner en marcha toda una serie de estrategias de inculcación de los más tradicionales estereotipos sexistas, no dudará en dirigir reproches, prohibiciones, órdenes, menosprecios, adulaciones que buscan despertar la envidia,... todo ello en aras a que su descendencia no sea rechazada y pueda alcanzar el éxito socio-económico en el seno de la sociedad patriarcal en la que se desenvuelven. En el [dibujo nº 4 *Trois poupées sourient sans arrêt*](#),⁶ una madre, su hija y una muñeca aparecen vestidas con una camisa de fuerza. Esta representa la fuerza de los roles de género y estereotipos sexistas que constriñe el desarrollo de las mujeres como personas, facilitando su infantilización y cosificación.

La narrativa continúa con un segundo grupo de dibujos que hace referencia al grupo de pares, en cuyo seno el proceso de socialización recibe un impulso definitivo al circunscribirse las relaciones en un plano de igualdad. Se puede dar la circunstancia de que, aunque una familia pretenda educar a sus descendientes en igualdad, esto no sea suficiente, puesto que, cuando las niñas y niños se empiezan a relacionar con el grupo de pares y sus familias, puede ocurrir que entren en competencia las diferentes normas, valores y modelos de comportamiento deseables que difunden unos y otros. Las criaturas, para

⁵ Véase lo dicho por Subirats en la experiencia la décima [¡Qué suerte, tres varones!](#), y lo manifestado por Adichie en la experiencia tercera [Gracias, por ayudarme a dejar de ser quien soy](#).

⁶ Véase la experiencia novena, [La princesa vestida con un camisa de fuerza](#), en la que Adichie identifica la fuerza de los roles de género con una camisa de fuerza. Consúltense también lo dicho en el marco teórico sobre la [función del vestuario femenino como encargado de restringir o impedir el libre movimiento](#), así como la experiencia octava [Exhortaciones en el hogar. ¿pasado o presente?](#), en la que Subirats recuerda como su ropa de niña limitaba sus movimientos.

integrarse en un grupo, tendrán que aceptar, en cierta medida, los valores y normas que existan en él, y quien muestre actitudes y comportamientos que no se adapten a la norma hegemónica sufrirá el rechazo. De este modo, el [dibujo nº 5, *Cenicienta devorando a nuestras hijas. Homenaje a Peggy Orenstein*](#),⁷ refleja a una niña devorada por la industria de princesas Disney que solo admite el jugar a princesas, norma a la que se dobló la hija de Peggy Orenstein por la influencia de su mejor amiga de guardería. En el [dibujo nº 6, *¡¡¡ Eres una niña con pirula!!!*](#),⁸ se recoge el duro insulto que sufre un niño por no respetar los roles y estereotipos sexistas que marcan las masculinidades dentro del género binario.

Un tercer grupo de dibujos hace referencia a la socialización diferencial por género en la escuela. Con especial intensidad el modelo de escuela segregada, aunque también en el seno de la escuela mixta, se estereotipa a las personas desde el inicio de la escolarización según el género binario, práctica que compromete la construcción de la identidad y favorece el desarrollo de los estereotipos sexistas y las desigualdades. En el [dibujo nº 7, *Escuela "Manto Negro"*](#),⁹ un aula de educación infantil se divide en dos espacios bien diferenciados, el de las niñas y el de los niños. La práctica del patrón de segregación por sexos permitirá crear espacios diferenciados, incluso dentro de una misma aula, donde practicar y reproducir conductas acordes al ideal de género dominante. Así en la escena, todos los niños son iguales y por ello todos se llaman "Adán"; como todos son activos y curiosos "por naturaleza", todos ellos levantan la mano y preguntan, dominando al querer hacer uso de la palabra. Por su parte, las niñas que son también todas iguales se llaman "Eva"; como son también "por naturaleza" tranquilas y aplicadas, escuchan y se muestran complacidas. La maestra, que es una réplica de "Eva", simboliza la infantilización de la mujer. El humo negro que emana del nombre del centro escolar y que se infiltra en el corazón y el cerebro de las niñas y niños, encarna el sexismo que lo impregna todo, tanto en el mundo educativo, como fuera de él, y del que será difícil desprenderse porque conformará su personalidad. El [dibujo nº 8, *Escuela mixta*](#),¹⁰ se centra

⁷ Véase el proceso de socialización diferencial por género por la acción del grupo de pares que experimentó la hija de Peggy Orenstein cuando contaba entre dos y tres años, quien optó por adoptar los valores imperantes en el grupo de pares y desobedecer a su madre, tal y como lo relata una madre impotente y estupefacta en la experiencia décimo cuarta, [¡A las chicas no les gustan los trenes!](#).

⁸ Véase la experiencia décimo quinta, [Una niña con pirula](#).

⁹ Véase lo dicho sobre "[modelo de escuela segregada](#)", "[escuela mixta](#)" y "[segregación por sexos](#)" en los apartados: "3. Socialización diferencial por género", "5. Socialización diferencial por género en la escuela", el apartado: "6. Socialización diferencial por género entre pares en la infancia"; así como, la experiencia onceava, [O niñas, o niños](#).

¹⁰ Véase lo dicho sobre la "[escuela mixta](#)" en el apartado: "6. Socialización diferencial por género entre pares en la infancia", así como, la experiencia décimo séptima, [Un juego estremecedor](#).

precisamente en esta tipología de centros, que es la mayoritaria. El papel pasivo y de no intervención que asumen las docentes de la escuela mixta, hace posible que en el patio de recreo infantil preponderen las prácticas segregadoras y jerárquicas en las relaciones entre iguales, y, que cuando niñas y niños interactúan espontáneamente, las relaciones estén marcadas por un fuerte sexismo, de este modo, en la escena, las profesoras de la escuela mixta aparecen, en las cuatro esquinas del patio escolar, como columnas impertérritas, que ni ven, ni oyen, ni hablan, ni intervienen, cuando a su alrededor niñas y niños participan en un juego que bien puede interpretarse como la práctica de una agresión sexista.

Por último, la narrativa finaliza con los dibujos que aluden a la socialización diferencial por género a través de la televisión y las plataformas y redes sociales. De este modo, en el [dibujo nº 9, Johnny Tube](#),¹¹ un niño de los años sesenta, *Johnny Tube*, juega con un dinosaurio, mientras otro niño, en este caso del siglo XXI, traspasa la pantalla de un televisor cercano y le arrebató el caballito. Si la televisión era en España el instrumento más poderoso de socialización en la infancia, desde 2015 lo son las plataformas sociales. *Johnny Tube* es un influencer masculino que juega con dinosaurios y caballos, su canal se dirige en exclusiva a los niños, las niñas quedan excluidas, incluso antes del visionado de los vídeos.

El [dibujo nº 10, Di, Ana & Amor](#),¹² aparecen tres estrellas de las redes sociales. *Di* y *Ana* juegan a las cocinitas, juego de imitación de la realidad en el ámbito privado y del hogar, y, muy diligentemente, le sirven sus guisos a *Amor*, recreando roles tradicionalmente femeninos como los relacionadas con el cuidado de los demás. Por su parte, *Amor* no duda en despreciar el trabajo de sus compañeras de juegos, llegando incluso a escupir sus guisos, reproduciendo los más tradicionales roles y estereotipos sexistas que marcan la masculinidad y que contribuyen a perpetuar la discriminación y la violencia sobre las mujeres. Además, *Di, Ana & Amor* han establecido lazos de proximidad y especial intimidad con su multimillonaria audiencia, lo que facilita la aceptación y asunción de los valores, estereotipos de género y modelo de juego que transmiten en sus contenidos.

¹¹ Véase lo dicho en el marco teórico sobre [“segregación por género en las plataformas y redes sociales”](#) en el apartado “Socialización diferencial por género a través de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación en la infancia”.

¹² Véase lo dicho en el marco teórico, en el sub-apartado [“a\) Socialización diferencial por género a través de plataformas y redes sociales”](#).

d) **Ficha técnica y fotografías de la obra.**

Las fichas técnicas corresponden a las siguientes producciones:

1. [The Pink Box](#)
2. [Nacida para gustar](#)
3. [O niña o niño](#)
4. [Los mandamientos del patriarcado. Homenaje a Marina Subirats](#)
5. [Les trois poupées](#)
6. [Cenicienta devorando a nuestras hijas. Homenaje a Peggy Orenstein](#)
7. [¡¡¡Eres una niña con pirula!!!](#)
8. [Escuela “Manto Negro”](#)
9. [Escuela mixta](#)
10. [Johnny Tube](#)
11. [Di, Ana & Amor](#)

Título: The Pink Box

Serie: The Pink Box

Autora: Laura García Ferrer

Año: 2021-22

Medidas: 47 x 34,5 x 6,5 cm

Técnica: encuadernación con cartón, tela, goma eva y lana tejida con ganchillo.



Figura 10: *The Pink Box*

Título: Nacida para gustar

Serie: The Pink Box

Autora: Laura García Ferrer

Año: 2021-22

Medidas: 30,5 x 23 cm

Técnica: Tinta china, anilina y lejía aplicada con caña.



Figura 11: *Nacida para gustar*

Título: O niña o niño

Serie: The Pink Box

Autora: Laura García Ferrer

Año: 2021-22

Medidas: 30,5 x 23 cm

Técnica: Tinta china, anilinas y lejía aplicada con pincel y caña.



Figura 12: *O niña, o niño*

Título: Los Mandamientos del Patriarcado. Homenaje a Marina Subirats.

Serie: The Pink Box

Autora: Laura García Ferrer

Año: 2021-22

Medidas: 30,5 x 23 cm

Técnica: Tinta china y anilinas aplicadas con palillo y pincel.



Figura 13: Los Mandamientos del Patriarcado. Homenaje a Marina Subirats.

Título: Les trois poupées

Serie: The Pink Box

Autora: Laura García Ferrer

Año: 2021-22

Medidas: 30,5 x 23 cm

Técnica: Tinta china, anilinas, lejía y rotuladores al agua con punta de pincel, aplicadas con palillo, caña y pincel.



Figura 14: Les trois poupées.

Título: Cenicienta devorando a nuestras hijas. Homenaje a Peggy Orenstein.

Serie: The Pink Box

Autora: Laura García Ferrer

Año: 2021-22

Medidas: 30,5 x 23 cm

Técnica: Tinta china, anilinas y lejía aplicada con gotero, pincel, palillos y caña.



Figura 15: *Cenicienta devorando a nuestras hijas. Homenaje a Peggy Orenstein*

Título: ¡¡¡Eres una niña con pirula!!!

Serie: The Pink Box

Autora: Laura García Ferrer

Año: 2021-22

Medidas: 30,5 x 23 cm

Técnica: Tinta china, anilinas y lejía aplicada con pincel, palillos y caña.



Figura 16: ¡¡¡Eres una niña con pirula!!

Título: Escuela “Manto Negro”

Serie: The Pink Box

Autora: Laura García Ferrer

Año: 2021-22

Medidas: 30,5 x 23 cm

Técnica: Tinta china, anilinas, lejía, polvo de grafito, aplicada con palillos, caña, tela y goma blanda.

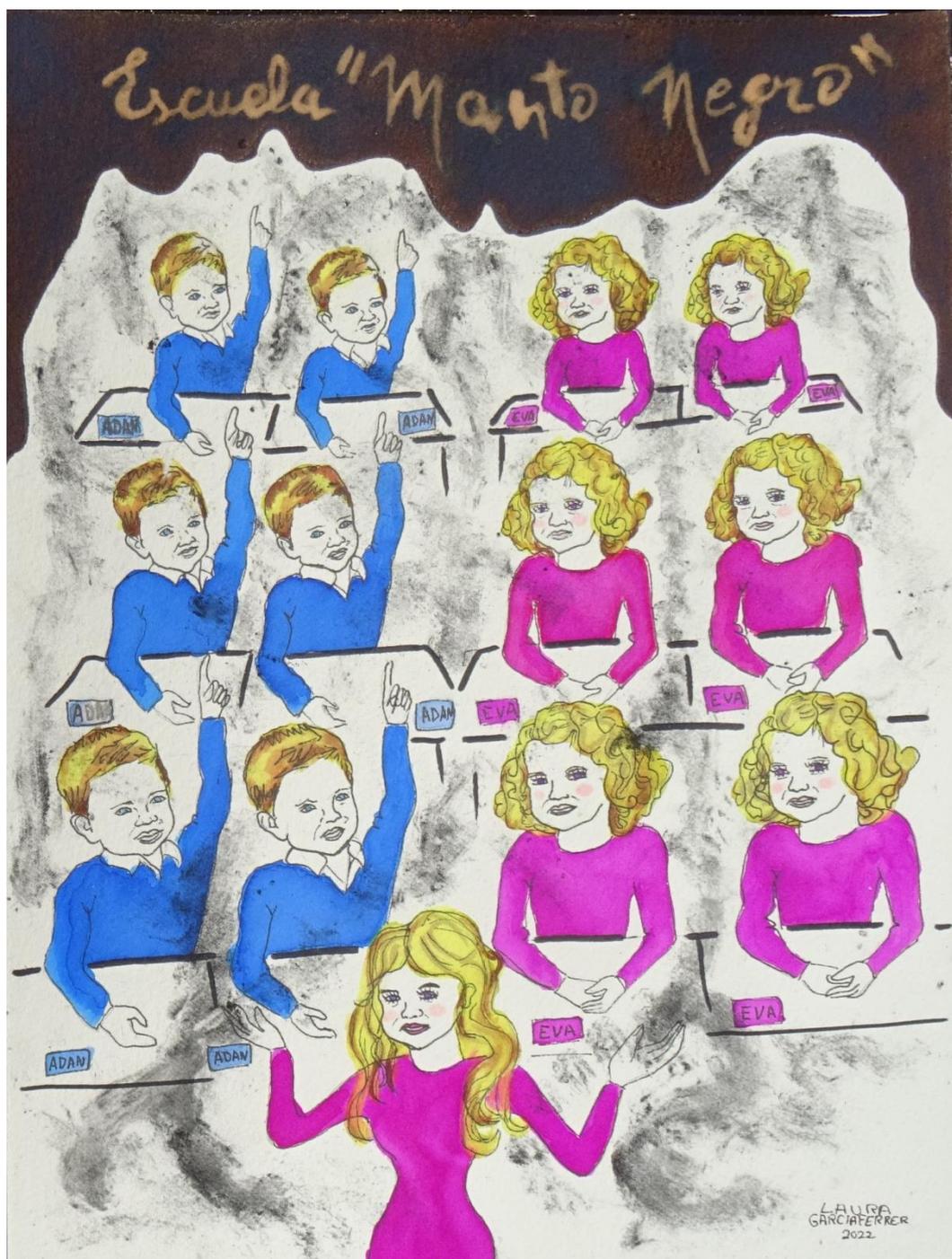


Figura 17: Escuela “Manto Negro”

Título: Escuela mixta

Serie: The Pink Box

Autora: Laura García Ferrer

Año: 2021-22

Medidas: 30,5 x 23 cm

Técnica: Tinta china, anilinas y lejía aplicada con pincel, palillos y caña.



Figura 18: *Escuela mixta*

Título: Johnny Tube
Serie: The Pink Box
Autora: Laura García Ferrer
Año: 2021-22
Medidas: 30,5 x 23 cm
Técnica: Fotomontaje, dibujo y collage



Figura 19: *Johnny Tube*

Título: Di, Ana y Amor
Serie: The Pink Box
Autora: Laura García Ferrer
Año: 2021-22
Medidas: 30,5 x 23 cm
Técnica: Dibujo y collage



Figura 20: *Di, Ana y Amor*

8. DIFUSIÓN

8. DIFUSIÓN

Con el fin de proceder a la difusión de este proyecto de investigación, tal y como se apuntó en el apartado en el que se refiere la [cuarta etapa del proceso metodológico](#), se ha procedido a redactar las cartas que se dirigirán a los organismos de igualdad de ámbito estatal y autonómico y a los organismos de igualdad de la sociedad civil, así como a los museos de arte contemporáneo de España, (véase el [anexo VII: Cartas dirigidas a los organismos de igualdad de ámbito estatal y autonómico, a los organismos de igualdad de la sociedad civil y a los museos de arte contemporáneo de España](#)).

Por otro lado, y del modo indicado en la [cuarta etapa del proceso metodológico](#), se han recopilado las direcciones de contacto de los organismos de igualdad de ámbito estatal y autonómico, de los organismos de igualdad de la sociedad civil, así como de los museos de arte contemporáneo de España, (véase el [anexo VIII: Direcciones de contacto de los organismos de igualdad de ámbito estatal y autonómico, de los organismos de igualdad de la sociedad civil y de los museos de arte contemporáneo de España](#)).

Así diseñada la estrategia de difusión, esta se implementará después de la evaluación final del trabajo final de grado, con la pretensión de mejorarlo en aquellos aspectos del mismo que aprecie el tribunal.

9. REFLEXIONES FINALES

Esta investigación comenzaba con una pregunta de investigación en la que se planteaba qué tipo de producto artístico puede contribuir a identificar, desactivar e inutilizar los mecanismos de socialización diferencial por género en la primera infancia que se ponen en marcha en la familia, la escuela infantil, el grupo de pares y los medios de comunicación (televisión y redes y plataformas sociales), y, sustituirlos por otros que promuevan la igualdad.

En primer lugar indicar que me ha sorprendido la escasez de trabajos artísticos que abordan la socialización diferencial por género en la primera infancia, más aun teniendo en cuenta la trascendencia del tema. Es precisamente en esta etapa del desarrollo, cuando se conforma la mente de los individuos, que el proceso de socialización es especialmente intenso, consiguiendo que estos adapten su comportamiento y su identidad a los modelos y a las expectativas creadas para los sujetos masculinos o femeninos.

En contrapartida, las investigaciones artísticas sobre el tema a las que he tenido acceso, gozan de solidez, rigor y significatividad. En este sentido, puede verse¹³ como Portia Munson muestra en sus instalaciones una multiplicidad de objetos de color rosa destinados a niñas y mujeres con la finalidad de investigar nuevos aspectos de cómo el rosa afecta a nuestras vidas, sin dejar de insistir en los aspectos básicos del marketing de la feminidad y la infantilización del género femenino. En las fotografías de JeongMee Yoon las niñas y niños se rodean de sus pertenencias, oportunamente dispuestas por la artista, consiguiendo dirigir la reflexión del público hacia cómo mediante códigos de color se programa la mente de los individuos desde la primera infancia en la creencia del género binario. Daniela Ortiz, mediante un cuento infantil, consigue construir una narrativa artística en la que visibiliza y señala algunos de los mecanismos que utiliza el patriarcado para mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación a la infancia y las mujeres.

En la línea marcada por Daniela Ortiz, mi producción artística se ha centrado en la producción de un libro de artista que articula una narración mediante la que se desvelan y señalan algunos de los mecanismos de socialización diferencial por género en la primera infancia ejercidos por la sociedad patriarcal a través de sus

¹³ Véase el capítulo “[Referentes artísticos](#)”.

principales agentes socializadores. Pretendo colaborar en la desactivación e inutilización de los mecanismos expuestos, despertando emociones profundas en el público, que le conduzcan al cambio, es decir, a sustituir conductas y estrategias sexistas por otras que promuevan la igualdad; contribuyendo a combatir la reproducción de los arquetipos sexuales androcéntricos que siembran la discriminación y la violencia sobre las mujeres.

Comparto y pongo en práctica la máxima enunciada por Daniela Ortiz de que: “Hasta que el silencio no se rompa, no vamos a ser libres” (Ortiz, 2020, p. 18). Persigo visibilizar mediante el arte aquello que permanece oculto y silenciado, ya que la verbalización, en este caso mediante narrativas artísticas, constituye una efectiva estrategia para cambiar aquellos comportamientos y mecanismos que hacen posible mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación a las mujeres.

Por lo dicho, considero que la elección del tema y la contribución que representa mi trabajo ha sido un acierto, que ayuda a visualizar una cuestión que, seguramente, por crucial, la sociedad patriarcal desea que permanezca oculta y silenciada.

Soy consciente de que la lucha feminista no puede acometerse en el plano individual, sino en el colectivo. Así pues, el trabajo de investigación que he realizado, por sí solo no puede conseguir acabar con la socialización diferencial por género; ahora bien, sí puede contribuir a ello y esta es precisamente mi pretensión.

El arte, desde su dimensión social y política, ha de promover la reflexión y el diálogo, también el debate y la confrontación. La producción artística ha de provocar emociones profundas en el público, despertando su empatía y promoviendo y facilitando su transformación como persona con la finalidad de conseguir una sociedad más justa e igualitaria. Todo ello he intentado.

Este trabajo de final de grado, me ha dado la oportunidad de unir mi voz, a la de Portia Munson, JeongMee Yoon y Daniela Ortiz. He de reconocer que mi contribución no se puede igualar a la de mis referentes, sin embargo en un coro no solo hacen falta grandes voces, todas suman, entre ellas, la mía.

Mi deseo es proseguir con esta investigación más allá del trabajo académico que implica la producción de un trabajo final de grado. Queda por determinar la acogida que pueda tener el proyecto de investigación elaborado en las instituciones (museos de arte contemporáneo, instituciones feministas) a las que va dirigido; así como el impacto del artefacto artístico en el público que participe en esta primera edición del proyecto. Nuevas ediciones, me permitirán ir completando la narrativa artística aquí iniciada, analizar cómo esta va cambiando a medida que cambia la sociedad; siempre con la esperanza de que este proyecto que inicio se convierta en la empresa principal de mi vida artística, siguiendo la estela marcada por artistas como Portia Munson, JeongMee Yoon y Daniela Ortiz.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10. REFERENCE BIBLIOGRAPHIC

- Abad, M^a L. (2002). *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.
- Adichie, Chimamanda Ngozi (2017). *Querida Ijeawele. Cómo educar en el feminismo*, Barcelona: Literatura Random House.
- Andréu Abela, J. (2003). Infancia socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación. *Portularia: Revista de trabajo social*, núm. 3, pp. 243-261. <https://core.ac.uk/download/pdf/60629674.pdf>
- Àngels Barcelona. (2020). *Papa, with P for Patriarchy*, 2020. <http://angelsbarcelona.com/en/artists/daniela-ortiz/projects/papa-with-p-for-patriarchy/1083>
- Arnett, J. J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, vol. 57, núm. 3, pp. 617-628. http://www.jeffreyarnett.com/Arnett_1995_JMF.pdf
- Aznar Díaz, I., Trujillo Torres, J. M., Romero Rodríguez, J.M., y Campos-Soto, M. N. (2019). Generación Niños YouTubers: análisis de los canales YouTube de los nuevos fenómenos infantiles. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 56, pp. 113-128. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.06>
- Báñez de Elejalde, B. Vizcarra Morales, M.T., Ugalde Gorostiza, A.I. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la educación*, vol. 29, núm. 2, pp. 185-209. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu292185209/17953>
- Beauvoir, S. (1968). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Bengoechea, M. (2003). *Guía para la revisión del lenguaje desde una perspectiva de género*. Vizcaya Diputación Foral de Vizcaya. [https://www.bizkaia.eus/home2/Archivos/DPTO1/Noticias/Pdf/Lenguaje%](https://www.bizkaia.eus/home2/Archivos/DPTO1/Noticias/Pdf/Lenguaje%20de%20g%C3%A9nero.pdf)

20Gu%C3%ADa%20lenguaje%20no%20sexista%20castellano.pdf?hash=d8f6fd378b3371c66667af055f40826d

- Bian, L., Leslie, S., Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests, *Science*, vol. 355, n.º 6323, pp. 389-391. <http://science.sciencemag.org/content/355/6323/389>
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Bonnemaison, V., Trigueros, C. (2005). Utilización de los recreos como espacios educativos. *EFDeportes.com*, año 10, núm. 80, <https://www.efdeportes.com/efd80/recreos.htm>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bradfield, L. (2019, julio 04). The Timeless Relevance of Portia Munson's 'Pink Project'. *Cultured*. <https://www.culturedmag.com/portia-munson/>
- Cánovas Leonhardt, P., Sahuquillo Mateo, P. (2008). La influencia del medio televisivo en el proceso de socialización de la infancia, *Teoría de la Educación: Educación y Cultura de la Sociedad de la Información*, vol. 9, núm. 3, pp. 200-215. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017343012.pdf>
- Cantillo Valero, C. (2015). Fenómeno Princlandia, en *Imágenes infantiles que construyen identidades adultas. Los estereotipos sexistas de las princesas Disney desde una perspectiva de género. Efectos a través de las generaciones y en diferentes entornos: digital y analógico*, Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, pp. 215-219, <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Ccantillo>
- Caro, C. (2008). Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas, *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 83, pp. 213-228. <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ83-14.pdf>
- Carpenter, M. (2013, julio 15). Pittsburgh artist's Barbie's just an average ideal. *Pittsburgh Post-Gazette*. <https://www.post-gazette.com/neighborhoods-city/2013/07/15/Pittsburgh-artist-s-Barbie-s-just-an-average-ideal/stories/201307150126>
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. vol. 2. *El poder de la identidad*, Madrid: Alianza.

- CBC Radio [@radiocbc]. (2020, marzo 07). *Michael Martchenko on illustrating The Paper Bag Princess*. [Vídeo]. Facebook. <https://www.facebook.com/radiocbc/videos/503027167310726/>
- Cobo Bedia, R. (1995). Género. En 10 palabras clave sobre la mujer. Navarra: Editorial Verbo Divino. <https://www.te.gob.mx/genero/media/pdf/5d9668bc7465d15.pdf>
- Colás Bravo, P., Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista De Investigación Educativa*, vol. 25, núm.1, pp. 35-38. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96421>
- Consejo del Audiovisual de Cataluña, (2021). *Informe 3/2021. La representación de los estereotipos de género en la publicidad televisiva de juguetes durante la campaña de Navidad 2020-2021*. Barcelona: Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC). https://www.cac.cat/sites/default/files/2021-02/Acord_10_2021_es_0.pdf
- Consejo del Audiovisual de Cataluña, (2021). *Informe 4/2021. La publicidad de juguetes en plataformas y redes sociales durante la campaña de Navidad 2020-2021*. Barcelona: Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC). https://www.cac.cat/sites/default/files/2021-02/Acord_11_2021_es.pdf
- Cortés, H. (11 de diciembre de 2020). La nueva edad de oro de los juegos de mesa, un entretenimiento «sano y barato». *ABC*. https://www.abc.es/familia/padres-hijos/abci-nueva-edad-juegos-mesa-entretenimiento-sano-y-barato-202012090132_noticia.html
- Crespo Martín, B. (2012). El libro-arte / libro de artista: Tipologías secuenciales, narrativas y estructuras, *Anales de Documentación*, núm. 1, vol. 15, pp. 1-25. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.15.1.125591>
- Cuenca, J. (2020). Las niñas van de rosa. Breve historia política de los marcadores de género en la infancia. *Jornadas "Género e identidad a través de la moda"* Indumenta, pp. 94-103. Madrid: Museo del Traje, <http://www.culturaydeporte.gob.es/mtraje/dam/jcr:3b5b3126-5320-4007-a0af-e863f80ea1c8/3-indumenta-08-ni-asrosa.pdf>
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid: Cátedra.
- Del Valle y otros (2002) "Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género". Madrid: Narcea.

- Diana and Roma ESP. (2019, febrero 21) *Diana y Roma juegan con cocina de juguetes*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/JFskydFMYsk>
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género, *Revista de educación y pensamiento*, núm. 17, pp. 85-95, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040396>
- Eagly, A. H., Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of personality and social psychology*, vol.46, núm. 4, pp. 735-754. <http://gribouts.free.fr/psycho/menace%20du%20st%E9r%E9o/eagly-roles%20sociaux.pdf>
- EFE. (2021, julio 09). “Papatriarchy” de la peruana Daniela Ortiz, premio arte sostenible en ARCO. EFE. <https://www.efe.com/efe/espana/cultura/papatriarchy-de-la-peruana-daniela-ortiz-premio-arte-sostenible-en-arco/10005-4582488>
- Encinas, E. (2018, mayo 15). El orden de los factores sí altera el producto. *Doce Miradas*. <http://docemiradas.net/el-orden-de-los-factores-si-altera-el-producto/>
- Encinas, E. (2019, enero 08). Jugar para ser. *Doce miradas*. <http://docemiradas.net/jugar-para-ser/>
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton & Company. Inc.
- Erikson, E. (2004). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Espinar Ruiz, E. (2006). Imágenes y estereotipos de género en la programación y en la publicidad infantil. Análisis cuantitativo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 61. La Laguna (Tenerife). Recuperado el x de xxxx de 200x, de http://www.ull.es/publicaciones/latina/200614Espinar_Ruiz.htm
- Espinar Ruiz, E. (2007). Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles. *Comunicar*, vol. XV, núm. 29, pp. 129-134. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-18>
- Espinosa Bayal, M. A. (2006). La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva. País Vasco: Instituto Vasco de la Mujer, pp. 1-10, https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2006.02.09.angeles.espinosa.pdf

- Fernández, Fr., Sánchez, X. y Villarroel, Gl. (1997). Influencias de la exposición a la televisión en los escolares. *Comunicar*, núm. 8, pp. 117-128, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=158/15800817>
- García, C.T., Ayaso, M., Ramírez, M.G. (2008). El patio de recreo en el preescolar: Un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, vol. 13, núm. 31, pp. 169-192. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012008000200011
- García Cabeza, B. (2009). *Escuela mixta versus escuela educativa: un estudio de caso en torno a la reproducción transformación de las desigualdades de género*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho, Universidade da Coruña, p. 2417-2431, <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t6/t6c175.pdf>
- Galet Macedo, C., Alzás García, T. (2014). Trascendencia del rol de género en la educación familiar. *Campo Abierto*, vol. 33 nº 2, pp. 97-114 <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1597/1005>
- Gamba, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?. *Mujeres en Red. El Periódico Feminista*. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395>
- Gómez Bueno, C., Casares, M., Cifuentes, C., Carmona A. y Fernández, F. (2001). *Identidad de género y feminización del éxito académico*. Madrid: Edita Secretaría General Técnica. https://www.researchgate.net/profile/Carmuca-Gomez-Bueno/2/publication/39152331_Identidades_de_genero_y_feminizacion_del_exit_o_academico/links/586cb8db08aebf17d3a5c232/Identidades-de-genero-y-feminizacion-del-exito-academico.pdf
- Gómez, V. (2019, octubre, 15). Veo-veo, ¿qué ves?. *Doce miradas*. <http://docemiradas.net/veo-veo-que-ves/>
- González Anleo, J., Rosario, M., Vargas, D. (2018). Roles y estereotipos de género en publicidad infantil: ¿Qué ha cambiado en las últimas décadas?, *aDRResearch ESIC International Journal of Communication Research*, núm. 18, vol. 18, pp. 80-99. https://www.esic.edu/sites/default/files/pages_import/02-vol-18_0.pdf

- González Gavaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, núm. 12, pp. 79-88, <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf>
- Goya y Lucientes, Fr. (1797-1799). *Hilan delgado*. [Tres ancianas hilando] [Aguafuerte, Aguatinta, Punta seca, Escoplo sobre papel verjurado, ahuesado]. Museo Nacional del Prado, Madrid, España. <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/hilan-delgado/ebf6b248-3635-4519-b36a-7b4f78800067>
- Goya y Lucientes, Fr. (1820-1823). *Saturno*. [Saturno devorando a su hijo] [Técnica mixta sobre revestimiento mural trasladado a lienzo]. Museo Nacional del Prado, Madrid, España. <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/saturno/18110a75-b0e7-430c-bc73-2a4d55893bd6>
- Hanisch, C. (2006, enero). *The Personal Is Political: The Women's Liberation Movement classic with a new explanatory introduction*. Carol Hanisch. <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PersonalIsPol.pdf>
- Hanish LD, Fabes RA. Socialización de género entre pares en niños y niñas de corta edad, en: Tremblay RE., Boivin M., Peters RDeV, eds. Martin CL, ed. (septiembre, 2014). *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. <https://www.encyclopedia-infantes.com/genero-socializacion-temprana/segun-los-expertos/socializacion-de-genero-entre-pares-en-ninos-y>
- HeForShe. (s.f.). *Magenta HeForShe*. HerForShe. <https://www.heforshe.org/es/movement>
- HeForShe. (s.f.) *Movimiento mundial de solidaridad de las Naciones Unidas por la igualdad de género*. HeForShe. <https://www.heforshe.org/es/movement>
- Institut Balear de la Dona. (2021, septiembre 17). *Aules Feministes d'Eivissa i Formentera 2021- Jornada II Formentera*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YrMMzBOM420>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020). “3.10 Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten” en *Mujeres y hombres en España 2020* https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925481851&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLaYout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Kualitate Lantaldea, (2014). *Sexismo en la campaña de publicidad de juegos y juguetes 2013. Herramienta para su detección*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer.

https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_informes/es_emakunde/adjuntos/informe.33.publicidad.cas.pdf

Kualitate Lantaldea. (2020). Publicidad y campañas navideñas de juguetes: ¿promoción o ruptura de estereotipos y roles de género?. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. Ministerio de Igualdad. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7270_d_PublicidadJuguetesNavidad.pdf

Kunsthalle Wien. (2020). Daniela Ortiz: Papatriarchy. <https://kunsthallewien.at/en/papatriarchy/>

Lagarde, M. (1996): Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Madrid: Horas y Horas. <https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/lagarde-marcela-genero-y-feminismo.pdf>

Lamm, N. (2013, diciembre 22). *Barbie and “normal Barbie”* [Fotografía - muñecas]. Nicolay Lamm. <https://nickolaylamm.com/wp-content/uploads/2013/07/Barbie-2.jpg>

Lamm, N. (2013, diciembre 22). *Barbie and “normal Barbie”* [Fotografía - muñecas]. Nicolay Lamm. <https://nickolaylamm.com/wp-content/uploads/2013/07/Barbie-5.jpg>

Lamm, N. (2014, abril 13). *The Future of Lammily*. Nicolay Lamm. <https://nickolaylamm.com/lammily/the-future-of-lammily/>

Lammily Doll. (2018). Muñeca Lammily, Fotógrafa Lammily, Animal Rescuer Lammily, Lammily Wheelchair [Muñecos]. https://lammily.com/wp-content/uploads/2014/04/19055563_1231342040307429_2885258914633507403_o-1.jpg

Lee, Y. (s.f.). *The Chain Reaction of JeongMee Yoon's Controversy of Color: Blue Girl and Pink Boy*. JeongMee Yoon. http://www.jeongmeeyoon.com/texts_043.htm

Lobato, E. (2006). Construyendo el género. La escuela como agente coeducador. Coeducación. Espacio para educar en igualdad, pp. 1-11, <https://docplayer.es/4631665-Constuyendo-el-genero-la-escuela-como-agente-coeducador-emma-lobato.html>

Lomas, C. (comp.). (2004). *Los chicos también lloran*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Lovato, D. [@ddlovato]. (2013, julio 03). @barbie you are AWESOME!!!!!!! LOVE this!!!!!!!  [Imágenes adjuntas de Barbie y “normal

- Barbie” de frente y de perfil] [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/ddlovato/status/352209873729118208>
- Lozano, G. (2019, julio 01). *Rosa y azul los colores no tienen dueño*. Yorokubu. <https://www.yorokubu.es/jeongmee-yoon/>
- Maestre Azorin, G, (27 de diciembre de 2020). Juegos de mesa: todo lo que un tablero nos puede aportar. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vivo/mamas-y-papas/20201227/6138310/juegos-mesa-beneficios-familia.html>
- Marañón, I. (2018). *Educación en el feminismo*. Barcelona: Plataforma.
- Martínez García, L. (2018). Socialización diferenciada por razón de género en educación infantil: un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 3, pp. 919-934. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6541182>
- Martínez Reina, M. C. / Vélez Cea, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, vol. 16, núm. 2, pp. 137-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=104/10411360004>
- Mayobre Rodríguez, P. (2003). La construcción de la identidad personal en una cultura de género. *Feminismos, Géneros e Identidades*. Web Profesional de Purificación Mayobre Rodríguez, pp. 1-16 http://pmayobre.webs.uvigo.es/indicedearticulos.htm#la_construccion_de_la_identidad_personal
- Mayobre Rodríguez, P. (2006). La formación de la identidad de género. Una mirada desde la filosofía. *Feminismos, Géneros e Identidades*. Web Profesional de Purificación Mayobre Rodríguez, pp. 1-26, <http://pmayobre.webs.uvigo.es/indicedearticulos.htm#identidad>
- Mayobre Rodríguez, P. (16 – 18 Septiembre 2009). *Micromachismos invisibles. Los otros rostros del patriarcado*. VI Congreso Estatal de Isonomía sobre Igualdad entre Mujeres y Hombres. “Miedos, culpas, violencias invisibles y su impacto en la vida de las mujeres: ¡A vueltas con el amor!”. Castellón de la Plana. España. http://pmayobre.webs.uvigo.es/textos/purificacion_mayobre/micromachismos.pdf
- Melchor, V. (2014, diciembre 22). Una muñeca ‘normal’ con celulitis y granos. *El Correo*. <https://www.elcorreo.com/alava/sociedad/201412/22/muneca-normal-celulitis-granos-20141216180020.html>

- Mele, S. (1979, abril 25). Efecto Droste. *IDIS*. <https://proyectoidis.org/efecto-droste/>
- Michel, A. (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares, *Educere: Revista Venezolana de Educación*, núm. 12, pp. 67-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3650477>
- MikelTube. (2018, junio 7). *Aventura Jurásica en MikelTube*. [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/alRxmT816Lo>
- Moreno Martín, Fl., Muiño, L. (2003). El factor humano en pantalla. Un paseo por la psicología desde el patio de butacas. Madrid: Editorial Complutense.
- Munsch, R. (s.f.). *The Paper Bag Princess*. Robert Munsch. <http://robertmunsch.com/book/the-paper-bag-princess>
- Munsch, R. (texto), Martchenko, M. (ilustraciones) (2003). *The Paper Bag Princess*. New York: Annick Press Ltd.
- Munson, P. (s.f.). *Installations - Pink Project*. Portia Munson. <http://www.portiamunson.com/installations/pink-project.php>
- Munson, P. (1994). *Pink Project – Table* [Instalación. Plástico rosa y mesa, 76,2 cm alto x 244 cm ancho x 426,7cm largo]. New Museum http://www.portiamunson.com/work_images/37.jpg
- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. (2020). *Daniela Ortiz. Biografía*. <https://www.museoreinasofia.es/linternationale/artistas-cuarentena/daniela-ortiz>
- Observatorio de la Publicidad Sexista, (2003). *Informe 2003*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. <https://www.inmujeres.gob.es/observatorios/observImg/informes/docs/informe-2003.pdf>
- Ong, J. (2019, marzo 04). *A study of gender and colour over 14 years: Jeong Mee Yoon on The Pink and Blue Project*. It's Nice That. <https://www.itsnicethat.com/features/jeongmee-yoon-the-pink-and-blue-project-photography-040319>
- Orenstein, P. (24 de diciembre de 2006). What's wrong with Cinderella?. *The New York Times Magazine*. <https://www.nytimes.com/2006/12/24/magazine/24princess.t.html>
- Orenstein, P. (19 de junio de 2011). The ghettoisation of pink: how it has cornered the little-girl market. *The Guardian*

<https://www.theguardian.com/society/2011/jun/19/peggy-orenstein-pink-conspiracy-cinderella>

- Ortiz, D. (2020). *Papa, with P for Patriarchy*. [Libro para niños] [Óleo sobre tabla]. Kunsthalle Wien, Viena, Austria. <https://kunsthallewien.at/101/wp-content/uploads/2020/05/PAPAPATRIARCHY.pdf?x36408>
- Palou, N. (12 de abril de 2020). Los mejores juegos de mesa para llevar el confinamiento. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/comprar/20200412/48427010609/juegos-sobremesa-mesa-confinamiento-uno-monopoly-scatergories-risk-trivial-familia-casa.html>
- Parlamento Europeo (2008). *Resolución del Parlamento Europeo sobre el impacto del marketing y la publicidad en la igualdad entre mujeres y hombres* (2008/2038 - INI). Recuperado el 10 de mayo de 2021 de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0199+0+DOC+XML+V0//ES>
- Pastor, N. (2013, octubre 08). Peggy Orenstein y las princesas rosas. *Doce Miradas*. <http://docemiradas.net/peggy-orenstein-y-las-princesas-rosas/>
- Pereira Domínguez, C. (2009). La publicidad de los juguetes. Una reflexión sobre sus contravalores y sobre el fomento de la desigualdad de género. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, vol. 4, núm. 2 pp. 1-14. <https://rpd.unibo.it/article/viewFile/1703/1076>
- Pérez Ugena y Coromina, Á. / Martínez Pastor, E. / Salas Martínez, Á. (2011). Los estereotipos de género en la publicidad de juguetes. *Ámbitos*, núm. 20, pp. 217-235. <https://www.redalyc.org/pdf/168/16821321011.pdf>
- Rea, N. (2016, octubre 07). Portia Munson Talks Color and Empowerment at Frieze. *Artnet News*. <https://news.artnet.com/art-world/portia-munson-frieze-pink-table-690620>
- Reyes Navia, R.M. (1998). *El juego: Procesos de desarrollo y socialización. Contribución de la Psicología*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Rodríguez Menéndez, M^a C. (2005). La construcción del género en los primeros años de escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/902Rodriguez.pdf>
- Rodríguez Menéndez, M. C. (2007). Opiniones de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación*

- del Profesorado*, vol.10, núm. 1, pp. 1-9,
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783274>
- RZ100arte. (2016, abril 13). *Libros para educar en valores: La princesa vestida con una bolsa de papel*. <https://rz100arte.com/libros-educar-valores-la-princesa-vestida-una-bolsa-papel/>
- Sánchez Domínguez, J. P., Castillo Ortega, S. E. , Hernández López, B. M. (2020). El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. *Revista Educación*, vol. 44, núm. 2, pp. 1-16.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44062184041/44062184041.pdf>
- Simkin, H., Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial, *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XXIV, núm. 47, pp. 119-142.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696738>
- Smyth, D. (2019, enero 31). The Pink and Blue Projects by JeongMee Yoon. *The British Journal of Photography*.
<https://www.1854.photography/2019/01/jeongmee-yoon-pink-blue/>
- Socimages [@Socimages]. (2014, enero 28). 7yo Charlotte writes an adorable and strongly worded letter to LEGO regarding the lack of adventures for girls [imagen adjunta] [Tweet] Twitter.
<https://twitter.com/SocImages/status/428264365943316480>
- Stump. S. (2013, julio 03). “Normal” Barbie uses real women’s measurements. *Today*. <https://www.today.com/news/normal-barbie-uses-real-womens-measurements-6C10533511>
- Subirats, M. (2014). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Barcelona: Editorial UOC.
- Subirats Martori, M., Tomé González, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Txipi (2013, octubre 9). Otro punto importante respecto al rosa: la prohibición “tácita” de usarlo con niños (si no quieres que se le curta [Comentario a la entrada de blog “Peggy Orenstein y las princesas rosas”]. *Doce Miradas*.
<http://docemiradas.net/peggy-orenstein-y-las-princesas-rosas/>
- Universidad de Deusto. (2020). *Profesores. Pablo Garaizar Sagarminaga*. Universidad de Deusto.
<https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/deusto-quienes-somos/profesores/885/profesor>

- Vacca, L., Coppolecchia, Fl. (2012). Una crítica feminista al derecho a partir de la noción de “biopoder” de Foucault. *Páginas de Filosofía*, Año XIII, núm.16, pp. 60-75, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5037660>
- Valverde, Br. (19 de marzo de 2020). Resolver crímenes, comprar calles y combatir ejércitos tirando los dados desde el móvil. *El País*. https://verne.elpais.com/verne/2020/03/18/articulo/1584546998_671225.html
- Varela, N. (2018). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.
- Vine, R. (2007). Sugar Rush. *Sugar Rush*. Las Vegas: Reed Whipple Cultural Center Gallery, 2007, pp. 5-7. <http://artasiamerica.org/documents/3557>
- Vivas, E. (2015, noviembre 19). Ni rosa ni azul. *Esther Vivas*. <https://esthervivas.com/2015/11/19/ni-rosa-ni-azul/>
- Wainwright, A. (2011). *Pink Project – Bedroom*. [Fotografía de Munson, P. (2011). *Pink Project – Bedroom* [Instalación] [Diversos objetos predominantemente de plástico y tela, 244 cm alto x 548 cm ancho x 305 cm profundo]]. Portia Munson. http://www.portiamunson.com/work_images/340.jpg
- Yoon, J. (s.f.). *The Pink & Blue Project: (2005-ongoing)*. JeongMee Yoon. http://www.jeongmeeyoon.com/aw_pinkblue.htm
- Yoon, J. (2006). *The Blue Project – Cole and His Blue Things* [Light jet Print]. JeongMee Yoon. http://www.jeongmeeyoon.com/aw_pinkblue_blue016.htm
- Yoon, J. (2007). *The Pink Project - Seohyun and Her Pink Things* [Light jet Print]. JeongMee Yoon. http://www.jeongmeeyoon.com/aw_pinkblue_pink017.htm
- Yu, A. (2011, abril). Book Review: The Pink & Blue Project. *Musée Magazine*. <https://museemagazine.com/culture/2019/4/11/book-review-the-pink-amp-blue-project>
- Yubero, S. (2003). Socialización y aprendizaje social, en D. Pápez; I. Fernández; S. Ubillos y E. Zubieta (coords.). *Psicología Social, cultura y educación*. Madrid: Pearson. pp. 819-844. <https://www.ehu.es/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXIV.pdf>
- Zafra, I. (05-12-2020). “Un futuro incierto para los colegios que segregan por sexo”, *El País*, <https://elpais.com/educacion/2020-12-04/un-futuro-incierto-para-los-colegios-que-segregan-por-sexo.html>

ÍNDICE DE ANEXOS

78	<u>ANEXO I: Socialización diferencial por género en la primera infancia en la familia, la escuela, el grupo de pares y a través de plataformas y redes sociales (continuación del capítulo “Marco teórico”).</u>
97	<u>ANEXO II: Calendario</u>
98	<u>ANEXO III: Presupuesto</u>
99	<u>ANEXO IV: Modelo de ficha utilizada para recopilar las anécdotas y experiencias vividas</u>
100	<u>ANEXO V: Recopilación de anécdotas y experiencias vividas</u>
124	<u>ANEXO VI: Proceso de elaboración del artefacto artístico.</u>
168	<u>ANEXO VII: Cartas dirigidas a los organismos de igualdad de ámbito estatal y autonómico, a los organismos de igualdad de la sociedad civil y a los museos de arte contemporáneo de España.</u>
171	<u>ANEXO VIII: Direcciones de contacto de los organismos de igualdad de ámbito estatal y autonómico, de los organismos de igualdad de la sociedad civil y de los museos de arte contemporáneo de España</u>

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO I: SOCIALIZACIÓN DIFERENCIAL POR GÉNERO EN LA PRIMERA INFANCIA EN LA FAMILIA, LA ESCUELA, EL GRUPO DE PARES Y A TRAVÉS DE PLATAFORMAS Y REDES SOCIALES (CONTINUACIÓN DEL CAPÍTULO “MARCO TEÓRICO”).

2.1. Socialización diferencial por género en la familia en la infancia.

Cómo señala Andréu Abela (2003), en “la historia de la humanidad, la familia ha sido el agente de socialización más importante en la vida de las personas” (p. 245), puesto que constituye “el primer agente en el tiempo” y “durante un lapsus más o menos prolongado tiene prácticamente el monopolio de la socialización” (p. 245).

Maccoby (1980, como se citó en *Espinosa Bayal*, 2006) subraya que una de las preguntas recurrentes que se formula a quien está esperando un hijo, es relativa al sexo del bebé. La respuesta a esta aparentemente inocente pregunta “desencadenan una serie de comportamientos y expectativas que, finalmente, van a acabar determinando en buena medida el proceso de tipificación sexual de esa persona” (p. 1). Según Lobato (2006), desde el momento en el que, mediante las técnicas de determinación del sexo fetal, se determina el sexo del feto, la madre, el padre y los familiares próximos influirán “en la vida de este en la dirección marcada por los estereotipos sexuales” (pp.1-2); de este modo, empezarán a adquirir las primeras piezas de ropa para el futuro bebé de color rosa o azul, comprarán determinados juguetes de acuerdo con los estereotipos sexuales y decorarán su futuro cuarto según unas preescritas tendencias sociales sobre género.

Así pues, la socialización diferenciada empezará en el mismo momento del nacimiento de la persona, precisamente cuando esta es asignada a uno de los dos sexos. Esta operación desencadenará diferentes expectativas en los adultos que, a su vez, determinarán diferencialmente las interacciones con los bebés (Lobato, 2006, pp. 1-2).

Existen numerosas investigaciones sobre las características atribuidas por los progenitores a los bebés dependiendo del sexo de estos; entre ellas, cabe mencionar la que realizaron Rubin, Provenzano y Luria en 1974 (como se citó en Moreno y Muiño, 2003), quienes pidieron a un grupo de progenitores describir a sus recién nacidos. Las niñas fueron definidas “como *delicadas, bonitas y débiles*” (p. 92); por el contrario, los niños fueron considerados “*fuertes, bien coordinados y robustos*” (p. 92). Estas descripciones reflejaban más las expectativas de los padres que las características físicas reales, pues los investigadores tuvieron la precaución de trabajar con recién nacidos que tuvieran el mismo peso y talla (p. 92).

Por su parte, Maccoby (1980) y MacFarlane (1977) (como se citaron en *Espinosa Bayal*, 2006) realizaron experimentos similares al anterior, obteniendo parecidos resultados, lo que evidencia que las expectativas de los progenitores acerca de las capacidades de sus hijas e hijos están presentes prácticamente desde el nacimiento (p. 6).

Madres y padres tratan de forma diferente a sus hijas e hijos, lo que se manifiesta, por ejemplo, en la ropa y juguetes que les compran o los juegos y actividades que realizan con ellas y ellos. Sobre este aspecto Delval (1994, como se citó en Espinosa, 2006), indica que “el tipo de juego que los padres realizan con sus hijos es mucho más activo y desordenado que el que realizan con sus hijas, que siempre tiende a ser más pasivo, ordenado y con un importante componente verbal” (p. 6).

Tanto la familia como la escuela son los principales contextos sociales en los que las niñas y niños aprenden a comportarse tal y como exigen los cánones vigentes en las sociedades patriarcales respecto a su rol de género; fundamentalmente, porque la familia y la escuela ejercen una gran influencia respecto a los modelos de comportamiento y a las expectativas que se generan sobre lo que implica ser niña o niño en la cultura androcéntrica.

En 1985, Brown y France (como se citó en Lobato, 2006) analizaron las interacciones de adultos con niñas y niños en guarderías, hallando que para referirse a las niñas los apelativos más frecuentes eran “*tesoro, amor, preciosa, cielo, bonita*”, mientras que para referirse a los niños se usaban los de “*tigre, tragoncete, gamberrete, fortachón*” (pp. 1-2).

Como señala Espinosa (2006), a partir de los tres años y del ingreso en la institución escolar, la influencia de madres y padres en la construcción de la identidad de género de las menores se agudiza. Los padres, principalmente, procuran que la conducta de sus hijas e hijos se ajuste a los estereotipos marcados por la sociedad, siempre con la pretensión de evitar problemas; siendo especialmente intensa la presión que ejercen sobre los hijos, cuyo “comportamiento inadecuado” reprenden de forma activa (p.6).

En una investigación realizada por Rodríguez Menéndez en 2007, un grupo de maestras de Educación Infantil analizaron los mecanismos de socialización diferenciada que se daban en las familias del alumnado, llegando a la conclusión de que “la familia actúa como agente socializador que favorece la adquisición de comportamientos distintos y estereotipados en niños y niñas” (p. 3). Observaron que la influencia socializadora de las familias se manifestaba en diferentes aspectos de la vida cotidiana, como el tipo de juguetes adquiridos, “los juegos a los que se les deja jugar o en el tipo de conductas que se les permite realizar” (p. 3); llegando a apreciar “unas actitudes y creencias muy estereotipadas por razón de género, lo que acaba configurando formas de sensibilidad, actitudes y comportamientos distintos en unos y en otras” (p. 3). Por todo ello concluyen que, en los primeros años, “la familia aparece como el núcleo básico configurador de la identidad, determinando el tipo de disposiciones que los niños y niñas adquieren” (p. 3).

Según Espinosa (2006), a partir de los seis años y ya en la etapa de Educación Primaria, el comportamiento de los progenitores en relación a sus hijas e hijos presenta marcadas diferencias, introduciéndose “algunas nuevas referidas

básicamente al desarrollo de determinadas capacidades, directa o indirectamente relacionadas con los aprendizajes escolares” (p.6). Estas diferencias referidas a capacidades verbales, visoespaciales y matemáticas, que no existían a priori, acaban siendo reales, producto del aprendizaje y de “los diferentes modos de interacción que los progenitores establecen con su descendencia dependiendo del sexo biológico de esta última” (Barberá, 2005, como se citó en Espinosa 2006, pp. 6-7).

Considerando la distribución en el reparto de roles en el seno familiar, Martín Criado et al. (2000 como se citó en Gómez Bueno et al. 2001) establecieron la siguiente tipología de familias: modelo “*patriarcal-popular*”, modelo de “*transición*”, modelo “*disciplinario-normalizador*” y modelo “*igualitario*”.

Los principios educativos del modelo “*patriarcal-popular*” son la austeridad, el respeto a los mayores y “la buena educación”, entendida como obediencia; recurriendo a estrategias socializadoras represivas, llegando incluso al castigo físico. Este tipo de familia presenta una acusada división de los roles género, el padre es el “proveedor material” y la madre el “refugio emocional”. Gómez Bueno (2001) sostiene que este modelo aparece claramente deslegitimado, por estar en contradicción “tanto con el nuevo capitalismo de consumo como con la institución escolar y los nuevos valores de igualdad de género” (p. 61).

El modelo de “*transición*”, se corresponde con familias que valoran la importancia de la disciplina y la igualdad de oportunidades de sus hijas e hijos. Ahora bien, en sus prácticas cotidianas no consiguen aplicar con coherencia estos principios, porque “les resulta muy difícil conjugar una relación de confianza con sus hijos con un control efectivo de sus comportamientos y aplicar la teórica igualdad de género con un tratamiento uniforme de sus hijos e hijas” (Gómez Bueno, 2001, p. 61). Son familias que manifiestan una constante inseguridad, provocada por la tensión entre los esquemas propios de un modelo “*patriarcal-popular*” que adquirieron en su socialización primaria y los que pretenden aplicar en la socialización de sus hijas e hijos. Al estructurarse siguiendo los roles de género establecidos tradicionalmente, caen en recurrentes contradicciones que abocan en constantes cesiones que generan “una estructura de derechos familiares cada vez más favorables a hijos e hijas y en ellos los progenitores recurren, cada vez con menor éxito, a estrategias de poder en ausencia de una estrategia coherente” (Gómez Bueno, 2001, p. 61).

Las familias que adoptan el modelo “*disciplinario-normalizador*”, pretenden inculcar autodisciplina en sus hijas e hijos estableciendo un sistema de normas y sanciones estable. Intentan adecuarse a los comportamientos que los expertos en socialización ligados a la escuela consideran correctos, pues su referente principal son los resultados académicos de hijas e hijos. Las estrategias de reproducción social que implementan van dirigidas a la acumulación de capital escolar. Sin embargo, diversos estudios evidencian la existencia de diferencias en la práctica

educativa entre niñas y niños, tanto en las competencias desarrolladas, como en los roles de género y las ocupaciones desempeñadas, lo que explica la existencia de trabajos feminizados y trabajos masculinizados (Gómez Bueno, 2001, p. 62).

La estructura familiar de las *familias igualitarias* no se conforma bajo una estructura patriarcal. Este modelo está presente en familias monoparentales, con roles invertidos, o en las que trabajan ambas partes. En ellas, las decisiones se toman de forma compartida, se reparte la crianza y las tareas del hogar y los roles femenino y masculino no están estrictamente diferenciados. “Estos rasgos suponen importantes modificaciones del modelo tradicional patriarcal y conducen al debilitamiento de la influencia del dispositivo de feminización, dejando lugar a la configuración de unas identidades de género menos diferenciadoras” (Gómez Bueno, 2001, pp. 62-63).

Galet y Alzás (2014), sostienen que el “tipo de educación que los niños y niñas reciben en el hogar, en sus aspectos más básicos y profundos, es muy poderosa, tanto es así, que condiciona la identidad del futuro adulto y adulta” (p. 98); habiéndose estudiado que distintos modelos familiares dan lugar a muy diferentes construcciones de género en las hijas e hijos.

En definitiva, la adopción de la propia identidad es producto de un proceso de socialización largo y complejo, por el cual desde el mismo momento del nacimiento se van interiorizando una serie de valores, normas, actitudes, comportamientos y roles. Un elemento fundamental de la individualidad es la determinación del género, que es una construcción cultural, ya que, como sostiene Mayobre (2006) las personas no nacen hechas psicológicamente como mujeres o hombres, “sino que la constitución de la masculinidad o de la femineidad es el resultado de un largo proceso, de una construcción, de una urdimbre que se va tejiendo en interacción con el medio familiar y social” (p. 1).

Los diferentes papeles sociales que se adjudican a las niñas y niños en las familias vienen determinados por las expectativas de los progenitores sobre las características personales que requiere su desempeño, lo que constituye la base de los estereotipos de género, que Luisa Antolín (2004) define como ideas simplificadas y deformadas de la realidad, aceptadas con carácter inmutable por la sociedad y que se convierten en verdad indiscutible a fuerza de repetirse (como se citó en Varela, 2018, p.305). Además, como afirma Mayobre (2006), “las normas diferenciadas elaboradas por la sociedad para cada sexo tienen diferente consideración social y existen una jerarquía entre ellas” (p.1). El hecho de que niñas y niños interioricen esta situación de inferioridad para las primeras implicará que estas no dispongan de las mismas oportunidades en la vida.

El papel de la familia en el mantenimiento y reproducción del patriarcado es de vital transcendencia, pues el conjunto de creencias, valores, pensamientos, actitudes y conductas que conformarán la propia identidad de las hijas e hijos se

transmitirán en el seno de una institución caracterizada por unas relaciones profundas y persistentes, dotadas de una alta carga afectiva.

2.2. Socialización diferencial por género en la escuela.

En la actualidad, la institución escolar es considerada una de las instancias socializadoras con más poder. Por un lado, la escuela constituye uno de los vehículos claves en el proceso de transmisión de patrones culturales de género, al permitir a niñas y niños, como sujetos activos, conformar su identidad personal a través de la interacción con sus iguales y con los adultos; por otro, es un espacio para el estudio, la comprensión y transformación de las relaciones desiguales de género (García Cabeza, 2009 p. 2417).

El sistema educativo español ha concebido las relaciones de género a partir de tres modelos arquetípicos diferenciados: el *modelo segregado*¹⁴, el *modelo de escuela mixta* y el *modelo coeducativo*.

Por lo que se refiere al modelo segregado, Amparo Moreno (2020), profesora del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Autónoma de Madrid sostiene en *El País* que

la “educación segregada envía a las niñas y niños el mensaje de que existen unas diferencias naturales entre hombres y mujeres que no son modificables, cuando no está acreditado científicamente que tengan diferentes cerebros, diferentes intereses o maneras de comportarse, sino que dentro de un grupo de niñas hay una gran diversidad y dentro de un grupo de niños, también. Se les dice que están juntos porque se parecen y están separados porque son diferentes. Y así los estereotipos sobre qué es un hombre, qué es una mujer y cómo deben comportarse, no se reducen, se afianzan, lo cual es lo contrario a promover una mayor igualdad, y abunda en el machismo y el sexismo existente” (como transcribió Zafra, 05-12-2020).

Como sostiene Bonal (1997), el modelo de enseñanza mixta que se generalizó en España en los años 70 es el sistema cultural dominante en el panorama educativo actual. Defiende la educación conjunta de niñas y niños, apoyándose en el

¹⁴ La Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE), más conocida como Ley Celaá, establece que los centros diferenciados (unos 80, la mayoría vinculados a la Iglesia católica) no podrán recibir financiación, lo que les depara un futuro incierto, y, que, con toda probabilidad, se habrá de dilucidar el Tribunal Constitucional.

Véase: Zafra, I. (05-12-2020). “Un futuro incierto para los colegios que segregan por sexo”, *El País*, <https://elpais.com/educacion/2020-12-04/un-futuro-incierto-para-los-colegios-que-segregan-por-sexo.html>

principio democrático de que todas las personas son iguales. La escuela es entendida como una institución neutral, así, “la provisión de educación tiene que ser la misma para todos los individuos en el ámbito curricular y en el pedagógico” (p. 38). Las desigualdades existentes entre los estudiantes se explican como consecuencia de sus diferentes aptitudes individuales o de las deficiencias culturales de los individuos, en ningún caso, son entendidas como un producto de una discriminación escolar (p. 38). Por su parte, Subirats y Tomé (2007) sostienen que la escuela mixta es aún sexista, debido a que “desde el lenguaje hasta el currículo o la división interna de tareas siguen estando regidos por un androcentrismo general en la sociedad, que da más valor a las prácticas y valores tradicionalmente masculinos que a los femeninos” (p. 45). Dentro de este modelo, el profesorado concibe la feminidad y la masculinidad no como construcciones sociales, sino como consecuencias naturales que se corresponden con el sexo de los individuos, o, en todo caso como el resultado de un proceso de socialización familiar, en el que la escuela queda exenta de toda responsabilidad. Al creer el profesorado que no existen barreras estructurales para la igualdad de oportunidades educativas entre ambos géneros, rechaza las medidas de acción positiva a favor de las niñas y solo implementa aquellas destinadas a proporcionar una igualdad de trato para ambos géneros (Bonal, 1997, pp. 38-39).

Finalmente, la escuela coeducativa, cuyo marco teórico se apoya en la teoría feminista, es la que emprende acciones que favorecen la construcción de identidades de género no estereotipadas. Trabaja en una doble dirección, por una parte, reduce “las desigualdades entre los individuos de cada sexo, derivadas de los diferentes procesos de socialización a partir del cual niños y niñas acceden al proceso educativo” (Bonal, 1995, como se citó en Rodríguez Menéndez, 2007, p. 7), y, por otra, elimina “la jerarquía cultural, a partir del reconocimiento de las diferencias de género como diferencias culturales no jerárquicas” (Bonal, 1995, como se citó en Rodríguez Menéndez, 2007, p. 7).

En cuanto hace referencia al profesorado y su categorización, cabe empezar subrayando que, aunque las escuelas desempeñan un importante papel en la construcción de la masculinidad, la profesión de docente está feminizada; hasta tal punto que “Muchos niños, al igual que las niñas, pasan por la primaria sin un solo hombre como maestro” (Lomas, 2004, p. 67). En España, el porcentaje de mujeres que ejercen el profesorado en el conjunto de enseñanzas alcanzó, en el curso 2017-18, el 66,6%; siendo los porcentajes especialmente elevados en algunos niveles, como en Educación Infantil, donde se alcanzó el 97,7%, en Educación Especial con un 81,8%, en Educación Primaria con un 81,7% y en Enseñanza de idiomas con un 74,7%. El porcentaje más bajo de profesorado femenino en el curso 2017-2018, correspondió a las Enseñanzas deportivas con un escaso 15,4% y a la Enseñanza Universitaria con un 41,8%, dándose que en la categoría de catedráticos de universidad solo llegó a un 22,5% (INE, 2020, p. 3). El mensaje claro y rotundo que lanza la institución educativa a niñas y niños,

adolescentes y jóvenes es que quien se encarga de enseñarles, cuidarles y atenderles en el ámbito escolar son mayoritariamente las mujeres. No debemos olvidar, que la acción socializadora de la escuela se ejerce, con frecuencia, a través de mecanismos inconscientes. Niñas y niños aprenden por mimetismo, observando cómo se comportan los adultos con los que se relacionan tanto en la familia, como en la escuela. Así pues, en el caso de las niñas, uno de los roles que incorporarán por este mecanismo será el de cuidadora; por su parte, los niños aprenderán el estereotipo de que quien cuida son las mujeres. La escuela habrá contribuido de forma determinante en la configuración de este esquema de género.

Rodríguez (2006) identifica tres tipos de maestras de Educación Infantil en relación al papel que juega la escuela en los procesos de socialización de género: el grupo “*moderadamente optimista*”, el “*pesimista*” y el “*determinista*”.

El grupo de las “*moderadamente optimistas*”, sostiene que la institución educativa “tiene cierta capacidad para influir positivamente en el desarrollo de identidades de género flexibles y abiertas” (p. 4); sin embargo, estas profesionales no aplican estrategias propias de la escuela coeducativa, sino de la mixta (p. 4).

El grupo de las “*pesimistas*” se diferencia del anterior por sostener que la escuela “reproduce el sistema de género presente en la sociedad, siendo un agente socializador discriminador” (p. 6). Consideran que ellas “han sido socializadas en un mundo cargado de estereotipos y que, en su práctica como maestras, reproducen, inconscientemente las más de las veces, sus propios esquemas estereotipados” (p. 6). Como las maestras pertenecientes al grupo anterior implementan estrategias propias de la escuela mixta (p. 6).

El tercer grupo, el de las “*deterministas*”, cree que “las diferencias comportamentales entre niños y niñas tienen un origen biológico, y no se reconoce la influencia de los agentes socializadores en el proceso de adquisición del género” (p. 6); por todo ello, no se ven impelidas a plantear ningún proyecto de acción (p. 6).

Se entiende que el grupo de las “*pesimistas*” es el que mejor podría propiciar el desarrollo de la escuela coeducativa, puesto que este paradigma se apoya en la idea de que la escuela no es una institución neutral, sino que reproduce las desigualdades entre niñas y niños. De este modo, las relaciones sociales en la escuela se pueden interpretar como una proyección de poder patriarcal, en las que los niños ostentan el protagonismo y actúan como grupo socialmente dominante, en tanto que las niñas constituyen un grupo culturalmente dominado (Bonafant, 1997), p. 40).

En 2020, Martínez (2018) investigó los discursos y comportamientos diferenciales de niños y niñas de Educación Infantil, durante el juego libre, y el modo en que se adecúan o transgreden la norma dominante; llegando a las siguientes conclusiones:

- (a) Entre los dos y los seis años, la segregación por sexos en la escuela empieza a ser evidente, pues niños y niñas tienden a relacionarse con personas de su mismo sexo. La práctica de este mecanismo de aislamiento permite crear espacios diferenciados donde poder practicar y reproducir conductas acordes al ideal de género dominante. Los niños practican en mayor medida este mecanismo, que les permite ensayar los estilos y normas de comportamiento que tendrán que realizar para preservar su estatus dentro del aula (p. 931).
- (b) Para demostrar su masculinidad, los niños suelen practicar juegos en los que pueden manifestar abiertamente enfado o agresividad; mientras que, para mostrar su autosuficiencia, practican juegos en solitario, sin la intervención de la maestra. Cuando juegan con niñas, adoptan, en la mayor parte de los casos, el papel de líder. Por su parte, las niñas practican juegos con mayor nivel de estructuración que reflejan la realidad del mundo adulto, y en los que desempeñan papeles relacionados con el cuidado y el apoyo afectivo (p. 931).
- (c) Conforme aumenta la edad del alumnado, este tipo de conductas estereotipadas adquieren mayor peso y consistencia; de modo que, al llegar a los cinco años, se ha consolidado en el aula un claro sistema jerárquico, que relega a la base de la pirámide a las niñas y niños que no se amoldan a la masculinidad y feminidad hegemónica, y eleva a la cúspide a quienes mejor se ajustan al canon preestablecido. Para mantener dicho sistema, se reprimen y castigan los comportamientos de quienes se sienten más identificados con las conductas socialmente apropiadas al género opuesto. Ante la presión de grupo y para no poner en peligro la relación con sus iguales, suele suceder que las niñas y niños con algún comportamiento transgresor optan por esconder sus verdaderas preferencias (p. 931).

En 2017, Bian, Leslie y Cimpian realizaron un estudio por el que llegaron a la conclusión de que a partir de los seis años las niñas se perciben a ellas mismas y a las demás niñas como menos inteligentes que los niños, incluso empiezan a evitar realizar actividades para las que consideran que hay que ser especialmente inteligente. El estudio constata que los estereotipos construidos en torno al género masculino están asociados a habilidades intelectuales, como la brillantez o la genialidad. Como señala Marañón (2017), estos estereotipos no solo las desalentarán a la hora de elegir profesión en un futuro, sino que afectarán a todas las esferas de la vida, pues “considerarse menos inteligente es considerarse inferior” (p. 59).

Michel (2001) afirma que dado que la escuela se halla inserta en la sociedad, tiende la tendencia a inculcar a niñas y niños los valores y normas sociales de la época y la sociedad a la que pertenecen. Por ello, “incluso cuando los gobiernos

suscriben los ideales de la igualdad entre los sexos, la escuela continúe actuando como vehículo de los estereotipos sexistas” (p. 68).

Por su parte, Subirats y Tomé (2007) explican este fenómeno al sostener que “el sexismo lo impregna todo, en el mundo educativo y fuera de él. Es como un velo que cubre la realidad con una luz oscura; no es algo que esté fuera, o debajo, o al lado o encima de las cosas, sino que forma parte de ellas, es, por así decir, la cosa misma. No es algo que podamos aislar y desprendernos de ello, puesto que ni siquiera lo vemos tal como es.” (p. 9)

Por ello podemos sostener que, a pesar de todos los esfuerzos del sistema educativo español por promover prácticas coeducativas, la escuela sigue estando impregnada por el sexismo imperante en nuestra sociedad. Mediante mecanismos muy sutiles e imperceptibles conscientemente, la escuela refleja, transmite y reproduce actitudes, valores y comportamientos sexistas, contribuyendo a perpetuar las desigualdades de género e impidiendo que niñas y niños se desarrollen libremente como personas en todos los ámbitos.

La institución escolar, por su importancia como agente socializador constituye un codiciado campo en el que la cultura patriarcal y androcéntrica puede ejercer lo que el sociólogo francés, Pierre Bourdieu, denomina dominación masculina o violencia simbólica. Este tipo de violencia es muy eficaz e invisible para las víctimas “que asimilan unos esquemas e instrumentos simbólicos de percepción y conocimiento codificados de acuerdo con la relación de dominación que se les ha impuesto, de modo que sus actos de *conocimiento* son, inevitablemente, actos de *reconocimiento*, de sumisión” (Mayobre, 2009, p. 2). La violencia simbólica se ejerce sobre las mujeres con su consentimiento por desconocimiento, al percibir las mujeres, por la educación recibida, sus elecciones como naturalizadas, cuando en realidad están basadas en la tradición y no en la naturaleza; por ello, resulta un poderosísimo instrumento para el mantenimiento del orden social.

2.3. Socialización diferencial por género entre pares en la infancia.

En primer lugar, cabe analizar el arranque del patrón de segregación por géneros entre iguales y apuntar algunas de sus principales consecuencias; para, a continuación, identificar prácticas segregadoras y jerárquicas que se dan entre iguales y algunas de las estrategias que las sustentan.

Según Hanish y Fabes, (2014), desde temprana edad, niñas y niños se interesan por sus pares y por establecer relaciones significativas con ellos. Cuanto más tiempo pasen con un grupo determinado de iguales, más se parecerán entre sí con respecto a los intereses, comportamientos y estilos de interacción común.

Inmersos en una sociedad patriarcal, ya a los tres años, los niños prefieren jugar con otros niños, lo que los hará más activos, más dominantes, y más agresivos. Asimismo, las niñas jugarán más frecuentemente con otras niñas, y empezarán a comportarse de forma pasiva y sumisa (p. 2).

Así pues, el patrón de segregación de géneros, por el que niñas y niños pasan una gran cantidad de tiempo jugando con pares del mismo sexo y relativamente poco, jugando con pares del otro sexo, se consolida en los primeros meses desde que comienza su primer curso escolar, aumentando en intensidad durante la escuela primaria. En consecuencia, niñas y niños tienen “experiencias distintas y aprenden destrezas, habilidades e intereses en sus interacciones con pares del mismo sexo” (Hanish y Fabes, 2014, p. 3). En particular, los niños aprenden cómo entenderse y jugar de manera efectiva con otros niños, en tanto que las niñas aprenden cómo influir en otras niñas y jugar con ellas de forma colaborativa” (Hanish y Fabes, 2014, p. 3).

En definitiva, esta segregación de géneros provoca que sea menos probable que niñas y niños interactúen y puedan aprender los unos de los otros, y, por otro lado, que promueva “creencias, actitudes y sesgos estereotipados de género acerca y hacia el otro sexo” (Hanish y Fabes, 2014: 3).

Bonnemaison et al. (2005) y García et al. (2008)¹⁵ realizaron sendas investigaciones en las que analizaron las relaciones que se establecen entre iguales en el patio de recreo en Educación Infantil. Dado que, en los centros educativos analizados, las docentes asumían un papel pasivo y de no intervención (Bonnemaison et al., 2005, García et al., 2008, pp. 185, 186, 188 y 190), propio del modelo de la escuela mixta, el estudio refleja cómo se despliega la socialización diferenciada entre iguales en el marco del modelo educativo explicitado, que, no debemos olvidar, es el que predomina en la actualidad en nuestro sistema educativo. Las conclusiones a las que llegaron son las siguientes:

- En la relación entre iguales, identificaron la preponderancia de prácticas segregadoras y jerárquicas; de modo que los niños preferían jugar con pares de su mismo sexo (Bonnemaison et al., 2005, García et al., 2008, p. 184), interaccionando con las niñas, solo cuando requerían compañeras de juego que ejerciesen un papel subordinado. En estos casos, se evidenciaba la desigualdad en la distribución de roles; así, mientras que los niños desempeñaban los papeles protagonistas, como el de perseguidor (gato o policía), las niñas eran relegadas a los pasivos, como el de perseguidas (ratón, ladrona) (García et al., 2008, p. 188).

Todas estas prácticas implican que, aunque los patios de Educación Infantil son espacios en los que conviven niñas y niños, en realidad, se dan

¹⁵ Las conclusiones a las que llegaron Bonnemaison et al. (2005) y García et al. (2008) en sus investigaciones, son similares a las que obtuvo Martínez García (2018), y a las que nos hemos referido en el apartado dedicado a la socialización diferencial por género en la escuela.

muy pocas oportunidades en las que estos interactúan espontáneamente, y, cuando lo hacen, las relaciones están marcadas por un fuerte sexismo (Bonnemaison et al., 2005, García et al., 2008, p. 184).

- Por otro lado, estas prácticas jerárquicas y segregadoras también se manifestaban en actitudes y conductas discriminatorias y excluyentes hacia las niñas, que sufrían el rechazo de los niños. Una de las estrategias utilizadas por los niños para excluir y relegar a las niñas, era la de practicar juegos con violencia, tanto física como verbal como, por ejemplo, carreras con empujones y puñetazos, fútbol con patadas, entre otros (García et al., 2008, p. 188). Para desplegar estas estrategias con efectividad, los niños ocupaban la zona central del patio de recreo, mientras que las niñas se replegaban a zonas periféricas, procurando no acceder a los espacios ocupados por los niños para evitar episodios de agresividad por parte de sus pares varones (Bonnemaison et al., 2005, García et al., 2008, p. 184)
- Constataron que, entre los tres y los seis años, las niñas empezaban a asumir que debían desarrollar estrategias de *adaptación* y de *aceptación* que no implicasen ningún conflicto con los niños (Bonnemaison et al., García et al., 2008, p. 176). Entre estas estrategias, implementaban la asunción de actitudes y ejecución de conductas de subordinación y de pasividad; así como las de autoexclusión en los espacios periféricos donde desarrollaban juegos con otras niñas, por miedo a entrar en disputa con los niños y tener que experimentar episodios violentos (Bonnemaison et al., 2005, García et al., 2008, p. 185).

Hasta tal punto las niñas se van acostumbrando a ser marginadas y excluidas por los niños, que incluso se muestran satisfechas con la distribución de los espacios de juego y ello, a pesar de que las investigaciones demuestran que hay exclusión y autoexclusión por miedos, conflictos y violencia (Bonnemaison et al., 2005, García et al., 2008, p. 176).

El comienzo de la escolaridad posibilita la interacción entre pares sin la intervención del adulto. Los niños, en su interacción con las niñas, desarrollan prácticas segregadoras y jerárquicas, que provocan la exclusión o autoexclusión de las niñas. Ello es posible, ya que esta realidad al ser vista como algo natural y normal, pasa inadvertida a los ojos de los adultos, por lo que no se desencadena ninguna intervención por su parte para evitar que se generen escenarios de violencia y se empiece a construir la desigualdad entre los géneros. A medida que avanzan los ciclos las prácticas segregadoras y jerárquicas se agudizan, aumentando tanto la separación entre niños y niñas, como los episodios de violencia ejercidos por los niños sobre las niñas (Bonnemaison et al., 2005).

2.4. Socialización diferencial por género a través de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación en la infancia.

Dada la amplitud del tema y la imposibilidad de abordar todas sus vertientes, ha sido necesario acotarlo, centrándonos, por su relevancia, en el análisis de la función socializadora de la publicidad infantil de los juegos y juguetes emitida en televisión y en las plataformas y redes sociales.

En primer lugar y como cuestión previa, es necesario subrayar que el juego desempeña un papel fundamental en el campo del aprendizaje y la socialización de la infancia. En este sentido, Kualitate Lantaldea (2020) afirma que el “papel del juguete es determinante en la socialización infantil pues el juguete es un reflejo de la sociedad que les educa y les prepara para el mundo en el que crecerán y vivirán su mañana” (p. 33). La función cultural y educativa del juego ya fue investigada en los años treinta por autores de referencia como Vygotski, Huizinga o Erikson. Desde la teoría sociocultural, Vigotsky sostiene que el juego constituye la actividad rectora que pone en marcha el desarrollo y control de los procesos psicológicos básicos, como la sensación, percepción, atención, memoria, inteligencia, entre otros; es decir, según Vigotsky “el juego será básicamente el escenario práctico a través del cual el desarrollo social, afectivo e intelectual del niño y la niña se ven comprometidos con las dimensiones cognitivas superiores” (Sánchez Domínguez et al, 2020, p. 4). Por su parte, Huizinga formuló la conocida hipótesis “según la cual la cultura humana ha surgido de la capacidad del hombre para jugar, para adoptar una actitud lúdica” (Reyes-Navia, 1998, p. 91). Finalmente, y, desde la perspectiva psicoanalítica, Erikson (1963) propuso “la teoría de que el juego en la infancia es la forma de la capacidad humana para lidiar con la experiencia creando situaciones modelo que permitan dominar la realidad mediante la experimentación y la planificación” (p. 222). Sostiene este psicólogo que, en el periodo de la infancia comprendido entre los cuatro y los cinco años de vida, niñas y niños ponen en práctica los futuros roles sociales mediante juegos, que les permiten “revivir, corregir y recrear experiencias pasadas y anticipar roles y acontecimientos futuros” (p. 100) de manera espontánea y repetitiva, usurpando e imitando, a menudo, en su temática los roles adultos (Erikson, 2004, pp. 100 y 144).

Establecida, aunque someramente, la relevancia del juego en el desarrollo psicosocial de la infancia, podemos pasar a analizar el papel de la publicidad, en particular de los juguetes, como agente socializador. Para ello, cabe empezar señalando, siguiendo a Pollay (1986, como se citó en González Anleo et al., 2018), que la publicidad actúa con gran fuerza en la sociedad, constituyendo un potente agente socializador (p. 82). En la actualidad, las niñas y niños pertenecen a sociedades mediáticas dominadas por las tecnologías de la Información y de la

Comunicación, lo que posibilita que estas se constituyan en una fuente primordial de transmisión de valores, normas y pautas de comportamiento. En particular, la publicidad, indisolublemente ligada a la televisión y a las plataformas y redes sociales, constituye un agente socializador de especial relevancia, por “tratar en sus mensajes aspectos socio-morales que afectan el desarrollo de los valores, identificaciones con personajes, estilos relacionales, concepciones de vida, prejuicios, actitudes, creencias” (Kualitate Lantaldea, 2020, p. 16). Desde los primeros años de vida, los medios de comunicación, y en concreto la publicidad, proporcionan de forma reiterada y mediante sutiles mecanismos, códigos interpretativos que permiten a los individuos interpretar la realidad, fomentando la adopción de determinados valores y actitudes, así como concretos modelos conductuales (Kualitate Lantaldea, 2020, p. 17).

Según Larson (2001, como se citó en Espinar Ruiz, 2006), las niñas y niños empiezan a construir sus identidades de género a edades muy tempranas, jugando lo observado a través de los medios de comunicación de masas un papel crucial. El proceso de socialización a través de la publicidad empieza en niñas y niños menores de ocho años; en particular, los resultados de la investigación llevada a cabo por González Anleo et al. (2018) sitúan el inicio de dicho proceso en menores de cuatro años, confirmándose que la tendencia de la publicidad es la dirigirse a públicos cada vez más jóvenes (p. 96).

Diversos factores hacen que, en la niñez, los individuos sean especialmente influenciados, puesto que al encontrarse inmersos en un proceso de construcción de la identidad y carecer de una experiencia directa de vida sobre su realidad concreta, aceptan y asumen los mensajes publicitarios de manera acrítica e inconsciente (Kualitate Lantaldea, 2020, p. 16). En esta delicada etapa del desarrollo, los individuos se ven condicionados por el discurso publicitario que transmiten los anuncios de juguetes, en relación a cómo deben ser, cómo deben comportarse o con qué deben jugar (Kualitate Lantaldea, 2020, p. 19).

Espinar Ruiz (2007) indica que “la presencia de rasgos estereotipados de género es más evidente en la publicidad que en la programación televisiva” infantil (p. 133); lo que se explica, porque la publicidad en los medios de comunicación utiliza los estereotipos tradicionales de género, por serle especialmente útiles para facilitar la transmisión y comprensión inmediata de los mensajes (p. 133); lo que hace de ella uno de los principales factores de socialización sexista en la infancia. Tanto es así, que la Resolución sobre el Impacto del marketing y de la publicidad en la igualdad entre mujeres y hombres (2008/2038-INI) del Parlamento Europeo declaró que la recurrencia de los estereotipos sexistas en el marketing y la publicidad causan efectos nefastos en las niñas y niños (p. 6), por constituir la infancia un grupo particularmente expuesto al confiar en los personajes de las historias, programas de televisión, juegos televisados, publicidad de los juguetes, entre otros, que imitan para aprender (p. 5). La publicidad, al vehicular estereotipos de género, influye en el desarrollo del individuo condicionando “la

visión que los niños tienen de sí mismos, su entorno, su cultura y, especialmente la violencia” (p. 11). En consecuencia, como señala Lomas (1999, como se citó en Kualitate Lantaldea, 2020, p. 19), la publicidad al difundir los arquetipos sexuales androcéntricos contribuye a perpetuar la discriminación.

Pereira Domínguez (2009) analizó los contenidos de los principales catálogos publicitarios de juguetes de los años 2006 y 2007, concluyendo que los mensajes publicitarios reforzaban “los estereotipos de agresividad, inteligencia, vigor y eficacia para lo masculino” y los de “pasividad, ignorancia, debilidad y docilidad para lo femenino” (p. 6); de este modo y mediante “la palabra social las niñas se reafirman en el mundo del hogar, símbolo de lo interior frente a lo exterior, al que accederán de la mano de la moda y por la objetivación de sus cuerpos” (p. 6). Por el contrario, a los niños los mensajes les impelían hacia el exterior, invitándoles a vivir grandes aventuras y disputar combates; de esta forma el espacio social masculino se nutre “de términos de conquista y competición, que optan y valoran el poder destructor frente al creador” (p. 6).

Según González Anleo et al. (2018), el sexismo en la actualidad no ha dejado de estar presente en la publicidad infantil, aunque ahora lo hace de una forma más sutil a como lo hacía en las últimas décadas. De este modo, se han eliminado algunas muestras evidentes de sexismo, al tiempo que se han incrementado otras más veladas, como “separar de forma más marcada el tipo de juguete según sexos (vehículos y acción solo ellos), el contexto (hogar sólo para ellas), y el aumento de la «afectividad» según lo que transmite el juguete (sólo para ellas)” (p. 95). Atribuyen un especial significado, al hecho de que los anuncios de los juguetes dirigidos a ambos sexos, el único valor que promueven es el de la “competitividad”, mientras que diez años atrás incluían valores como la “solidaridad y cooperación” y la “habilidad y creatividad” (p. 96).

a) Socialización diferencial por género a través de plataformas y redes sociales.

En el Informe 4/2021 elaborado por el Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC), se llega a la conclusión de que la publicidad de juguetes a través de plataformas y redes sociales, (especialmente en canales de YouTube), ha adquirido una enorme capacidad de impacto sobre las niñas y niños, que se ha visto notablemente incrementada desde el 2019. Se da la circunstancia de que el consumo creciente del audiovisual en internet ha provocado que el consumo de publicidad por niñas y niños se haya desplazado de la televisión a los nuevos medios (pp. 38 y 41). En este mismo sentido se pronuncian Aznar Díaz et al. (2019), quienes sostienen que las niñas y niños *youtubers*, cuya edad media es de 10 años, poseen una gran influencia al acumular sus vídeos millones de visualizaciones (p. 122)

En el estudio del CAC (4/2021), se observa que las distintas redes y plataformas analizadas segregan el juego según el género de la persona protagonista del canal o perfil; es más, el hecho de que cada canal esté protagonizado o por niñas o por niños, establece una segregación de los contenidos por sexos incluso antes del visionado de los vídeos, al tiempo que crea la impresión de que hay unos *influencers* infantiles para niñas y otros para niños (pp. 40-41).

Según Aznar Díaz et al. (2019), los canales gestionados por niñas de entre nueve y catorce años se dirigen a un público femenino, los contenidos que incluyen consisten en recetas de cocina, comedia y tutoriales de belleza y manualidades. Los gestionados por niños se orientan, a su vez, a un público masculino, centrándose en el deporte, especialmente el fútbol. Del mismo modo, cada perfil publicita juguetes estereotipados en función del sexo. Por todo ello concluyen “que los estereotipos de género en edades tempranas siguen reproduciéndose, interiorizándose tanto en los mismos autores del contenido como en su audiencia infantil” (p. 123).

Las y los *influencers* infantiles se esfuerzan en crear sólidos vínculos de confianza con su audiencia. Estos lazos de proximidad y especial intimidad que establecen facilitan la aceptación y asunción de los valores, estereotipos de género y modelo de juego a seguir por niñas y niños que transmiten la práctica totalidad de los canales y perfiles de *influencers* infantiles (CAC 4/2021, p. 41).

De este modo, en los canales dirigidos a las niñas se promocionan muñecos y representaciones de animales y mascotas mediante los que se recrean roles tradicionalmente femeninos como los relacionadas con la maternidad, el cuidado de los demás y la preocupación por la belleza y el aspecto físico, así como juegos de imitación de la realidad en el ámbito privado y del hogar; paralelamente, en las redes y plataformas dirigidas a los niños, se publicitan juguetes que implican acción, como vehículos, juegos electrónicos y juegos de habilidad y puntería, representando exclusivamente estereotipos masculinos (CAC 4/2021, pp. 32, 35 y 41).

En cuanto a los elementos formales, constatan que los canales o perfiles femeninos utilizan los colores rosa y lila y/o las tonalidades pastel, mientras que en los masculinos predominan los colores vivos y tonos oscuros (CAC 4/2021, pp. 33 y 41). Del mismo modo, el lenguaje utilizado varía en función del género, así en los canales femeninos se utilizan diminutivos, mientras que en los masculinos se utilizan expresiones referentes a la competición, la lucha o la velocidad (CAC 4/2021, p. 34).

En definitiva, la publicidad de juguetes en internet se diferencia de la emitida por las televisiones lineales en que en ella se dobla la presencia de estereotipos de género y se mantiene el juego segregado entre niñas y niños, en contraste con el incremento del juego compartido que experimentan los medios lineales (CAC 4/2021, p. 42).

b) Socialización diferencial por género a través de la Televisión.

Liceras (2005, como se citó en Espinar, 2007) sostiene que los “medios de comunicación, y de forma especial la televisión, desde su dimensión de constructores y difusores de la realidad social, juegan un papel fundamental en los procesos de socialización” (p. 130).

La emisión de publicidad de juguetes en televisión en las campañas 2018-19 y sucesivas, ha registrado un notable descenso que contrasta con el proporcional incremento experimentado por las plataformas y redes sociales (CAC 3/2021, p. 32).

Los estudios más recientes sobre la socialización diferencial por género en la publicidad televisiva durante las campañas de Navidad que se han realizado en España, en concreto, la investigación *Publicidad y campañas navideñas de juguetes: ¿promoción o ruptura de estereotipos y roles de género?*, elaborada por Kualitate Lantaldea (2020) y el *Informe 3/2021. La representación de los estereotipos de género en la publicidad televisiva de juguetes durante la campaña de Navidad 2020-2021*, realizado por el Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC), llegan a conclusiones concordantes; a las más significativas se hará referencia en las líneas que siguen a continuación.

Por primera vez, la publicidad protagonizada conjuntamente por niñas y niños es mayoritaria, promocionándose principalmente *juegos de mesa* (CAC 3/2021, p. 35), tendencia que se juzga compatible con los cambios experimentados por efecto de los confinamientos derivados de la pandemia de Covid-19¹⁶. A pesar de lo cual, en los spots la figura masculina sigue siendo relevante, pues en los grupos mixtos, los niños aparecen representados como de mayor edad con respecto a sus compañeras, lo que sugiere una asociación con una idea de autoridad o experiencia (Kualitate Lantaldea, 2020, p. 119).

El relato publicitario continúa relacionándose con el género de los protagonistas de los anuncios, siendo especialmente estereotipado para las niñas, pues se

¹⁶ Véase, entre otros:

Cortés, H. (11 de diciembre de 2020). La nueva edad de oro de los juegos de mesa, un entretenimiento «sano y barato». *ABC*. https://www.abc.es/familia/padres-hijos/abci-nueva-edad-juegos-mesa-entretenimiento-sano-y-barato-202012090132_noticia.html

Maestre Azorin, G, (27 de diciembre de 2020). Juegos de mesa: todo lo que un tablero nos puede aportar. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vivo/mamas-y-papas/20201227/6138310/juegos-mesa-beneficios-familia.html>

Palou, N. (12 de abril de 2020). Los mejores juegos de mesa para llevar el confinamiento. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/comprar/20200412/48427010609/juegos-sobremesa-mesa-confinamiento-uno-monopoly-scatenarios-risk-trivial-familia-casa.html>

Valverde, Br. (19 de marzo de 2020). Resolver crímenes, comprar calles y combatir ejércitos tirando los dados desde el móvil. *El País*. https://verne.elpais.com/verne/2020/03/18/articulo/1584546998_671225.html

representan “niñas que solo juegan con niñas, niñas que adoptan el rol de madre en el juego y niñas que juegan a muñecas” (CAC 3/2021, p. 33).

En cuanto a los estereotipos de género en las relaciones, estos se hacen patentes al aparecer con frecuencia las niñas interaccionando entre sí, en tanto que los niños se representan como seres autónomos y con cierto liderazgo individual (Kualitate Lantaldea, 2020, p. 120).

Los roles tradicionales se mantienen, especialmente para los niños, quienes apenas se incorporan a actividades tradicionalmente femeninas (Kualitate Lantaldea, 2020, p. 120). Por su parte, en los spots protagonizados por niñas, se promocionan muñecas o representaciones de animales y mascotas, que posibilitan desempeñar roles tradicionalmente femeninos como los de la maternidad y el cuidado de otros (CAC 3/2021, p. 34).

En cuanto a los sentimientos mostrados en los anuncios, las niñas experimentan emociones positivas como la felicidad y la sorpresa, frente a los niños que muestran más a menudo ira o tristeza (Kualitate Lantaldea, 2020, p. 120 / CAC 3/2021, p. 34).

Los arquetipos tradicionales persisten, de tal manera que las niñas se representan como cuidadoras, madres y princesas, mientras que se reservan para los niños los de guerreros, héroes y aventureros (Kualitate Lantaldea, 2020, p. 120 / CAC 3/2021, p. 34).

En cuanto a los códigos de representación sexistas, estos se mantienen inalterables, de tal forma que en los anuncios y juguetes para niñas predomina el color rosa, la proliferación de accesorios, estampados, corazones y flores, en tanto que para los niños se reservan colores vivos y oscuros, rayos o rings de boxeo (Kualitate Lantaldea, 2020, pp. 120-121 / CAC 3/2021, p. 34).

Por otro lado, mientras que en los anuncios a los niños se les dirigen exhortaciones que les impulsan a la acción, al ejercicio del poder y a buscar el triunfo, a las niñas se las induce a la pasividad o a dirigir su creatividad exclusivamente en los campos de la belleza y de la moda (Kualitate Lantaldea, 2020, p. 121 / CAC 3/2021, p. 34).

El sexo determina la tipología de los juguetes publicitados; así, a las niñas se les ofrecen muñecas y juguetes relacionados con el cuidado y el hogar, mientras que a los niños se dirigen los juguetes de acción y aventura. Las niñas se ven excluidas de los anuncios de juguetes de tipo tecnológico, posibilitando la consolidación de uno de los sesgos de género más persistentes (Kualitate Lantaldea, 2020, p. 122 / CAC 3/2021, p. 34).

Requiere especial atención el análisis del lenguaje verbal utilizado en los anuncios televisivos, pues es en donde “aparecen de lleno los estereotipos de género que a veces se habían neutralizado en las imágenes” (Kualitate Lantaldea, 2020, p. 122).

En primer lugar, cabe mencionar el uso persistente del masculino genérico, incluso en los juguetes dirigidos exclusivamente a las niñas; además, en este tipo de anuncios, se utiliza un lenguaje infantilizado, recurriendo a los diminutivos y siempre utilizando un tono dulce y suave (Kualitate Lantaldea, 2014, p. 44 / Kualitate Lantaldea, 2020, pp. 122-123).

Por otro lado, la voz en off masculina que es abrumadoramente mayoritaria, se utiliza tanto para dirigirse a los niños como a las niñas, pues representa la voz de la autoridad; por el contrario, la voz en off femenina solo se considera una buena referencia para las niñas (Kualitate Lantaldea, 2014, p. 44 / Kualitate Lantaldea, 2020, pp. 122-123). Ya el *Informe 2003* del Observatorio de la Publicidad Sexista, refiriéndose a las voces en off de los spots, concluía:

A los niños casi siempre les hablan hombres adultos y se les propone acción, aventura, poder y dominio. La voz que se dirige a las niñas suele ser de otra mujer, sin tanta diferencia entre adulta e infantil. Mientras que en los anuncios dirigidos a las niñas se incluyen voces prescriptoras adultas masculinas, al revés no: nunca hay voces de mujer adulta transmitiendo un mensaje a los niños, con lo que se mantiene un esquema de ignorancia o rechazo hacia lo femenino (Observatorio de la Publicidad Sexista, 2003, p. 11).

Esta utilización sexista del lenguaje en los anuncios de juguetes, no se puede atribuir a mecanismos inconscientes, como hace Kualitate Lantaldea (2020, p. 123), sino a una estrategia deliberada de enmascarar el sexismo presente en la publicidad infantil, corrigiendo elementos de la iconografía más evidentes e identificables, y perpetuando, otros que puedan pasar más desapercibidos, como bien señala González Anleo et al. (2018).

ANEXO II: CALENDARIO

ETAPAS / MESES	septiembre	octubre	noviembre	diciembre	enero
Primera	light pink		white		
Segunda	white	medium pink		white	
Tercera	white	dark pink			white
Cuarta	white	white	white	dark pink	

ANEXO III: PRESUPUESTO

PRESUPUESTO			
MATERIALES	Precio unitario €	Unidades	TOTAL
Tintero tinta china negra Parker 57 ml	7,45	1	7,45
Tinta china Artist 200 ml	9,8	1	9,8
Anilinas magenta, azul y amarilla.	6,5	3	19,5
Tela de tul (1,5 x 1,5 m.)	3,75	1	3,75
Cartones tapas para la caja (pack 10 láminas)	13,90	1	13,90
Telas algodón encuadernación tapas (1m x 1,5 m)	10,5	1	10,5
Lana negra	2,5	1	2,5
Cintas / cerradura (1m)	1,5	1	1,5
Papel Fabriano Artístico Extra White (block)	30,42	2	60,84
Block de bocetos	13,88	1	13,88
Cartulinas rosa	0,95	10	9,5
Cola blanca (1 litro)	7	17	
Compra de dos fotografías antiguas + gastos envío	10,5	2	21,00
Impresión fotografías tamaño 30 x 20 y 20 x 15	4,00	2	4,00
Desgaste materiales de dibujo (lápices, pinceles, caña, cubetas) Se utilizan para otros trabajos.			10,00
TOTAL, MATERIALES			195,12
EQUIPOS TÉCNICOS			
Desgaste equipos técnicos			200
Conexión a Internet básica	58		58
Consumo eléctrico	450 horas	2 €/kWh	900
TOTAL, EQUIPOS TÉCNICOS			1.158
TOTAL			1.353,12

**ANEXO IV: MODELO DE FICHA UTILIZADA PARA
RECOPILAR LAS ANECDOTAS Y
EXPERIENCIAS VIVIDAS.**

Número: **Título:**

Tema:
Palabras clave:
Agente de socialización implicado:
Anécdota o experiencia vivida:
Fuente:
Interpretación y/o valoración de su interés:

**ANEXO V: RECOPIACIÓN DE ANÉCDOTAS
Y EXPERIENCIAS VIVIDAS.**

Relación de anécdotas y experiencias vividas:

- Número 1 [Título: Ellas diseñarán robots para limpiar la casa](#)
- Número 2 [Título: ¡No me llames princesa!](#)
- Número 3 [Título: Gracias, por ayudarme a dejar de ser quien soy.](#)
- Número 4 [Título: ¿Por qué le has puesto tu apellido primero?](#)
- Número 5 [Título: ¡Qué lástima, con lo que me gustaba!](#)
- Número 6 [Título: Si un niño va de rosa, se ve degradado a niña](#)
- Número 7 [Título: ¿Azul para una niña?](#)
- Número 8 [Título: Exhortaciones en el hogar, ¿pasado o presente?](#)
- Número 9 [Título: La princesa vestida con un camisa de fuerza](#)
- Número 10 [Título: ¡Qué suerte, tres varones!](#)
- Número 11 [Título: O niñas, o niños](#)
- Número 12 [Título: ¡Son un engorro!](#)
- Número 13 [Título: ¡Somos sus fieles servidoras!](#)
- Número 14 [Título: ¡A las chicas no les gustan los trenes!](#)
- Número 15 [Título: Una niña con pirula](#)
- Número 16 [Título: ¿De dónde sacan esas referencias esas criaturas?](#)
- Número 17 [Título: Un juego estremecedor](#)
- Número 18 [Título: Balones fuera](#)
- Número 19 [Título: ¡Como se divierte tu niño con muñecas!](#)
- Número 20 [Título: Mamá, ¿solo voy a jugar con muñecas?](#)
- Número 21 [Título: ¿También tienes un taladro de princesa?](#)
- Número 22 [Título: Queridos señores de la compañía Lego:](#)
- Número 23 [Título: Conducir es cosa de hombres](#)
- Número 24 [Título: Torturando barbies](#)
- Número 25 [Título: Mamá, estoy estresada](#)
- Número 26 [Título: Superhéroes, Star Wars y Girls out](#)
- Número 27 [Título: Quiero ser un chico, es más divertido](#)
- Número 28 [Título: ¡Qué aburrida que es la tele!](#)

Tema: El sexismo es un velo que cubre la realidad con una luz oscura.

Palabras clave: mujeres científicas, estereotipos de género, patriarcado

Agente de socialización implicado: familia, escuela, grupo de pares, medios de comunicación

Anécdota o experiencia vivida:

Virginia Gómez (2019) transcribe una conversación mantenida con un grupo de niñas y niños de entre 4 y 16 años, hijas e hijos de familiares y amigos:

“JR.- Ahora mandan más los hombres porque antes salían ellos a trabajar por eso que hemos dicho de que ellas se quedaban en la casa. Y han creado ellos las empresas y por eso gobiernan. Pero eso es lo que está cambiando. Eso y que cada vez hay más separaciones, las cosas se están convirtiendo para que las mujeres tengan cada vez más sitio, y cuando manden ellas, todo se ajustará y ya no habrá tanta injusticia

DJ.- Por qué?

JR.- Porque ellas diseñarán robots para limpiar la casa y ya no habrá peleas para ver quién hace las cosas de casa y entonces tendrán más tiempo para nosotros. Lo digo porque en Navidad me regalaron un libro sobre mujeres científicas que me inspiró (Se refería a “Un pequeño libro de grandes mujeres científicas”)” (Gómez, 2019).

Interpretación y/o valoración de su interés:

El patriarcado ha modelado hasta tal punto las mentes de las niñas y niños, que cualquier supuesto avance en la igualdad de oportunidades resulta pervertido.

Niñas y niños solo son capaces de imaginar el futuro dentro del modelo androcéntrico: las responsabilidades del hogar son y seguirán siendo responsabilidad de las mujeres. De este modo, la incorporación futura de la mujer en el campo de la ingeniería en número igualitario, no implicará ningún cambio en la sociedad, pues las tareas de estos profesionales se encomendarán en función del sexo. La mujer continuará recluida en el ámbito del hogar, que le seguirá perteneciendo en exclusiva.

Número 2 **Título:** *¡No me llames princesa!*

Tema: El lenguaje es el depositario de nuestros prejuicios, creencias y presunciones.

Palabras clave: lenguaje, prejuicios

Agente de socialización implicado: familia

Anécdota o experiencia vivida:

Relata Chimamanda Ngozi Adichie (2017):

“Una amiga mía asegura que nunca llamará «princesa» a su hija. La gente lo dice con buena intención, pero «princesa» es una palabra cargada de presunciones, de la delicadeza de ella, del príncipe que la rescatará, etcétera. Mi amiga prefiere «ángel» y «estrella»” (Adichie, 2017, p.29).

Interpretación y/o valoración de su interés:

Es necesario aprender a cuestionar el lenguaje, ya que es el depositario de nuestros prejuicios y creencias. Según sostiene Bengoechea (2003), el lenguaje refleja y contribuye a construir, nuestra concepción del mundo; es decir, el lenguaje se utiliza para describir la realidad y las personas organizan la manera en como lo interpretamos y estructuramos (p.3).

Número 3 **Título:** *Gracias, por ayudarme a dejar de ser quien soy.*

Tema: La sociedad patriarcal asigna a las madres el papel de socializadoras en los valores patriarcales.

Palabras clave: alienación femenina, género binario, estereotipos de género

Agente de socialización implicado: familia

Anécdota o experiencia vivida:

Relata Chimamanda Ngozi Adichie (2017):

“Una vez una joven nigeriana me contó que durante años se había comportado «como un chico» —le gustaba el fútbol y le aburrían los vestidos—, hasta que su madre la obligó a renunciar a sus intereses «de chico» y ahora le agradecía a su madre que la ayudara a empezar a actuar como una chica. La historia me entristeció” (Adichie, 2017, pp.22-23).

Interpretación y/o valoración de su interés:

La madre presiona a su hija para que esta adopte un modelo tradicional de género femenino. La madre actúa movida probablemente por el temor a

que su hija sea rechazada y no pueda alcanzar el éxito socio-económico en el seno de la sociedad patriarcal en la que se desenvuelven.

Proporciona un ejemplo del proceso de alienación femenina, por el que una mujer llega a agradecer haber dejado de ser quien era, por abrazar los estereotipos sexistas del patriarcado.

Número 4 **Título:** *¿Por qué le has puesto tu apellido primero?*

Tema: Poner en primer lugar el apellido paterno es un marcador de género de carácter simbólico.

Palabras clave: apellidos, marcador de género simbólico

Agente de socialización implicado: familia

Anécdota o experiencia vivida:

Cuenta Eunata Encinas (2018):

“Mi hija nació en 2012, un año después de esta reforma. Con esta inocencia conmutativa flotando sobre nuestras cabezas, mi marido y yo le pusimos primero mi apellido. Cada vez que surgía la cuestión durante el embarazo, quedaba claro que a ambos nos ilusionaba que la niña llevara nuestro apellido en primer lugar y no acabábamos de tomar la decisión definitiva. Días después del nacimiento, él vino del Registro Civil diciendo que finalmente le había puesto primero mi apellido. «Qué menos», dijo. Nueve meses de embarazo y un parto habían desequilibrado aquella ilusión equivalente. Aquel fue un gesto precioso, un momento íntimo de nuestra recién estrenada familia. Fue un regalo de maternidad y yo me sentí agradecida por su reconocimiento.

Fue solo con el paso del tiempo cuando empecé a recibir opiniones y contraste no buscado en relación con la cuestión de los apellidos. Me encontré respondiendo a la misma pregunta una y otra vez. «¿Por qué?», me preguntaban. «¿Por qué le has puesto tu apellido primero?». En este tiempo, de hecho, los más osados me han llegado a preguntar también si soy madre soltera o si estoy divorciada.”

Interpretación y/o valoración de su interés:

En principio, el orden de los apellidos es una decisión entre dos personas, que afectará a una tercera, que en el momento de la toma de decisión carecerá de voz y voto. Como tal debería tomarse de forma meditada, y no como fruto de una decisión espontánea de uno de los dos adultos implicados. De modo alguno puede considerarse como un regalo o una

concesión.

Destaca el moving que sufre la pareja por haberse atrevido a desafiar al patriarcado, en el seno de una sociedad formalmente igualitaria.

Número 5 **Título:** *¡Qué lástima, con lo que me gustaba!*

Tema: La ropa diferenciada por géneros pretende que los niños no sean confundidos con niñas.

Palabras clave: ropa diferenciada por género

Agente de socialización implicado: familia

Anécdota o experiencia vivida:

Relata Esther Vivas (2015):

“Les cuento el caso de una señora que vi en una tienda de ropa. La mujer con una camiseta en mano, no recuerdo ahora ni el color ni el estampado, se acercó a una dependienta y le preguntó: «Perdona, ¿esta ropa es para niña?». La dependienta toda servicial le contestó: «No, es de niño. La ropa de niñas está justo enfrente». La mujer suspiró y con aire apesadumbrado dejó la tela al lado de la empleada y dijo: «Qué lástima, con lo que me gustaba».”

Interpretación y/o valoración de su interés:

La misma Esther Vivas da sentido a la vivencia: “El fervor por identificar el género del pequeño con la ropa no tiene límites, llegando incluso a rechazar lo que nos gusta si no es «catalogado» como suficientemente masculino o femenino” (Vivas, 2015).

Lo fundamental para la sociedad patriarcal es que los niños no sean confundidos con niñas.

Esta experiencia está relacionada con la titulada: [Si un niño va de rosa, se ve degradado a niña.](#)

Número 6 **Título:** *Si un niño va de rosa, se ve degradado a niña*

Tema: Norma de marcado de género: 1ª. De entre todos los colores, los niños no deben vestir de rosa.

Palabras clave: bullying, rosa y azul, marcadores género, dispositivo normativo

Agente de socialización implicado: familia / grupo de pares

Anécdota o experiencia vivida:

Pablo Garaizar Sagarminaga, (*Txipi*), bloguero ¹ y profesor en los grados de Ingeniería en Tecnologías de Telecomunicación y de Ingeniería Informática de la Universidad de Deusto, comenta:

“Otro punto importante respecto al rosa: la prohibición “tácita” de usarlo con niños (si no quieres que se le curta el carácter al chaval, claro xD).

Todavía recuerdo la primera vez que mi madre me compró una camiseta rosa. Le tuve que echar valor y volver a escuchar 12 veces de mi madre que estaba muy guapo para salir a la calle (los niños eran / eramos muy crueles).

Y eso es un macromachismo de libro implantado a tope: una niña puede ir de cualquier color, pero si un niño va de rosa, se ve degradado a niña” (*Txipi*, 2013).

Interpretación y/o valoración de su interés:

Cuenca (2020) formula los cuatro mandatos presentes y que operan a la vez en el sistema de marcado de género en la infancia, aunque con desigual fuerza imperativa. Estos cuatro mandatos, ordenados de mayor a menor fuerza coercitiva, son:

- 1º. De entre todos los colores, los niños no deben vestir de rosa.
- 2º. Las niñas deben vestir de rosa y no de cualquier otro color.
- 3º. Los niños deben vestir de azul y no de cualquier otro color.
- 4º. De entre todos los colores, las niñas no deben vestir de azul (pp.98-99).

En definitiva, el mandato que posee una mayor fuerza imperativa de los cuatro es precisamente el que incumplió *Txiqui*, o sea, la prohibición de que los niños vistan de rosa.

Según Cuenca, tan fuerte prohibición se deriva de “un complejo dispositivo normativo de marcado que se encamina a evitar que un niño pueda ser confundido con una niña” (p.99).

¹ Pablo Garaizar Sagarminaga, (*Txipi*) administra el blog: <http://blog.txipinet.com/about/> que versa “sobre informática en general, ciencia, seguridad, software libre, ciencia ficción e historietas afines.”

Tema: Norma de marcado de género: 4ª. De entre todos los colores, las niñas no deben vestir de azul.

Palabras clave: rosa y azul, marcadores de género.

Agente de socialización implicado: familia

Anécdota o experiencia vivida:

Narra Chimamanda Ngozi Adichie (2017):

“Ayer fui a una tienda para niños a comprarle ropa a Chizalum. En la sección de niñas vendían pálidas creaciones en tonos rosados. No me gustaron. En la sección de niño había prendas de vivos tonos azules. Como creo que el azul le sentaría muy bien a su piel morena —y es más fotogénico— le compré una prenda azul. A la hora de pagar, la cajera me dijo que había elegido el regalo perfecto para un niño. Le aclaré que era para una niña. Me miró horrorizada. «¿Azul para una niña?»» (Adichie, 2017, pp.21-22).

Interpretación y/o valoración de su interés:

El color rosa constituye un marcador sexual, de forma clara y contundente lo expresa De Miguel (2015):

Ha llegado al mundo una niña y como tal va a ser marcada, con toda naturalidad. Comienza el primer rito —o el segundo, que ya está de rosa hasta las cejas—, rito encaminado a conducirla a su lugar social natural. Ya está sexualizada, vestida para gustar (p.56).

Por otra parte, tal y como señala Paoletti, el afianzamiento del dimorfismo cromático de género en las últimas décadas, también responde a una estrategia comercial de los distribuidores, que, al segmentar por género, consiguen incrementar considerablemente sus ventas (Cuenca, 2020, p.97).

Tema: Reproches, prohibiciones, ordenes, menosprecio, estrategias de inculcación de los estereotipos sexistas femeninos en la familia.

Palabras clave: restringir movimiento, tareas del hogar, menor inteligencia, niñas.

Agente de socialización implicado: familia

Anécdota o experiencia vivida:

Confiesa Marina Subirats (2014):

“Este libro arranca de una herida antigua, la de que participaron muchas niñas de mi generación. «¡Niña, no corras, que es muy vulgar que se muevan las carnes!», «¿Una bici? No, tu no.» «Si, ellos van a jugar, pero tu antes friega los cacharros», «Claro que sacas buenas notas. Es tu deber. Pero a los 15 años las niñas se vuelven tontas, y entonces tu hermano las sacará mejores»” (Subirats, 2014, p.11)

Interpretación y/o valoración de su interés:

Aunque las anécdotas que relata se refieren a tiempos pasados, siguen estando vigentes adaptándolas a los contextos actuales.

Como sostiene Bourdieu (2000), la “moral femenina se impone sobre todo a través de una disciplina constante que concierne a todas las partes del cuerpo y es recordada y ejercida continuamente mediante la presión sobre las ropas o la cabellera” (p.42).

Número 9

Título: *La princesa vestida con un camisa de fuerza*

Tema: Los roles y estereotipos sexistas constriñen el desarrollo de las niñas como personas en todos los ámbitos.

Palabras clave: roles de género

Agente de socialización implicado: familia

Anécdota o experiencia vivida:

“Si no les ponemos a nuestros hijos la camisa de fuerza de los roles de género les dejamos espacio para que alcancen su máximo potencial” (Adichie, 2017, p.22).

Interpretación y/o valoración de su interés:

El símil entre los roles de género y la camisa de fuerza, sugiere una pesadilla que podría sufrir cualquier niña viéndose atrapada en sus ropajes de princesa.

Puede resultar una imagen visual muy potente.

Número 10 **Título:** *¡Qué suerte, tres varones!*

Tema: Los roles y estereotipos sexistas constriñen el desarrollo de los niños como personas en todos los ámbitos.

Palabras clave: estereotipos sexistas niños: valiente, buen estudiante, heterosexual

Agente de socialización implicado: familia

Anécdota o experiencia vivida:

“Nunca he sabido si mis hermanos lo pasaron peor. Creo que sí, porque finalmente huyeron en cuanto pudieron. *J.* era un niño miedoso, para desesperación de mi madre, que le empujaba hacia adelante cuando él retrocedía asustado por alguna pelea. *M.* no era buen estudiante ¡cuántas lágrimas le costó a ella, cuántos reproches! A *L.* le gustó disfrazarse de niña, y ella lo sufrió en silencio, con el terror en los ojos, espionando gestos y voz” (Subirats, 2014, p.12).

Interpretación y/o valoración de su interés:

Su interés radica en que muestra como los niños también están oprimidos y mutilados por los estereotipos sexistas.

Describe una escena que puede tener gran impacto: una madre aterrorizada con un hijo cobarde, otro mal estudiante y otro que gusta vestirse de mujer.

Número 11 **Título:** *O niñas, o niños*

Tema: Imposición del sistema binario de género en la escuela infantil.

Palabras clave: rosa y azul, identidad de género, estereotipar según el género binario

Agente de socialización implicado: escuela

Anécdota o experiencia vivida:

Rememora Iria Marañón (2018):

“En una reunión de madres y padres que tuve en el aula de Infantil de una de mis hijas, me sorprendió que, sobre el pupitre de cada criatura, estuvieran escritos sus nombres en unas cartulinas azules para los niños y rojas para las niñas. Cuando le pregunté a la profesora por qué había hecho esa diferenciación, nos explicó que todavía había niñas y niños que no identificaban correctamente su género, y cuando ella les decía: «Que todas las niñas se levanten a la pizarra», algunos niños se colaban en el grupo de

niñas, y al revés” (Marañón, 2018, pp.98-99).

Interpretación y/o valoración de su interés:

Existe interés por estereotipar a las personas desde la primera infancia según el género binario, lo que perjudica la construcción de la identidad y la forma de relacionarse en la sociedad, al tiempo que favorece el desarrollo de estereotipos sexistas, las desigualdades y el machismo.

Número 12 **Título:** *¡Son un engorro!*

Tema: Estrategias de segregación por géneros aplicadas por el grupo de pares.

Palabras clave: segregación por género, 4 años, juego libre

Agente de socialización implicado: escuela / grupo de pares

Anécdota o experiencia vivida:

En un aula de primero de Educación Infantil (en adelante EI):

“— *Pues yo puedo hacer las ruedas (Niña, 4 años cuando propone participar en la construcción de un coche con su compañero).*

(El niño se pone a construir las ruedas cuando ve que la niña pretende hacerlo)

— *¿Pero no iba a hacer ella (la niña) las ruedas? (Observadora).*

— *(Dirigiéndose a la niña) Es que esto es muy difícil (Niño, 4 años)”*

(Martínez García, 2018, p.926).

Interpretación y/o valoración de su interés:

Ilustra el fenómeno, varias veces observado por la investigadora, por el cual las niñas se interesan por jugar conjuntamente con sus amigos, mientras que ellos se preocupan por la intromisión de estas en sus juegos y rechazan su participación.

Número 13 **Título:** *¡Somos sus fieles servidoras!*

Tema: Proceso por el que las mujeres gestan el rol de sirvientas de los hombres.

Palabras clave: niños protagonistas, niñas ayudantes, juego libre

Agente de socialización implicado: escuela / grupo de pares

Anécdota o experiencia vivida:

En un aula de tercero de EI:

“— *Estamos construyendo un tren (Niño, 5 años).*

— *Y tú (a una niña) ¿También construyes el tren? (Observadora).*

— *No, yo estoy ayudándolo. A mí se me cae (Niña, 5 años).*

(Martínez García, 2018, p.927).

Interpretación y/o valoración de su interés:

A lo largo del segundo curso de EI, las niñas se van percibiendo como inferiores en relación a sus propios juegos; por lo que en el tercer curso adoptan el papel de ayudantes de los niños. En este nivel, ellos son los protagonistas, mientras que las niñas intervienen cuando ellos demandan su ayuda.

Número 14 Título: *¡A las chicas no les gustan los trenes!*

Tema: A los tres años las compañeras y compañeros tienen una gran influencia.

Palabras clave: presión de grupo

Agente de socialización implicado: grupo de pares, familia, escuela

Anécdota o experiencia vivida:

Cuenta Peggy Orenstein (2011):

Oh, cómo caen los valientes! Todo lo que hizo falta fue un niño que, mientras pasaba zumbando junto a ella en el patio de recreo, gritó: «¡A las chicas no les gustan los trenes!» y Thomas fue empujado al fondo del baúl de juguetes. En un mes, Daisy hizo una rabieta cuando traté de ponerle unos pantalones. Como si hubiera aprendido por ósmosis los nombres y los colores de las batas de todas las princesas de Disney, yo ni siquiera sabía qué era una princesa de Disney. Miró con nostalgia las ventanas cubiertas de tul de las jugueterías locales y para su tercer cumpleaños pidió un «vestido de princesa real» con tacones de plástico a juego. Mientras tanto, una de sus compañeras de clase, la de las dos mamás, se presentaba a la escuela todos los días vestida con un vestido de Cenicienta. Con velo de novia. (Traducción propia, Orenstein, 2011).

Interpretación y/o valoración de su interés:

Cuando la niña juega con un juguete que la sociedad patriarcal reserva a los niños, lo que hace es transgredir el patrón dominante, por lo que recibe una “advertencia” de uno sus compañeros y decidido vigilante del orden imperante.

En ocasiones los valores y normas que existen en el grupo de pares, no coinciden, como en este caso, con los de la familia. Al recibir posibles desprecios, insultos y advertencias de sus compañeras y compañeros de juegos y para integrarse en el grupo, la hija de Peggy Orenstein opta por adoptar los valores imperantes en el grupo de pares y desobedecer a su madre.

Número 15 **Título:** *Una niña con pirula*

Tema: Bullying entre pares, estrategia para mantener el sistema binario de género.

Palabras clave: género binario, presión de grupo, insultos, juego libre

Agente de socialización implicado: escuela / grupo de pares

Anécdota o experiencia vivida:

En un aula de tercero de EI:

- “— *Yo también sé hacer trenzas (Niño, 5 años)*
— *Si eres un chico ¡qué vas a saber! (Niña 1, 5 años)*
— *Siempre haces cosas de chicas y eres un chico (Niña 2, 5 años)*
— *Eres una niña con pirula (Niña 1, 5 años)*
(El niño se tapa los oídos)”

(Martínez García, 2018, p.931)

Interpretación y/o valoración de su interés:

A tan temprana edad, las niñas ya tienen asumidos los estereotipos sexistas que marcan las masculinidades y las feminidades dentro del marco del género binario. El problema radica en que el niño no se comporta tal y como se supone que debe comportarse un hombre; por lo que las niñas recurren al insulto y la descalificación personal para intentar restablecer el orden patriarcal.

Tema: Ejemplos de bullying que sufren niñas y niños que transgreden, aunque sea mínimamente, los roles y estereotipos sexistas que prescribe la sociedad patriarcal

Hipocresía de las familias: en público sostienen un discurso propio de las *familias igualitarias*, mientras que en privado aplican principios educativos propios del modelo “*patriarcal-popular*”.

Palabras clave: género binario, bullying, ambiente progresista

Agente de socialización implicado: escuela / grupo de pares

Anécdota o experiencia vivida:

Detalla Iria Marañón (2018):

“Yo misma vivo en un barrio del centro de Madrid, en un entorno social donde formamos a nuestras criaturas en un ambiente progresista en el que la mayoría de las familias tenemos una mentalidad abierta y educamos en la diversidad. A pesar de eso, alrededor de mí tengo casos de niñas que son juzgadas por vestir de determinada manera o por llevar el pelo de forma distinta. Una niña llegó al colegio tan contenta con el pelo corto como un chico y, tras recibir las burlas de compañeras y compañeros, salió llorando de clase. A otra, de nueve años, su mejor amiga dejó de hablarle por no llevar la ropa adecuada. Al hijo de una amiga mía le gusta pintarse las uñas, sin embargo, el primer día que las llevó pintadas al colegio, el resto de los niños se metieron con él y al volver a casa le pidió a su madre que le quitara el esmalte. Desde entonces, cuando juega a las peluquerías con su hermana siempre se despinta las uñas antes de salir a la calle” (Marañón, 2018, pp.106-107).

Interpretación y/o valoración de su interés:

Bullying escolar dirigido a aquellas compañeras y compañeros que no se ajustan a los atributos, comportamientos y roles que se asocian a las mujeres y hombres en función de su sexo.

Sorprende que siendo la ideología de las familias progresista, se reproduzcan dichos comportamientos.

Similar a la anécdota titulada: [Un niño con pirula](#)

Número 17 **Título:** *Un juego estremecedor*

Tema: Juegos infantiles para fomentar la desigualdad y la violencia contra las mujeres.

Palabras clave: niños: violencia e intimidación, niñas: rol de vulnerabilidad, tácticas para acentuar feminidad, juego libre

Agente de socialización implicado: escuela / grupo de pares

Anécdota o experiencia vivida:

En un aula de segundo de EI:

“— *Vamos a jugar a lobos (Niña, 4 años).*

— *¿Y qué hay que hacer? (Observadora).*

— *Tenemos que correr porque (dice el nombre de dos niños) como tienen la mano ligera... tenemos que correr en tacones (Niña, 4 años).”*

(Martínez García, 2018, pp.927-928)

Interpretación y/o valoración de su interés:

En el juego que simula un secuestro o atraco, los niños recurren a la violencia y la intimidación para hacer notar su fortaleza y valentía, mientras que las niñas se muestran cómodas con el rol de vulnerabilidad que les toca desempeñar y se sienten afortunadas por ocupar un papel central en la actividad lúdica que desarrollan los niños.

Interés: Aunque pueda parecer un juego inocente por ser los protagonistas criaturas, al imaginar este mismo juego con los mismos protagonistas pasados quince años, lo podemos entender como el ensayo de una futura agresión sexista.

Número 18 **Título:** *Balones fuera*

Tema: El fútbol constituye un elemento clave en la construcción de la masculinidad hegemónica.

Palabras clave: fútbol

Agente de socialización implicado: grupo de pares / familia

Anécdota o experiencia vivida:

“Una de mis hijas quiso jugar un partidillo de fútbol a la salida del colegio y los niños no la dejaron, sin embargo, lo que me pareció más frustrante fue que cuando hablé con los padres y madres me dijeron que era normal y

ni uno movió un dedo para incluir a mi hija en el partido” (Marañón, 2018, p.115).

Interpretación y/o valoración de su interés:

El fútbol constituye un elemento clave en la construcción de la masculinidad hegemónica. Los niños que son buenos futbolistas gozan de mayor estatus entre sus compañeros, su maestría en el juego les otorga el papel de líderes; por ello, muchos padres animan a sus hijos a jugar al fútbol y a destacar en él. Facilita que los niños aprendan a desempeñar sus habilidades en un escenario público y posibilita que se relacionen de manera agresiva y competitiva con los demás, así como, que se relegue a un plano inferior a las niñas y a los niños con escasas habilidades (Báñez de Elejalde, et al., 2017, pp.190-191).

Número 19 Título: *¿Como se divierte tu niño con muñecas!*

Tema: La prohibición de que los niños jueguen con muñecas es una estrategia mediante la cual la sociedad les impone cómo tiene que ser su masculinidad.

Palabras clave: juguetes diferenciados por género, roles domésticos para niñas, juegos mecánicos para los niños, responsabilidad del hogar

Agente de socialización implicado: familia

Anécdota o experiencia vivida:

“Una amiga mía celebró una fiesta de cumpleaños infantil en su casa, y un niño se pasó tres horas jugando con la casa de muñecas de una de sus hijas. Cuando llegó su padre y lo vio, se acercó para decirle que no jugara con muñecas y lo dirigió hacia los camiones que había por el suelo” (Marañón, 2018, p.50)

Interpretación y/o valoración de su interés:

Freeman (como se citó en Pérez Ugema et al. 2011) pone de relieve la influencia de la familia, grupo de pares y escuela en las niñas y niños de entre 3 y 5 años. En el caso de la familia, esta se muestra tolerante ante que las niñas jueguen con juguetes masculinos, pero mucho más reacia a la utilización de juguetes femeninos por parte de los niños (p.2).

La sociedad presiona más a los niños para que conserven su masculinidad dominante y respeten los estereotipos sexistas.

Mediante esta conducta, probablemente, el padre está impidiendo que su

hijo en un futuro pueda asumir la responsabilidad del hogar como propia.

El padre es esta anécdota podría haber pensado:

- ¡Dios mío!, ¿qué van a pensar de mi hijo?
- ¡Ya les vale! Lo han tenido 3 horas jugando a las muñecas.
- ¡Lo que se habrán reído y las burlas que voy a tener que soportar!
- ¡Los XX son lo peor, se van a enterar!

Número 20 **Título:** *Mamá, ¿solo voy a jugar con muñecas?*

Tema: Las niñas solo pueden jugar con muñecas, metáfora social de la mujer objeto de deseo, y de la mujer madre y cuidadora.

Palabras clave: juguetes diferenciados por género

Agente de socialización implicado: familia

Anécdota o experiencia vivida:

“¿Alguna vez te he contado que fui a un centro comercial estadounidense con una niña nigeriana de siete años y su madre? La niña vio un helicóptero de juguete, uno de esos trastos que se dirigen por control remoto, y le fascinó y pidió uno. «No —le dijo la madre—. Ya tienes tus muñecas». A lo que la niña respondió: «Mamá, ¿solo voy a jugar con muñecas? »” (Adichie, 2017, p.22).

Interpretación y/o valoración de su interés:

Asombra la clarividencia de la niña, el problema no está en que la niña juegue con muñecas, sino en que solo juegue con muñecas.

Número 21 **Título:** *¿También tienes un taladro de princesa?*

Tema: A las niñas se las priva de la libertad de elección de juguetes, solo pueden jugar a princesas.

Palabras clave: princesas, estereotipos y roles femeninos.

Agente de socialización implicado: familia, medios de comunicación

Anécdota o experiencia vivida:

Cuenta Peggy Orenstein (2006):

Finalmente me desquicié en el consultorio del dentista, una de esas lujosas clínicas pediátricas adornadas con cómics, DVD y juegos de arcade, donde

había llevado a mi hija de 3 años para su primer examen. Hasta entonces, me había mordido la lengua. Sonreí cortésmente cada vez que la cajera del supermercado la saludaba con un «Hola, princesa»; ignoré a la camarera de nuestro desayuno local que llamó su «comida de princesa» a los panqueques de caras graciosas que había pedido; no hice ningún comentario cuando la señora en Longs Drugs dijo: «Apuesto a que sé cuál es tu color favorito» y le entregó un globo rosa en lugar de dejar que ella eligiera por sí misma. Tal vez fue la inflexión de Betty Boop del dentista lo que me llamó la atención, pero cuando señaló la silla de examen y dijo: «¿Te gustaría sentarte en mi trono especial de princesa para que pueda hacer brillar tus dientes?» Lo perdí.

«Oh, por el amor de Dios», espeté. «¿También tienes un taladro de princesa?»

Me miró como si fuera una madrastra malvada.

«¡Vamos!» Continué, subiendo mi voz. «Es 2006, no 1950. Esto es Berkeley, California. ¿Todas las niñas tienen que ser princesas?»

Mi hija, que estaba buscando una pegatina de Cenicienta, miró de un lado a otro entre nosotros. «¿Por qué estás tan enojada, mamá?» ella preguntó. «¿Qué les pasa a las princesas?» (traducción propia, Orenstein, 2006).

Interpretación y/o valoración de su interés:

En el libro *Cinderella ate my daughter*, Peggy Orenstein concluyó “que la moda de las princesas no es inocente ni inocua y que puede determinar negativa y permanentemente la forma en la que las niñas perciben su propio cuerpo, su sexualidad y su lugar en el mundo” (Pastor, 2013)

Lyn Mikel Brown y Sharon Lamb (2006, como se citó en Orenstein, 2006) sostienen que “jugar a princesas” no constituye el problema; por el contrario, este radica en los veinticinco mil productos de princesas existentes en el mercado, pues cuando algo es tan dominante en las formas de juego, entonces ya no es una elección, sino un mandato.

En la actualidad el color rosa, las princesas y el maquillaje han llegado a hacerse omnipresentes. Las niñas están aprendiendo a poner en escena su feminidad, su sexualidad y su identidad antes que nunca. La princesa encarna el modelo de mujer sumisa y bella que aspira al amor romántico y a ser salvada por un príncipe.

Tema: La empresa juguetera perpetúa el orden patriarcal.

Palabras clave: juguetes diferenciados por género, pasividad, aburrimiento

Agente de socialización implicado: familia, medios de comunicación

Anécdota o experiencia vivida:

Charlotte Benjamin, una niña de siete años, escribió una carta a la compañía *Lego* (como se citó en Socimages [@Socimages], 2014), en la que decía:

“Queridos señores de la compañía Lego:

Me llamo Charlotte. Tengo siete años y me encantan los Legos, pero no me gusta que haya muchos Legos-niños y muy pocos Legos-niñas. Hoy he ido a una tienda y he visto los Legos en dos secciones: una rosa para niñas y una azul para niños. Todo lo que las Lego-niñas hacían era estar sentadas en casa, ir a la playa y comprar, y no tenían trabajos; pero los niños iban en busca de aventuras, trabajaban, salvaban personas, tenían trabajo e incluso nadaban entre tiburones. Quiero que hagan más Lego-niñas y las dejen ir en busca de aventuras y diversión, ¿ok?”(como se tradujo en Encinas, 2019).

Interpretación y/o valoración de su interés:

La compañía *Lego* se caracterizó por producir juguetes sin marcadores de género desde su fundación en 1934 hasta el 1971, año en que sacó una línea dirigida a las niñas, *Lego homemaker*. En 2012 lanzó la línea *Lego Friends*, en la que muchas de las piezas son de color rosa (Vivas, 2015).

Según Encinas (2019), la mayoría de jugueterías presentan sus productos mediante una clara y evidente división binaria en función del sexo, utilizando los colores y los tipos de juegos.

Adichie (2017) quedó impactada al visitar una juguetería. Constató que los “juguetes para niños —trenes, coches— suelen ser activos y requieren «hacer» algo y los juguetes para niñas suelen ser «pasivos» y en su gran mayoría, muñecas”. Hasta ese momento no fue realmente consciente de lo pronto “que la sociedad comienza a inventar ideas relativas a lo que debería ser un niño y lo que debería ser una niña” (p.22).

Los juguetes y su publicidad reproducen el orden patriarcal, recluyendo a las niñas a la esfera privada del hogar y forzándolas a la pasividad.

Número 23 **Título:** *Conducir es cosa de hombres*

Tema: Los roles y estereotipos sexistas determinan el desarrollo profesional de las mujeres.

Palabras clave: juguetes diferenciados por género, profesión

Agente de socialización implicado: familia

Anécdota o experiencia vivida:

“Casi todas las mujeres tenemos el recuerdo de un juguete en nuestra infancia que no pudimos tener porque nuestro entorno lo consideró «para niños». También al revés, hay hombres que se quedaron con las ganas de disfrutar de una cocinita o de una Nancy. Yo recuerdo pedir el Autocross en la carta de los Reyes Magos durante años, y nunca me lo trajeron. Más tarde, mis padres se sorprendieron cuando casi tuvieron que obligarme a sacarme el carnet de conducir con dieciocho años porque yo no tenía ningún interés: mi madre quería que yo fuera libre y condujera, pero se le olvidó que para que yo incorporara esta actividad a mi cotidianidad quizás debería haberme comprado el Autocross cuando lo pedí.” (Marañón, 2018, pp.49-50)

Interpretación y/o valoración de su interés:

Los juguetes y los juegos entrenan a niñas y niños para ser mujeres y hombres de una forma determinada.

En este sentido, señala Martínez Reina et al. (2009) que los “juguetes preparan psíquica y físicamente a los niños/as en el desarrollo de actividades que estarán relacionadas con su futuro profesional, como demuestran los estudios realizados sobre las preferencias de la mujer al elegir una carrera” (p.143).

Número 24 **Título:** *Torturando barbies*

Tema: Torturar babies, símbolo de la opresión patriarcal, una estrategia para aliviar el estrés.

Palabras clave: princesas, estrategias para aliviar el estrés.

Agente de socialización implicado: familia, medios de comunicación

Anécdota o experiencia vivida:

Cuenta Peggy Orenstein (2006):

Recuerdo un estudio británico de 2005 que acaparó los titulares y reveló

que las chicas disfrutan torturando, decapitando y calentando en el microondas a sus Barbies casi tanto como les gusta disfrazarlas para las citas. (...) cualquiera que haya jugado con la muñeca sabe que no hay nada más satisfactorio que cortarle todo el cabello y sostenerla bajo el agua en la bañera.

Una princesa es un símbolo de la opresión patriarcal de todas las mujeres, un ejemplo de control mental corporativo. (Traducción propia, Orenstein, 2006).

Interpretación y/o valoración de su interés:

Como una princesa es un símbolo de la opresión patriarcal de todas las mujeres, un ejemplo de control mental corporativo, torturar ese símbolo favorece la reducción de la ansiedad.

Número 25 Título: *Mamá, estoy estresada*

Tema: La sociedad patriarcal anula la libertad de las niñas para poder sentir, explorar, escoger y decidir.

Palabras clave: libertad de elección, patriarcado del consentimiento

Agente de socialización implicado: familia

Anécdota o experiencia vivida:

“Al grito de «no soy yo, es ella la que me lo pide», reproducen los estereotipos más rancios y se quedan tan frescas y frescos. Envían a sus hijas a «princelandia», donde les dan un masaje y les aplican una mascarilla de pepino para convencerlas de que están cansadas y estresadas ¡con 5 años! Y a los chicos les sacan el carné del club de fútbol o de la cofradía” (De Miguel, 2015, p.75).

Interpretación y/o valoración de su interés:

Según interpreta De Miguel (2015) ni la niña que pide ir a “Princelandia”, ni la madre que la lleva porqué esta se lo pide, son libres. En el patriarcado del consentimiento, se está educando a las niñas para padecer la injusticia no solo sin protestar, sino con aprobación. En las sociedades formalmente igualitarias, la desigualdad se reproduce a través de la “libre elección” de aquello a lo que nos han dirigido. (De Miguel, 2015, pp.6 y 37).

Sobre Princelandia, escribe Cantillo Valero (2015) en su tesis doctoral:

Es obvio, que este tipo de comercios está enfocado a estimular el consumo de la estética y crear personas esclavizadas ante su

aparición física y que, continuamente obliga a su clientela a estar recomponiendo su cuerpo para ajustarlo al canon estético que imponga la moda (p.216).

Número 26 **Título:** *Superhéroes, Star Wars y Girls out*

Tema: Ante la ausencia de referentes femeninos, niñas y niños se identifican con referentes masculinos

Palabras clave: ausencia de referentes femeninos para niñas, proyectos sexistas

Agente de socialización implicado: escuela / familia

Anécdota o experiencia vivida:

“El tema de uno de los proyectos de la clase de Infantil de mi hija pequeña, cuando tenía 4 años, fue los superhéroes. Cuando en la reunión de madres y padres levanté la mano para exponer que me parecía un tema complicado, porque las niñas apenas iban a tener representación, la profesora dijo que claro que había superheroínas y me animó a buscarlas y llevarlas a la clase para que las niñas también se sintieran representadas. Así que me sumergí en un mundo completamente desconocido para mí y pedí asesoramiento a mis amistades que eran aficionadas a los cómics. *A priori*, aparecían algunas mujeres superheroínas, pero pronto nos percatamos de que la mayoría de ellas eran la versión femenina de un superhéroe, como Batgirl, Superwoman o Hulka; otras dependían de un superhéroe mayor, como Tormenta, de X-Men, o Catwoman, de Batman, y absolutamente todas estaban hipersexualizadas, vestidas prácticamente con bañador, algo poco apropiado para unas niñas de 4 años, mientras que los superhéroes están tapados completamente. Wonder Woman era la única superheroína independiente. Por lo tanto, no estaba equivocada cuando pensaba que las niñas no se sentirían representadas. El siguiente proyecto fue *Star Wars*, donde, excepto la princesa Leia (no había salido todavía la número 7, con Rey), el resto eran personajes masculinos y las niñas no iban a tener referentes. Siguieron adelante con estos proyectos durante todo un año” (Marañón, 2018, p.117).

Interpretación y/o valoración de su interés:

Iria Marañón interpreta esta vivencia sosteniendo que “es perfectamente normal que las niñas y las mujeres tengamos que identificarnos con personajes masculinos, pero parece inconcebible que los varones tengan que identificarse con personajes femeninos” (Marañón, 2018, pp.117-118).

Llama la atención los esfuerzos del centro educativo por desarrollar proyectos educativos sexistas y la falta de protestas de las madres y padres. La actitud de la madre, Iria Marañón, no es la de oposición, sino que, al intentar buscar alguna heroína con la que de alguna manera se puedan identificar niñas y niños, está justificando y legitimando la bondad de tales proyectos.

Número 27 **Título:** *Quiero ser un chico, es más divertido*

Tema: Algunas niñas se rebelan ante los estereotipos sexistas que les asignan un rol sumiso y débil, adoptando roles masculinos.

Palabras clave: género binario, estereotipos de género

Agente de socialización implicado: escuela

Anécdota o experiencia vivida:

“Una amiga me contó que cuando era pequeña quería ser un chico. Le parecía mucho más divertido comportarse como un chico y hacer las cosas que hacían ellos. Sus referentes eran los personajes masculinos de las películas, de los libros, porque vivían las aventuras intrépidas mientras los personajes femeninos apenas hacían nada interesante. Se identificaba con George, de *Los cinco*, porque era una niña que se sentía niño y podía hacer cosas de chicos. Mi amiga se sentía diferente y tenía comportamientos estereotípicamente masculinos, lo que se ha conocido popularmente como un *marimacho*. Un día, una profesora convocó a su madre y su padre para una reunión y, con mucha solemnidad, les dijo que su hija era lesbiana. O transgénero. En realidad, daba igual que ella fuera lesbiana o trans: el problema residía en que no se comportaba como se supone que tiene que comportarse una niña” (Marañón, 2018, pp.102-103).

Interpretación y/o valoración de su interés:

La anécdota es similar a la titulada *Gracias, por ayudarme a dejar de ser quien soy*.

Tema: La publicidad sexista se ha trasladado de la televisión a las redes y plataformas sociales.

Palabras clave: publicidad sexista, televisión, YouTube.

Agente de socialización implicado: redes y plataformas sociales

Anécdota o experiencia vivida:

En la Navidad de 2020 y en casa de una sobrina, la televisión emitía anuncios de juegos compartidos que nadie miraba

Las niñas estaban absortas viendo vídeos en YouTube de “[Las ratitas](#)” en sus tablets, mientras en la televisión se emitían anuncios de juegos compartidos a quien nadie prestaba atención.

Fuente: experiencia personal

Interpretación y/o valoración de su interés:

Ilustra como la publicidad sexista se ha trasladado de la televisión a las redes y plataformas sociales.

**ANEXO VI: PROCESO DE ELABORACIÓN DEL
ARTEFACTO ARTÍSTICO.**

1. Proceso de elaboración del artefacto artístico.

Para mí, el dibujo es una forma de expresión. Hay personas que se defienden mejor con las palabras y yo creo que lo hago mejor con mis dibujos. Antes de ponerme a dibujar tengo que “ver el dibujo”, y cuando digo ver, quiero decir, tenerlo claro en mi mente, de lo contrario, el dibujo no fluye, no sale, se atrinchera en un lugar oscuro y allí se queda hasta que de repente se enciende una luz y el dibujo está ahí. Ahora lo veo con claridad. Siempre ha estado ahí. Se ríe y me mira como si quiera decirme:

- *¿No me veías? ¡Estaba ahí, esperándote!*
- *Pues, claro, perdona, ahora te “veo”.*

Desde ese momento, el lápiz fluye sobre el papel. Primero a lápiz, luego ya puedo seguir con el iPad Pro, así puedo estar en la sala compartiendo el run-run de la tele. Ni siquiera la oigo, se convierte en un ruido de fondo, que no me molesta y tolero bien. Aunque esto solo es a ratitos, la mayor parte del tiempo estoy sola en mi cuarto-oficina-taller.

La tecnología me permite probar combinaciones, colores, deformaciones, añadir y quitar detalles que puedo visualizar de forma rápida, cambiar y volver a poner en su sitio, solo es cuestión de capas. La luz sustituye al papel y la goma y luego, cuando ya considero que un dibujo está acabado entonces, lo paso definitivamente al papel. Sin embargo, aunque reconozco que el iPad Pro es de una gran ayuda, la conexión que establezco con los dibujos a mano es más fuerte, como un diálogo, aunque reconozco que esta diferencia cada vez está más diluida. En este diálogo el dibujo a veces pide más, ¡más tinta, más palabras, no es suficiente, te has pasado!, otras, se cansa de mi y me aleja, pero solo hasta mañana. Al día siguiente me abraza, me sonrío y me dice *¡Qué bien que vuelves a estar aquí!* Y se restablece la conexión y todo vuelve de nuevo a fluir.

Los dibujos han sido lo último que he hecho en este trabajo, porque mientras realizaba las tareas de documentación e investigación, las imágenes se iban formando en mi mente y se construía la narración. Hasta diciembre no estuvieron los bocetos acabados, pero luego, a pesar de la premura del tiempo, estoy contenta con el resultado.



Figura 21: Videoconferencia con la tutora del TFG Valeria Linera Rodríguez
(04/01/2022)

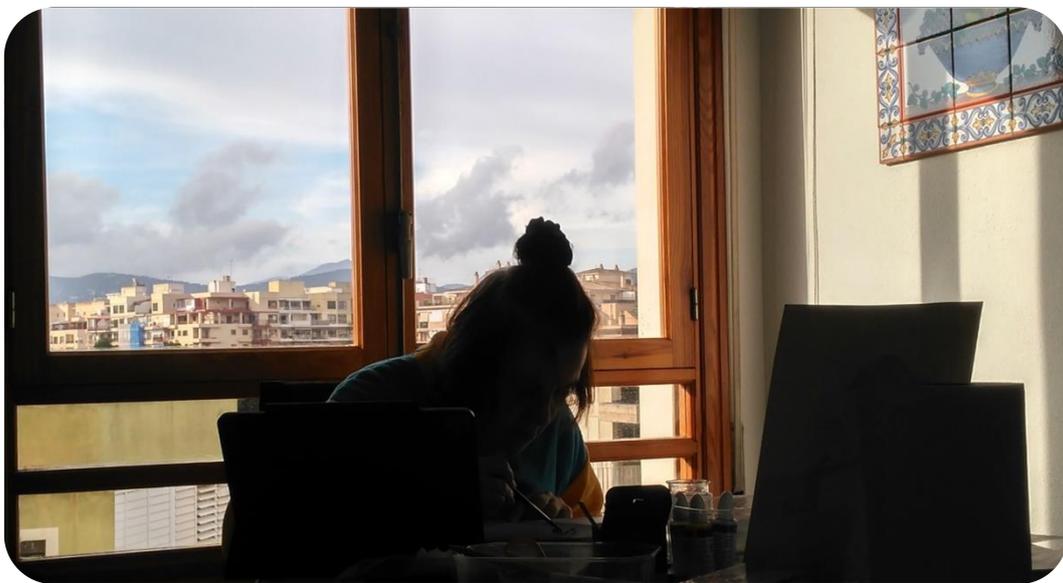


Figura 22: “Mientras la luz se filtra por la ventana”

a) Nacida para gustar.



Figura 23: *Nacida para gustar*

Este fue uno de los primeros dibujos. Enseguida lo tuve claro. Una niña marcada desde antes de nacer. El dibujo salió fácil. Los bebés son pequeños circulitos. Quería dibujar una madre en el parto, una niña naciendo, marcada, ¿cómo una res?, no, como se marca a las niñas. Este fue uno de los primeros bocetos, con médico incluido.

El recurso visual utilizado en este dibujo es la hipérbole para señalar que la actuación de la familia en referencia al sexo del bebé es una desmesura, tanto por su marcado sexismo, como por la cantidad e inutilidad de los objetos que se compran a los bebés.

Los colores utilizados son únicamente el negro y el rosa, porque el universo de las niñas también es monocromático. El efecto oro para las joyas se ha conseguido aplicando lejía con la caña de bambú.

Por último, el texto. El dibujo se completa con unas palabras “Nacida para gustar” porque ese es el rol de género que se atribuye a las niñas desde el nacimiento, condicionándolas para ello desde ese momento.

En cuanto a la técnica, este dibujo se ha realizado completamente con tinta china y anilina magenta aplicada con caña porque la caña reparte mejor la tinta sobre el papel. Los detalles de la flor se han realizado con palillo. Las letras se han hecho mojando la caña en lejía, mientras la tinta negra aún está húmeda y escribiendo como si fuera tinta. El efecto quemado da brillo a la composición.

A continuación, muestro las fotografías del proceso del dibujo. La diferente iluminación nos indica los momentos del día en que se realizaron, con luz natural de día, con flash así como iba cayendo la noche.



Figura 24: Tinta china con caña



Figura 25: Anilina magenta con caña

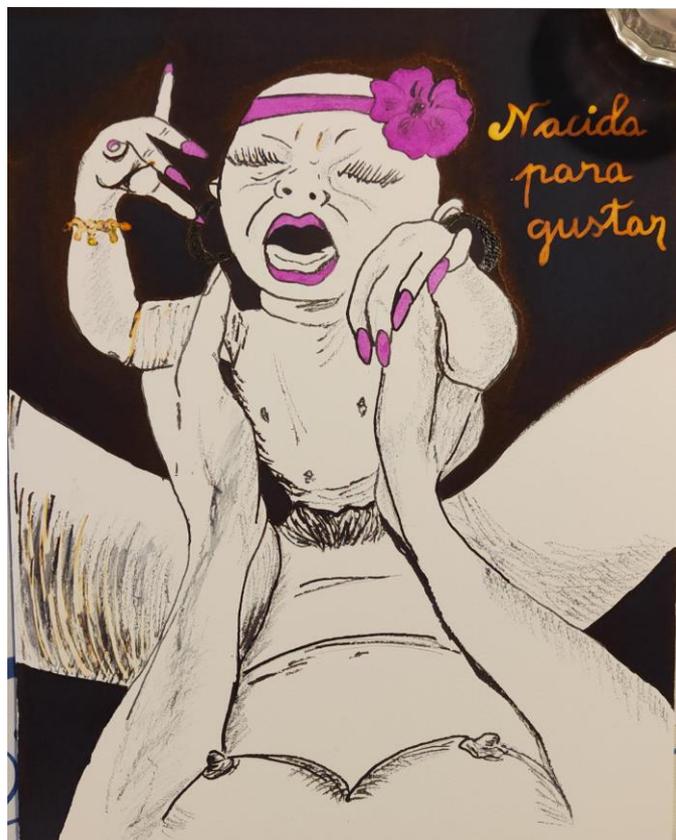


Figura 26: Las letras y las joyas aplicando lejía sobre la tinta húmeda con caña de bambú

b) O niña o niño.

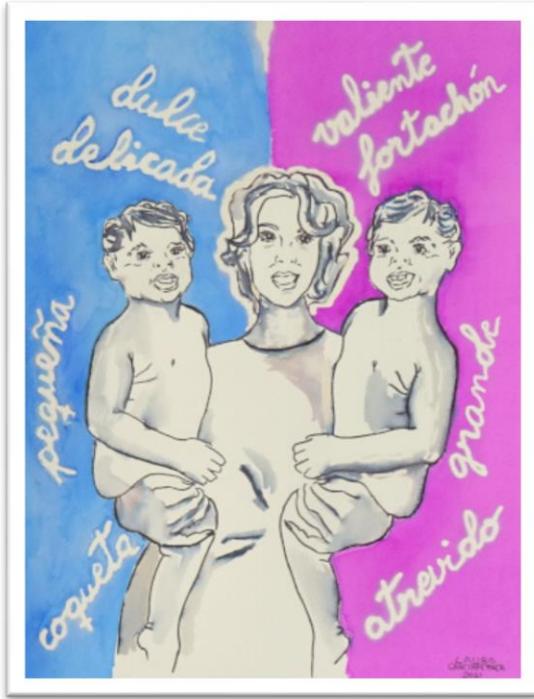


Figura 27: *O niña o niño.*

En la sociedad patriarcal o eres niña o eres niño, se impone la clasificación según el género binario, no puedes ser simplemente persona.

El recurso visual utilizado en este dibujo es la ambigüedad. Los bebés son exactamente iguales, pero supuestamente uno es niña y el otro niño, aunque el sexo no se ve porque se ha ocultado expresamente. Las palabras que se destinan habitualmente a las niñas están en la parte azul, masculina y las palabras que se destinan a los niños están en la parte rosa. ¿Cómo se pueden esperar cosas tan distintas de dos seres prácticamente iguales y a una edad tan temprana?

Los colores utilizados son: negro para las líneas, rosa y azul y el blanco de la lejía. El rosa y el azul dividen la imagen por lo que el bebé en la parte rosa debería ser una niña y el bebé en la parte azul, un niño; sin embargo, las palabras escritas en cada división no encajan completamente con el color asignado, buscando desconcertar.

En cuanto al texto, el dibujo se completa con las palabras “valiente”, “fortachón”, “grande”, “atrevido” (atribuidas a los niños) y las palabras “dulce” “delicada” “pequeña” y “coqueta” (atribuidas a las niñas).

La técnica de este dibujo es similar al anterior, aunque en este caso el fondo magenta y azul se pinta con pincel. Las letras se consiguen escribiendo con caña y

lejía. La lejía sobre la anilina simplemente borra el color, aunque hay que ser muy cuidadoso porque se expande con facilidad.

Habitualmente suelo hacer ejercicios de dibujo de la figura humana, siguiendo el método de Andrew Loomis, únicamente para ejercitar el trazo, sin más. En mi block de esbozos hay muchas caritas y figuras humanas, tomadas del natural o de fotografías, que procedo a revisar. Encuentro una carita que reconozco, soy precisamente yo de bebé, sin marcadores de género puede ser tanto una niña como un niño.



Figura 28: Dibujo de mi carita de bebé

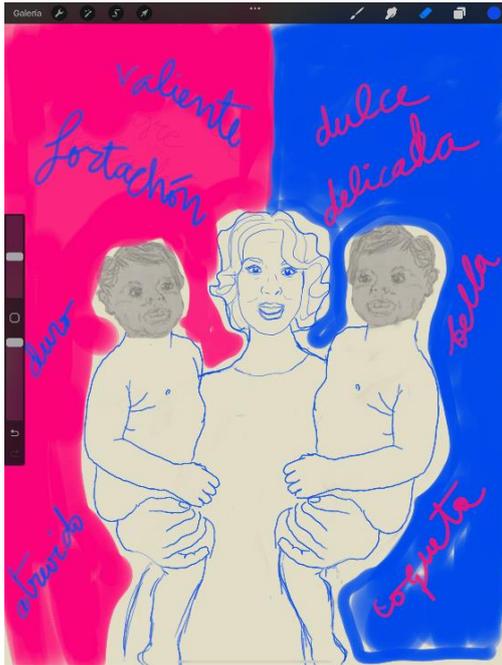


Figura 29: Boceto digital

Utilizo el boceto para probar diferentes combinaciones de figuras, perspectivas y posiciones en iPad Pro, así como para la prueba de color.



Figura 30: Boceto en papel

Una vez sobre el papel, compruebo que las letras no funcionan igual que en digital. El rosa sobre azul y el azul sobre el rosa parecen del mismo color.



Figura 31: Boceto en papel

Hago unas pruebas en papel para ver cómo quedaría usando lejía y escribiendo encima sobre la lejía. No se lee bien. Decido dejarlo únicamente con lejía ya que igualmente se juega con la ambigüedad. Repito el dibujo.

c) **Los mandamientos del patriarcado. Homenaje a Marina Subirats.**



Figura 32: *Los mandamientos del patriarcado. Homenaje a Marina Subirats.*

Este ha sido el último dibujo en incorporarse a la narración. Este dibujo surgió después de creer acabado el libro, una de esas noches en las que me quedo sola en el salón dibujando. Hacía mucho tiempo que rondaba por mi mente y al final decidió salir y lo hizo muy rápidamente. El boceto lo realicé íntegramente en iPad Pro en apenas una hora. El dibujo en papel tampoco presentó mayor dificultad. Ha sido un dibujo muy agradecido.

Los recursos visuales utilizados en este dibujo son la metáfora, la hipérbole y las alusiones a la Biblia de la Iglesia católica, en concreto a los diez mandamientos de la Ley de Dios. El lector deberá estar versado en la religión católica para poder entender bien la metáfora, aunque visualmente se ve a la madre soportando una pesada carga y unas órdenes escritas en piedra, para ello se ha utilizado una letra imitando el cincel. La hipérbole se presenta en sus brazos, dos son desmesuradamente alargados para poder abarcar mejor y cargar con tan pesada obligación, a estos se añaden cuatro brazos más, para cada uno de sus descendientes. La existencia de estos seis brazos es también una alusión a la diosa hindú, Kali, y a su simbolismo fundador y destructor. La colocación de las manos, unas abiertas y otras caídas puede dar lugar a diferentes interpretaciones en el lector.

Los colores son negro, azul, magenta, amarillo anaranjado y gris aplicados con caña y pincel.

En cuanto al texto pueden leerse los siguientes mandamientos, utilizando una tipografía que imita las inscripciones en piedra:

- I. Forjar hombres valientes
- II. Forjar hombres sabios e inteligentes
- III. Forjar hombres masculinos
- IV. Modelar mujeres bellas, hacendosas y sumisas.

d) Les trois poupées.



Figura 33: *Les trois poupées*.

Este fue también uno de los primeros dibujos en aparecer.

Los recursos visuales utilizados son la metáfora y la repetición. La metáfora de la camisa de fuerza explica cómo los estereotipos de género impiden que las mujeres nos desarrollemos libremente, restringiendo nuestros movimientos, oprimiéndonos y exigiéndonos por añadidura que nos mostremos siempre alegres. La repetición de las tres caras nos muestra cómo se infantiliza a las mujeres, incluso en edad adulta.

La metáfora de la camisa de fuerza era muy fuerte visualmente. Tres mujeres, tres edades, vestidas igual, como si el tiempo no pasara por ellas. Atadas las manos, atadas las piernas, pero sin perder la sonrisa. ¿Es sonrisa, es mueca, es risa nerviosa? No lo sé muy bien. Yo creo que de todo un poco. Busco fotografías por Internet para ver cómo son las camisas de fuerza, pero las que encuentro son demasiado “literales”. El patriarcado es más sutil. Las haré como si fueran bonitas blusas floreadas o mejor llenas de purpurina, con mucho brillo y color. También les sujetaré las piernas. Las mujeres suelen/solemos llevar faldas tubo, tacones, un sinfín de elementos que restringen los movimientos al caminar y al moverse. Pero esta vez, seré yo la “literal” mostraré que en realidad alguien las tiene en un puño como si fueran flores. Un puño, sí, una mano negra, oscura, además sus piernas se irán coloreando de verde, transformándose en tallos de flor.

Los colores utilizados son negro, magenta y azul. El verde se ha realizado con azul y amarillo, el dorado con amarillo y magenta. Las letras verdes se han realizado con rotulador al agua con punta de pincel. El resto de las letras con tina, anilina y caña. Este es el dibujo que tiene más color.

El texto puede leerse en tres idiomas:

- En francés (magenta): Trois poupées sourient sans arrêt
- En inglés (negro): Three dolls smiling endlessly [tres muñecas sonríen sin parar]
- En español (verde): Tres muñecas sonríen para siempre felices

En cada uno de los idiomas hay incursiones de palabras de otro idioma y color, que pueden alterar el significado de la lectura del texto.



Figura 34: Boceto inicial en papel.

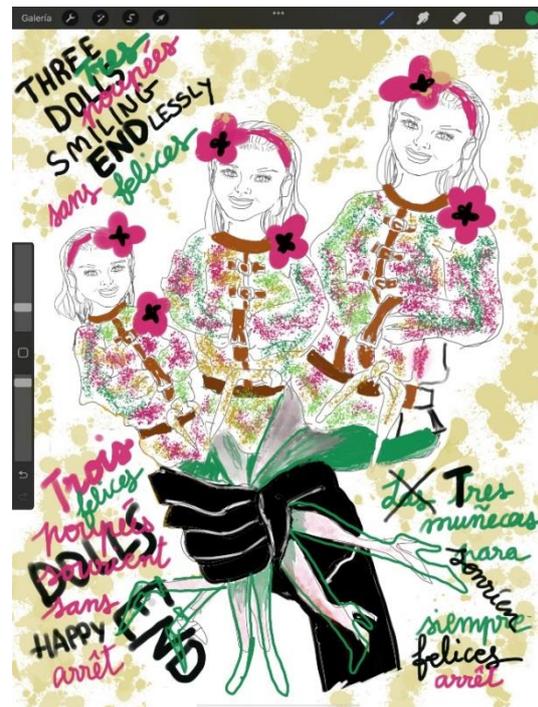


Figura 35: Ajustes de color en iPadPro hasta su versión definitiva.



Figura 36: Prueba para imitar las lentejuelas en papel



Figura 37: Intento fallido

Figura 38: Versión final

Al hacer el dibujo un error en la línea de la cara del medio arruina el dibujo. Lo acabo para ver si soy capaz de corregirlo, pero resulta imposible. Hay que empezar de nuevo.

e) **Cenicienta devorando a nuestras hijas. Homenaje a Peggy Orenstein.**



Figura 39: *Cenicienta devorando a nuestras hijas. Homenaje a Peggy Orenstein.*

Cinderella ate my daughter, este es el título del libro de Peggy Orenstein. ¡Fantástico, genial! No se puede decir mejor. Se quedó sin hija. ¿Tanto esfuerzo para nada? Bueno, yo creo que nunca es para nada. La educación que recibimos es como un poso, se van formando capas, colocándose una encima de otra, y a veces cuando rascamos, o cuando se levanta el viento, aparece una que no esperábamos y lo revuelve todo. No sé si en el caso de Peggy Orenstein habrá sido así, o si por el contrario se la comió definitivamente, pero lo cierto es que la metáfora es brillante y muy visual. La bella princesa convertida en un ser monstruoso. Viene rápidamente a mi mente la imagen de *Saturno* del pintor Goya (Goya, 1820-1823). Es un cuadro genial, de una gran brutalidad. Cenicienta está haciendo lo mismo, por eso también ha de ser monstruosa. Visito la página del Museo del Prado para contemplar mejor la obra y aparecen allí también los Caprichos. Mi vista se detiene en el nº 44, *Hilan delgado* (Goya, 1797-1799) y allí aparecen unas niñas y niños pequeños, colgados del techo, atrapados por la tela de araña, con un trazo suelto, apenas unas líneas, pero no necesita más. Busco mis libros infantiles para ver cómo era Cenicienta y allí aparece esbelta, delicada, rubia, con moño alto, vestida de azul.

En este caso se utilizan como recursos visuales la metáfora y la alusión. Mediante la metáfora vemos cómo estamos impidiendo, en este caso a las niñas,

desarrollarse libremente imponiéndoles mediante los juguetes los roles de género que deben asumir. La alusión a los cuadros de Goya, aunque son unas pinturas muy conocidas por el gran público, dependerá de la cultura del lector.

Los colores son negro, azul, magenta, rojo anaranjado para la sangre.

Este dibujo no tiene texto.

El dibujo se ha realizado con caña de bambú, pincel, gotero y palillos. El pelo se ha quemado con lejía sobre tinta china húmeda.



Figura 40: Primer boceto



Figura 41: Segundo boceto



Figura 42: Primera prueba en acuarela.



Figura 43: Boceto digital

Al haber aplicado tinta china de la marca Artist, la lejía no quema la tinta. Me sirve de base para retocar en el iPad Pro.



Figura 44: Aplicando el gotero



Figura 45: Aplicando la lejía con la caña de bambú



Figura 46: Prueba en papel auxiliar para hacer las gotas de sangre con el gotero de la anilina

f) ¡¡¡Eres una niña con pirula!!!



Figura 47: ¡¡¡ Eres una niña con pirula!!!

Este dibujo se dedica a los niños, a esos niños que también se sienten ahogados por los rigurosos cánones de la masculinidad y a los que no se deja crecer libremente, sometiéndolos a actos bullying por sus propios compañeros y compañeras de clase. Al principio dudaba en si la persona que gritaba al niño debería ser también un monstruo o un “alien”, pero luego pensé que se alejaba demasiado de la realidad y que era más difícil de entender. La cruda realidad es que los niños son insultados por otros niños y también por niñas, que hacen de guardianes del orden hegemónico. La persona que grita lleva una camiseta azul, pero se oculta deliberadamente su sexo, dejando abierta la interpretación.

El recurso visual utilizado es la hipérbole o exageración. La figura que asume el orden patriarcal es muy grande y la figura que no encaja en los estrictos cánones asignados es muy pequeñita porque así es cómo el patriarcado hace sentir a los que disienten utilizando todo tipo de coacciones, en este caso el insulto.

Los colores son negro, amarillo, azul y magenta.

El texto es el insulto que otro menor dirige al niño que no encaja. La lejía quema la tinta, del mismo modo que estas palabras queman tanto al que las dice como al que las recibe.

Este dibujo se ha realizado con caña de bambú, palillos y pincel.

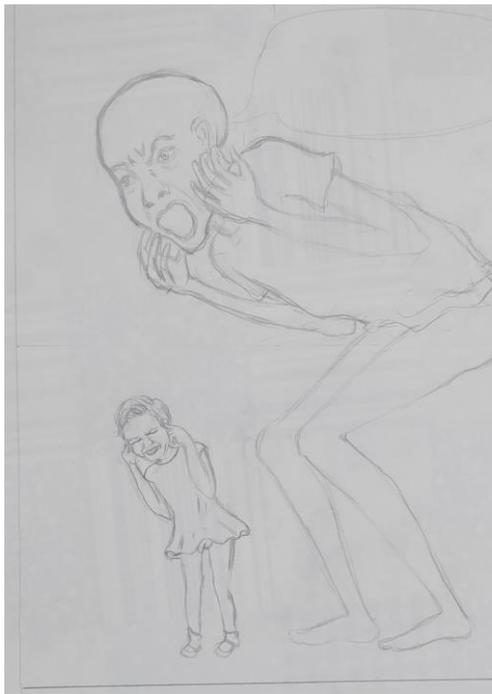


Figura 48: Primer boceto



Figura 49: Boceto digital.

Lo llevo al iPad Pro, pero creo que no es acertado poner ese ser extraño y paso a dibujar un personaje ambiguo que no se sepa si es niño o niña porque el *bullying* lo ejercen indistintamente.

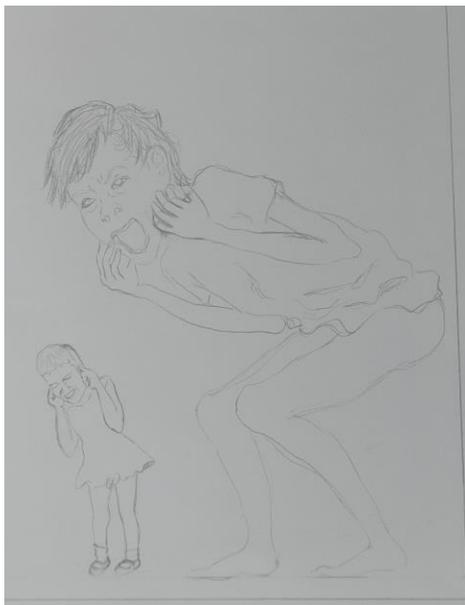


Figura 50: Boceto definitivo



Figura 51: Las líneas de la figura del niño se dibujan con palillo porque son muy finas.



Figura 52: Escribiendo con caña de bambú y lejía.

g) Escuela “Manto negro”



Figura 53: Escuela “Manto Negro”

El nombre para esta escuela ha sido una de las principales dudas de este dibujo, la información que buscaba en Internet me daba como resultado vinos, razas de perro, restaurantes, nada que ver con el dibujo, pero lo que me llevó a decidirme por el nombre fue la película del mismo nombre, en la que un misionero jesuita francés llega hasta América para evangelizar a los indios y en ese proceso conoce mejor a sí mismo y a las personas que va a evangelizar, produciéndose una transformación de sus valores, por lo que el título me pareció muy significativo.

También me interesa destacar que el hecho de que estén niñas y niños compartiendo aula, sin más, no fomenta la igualdad. En el aula se repiten los roles de género que se han asignado a cada sexo.

El boceto de este dibujo, a excepción de las caritas de la niña y el niño, se realizó completamente en digital.

Los recursos visuales de este dibujo son la metáfora y la repetición. La metáfora es el humo que sale del nombre del centro educativo, que representa el sexismo, este se va depositando en la mente y en el corazón de las personas, forjando estereotipos de acuerdo con el género binario. La repetición se utiliza para mostrar cómo se construyen los estereotipos y para permitir comprobar que a pesar de que niñas y niños estén juntos en el aula, están segregados. Se necesita una mayor intervención para conseguir la igualdad.

Los colores están en la tónica de los anteriores dibujos: negro, azul, magenta y amarillo.

El texto es el nombre del centro educativo: Escuela “Manto Negro”. También los nombres “Eva” y “Adán” para las niñas y los niños respectivamente, imitando la caligrafía manuscrita en mayúsculas habitual en la escuela infantil.

A continuación, se muestra la técnica seguida:

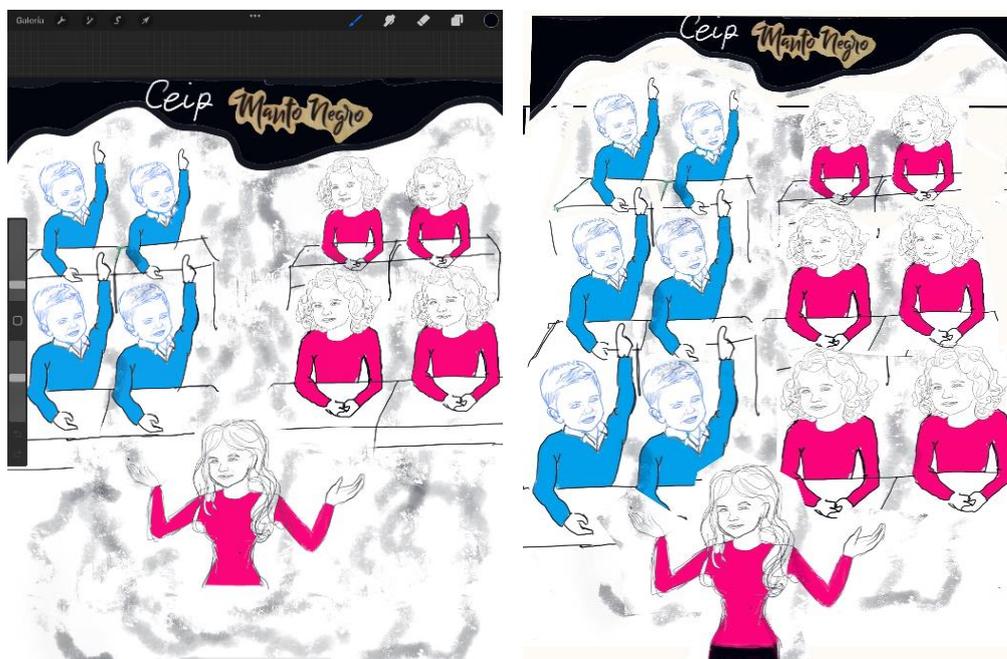


Figura 54 y figura 55: Planteamientos iniciales sobre la distribución del aula



Figura 56: Figuras trazadas con lápiz. Figura 57 y 58: El efecto humo palillo.

En el dibujo en papel las caras salen muy parecidas, pero no exactamente iguales, lo que le da más realismo.

El humo se consigue con polvo de grafito aplicado con tela y goma blanda.

h) Escuela mixta.

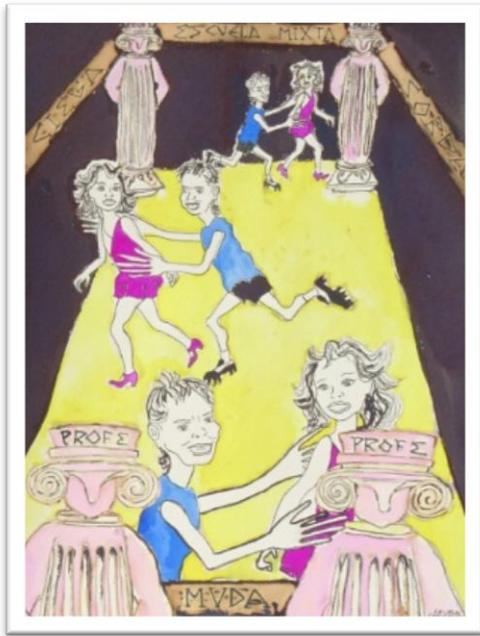


Figura 59: *Escuela mixta*

Otro dibujo dedicado a la escuela, en este caso a los juegos en el patio. Si no se presta atención a estas conductas, cualquiera podría ver un simple juego infantil de persecución en el patio del colegio, pero si atendemos a los detalles, las manos largas, los diferentes zapatos y vestidos, vemos que el juego representa una agresión sexista, en la que el profesorado de la escuela mixta decide no intervenir, al considerar que ya se ha logrado la igualdad entre géneros, por eso dicho profesorado está representado sin ojos, sin boca y con los oídos tapados, como unas columnas o cariátides en un templo jónico decadente.

Los recursos visuales utilizados en este dibujo son la metáfora y la repetición. La metáfora del templo decadente con las columnas que no ven, ni oyen ni hablan y la repetición de la pareja por el patio creando un ritmo visual y señalando la creación de estereotipos. Los niños visten de azul, las niñas de rosa, las columnas también son rosadas. El horizonte es negro y la escena se produce bajo el sol que ilumina la escena.

Los colores siguen la tónica de negro, azul, magenta y amarillo.

El texto: “Escuela mixta ciega, sorda muda” y en las columnas “profe” con una tipografía imitando las escrituras en piedra.



Figura 60: Boceto de la pareja jugando



Figura 61: Detalle

Las líneas finas con palillo y las más gruesas con caña de bambú.



Figura 62: Boceto digital

Lo llevo al iPad Pro y allí distribuyo mejor los elementos, componiendo la escena con la misma pareja, distribuyéndola por el patio y marcando el ritmo de la escena.



Figura 63: Boceto en papel

Como las letras del friso no se leen bien decido pintar completamente de negro el fondo y repasar completamente el friso con lejía, consiguiendo un efecto decadente.

i) Johnny Tube

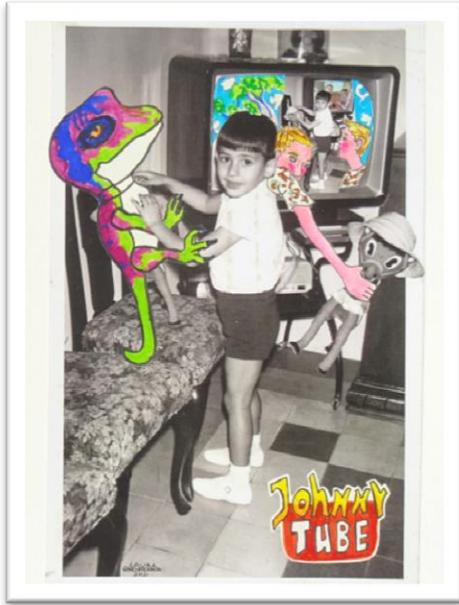


Figura 64: *Johnny Tube*

Los recursos visuales utilizados en esta obra son la metáfora, la comparación y la repetición. Aquí se unen pasado y presente mediante una fotografía antigua de un niño real de los años sesenta, con su muñeco frente a un televisor y unos dibujos que representan a unos *youtubers* españoles actuales también con sus muñecos y frente a su televisor. Los muñecos y el televisor han cambiado el modelo, pero el juego es el mismo, por eso los niños se intercambian sus juguetes en una escena ficticia pero que bien podría ser real, por eso el niño se añade a la escena con su propio canal, en este caso Johnny Tube.

Desconozco la identidad real del niño de la fotografía. Compré la fotografía en Todocolección; dándose la circunstancia de que, el tener más de cincuenta años, está libre de todo tipo de derechos.

Los niños *youtubers* están inspirados en Mikel y Leo Tube, hermanos en la vida real, que cuentan con un canal en YouTube con casi ocho millones de suscriptores y cuyos videos pueden llegar a alcanzar más de cincuenta millones de visualizaciones (MikelTube, 2018). En su canal se dedican a publicitar juguetes de las diferentes marcas, creando pequeños clips de historias y aventuras en las que también participan sus padres.

Tengo que reconocer que la visualización de estos videos infantiles ha sido una de las tareas más duras de este trabajo, porque en estos vídeos se puede constatar cómo las redes sociales suponen un grave retroceso en los avances que se habían

logrado hasta ahora en televisión en materia de socialización diferencial por género.

Para la repetición he utilizado el efecto Droste que consiste en mostrar una imagen recursiva o loop, es decir, una foto que aparece dentro de sí misma, lo que constituye una metanarración (Mele, 1970). Sin embargo, es un efecto Droste modificado, porque las escenas que se repiten en loop no son exactamente iguales. En la primera escena los se intercambian los juguetes, en la segunda, cada cual tiene sus juguetes originales.

El texto “Johnny Tube” es el nombre del canal que supuestamente ha abierto el niño de los años sesenta, imitando la tipografía de los canales de los *youtubers* españoles

En cuanto a la técnica esta obra se aparta de las anteriores, al unir el fotomontaje con el collage.

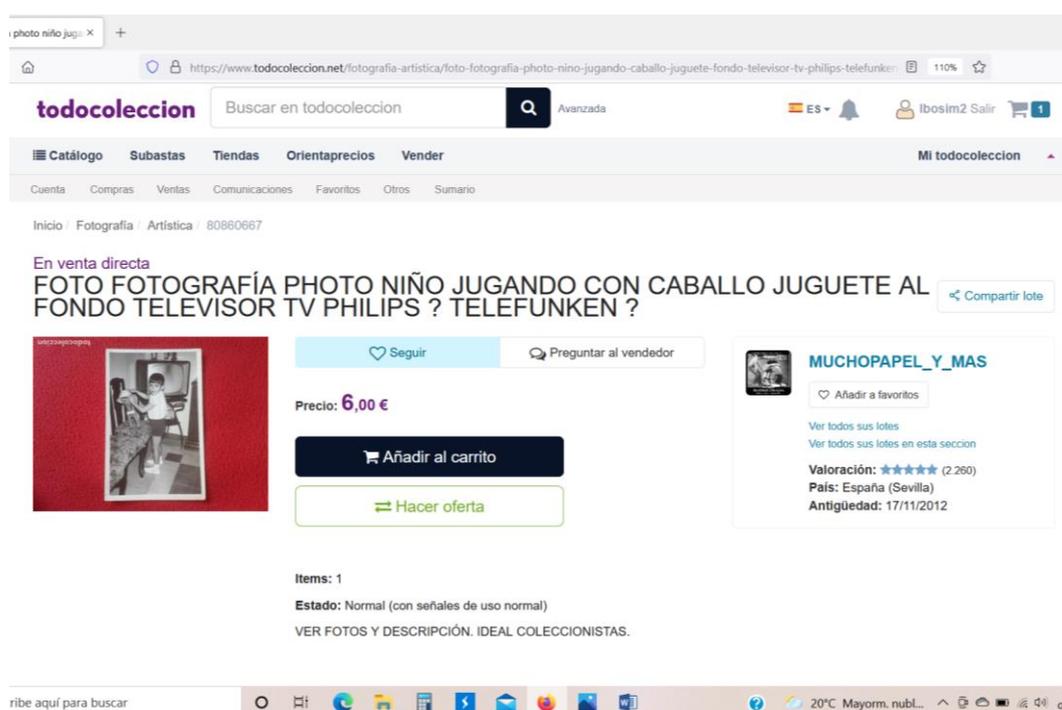


Figura 65: Acreditación de la compra de la fotografía el 23/10/2021 en Todocolección



FOTO FOTOGRAFÍA PHOTO NIÑO JUGANDO CON CABALLO JUGUETE AL FONDO TELEVISOR TV PHILIPS ? TELEFUNKEN ?

AHORRE EN GASTOS DE ENVÍO PIDIENDO VARIOS LOTES. MIRE EL RESTO DE MIS LOTES. ENCONTRARÁ ARTÍCULOS MUY INTERESANTES. CUALQUIER DUDA QUE TENGA ESTAREMOS ENCANTADOS DE PODER SOLUCIONARLA.

NOTA: EN CASO DE ENVÍO ORDINARIO NO NOS RESPONSABILIZAMOS DE POSIBLES PÉRDIDAS Y/O ROTURAS POR PARTE DE CORREOS. SOY UN VENDEDOR HONESTO Y SERIO Y PIDO LO MISMO POR PARTE DE LOS DEMÁS.

VER FOTO/S POR FAVOR.

CREO AÑOS 50 60 APROX. ?

IDEAL COLECCIONISTAS.

SI NECESITARAN ALGUNA FOTO ADICIONAL RUEGO LA PIDAN.

MEDIDAS APROXIMADAS: 13,7 CM X 8,7 CM

SI TUVIESEN ALGUNA DUDA EN RELACIÓN A LA MEDIDA U OTROS DATOS RUEGO PREGUNTEN.

TAL Y COMO SE VE EN LA FOTO/S.

TENGO MÁS FOTOGRAFÍAS ANTIGUAS, POSTALES, MARCAPÁGINAS, ENVASES, BOTELLAS, SOBRES DE CROMOS, DOCUMENTOS, LLAVEROS, PEGATINAS POLÍTICAS, PAQUETES DE TABACO, LLENOS Y VACIOS, CROMOS DE FÚTBOL, DE OTRAS TEMÁTICAS, PARTICIPACIONES DE LOTERÍA, CUPONES, DE LA ONCE, DE PRODICU, CALENDARIOS, POSAVASOS, PINS, TARJETAS DE VISITA, SELLOS Y TIMBRES FISCALES, ARTÍCULOS DE COLECCIONISMO TAURINO, DEPORTIVO, ETC ETC Y DE MÁS TEMÁTICAS.

Figura 66: Información del vendedor sobre la fotografía



Figura 67: Fotografía niño jugando con su caballito

Recibo la fotografía el 07/11/2021 con unas medidas reales de 13,7 x 8,7 cm. En el dorso no consta ninguna inscripción ni sello del fotógrafo o casa de fotografía. Escaneo la imagen con resolución 300pp para poder trabajar con esta.

Selecciono una imagen ¹⁷ del video *Aventura Jurásica en MikelTube*, que cuenta con 40.148.113 visualizaciones y 207.633 “Me gusta” (MikelTube, 2018).



Figura 68: Captura de Pantalla del fotograma del video “Aventura Jurásica en MikelTube” (MikelTube, 2018).

¹⁷ Este tipo de imágenes se pueden utilizar para fines académicos.



Figura 69: Primer boceto. Fotomontaje.

Veo que la combinación es efectiva, así que tengo que reconstruir el burrito en blanco y negro.



Figura 70: Reconstrucción digital del caballito.



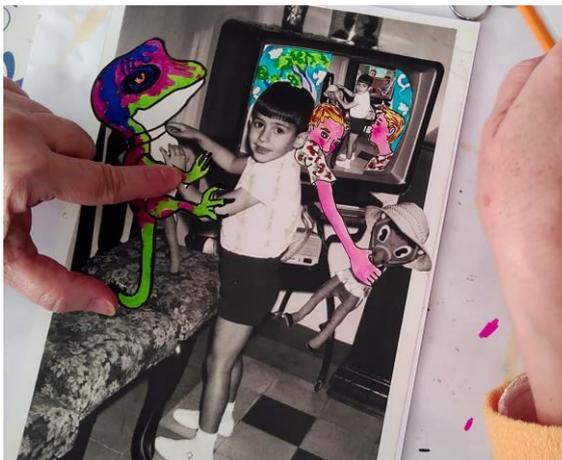
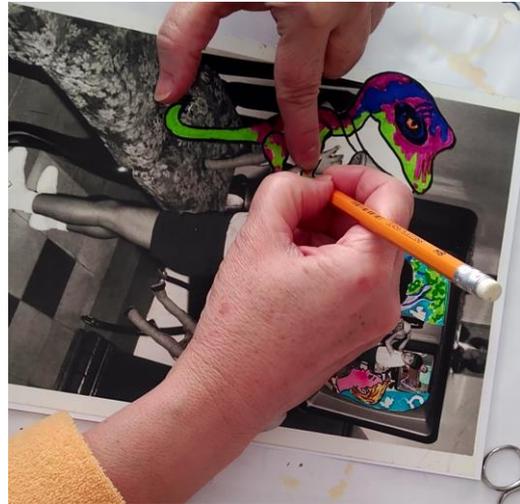
Figura 71: Segundo boceto

Para este resultado tengo que reconstruir el burrito mediante fotomontaje y preparar la fotografía para poderla imprimir en tamaño 30 x 20 y calidad fotográfica.



Figura 72: Bocetos del nombre de la red social del protagonista.

Pruebo diferentes combinaciones de colores y me decido por la amarilla y naranja porque resalta mejor sobre la fotografía en blanco y negro. Procedo a recortar y al pegado de las piezas en la fotografía



Figuras 73, 74, 75 y 76: Diferentes fases de realización del collage.

j) Di, Ana y Amor.



Figura 77: *Di, Ana y Amor*

En esta obra también cambia un poco la técnica, combinando el dibujo con el collage.

El recurso visual es la metáfora, recreando en una situación ficticia cómo el pasado y el presente están de la mano en las redes sociales. Protagonizan la escena dos niñas y un niño, jugando juntos, pero adoptando roles de género.

Desconozco la identidad de la niña en blanco y negro, cuya fotografía también compré en Todocolección. La fotografía debe ser de los años cincuenta, por lo que también está libre de todo derecho. La niña y el niño dibujados en color son los *youtubers* Diana y Roma, hermanos en la realidad, que tienen varios canales en varios idiomas, en concreto el canal en español cuenta con más de veintitrés millones de suscriptores y sus vídeos pueden alcanzar más de trescientos millones de visualizaciones. Existe incluso en las jugueterías una muñeca con el nombre de Diana, que es una reproducción de la niña youtuber.

La escena que reproduzco está inspirada en uno de los vídeos de los *youtubers* (*Diana y Roma juegan con cocina de juguetes*), en el que Roma se dedica a despreciar toda la comida que le sirve Diana y ella a prepararle de nuevo otra comida diferente hasta que esté contento. Este video cuenta con 89.417.918 visualizaciones y 469.358 “Me gusta” (Diana and Roma ESP, 2019). Sirve a la marca para mostrar todos los juguetes de comida y cocina, pero la historia que utilizan para ello es realmente deplorable. Reconocer a los personajes dependerá de lo versado que esté el lector en vídeos infantiles.

En este caso la escena se muestra mediante un móvil o tableta, que es un recurso muy utilizado en las familias para entretener a los niños, sin reparar demasiado en los contenidos que se les están mostrando.

Las palabras que aparecen en el dibujo son los nombres Di, Ana y Amor (Roma al revés) y un signo habitual en redes con el número de visualizaciones, en este caso dos millones.

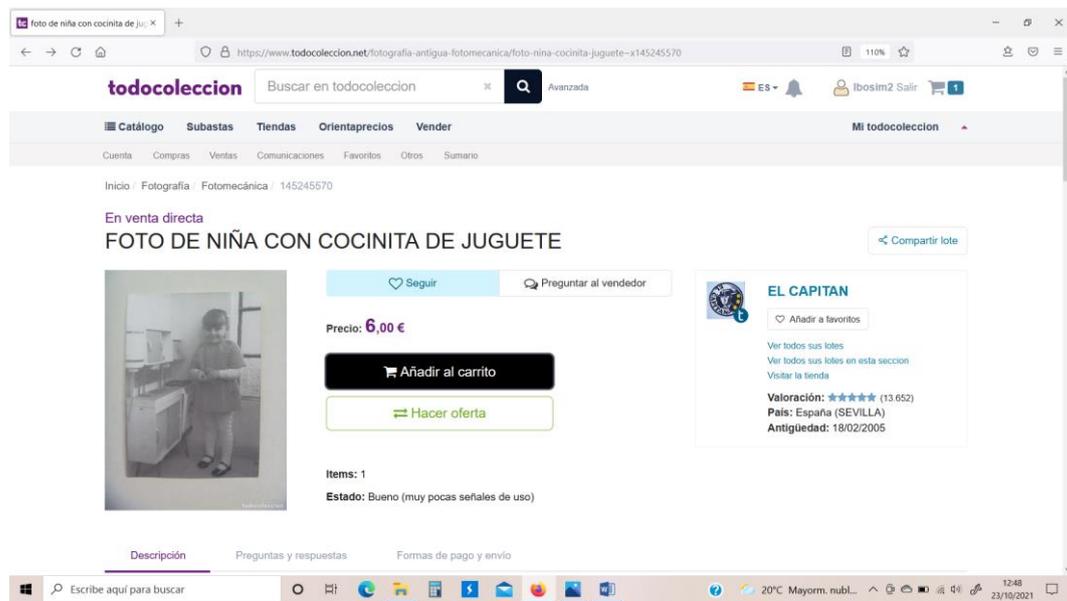


Figura 78: Acreditación de la compra de la fotografía, el día 23/10/2021.



Figura 79: Descripción de la fotografía de la niña jugando con cocinita, en Todocolección

En la descripción de la fotografía solo se indica su tamaño: 7,5 x 10,5 cm.

He escaneado la fotografía con resolución 300 pp y he modificado el tamaño a 20 x 15 cm. para adaptarlo al tamaño de la escena representada.



Figura 80: Boceto de Di, Ana y Roma

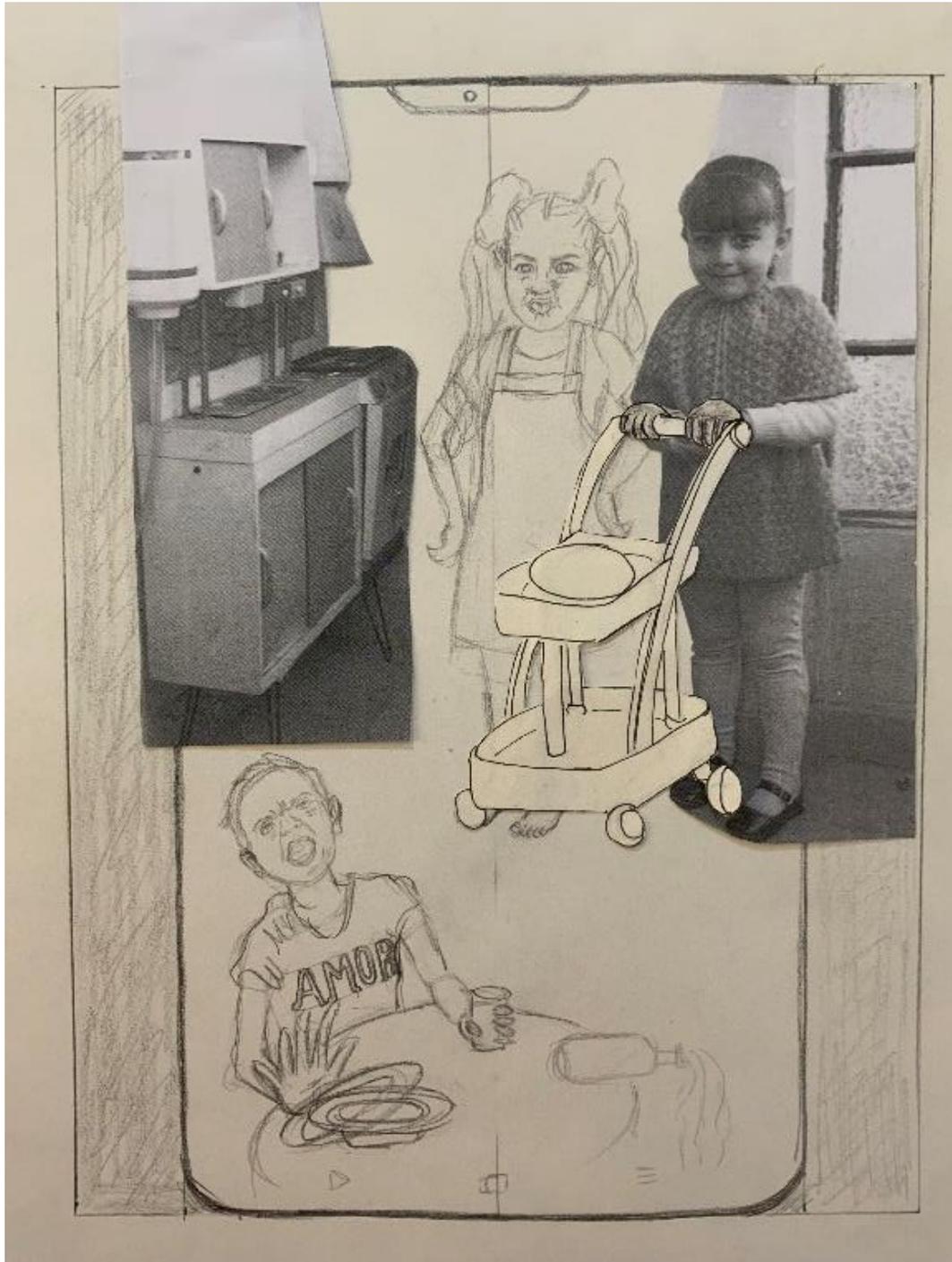
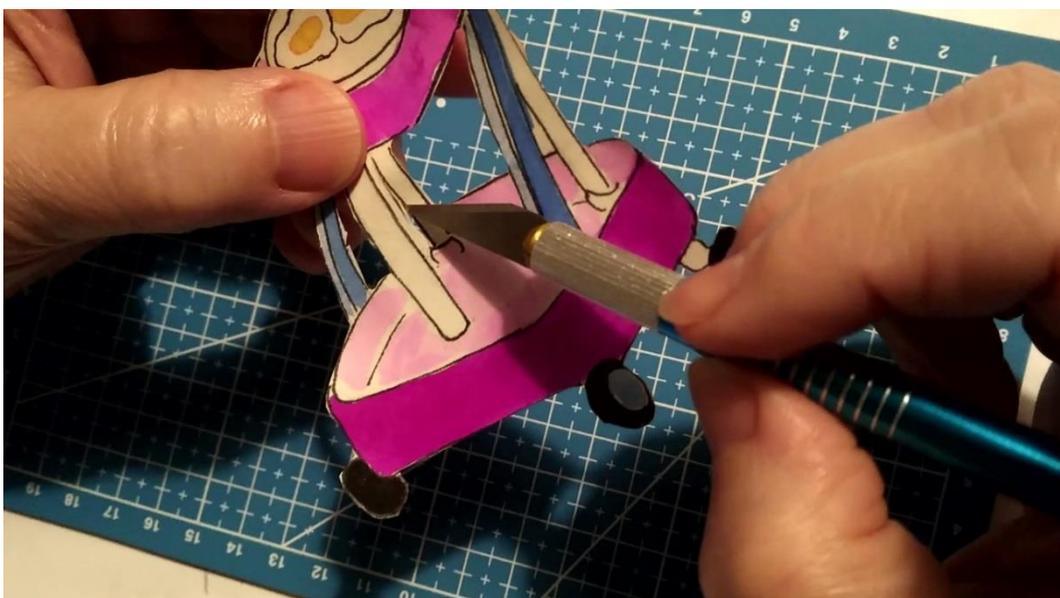
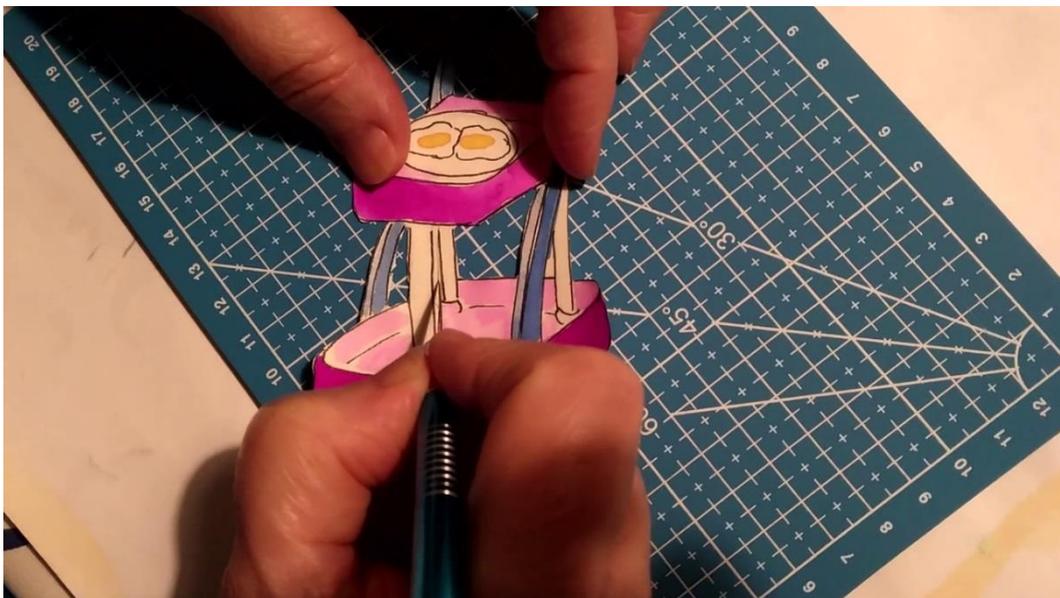


Figura 81: Prueba en papel con una fotocopia.
Las manos de la niña están pintadas en el carrito.



Figuras 82 y 83: Pintando con palillo algunos detalles.

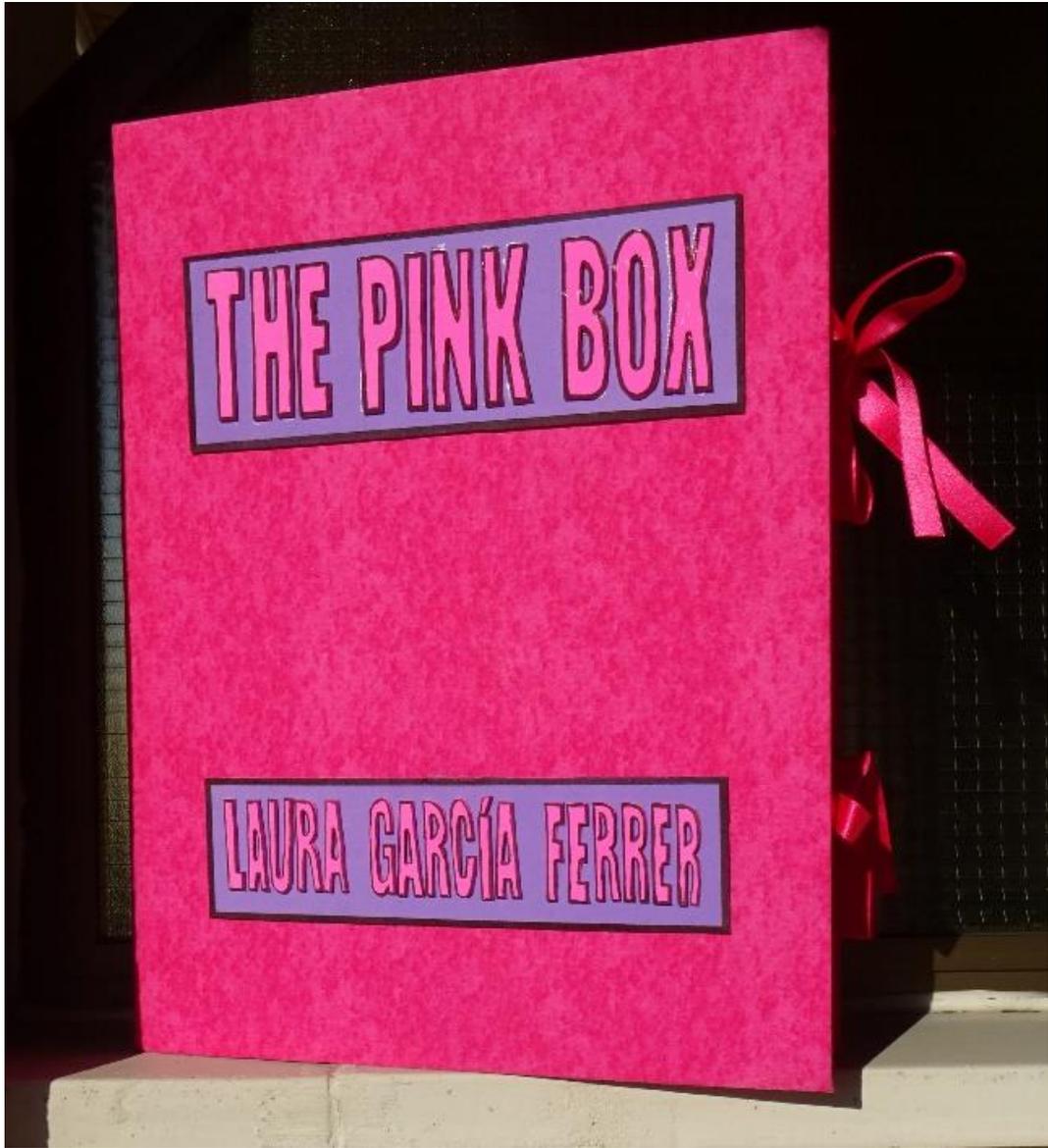


Figuras 84 y 85: Los recortes con bisturí

k) The Pink Box.



Figuras 86: The Pink Box con la tela de araña.



Figuras 87: The Pink Box, liberada de la tela de araña.



Figura 88: The Pink Box abierta

Todo libro tiene unas tapas. En este caso las tapas son una caja, una caja rosa, haciendo honor a su nombre *The Pink Box*. Lleva una tela de araña confeccionada a ganchillo, que se debe retirar antes de poder acceder al contenido del libro, llevando la metáfora a la misma cubierta, el sexismo que todo lo impregna.

La confección de la caja ha sido la que me ha dado mayores desvelos, pues es necesario calcular muy bien las medidas de las piezas para que todo encaje. Hasta que estuvo acabada, cada noche repasaba mentalmente los pasos que debía seguir al día siguiente, siempre con el temor de haber cometido algún error que implicase comenzar de nuevo.

En la segunda tienda de tejidos que visité encontré la tela deseada, una tela de algodón de color magenta. Cortadas las piezas de cartón según las medidas calculadas, fui encolando las distintas partes. Cada día avanzaba un poco, pues tenía que dejar secar las piezas y colocarles unos libros encima para que el cartón con la tela encolada no se alabease.

Después de varios días de incertidumbre y dudas, la caja quedó terminada. Todo encajaba, las medias iniciales fueron las correctas.

Las letras de la tapa están realizadas con goma eva y rotulador para dotarlas de relieve. Los colores en la misma tónica que los dibujos.

Para armar la caja, fueron necesarias tres conjuntos de piezas: la base, la tapa y los acabados, siendo sus medidas las siguientes:

a) Para la base:

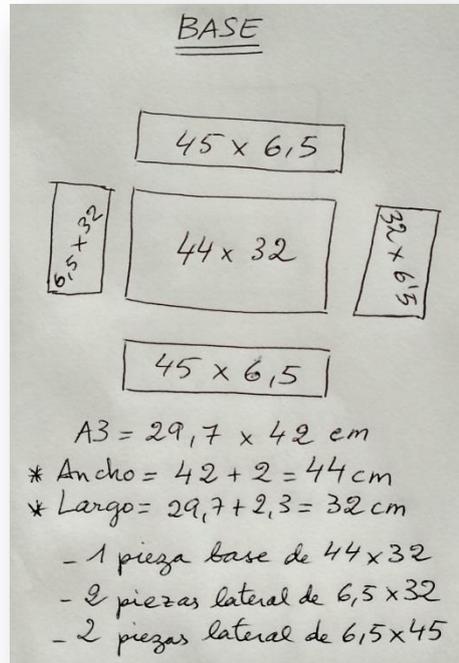


Figura 89: Medidas de la base. (Detalle del cuaderno de artista).

b) Para la tapa:

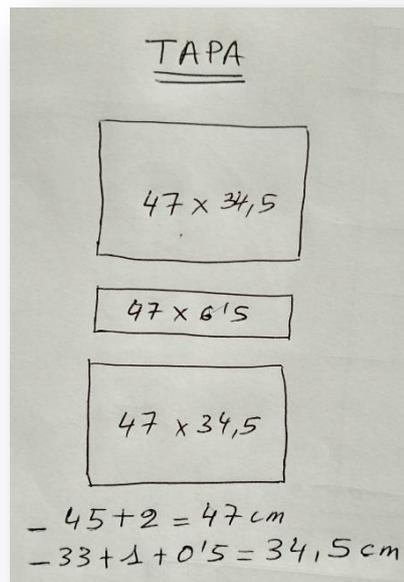


Figura 90: Medidas de la tapa. (Detalle del cuaderno de artista).



Figura 93: Prensado con pinzas el acabado lateral que envuelve la base.



Figura 94: Encolando la tapa para unirla a la base de la caja

ANEXO VII: CARTAS DIRIGIDAS A LOS ORGANISMOS DE IGUALDAD DE ÁMBITO ESTATAL Y AUTONÓMICO, A LOS ORGANISMOS DE IGUALDAD DE LA SOCIEDAD CIVIL Y A LOS MUSEOS DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE ESPAÑA.

A) CARTA DIRIGIDA A LOS ORGANISMOS DE IGUALDAD DE ÁMBITO ESTATAL Y AUTONÓMICO Y A LOS ORGANISMOS DE IGUALDAD DE LA SOCIEDAD CIVIL

A la dirección:

Mi nombre es Laura García Ferrer y soy graduada en Artes por la Universitat Oberta de Catalunya.

Me dirijo a ustedes al entender que su institución tiene un fuerte compromiso con la sociedad para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres en los diferentes ámbitos de la vida social y política, promoviendo actividades que persiguen esa finalidad.

En el trabajo final de grado he realizado una investigación artística en la que he abordado el tema de la socialización diferencial por género en la primera infancia y que ha dado como resultado el proyecto artístico titulado *The Pink Box*, trabajo que tal vez, pudiera resultar de su interés.

Este proyecto pretende visibilizar cómo la sociedad patriarcal despliega con contundencia sus mecanismos de control sobre el comportamiento de los individuos desde la más tierna infancia, incluso desde antes de nacer. En los primeros años de vida de las niñas y niños, los distintos agentes de socialización (principalmente la familia, la escuela, el grupo de iguales y los media) fraguan los cimientos de la desigualdad, de forma que una vez creados los estereotipos e interiorizados los patrones de conducta será prácticamente imposible sustraerse. El primer paso para acometer una transformación social es poder ver con claridad el problema y el lugar donde se origina y este es el punto en el que mi proyecto pretende incidir.

El proyecto, partiendo de una fundamentación teórica basada en las teorías feministas, culmina con un libro de artista compuesto por nueve dibujos ilustrados por mí con tipografía y encuadernación propias, utilizando diferentes técnicas. Adjunto a este email encontrará la Memoria del proyecto.

Le agradeceré que me indique si este proyecto resulta de su interés y puede incluirse en alguna de las actividades de la agenda que esta institución tenga previstas a lo largo del año, en cualquier caso, le agradezco la atención prestada.

Atentamente,

B) CARTA DIRIGIDA A LOS MUSEOS DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE ESPAÑA.

A la dirección del museo:

Mi nombre es Laura García Ferrer y soy graduada en Artes por la Universitat Oberta de Catalunya.

Me dirijo a ustedes al entender que como museo tienen un compromiso con la sociedad y con el estudio del arte contemporáneo, promoviendo exhibiciones y actividades de acuerdo con su importante función.

En el trabajo final de grado he realizado una investigación artística en la que he abordado el tema de la socialización diferencial por género en la primera infancia y que ha dado como resultado el proyecto artístico titulado *The Pink Box*, trabajo que tal vez, pudiera resultar de su interés.

Este proyecto pretende visibilizar cómo la sociedad patriarcal despliega con contundencia sus mecanismos de control sobre el comportamiento de los individuos desde la más tierna infancia, incluso desde antes de nacer. El primer paso para acometer una transformación social es poder ver con claridad el problema y el lugar donde se origina y en ese punto es donde el proyecto pretende incidir, ayudando a visualizar los mecanismos de discriminación y creación de desigualdad ejercidos por los principales agentes sociales (familia, escuela, grupo de pares y medios de comunicación).

El proyecto, partiendo de una fundamentación teórica basada en las teorías feministas, culmina con un libro de artista compuesto por nueve dibujos ilustrados por mí con tipografía y encuadernación propias, utilizando diferentes técnicas. Adjunto a este email encontrará la Memoria del proyecto.

Le agradeceré que me indique si este proyecto es de su interés y puede incluirse en alguna de las actividades o exposiciones temporales de la agenda del museo, en cualquier caso, le agradezco la atención prestada.

Atentamente,

**ANEXO VIII: DIRECCIONES DE CONTACTO DE
LOS ORGANISMOS DE IGUALDAD DE
ÁMBITO ESTATAL Y AUTONÓMICO, DE
LOS ORGANISMOS DE IGUALDAD DE
LA SOCIEDAD CIVIL Y DE LOS MUSEOS
DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE
ESPAÑA.**

A) DIRECCIONES DE CONTACTO DE LOS ORGANISMOS DE IGUALDAD DE ÁMBITO ESTATAL Y AUTONÓMICO.

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. Ministerio de Igualdad.

Dirección: C/ Condesa de Venadito, 34 - 28027 Madrid

Correo electrónico: inmujer@inmujer.es

Internet: <https://www.inmujeres.gob.es/>

Instituto Andaluz de la Mujer.

Dirección: C/ Doña María Coronel, 6 - 41003 Sevilla

Teléfono: 954 544910

Correo electrónico: consulta.iam@juntadeandalucia.es

Internet: <http://www.juntadeandalucia.es/iam>

Instituto Aragonés de la Mujer.

Dirección: Paseo de María Agustín, 16 - 50071 Zaragoza

Teléfono: 976 716720

Correo electrónico: iam@aragon.es

Internet: <https://www.aragon.es/organismos/departamento-de-presidencia-y-relaciones-institucionales/instituto-aragones-de-la-mujer-iam->

Instituto Asturiano de la Mujer.

Dirección: C/ Eduardo Herrera "Herrerita", s/n, 3ª planta - 33006 Oviedo

Teléfono: 985 962010

Correo electrónico: institutoasturianodelamujer@asturias.org

Internet: <https://iam.asturias.es/inicio>

Instituto Balear de la Mujer.

Dirección: C/ d'Aragó, 26, 1r E – 07006 Palma (Balears)

Teléfono: 971 178989 / 971 178986

Correo electrónico: ibdona@ibdona.caib.es

Internet:

<http://www.caib.es/govern/organigrama/area.do?lang=ca&coduo=232>

Instituto Canario de Igualdad.

Dirección: C/San Sebastián, 53 Edificio Príncipe Felipe – 3ª planta 38071

Santa Cruz de Tenerife

Teléfono: 922 474060

Correo electrónico: direccion.cbsjv@gobiernodecanarias.org

Dirección: C/ Profesor Agustín Millares Carló, 18 Edificio Servicios Múltiples, nº 2-3ª 35071 Las Palmas de Gran Canaria

Teléfono: 928 115813

Correo electrónico: direccion.cpji@gobiernodecanarias.org

Internet: <https://www.gobiernodecanarias.org/igualdad/>

Gobierno de Cantabria - Dirección General de la Igualdad y Mujer.

Dirección: C/ Bonifaz, 16 bajo izqda - 39003, Santander

Teléfono: 942 209365

Correo electrónico: dgigualdadmujer@cantabria.es

Internet: <https://mujerdecantabria.com/>

Instituto de la Mujer de Castilla - La Mancha.

Dirección: Plaza de Zocodover, 7, 2ª planta – 45071 Toledo

Teléfono: 925 286010

Correo electrónico: institutomujer@jccm.es

Internet: <https://institutomujer.castillalamancha.es/>

Dirección General de la Mujer de Castilla y León.

Dirección: C/ Las Mieses, 26 - 47009 Valladolid

Teléfono: 983 412288 / 983 412289

Correo electrónico: area.dg.mujer@jcyL.es

Internet: <https://www.jcyL.es/>

Institut Català de les Dones.

Dirección: Plaça de Pere Coromines, 1 - 08001 Barcelona

Teléfono: 934 951600 / 934 951609

Correo electrónico: icd.centredoc@gencat.cat

Internet: <https://dones.gencat.cat/ca/inici/>

Centro Asesor de la Mujer de Ceuta.

Dirección: Avda. de España, s/n (antiguo edificio Ibarrola) - 51001 Ceuta

Teléfono: 956 522002

Correo electrónico: cam@ceuta.es

Internet: <https://www.ceuta.es/ceuta/cam>

Instituto de la Mujer de Extremadura.

Dirección: C/ Adriano, 4 - 06800 Mérida

Teléfono: 924 007400

Correo electrónico: dgral.imex@gobex.es

Internet: <https://ciudadano.gobex.es/web/mujer-e-igualdad>

Secretaría Xeral da Igualdade de la Xunta de Galicia.

Dirección: Edificio administrativo de San Lázaro, s/n - 15781 Santiago de Compostela

Teléfono: 981 957691 - 981 545351

Correo electrónico: igualdade@xunta.es

Internet: <http://igualdade.xunta.gal/>

Centro Asesor de la Mujer – Gobierno de La Rioja.

Dirección: Av. de la Gran Vía Rey Juan Carlos 7, 5º - 26071 Logroño

Teléfono: 941 294550 (Ext. 34550)

Correo electrónico: centroasesormujer@larioja.org

Internet: <https://www.larioja.org/servicios-sociales/es/mujer/centro-asesor-mujer>

Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid.

Dirección: Calle Manuel de Falla, nº 7 - 28036 - Madrid

Teléfono: 913 925686

Correo electrónico: consejero.psfm@madrid.org

Internet: <https://www.comunidad.madrid/transparencia/unidad-organizativa-responsable/consejeria-politicas-sociales-familias-igualdad-y-natalidad>

Área de la Mujer de Melilla.

Dirección: C/ Querol, 7 - 52001 Melilla

Teléfono: 952 699214

Correo electrónico: mujermelilla@eresmas.com

Internet:

https://www.melilla.es/melillaPortal/contenedor.jsp?seccion=distribuidor_menus.jsp&language=es&codResi=1&codMenuPN=601&codMenuSN=5&codMenu=179&layout=contenedor.jsp

Consejería de Mujer, Igualdad, LGTBI, Familias y Política Social de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Dirección: Edificio Administrativo Fama 3 - Avda. Fama, 3 - 30003, Murcia

Teléfono: 381 573869

Correo electrónico: se.mrac@ocnarf.lebasi

Internet:

[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=2034&IDTIPO=200&__PLANT_PERSONALIZADA=/JSP/CARM/nuevoPortal/organigramas/plantillaDetalleOrganigrama.jsp&IDESTRUCTURAJERARQUICA=2888&RASTRO=c2689\\$m51480](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=2034&IDTIPO=200&__PLANT_PERSONALIZADA=/JSP/CARM/nuevoPortal/organigramas/plantillaDetalleOrganigrama.jsp&IDESTRUCTURAJERARQUICA=2888&RASTRO=c2689$m51480)

Instituto Navarro para la Igualdad.

Dirección: Calle Alhóndiga 1, 2º - 31001 Pamplona / Iruñea

Teléfono: 848 421588

Correo electrónico: instituto.navarro.igualdad@navarra.es

Internet: <https://www.navarra.es/es/igualdad-y-violencia-de-genero>

Instituto Vasco de la Mujer – Emakunde.

Dirección: Manuel Iradier 36 - 01005 Vitoria - Gasteiz (Araba)

Teléfono: 945 016700

Correo electrónico: emakunde@euskadi.eus

Internet: <https://www.emakunde.euskadi.eus/emakunde/-/informacion/emakunde-instituto-vasco-de-la-mujer/>

Instituto Valenciano de las Mujeres.

Dirección: C/ Castán Tobeñas, 77 - Ciutat Administrativa 9 d´ Octubre, torre 3 - 46018 Valencia

Teléfono: 961 247589

Correo electrónico: institutdelesdones@gva.es

Internet: <https://inclusio.gva.es/es/web/mujer/inici>

B) DIRECCIONES DE CONTACTO DE LOS ORGANISMOS DE IGUALDAD DE LA SOCIEDAD CIVIL.

Área de Igualdad de Unión Sindical Obrera (USO).

Dirección: Príncipe de Vergara 13, 7ª planta - 28001 Madrid

Teléfono: 915 774113

Correo electrónico: uso@uso.es

Internet: <https://www.uso.es/igualdad/area-de-igualdad/>

Asociación Por Ti Mujer.

Dirección: Sede Mestalla (principal) Alfonso de Córdoba, 12 – bajo (esquina con C/Suecia, frente Estadio Mestalla) Comunidad Valenciana

Teléfono: 963 47 67 74

Formulario de contacto: <https://asociacionportimujer.org/contacto/>

Correo electrónico: asociacion.portimujer@gmail.com

Internet: www.asociacionportimujer.org

Centre Dolors Piera d'Igualtat d'Oportunitats i Promoció de les Dones

Dirección: Edifici Polivalent, despatx 0.33. Campus de Cappont - 25001 Lleida

Teléfono: 973 703396 - 973 702757

Correo electrónico: centredolorspiera@cdp.udl.cat

Internet: www.cdp.udl.cat

Confederación Nacional de Mujeres en Igualdad.

Dirección: Calle Génova 15 - 28004 Madrid

Teléfono: 915 577071.

Correo electrónico: prensa@mujeresenigualdad.com

Internet: <http://www.mujeresenigualdad.com/>

Educación en Igualdad de la Fundación Mujeres

Formulario de contacto: <https://www.educarenigualdad.org/contacta/>

Internet: www.fundacionmujeres.es

Internet: <https://www.educarenigualdad.org/>

Educación, Tolerancia y Derechos Humanos de Movimiento contra la Intolerancia

Formulario de contacto: <http://www.educatolerancia.com/contacto/>

Internet: <http://www.movimientocontralaintolerancia.com/>

Federación de Mujeres Progresistas.

Dirección: Ribera de Curtidores, 3 - 28005 Madrid

Teléfono: 915 390238

Correo electrónico: comunicacion@fmujeresprogresistas.org

Formulario de contacto: <https://fmujeresprogresistas.org/contacto/>

Internet: <https://fmujeresprogresistas.org/>

FemArt.

Dirección: Ca La Dona C/Ripoll, 25 - 08002, Barcelona

Correo electrónico: mostrafemart@gmail.com

Internet: <https://www.femartmostra.org/>

Fórum Feminista María de Maetzu.

Correo electrónico: forumfeminista@gmail.com

Formulario de contacto:

<http://www.forumfeministamariademaetzu.org/contacto.php>

Internet: <http://www.forumfeministamariademaetzu.org/>

Fórum Política Feminista. Federación Estatal de Organizaciones Feministas.

Dirección: Bravo Murillo 4 – 28015 Madrid

Formulario de contacto:

<http://www.forumpoliticafeminista.org/?q=contacto>

Internet: <http://www.forumpoliticafeminista.org>

<https://www.feministas.org/>

Institut Interuniversitari d'Estudis de Dones i Gènere (iiEDG).

Dirección: Plaça Pere Coromines, 1 - 08001 Barcelona

Teléfono: 934 416961

Correo electrónico: info@iiedg.org

Formulario de contacto: <https://www.iiedg.org/ca/contact>

Internet: <https://www.iiedg.org/ca/>

Mujer. Comisiones Obreras (CCOO).

Formulario de contacto: <https://fsc.ccoo.es/Contacta>

Internet: <https://fsc.ccoo.es/Mujeres/>

Mujer. Confederación General del Trabajo (CGT).

Dirección: Secretariado Permanente del Comité Confederal: C/ Sagunto,
15, 1º -28010 Madrid

Teléfono: 914 475769

Correo electrónico: spcc.cgt@cgt.org.es

Internet: <https://cgt.org.es/secciones/mujer/>

Mujer y Políticas Sociales. Unión General de Trabajadores (FeSP-UGT).

Dirección: Avda. de América, 25. 28002 Madrid

Teléfono: 915 897100

Correo electrónico: mujerpsociales@fespugt.eu

Internet: <http://www.educandoenigualdad.com/>

Mujeres en las Artes Visuales (MAV).

Correo electrónico: presidenta@mav.org.es

Formulario de contacto: <https://mav.org.es/contacto/>

Internet: <https://mav.org.es/>

C) DIRECCIONES DE CONTACTO DE LOS MUSEOS DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE ESPAÑA.

Artium. Museo Vasco de Arte Contemporáneo.

Dirección: Calle Francia, 24 – 01002 Vitoria-Gasteiz (Álava), País Vasco

Teléfono: 945 209020

Correo electrónico: museo@artium.org

Internet: <http://www.artium.org>

Arts Santa Mònica. Centre de Creativitat.

Dirección: La Rambla, 7 - 08002 Barcelona

Teléfono: 935 671110.

Correo electrónico: artssantamonica@eurotomb.com

Internet: <https://artssantamonica.gencat.cat/ca/arts-santa-monica/>

CA2M. Centro de Arte Dos de Mayo.

Dirección: Avenida Constitución, 23 28931 – Móstoles (Madrid)

Teléfono: 91 2760221

Correo electrónico: ca2m@madrid.org

Internet: <http://www.ca2m.org>

CaixaForum Barcelona.

Dirección: Av. Francesc Ferrer i Guàrdia, 6-8, 08038 Barcelona

Teléfono: 93 4768600

Correo electrónico: icaixaforumbcn@magmacultura.com

Internet: <https://caixaforum.org/es/barcelona/>

CaixaForum Girona.

Dirección: Ciutadans, 19 - 17004 Girona

Teléfono: 972 209836

Correo electrónico: caixaforumgirona@magmacultura.com

Internet: <https://caixaforum.org/es/girona/>

CaixaForum Lleida.

Dirección: Av. de Blondel, 3 - 25002 Lleida

Teléfono: 973 270788

Correo electrónico: caixaforumlleida@magmacultura.com

Internet: <https://caixaforum.org/es/lleida>

CaixaForum Madrid.

Dirección: Paseo del Prado, 36 - 28014 Madrid
Teléfono: 91 3307300
Correo electrónico: icaixaforummadrid@magmacultura.com
Internet: <https://caixaforum.org/es/madrid/>

CaixaForum Palma.

Dirección: Plaza de Weyler, 3 – 07001 Palma Mallorca (Illes Balears)
Teléfono: 971 178504
Correo electrónico: ccpalma@fundaciolacaixa.es
Internet: <http://www.lacaixa.es/obrasocial>

CaixaForum Sevilla.

Dirección: Centro Comercial Torre Sevilla C/ López Pintado, s/n - 41092 Sevilla
Teléfono: 955 657611 - 955 657612
Correo electrónico: icaixaforumsevilla@magmacultura.com
Internet: <https://caixaforum.org/es/sevilla>

CaixaForum Tarragona.

Dirección: Cristòfor Colom, 2 - 43001 Tarragona
Teléfono: 977 249871
Correo electrónico: [Info: caixaforumtarragona@magmacultura.com](mailto:Info:caixaforumtarragona@magmacultura.com)
Internet: <https://caixaforum.org/es/tarragona>

CaixaForum Zaragoza.

Dirección: Avda. de, Calle de José Anselmo Clavé, 4 - 50004 Zaragoza.
Teléfono: 976 768200
Correo electrónico: icaixaforumzaragoza@magmacultura.com
Internet: <https://caixaforum.org/es/zaragoza/>

Casal Solleric.

Dirección: Passeig del Born 27 - 07012 Palma (Illes Balears)
Teléfono: 971 722092
Correo electrónico: solleric@palma.cat
Internet: <https://casalsolleric.palma.cat/>

Centro Andaluz de Arte Contemporáneo.

Dirección: Monasterio de la Cartuja de Santa María de Las Cuevas. Avda. Américo Vespucio, 2– 41092 Sevilla
Teléfono: 95 5037070
Correo electrónico: direccion.caac@juntadeandalucia.es
Internet: <http://www.caac.es/>

Centro Botín.

Dirección: Jardines de Pereda. Muelle de Albareda s/n - 39004 Santander
Teléfono: 942 047147
Correo electrónico: direccion@centrobotin.org
Internet: <https://www.centrobotin.org/>

Centro Atlántico de Arte Moderno.

Dirección: Calle Los Balcones, 11 – 35001 Las Palmas de Gran Canaria (Canarias)
Teléfono: 902 311824
Correo electrónico: gerencia@caam.net
Internet: <http://www.caam.net/>

Centro de Arte Caja de Burgos (CAB)

Dirección: C/ Saldaña s/n - 09003 Burgos
Teléfono: 947 256550
Formulario de contacto:
<http://www.cabdeburgos.com/es/contenido/?idsec=29>
Internet: <http://www.cabdeburgos.com/es/contenido/?idsec=3>

Centro de Arte Contemporáneo de Málaga.

Dirección: Mercado de Mayoristas de Málaga. Calle Alemania, s/n – 29001 Málaga
Teléfono: 952 208500
Correo electrónico: cacmalaga@cacmalaga.eu
Internet: <https://cacmalaga.eu/>

Centro de Arte y Exposiciones de Ejea.

Dirección: Calle Santiago Ramón y Cajal, 21 – 50600 Ejea de los Caballeros (Zaragoza), Aragón
Teléfono: 976 661167 / 976 288800
Correo electrónico: cultura@dpz.es
Internet: http://twitter.com/cae_ejea
<http://www.facebook.com/centrodearteyexposicionesejea>
<http://www.instagram.com/centrodearteyexposicionesejea>

Centro de Creación Contemporánea de Andalucía

Dirección: C/ Carmen Olmedo Checa s/n – 14009 Córdoba
Teléfono: 697 104160 / 697 104159
Correo electrónico: informacion.c3a@juntadeandalucia.es
Formulario de contacto: <http://www.c3a.es/contacta>
Internet: <http://www.c3a.es/>

Centro Gallego de Arte Contemporáneo (CGAC).

Dirección: Rúa Valle-Inclán, 2 – 15704 Santiago de Compostela (A Coruña), Galicia

Teléfono: 981 546629

Correo electrónico: cgac.exposiciones@xunta.es

Internet: <http://www.cgac.org/>

Centro Pompidou de Málaga.

Dirección: Pasaje Doctor Carrillo Casaux, s/n - 29016 Muelle Uno, Puerto de Málaga

Teléfono: 951 926200

Correo electrónico: info.centrepompidou@malaga.eu

Formulario de contacto: <https://centrepompidou-malaga.eu/contacto/>

Internet: <https://centrepompidou-malaga.eu/>

DA2 Domus Artium 2002.

Dirección: Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes. Plaza del Liceo, s/n - 37002 Salamanca

Teléfono: 923 281716

Correo electrónico: info@ciudaddecultura.org

Internet: <http://domusartium2002.com/>

Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma.

Dirección: Plaza de la Porta de Santa Catalina, 10 – 07012 Palma Mallorca (Illes Balears)

Teléfono: 971 908201

Correo electrónico: museu@esbaluard.org

Internet: <http://www.esbaluard.org>

Institut Valencià d'Art Modern (IVAM).

Dirección: Calle Guillem de Castro, 118 – 46003 Valencia

Teléfono: 963 176600

Correo electrónico: ivam@ivam.es

Internet: <http://www.ivam.es>

Instituto Aragonés de Arte y Cultura Contemporáneos (IAACC) Pablo Serrano.

Dirección: Paseo María Agustín, 20 – 50004 Zaragoza (Zaragoza), Aragón

Teléfono: 976 280659

Correo electrónico: mpabloserrano@aragon.es

Internet: <http://www.iaacc.es>

Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC).

Dirección: Avenida de los Reyes Leoneses, 24 – 24008 León, Castilla y León

Teléfono: 987 090000

Correo electrónico: musac@musac.es

Internet: <http://www.musac.es>

Museo de Arte Contemporáneo.

Dirección: Calle Virgen de la Luz, s/n – 38700 Santa Cruz de la Palma (Santa Cruz de Tenerife), Canarias

Teléfono: 922 417816

Correo electrónico: cultura@santacruzdelapalma.es

Internet: <http://www.santacruzdelapalma.es>

Museo de Arte Contemporáneo de Vigo (MARCO).

Dirección: Príncipe 54 - 36202 Vigo

Teléfono: 986 113900

Correo electrónico: info@marcovigo.com

Internet: <http://www.marcovigo.com/es>

Museo de Arte Contemporáneo José María Moreno Galván.

Dirección: C/ Fábrica, 27 – 41540 La Puebla de Cazalla (Sevilla)

Teléfono: 954 499416

Correo electrónico: cultura@pueblacazalla.com

Internet: <http://www.macmorenogalvan.pueblacazalla.com/>

Museo de Arte Contemporáneo Madrid.

Dirección: Calle Conde Duque, 9 y 11 – 28015 Madrid

Teléfono: 915 885921 / 22

Correo electrónico: mmacmdifusion@madrid.es

Internet: <http://www.madrid.es/museoartecontemporaneo/>

Museo de Arte Moderno y Contemporáneo de Santander y Cantabria.

Dirección: Calle Rubio, 6 – 39001 Santander (Cantabria)

Teléfono: 942 203120 / 942 203121

Correo electrónico: museo@santander.es

Internet: <http://www.museosantander.es/>

Museo Fundación Pecharromán.

Dirección: Casona de los Manrique de Lara. Calle Luis Garzón, 37 – 0411 Pasarón de la Vera (Cáceres), Extremadura

Teléfono: 927 469130

Correo electrónico: info@museopecharroman.com

Internet: <http://www.museopecharroman.com>

Museo Guggenheim Bilbao.

Dirección: Calle Abandoibarra Etorbidea, 2 – 48001 Bilbao (Vizcaya), País Vasco

Teléfono: 94 4359000

Correo electrónico: informacion@guggenheim-bilbao.eus

Internet: <http://www.guggenheim-bilbao.eus>

Museo Internacional de Arte Contemporáneo (MIAC).

Dirección: Carretera de Puerto Naos, s/n. Castillo de San José. Lanzarote - 35500 Arrecife (Las Palmas), Canarias

Teléfono: 928 801500

Correo electrónico: miac@centrosturisticos.com

Internet: <http://www.cact.com> <http://www.cactlanzarote.com/cact/miac-castillo-san-jose/#1455486780541-c58d0ee6-4c5b>

Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Dirección: Calle Santa Isabel, 52 - 28012 Madrid

Teléfono: 917 741000

Correo electrónico: info@museoreinasofia.es

Internet: <http://www.museoreinasofia.es/index.html>

Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español.

Dirección: Calle Jorge Guillén, 6 - 47003 Valladolid, Castilla y León

Teléfono: 983 362908

Correo electrónico: patioherreriano@museoph.org

Internet: <http://www.museopatioherreriano.org/>

Museo Regional de Arte Moderno (MURAM).

Dirección: Palacio Aguirre. Plaza de la Merced, 15 y 16 – 30201 Cartagena (Murcia)

Teléfono: 968 501607

Correo electrónico: muramcartagena@gmail.com

Internet: <http://www.museosdemurcia.com/muram>

Museu d'Art Contemporani d'Alacant (MACA).

Dirección: Plaza Santa María, 3 - 03002 Alicante/Alacant, (Comunitat Valenciana)

Teléfono: 965 213156

Correo electrónico: comunicacion@maca-alicante.es

Internet: <http://www.maca-alicante.es>

Museu d'Art Contemporani d'Eivissa (MACE).

Dirección: Ronda Narcís Puget, s/n – 07800 Eivissa (Illes Balears)

Teléfono: 971 302723

Correo electrónico: mac@eivissa.es

Internet: <http://www.eivissa.es/mace/>

Museu d'Art Contemporani d'Elx (MACE).

Direcció: Plaza Mayor del Raval, s/n - 03203 Elche/Elx
(Alacant/Alicante), Comunitat Valenciana

Teléfono: 965 421534

Correo electrónico: contemporani@ayto-elche.es

Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA).

Direcció: Plaza dels Àngels, 1 - 08001 Barcelona, Catalunya

Teléfono: 934 120810

Correo electrónico: macba@macba.cat

Internet: <http://www.macba.es>

Museu d'Art Contemporani Vicente Aguilera Cerni. Vilafamés (MACVAC).

Direcció: Calle Diputació, 20. Palau del Batlle - 12192 Vilafamés
(Castelló/Castellón), Comunitat Valenciana

Teléfono: 964 329152

Correo electrónico: info@macvac.es

Internet: <http://www.macvac.es>

Museu d'Art Modern de Tarragona.

Direcció: Calle Santa Anna, 8 - 43003 Tarragona (Cataluña)

Teléfono: 977 235032

Correo electrónico: mamt@altanet.org

Internet: <http://www.altanet.org/MAMT>

Tabakalera. Centro Internacional de Cultura Contemporánea.

Direcció: Plaza de las cigarreras, 1 - 20012. Donostia / San Sebastián

Teléfono: 943 118855

Correo electrónico: tabakalera@tabakalera.eus /
oetxeberria@tabakalera.eus

Internet: <https://www.tabakalera.eus/es/>

Tea Tenerife Espacio de las Artes.

Direcció: Calle San Sebastián, 8 - 38003 Santa Cruz de Tenerife,
Canarias

Teléfono: 922 849090

Correo electrónico: tea@tenerife.es

Internet: <http://www.teatenerife.es>

