



Un estudio etnográfico sobre prácticas de enseñanza con cine y su influencia en la construcción de los roles y la identidad de género en la infancia

Julia Pellicer-TomeyUniversidad de Zaragoza (España) ✉ **Ana Virginia López-Fuentes**Universidad de Zaragoza (España) ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/rced.93842>

Recibido: Enero 2024 • Evaluado: Marzo 2024 • Aceptado: Mayo 2024

Resumen: Introducción. Los largometrajes son espejos de la sociedad que pueden perpetuar o enfrentarse a los roles de género asumidos. A pesar de haberse reducido, estos roles de género permanecen tanto en los largometrajes como en el imaginario colectivo, y en particular, en el ámbito educativo. La metodología empleada es la etnografía de tiempo comprimido en el sexto curso de educación primaria, para generar conocimiento sobre las prácticas de enseñanza con cine y recursos audiovisuales y su influencia en la construcción de los roles y la identidad de género. Como resultados destacan la presencia de cine en el aula que rara vez se utiliza para abordar los roles de género. El alumnado no reproduce en su cotidianidad los roles de género establecidos pero sí los incorporan en actividades que tienen que ver con la interpretación de personajes y en sus idearios sobre género en las películas. En cuanto a la discusión, se señala la necesidad de la continua investigación en este ámbito junto con programas de formación tanto para el profesorado como para el alumnado en busca de una educación de género más inclusiva.

Palabras clave: educación primaria; etnografía; cine; estereotipos de género; valores.

ENG Influence of Cinema on Gender Role Construction in Childhood: An ethnographic research

Abstract: Introduction. Cinema can be viewed as a cultural mirror that can either perpetuate or challenge the gender roles assumed. Gender roles in film characters seem to have been reduced in cinema, however, they persist both in films and in the collective imagination, and particularly, in the field of education. The methodology used is compressed-time ethnography in the 6th Year of a Primary Education school, whose aim is to generate knowledge about teaching practices using film and audiovisual resources and their influence on the construction of gender roles and identity. The results highlight the presence of cinema and other audiovisual resources in school that are rarely used to address the gender roles displayed. However, students do not reproduce these gender roles in their daily lives, but they integrate them into activities related to films. About the discussion, it emphasizes the need for research in this field alongside with training programs for both teachers and students in order to chase a more inclusive education.

Keywords: primary education; ethnography; cinema; gender stereotypes; values.

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Selección del centro, contexto y proceso de negociación. 2.2. Recogida de datos e instrumentos. 2.3. Análisis de datos. 3. Resultados y discusión. Roles de género a través de las lentes de los docentes. Explorando lo audiovisual: representación y género en las aulas. Diálogo e identidad de género a través del cine. 4. Conclusión. 5. Agradecimientos. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Pellicer-Tomey, J.; López-Fuentes, A. V. (2025). Un estudio etnográfico sobre prácticas de enseñanza con cine y su influencia en la construcción de los roles y la identidad de género en la infancia. *Revista Complutense de Educación* 36(3), 395-405

1. Introducción

Durante la infancia comienza el proceso de construcción de la identidad, influido por las experiencias, la socialización en diferentes contextos socioculturales y sus agentes (Duriez et al., 2013). Las personas están constantemente expuestas a discursos y prácticas que moldean su construcción de la identidad, generando tensiones y conflictos al decidir qué aspectos adoptar o rechazar (Butler, 1990). Asimismo, la sociedad occidental está inmersa en la llamada “cisheteronormatividad”, un sistema económico, político y cultural, con un conjunto de ideas y normas sociales que fijan cómo se espera que actúen las personas en función del sexo asignado al nacer, creando así los roles de género (Jeppesen, 2016). Durante el proceso de construcción de la identidad en la infancia, se desarrolla y percibe el mundo a través de esas lentes, actuando dentro de los límites del género establecidos. Se podría decir que los estereotipos sociales pueden promover conceptos rígidos de estas categorías (Halim, 2016).

El posestructuralista Foucault (1978) desafía las suposiciones de la cisheteronormatividad y distingue entre el sexo natural y el género construido socialmente. Por su parte, Warner (1991), con la teoría *queer*, trata de deconstruir ese sistema a través del cuestionamiento de la rigidez que presenta el género y la sexualidad, y cómo se presentan, normalizan y naturalizan. Los niños y niñas, al igual que los adultos, no actúan por elección propia, sino que es la sucesión de actuaciones lo que define el género, cuya performatividad¹ se construye a partir de las feminidades y masculinidades que les rodean (Pereira, 2009).

En el marco del feminismo se adopta a menudo la teoría postestructuralista y el enfoque sobre el género como constructo social, cuestionando el poder y tratando de deconstruir los discursos y las prácticas que construyen el género (Butler, 1990). El género no existe de forma inherente, sino que se construye a través de procesos culturales. En ese sentido, el uso de la ropa es una forma de expresión que además transmite un sentido de pertenencia, especialmente en relación con el género. La concepción rígida del género hace que muchos aspectos de las experiencias educativas, sociales y culturales de los niños y niñas permanezcan inexplorados. Precisamente estos aspectos juegan un papel fundamental en la formación de la identidad (Ridell, 2013). Para el pedagogo brasileño, Freire (1970), no existe un proceso educativo neutral; afirmando que la educación es un instrumento facilitador en el que cómodamente se integran las nuevas generaciones, o, por el contrario, la población trata críticamente con la realidad y descubre cómo participar en la transformación de su mundo. El desarrollo de un método educativo que facilite este proceso llevará, inevitablemente, a la tensión y el conflicto dentro de la sociedad.

Los medios de comunicación, incluido el cine, pueden influir sobre la aceptación y perpetuación ciertos comportamientos, representaciones o costumbres, modelando la sociedad (Caiza y Enríquez, 2020). Se crean narrativas donde sus personajes tienden a representar características concretas sobre cómo los hombres y las mujeres deberían ser, algo de lo que no escapa el público infantil (Caiza y Enríquez, 2020; Davis, 2011). Por su parte, los cineastas, crean historias, personajes e ideas en las cuales se puede identificar gran parte de la población (Bordwell y Thompson, 1979). Las películas actúan como espejos sociales y pueden considerarse como un elemento capaz de perpetuar o romper los roles de género establecidos. De hecho, los largometrajes han evolucionado en paralelo con la sociedad. En los últimos años, grandes conglomerados cinematográficos como la compañía Disney (Davis, 2011; 2015), han logrado mantener su relevancia adaptándose a los cambios de los contextos socio-históricos de cada momento (Deleyto, 2003).

El uso del cine como recurso educativo se popularizó en 1970 como herramienta para el aprendizaje de idiomas, consiguiendo también una mayor motivación entre el alumnado (Shieh, 2015). Las películas son una poderosa herramienta pedagógica ya que los espectadores tienden a buscar un significado entre el contenido que consumen y su contexto social, político, económico o histórico (Meinel, 2016). Actualmente, diversas instituciones gubernamentales, como el Gobierno de Aragón, han desarrollado programas educativos para tratar de proporcionar herramientas al profesorado para un uso efectivo del cine en valores como afectividad, sexualidad e igualdad, en busca de una educación inclusiva y la promoción del respeto a la diversidad (<https://www.aragon.es/-/cine-y-salud-2#anchor1>).

Más en particular, algunos autores, consideran el cine como un medio de aprendizaje para todo el estudiantado, y por tanto, capaz de promover una Educación Inclusiva (Bosse y Pola, 2017). Sin embargo, según un estudio realizado en las universidades de magisterio españolas, el 88.4% del alumnado afirma no recibir formación en cuanto al sentido pedagógico del cine (Lorenzo-Lledó, et al., 2021).

El cine es una forma de mostrar la realidad, y apoya la introducción de actividades creativas en el currículum (Martínez-Salanova-Sánchez, 2002). La mayoría de los estudios realizados sobre películas de Disney tratan de analizar la ideología de las películas (Giroux, 1999). Giroux (1999), analiza *Disney* como una promotora del sexismo y racismo, afirmando que no solo proporciona entretenimiento sino una forma de vida y un sistema de valores específico. En contraposición, hay autores que analizan Disney desde la perspectiva social del momento de estreno de los largometrajes. Estos estudios, generalmente, muestran como las películas de Disney se centran en las preocupaciones y las realidades sociales a lo largo del tiempo (Davis, 2011; 2015). Por su parte, Yanik (2018) destaca que los niños y niñas desafían los estereotipos de género en sus juegos y amistades, algo que puede estar influido por las representaciones de género de las películas actuales. En relación con la infancia, Adrian (2018) explora cómo las niñas interpretan la feminidad de las princesas Disney y la muñeca Barbie en la escuela infantil, mientras que Wohlwend (2012) estudia la relación de los niños con las princesas Disney y la masculinidad a través de muñecas y su performatividad de género.

¹ La performatividad consiste en repetir determinados comportamientos, gestos y maneras de mover el cuerpo específicas de un contexto cultural concreto.

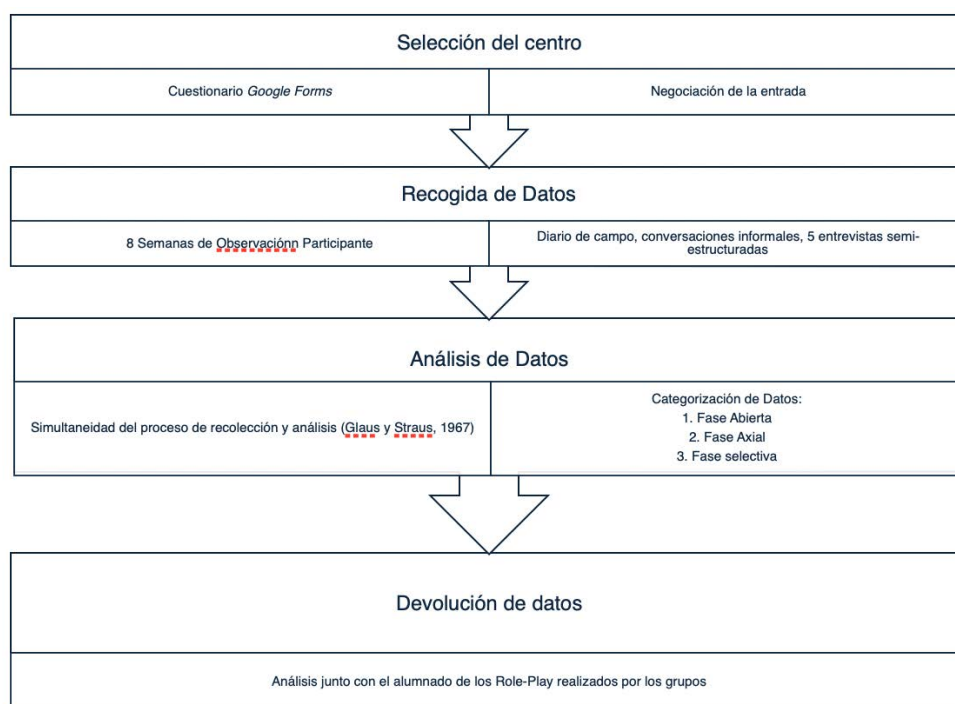
Teniendo en cuenta este contexto, esta investigación lleva a cabo un estudio etnográfico de tiempo comprimido (*"A compressed time mode"*, Jeffrey y Troman, 2004, p.538) en un colegio público de educación primaria de Zaragoza, con el propósito de generar conocimiento sobre prácticas de enseñanza con cine y recursos audiovisuales y su influencia en la construcción de los roles y la identidad de género. Como objetivos del estudio se plantean tres. El primero, reconocer prácticas relacionadas con el cine y los recursos audiovisuales en las aulas desde una perspectiva de género. En segundo lugar, identificar la posible influencia del cine en el proceso de construcción e interpretación de los roles de género en la infancia. Por último, conocer las perspectivas de los docentes acerca de la influencia del cine en la construcción de los roles de género y el posible papel que tiene la escuela en este proceso.

2. Método

La investigación se encuadra en la metodología cualitativa, en concreto, un estudio etnográfico de tiempo comprimido (Hammersley y Atkinson, 2007; Jeffrey y Troman, 2004). Se pretende conocer la escuela desde dentro centrándonos en las acciones y rutinas que dan sentido a los comportamientos de la vida cotidiana de la escuela explorada (Vigo y Beach, 2021). Durante el estudio se sigue el ciclo de investigación EMIC/ETIC (*phonemics* (fonología)/*phonetics* (fonética)), que consta de dos fases: el primero permite investigar desde dentro del contexto y comprender el fenómeno mediante la vivencia y la interacción con los participantes; el segundo involucra un periodo de distanciamiento con el campo, necesario para analizar los datos recogidos así como que los participantes tengan un periodo de reflexión antes de que la investigadora regrese al campo para realizar actividades de devolución de datos (Schensul y LeCompte, 2013).

A continuación, se detalla un cuadro (Figura 1) con el proceso de selección y el contexto, el proceso de recogida de datos y el proceso de análisis de datos llevado a cabo durante la etnografía.

Figura 1. Proceso de investigación.



En las siguientes secciones se explica detalladamente cada una de las fases incluidas en el cuadro del proceso de investigación.

2.1. Selección del centro, contexto y proceso de negociación

El proceso de selección del centro educativo se llevó a cabo mediante un cuestionario *Google Forms*, el cual se envió a docentes de escuelas de la provincia de Zaragoza. Dicho cuestionario se compone de 7 preguntas a través de las cuales se busca conocer qué centros educativos presentan iniciativas sobre cine y qué objetivos se proponen. El total de respuestas recibidas de centros educativos diferentes fueron 15. Para la selección del centro se utilizaron los siguientes criterios de inclusión:

- Centros públicos de educación primaria situados en la provincia de Zaragoza.
- Centros en los cuales se utilizase en el curso escolar 2022-2023 el cine como herramienta didáctica por parte del centro, como proyecto, o por los docentes, de forma individual.

Tras aplicar estos criterios de inclusión, se preseleccionaron 6 escuelas. Se eligió una de ellas según su disponibilidad y relación con el cine.

El centro seleccionado es un colegio público de educación primaria de la ciudad de Zaragoza, con 3 vías en cada curso y un total de 519 estudiantes con familias de clase socioeconómica y nivel cultural medio-alto.

Durante el proceso de negociación de la entrada al centro se intercambiaron correos con la directora del centro. Tras concertar una cita, las investigadoras expusieron el propósito, cronograma, método y la posible publicación de los resultados. Tras el consenso, se organizó la estancia en el centro de una de las investigadoras durante 8 semanas.

Durante esa misma cita, se selecciona el sexto curso porque, según la directora, es donde se usan más recursos audiovisuales para la enseñanza. De esta forma, el estudio se centra en las 3 vías de sexto, con un total de 73 estudiantes.

2.2. Recogida de datos e instrumentos

Este estudio etnográfico presenta distintos métodos de recogida de datos. En primer lugar, se realiza observación participante durante 8 semanas. La investigadora no forma parte del grupo de estudio pero participa en su día a día para generar un conocimiento más completo del objeto de estudio (Kawulich, 2005). Se recoge información durante las actividades curriculares regladas del centro (educación formal), en las actividades extraescolares (educación no formal) y se tiene en cuenta la educación recibida por parte de las familias en un contexto casual como la asistencia al cine (educación informal).

Paralelamente se registran conversaciones formales e informales (Swain y King, 2022) tanto con el alumnado como con docentes. La observación se realiza durante las sesiones matutinas de educación formal, junto con 2 sesiones semanales de la actividad extraescolar de cine. Por otro lado, en la octava semana, se realiza una entrevista semi-estructurada a 5 docentes: 2 tutores de 6º, la directora, el secretario y la encargada de la actividad no formal de cine. El objetivo es conocer las perspectivas de los docentes sobre la influencia del cine en los roles de género y el papel que tiene la escuela en este proceso. Además, también se efectúan actividades de devolución de datos a los alumnos observados (Hammersley y Atkinson, 2007).

Como instrumentos de registro se utilizan el cuaderno de campo durante el periodo de observación y la grabadora en el transcurso de las entrevistas.

2.3. Análisis de datos

Durante el periodo de observación se llevó a cabo un registro diario de los datos, así como su sistematización y organización por temas y colores en base a la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). También, en base al marco teórico reflejado previamente: la teoría de género (Butler, 1990), la teoría *queer* (Warner, 1991), el análisis de la industria cinematográfica (Davis, 2011; 2015; Meinel, 2016), el cine como herramienta educativa (Bosse y Pola, 2017; Martínez-Salanova-Sánchez, 2002), la educación inclusiva y transformadora (Ainscow, 2020; Freire, 1970) y estudios previos de cine en las escuelas (Adriany, 2018; Wohlwend, 2012; Yanik, 2018). Asimismo, se realiza un análisis de datos con una aproximación inductiva. A partir de los datos generados y las observaciones surge la teoría que explica el fenómeno estudiado.

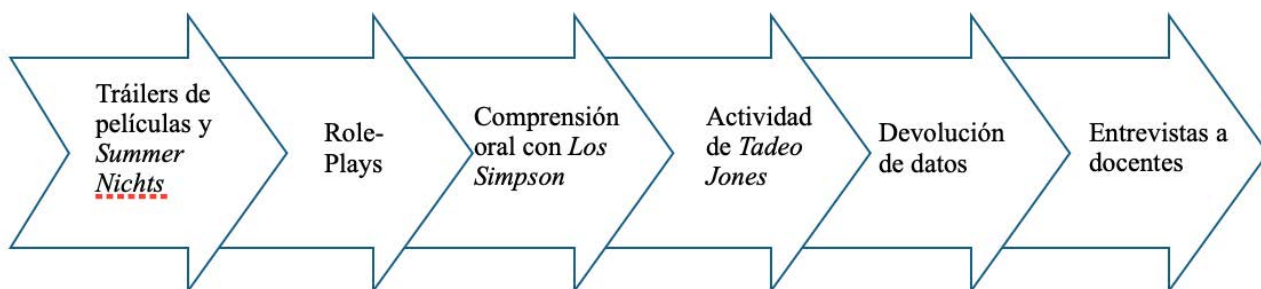
Durante la observación se trató de encontrar los procesos subyacentes de las interacciones y experiencias registradas, denominado por MacLure (2013) como "Glow Moment". Un comentario en una entrevista, una nota de campo, una anécdota, etc. tienen la potencialidad de salir de los datos y captar a los investigadores. Esta fue la primera de las 4 fases que forman el análisis de datos.

Seguidamente se realizan 3 fases en busca de categorizar los datos: abierta - busca identificar los conceptos; axial - identificación de las categorías principales; selectiva - selección de las categorías para construir la teoría.

Por otro lado, en el proceso de análisis también se tienen en cuenta la entrevista realizada al profesorado, que proporciona información adicional sobre sus perspectivas en relación con los estereotipos de género y cine. Además, las actividades de devolución de datos llevadas a cabo con el alumnado permiten comprobar que los datos recogidos son veraces. La combinación de las técnicas de análisis de datos indicadas anteriormente permiten la triangulación de los datos de la presente investigación.

En el siguiente apartado, se presentan los resultados obtenidos con las actividades registradas en el centro educativo. También, se incluyen las entrevistas y la actividad de devolución de datos. El siguiente cuadro (Figura 2) explica el orden cronológico de las actividades:

Figura 2. Cronología.



3. Resultados y discusión

Roles de género a través de las lentes de los docentes

Una parte fundamental del trabajo de campo, así como de cualquier proceso educativo, son los docentes. Mediante sus enseñanzas se puede observar que los roles de género no forman parte de sus contenidos, de manera explícita ni implícita. A través de las entrevistas y conversaciones informales se han obtenido sus perspectivas y opiniones sobre el tema que se trata en este artículo, así como el potencial que tiene la escuela para ello.

Los docentes afirman usar el cine tanto en sus programaciones individuales como en aquellas a nivel de centro, por ejemplo, con el plan lector o de innovación, sin embargo, solo se detecta en 2 de las 4 maestras y maestros entrevistados. Los docentes coinciden en que las películas que visiona el alumnado influyen en la formación de la identidad, del comportamiento y en la construcción de los roles y performatividad de género (Butler, 1990; Halim, 2016; Ridell, 2013). Además, destacan que ha habido un cambio significativo en los personajes femeninos, señalando que en la actualidad tienen mucho más protagonismo y mejores historias (Davis, 2011; 2015; Deleyto, 2003). De la misma forma aprecian que su alumnado está más formado, preocupado y concienciado en la igualdad que anteriormente.

En general, el profesorado es consciente de la responsabilidad que tienen en este ámbito dado que son las personas de referencia del estudiantado dentro del colegio, sin embargo, afirman que no suelen recibir formación al respecto (Lorenzo-Lledó, et al., 2021). La maestra afirma que se enfocan en los contenidos de las materias que deben impartir y “el resto se diluye, aunque a veces se trabaja [los estereotipos de género] sin darnos cuenta” (tutora B). También consideran que las familias son indispensables para esta tarea, afirmando que educan a sus hijos en cuestiones de género pero en ocasiones “solo hay un impulso transformador hacia las chicas. El impulso transformador tiene que ser por igual” (tutora C), haciendo referencia a que debería existir un esfuerzo equitativo para transformar la sociedad en cuanto a actitudes y creencias de género.

En contraposición a lo anterior se encuentra el tutor A. Considera que los recursos audiovisuales actuales intentan “educar en una línea política más que educativa” (Tutor A) formando parte de una moda pedagógica. Reconoce los cambios positivos que ha habido en busca de la igualdad pero condena otros que considera radicales y que buscan adoctrinar. Su postura está conectada con los principios del sistema patriarcal llegando a considerar que se les ha obligado a forzar la “mal entendida” (Tutor A) igualdad, creando con ello más desigualdad. Además, equipara la desigualdad de género con las diferencias físicas entre las personas, como puede ser el color de pelo. A su vez, reflexiona sobre lo influenciables que son los niños y niñas y argumenta que las cuestiones de género solo son una preocupación para ellos y ellas cuando un adulto así lo dice. Posteriormente, coincidiendo con el estudio realizado por Todor (2010), el tutor A finaliza con la siguiente observación:

Hay una parte genética en el ser humano, que es innata. Por mucho que forcemos el chico es chico y le gusta un balón y la chica es chica y tiene una predisposición para hacer unas cosas u otras. Estamos intentando cambiar a la gente [...] Estamos llegando a lo antinatural.

Este tipo de declaraciones también son escuchadas por sus estudiantes en repetidas ocasiones y, en ciertos casos, incluso de manera imperativa. Se evidencian valores patriarcales, además, con un intento de justificación biológica que puede afectar a la deslegitimación de los valores de igualdad de género en la escuela. En este sentido, la observación permite explorar que estas afirmaciones han impactado en sus estudiantes ya que es el grupo en el que los niños sienten que están siendo cuestionados durante la actividad de devolución de datos, “nos estáis poniendo a los chicos como malos”, afirmaba un niño. Por todo ello, se concluye que es necesario trabajar con el alumnado estas cuestiones, desde la justicia social y democrática, donde el alumnado se sienta acogido y no atacado, donde la perspectiva del feminismo sea entendida como el alcance de la igualdad de todos, y a través de una educación inclusiva de calidad.

Explorando lo audiovisual: representación y género en las aulas

Durante los primeros días de observación la maestra de inglés muestra al alumnado un tráiler de cada género cinematográfico, utilizándolos como ejemplos representativos de cada categoría: romance - *Love Story* (1970); aventura - *Robin Hood* (2010); comedia - *Pretty Woman* (1990); terror - *Dracula* (1992); drama - *Titanic* (1997); animación - *Fantastic Mr. Fox* (2009); ciencia ficción - *Star Wars* (2002). Destaca que la mayoría de películas eran desconocidas para el alumnado ya que la más actual es de 2010, un año anterior al nacimiento de los alumnos, de hecho, la maestra reconoce que no sabe lo que ve el alumnado actualmente. Esta selección desfasada puede impedir que los niños y niñas encuentren una conexión con el mundo que les rodea (Giroux, 2011). Incluso algunas de estas películas pueden contribuir a perpetuar ciertos valores de género arraigados de una sociedad pasada (Giroux, 1999) siempre que no se utilicen estos recursos cinematográficos desde una perspectiva pedagógica transformadora, ligada a la inclusión y participación de todos.

Posteriormente se realizó un ejercicio de comprensión oral con la escena de *Grease* donde los protagonistas cantan la canción *Summer Nights*. La maestra A no solo trabajó los contenidos de la asignatura de inglés, sino que instó a la reflexión a su alumnado con preguntas como “¿Quién dice la verdad? ¿El chico o la chica?”, “¿Por qué miente el chico?” a lo que los alumnos y alumnas respondieron sin titubear:

Alumno H: la verdad es lo que dice la chica.

Alumno C: la chica es dulce y el chico es bruto.

Alumna A: [el chico miente] para hacerse el chulo, para fardar y hacerse el guay.

Al finalizar el proyecto educativo se realizó un examen en el que se incluyó un ejercicio de comprensión oral donde los alumnos debían identificar los distintos tipos de programas de televisión. En el caso de los programas de animación se reprodujo un extracto de la serie *Los Simpson* en el que el personaje de Homer entra a un gimnasio, pero no sabe cómo utilizar las máquinas de la sala, en su ayuda viene otro personaje masculino diciendo:

“Déjame enseñarte cómo lo hacen los hombres.”

En ambos casos se utilizan los medios audiovisuales con mensajes relacionados con los estereotipos de género. En la primera actividad, además de los contenidos también se analizan las representaciones del género. Aunque se podría realizar un análisis más exhaustivo sobre la vestimenta, el comportamiento, la comunicación entre los personajes, etc. que harían de este ejercicio uno mucho más completo, queda evidenciado que el alumnado es capaz de tener una visión crítica de lo que consumen, identificando fácilmente los roles de género representados en la escena analizada. En el segundo caso, el extracto de *Los Simpson* no se acompaña de ningún tipo de reflexión ni comentario a pesar de contribuir a los estereotipos de la masculinidad. Además, no resulta clara la razón por la que se ha escogido esta escena de entre tantas otras, en las cuales también es posible identificar que se trata de una serie de animación y que además, no perpetúan los estereotipos de género (Butler, 1990; Jeppesen, 2016).

Durante la semana cultural se llevaron a cabo distintas actividades donde el alumnado visitaba un cine, visionaba y debatía sobre algunos cortos, daban pinceladas de la historia del cine o analizaban una película de animación. Cabe destacar la última actividad por la conexión con la presente investigación. En base al Proyecto Nacional de Investigación “PID2021-123836NB-I00”, se lleva a cabo una actividad en el centro de 90 minutos de duración en la que se presenta a los estudiantes la película *Tadeo Jones* (2012) y se les invita a usar su mirada crítica en ciertos puntos del largometraje como la apariencia física de los personajes principales, la vestimenta, sus actitudes e interacciones, puntos clave de la historia, etc. desde una perspectiva de género. Se proyectaron 2 escenas en las que aparecen los personajes estereotipados o teniendo conversaciones y actitudes que perpetúan los roles de género establecidos. La intención era comprobar y enseñar a los niños y niñas a identificarlos acompañándoles a formar su pensamiento crítico en perspectiva de género. Algunos de los comentarios del alumnado fueron: “Tadeo parece que tiene 56 y Sara 20” (alumna I), “Tadeo se enamora porque Sara es muy guapa y pechugona” (alumna P). Con este mismo ojo crítico se pedía a el alumnado reflexionar sobre la ropa de los personajes protagonistas, Tadeo y Sara. No tardaron en darse cuenta que Tadeo está vestido como un arqueólogo mientras que Sara no lleva la ropa adecuada para esta misma profesión: “[Sara lleva esa ropa] para llamar la atención de Tadeo y del público” (alumno J). La actividad finalizó pidiendo al alumnado que diseñaran una nueva vestimenta más adecuada para Sara. Dentro del alumnado hubo diferentes diseños y opiniones: ropa más adecuada para la profesión de arqueóloga (figura 3), otro tipo de ropa para el día a día y cambio en el tipo de cuerpo de Sara (figura 4), o la no necesidad de realizar ningún cambio porque cada uno viste como quiere (figura 5).

Figura 3. A (niño) y L (niña) dibujan la ropa que una arqueóloga debe llevar.

Nombres: A. y L.
Fecha: 29-3-2023

ACTIVIDAD. Por grupos, describe con palabras y después dibuja un traje adecuado para Sara en una aventura como la de Tadeo Jones.

Descripción	Dibujo
Sara es una chica amable que viste con ropa corta que no es muy adecuada para su trabajo. Ella es pelirroja con los ojos marrones. Ella debería vestir con ropa más larga para no hacerse daño en la montaña.	

Figura 4. H (niño), P (niña) y D (niño) dibujan a Sara de forma cotidiana.

Nombres: H, P, D
Fecha: 29-3-2023

ACTIVIDAD. Por grupos, describe con palabras y después dibuja un traje adecuado para Sara en una aventura como la de Tadeo Jones.



Descripción	Dibujo
<p>Camiseta - Ancha y de manga media.</p> <p>Pantalones - Largos y no apretados</p> <p>Físico - Pecho y caderas normales. Y físico o cuerpo como una persona normal con un poco de barriga, piernas normales...</p>	

Figura 5. Grupo anónimo de alumnado que decide no dibujar a Sara.

Nombres: _____
Fecha: _____

ACTIVIDAD. Por grupos, describe con palabras y después dibuja un traje adecuado para Sara en una aventura como la de Tadeo Jones.

Descripción	Dibujo
<p>Lo que está bien como es porque cada uno es como quiere y estoy en desacuerdo de que el papel de Sara no es representar a todos. No, cada uno tiene su papel.</p> <p>- También en Doctor Banks (una serie de suaves) porque todos los chicos tienen que tener abdominales, o estar fuertes o todo el día sin camiseta.</p>	

Con todo lo anterior es posible afirmar que en las escuelas se hace uso del cine con fines educativos pero generalmente no se aprovecha todo su potencial, salvo en excepciones como la actividad que acabamos de comentar, o se sigue utilizando como una mera forma de entretenimiento. Contestando al objetivo “reconocer prácticas relacionadas con el cine y los recursos audiovisuales en las aulas desde una perspectiva de género”, se concluye que sí se hace uso del cine pero, en pocas ocasiones, se tiene en cuenta la perspectiva de género en la selección de recursos o se utiliza para formar al alumnado en este aspecto.

Diálogo e identidad de género a través del cine

Retomando los tráilers de los distintos géneros cinematográficos a los que se hacía referencia anteriormente, se aprovecharon para conocer los gustos del alumnado. La docente les pidió que levantaran la mano al escuchar un género de cine que les guste. Tanto niñas como niños participaron activamente en la actividad y solían coincidir el número de manos levantadas en ambos sexos. Las excepciones llegaron con las películas románticas que, en general, nadie afirmó que les gustasen. Tras insistir por parte de la maestra, alguna niña alzó la mano, lo que hizo que otras niñas se unieran y afirmaran que les gusta este tipo de películas. Los niños no levantaron la mano en ninguna de las 3 clases observadas. Ante la incredulidad de la maestra un niño afirmó: “A los chicos no nos suelen gustar las películas románticas porque son predecibles” (alumno M. Notas de campo, 14/03/23). En este sentido, las connotaciones asociadas al género en relación con el género cinematográfico son percibidas con los comentarios del alumnado. Existen estereotipos asociados al género de las películas muy marcados.

Por el contrario, al preguntar por películas de acción los chicos sí afirmaron que les gustaban. Destacaron especialmente las películas de superhéroes y las de la franquicia de *Star Wars* o *Marvel*, las cuales solo afirmaron haberlas visto los niños. Puede que exista algún tipo de sesgo que haga que no se vean ciertas películas o que no se atrevan a reconocer que les gustan. En este sentido, la rigidez del género de la que habla Ridell (2013) está latente en estas acciones y puede que sea la causa por la que los niños no ven o niegan ver películas románticas y las niñas hagan lo propio con las de acción.

Uno de los primeros momentos en los que en este estudio aparece la resistencia y la tensión en búsqueda del cambio de la que habla Freire (1970) es en una conversación informal con un grupo de alumnas que participan en el musical de *Grease*, que se realiza en la escuela y el cual lo dirige la maestra A y también directora del centro. Las alumnas muestran su disconformidad con la forma en la que tienen que actuar en el musical y están especialmente disgustadas con una directriz de la directora del musical:

Alumna G: nos dice “tienes que ser más sexy.”

Alumna E: y a los chicos no les dice nada de eso.

El alumnado es capaz de reconocer los estereotipos de género en esta película y la performatividad de género de sus personajes (Pereira, 2009). Quizá sea esta la razón por la que encontramos esta confrontación. Por un lado, la maestra A y directora quiere mantener las actitudes, acciones y personalidad de los personajes en la representación teatral de la película, perpetuando cómo los hombres y las mujeres deberían ser (Caiza y Enríquez, 2020). En el lado opuesto se encuentran las alumnas que participan en la obra teatral, quienes no entienden el por qué se debe mantener el rol de “chica sexy” en sus personajes. Además, las alumnas detectan que sus compañeros masculinos no tienen esta exigencia, cuestionando así las prácticas que construyen el género (Butler, 1990) y cuestionando cómo se representa el género (Bernardos Hernández, 2023; Warner, 1991).

Otro momento destacado se da durante la actividad de role-play que se desarrolla en las sesiones de inglés. El alumnado debía seleccionar en qué programa de televisión deseaban actuar de entre los ofertados por la maestra. La mayoría de programas, como las noticias, programas musicales, series o concursos atrajeron tanto a niños como niñas. La singularidad surge al elegir los programas de deportes y tertulia. En el caso de los primeros solo lo eligieron niños y en el caso de los segundos solo se inscribieron niñas. Destaca que ninguna niña mostrara interés en formar parte del programa de deportes teniendo en cuenta que estudian en un centro en el que el baloncesto es un deporte popular en la escuela para ambos sexos. Esta puede ser una señal del poder que tienen los medios de comunicación, sirviendo de ejemplo de la perpetuación del estereotipo de género en el que los hombres se asocian con deporte y a las mujeres con el cotilleo (Caiza y Enríquez, 2020).

Posteriormente, en un intento por equilibrar los grupos de deportes, la maestra incluyó a niñas que no habían estado presentes en la selección de los programas. Sin embargo, no logró su objetivo ya que los niños del grupo les impusieron el rol de periodistas deportivas, siendo en algunos casos las únicas que debían aprenderse el guión mientras que sus compañeros imitaron partidos de deportivos (Ridell, 2013). Es más, en uno de los grupos un alumno que inicialmente había sido designado como periodista cambió su rol al de deportista tras la llegada de su compañera. Todo ello sucedió a pesar de las quejas constantes de las niñas por el excesivo trabajo que tenían en comparación con sus compañeros. Además, en los tres casos se interpretaron deportes normalmente relacionados con el género masculino (Warner, 1991) a pesar de contar con chicas en los grupos. Previamente a la incorporación de sus compañeras se preguntó al alumnado por esta cuestión:

Investigadora: ¿Vais a hacer algún deporte que suelen practicar las chicas?

A: No, no hay chicas [en el grupo].

I: Podéis probar alguno, a ver si os gusta.

B: Sí, que alguno se ponga una peluca.

C: Con D nos vale [porque tiene el pelo largo].

C: (mira a D) ¿te he ofendido?

D: Sí, me has ofendido bastante.

I: ¿Por qué?

D: Porque me ha llamado chica.

I: ¿Qué hay de malo en ser chica?

Ninguno respondió a esta última pregunta. Posteriormente proponen que uno de ellos haga de chica que tiene el pelo corto. Sin embargo, el día de la exposición no lo llevaron a cabo. Esto sugiere importantes implicaciones en cuanto a la percepción de estos niños sobre la feminidad, pudiendo reflejar estereotipos arraigados. La falta de respuesta a la última pregunta junto con la no inclusión del deporte femenino resalta la necesidad de abordar y desafiar los estereotipos de género que siguen arraigados en la sociedad dados los prejuicios e incomodidades que genera la representación de género en algunos contextos (Pereira, 2009; Warner, 1991).

En cuanto a los demás grupos de role-play, se formaron de forma heterogénea con la excepción de la clase C, donde los programas fueron interpretados exclusivamente por chicas o por chicos. Quizá sea el resultado de la segregación observada entre los estudiantes, tanto en el lugar donde se sientan como en las interacciones. En los grupos heterogéneos se observó un reparto equitativo del guión. Sin embargo, las chicas mostraban mayor compromiso y dedicación en la representación de sus role-plays. Además, asumían tareas adicionales como la organización del espacio o material necesario, sabían los lugares y el orden en el que debían intervenir los miembros del grupo durante la actuación, llevaron accesorios o se disfrazaban. En definitiva, tomaban el papel de líderes mientras que sus compañeros seguían las instrucciones. Como indica Pereira (2009) la performatividad de feminidades y masculinidades puede deberse a la sucesión de actuaciones que les rodean y que contribuyen a la formación del género. Coincidiendo con lo observado, la tutora B percibe que a las chicas se les exige más desde temprana edad y por ello realizan la actividad más preparadas, con más esfuerzo e incluso con accesorios.

Por otro lado, existen grupos de role-play tanto heterogéneos como homogéneos en los que se detectan roles y estereotipos de género muy definidos. Un ejemplo son las niñas que, para reafirmar su feminidad durante la actuación, su performatividad consiste en vestirse con tacones, ropa ceñida e incluso hablar con la voz mucho más aguda de la que tienen (Butler, 1990). Este comportamiento también se detecta en los niños, cuya performatividad (Pereira, 2009) es mucho más chulesca y cambian su postura corporal para ocupar más espacio, relacionado con el concepto rígido del género que existe (Halim, 2016) junto con la representación de la masculinidad y feminidad que existe en el cine (Giroux, 1999; Todor, 2010). En ambos casos son comportamientos que no tienen en el día a día en el colegio, no obstante, los reproducen a la hora de actuar ya que es lo que han interiorizado de las películas y otros elementos audiovisuales que consumen.

Otro ejemplo que llama la atención es el role-play de un concurso de preguntas y respuestas de la clase A, donde los miembros eran 2 niños y 2 niñas y ambos sexos interpretaban a presentadores y concursantes. Este grupo decidió que los concursantes serían famosos y eligieron a Dua Lipa y Bruno Mars, dos cantantes muy conocidos entre el alumnado. El grupo optó por retratar a Dua Lipa como una “diva” que se esfuerza por responder a las preguntas sin lograrlo exitosamente, mientras que Bruno Mars responde correctamente las preguntas sin ningún tipo de esfuerzo (Halim, 2016; Todor, 2010). De nuevo, la postura corporal y los gestos juegan un papel crucial en la interpretación de ambos. En el caso de ella, gestos exagerados, espalda erguida y piernas cruzadas, ocupando el mínimo espacio y hablando con altanería. En el caso de él, sus gestos son mucho más contundentes, esta relajado en la silla y con las piernas abiertas, ocupando más espacio y con un tono de voz más amigable (Halim, 2016). Todo ello puede revelar cómo los medios audiovisuales pueden contribuir a la representación del género (Caiza y Enríquez, 2020) y su performatividad (Pereira, 2009), reflejando estereotipos de género arraigados en la cultura mediática. Además, finalizan con la desesperación de Dua Lipa al perder el concurso, alejándose indignada de la escena, mientras el presentador masculino le grita “Goog-bye pretty girl!” con un tono soberbio. Al finalizar, se pregunta a los componentes del grupo qué razones les ha llevado a interpretar los personajes de esta forma. Su respuesta fue clara, solo están familiarizados con su música y no conocen la personalidad de los artistas. Por tanto, se podría inferir que la imagen pública construida por los medios audiovisuales puede afectar a las percepciones del público, contribuyendo a perpetuar ciertos estereotipos durante la interpretación de personajes.

Así, vemos que, aunque el alumnado es capaz de reconocer y cuestionar los estereotipos de género al visualizar películas y otros medios audiovisuales, cuando asumen roles en representaciones escolares tienden a interpretar estereotipos y roles de género interiorizados, lo que hace que tengan una concepción más rígida del género en sus interpretaciones (Caiza y Enríquez, 2020; Ridell, 2013).

4. Conclusión

La etnografía puede contribuir al conocimiento sobre las realidades de diferentes contextos desde una perspectiva cercana y de vivencia en primera persona. Esta investigación pretende conocer cómo el cine afecta a la construcción de los roles de género del público infantil, y con ello, a la formación de la identidad.

Se observa que el alumnado, en general, no presenta una performatividad rígida en cuanto a su género (Ridell, 2013) y en su rutina se aleja de los estereotipos de género esperados tanto en sus relaciones interpersonales como en el juego (Yanik, 2018). Estas observaciones se alinean con los resultados de la investigación llevada a cabo por Bernardos Hernández (2023), donde los estudiantes encuestados rechazan las características de género establecidas y la concepción de que es algo natural sobre lo que no se tiene poder de decisión. No obstante, las películas que ven, así como aquellas que se proyectan en clase, suelen tener protagonistas masculinos y en algunas ocasiones presentaron estereotipos de género. Esto no impide al

alumnado detectar estos roles y estereotipos y ser crítico ante ellos. Sin embargo, al realizar actividades como role-play tienden a reflejar roles de género que probablemente han interiorizado a través del cine o la televisión infantil: los protagonistas y líderes son niños mientras que las niñas pasan a un plano secundario. Estos roles resurgen en las actividades relacionadas con el cine a pesar de detectar y criticar los estereotipos en los largometrajes (Yanik, 2018).

Este cambio de actitudes entre los dos contextos puede ser debido a que en el colegio apenas se trabaja el cine desde una perspectiva de género. Ello sumado a la poca formación que el profesorado afirma tener en este campo (Lorenzo-Lledó, et al., 2021; Todor, 2010), hace que la única educación que recibe el alumnado dependa de las familias, en lugar de una educación integral de género como sí lo tienen otros aspectos de la educación. Un ejemplo que pueden utilizar los centros, entre otros muchos recursos existentes, es el del Gobierno de Aragón, mencionado anteriormente.

Este estudio presenta algunas limitaciones debidas a la naturaleza de la etnografía de tiempo comprimido (Jeffrey y Troman, 2004). A pesar de que es una metodología valiosa, implica que el tiempo de observación es reducido, pudiendo limitar la profundidad en la comprensión del fenómeno y el contexto de estudio, así como los cambios que se den a lo largo del tiempo.

La investigación resalta la importancia de incorporar al currículo la educación con perspectiva de género para lograr que los miembros de la comunidad educativa tengan una comprensión más profunda de los roles y estereotipos de género. Con ello, se podría hacer un uso más pedagógico del cine, que, junto con la formación del profesorado en este campo, podría contribuir a que las nuevas generaciones sean más conscientes de la relevancia que tiene este ámbito tanto para la educación inclusiva como para la sociedad. En consecuencia, las prospectivas de futuro de esta investigación sugieren que es necesario (1) desarrollar y poner en marcha programas educativos que cuestionen los roles y estereotipos de género, especialmente en el cine y recursos audiovisuales, y que ayuden a comprender este campo de manera profunda al alumnado, (2) ofrecer formación específica a los docentes sobre la perspectiva de género en el aula y proporcionarles herramientas que puedan ser usadas en sus prácticas pedagógicas y (3) continuar investigando sobre la influencia del cine en los roles de género y la construcción de la identidad, buscando la promoción de la igualdad de género en la sociedad.

5. Agradecimientos

Queremos expresar nuestro agradecimiento a María Mar Azcona Montoliu, Andrés Buesa Artal y Julia Echeverría Domingo, profesores de la Universidad de Zaragoza, quienes colaboraron en este estudio creando y llevando a cabo la actividad de *Tadeo Jones*. Su contribución no solo ha enriquecido esta investigación sino también la experiencia educativa del alumnado. Por otro lado, este artículo se ha desarrollado en el marco del Proyecto Nacional PID2021-123836NB-I00 (I.P. María del Mar Azcona), con apoyo institucional de la Convocatoria competitiva de Proyectos de Innovación de la Universidad de Zaragoza (PI_DTOST) en el año 2024 y con referencia 5402 con título “Transformación pedagógica desde la alfabetización cinematográfica para promover valores de inclusión y equidad en la formación inicial docente” y del Grupo de Investigación Establecido, concedido por las autoridades locales aragonesas (Gobierno de Aragón) S49_20R.

6. Referencias bibliográficas

- Adriany, V. (2018). Being a princess: young children's negotiation of feminities in a Kindergarten classroom in Indonesia. *Gender and Education* 31(6), 724-741. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1496229>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Bernardos Hernández, A., Solbes Canales, I. y Martínez Martín, I. (2023). Conocimiento y naturalización de los estereotipos de género en estudiantes de secundaria y su relación con la aceptación en el grupo de iguales. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 857-868. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.80172>
- Bordwell, D. y Thompson, K (1979). *El arte cinematográfico*. Paidós.
- Bosse, I. y Pola, A. (2017). Applying Film and Multimedia to the Inclusive Teaching and Learning in Germany: Problems and Solutions. En M. Antona y C. Stephanidis (Eds.), *Universal Access in Human-Computer Interaction Access to Learning, Health and Well-Being*, (pp. 129-142). Springer.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Caiza, M. I. y Enríquez, T. V. (2020). *Análisis narrativo de los estereotipos en las princesas de Disney: Blancanieves, Mulán y Moana* (Tesis de licenciatura inédita). <https://bit.ly/35OCP57>
- Davis, A. M. (2011). *Good Girls and Wicked Witches: Women in Disney's Feature Animation*. John Libby Publishing Ltd.
- Davis, A. M (2015). *Handsome Heroes & Vile Villains: Men in Disney's Feature Animation*. John Libby Publishing Ltd.
- Deleyto, C. (2003). *Ángeles y Demonios. Representación e Ideología en el Cine*. Paidós.
- Duriez, B., Giletta, M. Kuppens, P., y Vansteenkiste, M. (2013). Extrinsic relative to intrinsic goal pursuits and peer dynamics: Selection and influence processes among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 925-933. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.009>
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality*. Vintage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. The Seabury Press.
- Giroux, H. (1999). *Disney and the End of Innocence: The Mouse that Roared*. Roman & Littlefield.

- Giroux, H. (2011). Breaking into the Movies: Public Pedagogy and the Politics of Film. *Policy Futures in Education*, 9 (6), 686-695.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Halim, M. L. (2016). Princesses and Superheroes: Social-Cognitive Influences on Early Gender Rigidity. *Child Development Perspectives* 10 (13), 155-160. <https://doi.org/10.1111/cdep.12176>.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. ([1983] 2007). *Ethnography: Principles in Practice*. 3rd ed. Routledge.
- Jeffrey, B. y Tromen, G. (2004). Time for Ethnography. *British Educational Research Journal*, 30, 535-548.
- Jeppesen, S. (2016). Heteronormativity. En A. Goldberg *The SAGE Encyclopedia of Lgbtq Studies* (pp. 493-496). 10.4135/9781483371283.n183.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), art. 43.
- Lorenzo-Lledó, A., Lledó, A., Lorenzo, G. y Pérez-Vázquez, E. (2021). Academic trining in Spanish universities for the didactic use of cinema in pre-school and primary education. *Journal of Technology and Science Education*, 11(1), 210-226. <https://doi.org/10.3926/jotse.1162>
- MacLure, M. (2013). The Wonder of Data. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 13 (4), 228-232. <https://doi.org/10.1177/1532708613487863>
- Martínez-Salanova-Sánchez, E. (2002). El cine, otra ventana al mundo. *Comunicar*, 18, 77-83.
- Meinel, D. (2016). *Pixar's America: The Re-Animation of American Myths and Symbols*. Palgrave Macmillan.
- Pereira, M. M. (2009). Fazendo género no recreio: A negociação do género no espaço escolar (Doing Gender in the Playground: Gender negotiation in the school space). *ex aequo - Portuguese Journal of Women's Studies*, 20, 113-127.
- Ridell, S. (2013). Gender and Scottish Education. En Bryce y Humes (Eds.) *Scottish Education: Beyond Devolution* (pp. 871-882). Edinburg University Press.
- Schensul, J. y LeCompte, M. (2013). *Essential Ethnographic Methods: A Mixed Methods Approach*. AltaMira.
- Shieh, P. (2015). What If the Classroom Is Like the Cinema for ELLs? *International Journal of Multidisciplinary Academic Research*, 3 (2), 31-41.
- Swain, J. y King, B. (2022). Using Informal Conversations in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-10. <https://doi.org/10.1177/16094069221085056>
- Todor, I. (2010). Gender in Education: Teacher's Perspective. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4 (12), 45-52.
- Vigo, B. and Beach, D. (2021). Promoting professional growth to build a socially just school through participation in ethnographic research. *Professional Development in Education* 47(1), 115-127.
- Warner, M. (1991). Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory. *Social Text* 29, 3-17.
- Wohlwend, K. E. (2012). The boys who would be princesses: playing with gender identity intersects in Disney Princess transmedia. *Gender and Education*, 24 (6), 593-610. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.674495>
- Yanik, B. (2018). Children's relationships with the opposite sex inside peer culture: the case of rural children in Turkey. *Early Child Development and Care*.