

# Visibilizando estereotipos para sensibilizar en igualdad de género: una experiencia de intervención didáctica con estudiantes de sexto grado de educación primaria

---

Making stereotypes visible to raise awareness on gender equality: an experience of didactic intervention with sixth-grade students of primary education

*Juan Manuel Guel Rodríguez*

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

## Resumen

El presente artículo da cuenta de un proceso analítico a partir del entrecruzamiento del género con lo didáctico para visibilizar estereotipos en las construcciones socioculturales de estudiantes y con ello, promover procesos de sensibilización en igualdad de género dentro de un grupo de sexto grado de una primaria en la ciudad de San Luis Potosí, México. La metodología empleada corresponde al paradigma interpretativo hermenéutico con análisis fenomenológico mediante un análisis reflexivo, el cual se realizó a partir de una intervención didáctica fundamentada desde la pedagogía de género y el análisis de la vida cotidiana. En cuanto a

## Abstract

This article reports an analytical process based on the intersection of gender with didactics to make stereotypes visible in the sociocultural constructions of students and thereby promote awareness-raising processes on gender equality within a sixth-grade group of a localized primary school from San Luis Potosí, Mexico. The methodology used corresponds to the hermeneutical interpretive paradigm with phenomenological analysis through a reflective analysis, which was carried out from a didactic intervention based on gender pedagogy and the analysis of everyday life. Regarding the results, it was found that both girls and boys were able

los resultados, se encontró que tanto las niñas como los niños lograron identificar y cuestionar algunos estereotipos presentes en su cotidianidad y a su vez, generar posicionamientos críticos frente a acciones y comportamientos estereotipados. Se identificó que principalmente las niñas asumen con mayor interés el cuestionamiento de las asimetrías de género y la disposición para construir escenarios en favor de la igualdad de género, mientras que en el caso de los niños se esbozan algunos esfuerzos que los acercan hacia masculinidades menos radicales. Con base en los resultados se ratifica la necesidad de continuar promoviendo el pensamiento crítico dentro del aula mediante la visibilización de estereotipos en la vida cotidiana, sin embargo, será necesario hacerlo extensivo a otros ámbitos como la operativización del currículum. Generar estas prerrogativas favorecerá que actitudes y pensamientos situados entre el sincretismo híbrido transiten hacia posicionamientos en la igualdad de género.

### *Palabras clave*

Género, estereotipos, vida cotidiana, educación primaria, intervención didáctica.

to identify and question some stereotypes present in their daily lives and, in turn, assumed critical positions in the face of stereotyped actions and behaviors. It was identified that mainly girls assume with greater interest the questioning of gender asymmetries and the willingness to build scenarios in favor of gender equality, while in the case of boys some efforts are outlined that bring them closer to less radical masculinities. Based on the results, the need to continue promoting critical thinking within the classroom by making stereotypes visible in everyday life is ratified, but it will also be necessary to extend it to other areas such as the operationalization of the curriculum. Generating these prerogatives will favor attitudes and thoughts located between hybrid syncretism to move towards positions in gender equality.

### *Keywords*

Gender stereotypes, daily life, primary education, didactic intervention.

## Introducción

La igualdad de género es una de las principales demandas dentro de las políticas públicas internacionales, como los Objetivos de Desarrollo del Milenio. El Informe de 2015 (ONU, 2015a) refiere en su tercer objetivo la necesidad mundial de promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, en función de las restricciones en el acceso a las instituciones gubernamentales. De igual forma, en la Agenda 2030 (ONU, 2015b) se plantean los denominados *Objetivos de Desarrollo Sostenible*,

donde su objetivo 5 remarca la necesidad de lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a mujeres y niñas.

En el caso de la educación, lo anterior cobra relevancia por ser un importante campo de acción en el cumplimiento de dichos objetivos. No obstante, Pereda, Hernández y Gallegos (2013) señalan que predomina la generación de conocimiento producto de estudios exploratorios, descriptivos, etnográficos y diseños para la intervención didáctica, sin embargo, existe un déficit de reportes de investigación producto de la implementación específicamente en espacios escolares, mientras que, la intervención mediante proyectos de participación ciudadana con mujeres en espacios vulnerables con alta marginación y poblaciones indígenas son ámbitos mayormente documentados.

Por lo anterior, se muestra un recuento en materia educativa donde se identifica que gran parte de las investigaciones dentro de las categorías de género y educación básica en América Latina y particularmente en México, están orientadas en dos direcciones: 1) diagnósticos escolares y 2) generación de propuestas de intervención didáctica en el aula.

En cuanto a generación de conocimiento derivado de diagnósticos, se identificaron como principales temáticas aquéllas asociadas al acceso y permanencia escolar, violencia de género, prácticas docentes, currículum, cultura escolar y análisis del desarrollo de competencias cognitivas en niñas y niños dentro de disciplinas como lengua o matemáticas.

Por otra parte, Pacheco (2004); Nava y López (2010); Pizarro y Bermúdez (2014); Finco (2015); Trejo, Llaven y Pérez (2015) coinciden en sus hallazgos respecto a que la escuela ha asumido un papel reproductor caracterizado por el empleo de métodos de enseñanza pasivos y unidireccionales, además de favorecer actitudes sexistas mediante la reproducción de estereotipos de género y prácticas discriminatorias en áreas como educación física, ciencia o tecnología: “se favorece la permanencia y reproducción de las desigualdades del actual *status quo*” (Pacheco, 2004: 44), por tanto, se insta a la formación y/o capacitación docente para convertirlos en verdaderos agentes de cambio en cuanto a perspectiva de género se refiere.

Guel (2016) hace énfasis en la necesidad de rediseñar curricularmente planes y programas de estudio e insta a la revisión de los libros de texto gratuito que distribuye la Secretaría de Educación Pública (SEP) para que se incluyan aportaciones de las mujeres en las ciencias, dándoles relevancia y participación en condiciones similares a los hombres más allá de las construcciones estereotipadas de la maternidad o la vida doméstica.

Referente al planteamiento de propuestas didácticas, la SEP junto al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la Red de Acciones Educativas en Favor de las Mujeres, coeditaron entre 2003-2005 tres volúmenes relacionados a planes de clase transversales en género y experiencias didácticas en vinculación con asignaturas como formación cívica y ética o educación artística, lo anterior con la finalidad de fortalecer las competencias docentes en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Escámez, García, Pérez, Morales y Vázquez (2008); Ochoa (2008); Leñero (2010); Bach (coord.) (2015), plantean diversas propuestas didácticas de intervención. En todos los casos parten de la necesidad formativa que presenta el profesorado tanto a nivel personal como en el ejercicio de la docencia para abordar y dar seguimiento a situaciones de la vida escolar bajo una perspectiva de género, de igual forma plantean la necesidad de instaurar proyectos a nivel institucional donde se involucren todos los agentes educativos. En cuanto a la orientación pedagógica se observa la integración de enfoques en los estudios de género o de feminismo, además de sugerir la intervención desde la educación no formal y la transversalidad dentro del currículum escolar.

Poner en marcha una propuesta de intervención en género y documentar los procesos de cambio dentro de los contextos escolares implica prestar atención en por lo menos dos aspectos, el primero relacionado con la capacitación de docentes y autoridades educativas, y el segundo orientado a generar conocimiento teórico, pedagógico y didáctico para el refinamiento de propuestas de intervención. En ese sentido, el presente artículo se orienta en mostrar los resultados obtenidos a partir de visibilizar los estereotipos de género presentes en estudiantes de sexto grado de primaria para posibilitar la sensibilización en igualdad de género mediante una intervención didáctica.

## Apuntes teóricos

Desde un posicionamiento de la teoría feminista, hablar de género se refiere a construcciones en torno a lo que significa ser mujer u hombre dentro de un orden sociocultural presente en todo el mundo: “es una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo” (Lagarde, 2018: 28-29).

El género se ha empleado como una clasificación natural de la diferencia sexual a partir de una forma primaria de las relaciones de poder (Valdivieso, 2014; Scott, 2013). Sin embargo, la Organización Mundial de la Salud (2016) señala que las diferencias biológicas entre mujeres y hombres han sido encausadas para reproducir las desigualdades entre los sexos y el favorecimiento sistemático de uno de los dos grupos. Es decir, se ha desvirtuado el uso de la categoría de género para naturalizar y legitimar un orden patriarcal: “La forma como se ha utilizado generalmente la categoría de género ha vaciado de contenidos políticos el modo de entender las relaciones de poder entre los sexos” (Valdivieso, 2014: 25).

Por lo anterior, se han normalizado las asimetrías entre los géneros a partir de la diferencia sexual que coloca a las mujeres en una posición de subordinación y alternancia: “esta dependencia vital de las mujeres con los otros se caracteriza, además por su sometimiento al poder masculino, a los hombres y a sus instituciones” (Lagarde, 2014: 82).

El patriarcado, señala Carioso (2014: 13), “sirve para legitimar de manera permanente la presencia del poder de dominación en la vida cotidiana, desde la vida íntima y desde la afectividad”, asimismo ha normalizado el maltrato, la marginación social y la violencia en contra de las mujeres, manifestada en humillaciones, servidumbres perpetuas, la feminización de la pobreza, la comercialización de los cuerpos femeninos, la discriminación o la desvalorización del conocimiento producido desde las mujeres, entre otras.

El patriarcado actúa a través de diversos mecanismos de sabotaje que descalifica cualquier esfuerzo que promueva la crítica: “La contrarreacción de muchos individuos ante estas manifestaciones de condena

a la violencia de género ha sido tildar de ‘feminazi’ a toda(o) aquélla o aquél que hable de equidad de género o de respeto por los derechos de las mujeres” (Médor, 2019: 144). No obstante, la lucha feminista ha ido permitiendo el replanteamiento del devenir sociohistórico, cultural y/o político de las mujeres, pero también de los hombres, pues como señala Scott (2013: 271), “sugerir información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres, un estudio implica al otro [...]”.

Pensar entonces en procesos de sensibilización es una tarea apremiante con el fin de reinterpretar que lo femenino y lo masculino sea más que un binomio antagónico fundamentado en patrones de comportamiento representados por los estereotipos de género, y/o que las diferencias biológicas determinen el acceso a oportunidades, las prácticas discriminatorias o la violencia en contra de las mujeres: *naturaleza no es destino* diría Simone de Beauvoir.

Los estereotipos de género se convierten en elementos primarios que definen los constructos de mujer u hombre en correspondencia a los atributos deseables de lo femenino y masculino. En ese sentido, pueden entenderse como: “un sistema de creencias compartidas sobre las características, atributos y comportamientos considerados propios, inseparables y adecuados para hombres y mujeres” (Vázquez, 2012: 18), o bien como: “un modelo sobre cómo son y cómo deben comportarse la mujer y el hombre” (Leñero, 2010: 22).

Por lo anterior, los estereotipos de género crean expectativas sobre los cuerpos biológicos con base en atributos identificados y diferenciados en femenino o masculino a la par de accionar una serie de artilugios orientados al adiestramiento y modelación de los sujetos en el orden sociocultural, es decir, en un orden patriarcal que define roles para hombres —proveedores— y mujeres —subordinadas—, ubicándolos en espacios públicos (ámbito profesional y el trabajo remunerado) y privados (ámbito doméstico y el servilismo).

Los estereotipos de género son una pieza clave en el proceso de aculturación de los sujetos, por tanto, se convierten en una posibilidad —y una pista— para la intervención dentro de los espacios escolares: “modificar dichos estereotipos nos conducirá a eliminar toda forma de

violencia, en particular, la que se tolera, promueve, favorece y justifica en razón de la pertenencia a un sexo o a una identidad de género” (Leñero, 2010:133).

Trabajar en procesos críticos que *desarmen* los estereotipos implicaría entonces *sacudir* —a nivel de conciencia— a las personas en cuanto a las estructuras que rigen las interacciones entre mujeres y hombres tanto en espacios públicos como privados. Una alternativa para lograrlo se encuentra en el denominado análisis de la realidad de la vida cotidiana, el cual Berger y Luckmann, señalan, es una construcción o interpretación de la realidad que se da por establecida en un tiempo-espacio y no requiere verificaciones adicionales, es decir, no se cuestiona sólo se reproduce, tal y como ocurre con los estereotipos de género:

En tanto las rutinas de la vida cotidiana prosigan sin interrupción, serán aprehendidas como no problemáticas. Pero el sector no problemático de la realidad cotidiana sigue siéndolo solamente hasta nuevo aviso, es decir, hasta que su continuidad es interrumpida por la aparición de un problema [...] (2003: 40).

Analizar la realidad de la vida cotidiana mediante una perspectiva de género facilitaría la identificación de que: “la situación de desigualdad social entre hombres y mujeres ha generado estereotipos y prácticas discriminatorias en todos los ámbitos de las relaciones sociales” (Subirats, 1994: 28), es decir, la desestabilización de los estereotipos de género a partir de la *aparición* de un problema o malestar estructural, vislumbra una alternativa para cuestionar y modificar las diferencias que violentan principalmente a las mujeres como grupo vulnerable y a los hombres excluidos de la hegemonía patriarcal.

Lagarde (2018) plantea que la vida cotidiana puede considerarse el punto de partida para hacer visibles las diferencias que históricamente han acentuado las asimetrías entre mujeres y hombres. En ese sentido, la lucha feminista se basa principalmente en el reconocimiento de que, a pesar de las diferencias de un cuerpo sexuado, ambos poseen la misma dignidad y capacidades humanas y por ende, los mismos derechos para desarrollarse plenamente, todo ello sin menoscabo de reconocer y atender las diferencias biológicas.

Analizar la realidad de la vida cotidiana ha permitido identificar la transición de las instituciones tradicionales para modernizarlas, lo cual ha ido modificando aspectos culturales como las relaciones sociales, las normas, los cánones de comportamientos, roles, familias y valores, que forman parte del orden estructural patriarcal: “La aceptación de las mujeres en el mundo privilegiado de trabajos, saberes y poderes ha sido uno de los cambios más trastocados de las sociedades modernas” (Lagarde: 177-178).

Los esfuerzos de las mujeres para trastocar la realidad de la vida cotidiana las ha convertido en *sincréticas híbridas* (Lagarde, 2018), es decir, que en cada mujer existen elementos tradicionales que coexisten con la modernidad, y que a nivel estructural no ha terminado de modificar los roles ni estereotipos de género que se espera desempeñen, por ejemplo, cuando se habla de una *doble jornada* para describir la condición de las mujeres que compaginan su vida laboral con el espacio doméstico, sin que ello haya modificado sustantivamente la vida cotidiana de los hombres, quienes todavía prevalecen en escenarios de la vida pública desempeñando roles de dominación.

Un cambio estructural no sólo implica el acceso de las mujeres al *mundo privilegiado*, sino que implica cuestionar los privilegios que han sido asignados de manera genérica a una heterosexualidad hegemónica que impone sobre *los otros* una serie de valores y atributos que normalizan y contraponen las diferencias a través de la reproducción de prácticas discriminatorias y de la violencia en un todo interseccional.

Trasladar todo lo anterior al ámbito educativo implica superar la visión tradicional de la escuela, es decir: “las prácticas y discursos de exclusión, de sanción, de vigilancia, de examen, de distribución, de diferenciación, de homogeneización, que constituyen al sujeto” (Muñoz, 2017: 319), con las cuales se va modelando el comportamiento de las niñas y niños según lo códigos socioculturalmente aceptados. Para lograrlo, se apela a un proceso de psicologización de la educación (Muñoz, 2017), el cual cuestiona el papel pasivo del estudiante como un *objeto* inerte enfocado a la producción y el intelectualismo alienante.



La psicologización de la educación ha permitido resignificar el sentido de la escuela y la finalidad del proceso educativo, esto a partir de las denominadas pedagogías liberadoras, donde se cuestionó la educación bancaria y el papel pasivo y alienante de la escuela: “Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultarían su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo” (Freire, 2005: 81).

Los aportes de Freire permiten identificar la necesidad de un proceso de enseñanza aprendizaje bidireccional que transite del adoctrinamiento y la memorización de conceptos hacia la experimentación de procesos operativos o problematizadores que den lugar a una educación para la libertad: “la educación liberadora, problematizadora es un acto cognoscente” (Freire, 2005: 91). En ese tenor, Ochoa (2008) plantea que dichos principios de la pedagogía libertaria son retomados en las pedagogías de género y feministas, pues a través de éstas se pretenden favorecer procesos de crítica, reflexión y cambio respecto a los estereotipos de género, colocando en el centro al sujeto para concientizarlo respecto de sus propios deseos, sueños, limitaciones, entre otros.

Ochoa (2008) también reflexiona sobre los alcances y diferencias entre las pedagogías de género y feministas. En cuanto a la primera, se basa en los estudios de género para comprender la desigualdad entre mujeres y hombres al analizar las relaciones entre sí, sus estructuras escolares y orden social más general, pero no necesariamente implican una crítica política ni una innovación teórica, mientras que la pedagogía feminista es fluida y radical, con una filosofía, una epistemología y una teoría más amplia que la categoría de género, dando énfasis en la voluntad política. Por lo anterior, es importante señalar que el presente artículo se basa en un enfoque desde la pedagogía de género, debido a que trabajar desde este posicionamiento permite situar en lo didáctico su principal campo de acción, con el cual sensibilizar desde la visibilización y el cuestionamiento crítico de los estereotipos dentro de las rutinas de la realidad de la vida cotidiana de las niñas y niños.

Es necesario favorecer procesos de sensibilización mediante acciones permanentes que promuevan el cuestionamiento crítico con el cual se identifiquen las asimetrías producto de los déficits estructurales que han afectado a las mujeres en relación con los hombres, y en ese tenor cobra sentido hablar de la igualdad de género como: “el primer eslabón de muchos otros que se concatenan y sin los cuales esta primera palabra no tendría mucho sentido” (Leñero, 2010: 179).

La igualdad de género es en sí un derecho humano que implica una obligación legal de cualquier Estado: “según la teoría de los derechos humanos sólo habrá igualdad si no hay discriminación, ni directa ni indirecta, contra ninguna mujer” (Facio, 2011: 2). Sin embargo, es importante destacar que la igualdad de género no busca hacer idénticos a las mujeres y los hombres ignorando sus diferencias, por el contrario, implica modificar y asegurar que las mujeres ejerzan en igualdad sus derechos humanos, así como el aseguramiento de la no discriminación en el acceso a oportunidades.

Trasladar el concepto de igualdad de género en el ámbito educativo, remarca entonces, la necesidad de asegurar el acceso y permanencia de las niñas y los niños a los centros escolares como parte de sus derechos humanos, pero también implica que reciban una educación libre de estereotipos, prejuicios y prácticas discriminatorias mediante el aseguramiento de un servicio educativo integral, es decir, orientado al desenvolvimiento pleno, el bienestar y el acceso equitativo a oportunidades.

Materializar este discurso demanda instaurar y asegurar el seguimiento de políticas educativas que vigilen el diseño de planes y programas de estudio, la emisión de libros y materiales didácticos construidos con perspectiva de género, así como el cuidado para que la formación y/o actualización de docentes se dé en los mismos términos. En cuanto al quehacer en las aulas implica generar procesos de sensibilización dirigido a estudiantes, y que por el recorrido teórico realizado podría comenzarse desde la visibilización de estereotipos de género en la vida cotidiana de las niñas y los niños, tomando en cuenta que la infancia es el momento de mayor plasticidad y posibilidad de incidencia para el cuestionamiento

y transformación de la realidad (Vázquez, 2012; Pizarro, Guerra y Bermúdez, 2014; Laplace, 1992, en De Lauretis, 2015).

## Metodología

La presente investigación pretendió visibilizar los estereotipos de género presentes en las construcciones de estudiantes de un grupo de educación primaria, y con ello, posibilitar la sensibilización en igualdad de género mediante una intervención didáctica.

El diseño metodológico planteado consideró dos grandes momentos: una fase diagnóstica y una de intervención. La fase diagnóstica se realizó bajo una orientación cualitativa del tipo interpretativo, para ello se empleó el modelo metodológico de Moustakas (1994, en Aguirre-García, y Jaramillo, 2012: 64-65) quien propone la siguiente estructura: “a) preparación de la recolección de datos, b) recolección de datos, c) organizar, analizar y sintetizar los datos y d) resumen, implicaciones y resultados”. Lo anterior con el fin de explorar las construcciones socioculturales de género que evidencian las y los estudiantes dentro de sus interacciones en el aula-clase.

Se trabajó a partir de un muestreo no probabilístico de tipo intencional con un grupo de quinto grado compuesto por 19 niñas, 13 niños y un docente varón con 35 años de servicio, ubicados en una escuela primaria pública del contexto urbano marginal al sur de la ciudad de San Luis Potosí, México. En la recolección de datos se empleó la técnica de observación no participante, para ello se adaptó una guía de observación basada en los aportes de Pacheco (2004) y el Ministerio de Educación de Chile (2002), en ese sentido se ingresó al aula con base en los siguientes indicadores: a) interacción entre docente y estudiantes durante el desarrollo de las sesiones, b) estereotipos y prácticas sexistas en el abordaje de contenidos y c) la relación entre pares —niño-niño; niña-niña y niño-niña—.

En total se realizaron 15 registros de observación durante los meses de febrero a junio de 2018, cada uno de ellos con una duración aproximada de una hora. Es importante referir que todas las sesiones fueron audiograbadas y posteriormente recuperadas bajo la tipología de

narrativas. Para el análisis de datos se empleó el método de comparación constante (Fernández, 2006), con base en la categoría *Estereotipos de género en las interacciones áulicas según*: los contenidos curriculares y la relación docente-alumno, docente-alumna, alumno-alumno, alumna-alumna, alumno-alumna.

En cuanto al proceso de intervención didáctico éste ocurrió mientras los estudiantes cursaron sexto grado. El abordaje realizado se hizo desde el paradigma interpretativo hermenéutico bajo un análisis fenomenológico con el método de “análisis reflexivo” propuesto por Embree (2003, en Aguirre-García, y Jaramillo), el cual contempla siete fases: “observar, informar, reflexionar, querer/valorar/crear, experimentar, analizar y examinar” (2012: 66).

Para lograr el proceso de intervención se retomó la propuesta didáctica: *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria* de Leñero (2010), la decisión de emplearla obedeció principalmente a dos factores: 1) el acompañamiento teórico y didáctico que la autora brinda a docentes interesados en los temas de género tanto para autoformarse como para la aplicación en la práctica profesional y 2) se consideró necesario operativizar la propuesta para documentar y reflexionar acerca de los resultados obtenidos y con ello generar nuevos aportes al estado del conocimiento.

La estructura metodológica de la propuesta didáctica de referencia se encuentra organizada en ocho unidades temáticas, dentro de las cuales se identifican dos procesos: el primero se enfoca en la figura del docente como persona y como profesional para efectuar un análisis teórico y operativo de diversos conceptos de género, además de incluirse vocabulario, explicaciones y pistas para la reflexión. El segundo proceso se enfoca al planteamiento de actividades específicas y pistas para la aplicación de actividades y ejercicios reflexivos con los cuales generar conclusiones y recuperar impresiones entre docente-estudiantes.

Para la recolección de datos se empleó la técnica de observación participante con intervención heterodirigida en el aula por parte del investigador. Cabe destacar que este artículo muestra los resultados obtenidos durante el seguimiento a las tres primeras unidades temáticas de

la propuesta de Leñero (2010). En total se recuperaron nueve registros de una hora cada uno, entre los meses de septiembre-diciembre de 2018. Cada registro fue audiograbado y transcrito en formato de narrativa.

En cuanto al desarrollo de las sesiones, éstas transcurrieron en tres momentos genéricos: el primero se empleó para presentar casos hipotéticos relacionados con los estereotipos de género en situaciones de la vida cotidiana (presentaciones, videos, lecturas), así como la identificación del sentido teórico de los conceptos clave. Este espacio también permitió que los estudiantes verbalizaran experiencias relacionadas con el tema que se estuviera abordando. Durante el segundo momento se intencionaron espacios para la escritura (en la mayoría de las sesiones), para ello se diseñaron hojas de trabajo que les permitía a los estudiantes asumir posicionamientos de género tanto en lo individual y/o en pequeños equipos argumentándolos desde los conceptos clave de la sesión.

Finalmente, para el tercer momento se realizaron plenarios donde los estudiantes compartían sus reflexiones, ideas, sentimientos y/o experiencias mediante la escucha activa y en un ambiente de respeto y confianza. Este momento era de especial relevancia dado que el papel del docente aplicador consistía en promover procesos reflexivos a través de interrogantes que orientaran la discusión, implicaba además no hacer señalamientos de que alguna idea fuera correcta o incorrecta, lo que se pretendía era que a través del diálogo pudieran conectar lo abordado en la sesión con su vida cotidiana.

El análisis de la intervención se efectuó con la triangulación de las producciones escritas y las reflexiones orales, empleando el método de comparación constante (Fernandez, 2006). Las categorías construidas a partir del análisis fueron tres: *De los carritos y muñecas al empoderamiento como proyecto de vida*; *Cuestionando los estereotipos: ¿qué tiene de especial que un hombre lave los trastes?*; *¿Por qué invisibles si son de carne y hueso?*

## Resultados

### Fase diagnóstica

Durante la fase diagnóstica se constató que las construcciones de género de niñas y niños estaban influenciadas por los estereotipos, pero también se identificó que el espacio áulico los reforzaba a través del papel protagónico del docente. Cabe destacar que muchas de las situaciones identificadas trascurrieron en escenarios fugaces, sutiles, efímeros y prácticamente normalizados. En el caso de la relación docente-estudiante se identificó un trato diferenciado según fuera niña o niño, dado que, a comportamientos iguales existían reacciones diferentes, un ejemplo de ello se da en la siguiente situación:

Una pareja de estudiantes (niño-niña) estuvo platicando y jugando mientras el docente explicaba el tema y mientras el resto del grupo realizaba las actividades solicitadas. El docente únicamente le llamó la atención a la niña: “mija ya compórtate, acuérdate que el director ya te trae”. Al cuestionar este hecho, el docente respondió: “como que ella entiende más que el otro cabezón, él es un caso perdido” (construcción propia).

Con base en la situación presentada se observa que el trato dado por el docente hacia los estudiantes se vio influenciado por sus construcciones culturales basadas en estereotipos de género, las cuales ubicaron a la niña en una posición de delicadeza y docilidad al emplear expresiones como: “mija” y “como que ella entiende más”, mientras que, en el caso del niño se observó un trato más rígido al describirlo como: “cabezón” y “un caso perdido”.

La situación ejemplificada resultó ser una práctica habitual dentro del grupo, en la cual la forma de intervenir por parte del docente se daba de manera unidireccional basada en la sanción, el seguimiento de reglas y el reforzamiento de estereotipos, mientras que en el caso de los estudiantes se observó un papel pasivo y receptivo de las indicaciones del docente. De la situación presentada surgen algunas interrogantes que pudieran enfatizar la necesidad de analizar cómo operan los estereotipos de género: ¿qué sintió el alumno cuando su maestro lo nombró “caso

perdido”?, ¿qué pensó el alumno cuando vio que la reacción del maestro fue diferente entre él y su compañera ante la misma acción?, ¿a qué le atribuye el maestro que la niña es capaz de entender mejor las reglas?, ¿de qué manera los referentes socioculturales afectan al resto de los estudiantes?, ¿qué reflexiones le generarían al maestro presenciar la escena pero ahora como espectador?

Por otra parte, en los diferentes registros se identificó que algunos niños ejercían recurrentemente violencia simbólica y/o verbal a partir del uso de estereotipos, con los cuales descalificaban tanto física como intelectualmente a las niñas:

“[...] mejor vamos a competir otra vez niños contra niñas, para ganarles otra vez y que vean quienes mandamos”; “maestro, por qué pasa a esa niña a decir la efeméride, si mire anda toda greñuda”; “¡tú cállate pelota!”; “mejor pase a un niño, ella ni va a poder”; “todos los niños saben jugar fútbol”; “niña mejor ve y mejor dile a tu hermano y nos vamos afuera para ponerle una arrastrada”.

De igual manera pudo constatarse que la presencia del docente en el aula no aseguró la eliminación de dichas agresiones, sino que muchas de ellas transcurrieron de manera velada y a la vista de todos y todas, quedando para la reflexión si esa inacción es producto de la falta de una formación docente en el abordaje de temas de género o es el resultado de la normalización y naturalización de la violencia y los estereotipos de género: “los niños son más inquietos, las niñas son más tranquilas, y no es que yo quiera establecer una diferencia de género, pero es todavía la misma cultura que así lo vamos llevando” (docente).

En cuanto a la presencia de estereotipos de género en el abordaje curricular se muestra lo ocurrido durante una clase de historia donde se abordó el contenido: *El virreinato: las leyendas de la época como reflejo de la vida cotidiana* (SEP, 2016: 148-149), en él se presentó la leyenda: “La casa del que mató al animal”, donde los personajes resaltaban cualidades y atributos estereotipados y representaban asimétricamente la participación de las mujeres en términos de subordinación y de los hombres en prácticas de dominación.

El desarrollo de la actividad contemplaba como objetivo que los estudiantes reflexionaran sobre la vida cotidiana en la época virreinal, sin

embargo, ninguna de las actividades señaladas en el libro de texto o por iniciativa del docente favorecieron la reflexión en torno a las cualidades y atributos de los personajes, ni de las asimetrías representadas. Lo anterior da cuenta de que la situación prácticamente pasó desapercibida, es decir, fue normalizada hasta que una de las estudiantes señaló lo siguiente: “esa leyenda parece más un cuento de hadas donde rescatan a la princesa”, no obstante, su inquietud no tuvo trascendencia, pues el docente sólo mostró interés por el cumplimiento cabal de las actividades sugeridas en el libro de texto, mientras que algunos estudiantes desacreditaron su aportación a través de comentarios como: “pues claro niña, las leyendas son como cuentos de hadas”.

Con base en lo anterior, se observa que para la mayoría de los estudiantes y el docente existía concordancia entre los papeles asumidos por los personajes y la realidad de la vida cotidiana representada, por tanto, no había motivo para cuestionarla, en ese tenor Berger y Luckmann (2003) plantean la necesidad de desestabilizar la realidad para que sufra modificaciones, en este caso asociada a la naturalización de estereotipos de género: ¿qué hubiera pasado si la leyenda invirtiera el rol y las cualidades de los personajes?; ¿cómo habrían reaccionado los estudiantes y el docente?; ¿qué habría pasado si el docente hubiera dado seguimiento a la inquietud de la estudiante dentro de la plenaria?

Lo señalado permite asentar que los libros de texto también reflejan estereotipos de género, esto a pesar del planteamiento dado en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEPE, 2013: 59): “eliminar cualquier imagen, contenido o estereotipo sexista y/o misógino de libros de texto”. Por tanto, si desde los libros no se ha cubierto esta necesidad ni tampoco se promueven actividades para la reflexión con perspectiva de género resulta complejo que el profesorado lo haga, puesto que el interés docente pareciera girar en torno al cumplimiento en tiempo y forma de los contenidos señalados en los programas.

Con base en los ejemplos presentados se confirma la necesidad formativa de los docentes en materia de género, pero también en la construcción de estrategias didácticas que favorezcan el pensamiento crítico de los estudiantes, lo cual implica *darles voz* para que expresen sus



inquietudes, necesidades, intereses e ideas enmarcados por espacios de respeto y tolerancia. En el caso específico del género, es necesario visibilizar los estereotipos y asimetrías naturalizadas en usos, costumbres, ritos y rituales dentro de la realidad de la vida cotidiana con el fin de iniciar procesos efectivos de sensibilización.

## Fase de intervención

### *De los carritos y muñecas al empoderamiento como proyecto de vida*

En esta categoría se analizaron gustos, inquietudes e intereses de los estudiantes; en ese sentido se implementó la actividad denominada: *así soy yo*, la cual consistió en representarse a través de un dibujo y redactar un escrito referente a sí mismos. En cuanto a los resultados, se identificó que el 46.1% de las niñas se representó en tiempo presente, aludiendo a su físico y a las cosas que les gustan y disgustan: “a mí me gusta estar vestida con camisa, pantalón y tenis, no me gustan mucho los vestidos y guaraches, no me gustan los colores rosas ni morado, pero me gusta el color lila y rosa, pero fosforescentes [...]”. Por otra parte, el 53.8% de las niñas se visualizó a largo plazo: “yo quiero ser policía federal [...]” y a través de procesos de empoderamiento: “me gustaría tener mi propia casa y mi coche negro, para ir a mi trabajo, ya que quiero ganar mucho dinero con mi esfuerzo”.

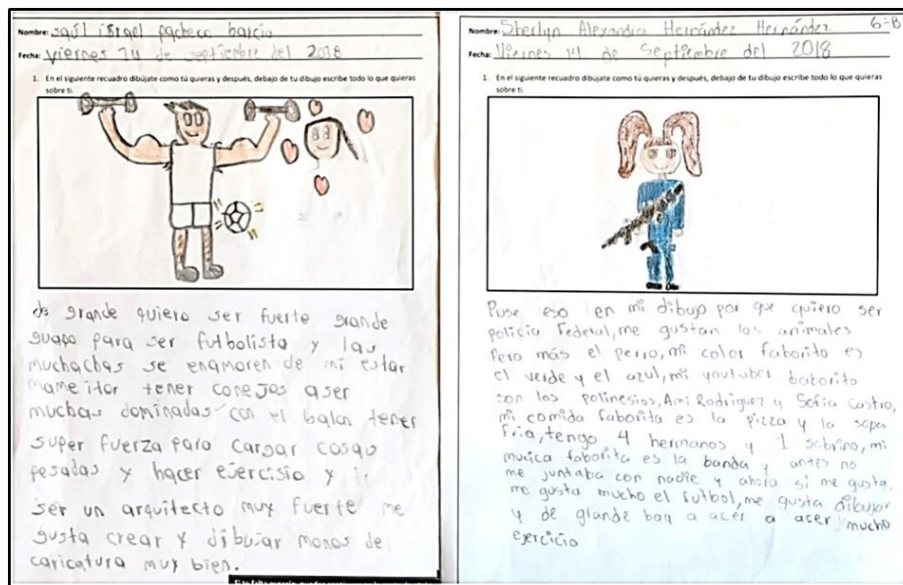
En cuanto a los niños, se observó que el 25% se dibujó de manera infantilizada haciendo referencia a caricaturas y juegos: “yo me dibujé como un dinosaurio porque no se me ocurrió otra cosa que fuera genial”. El 37.5% se enfocó en el tiempo presente: “a mí me gusta jugar fútbol porque es interesante, a mí no me gusta jugar a las escondidas porque es aburrido”, y finalmente el 37.5% restante se visualizó en la adultez: “quiero ser futbolista y las muchachas se enamoren de mí [...]”; “me dibujé como ingeniero, no quiero ser policía o soldado porque en la policía me pueden matar y de soldado ya no vería a mi familia y eso me haría sentir triste”.

Partiendo de las respuestas presentadas pareciera que las niñas tienen mayor interés que los niños por visualizarse a futuro, además de apreciarse intereses muy específicos como la realización profesional y la vida económicamente independiente, en ese sentido, más de la mitad

de las niñas plantea su interés por experimentar procesos de empoderamiento y con ello un rompimiento del estereotipo que ubica a la mujer en espacios de alternancia en el ámbito privado, mientras que, en el caso de los niños esto apenas ocurrió en una tercera parte.

En cuanto a gustos e intereses, las niñas declararon su desagrado por usar vestidos, en su lugar aparecen atuendos como pantalones y tenis, así como la sofisticación de la preferencia en colores como el rosa, pero “rosa fosforescente”, de igual forma se desdibuja el estereotipo de la maternidad, pues en ninguno de los casos se hizo referencia a ello, ni se representaron jugando con alguna muñeca, por el contrario, se observa una ruptura del estereotipo femenino de la crianza, la fragilidad o la delicadeza al representarse ejerciendo actividades como la milicia, en contraparte, se encuentra que más de la mitad de los niños se enfocó a señalar sus gustos e intereses asociados a juegos, juguetes y caricaturas (ver imagen 1).

Imagen 1  
Ejemplo de visualización de los estudiantes



Fuente: Producciones de estudiantes.

Lo anterior, implica pensar en nuevas posibilidades postradicionales en las dinámicas estructurales, en ese sentido, Lagarde vislumbra la idea de que las mujeres ya no sólo son tradicionales en sus construcciones de género, sino que paralelamente también son modernas: “La contradicción interna de cada mujer reproduce en ella la lucha entre conservadurismo y modernidad, entre estancamiento y desarrollo, y entre patriarcalismo y feminismo, concebido este último en su faceta de horizonte cultural” (Lagarde, 2018: 178).

En los niños se observa la presencia del estereotipo de la masculinidad tradicional al visualizarse como proveedores, fuertes, exitosos e independientes, lo cual Kimmel (1997, en González, 2010: 41) refiere como parte del ideario cultural impuesto: “Ser el timón principal”. La masculinidad se mide por el poder, el éxito, la riqueza y la posición social. Sin embargo, dentro de las producciones también aparecen elementos que diluyen la radicalidad de la masculinidad tradicional: “No quiero ser soldado porque ya no vería a mi familia y eso me haría sentir triste”. Es decir, surgen preocupaciones como la familia y la expresión de sentimientos, en ese sentido Faur (2004) señala que ya no es posible hablar de una sola masculinidad, sino de masculinidades, las cuales van combinando elementos tradicionales con otros menos radicales.

Si bien las dos imágenes presentadas no pueden generalizarse, es posible señalar que están emergiendo nuevas formas de constituirse como mujeres y hombres, las cuales no se sujetan de manera radical a modelos estereotipados de feminidad o masculinidad. Por ello, valdría la pena valorar este tipo de reflexiones que no necesariamente se habrían encontrado en décadas anteriores.

### Questionando los estereotipos: “¿qué tiene de especial que un hombre lave los trastes?”

En esta categoría se analizó la participación de mujeres y hombres en el espacio doméstico y la influencia de los estereotipos de género para desempeñar actividades que históricamente han sido asignadas a las mujeres, para ello, se mostraron tres comerciales televisivos de personas lavando los trastes: el primero era protagonizado por una mujer, el segundo por

un hombre usando una capa de superhéroe y el tercero presentaba a un hombre y una mujer lavándolos y platicando sus actividades del día.

Durante el primer comercial no se generó ninguna reacción y/o comentario acerca del contenido del mismo, es decir, fue normalizado. Durante el segundo comercial, los niños cuestionaron la escena: “¿por qué tiene capa?”; “¿para qué le pusieron eso!” acompañando sus comentarios con algunas risas en una aparente desacreditación. En el tercer comercial las niñas mostraron mayor inquietud al expresar ideas como: “así está bien, que los dos ayuden”; “las mujeres no somos esclavas”.

Durante la plenaria uno de los niños desacreditó el comercial donde un hombre se convierte en superhéroe: “a mí me ponen a lavar los trastes y no siento que me tengan que poner una capa por eso, se veía ridículo”, a partir de este planteamiento se observó una aprobación generalizada por parte de las niñas, sin embargo, algunos niños justificaron este acto como una tarea de género: “mi hermana lava los trastes porque le ayuda a mi mamá”.

Lo anterior permite identificar una dualidad en la forma de vivenciar los estereotipos de género, por un lado está la experiencia de la masculinidad tradicional donde se asume que las tareas domésticas son reservadas para las mujeres y, por otro lado, están los niños que han venido experimentando un involucramiento en las tareas domésticas dentro de sus entornos familiares, generando con ello un ejercicio de la masculinidad corresponsable: hombres que cuestionan sus privilegios de género, expresan sus emociones, comparten con sus parejas tareas del hogar y cuidado de la familia en corresponsabilidad, no ejercen violencia, respetan, aceptan y promueven la igualdad de la mujer (CNDH, 2018).

Por otra parte, también fue relevante el comentario de una de las niñas: “las mujeres no somos esclavas” para referirse a la persistencia de los estereotipos en las actividades domésticas, en ese tenor, se identificó mayor apertura por parte de las niñas para el cuestionamiento de la *tiranía de la intimidación reflejada en los placeres de la esclava*:

[...] la mujer se somete a lo que se ha llamado la tiranía de la intimidación, esa intimidación que agasaja a la mujer, que la convierte en la reina de la casa, que le hace regalos, que la obsequia, que le pide que sea hermosa para que adorne a donde quiera que vaya, esa tiranía que

hace que las mujeres se sientan fascinadas por un mundo artificial porque en realidad no se dan cuenta de que lo que están disfrutando es lo que se ha llamado los placeres de la esclava [...] (Gonzalbo, 2016: min 18:50).

Durante la plenaria se formularon planteamientos concretos por parte de los estudiantes para encontrar alternativas de solución a la problemática identificada: “lo justo es que todos ayuden” (niña); “que se haga un calendario para que a todos les toque un día” (niña), “no te va a pasar nada si tú los lavas” (niño). En ese sentido, el desarrollo de la sesión posibilitó la visibilización de estereotipos y sentó las bases para promover actitudes en favor de la igualdad de género.

### ¿Por qué invisibles si son de carne y hueso?

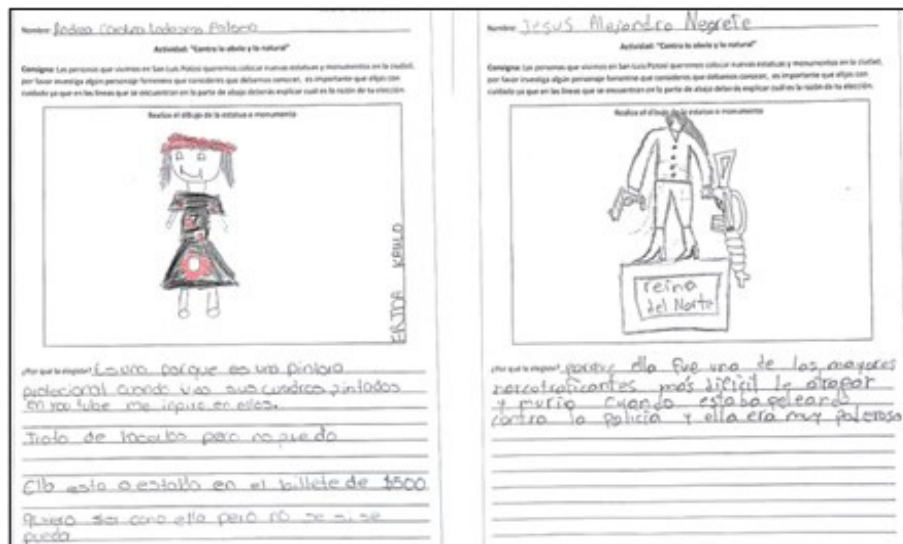
En esta categoría se recuperaron reflexiones y posicionamientos de los estudiantes respecto a la idea de que las mujeres han sido invisibilizadas en diferentes espacios o ámbitos, incluso en su derecho para la toma de decisiones.

La primera actividad consistió en analizar el video: “A pata de perro por la ciudad” —autoría propia—, con la finalidad de mostrar monumentos ubicados en plazas y jardines públicos de la ciudad de San Luis Potosí, a partir de ello, se plantearon algunas interrogantes que incitaran a la reflexión y a verbalizar ideas: “a mí me gustó mucho el paseo, pero maestro, tengo una duda, ¿por qué nada más pasó monumentos de los hombres importantes y no buscó a mujeres?, ¿hay mujeres que también son importantes!” (niña).

Cabe señalar que el video fue realizado tomando como criterio de inclusión: monumentos en espacios públicos, de tal forma que, como parte de los hallazgos, se identificó una representación asimétrica de las mujeres: “la condición política de las mujeres en el mundo patriarcal es el cautiverio y la de los hombres es el dominio” (Lagarde, 2014: 78-79).

Como segunda actividad se les propuso a los estudiantes que investigaran el nombre de mujeres que, por su historia de vida debieran tener un monumento, al respecto se muestra la imagen 2, donde se recuperan dos de las producciones realizadas.

## Imagen 2 Monumentos a mujeres



Fuente: Producciones de estudiantes.

En cuanto a los resultados obtenidos se identificó que el 83.5% de las representaciones que las y los estudiantes realizaron fueron de la pintora Frida Kahlo: “veo sus cuadros pintados en ‘youtube’, me inspiro en ellos” (niña), la poetisa Sor Juana Inés de la Cruz, la insurgenta Josefa Ortiz de Domínguez y las adelitas revolucionarias, sin embargo, también se representaron personajes como la denominada: “la reina del norte [sur]”: “la vi en ‘Netflix’, ella fue una de las mayores narcotraficantes [...]” (niño).

Con base en las producciones recuperadas se observa que dentro de las cualidades y/o habilidades que son resaltadas por la mayoría de niñas y niños se asocia a distinguir la capacidad intelectual de Sor Juana Inés o el talento artístico de Frida Kahlo. Sin embargo, también se identificó como criterio de elección, la recuperación de cualidades masculinizadas en cuerpos de mujeres (valentía, rebeldía, intrepidez, el ejercicio del poder y habilidades en el manejo de armas) en este caso refiriéndose a Josefa Ortiz o a las adelitas revolucionarias.

[...] la dominación masculina y los estereotipos androcéntricos señalan que los hombres desempeñan el papel preeminente: “la parte activa, agresiva, de mando y la esencial, y realizan el trabajo noble, el de excelencia, el más sintético, y el más teórico” y que excluyen a las mujeres de las posiciones importantes, identificándolas con posiciones marginales, de servicio, de asistencia y de subordinación (Calvo, 2003: 80-81).

Basándose en la construcción de los estudiantes, pareciera que una mujer puede ser representada en algún monumento siempre y cuando demuestre que cuenta con los *méritos* suficientes y/o que sus acciones las acerquen a representar valores masculinizados, de lo contrario las representaciones de femineidad estarán asociadas a la pureza, el amor o la belleza, como ocurrió con el 16.5% de los estudiantes quienes representaron en sus dibujos figuras como la virgen de Guadalupe o monumentos dedicados a la madre.

## Discusión

La discusión de los resultados incluye dos momentos, el primero corresponde a la fase diagnóstica donde se identificó la necesidad de capacitación docente en perspectiva de género para el manejo de situaciones que reproducen estereotipos en el espacio áulico. De igual forma se hizo patente un trato diferenciado por parte del docente hacia niñas y niños dentro de las dinámicas escolares, teniendo como fundamento la naturalización de comportamientos atribuidos al género.

No obstante, estos hallazgos más allá de considerarse como un aporte nuevo al estado del conocimiento permiten reflexionar que estos aspectos ya se habían venido discutiendo en algunas otras investigaciones (Pacheco, 2004; Nava y López, 2010; Pizarro, Guerra y Bermúdez, 2014; Finco, 2015; Trejo, Llaven y Pérez, 2015). En ese sentido, se requiere de la formación en género para asegurar que las interacciones áulicas y la aplicación del currículum ocurra en términos de igualdad de género, pues como señala Guel (2016) los materiales educativos no necesariamente responden a esta necesidad, pero tampoco lo está haciendo el docente dentro del aula, esto último tal y como ocurrió durante la clase de historia con el contenido de El virreinato o con las múltiples omisiones respecto

a agresiones entre pares con fundamento en los estereotipos de género: “mire anda toda greñuda”; “¡tú cállate pelota!”; “ella ni va a poder”.

El segundo momento para la discusión se relaciona con los hallazgos del abordaje didáctico, en el cual se identificó lo que Lagarde (2018) define como *sincretismo híbrido* para referirse a una mezcla de tradicionalismo y modernidad en las construcciones de género de las niñas. Durante la aplicación de las actividades se identificó una participación más activa, dinámica y frecuente por parte de ellas —en dos terceras partes—, mientras que en el caso de los niños esto apenas se evidenció en una tercera parte del total de varones.

Lo anterior puede interpretarse desde la mirada de Calvo (2003), quien señala la posición de subordinación histórica que ha mantenido a las mujeres en una alternancia frente a los hombres, por tanto, actividades como las presentadas cobraron un mayor sentido en ellas, ya que esta condición es vivenciada cotidianamente a través de los denominados *placeres de la esclava* (Gonzalbo, 2016) reflejando así la necesidad del empoderamiento: “quiero ganar mucho dinero con mi esfuerzo”; “las mujeres no somos esclavas”; “hay mujeres que también son importantes”, mientras que, en el caso de los hombres, su condición de género no necesariamente requiere cuestionar sus privilegios.

Resulta de interés analizar lo que ocurrió en el caso de algunos niños, pues fue posible identificarlos con la apertura para cuestionar algunos estereotipos de género e incluso acercarse a un ejercicio de *masculinidad corresponsable* (CNDH, 2018): “no te va a pasar nada si tú lavas los trastes”; “no quiero ser policía o soldado porque en la policía me pueden matar y de soldado ya no vería a mi familia y eso me haría sentir triste” (fragmentos de lo que expresaron los sujetos de estudio). Sin embargo, muchas de estas reflexiones convergían en consonancia a elementos de las masculinidades tradicionales, es decir, que lo señalado por Lagarde (2018) referente al *sincretismo híbrido* es aplicable también para el caso de los niños: “todos los niños saben jugar fútbol”; “quiero ser fuerte, grande, guapo para ser futbolista y las muchachas se enamoren de mí [...]”; “ella fue una de las mayores narcotraficantes [...], era muy poderosa”.



De manera general, los resultados obtenidos a lo largo de la intervención permitieron identificar que tanto las niñas como niños mostraron interés por las temáticas abordadas y en ninguno de los casos se identificó que hubiera resistencias ni posturas tan radicalmente afianzadas, por el contrario, fue posible reconocer la plasticidad intelectual que circunscribe a la infancia (Laplace, 1992, en De Lauretis, 2015), y que durante las sesiones se evidenció frecuentemente: “¿por qué nada más pasó monumentos de los hombres importantes y no buscó a mujeres?”, “¡hay mujeres que también son importantes!”, “lo justo es que todos ayuden”.

## Conclusiones

La investigación realizada permite reconocer la importancia de generar procesos de intervención en género dentro del aula. Por ello, se considera de gran valor partir de las percepciones de las niñas y niños para comprender cómo se van afianzando actitudes, pensamientos e ideas en torno al género, sin embargo, el esfuerzo detrás de estos hallazgos exigió un replanteamiento de las dinámicas escolares, donde se privilegió la escucha activa y el cuestionamiento crítico.

El reto afrontado desde lo didáctico radicó en cómo aterrizar una intervención de género en la vida escolarizada, ya que esta última posee toda una estructura cultural basada en la tradición y el arraigo de usos, costumbres, tradiciones, entre otros. En ese sentido, un abordaje didáctico desde la pedagogía de género y la educación no formal desahogaron la necesidad de tildarla como una asignatura dentro del currículum escolar, bajo el entendido de que un proceso de formación en género parte de lo experiencial y lo cotidiano, por ello, cuentan con un proceso y lógica propios.

Si bien los resultados obtenidos permitieron recuperar elementos valiosos para la discusión académica, es importante dimensionar que éstos corresponden a un escenario delimitado contextualmente, de tal forma que se convierta en una invitación para continuar documentando procesos de intervención en género a través de diferentes abordajes pedagógicos como el feminismo, y con ello robustecer el estado del conocimiento mediante ejercicios analítico-reflexivos que coadyuven a la consolidación de polí-

ticas educativas acordes a las necesidades identificadas desde el campo educativo, las cuales van desde la formación docente hasta la inclusión efectiva de la perspectiva de género como eje articulador del currículum oficial que tiene lugar en la educación básica.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre-García, J.; Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2, pp.51-74.
- Bach, A.M; Campagnoli, M.A; Tejero, G.; Cunha, M.; et al. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Berger, P.; Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Calvo, B. (2003). Marina y sus techos de cristal. Las vicisitudes de una maestra. En: R. Cortina (comp.), *Líderes y construcción de poder. Las maestras y el SNTE* (pp. 78-132). México: Santillana.
- De Lauretis, T. (2015) Género y teoría queer. En: *Mora*, 21, pp. 107-118.
- Escámez, J.; García, R.; Pérez, C.; Morales, S.; Vázquez, V. (2008). *Educación en la igualdad de género. Cien propuestas de acción*. España: Fundación de la Comunidad Valenciana frente a la Discriminación y los Malos Tratos Tolerancia Cero.
- Faur, E. (2004). *Masculinidades y desarrollo social*. Bogotá, Colombia: UNICEF-Arango Editores.
- Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), pp. 85-96.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: siglo XXI editores.
- González, J. (2010). *Macho varón masculino. Estudios de Masculinidades en Cuba*. La Habana, Cuba: Editorial de la Mujer.
- Guel, J. (2016). Sesgo por género; análisis a los libros de ciencias naturales de educación primaria. En: *Educando para Educar* (31), pp. 23-34.
- Lagarde, M. (2014). *Los cautiverios de las mujeres*. México: Siglo XXI editores-UNAM.
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. México: Siglo XXI Editores.
- Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: SEP-PUEG.

- Médor, D. (2019). Ser diferente en un mundo de semejanzas: ensayo sobre la dimensión simbólica de la vulnerabilidad. En: *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 64, pp. 139-157.
- Ministerio de Educación de Chile (2002). El registro: una herramienta para la sistematización de la práctica y la construcción de saber pedagógico. En: *Programa para Grupos Profesionales de Trabajo MECE-Media*, pp. 6-9.
- Nava, D., y López M. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. En: *El Cotidiano. Revista de La Realidad Mexicana*, (164), pp. 47-52.
- Ochoa, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.
- Organización de las Naciones Unidas (2015b). *La hora de la igualdad sustantiva. Participación de las mujeres en América Latina y el Caribe Hispano*. México: ONU.
- Pacheco, C. (2004). *Prácticas sexistas en el aula*. Asunción, Paraguay: UNICEF.
- Pereda, E.; Hernández, P., y Gallegos, M. (2013). El estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo. En: Furlán, A. y Spitzer T. (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. (pp. 333-380). México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento.
- Secretaría de Educación Pública; Consejo Nacional de Fomento Educativo; Programa Nacional de Actualización Permanente y Red de Acciones Educativas a Favor de las mujeres (2003). *Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública; Consejo Nacional de Fomento Educativo; Programa Nacional de Actualización Permanente (2004). *Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares y propuestas didácticas*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Fomento Educativo (2005). *Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares y propuestas didácticas*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2016). La formación de una nueva sociedad: el virreinato de Nueva España. En: *Libro de Historia. Cuarto grado* (pp. 148-149). México: SEP.
- Scott, J. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: M. Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México-PUEG: Porrúa.

- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. En: *Revista Iberoamericana de Educación*(6), pp. 49-78.
- Trejo, M.; Llaven, G., y Pérez, H. (2015). El enfoque de género en la educación. En: *Revista: Atenas*, 4 (32), pp. 49-61.
- Vázquez, J. (2012). Estereotipos de género. En: Carmona, E. (coord.), *Diversidad de género e igualdad de derechos. Manual para una asignatura interdisciplinaria* (pp. 15-26). Valencia, España: Editorial Tirant to Blanch.

## Sitios web

- Carioso, A. (2014). Presentación [versión electrónica]. En: Carioso, A. (coord.), *Feminismos para un cambio civilizatorio*, pp. 11-19. Consultado el 10 de noviembre de 2019. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140512054036/FeminismosParaUnCambioCivilizatorio.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2018). Masculinidades y género. ¿Nuevas masculinidades, masculinidades emergentes, masculinidades diversas, masculinidades igualitarias o simplemente masculinidades? En: *Curso género, masculinidades y lenguaje incluyente y no sexista*. Consultado el 16 de abril de 2020. Disponible en [https://cursos3.cndh.org.mx/pluginfile.php/518405/mod\\_resource/content/1/%C2%BFNuevas%20masculinidades%2C%20masculinidades%20emergentes%2C%20masculinidades%20diversas%2C%20masculinidades%20igualitarias%20o%20simplemente%20masculinidades%3F.pdf](https://cursos3.cndh.org.mx/pluginfile.php/518405/mod_resource/content/1/%C2%BFNuevas%20masculinidades%2C%20masculinidades%20emergentes%2C%20masculinidades%20diversas%2C%20masculinidades%20igualitarias%20o%20simplemente%20masculinidades%3F.pdf)
- Facio, A. (2011). ¿Igualdad y/o equidad? Nota para la equidad N° 1. En: *Políticas que transforman, una agenda de género para América Latina y el Caribe*. Consultado el 14 de diciembre de 2019. Disponible en [https://www.americainagenera.org/es/documentos/centro\\_gobierno/FACT-SHEET-1-DQEH2707.pdf](https://www.americainagenera.org/es/documentos/centro_gobierno/FACT-SHEET-1-DQEH2707.pdf)
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? [versión electrónica]. En: *Fichas para investigadores. Universidad de Barcelona*, pp. 1-13. Consultado el 5 de octubre de 2019. Disponible en <https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha7-cast.pdf>
- Gonzalbo, P. (4 de marzo de 2016). Las mujeres y lo cotidiano. En: *La historia de la vida cotidiana*. Producción: Programa de Educación Digital/Colmex Digital. Consultado el 25 de marzo de 2020. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=10&v=tHs2ojrX8Ro](https://www.youtube.com/watch?time_continue=10&v=tHs2ojrX8Ro)
- Pizarro, J.; Guerra, P., y Bermúdez, T. (2014). Diferencias de género en personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria [versión electrónica]. En: *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5, pp. 101-112. Consultado el 30 de mayo de 2019. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349851788011>

- Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. En: *Revista de Filosofía*, 73, pp. 317-336. Disponible en <https://revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/47744/50104>
- Organización de las Naciones Unidas (2015a). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas. Consultado el 15 de octubre de 2015. Disponible en [http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015\\_spanish.pdf](http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (2016). Temas de salud: género. En: *Organización Mundial de la Salud*. Consultado el 18 de marzo de 2016. Disponible en <https://www.who.int/topics/gender/es/>
- Valdivieso, M. (2014). Otros tiempos y otros feminismos en América Latina y el Caribe [versión electrónica]. En: A. Carioso (comp.), *Feminismos para un cambio civilizatorio* (pp. 23-38), Ciudad autónoma de Buenos Aires: Clacso. Consultado el 10 de noviembre de 2019. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140512054036/FeminismosParaUnCambioCivilizatorio.pdf>

### Juan Manuel Guel Rodríguez

Mexicano. Doctor en el programa Procesos de Enseñanza Aprendizaje por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Actualmente es profesor en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

Líneas de investigación: género y educación.

Correo electrónico: [jguel@beceneslp.edu.mx](mailto:jguel@beceneslp.edu.mx)

*Recepción: 13/01/20*

*Aprobado: 8/09/20*



Futuro, actual era | de Ana María Vargas