



- Educando para educar
 - Año 20
 - Núm. 37
 - ISSN 2863-1953
 - Marzo-agosto 2019
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

DECONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN BÁSICA

GENDER STEREOTYPES DECONSTRUCTION IN ELEMENTARY SCHOOL'S STUDENTS

Fecha de recepción: 9 de abril de 2019.

Dictamen 1: 10 de abril de 2019.

Dictamen 2: 13 de abril de 2019.

Erika Michelle González López¹



Intervenciones
educativas

RESUMEN

En diversos espacios de México se invita a modificar los estereotipos de género en la sociedad, por lo cual la escuela resulta un espacio propicio para impactar desde la infancia al respecto. Se realizó una investigación cualitativa de corte formativo. El análisis y la reflexión de la práctica docente se basan en el ciclo reflexivo de Smyth. La perspectiva de género fue esencial en los diseños de intervención y evaluación con el propósito de favorecer la deconstrucción de los estereotipos de género que limitan el desarrollo integral del alumnado. La propuesta de intervención evidenció el avance en el estudiantado en la deconstrucción de creencias estereotipadas hacia reflexiones y experimentación de modelos más flexibles, en los que se comparten características que favorecen un desarrollo integral de niñas y niños y se incita a valorar y renovar la práctica docente desde un enfoque de género para una educación inclusiva y equitativa.

Palabras clave: educación primaria, estereotipos, equidad educativa, perspectiva de género.

ABSTRACT

Diverse spaces in Mexico are inviting to modify the genre stereotypes in society, for which the school turns out to be a propitious space to impact since childhood. Qualitative research was conducted with formative training. The analysis and reflection of the teaching practice was based on the Smyth cycle. The gender perspective was essential in the intervention and evaluation design, with the aim of promoting the deconstruction of gender stereotypes that limit the integral development of students. The intervention proposal I present demonstrated the progress of students in the deconstruction of their stereotyped beliefs to reflecting and experimenting with more flexible models, in which similar features promote an integral development of girls and boys, while encouraging the valuation and renewal of teaching practices from a gender-based approach to inclusive and equitable education.

Keywords: primary education, stereotypes, educational equity, gender perspective.

¹ *Primaria Federal Urbana Vespertina Mártires de Río Blanco. micherrygonzalez@gmail.com*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existen múltiples espacios que difunden la necesidad de transformar los estereotipos de género que limitan el actuar y el desarrollo integral de cada persona. Sin embargo, la demanda parece no tener incidencia en los espacios educativos, tanto en la escuela como dentro de las aulas.

Los estereotipos de género, según el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2007), son “definiciones simplistas usadas para designar a las personas a partir de convencionalismos que no toman en cuenta sus características, capacidades y sentimientos de manera analítica” (p. 62). Por ello, estos estereotipos generan formas de encasillar o etiquetar a las personas por su condición biológica. Los modelos sociales de ser masculino y ser femenina nos asignan un lugar, una función y un papel en todos los ámbitos, lo cual limita el potencial de cada individuo.

Cada cultura construye expectativas respecto a cómo deben ser sus integrantes. A hombres y mujeres les transmiten y refuerzan el “deber” ser, pensar y afrontar los desafíos personales y sociales; estas características no son innatas. Leñero (2010), después de reflexionar en estas creencias, afirma que, aunque la experiencia demuestra lo contrario, “las mujeres y los hombres podemos compartir características de ambos modelos” (p. 22). Estos modelos los aprendemos por influencia de las personas con las que convivimos.

Los estudios de género llevan a pensar que la diversidad supone que cada persona posee rasgos propios, por lo tanto, es natural que en una sociedad haya personas, motivaciones, pensamientos y puntos de vista diferentes. Ante este planteamiento, Moriña (2004) nos invita a repensar la diversidad de manera amplia desde el enfoque de la inclusión, que incita a descubrir las diferencias (reconociendo las de género). Enfatiza que el currículo no debe estar impregnado de “ideas restrictivas y estereotipadas sobre lo que ‘pueden hacer las niñas’ o lo que ‘pueden ser los niños’, estimulando al alumnado para que interactué entre sí” (Moriña, 2004, p. 118). Por ende, la escuela tiene el compromiso de atender las necesidades individuales de cada estudiante, porque ni la cultura, el lenguaje, la religión ni el género deben ser obstáculos para que la escuela responda a las condiciones del estudiantado que atiende.

En este trabajo investigativo, la perspectiva de género favorece el cuestionamiento de los estereotipos con los que hemos sido educados y abre la posibilidad de reestructurar contenidos, así como nuevas formas de relacionarnos entre hombres y mujeres.

Los esfuerzos realizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la difusión de materiales relativos a informes de violencia de género y formas de intervención en el aula en la educación básica (cfr. Bustos, 2003; García, 2007; UNICEF, 2009; Leñero, 2009; Leñero, 2010; Leñero,

2011; Leñero, 2013; Martínez, 2012), así como el planteamiento curricular 2011, en el que se expresa con claridad uno de sus principios pedagógicos, “favorecer la inclusión para atender a la diversidad” (SEP, 2011), constituyen avances significativos en el reconocimiento de las diferencias. En suma, se incita a crear oportunidades, reducir desigualdades, cerrar brechas e impulsar la equidad para toda la diversidad del alumnado.

En el currículo de la educación primaria, en específico en la asignatura Formación Cívica y Ética, se hace explícito el trabajo con la perspectiva de género; sin embargo, en las orientaciones docentes no se profundiza más en ese sentido. Se da por entendido que el profesorado comprende la perspectiva de género y el principio pedagógico de la atención a la diversidad.

A pesar de los propósitos antes mencionados plasmados en el plan de estudios oficial, el currículo oculto de los diversos actores ha mostrado que está ausente la mirada de género en los mensajes que se transmiten y aprenden en la escuela. Esta transmisión puede ser consciente o no serlo por parte del profesorado y del alumnado. Según Flores (2005), el currículo oculto está “formado, entre otros elementos, por creencias, por mitos, por principios, por normas y por rituales, que de manera directa o indirecta establecen modalidades de relación y de comportamiento de acuerdo con una escala de valores determinada” (p. 75). Por lo tanto, a partir de la realidad escolar de las prácticas docentes surgen cuestionamientos que es necesario responder: ¿el profesorado comprende qué significa atender a un grupo de estudiantes desde la perspectiva de género?, ¿qué necesita hacer el docente en el aula para llevar a cabo prácticas inclusivas que transformen los estereotipos en el alumnado?

A raíz de estas preguntas, se realizó una investigación en el aula sobre las creencias y formas de actuar de niñas y niños, así como de profesoras y profesores, en la escuela y en el aula, las cuales se compendian en el cuadro 1.

Cuadro 1. Creencias en la escuela sobre el papel de las mujeres y hombres

MUJERES Y NIÑAS	HOMBRES Y NIÑOS
• Las niñas son dóciles. • Las maestras son buenas en manualidades. • Las maestras atienden los primeros y segundos grados por ser pacientes y maternas. • Las niñas tienen buena letra. • Las niñas son obedientes. • Las niñas entran primero al salón y desayunan dentro de él. • Las niñas son tranquilas.	• Los niños son agresivos. • Los niños pueden cargar cosas pesadas. • Los maestros arreglan aspectos de electricidad y digitales. • Los maestros atienden los grados superiores por ser estrictos. • Los niños son buenos en los deportes. • Los niños tienen buen razonamiento matemático. • Los niños juegan en la cancha. • Los niños son inquietos y rebeldes.

Fuente: archivo personal de la autora.

Al analizar la información de los registros, se vislumbran los estereotipos en el entorno escolar, en los espacios privados (aula) y públicos (cancha escolar); en los espacios de recreación y en las actividades deportivas se evidencia la discriminación de las niñas, las cuales muestran pasividad, obediencia y poca participación en el aula, mientras que los niños tienden a no demostrar sus emociones, a ser agresivos, a tomar decisiones sin tomar en cuenta a las niñas y a tener el dominio de espacios escolares. Ante esta realidad, era clara la problemática de un ambiente de aprendizaje no inclusivo en donde los estereotipos de género limitan el desarrollo integral de niñas y niños.

Los resultados que se reportan pertenecen a una sección de una investigación-acción de corte formativo, con orientación profesionalizante. El objetivo principal fue conocer los avances identificados en el alumnado de quinto grado de educación primaria en la deconstrucción de estereotipos, para favorecer la equidad de género a través de la propuesta de intervención y, a su vez, contribuir a la aportación de conocimiento pedagógico que brinde herramientas para realizar prácticas que atiendan la diversidad del alumnado.

El diagnóstico y la intervención docente se realizaron en el quinto grado, conformado por 31 estudiantes (12 niñas y 19 niños), cuyas edades oscilaban entre 10 y 11 años. Cabe señalar que se encontraban en la etapa de tipificación de género del proceso de identidad de género (Santrock, 2007). Pertenecen a una escuela primaria de organización completa ubicada en una localidad semiurbana de la periferia de la zona centro del estado de San Luis Potosí, México.

DESARROLLO

El género es una construcción social, no únicamente con una mirada feminista o crítica, en razón de que no solo las desigualdades han afectado a las mujeres y niñas, sino también a los hombres y niños. La perspectiva de género aporta una forma distinta de ver y analizar diversas situaciones, y hace evidente desigualdades sociales y culturales entre mujeres y hombres, que pasarían inadvertidas si no fuesen analizadas desde este enfoque (Leñero, 2010, p. 93).

INMUJERES (2007) refiere que el género es una herramienta que busca mostrar las diferencias entre hombres y mujeres, no solo por la determinación biológica, sino también por las asignaciones culturales; “permite, entonces, entender que la vida de las mujeres y hombres puede modificarse en la medida que no está naturalmente determinada” (p. 104). Por ello, la perspectiva de género favorece la visibilidad de los estereotipos en el alumnado, en el aula y en la escuela, para deconstruirlos y transformarlos al apreciar la diversidad de las personas.

METODOLOGÍA

Este trabajo forma parte de una investigación cualitativa, guiada por el método de la investigación-acción, de tipo formativo, cuyo objetivo es formar o transformar una práctica durante la realización de esta, tal como lo afirma Restrepo (2004). Las técnicas e instrumentos privilegiados fueron la observación, la entrevista, las viñetas narrativas, así como la recolección de artefactos (trabajos del alumnado, del docente u otros que dan cuenta de la intervención educativa para atender una problemática). La práctica docente se analizó mediante el ciclo reflexivo de Smyth (Villar, 1999). La intervención constó de tres etapas: 1) una evaluación diagnóstica de las creencias y comportamientos del alumnado con respecto de la distinción de género; 2) el diseño y la implementación de secuencias didácticas con perspectiva de género, y 3) la evaluación de la implementación. Los resultados que aquí se reportan pertenecen a la etapa tres en específico, derivados del análisis de tres secuencias didácticas en el grupo.

Esta propuesta de intervención educativa, que tuvo el fin de atender la problemática vinculada a los estereotipos de género, constó de tres etapas primordiales. En la etapa 1 (sensibilización) se creó conciencia, por medio de la reflexión, de aspectos ocultos o naturalizados en las relaciones de poder entre las personas y grupos sociales, en las que se busca cuestionar los prejuicios, las creencias y las experiencias personales (INMUJERES, 2008). En la etapa 2 (análisis crítico del entorno) se puso en evidencia, ante el alumnado, el análisis de su entorno inmediato sobre los estereotipos presentes y se estimuló la participación de este para la búsqueda de cambios en la sociedad (García, 2007). En la etapa 3 (puesta en práctica de actividades estereotipadas) se identificaron las actividades que las y los estudiantes marcan con el género, y se puso a prueba la exploración y la utilización de estas categorías genéricas para reflexionar posteriormente sobre su experiencia.

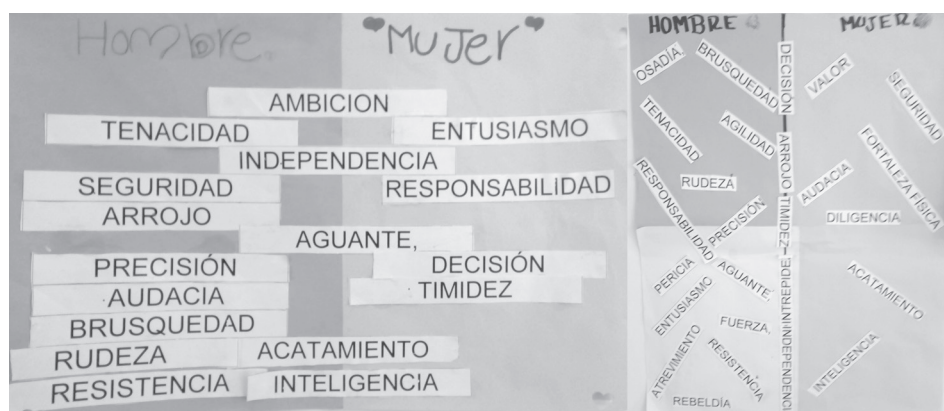
RESULTADOS

Después de la implementación de las etapas del proceso de intervención docente para atender la problemática relativa a la deconstrucción y la configuración de nuevos horizontes respecto de los estereotipos de género del alumnado de quinto grado de educación primaria, se analizó y argumentó la información obtenida de los resultados específicos examinados de la propuesta, como se expone en los siguientes párrafos.

Etapas 1: sensibilización

En la primera secuencia de intervención educativa, la actividad de sensibilización, basada en Leñero (2010), consistió en organizar al alumnado en equipos, integrados por ellos mismos, a los que se les entregaron tarjetas que contenían cualidades de las personas. Conforme los alumnos y las extraían una a una de las tarjetas, las ponían en una cartulina según pensaran que la cualidad en turno era más de mujer o más de hombre. Para ejemplificar de mejor manera las categorizaciones de los equipos y sus concepciones se muestra la imagen 1.

Imagen 1. Clasificación de cualidades



Fuente: archivo personal de la autora.

En la imagen 1 se observa la clasificación de las cualidades. Se evidencia la manera en que el alumnado comienza a reflexionar que tales cualidades pueden ser compartidas entre mujeres y hombres. Sin embargo, en el diálogo grupal, la pericia fue adjudicada a los niños argumentando que son más hábiles que las niñas. Todos los equipos coincidieron en que la decisión es una característica de mujeres, porque en casa son las que toman las decisiones. Lo mismo sucedió con la responsabilidad, pues mencionaron que ellas son más responsables que los hombres al cuidar la familia.

Como primera actividad de sensibilización, se mostraron las concepciones al interior de los equipos. Fue interesante observar cómo las discusiones se dirigían a clasificar la decisión, la responsabilidad, la fortaleza y el entusiasmo para las mujeres; mientras que para los hombres, la osadía, la tenacidad, la brusquedad y la audacia. Se sostuvieron debates intensos en los equipos, en los que concluyeron que existen ciertas cualidades que se comparten. La sensibilización en el grupo se favoreció en el diálogo y en la presentación de los trabajos por equipos; se confrontaron sus creencias y se reconoció que es posible compartir características. Se aceptó que son necesarias más actividades de sensibilización para impactar en las concepciones de más niñas y niños.

El papel docente fue primordial no solo para dejar que el alumnado dialogara en los debates iniciados en los pequeños equipos, sino también para hacer cuestionamientos intencionados en el grupo que llevaran a reflexionar si hombres y mujeres poseen esas cualidades como regla. Al respecto, Freixas, Fuentes-Guerra y Luque (2007) destacan que el debate en el estudiantado “ayuda a perfilar y diseñar los argumentos propios, facilita la construcción del juicio personal y permite encontrar la medida en los otros y las otras, al mismo tiempo que enseña a aceptar las diferencias, sin que éstas signifiquen anulación o imposición” (p. 61). Por estas razones, es nodal el intercambio oral para compartir sentimientos y creencias en torno a los estereotipos.

Flores (2005) subraya que la escuela es un espacio donde los individuos aprenden a ser alumnos y alumnas, pero también varones y mujeres aprenden los comportamientos adecuados por pertenecer a una u otra de estas categorías. La sensibilización resulta ser una excelente herramienta para crear conciencia individual y colectiva, para que “abran los ojos y vean, escuchen, huelan, saboreen y toquen la realidad y la problemática de las desigualdades e inequidades de género” (INMUJERES, 2018, p. 15), en razón de que se transmiten mensajes a través de las palabras y de los tonos de voz, de los gestos, de las formas de aproximarse a las personas, de las expectativas que se expresan.

Etapas 2: análisis crítico de la realidad

Otra de las intervenciones intencionadas para explicar la acción del alumnado consistió en el análisis crítico del entorno. A través de una encuesta al alumnado de toda la escuela sobre la clase de educación física, se indagó si se promovían las mismas actividades para niños y niñas, si se mostraban, en específico, prácticas sexistas. Según los resultados de las encuestas, el estudiantado de la escuela no era consciente de estas prácticas. Al analizar las encuestas, los equipos comenzaron a hacer una crítica sobre los resultados; les sorprendió que los demás estudiantes no se habían dado cuenta de las desigualdades en la clase de educación física. Por lo tanto, respecto de las respuestas de las niñas y los niños de todo el centro escolar, las actividades de sensibilización acerca de las diferencias que se hacían en dicha clase estaban teniendo efecto en el grupo de quinto grado.

Después del análisis de las encuestas, se efectuó una asamblea en la que se invitó a la profesora de educación física para que el estudiantado le ofreciera propuestas para mejorar la clase. En seguida se transcribe un fragmento del diálogo sostenido en esta sesión.

Yesenia: Yo opino que exploremos diferentes deportes, sin distinciones de género.

Docente: Gracias, Yasmín, tú modera las participaciones.

Alexis: Que todos juguemos equitativamente en la cancha.

Docente: ¿Qué otra cosa necesitamos para mejorar la clase de educación física?

Christian: Yo, maestra, perdón, yo, Yasmín. Que los niños y las niñas juguemos las mismas actividades y deporte que la maestra nos está poniendo.

Docente: [Le dicto lo que dice Christian a Elvin que está escribiendo]. Te agradezco esta participación, porque es una idea muy buena, porque tú siempre quieres fútbol.

Cinthia: Que un turno las niñas digan qué quieren jugar, y otro día los niños.

Samuel: Es la misma idea que Christian.

Citlali: Divertirnos y no pelear.

Yesenia: Cuando calentábamos nos ponía actividades, y algunos decían, qué aburrido.

Bryan: Hay que respetar las actividades que la maestra nos pone.

Docente: ¿Qué otra participación agregamos?

Raúl: Que la maestra de física que no les dé cuerditas, como el maestro Manuel, y que a los niños el balón, que no haga lo mismo que él.

Docente: Entonces, que no separe juegos para niños y niñas.

Raúl: Sí.

Yesenia: Que haga equipos equitativamente.

Alexis: Que los niños junten a las niñas.

Everardo: Cuidar la fuerza porque a veces le pegamos muy fuerte al balón.

Docente: Ah, entonces cuidar la fuerza, ¿para qué?

Esteban: Para no lastimarnos.

Raúl: Que pongan a diferentes capitanes.

Docente: Poner diferentes capitanes y capitanas.

Jocelyn: Que no nos deje solos.

Docente: Fíjense qué valiosas son todas las participaciones; esto lo habían descubierto desde un inicio y en las encuestas, gracias a Jocelyn (asamblea, 9 de marzo de 2018).

Este fragmento muestra que cuando el diálogo prevalece en el aula surgen propuestas y un mayor compromiso del alumnado, a diferencia de lo que ocurre en las prácticas tradicionales en las cuales la(el) docente se impone. Con las intervenciones focalizadas, hubo un gran avance en las alumnas y los alumnos al identificar diferencias, no solo en el trato y en el uso de los espacios escolares, sino también en el desarrollo de personas críticas y partícipes de propuestas a favor de cambios del entorno en la comunidad escolar. Si no se sostuviese el diálogo para analizar el entorno, según Contreras y Pérez, los niños y las niñas:

Terminan reproduciendo el conocimiento que los sujetos adultos proponen; no hay una enseñanza de un juicio más crítico. No se les pregunta, ni se les informa, y los adultos y adultas terminan proponiendo actividades que interpretaron de la infancia, a partir de un conocimiento objetivo y abstracto, no desde la subjetividad de las niñas y los niños. A partir de aquí, las niñas y los niños tienen poco acceso a oportunidades y espacios de participación, al menos de manera formal (2011, p. 816).

Por ello, es importante generar espacios de diálogo donde se analicen los resultados de las prácticas de la escuela, el aula, la familia y la sociedad, con la intervención intencionada en este y otros temas acerca de los estereotipos.

En el contexto educativo, según Michel (2001), el estudiantado no aprende a ser sexista únicamente a través de los libros, sino también observando la jerarquía del sistema escolar; le basta con fijarse en la manera en que se reparten los roles profesionales masculinos y femeninos dentro de la misma escuela.

En la intervención se atendieron las problemáticas referidas a los estereotipos de género. Al examinar con cuidado la sesión fue posible ver cómo el análisis del entorno ayuda a ver lo que ocurre no solo en el aula con sus compañeros y compañeras, sino también en la dinámica escolar con el personal docente. Por lo anterior, el análisis del entorno fue significativo, porque se comienza a tener una mirada crítica más amplia de los espacios en los que está inserto el alumnado y puede ver la realidad escolar.

Etapas 3: puesta en práctica de actividades estereotipadas

En la tercera secuencia se trabajó y puso a prueba una actividad estereotipada: el uso de la electricidad en la vida cotidiana de las y los estudiantes. En esta, tenían que mostrar sus experiencias y sentimientos en la manipulación de materiales para la construcción de un proyecto eléctrico. Es necesario señalar que esta fase no consiste en intercambiar roles, como comúnmente se cree, sino en brindar a todo el grupo oportunidades de experimentación. Al inicio, los niños mostraron mucha motivación y las niñas miedo y nerviosismo, pues externaron que la electricidad es peligrosa y solo la pueden manipular los hombres.

Se siguió la pauta de conformación de equipos que propone Manassero (2003): “constituir, para las chicas, grupos homogéneos que les permitan conseguir mayor autonomía y seguridad en determinados temas, combatir el miedo al error, y especialmente reforzar el uso de máquinas, aparatos y herramientas” (p. 273). Esto debido a que, según la experiencia, se observa que los niños quieren tener mayor manipulación en estos proyectos. De esta manera, la conformación de los equipos tuvo la intención de contar con un grupo específico de niñas, otro de niños y dos mixtos.

Los resultados de la intervención fueron favorables. En la mayoría de los equipos hubo participación, salvo en el de niños, pues en este prevaleció la competitividad. Después de la presentación del proyecto por parte del estudiantado, se les entregó una hoja que contenía preguntas, para apoyar la reflexión en torno a las actividades propuestas. En el cuadro 2 se muestran las respuestas.

Cuadro 2. Respuestas del alumnado sobre el proyecto eléctrico

¿Cambió tu idea sobre manipular la electricidad?	¿Para qué crees que sea importante que mujeres y hombres tengan conocimiento de la electricidad?	¿Qué tiene que cambiar para que haya más mujeres científicas en la historia?
— No, es peligroso. — Sí, ya vi cómo hombres y mujeres pueden experimentar con la electricidad. — Sí, me daba miedo, pero ya no. — No, porque me da mucho miedo. — Sí, hace la vida más fácil. — No, porque me gusta. — Sí, me interesa cuando sea grande. — Sí, no sabía que era tan fuerte. — Sí, ayer ayudé a mi papá con la luz.	— Para que no pase un accidente. — Si no está el papá, puede hacerlo la mamá. — Para que puedan ser electricistas y eso sirve para un futuro. — Para arreglar lo que se descompone. — Para cuando no esté el hombre, las mujeres lo hagan. — Si un enchufe se quema, todos lo pueden arreglar. — Para que las mujeres no tengan miedo. — Para poder reparar cosas ambos.	— Que las mujeres estudien. — Estudiar para ser una científica. — Que se enseñen. — Que los hombres les enseñen. — Que las mujeres no tengan miedo. — Que ya no exista el machismo. — Hacer el derecho que todos somos iguales. — Que dejen la oportunidad a las mujeres.

Fuente: archivo personal de la autora.

En los diversos cuestionamientos hacia el alumnado, se rescataron aportaciones que denotan un aprendizaje significativo, una movilización de creencias y esquemas mentales. En el primer cuestionamiento, sobre si había cambiado la idea de manipular la electricidad, 85 por ciento contestó que sí, mientras que hay participaciones que explicitan que aún continúan con miedo.

Entre las respuestas está la aportación de una alumna que se acercó emocionada a profundizar más al respecto; comentó que ese mismo día había ayudado a su papá a arreglar un socket en su casa, y su papá le dijo que estaba sorprendido de que tuviera el conocimiento para hacerlo. Esto produjo gran entusiasmo en la alumna, después de haber realizado algo nuevo que no había explorado anteriormente. Este comentario se consideró reflejo de un avance. Tal vez no sea posible impactar de la misma manera en todo el alumnado, en algunos

casos con mayor o menor intensidad, pero se movilizan las creencias propias y el autoconcepto en relación con la posibilidad de realizar una actividad sin importar si son hombres o mujeres.

El segundo cuestionamiento es nodal, pues es una clara comparación con las respuestas iniciales. Al comienzo, creían que los abuelos y los padres son los que pueden reparar desperfectos eléctricos, pero las respuestas fueron diferentes al término del proyecto. Se les preguntó ¿para qué crees que sea importante que hombres y mujeres tengan conocimiento de la electricidad? Los comentarios finales denotan un cambio; por ejemplo: “si el papá no está, la mamá lo puede arreglar”, o “para que no solo los hombres sean expertos, también las mujeres”, “para poder reparar ambos las cosas”. Lo anterior da cuenta del logro del propósito de este proyecto: reflexionar sobre los estereotipos de género y ayudar al alumnado a transitar hacia prácticas más democráticas, libres e inclusivas.

A la pregunta ¿en qué se necesita cambiar?, el estudiantado respondió que es necesario que las mujeres estudien, que pierdan el miedo en general y al machismo en la sociedad. Esta última respuesta llevó a percatarnos de que no solo las niñas lo mencionan, sino también los niños, lo cual es significativo porque, desde su mirada de género, se muestran sensibles para darse cuenta de ello.

Los estereotipos de género no son estables; según Díaz y Anguita (2017), estos cambian de una sociedad a otra, puesto que se crean y varían a lo largo del espacio y del tiempo. Los ideales de la mujer y el hombre de hace un siglo no son iguales a los de ahora; por lo tanto, es necesario reflexionar en los cambios en los modelos de mujer y hombre. Desde la intervención docente, se analiza cómo poder ser, actuar y experimentar formas diversas a las convencionales aceptadas socialmente.

A partir del análisis de los resultados de la propuesta, en el caso del alumnado, es posible afirmar que: A) La etapa de tipificación de género en la que se encuentra el estudiantado no es determinante de la inmutabilidad de sus creencias sobre los estereotipos; sino, todo lo contrario, se muestran flexibles a transitar a modelos de mujeres y hombres con características compartidas. B) El alumnado se muestra sensible ante los estereotipos que vive, por lo que externa su sentir acerca de las desigualdades que representa vivir con estos modelos. C) Es capaz de analizar críticamente los estereotipos en espacios como el aula y la escuela, así como de diversos actores educativos como el estudiantado, el profesorado y la familia, además de dar propuestas para cambiar hacia una sociedad más democrática. D) Las alumnas y los alumnos expresan temores en la realización de actividades nuevas, pero muestran una apertura a experimentar y cambiar sus actitudes y creencias estereotipadas.

CONCLUSIONES

En este trabajo se expusieron los resultados de la propuesta de intervención para la deconstrucción de estereotipos de género en el alumnado de quinto grado de educación primaria. Se evidencian los avances en las diferentes etapas de mediación docente.

La aplicación de la primera etapa es importante porque, si no se concientiza al alumnado sobre las creencias y actuación propias, no podría analizar el entorno y habría resistencia por experimentar actividades que son estereotipadas. Fue esencial la realización de diversas actividades que sensibilizaran a la pluralidad del alumnado. En esta misma etapa fue relevante el papel mediador del docente, el cual fungió en el grupo como cuestionador de las creencias y de las conclusiones a las que llegaron. Asimismo, participó en los debates que se entablaron cuando sus esquemas mentales comenzaron a movilizarse.

La segunda etapa fue esencial para ampliar la mirada sobre lo que ocurre en los diferentes espacios y actores educativos a causa de la reproducción de estereotipos. Esta etapa no se habría logrado sin la sensibilización previa. Además de analizar el contexto inmediato, es necesario que se dé un papel activo al estudiantado para que construya propuestas que transformen su entorno y se comprometa con éstas. Asimismo, es sustancial involucrar en ellas a otros actores y permitir el diálogo para alcanzar acuerdos que modifiquen la dinámica escolar.

Como ya se ha dicho arriba, la tercera etapa no consiste en intercambiar roles, sino en presentar situaciones reales y cotidianas en las cuales se experimente y reflexione sobre el actuar propio. En esta última etapa se evidencia quiénes eligen con libertad cambiar, o no hacerlo, ante una creencia previa. El punto nodal es la posibilidad de crear su propio actuar y pensar, con fundamento en las experiencias diversas vividas en el aula y escuela, en las capacidades y preferencias propias, para dejar paulatinamente lo que se le está dictado ser y hacer a mujeres y hombres.

En las diferentes etapas de la intervención se hizo patente la importancia del papel del diálogo, puesto que brinda un espacio para reflexionar, debatir, construir, proponer y transformar, a partir de las participaciones orales de las niñas y los niños acerca de sus experiencias, sentimientos y creencias, para transitar hacia el cambio. Sin este diálogo, el estudiantado no mostraría la apertura para criticar la realidad en la que vive, ni la mostrarían los agentes que le rodean y con quienes conviven.

El aporte al conocimiento pedagógico de esta propuesta de intervención es funcional no solo en el contexto particular en que se aplicó, sino que es factible implementarla en diferentes contextos educativos, transitar y regresar en las diferentes etapas si se infiere que es necesario para las alumnas y alumnos.

La realidad educativa muestra que, para que el profesorado aplique la propuesta aquí descrita, es necesario que sea sensible ante las diferencias de género propias y en el hecho educativo para poder intervenir. A pesar de esta realidad, el planteamiento curricular 2017 destaca la movilización de los esquemas de los estereotipos en las aulas y en los libros de texto, por lo que será interesante ver el impacto que tal movilización tendrá en las futuras generaciones.

Gracias a esta investigación y a la respuesta del alumnado es posible afirmar que se avanzó en la deconstrucción de los estereotipos de género, en la concientización de alumnas y alumnos de la reproducción de estos en la sociedad y en el fomento del respeto a quienes se salen de los modelos convencionales, lo cual indudablemente contribuye a evitar exclusiones y discriminación en las escuelas, que necesitan aceptar la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bustos, O. (2003). *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria. Curso general de actualización*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.
- Contreras, G., y Pérez, J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9): 811-825. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a22.pdf>
- Díaz, S., y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1): 219-232. DOI: 106018/reifop/20.1.228961
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela. Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(1): 67-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/128755>
- Freixas, A.; Fuentes-Guerra, M., y Luque, B. (2007). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes* (7). Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2400/2364>
- García, A. (2007). *La perspectiva de género en la escuela: preguntas fundamentales*. Distrito Federal, México: Consejo Nacional de Población. Recuperado de http://conapo.gob.mx/en/CONAPO/La_perspectiva_de_genero_en_la_escuela_Preguntas_fundamentales
- INMUJERES (Instituto Nacional de las Mujeres) (2007). *Glosario de género*. Distrito Federal, México: Instituto Nacional de las Mujeres Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf
- INMUJERES (Instituto Nacional de las Mujeres) (2008). *Guía metodológica para la sensibilización en género: una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública*. Distrito Federal, México: Instituto Nacional de las Mujeres. Recuperado de <http://www.asocam.org/sites/default/files/publicaciones/files/e448724e90cd07e5abe1bf15664a8ae7.pdf>
- Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.
- Manassero, M., y Vázquez, A. (2003). Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias. *Revista de Educación* (330): 251-280.
- Martínez, D. (2012). *Práctica docente con equidad de género: una guía de trabajo*. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, Centro de Estudios de Género, Secretaría de Educación Pública.
- Michel, A. (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. *Educere*, 5(12): 67-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601210.pdf>
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores* (7): 45-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Santrock, J. (2007). *Desarrollo infantil*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública, UNICEF-México.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). *Plan de estudios de la educación básica*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.
- Villar, L. (1999). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao, España: Mensajero Ediciones.