

¿Estereotipos de género en el aula de educación primaria? Una mirada a sus contextos de interacción a partir del habitus

Gender stereotypes in the elementary school classroom? A look at their interaction contexts from the perspective of habitus

Juan Manuel Guel Rodríguez¹

Revista Educación y Sociedad

Guel, J. M. (2025). ¿Estereotipos de género en el aula de educación primaria? Una mirada a sus contextos de interacción a partir del habitus. *Revista Educación y Sociedad*, 6(12), 42-59.
<https://doi.org/10.53940/reys.v6i12.252>

Artículo recibido: 28-09-2025
Artículo aprobado: 25-11-2025
Arbitrado por pares



I ACEES

Resumen

Este artículo analiza los estereotipos de género en el aula de educación primaria, tomando como objeto de estudio las interacciones cotidianas entre un docente y su grupo de cuarto grado. Desde la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu y su concepto de habitus, se empleó una metodología cualitativa basada principalmente en la observación no participante. Los resultados evidencian la coexistencia de disposiciones tradicionales y liberales: por un lado, prácticas que reproducen roles y estereotipos de género, y por otro, estrategias incipientes de equidad. Se concluye que el aula constituye un espacio de lucha simbólica en el que se negocian, perpetúan y desafían las desigualdades.

Palabras clave: habitus, género, estereotipos de género, roles de género, educación primaria

Abstract

This article examines gender stereotypes in a primary school classroom, focusing on everyday interactions between a teacher and a fourth-grade group. Drawing on Pierre Bourdieu's sociological perspective on habitus, a qualitative methodology was applied, including non-participant observation. Findings reveal a coexistence of traditional and liberal dispositions: on one hand, practices that reproduce gender roles and stereotypes, and on the other, emerging strategies that promote equity. The study concludes that the classroom is a symbolic arena where inequalities are negotiated, reproduced, and challenged, underscoring the need for critical, gender-sensitive pedagogical practices.

Keywords: habitus, gender, gender stereotypes, gender roles, primary education

¹ Profesor-investigador en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México
jguel@beceneslp.edu.mx  <https://orcid.org/0000-0002-7637-7520>

Notas de Autor:

El artículo es parte de la tesis para Optar al Grado de Doctor en Procesos de Enseñanza Aprendizaje por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. De igual forma y producto del trabajo de tesis existe un artículo académico denominado: Guel, J. (2021). Visibilizando estereotipos para sensibilizar en igualdad de género: una experiencia de intervención didáctica con estudiantes de sexto grado de educación primaria. *GénEroos*, 28(30), 91-120.
<https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/16>

Introducción

El aula, como espacio físico y social, es uno de los entornos más importantes en los que se desarrollan las interacciones humanas, especialmente en la formación de sujetos a lo largo de la vida. Desde una perspectiva sociológica, el aula no es solo un lugar destinado a la transmisión de conocimientos, sino un microcosmos de la sociedad en el que se reproducen, se negocian y, en ocasiones, se transforman las estructuras y las relaciones sociales. A través del concepto de *habitus*, propuesto por Pierre Bourdieu (2007), es posible analizar cómo las dinámicas de poder, las desigualdades sociales, los roles de género, las normas culturales y las expectativas sociales se manifiestan en las interacciones cotidianas del aula.

Con base en lo anterior, la presente investigación tiene como propósito analizar los contextos de interacción en un aula de educación primaria mediante la caracterización de su *habitus*, con el fin de identificar disposiciones tradicionales y liberales en relación con los estereotipos de género. Para lograrlo, se propone un abordaje cualitativo para examinar las dinámicas sociales y educativas que influyen en la formación de actitudes y comportamientos de género entre los estudiantes y el docente titular de un cuarto grado de una escuela primaria marginal ubicada en la periferia sur de la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P., México, durante el ciclo escolar 2016-2017.

El *habitus* y la realidad de la vida cotidiana

El concepto de *habitus*, desarrollado por Pierre Bourdieu (2007), se refiere a las disposiciones duraderas y transferibles que los individuos adquieren a través de sus experiencias sociales. Pietro (2002) señala que, en el contexto educativo, el *habitus* se manifiesta en las prácticas pedagógicas y las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes. Estas prácticas pueden reforzar o cuestionar los estereotipos de género, modelando las percepciones y comportamientos de los estudiantes. Bourdieu (2007) desarrolló el concepto de *habitus* para explicar cómo las estructuras sociales se internalizan en los individuos y cómo estas estructuras modelan su comportamiento sin necesidad de un control consciente y deliberado:

Se define como sistemas de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “reguladores” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007, p. 86).

El *habitus* se origina como una respuesta a la dicotomía entre el estructuralismo y el subjetivismo, proponiendo una síntesis que reconoce la influencia de las estructuras sociales en la formación de los sujetos, mientras permite un espacio para la agencia individual operado desde el subconsciente (Bourdieu, 2007), es decir, como parte de una práctica incorporada y legítima que influye en la forma en que las personas perciben el mundo y cómo actúan sin que se necesite reflexionar sobre sus elecciones; como parte de un acuerdo con normas sociales internalizadas y naturalizadas como si siempre hubieran existido dentro de una estructura estructurante (Astete, 2017).

En el ámbito educativo, el *habitus* se manifiesta en las prácticas pedagógicas y en las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes, a partir de la articulación de estructuras cognitivas en forma de capitales que conectan lo externo y lo interno, lo objetivo y lo subjetivo, y lo individual y lo social (Astete, 2017). Las disposiciones adquiridas en el hogar y en la comunidad entran en conflicto con las exigencias del sistema educativo, lo que influye en el rendimiento académico y en las expectativas de los estudiantes.

El *habitus* desempeña un papel crucial en la formación de actitudes y comportamientos de género. Los estereotipos de género se internalizan mediante la socialización y se reproducen en las interacciones escolares. Las disposiciones tradicionales pueden reforzar roles y estereotipos de género, mientras que disposiciones más liberales introducen ejercicios cotidianos como el cuestionamiento crítico de la realidad y la dialogicidad, ambos propuestos por Paulo Freire en su pedagogía del oprimido: “el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia” (Freire, 2005, p. 110). En ese tenor, el diálogo en confianza posibilita reconocer el mundo desde una mirada crítica que permita modificar sus estructuras y no sólo reproducirlas.

Por lo anterior, es posible desafiar las disposiciones tradicionales y promover ejercicios dialógicos a fin de reconocer las diferencias, las formas de verse y colocarse en el mundo a partir de las posibilidades o la negación de estas, producto de la condición de género de cada ser humano, tanto en lo individual como parte de un colectivo identitario. Freire (2005) plantea la necesidad de profundizar en el pensamiento, las experiencias y el lenguaje en torno a la realidad desde la perspectiva del mundo percibido por la humanidad (mujeres y hombres).

Realizar ejercicios desde una mirada crítica y dialógica posibilitaría analizar la realidad dada con el *habitus*, a fin de visibilizar y cuestionar el sistema estructurado y estructurante que promueve la naturalización de prácticas de género, las cuales, señala Leñero (2010), ocurren dentro de un sistema patriarcal que perpetúa estereotipos y roles según la relación sexo-género.

Desde una postura sociológica, Berger y Luckmann (2003) señalan que el análisis de la realidad de la vida cotidiana permite reconocerla como establecida, legítima y sin necesidad de verificaciones adicionales. De ahí que las asimetrías socioculturales entre mujeres y hombres dentro del espacio público-privado formen parte de una construcción que no se cuestiona, sino que se asume porque forma parte de una realidad que no está sujeta a cambios.

Para modificar la realidad de la vida cotidiana, es necesario que se interrumpa, y esto sólo ocurre cuando aparece un problema que es cuestionado críticamente y se reincorpora la solución de lo problemático a lo no problemático (Berger y Luckmann, 2003). Por tanto, la aparición de un problema o una tensión en la realidad puede considerarse una coyuntura en la que inevitablemente habrá una reestructuración.

Analizar la realidad de la vida cotidiana mediante una perspectiva de género facilitaría identificar que, tanto los estereotipos como las prácticas discriminatorias son consecuencia de la desigualdad sociocultural e histórica entre mujeres y hombres (Subirats, 1994), es decir, la desestabilización de los estereotipos de género a partir de la aparición de un problema o malestar estructural, vislumbra una alternativa para deconstruir los estereotipos y sanear las diferencias que violentan principalmente a las mujeres como grupo vulnerable, a los hombres excluidos de la hegemonía patriarcal y de las dinámicas de dominación androcentrista que permean en todas las actividades de la interacción humana.

Género, estereotipos y roles

El género se refiere a la construcción de la diferencia sexual (que se ha favorecido sistemáticamente y sostenidamente a lo largo de los siglos) a partir de la superposición de los atributos supuestamente masculinos sobre los femeninos, en correspondencia con los cánones heterosexuales normativos, la identidad biológica y los cuerpos sexuados. Este planteamiento sociohistórico y cultural obedece a un orden estructural fundamentado en el patriarcado, entendido como: “un sistema de relaciones sexo-políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurada por los varones, quienes, como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres” (Fontenla, 2008, p. 4).

El cuestionamiento crítico hacia el patriarcado como sistema político hace visibles las asimetrías y las violencias por razón de género, a su vez, también favorece procesos de sensibilización que deconstruyen

los significados socioculturales de lo femenino y masculino, de tal manera que se legitimen y empoderen diversas posibilidades de ser personas, que a su vez permeen en N posibilidades de interacción entre identidades de género, sin que ello se traduzca en la superposición de unos frente a otros.

Se considera fundamental pensar en la necesidad de cambio; sin embargo, este debe pensarse desde lo estructural, a fin de impregnar cada aspecto y cada dimensión que la interacción entre los géneros implica. Desde la mirada de Scott (2013), se estaría hablando de replantear los símbolos, los conceptos, las representaciones, las instituciones y las identidades.

Los estereotipos de género se centran en la construcción sociocultural dicotómica, antagónica y asimétrica de la relación hombre/mujer. Vázquez (2012) define los estereotipos como: “un conjunto de creencias compartidas sobre las características, atributos y comportamientos considerados propios, inseparables y adecuados para hombres y mujeres, que además precisan el tipo de relaciones que quienes componen ambos grupos deben mantener entre sí” (p.18).

Leñero (2010) señala que los estereotipos de género se convierten en elementos primarios o esencialistas que definen el ser social de mujeres y hombres en correspondencia con los atributos deseables de lo femenino y lo masculino respectivamente: “[son] modelos sobre cómo son y cómo deben comportarse la mujer y el hombre” (p.22). En otras palabras, los estereotipos guardan una estrecha relación con la correspondencia sexo-género; se convierten en moldes de comportamiento y en expectativas socioculturales a las que cada ser humano debe alienarse, aun desde antes del alumbramiento, con ayuda y vigilancia de su entorno social, y refrendar permanentemente a lo largo de toda su vida.

Lamas (2000) define los roles de género como un conjunto de normas, expectativas y comportamientos socialmente contruidos que determinan cómo las personas deben actuar, pensar y sentir en función de su sexo asignado al nacer. Estos roles no son naturales ni biológicos, sino que se transmiten culturalmente y suelen reproducir relaciones de poder que ponen en situación de desventaja a las mujeres y a otras identidades de género no hegemónicas.

Se puede afirmar que los estereotipos de género configuran un conjunto de expectativas sociales que se proyectan sobre los cuerpos biológicos, a partir de la asignación de atributos diferenciados según lo masculino y lo femenino. En ese tenor, dichas expectativas no se limitan a descripciones superficiales, sino que operan como constructos socioculturales que orientan y condicionan la manera en que los sujetos son percibidos, evaluados y socializados. En este proceso intervienen mecanismos de adiestramiento y modelación que, de forma explícita o implícita, buscan encauzar las conductas hacia la reproducción de los roles de género establecidos, los cuales legitiman jerarquías, desigualdades y formas de dominación en el entramado social. Así, los estereotipos de género actúan no solo como referentes simbólicos, sino también como dispositivos de control que naturalizan y perpetúan relaciones asimétricas entre mujeres y hombres, limitando la posibilidad de construir identidades más libres, diversas e igualitarias.

Hombre/mujer y el efecto de jerarquía

Cuestionar críticamente los estereotipos y roles de género implicaría entonces descolocarlos del habitus (Bourdieu, 2007), es decir, traerlos al nivel consciente de las personas para deconstruir las estructuras socioculturales perpetuadas que rigen las interacciones de género, para ello, se requiere provocar procesos de desestabilización que cuestionen, por ejemplo: los usos, las costumbres, los ritos y los rituales para dejar de naturalizarlos. Al respecto, Asensi (s. f.) plantea la necesidad de realizar un ejercicio de deconstrucción desde una perspectiva metafísica que, siguiendo a Heidegger, define el pensamiento del ser como una simple presencia.

Asensi (s.f.) plantea que la metafísica no es solo un sistema abstracto, sino también una forma de organizar la textualidad y la conciencia colectiva. En ese tenor, la metafísica funciona como una matriz de

oposiciones jerárquicas (presencia/ausencia, vida/muerte, cuerpo/alma, realidad/ficción, hombre/mujer, etc.), cuyo núcleo es la jerarquización de oposiciones binarias, lo que históricamente ha permitido formas de dominación y totalitarismo, impregnando la conciencia individual y colectiva.

Desde la perspectiva de género, la dicotomía cultural hombre/mujer configura esencias diferenciadas que atribuyen al varón atributos como autoridad, poder, liderazgo o fuerza, mientras que a la mujer se le asocian cualidades de subordinación, dependencia, fragilidad o alternancia. Esta construcción simbólica refuerza un orden patriarcal que reproduce desigualdades en todos los ámbitos de la vida social. En este sentido, cuestionar el binarismo desde una resistencia política supone reconocer la coexistencia de ambos, pero, al mismo tiempo, desarticular la asimetría y la jerarquía que los sostienen mediante políticas públicas que garanticen el acceso de las mujeres a una vida libre de violencias (González, 2024). Mientras que, en el ámbito cultural, la resistencia política exige prácticas de sensibilización que inicien con el lenguaje como acto reivindicatorio: invertir el orden de las oposiciones jerárquicas (Asensi, s. f.), por ejemplo, nombrando primero a la mujer y después al hombre, constituye una acción simbólica que desestabiliza los mecanismos tradicionales de dominación.

Los estereotipos y roles de género constituyen uno de los dispositivos más eficaces para perpetuar la organización social del patriarcado, pues, a través de ellos, se transmiten a las nuevas generaciones las pautas de comportamiento sobre lo que significa ser mujer u hombre en un orden culturalmente establecido. Investigaciones recientes señalan que la reproducción de estos estereotipos no solo se da en la socialización familiar, sino también en los entornos educativos, mediáticos y laborales, configurando un entramado que legitima desigualdades de acceso y oportunidades a partir de la reproducción de formas políticas y simbólicas de violencia de género (Serrano-Arenas y Ochoa-Cervantes, 2021; Sosa y Imhoff, 2023).

Lagarde (2018) plantea que la vida cotidiana constituye el escenario privilegiado para visibilizar las diferencias históricas en el acceso a derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, así como para comprender su ubicación diferenciada en los espacios públicos y privados. De este modo, la lucha de los movimientos feministas y de las colectivas de mujeres se centra en evidenciar que, más allá de las diferencias biológicas, todas las personas comparten la misma dignidad y capacidades humanas, lo que les otorga el derecho a desarrollarse plenamente en condiciones de igualdad. En esta misma línea, González (2024) plantea la necesidad de transitar hacia un paradigma de igualdad sustantiva, en el que las políticas públicas, las prácticas educativas y los discursos sociales reconozcan y atiendan las desigualdades estructurales derivadas de la condición de género, en particular las que afectan a las mujeres. Por tanto, repensar la relación hombre/mujer desde una mirada crítica y transformadora supone no solo cuestionar los fundamentos jerárquicos de la diferencia sexual, sino también construir nuevas formas de interacción basadas en la equidad, la corresponsabilidad y el reconocimiento de la diversidad.

Metodología

La presente investigación toma como insumo principal los resultados obtenidos en el trabajo de tesis titulado: “Sensibilizar en igualdad de género. Contribuciones teórico-metodológicas y didácticas para la intervención en el aula de educación primaria” (Guel, 2021). Dicho trabajo de tesis corresponde a una investigación educativa de tipo aplicado, la cual consideró dos etapas desarrolladas en un aula de educación primaria: una fase diagnóstica y otra de intervención. En ese tenor, este artículo retoma la fase diagnóstica a fin de profundizar en el análisis a partir de Pierre Bourdieu (2007) y de su concepto de *habitus*, para reconocer cómo las dinámicas de poder, las desigualdades sociales, los roles de género, las normas culturales y las expectativas sociales se manifiestan en las interacciones cotidianas dentro del aula.

Con base en lo anterior, este artículo se enmarca en un estudio de tipo cualitativo, que utiliza observaciones no participantes y entrevistas semiestructuradas (Hernández et al., 2014) en un aula de

educación primaria. Para la entrada al campo, se consideró iniciar a partir de la firma de un consentimiento informado, como parte de las consideraciones ético-legales de la investigación. Dicha actividad consistió en la exposición de las características del proyecto de investigación ante la Dirección de la Escuela Primaria y el docente titular del grupo de 4.º A. La firma de este se efectuó el 17 de enero de 2017. Posteriormente, se expuso el proyecto de investigación a las niñas y los niños que integraban el grupo de 4.º A, así como a las madres, padres de familia o tutores legales.

En cuanto al desarrollo de la investigación, se empleó el modelo metodológico de Moustakas (1994, cit. en Aguirre-García y Jaramillo, 2012, pp.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; d) resumen, implicaciones y resultados.

El objetivo de esta investigación fue analizar los contextos de interacción en un aula de educación primaria mediante la caracterización de su habitus, con el fin de identificar disposiciones tradicionales y liberales en relación con los estereotipos de género.

Los sujetos de estudio, se ubicaron dentro de una escuela primaria pública del contexto urbano marginal al sur de la ciudad de San Luis Potosí, México. El grupo de referencia fue el 4.º A, compuesto por 19 niñas y 13 niños, con una edad promedio de 9 a 10 años. El docente titular es identificado como Javier, quien se asume como varón con 58 años de edad y 37 años de servicio docente. En cuanto a su estado civil, el docente está casado, con hijos y nietos, mientras que su formación profesional es de grado de licenciatura en educación primaria. Cabe señalar que, en todos los casos, se emplearon nombres ficticios a fin de asegurar la confidencialidad de los participantes.

Para la recolección de datos, se empleó la técnica de observación no participante, la cual, según Hernández et al. (2014), se describe como una participación en la que el investigador está presente, pero no interactúa con los participantes durante la mayor parte del tiempo. Se diseñó una guía de observación, misma que fue construida a partir de los indicadores propuestos en: “Prácticas sexistas en el aula” (Pacheco, 2004), y “El registro: una herramienta para la sistematización de la práctica y la construcción de Saber Pedagógico” (Ministerio de Educación de Chile, 2002). Cada registro se realizó a partir de la observación de las interacciones en las sesiones escolares entre el docente titular y los estudiantes en el aula. La guía de observación atravesó un proceso de validación por parte de expertos, como parte del trabajo de tesis declarado al inicio de este apartado.

En la Tabla 1, se muestra el formato con los indicadores observables que contuvo la guía de observación.

Tabla 1

Guía de observación para la recolección de datos

Sujeto observable	Indicadores observables
Docente	• Actitud del docente ante distintas situaciones en clase. • Relaciones interpersonales con niñas. • Relaciones interpersonales con niños. • Aspectos de la didáctica (materiales, discurso docente, ejemplos –clase). • Contenidos curriculares (ejemplos didácticos, explicaciones, interacción con los contenidos y libro de texto). • Organización de las actividades y del espacio físico.

Sujeto observable	Indicadores observables
Estudiantes	• Tipo de interacción con el docente. • Relaciones interpersonales entre pares: niño-niño; niña-niña; niño-niña. • Participación en las actividades propuestas por el docente • Iniciativas en el aula: tipos de iniciativas. • Liderazgo escolar: líderes académicos y sociales. • Plenarias.

Nota: construcción propia a partir de Pacheco (2004).

En total se realizaron 20 registros de observación, cada uno de ellos con una duración aproximada de una hora, en encuentros de una o dos veces por semana; es importante referir que cada sesión fue audiograbada y posteriormente transcrita como narrativa de tipo descriptivo en un diario como fuente de datos y bajo una técnica naturalista: “observar-recoger una situación sin alterarla” (Zabalza, 2004, p. 51).

En cuanto a la metodología de análisis del diario, se consideraron las dos fases propuestas por Zabalza (2004): 1. Lectura exploratoria, 2. Lectura de anotaciones al margen: de esta última fase se consideró “un esquema de campos” planteado por Elliot (1984, citado en Zabalza 2004, p. 62), el cual propone observar-analizar tres aspectos: 1. Las pautas o patterns idiosincrásicos del aula, 2. Los dilemas que el profesor se plantea y 3. Las tareas que se realizan en la clase.

El periodo considerado para obtener los registros fue de febrero a junio de 2017. De igual manera, con base en el análisis preliminar de los registros de campo, se realizó un ejercicio de triangulación de fuentes, el cual consistió en la ejecución de una entrevista de tipo semiestructurada (Hernández et al. 2014) al profesor de grupo, esto con el propósito de conocer sus percepciones en torno a la igualdad de género, los estereotipos y los roles de género en la vida cotidiana del aula.

La entrevista se realizó durante una de las clases de educación física, con fecha del 19 de mayo de 2017, por una hora, en cuyo marco la escuela contaba con un docente especialista para atender dicha asignatura; por tanto, la entrevista se desarrolló en el salón de clases, sin la presencia de los estudiantes. Cabe señalar que el docente consintió en que la entrevista fuera audiograbada.

Para la integración final de los datos recabados, se empleó el método de comparación constante (Fernández, 2006), considerando tanto las narrativas derivadas de la observación no participante como las entrevistas semiestructuradas realizadas al docente del grupo. A partir de estos dos insumos se construyeron dos categorías de análisis: 1) Estereotipos de género en las interacciones áulicas y 2) Estereotipos de género en la implementación de contenidos curriculares.

Resultados

Con base en la primera categoría: Estereotipos de género en las interacciones áulicas, se identificaron algunos momentos relacionados principalmente con la figura del docente. En el siguiente registro se expone una situación recurrente en la que, desde un posicionamiento práctico, pareciera que el docente aplica el concepto de igualdad de género.

En clase de Ciencias Naturales, al hablar sobre los recursos naturales, el docente repartió una hoja de trabajo a cada estudiante, para ello dijo: “necesito dos niñas y dos niños que me ayuden a repartir estos materiales” (refiriéndose a las hojas, un papel bond y unos marcadores), después, señalando con la mano, se refirió a algunos estudiantes: “tú y tú y... ustedes dos niños. Después

de dicha acción, se cuestionó al docente sobre por qué había decidido que fueran dos estudiantes niños y dos niñas, a lo que él respondió: “¡Ah! para que se acostumbren a que a todos por igual les toca hacer las cosas, que no nada más les toca a unos y otros no, sino que todos parejo” (Registro de clase, 05 de junio de 2017).

Por lo anterior, se observa que el docente busca no estereotipar al decir a todos parejo, sin embargo, en el registro derivado de una sesión posterior, se recuperó la siguiente situación, misma que permite cuestionar y reflexionar sobre si realmente hay una apropiación por parte del docente sobre construir escenarios basados en la igualdad de género o sólo es un elemento discursivo.

Una pareja de estudiantes (niño-niña) durante la clase estuvo platicando y jugando mientras el docente explicaba el tema, incluso mientras el resto del grupo realizaba las actividades propuestas, ellos continuaban distraídos. El docente le llama la atención únicamente a la niña, diciéndole: “¡Mija, ya compórtate, acuérdate de que ya te trae el director!”. Al finalizar la sesión se cuestiona al docente sobre por qué sólo la reprendió a ella y no a él, respondiéndome abiertamente [señalando al niño quien se encontraba castigado junto con su compañera]: “como que ella entiende más que el otro cabezón, él es un caso perdido, ¿verdad?” [Preguntándole al niño, quien responde con una sonrisa nerviosa y continúa escribiendo...] (Registro de clase, 06 de junio de 2017).

En relación con la interacción señalada, pareciera que el docente hace una diferenciación en función del género, pues, a pesar de que ambos estudiantes, durante el registro de la observación, mostraron un comportamiento similar, la reacción fue diferente en cada caso. Con base en lo señalado por Leñero (2010) respecto a los estereotipos, se observó mayor delicadeza en el trato hacia ella, pues empleó la palabra mija para llamar su atención; de igual forma, pareciera que la visualizó con mayor docilidad para el seguimiento de las reglas escolares: como que ella entiende más. En el caso del alumno, se observó un trato con mayor rigidez y brusquedad, pues se dirigió a él como cabezón y un caso perdido.

Lo anterior permitió plantear que, si bien el discurso docente evidenció destellos a favor de la igualdad de género al señalar que todos somos iguales, no fue así en la interacción directa mostrada bajo otras condiciones dentro del aula, dejando en evidencia que diversas situaciones, como la del segundo fragmento de registro presentado, ni siquiera son objeto de cuestionamiento. En esa tesitura, surgen algunas interrogantes: ¿qué sintió el alumno cuando el docente lo calificó de caso perdido?, ¿qué pensó el alumno al ver que la reacción del docente fue diferente entre él y su compañera ante la misma acción?, ¿a qué atribuye que la niña entienda mejor las reglas que al niño?, ¿cómo los referentes socioculturales afectan al resto de los estudiantes?

Derivado de lo anterior, en la Tabla 2 se identificaron algunas situaciones ocurridas en diversos registros de observación, en los que se recuperan algunas construcciones implícitas de quienes las protagonizaron.

Tabla 2
Expresiones orales en las interacciones áulicas

Expresiones orales	Protagonistas
“Estate tranquilita, ya casi es recreo”.	Docente-alumna.
“¡Niño, salte!, voy a citar a tu mamá porque contigo ya no se puede más”.	Docente-alumno.
“Mejor vamos a competir otra vez niños contra niñas, para ganarles otra vez y que vean quiénes mandamos”.	Alumno-docente.
“Maestro, por qué pasa a esa niña a decir la efeméride, si mire anda toda greñuda”.	Alumno-docente.

Expresiones orales	Protagonistas
“¡Tú cállate pelota!”.	Alumno-alumna.
“Mejor pase a un niño, ella ni va a poder”.	Alumno-docente.
“Todos los niños saben jugar futbol, si no fíjese a la hora del recreo”.	Alumno-docente.
“Niña mejor ve y mejor dile a tu hermano y nos vamos afuera para ponerle una arrastrada”.	Alumno-alumna.
“Alison es una niña a la que le ponen apodos, la quieren sobajar, pero esa niña se ve que es de fortaleza, no le afecta que le digan eso”.	Entrevista a docente.

Nota: fragmentos de narrativas.

Algunas de las expresiones señaladas alentaban de manera constante a competir niñas contra niños, permitiendo visualizar que el género es ubicado como punto de discordancia entre estudiantes: *para ganarles otra vez y que vean quiénes mandamos*. Al respecto, Scott (2013), señala este hecho como una forma primaria de relaciones de poder a fin de legitimar la superposición de los valores androcéntricos representados por los hombres y la subordinación de las mujeres a través de mecanismos como la discriminación y/o la violencia de género.

Por otra parte, la presencia del docente en el aula no aseguró la eliminación de agresiones entre niñas y niños, sino que muchas de ellas transcurrieron de manera naturalizada y a la vista del grupo, lo cual coincide con los hallazgos en otras investigaciones (Guel, 2025; Nava y López, 2010; Pacheco, 2004).

Se identificó que las desigualdades evidenciadas entre las formas de percibirse niñas y niños se encuentran asociadas a un tipo de violencia simbólica y verbal; en ese sentido, que algunos alumnos llaman *greñuda* o *pelota* para referirse a sus compañeras, implica ciertos cánones de belleza impuestos a las mujeres, mismos que no necesariamente se aplican a los hombres, revelando nuevamente la presencia de estereotipos según la acepción de Leñero (2010).

Asumir que *todos los niños saben jugar futbol*, se convirtió en una aseveración radical fundamentada en lo biológico, es decir, pareciera que a la lógica del niño que expuso dicho argumento, todos los hombres nacen con la cualidad de saber jugar futbol, sin embargo, surgen algunas interrogantes como: ¿qué pasa con los niños a quienes no les gusta?, es decir, ¿dejan de ser niños? o ¿en qué se convierten?; ¿qué pasa con las niñas a las que le gusta el futbol?

Otra situación que ejemplifica lo expuesto por Valdivieso (2014) respecto a que las conductas de género se construyen culturalmente, se muestra en el diálogo dado entre alumno-alumna: *mejor dile a tu hermano y nos vamos afuera para ponerle una arrastrada*, denotando así una asimetría en el ideario cultural donde las mujeres no son capaces de resolver sus problemas, sino que requieren del cobijo de los otros (Lagarde, 2014) para resolver los conflictos. En ese tenor, ellas son visualizadas como indefensas y dependientes de los hombres, lo que convierte la violencia en un recurso androcentrista para la regulación de las relaciones sociales, así como en parte constitutiva de la masculinidad hegemónica, lo que demuestra que se es hombre de manera constante a través del ejercicio de la violencia.

De esta forma se identifica que la manera de resolver los conflictos entre los varones sea a través de enfrentamientos físicos asociados a prácticas impregnadas de valores androcentristas como la fuerza o la valentía (Kimmel 1997, cit. en González, 2010), refiere que parte del ideario de la masculinidad tradicional consiste en demostrarlo y/o reafirmarlo frecuentemente a través del ejercicio del poder, el éxito o la competitividad, pero al mismo tiempo en la dominación ejercida en las relaciones principalmente con las mujeres y hacia otros hombres.

En el fragmento de entrevista realizado al docente donde refiere el caso de una alumna que sobresale dentro del grupo por su dinamismo y participación: *Alison es una niña a la que le ponen apodos, la quieren sobajar, pero esa niña se ve que es de fortaleza, no le afecta que le digan eso*, permite ver que es consciente

de las diferencias culturales que hay entre niñas y niños, sin embargo, las asume como naturales; como parte del *habitus* bajo esta premisa de lo estructurado estructurante (Bourdieu, 2007), es decir, algo atribuido desde antes del nacimiento y reproducido de manera sociocultural (Leñero, 2010; Vázquez, 2012), por lo tanto, pareciera ser que bajo esa óptica, no es necesario incentivar acciones concretas de sensibilización para el cambio, puesto que obedece a un *orden natural* dado en la vida cotidiana.

Otra situación que se recupera dentro de esta categoría: *estereotipos de género en las interacciones áulicas* se muestra en el siguiente registro:

El docente repartió una hoja de ejercicios para realizarse de manera individual; transcurridos unos minutos de haber iniciado, una de las alumnas busca dentro de su lapicera una goma, sin embargo, no tiene éxito, así que recurre a su compañero de junto y le dice: “oye ¿me prestas tu goma por favor?”, el niño parece que decide ignorarla y continúa trabajando aún y cuando en su mesabanco hay una goma. La niña nuevamente se dirige a él diciéndole: “Oye, ¿me prestas tu goma, por favor?” El niño reacciona [molesto] y violentamente toma la goma y se la arroja en la cara. La goma cae al suelo. La niña la recoge y la utiliza. Enseguida la coloca en el mesabanco del niño y le dice “gracias”. Ambos continúan con su actividad (Registro de clase, 30 de marzo de 2017).

Con base en la situación expuesta, es posible identificar papeles asimétricos y violentos en la relación entre pares. Existe una subordinación de la niña (por ser quien necesitaba la goma) respecto del niño, quien era el propietario. En ese caso, hubo un acto de violencia, manifestado en la forma de *prestarle* la goma. Cabe destacar la reacción de ambos: por un lado, la niña, en todo momento, mostró una actitud respetuosa y *le dio su lugar* como propietario de la goma, mientras que el niño mantuvo una actitud violenta e intolerante.

La situación expuesta normaliza la violencia, ya que no generó disconformidad alguna, ni siquiera por parte de la niña, quien se destacó por demostrar un umbral amplio para tolerar situaciones de agresión y/o violencia. Al respecto, Leñero (2010) plantea que la desigualdad se origina en prejuicios, creencias, ideas y prácticas que se asumen como verdades incuestionables, a partir de las cuales se legitima la desvalorización de niñas y mujeres y se naturaliza la discriminación en su contra. De igual forma, el problema de la violencia tiende a intensificarse y escalar a niveles destructivos si no se visibiliza ni se atiende.

Subirats (1994) señala que son los estereotipos de género los que promueven la desigualdad, la cual se manifiesta mediante actos de discriminación y violencia en cualquier ámbito de las relaciones sociales. En ese sentido surgen algunas interrogantes: ¿cómo se visualizan los protagonistas de este hecho?, ¿qué pensó el estudiante cuando decidió aventarle la goma a su compañera?, ¿qué pensó la estudiante cuando su compañero le aventó la goma?, ¿la estudiante habrá identificado que fue agredida?, ¿el estudiante habrá identificado que fue agresor?, ¿la reacción que tuvo el niño hubiera sido la misma si hubiera sido otro niño?, ¿habría ocurrido algo similar si la niña fuera agresora y el niño el agredido?

En cuanto a la segunda categoría: *Estereotipos de género en la implementación de contenidos curriculares*, se muestra lo ocurrido en una sesión de historia en la que se abordó el contenido: “El virreinato: las leyendas de la época como reflejo de la vida cotidiana” (SEP, 2016, pp. 148-149). En él se presentó como actividad la lectura de una leyenda denominada «*La casa del que mató al animal*», que se encontraba en el libro de texto, la cual recuperaba la historia de un valiente guerrero que mataba a un animal monstruoso y, en agradecimiento, le fue otorgada la mano en matrimonio de una bella mujer, hija del gobernante del lugar. En ese tenor, la leyenda representaba una serie de estereotipos en función de los atributos deseables que tanto mujeres como hombres deben poseer, en correspondencia con la femineidad y la masculinidad.

Con base en lo ocurrido en la sesión, se presenta el siguiente fragmento donde se recupera que la situación pasó desapercibida, ya que en ninguna de las actividades señaladas tanto en el libro de texto como por iniciativa del docente favorecieron la reflexión en torno a la presencia de estereotipos, por el contrario, las actividades promovidas por el docente se enfocaron a responder las preguntas señaladas en el libro y a ejemplificar algunas otras leyendas para tratar de comprender el contenido académico de la vida virreinal.

El docente señaló que se abrieran el libro de historia en la página 148 donde se encontraba la leyenda poblana: “La casa del que mató al animal” y la leyó en voz alta [Fragmentos textuales]: “Cierta día, en el patio de la casona de don Pedro Carvajal, hombre próspero y viudo, que tenía dos hijos, un pequeño de seis años y una bella joven de nombre Teodora, apareció el monstruo y devoró al niño... La noticia corrió por la ciudad con la promesa de don Pedro de dar parte de su fortuna a quien matara al animal... Llegó a la plaza un jinete armado que dejó en señal de su juramento un cartel que decía: “Con amparo de la Virgen, mataré al monstruo” ... Después de luchar en condiciones desiguales, logró cortarle la cabeza, cumpliendo así su promesa... Don Pedro le otorgó la mano de su hija, así como su casa en recompensa...”

Al finalizar la lectura de la leyenda, algunos alumnos (varones) comenzaron a decir que estaba muy aburrida, que no daba miedo; uno de ellos sugirió que mejor contaran otras, “mejor yo cuento una profe, esa no da miedo”, el docente comentó: “sí ahorita, pero a ver de qué se trató, quién me dice”. Una de las niñas comentó: “La leyenda se parece más a un cuento de hadas donde rescatan a la princesa”. La reacción de sus compañeros fue de burlas. El docente le pidió que repitiera su comentario y dijo que él también pensaba lo mismo. Entonces, varios niños, en especial el que inició la burla, respondieron: “Pues es que las leyendas son como cuentos, niña”. El docente señaló: “¿Qué más? ¿Les pareció interesante?” El grupo unísonamente respondió: “Sí”. Docente: “Bueno, vamos ahora a responder estas preguntas...”, “Profe, pero hay que contar más leyendas”. Docente: ya nada más respondemos las preguntas, y ahorita contamos más leyendas” (Registro de clase, 05 de abril de 2017).

En el fragmento anterior, se observa que la mayoría de los estudiantes no perciben los estereotipos ni los roles de género de la leyenda, por lo que no cuestionan la realidad cotidiana (Berger y Luckmann, 2003), ya que los atributos de los personajes femeninos y masculinos son normalizados y naturalizados. No obstante, una niña (Alison) logró identificar, de manera incipiente, la presencia de estereotipos en la leyenda, al señalar que parecía más bien *un cuento de hadas...* Acto seguido, hay una reacción grupal para denostar su aportación.

Ante la situación descrita, el docente sólo mostró interés por el cumplimiento de las actividades sugeridas por el libro de texto, dejando de lado cualquier reflexión en torno a los estereotipos o incluso en el seguimiento a lo dicho por Alison, de tal manera que a raíz de esta observación surgen algunas interrogantes a fin de desnaturalizar la vida cotidiana y cuestionarla: ¿qué hubiera pasado si la leyenda invirtiera el rol de los personajes principales, es decir, que la “bella joven” ahora fuera la valiente joven que rescata al “bello” jinete?, ¿los estudiantes y el docente se habrían comportado de la misma manera?, ¿qué habría pasado si el docente hubiera dado seguimiento a la reflexión de la estudiante que comparó la leyenda con un cuento de hadas?, ¿de qué manera los contenidos de los libros de texto contribuyen y/o promueven los estereotipos de género?

Lo anterior permite reflexionar que los libros de texto juegan un papel central en el trabajo que ocurre en el aula, ya que se convierten en un elemento orientador de las actividades a desarrollar; sin embargo, no cuentan con perspectiva de género ni promueven el cuestionamiento crítico o dialógico de los estereotipos y roles de género.

Si bien el contenido de la leyenda no se puede cambiar porque obedece a un elemento histórico y cultural, quizá agregar algunas interrogantes que orientaran el análisis en función de posicionamientos

de género pudo ser una alternativa, sin embargo, a esta problemática se añade la necesidad de la formación docente asociada con la perspectiva de género, lo cual coincide con los hallazgos de Guel (2025) y Finco (2015). Por tanto, si desde los libros no se ha cubierto esta necesidad, resulta complejo que el colectivo docente lo haga, puesto que el interés pareciera girar en torno al cumplimiento, en tiempo y forma, de los contenidos señalados en los programas.

Otra situación para ejemplificar la categoría de *estereotipos de género en la implementación de contenidos curriculares* ocurrió durante una sesión de matemáticas con el contenido: *los números romanos*.

Al iniciar la sesión, el docente escribe en el pintarrón un total de 10 ejercicios, señalando que el contenido del día es de repaso para dar continuidad a lo visto en días anteriores. Les indica que, de manera individual, los realicen y, transcurridos unos minutos, algunos se acercan con él para verificar sus respuestas. Después de revisarle a más de la mitad del grupo, indica que pasarían al momento de la plenaria para resolver los ejercicios en el pintarrón. En ese momento, varios estudiantes levantan la mano queriendo participar; hay silencio; sin embargo, una niña de la parte posterior se levanta de su silla y comienza a decir “yo maestro, yo”. El docente le da la palabra, generando la molestia de otros estudiantes que esperaban en silencio y levantando la mano.

La niña pasa al pizarrón y comienza a explicar el procedimiento que empleó para resolver el ejercicio: “Este número lo vamos a poner aquí”. Un niño interrumpe y dice: “Noooo, en el piso”. Se escuchan burlas de algunos compañeros. La niña continúa explicando sin hacer ningún comentario. El docente tampoco hizo ningún señalamiento. Casi para terminar, se escucha nuevamente: “se tarda como media hora” [risas], la niña termina y se va a su lugar. El docente sólo señala que el ejercicio está correcto y pide otra participación... Hasta el momento han pasado dos niñas más, lo cual genera molestia en algunos niños: “Profe, ¿por qué a mí no me pasa? Van puras niñas”; “Sí, nada más las pasa a ellas”. El docente responde: “Es que las niñas sí hacen caso; miren [señalando los espacios donde están sentadas], ellas están sentaditas y ordenaditas en sus lugares; por eso las paso a ellas”.

Toca el turno de un niño quien realiza el ejercicio sin ningún contratiempo: “me fijé en qué valor tiene cada letra en los números y así lo fui armando, si la “c” vale 100, entonces trescientos lleva tres “c” ...”, el grupo se muestra atento a la participación de su compañero y nadie emite ningún comentario; al finalizar el docente sólo señala, “¡muy bien, gracias!”.

Enseguida pasa una niña; mientras llega al pintarrón, el docente dice: “Ella está malita de la garganta; no va a poder hablar fuerte”. Otro de los alumnos dice: “¡uta! Pues está muda [risas]”. Una de sus compañeras, que lo escucha, replica en tono molesto: “¡Cállate, grosero!”. La niña empieza a hacer el ejercicio y trata de explicar, pero no tiene voz. El docente reacciona y dice: “Si quieres, nada más escribe el resultado para que no te canses de tu gargantita”. Algunos niños se ríen y repiten “gargantita” [risas]. La niña termina el ejercicio sin ningún otro comentario. Momentos después, otro de los alumnos dice: “Mejor vamos a competir niños contra niñas; hay que ver quiénes son mejores”. El docente reacciona y dice: “¡no, eso no!”. Nuevamente, la participación es para una niña, a quien inmediatamente algunos niños le dicen en voz alta: “¡no va a poder, no va a poder!”; otra de las niñas que está cerca, en tono molesto, replica: “¡cállense, sí va a poder!”. La niña que está al frente comienza a tener dificultades con la actividad, así que el docente trata de apoyarla y algunos niños le dicen: “¡no le diga, profe!”. “No le diga”, “Ya ven cómo los niños somos más *chidillos* que las niñas, ¡ahí está, ni puede!”. El docente pide silencio y apoya a la niña para que termine el ejercicio (Registro de clase, 29 de junio de 2017).

Con base en el registro presentado, se observa que el docente da un trato diferenciado tanto a niñas como a niños. En el caso de ellas emplea expresiones como: “*está malita de la garganta*”, pareciera entonces que el docente las visualiza bajo el estereotipo de frágiles o delicadas, además de obedientes y

respetuosas al señalar que: “*las niñas sí hacen caso, miren, ellas están sentaditas y ordenaditas en sus lugares*”, situación que no se vio reflejada en el trato a los niños, en ellos nunca empleó este tipo de expresiones ni se refirió a ellos como sentaditos u ordenaditos.

De igual forma, se observa que la figura del docente pareciera ser indiferente y/o que normaliza las desacreditaciones que existen de algunos niños sobre las niñas, esto a pesar de que los escucha haciendo comentarios como “no va a poder” o comentarios sarcásticos como “*nooo en el piso*” o “*uta, pues está muda*”. El docente no interviene de manera categórica, sino que ocasionalmente hace señalamientos para mantener el orden del salón, pero no para legitimar a las niñas que son agredidas.

En el caso de las relaciones entre pares, se observan algunas tensiones, principalmente emitidas por los niños hacia las niñas, pues de manera recurrente se identificaron comentarios que denigraban y/o generaban burla de las actividades que realizaban las niñas: “*ya ven cómo los niños somos más chidillos que las niñas, ¡ahí está, ni puede!*”. En ese sentido, este fenómeno puede explicarse desde lo que Kleinfield (2005, citado en Woolfolk, 2010) señala respecto a que: “los niños sabotean su propio aprendizaje al resistirse a las expectativas y reglas de la escuela para mostrar su masculinidad y conseguir respeto” (p.181).

En el caso de las niñas, se observa que son más respetuosas con las reglas del aula; no se arriesgan a evidenciarse ante el docente, pero mantienen un posicionamiento defensivo, pues responden a las agresiones que algunos niños les dirigen. Al respecto, surge lo que Lagarde (2014) denomina sororidad, para referirse al apoyo y la solidaridad entre mujeres, que en este caso se observa cuando las niñas, al escuchar que se burlan de algunas de ellas, responden con frases como: “*cállense, sí va a poder*”, es decir, haciendo frente común.

Por lo anterior, surge una serie de interrogantes: ¿por qué algunos niños insisten en desacreditar el trabajo de sus compañeras?, ¿qué sentimientos o emociones se generan en las niñas cuando sus compañeros las desacreditan de manera grupal?, ¿qué sentimientos o emociones se generan en los niños que cometen las agresiones en contra de sus compañeras?, ¿por qué el docente no siempre interviene cuando se dan esas desacreditaciones?, ¿el docente reconoce estos actos como agresiones o estratégicamente decide sobrellevar el asunto?, ¿de qué manera se pueden gestar reflexiones a fin de eliminar dichas descalificaciones por parte de los estudiantes?

Al respecto de los cuestionamientos surgidos en relación con el fenómeno que se ha venido exponiendo, surge la mirada de género en la que Lagarde (2014) pareciera explicar que, a pesar de los esfuerzos de algunas niñas por generar cambios en las dinámicas del aula, se enfrentan a mecanismos de rechazo, exclusión y a la normalización de la violencia a través de burlas, descalificaciones y humillaciones.

Por otra parte, se identificaron dos ejemplos en los que los estereotipos se dan en el referente sociocultural de los estudiantes: el primero corresponde a la competencia entre niños y niñas, pero el docente rechazó la propuesta de inmediato, aunque, según algunos estudiantes, esta acción se ha realizado en otros momentos.

Cabe plantearse si la presencia del *intruso* en el aula (el investigador) limitó dicha actividad, quedando así para la reflexión los siguientes cuestionamientos: ¿Con qué finalidad realiza el docente este tipo de actividad dentro del aula? ¿Qué relación tiene este tipo de actividad con las confrontaciones protagonizadas principalmente en la dualidad niño-niña dentro del aula?

Javier: el docente titular

Conforme a la entrevista realizada, se observa que el docente tiene nociones generales sobre la importancia de la igualdad de género como base de las interacciones sociales. Sin embargo, también se observa confusión en cuanto al uso de la terminología al considerar como sinónimos la igualdad y la equidad, a pesar de ser diferenciados según Facio (2011), porque la primera apela a ser una figura de

acción legal para asegurar su cumplimiento como parte de los derechos humanos inalienables de las personas, la no discriminación y la no violencia, mientras que la equidad se orienta a una meta de tipo social sin responsabilidades y/o figura legal.

Otra de las confusiones que se evidenciaron fue en relación con los conceptos de sexo y género, ya que los empleaba indiscriminadamente como sinónimos, siendo que el primero se relaciona con la cuestión biológica, es decir, la diferenciación dada por los caracteres sexuales primarios, mientras que el género se define como una construcción social que clasifica a los seres humanos en mujeres u hombres. En ese tenor, el docente no lograba identificar las relaciones de poder al interior del aula, producto de la relación entre sexo y género; por el contrario, tendía a normalizar las dinámicas debido a los usos y costumbres, y a naturalizarlas como parte de una condición biológica. Cabe destacar que es a partir de la configuración del sistema sexo-género que surge una de las mayores críticas del feminismo: “Nuestras sociedades occidentales actuales están sujetas a un sistema sexo-género que sostiene una relación desigual de poder entre mujeres y hombres” (Aguilar, 2008, p. 4).

El uso indiscriminado de conceptos por parte del docente podría explicarse por la falta de documentación teórica, ya que al preguntarle si conocía algunos materiales o recursos bibliográficos, señaló los libros de texto gratuitos. Ello podría ayudar a comprender lo que ocurría en el aula, ya que, en varias ocasiones, el docente no identificaba situaciones que acontecían en torno a la reproducción de estereotipos, y/o, si lograba identificarlas, recurría a estrategias de improvisación basadas en el ensayo y refinamiento para su tratamiento, mismas que no siempre resolvían los conflictos desde una perspectiva de género. Se le cuestionó sobre qué opinaba respecto a las veces en que se detectaron agresiones verbales principalmente de los niños hacia las niñas, a lo que respondió:

Los niños son más inquietos; las niñas son más tranquilas, y no es que yo quiera establecer una diferencia de género, pero es la misma cultura: desde el nacimiento, como que la niña es más tranquila y los niños son más aladitos (entrevista al docente, 19 de mayo de 2017).

En el fragmento anterior se observa que, dentro de las construcciones de género del docente, él asume que los comportamientos de mujeres y hombres son atribuibles de manera biológica, es decir, naturaliza que los niños sean agresivos e inquietos y las niñas tranquilas y obedientes. Se comentó con él el caso de la estudiante Alisson, quien durante los diferentes registros de observación demostró una actitud activa durante las clases, incluso haciendo frente a comentarios de algunos niños que buscaban descalificarla a ella o a sus compañeras; al respecto, el docente señaló lo siguiente:

Le ponen apodos, la quieren sobajar a través de algún insulto, de un apodo, la quieren minimizar, pero esa niña se ve que es de fortaleza, es mentalmente fuerte. Ella dice que no le afecta que le digan eso y, de todas maneras, sigue estudiando. Hay que tener cierto coraje y ella sabe mucho. No tolera que se burlen de ella ni de sus compañeras (entrevista al docente, 19 de mayo de 2017).

Por lo anterior, pareciera que el docente es consciente de lo que sucede en el aula, sin embargo, sus estrategias didácticas para regular dichas situaciones resultan insuficientes puesto que no provocan la reflexión del grupo en torno a la necesidad de sensibilizar en igualdad de género, dando por hecho que si Alisson *aguanta* lo que pasa en el aula, es por su fortaleza mental, es decir, porque es una niña que vive un proceso de empoderamiento a la par de contar con un capital cultural amplio, con el cual, ha sorteado todo lo que ocurre de manera autónoma con o sin ayuda del docente.

Es así como surgen algunas interrogantes para la reflexión: ¿qué pasa con las demás niñas que no viven ese empoderamiento?, ¿por qué no incentivar acciones desde lo didáctico para empoderar a todas las niñas?, ¿por qué no iniciar un proceso de sensibilización en género que incluya a las niñas y a los niños del grupo escolar?

En cuanto al concepto de igualdad, el docente hace una reflexión respecto a cómo la conceptualiza, así como de sus implicaciones dentro de la vida cotidiana y su vinculación directa con sus referentes experienciales:

Yo pienso que tanto hombres como mujeres deben jugar el papel de formar equipo; tanto el hombre como la mujer se necesitan. Ya lo vemos hasta en un matrimonio: se necesita a la pareja para que exista la familia. En lo laboral también. Las mujeres tienen la misma capacidad que los hombres y no me quiero aventurar a decir que aguantan más el dolor. Es importante que haya comunicación para que cada uno haga su parte. Ahora la mujer ya trabaja, pero ¿y luego qué pasa con los hijos? (Fragmento de entrevista al docente).

En su construcción, se observa un posicionamiento a favor de la igualdad entre mujeres y hombres al hablar de capacidades; incluso señala, desde un posicionamiento biologicista, que las mujeres toleran más el dolor físico que los hombres. Sin embargo, en su construcción también señala que las mujeres y los hombres deben hacer equipo, pero sale a relucir la división sexual del trabajo, basada en los espacios públicos y privados, así como en los estereotipos. Es decir, no cuestiona que se generen condiciones similares para mujeres y hombres en la vida pública, pero sí cuestiona que en la vida privada ya no haya presencia de las mujeres porque con su ausencia se *desatienden* los hijos.

Dentro de la entrevista efectuada, el docente también mencionó los retos que implica estar frente a grupo y en especial dentro del nivel de educación primaria, lo cual podría dar pistas para entender que las necesidades escolares y los intereses del profesorado no necesariamente giran en torno a trabajar con temas emergentes como lo es la igualdad de género:

Aquí siempre hay mucho trabajo, los maestros tenemos muchas responsabilidades porque todo recae sobre el maestro, y ahora con la Reforma Educativa tenemos que evaluarnos si no corremos el riesgo que nos corran, también tenemos que atender la ruta de mejora escolar, las comisiones de las prioridades de lectura y matemáticas, pero todo eso es en el mismo horario, entonces hay que estar apretando los horarios de las materias para que se alcancen a ver todas, y luego hay clases complementarias de inglés, de computación, de danza y el horario no da para ver todo eso (entrevista al docente, 19 de mayo de 2017).

Lo expuesto por el docente permite identificar que su atención se centra en atender las demandas educativas que recaen sobre su figura docente. Por tanto, pensar en el favorecimiento de la perspectiva de género se convierte en un *artículo de lujo*, que requiere dedicarle tiempo, tanto para su actualización docente como para la generación de situaciones didácticas que lo favorezcan, sin embargo, estas prerrogativas parecieran todavía lejos en su realidad cotidiana.

Conclusiones

Bourdieu (2007) sostiene que el sistema educativo no es neutral, sino que favorece a aquellos estudiantes cuyo *habitus* se alinea con las expectativas y normas de la escuela. Los estudiantes provenientes de clases sociales privilegiadas, entendidas no solo como aquellas con mayores recursos económicos, sino también como aquellas con acceso a un mayor capital cultural, suelen estar mejor equipados para adaptarse a las demandas del sistema educativo, tal como ocurrió con la estudiante Alisson a lo largo de los registros de observación. En ese sentido, el aula se convierte en un espacio donde se perpetúan y se reproducen las desigualdades sociales, ya que los recursos culturales, simbólicos y lingüísticos de los estudiantes son valorados y aplicados de manera desigual.

Un ejemplo de lo ocurrido se dio a partir del docente, quien, de manera cotidiana, hacía distinciones entre las niñas y los niños, principalmente por su condición de género. Dicha situación pudo ser documentada en esta y otras investigaciones (Finco, 2015; Nava y López, 2010), por ejemplo, en la forma de dirigirse a unas y otros, a la par de las oportunidades que les ofrecía para alentar, reprender o incluso

ignorar diversas situaciones derivadas su interacción con estudiantes, entre pares y/o del proceso de enseñanza aprendizaje; en todos los casos asociadas con temas de reproducción de prácticas sexistas, estereotipadas e incluso de violencia o discriminación por género.

Fue posible identificar un favorecimiento sistemático hacia aquellos estudiantes que mostraban comportamientos, formas de hablar o actitudes que coincidían con los valores y expectativas de la clase dominante (Freire, 2005). Esta complicidad tácita entre el habitus de los estudiantes y el aula reforzaba la estructura social existente. Por ejemplo, a los niños el docente les alentaba a ser más competitivos y a asumir roles de liderazgo y encasillamiento en roles agresivos o toscos, mientras que a las niñas las instaba a ser más cuidadosas y cooperativas bajo roles de fragilidad y obediencia; estas expectativas, alentaban a que tanto las niñas y los niños aprendieran cuáles son los comportamientos esperados según su género y a su vez sancionar a aquellos compañeros que no se ajustaran a esas expectativas. Estos hallazgos coinciden con los reportados por Serrano-Arenas y Ochoa-Cervantes (2021) y por Sosa y Imhoff (2023).

Otro de los hallazgos identificados tiene que ver con reconocer el aula como un espacio de lucha simbólica (Bourdieu, 2007), esto es, que tanto las niñas como los niños no solo reproducían las estructuras sociales, sino que también las desafiaban y las negociaban. En ese tenor, fue posible identificar, en diversos registros y fragmentos de las situaciones documentadas, cómo, en el aula, los estudiantes y los docentes pueden cuestionar las normas y expectativas sociales, abriendo espacio para la resistencia y el cambio. Aquí, nuevamente, la estudiante Alisson figura entre los principales referentes identificados.

Con base en lo anterior, es posible afirmar que el docente no solo tiene el poder de transmitir conocimientos, sino también de regular el comportamiento, definir lo que es aceptable y ejercer autoridad sobre los estudiantes. Sin embargo, dicho poder no es unidireccional. Los estudiantes, aunque en una posición subordinada, también ejercieron formas de poder (Bourdieu, 2007), ya sea resistiendo las normas impuestas e incluso desafiando la autoridad del docente; esto, a partir de señalar lo que no les parecía durante el desarrollo de las clases e incluso ejerciendo violencia verbal y física, principalmente de los niños hacia las niñas y hacia otros niños (Guel, 2025).

Los hallazgos, producto de la entrevista realizada, permiten señalar la importancia de que el personal docente de educación básica cuente con una formación académica con perspectiva de género, a fin de que cualquier ejercicio de violencia o discriminación presente en el aula no sea normalizado. Es necesario propiciar ejercicios de dialogicidad (Freire, 2005) a fin de provocar de manera consciente la necesidad de colocar sobre la mesa el cuestionamiento crítico de actitudes y acciones sustentadas en los estereotipos y roles de género para hacerlos visibles desde lo cotidiano, donde se reconozca que la violencia está presente en comentarios lascivos, en burlas y apodosos así como en agresiones físicas; y que la omisión o el no accionar procesos de sensibilización en materia de género dentro del aula, lo único que desencadenaría es su intensificación en otras etapas de la vida.

Considerar el aula como un espacio para promover la igualdad de género es una valiosa oportunidad para que, mediante prácticas pedagógicas conscientes y reflexivas, los docentes puedan desafiar los estereotipos y roles de género, así como fomentar una participación equitativa en todas las actividades. Por ejemplo, al animar tanto a niños como a niñas a asumir roles de liderazgo, a expresarse libremente y a participar activamente en todas las áreas del currículo.

Los resultados del estudio revelaron la coexistencia de disposiciones tradicionales y liberales en el aula. Por un lado, se identificaron prácticas pedagógicas que perpetúan los estereotipos de género, como la asignación de roles de liderazgo predominantemente a los niños y la promoción de actividades de cuidado y apoyo entre las niñas. Estas disposiciones tradicionales refuerzan las normas de género establecidas y limitan las oportunidades para que los estudiantes exploren identidades de género más fluidas. Por otro lado, también se observaron disposiciones liberales que desafían estos estereotipos; en algunos registros se identificaron estrategias pedagógicas inclusivas, como el fomento de la participación equitativa en todas las actividades y la promoción de un discurso crítico sobre los roles de género. Estas

prácticas contribuyeron a crear un ambiente más equitativo y a cuestionar las normas de género tradicionales.

Los hallazgos de este estudio subrayan la importancia de reconocer y abordar las disposiciones tradicionales y liberales en el aula. La coexistencia de ambos enfoques refleja la complejidad del proceso educativo y la necesidad de una intervención docente consciente y capacitada para promover posturas desde la igualdad de género. Los docentes desde las aulas juegan un papel crucial en este proceso, ya que sus actitudes y prácticas pedagógicas pueden influir significativamente en la formación de actitudes cercanas a las asimetrías o a prácticas igualitarias de género entre los estudiantes.

Referencias

- Aguilar, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis. Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe-Amérique* (8) <https://doi.org/10.4000/amnis.537>
- Aguirre-García, J. y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5008>
- Asensi, M. (s. f.). ¿Qué es la deconstrucción de Jaques Derrida? *Teoría*. https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/10546/VISIONS3%2011%20teoria%20manuel_asensi2.pdf
- Astete, C. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la Ciencia*, 7(12), 223-239. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960868016/html/>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores
- 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*. https://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/igualdad_equidad.pdf
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Fichas para investigadores*. Universitat de Barcelona, 1-13. <https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha7-cast.pdf>
- Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 85-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77338632003>
- Fontenla, M. (marzo de 2008). ¿Qué es el patriarcado? *Mujeres en Red. El periódico feminista*. <https://www.mujeresenred.net/spip.php?article1396>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- González, C. (2024). La perspectiva de género en las políticas públicas en México: Alcances y desafíos actuales. *Actualidad Contable Faces*, 27(48), 34-53. <https://doi.org/10.53766/ACCON/2024.48.01.02>
- González, J. (2010). *Macho varón masculino*. Estudios de Masculinidades en Cuba. Editorial de la Mujer.
- Guel, J. (2021). *Sensibilizar en igualdad de género. Contribuciones teórico-metodológicas y didácticas para la intervención en el aula de educación primaria* [Tesis de doctorado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio BECENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/565>
- Guel, J. (2025). Percepciones docentes sobre La Nueva Escuela Mexicana: una mirada a la implementación del eje articulador de la igualdad de género en el aula de educación primaria. *Revista Educación*, 49(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i2.646>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill Education.

- Lagarde, M. (2014). *Los cautiverios de las mujeres*. Siglo XXI editores-UNAM.
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores.
- Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Taurus.
- Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. SEP-PUEG.
- Ministerio de Educación de Chile (2002). El registro: una herramienta para la sistematización de la práctica y la construcción de saber pedagógico. *Programa para Grupos Profesionales de Trabajo MECE-Media*, 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. *El Cotidiano. Revista de La Realidad Mexicana*, (164), 47-52. <https://biblat.unam.mx/hevila/ElCotidiano/2010/no164/6.pdf>
- Pacheco, C. (2004). *Prácticas sexistas en el aula*. UNICEF.
- Pietro, S. (2002). Habitus, política y educación. *Política y Cultura*, (17), 193-216. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701710>
- 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* (265-302). Porrúa.
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2016). *Libro de Historia. Cuarto grado*. SEP-CONALITEG.
- Serrano-Arenas, D. y Ochoa-Cervantes, A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, 45(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43456>
- Sosa, V. y Imhoff, D. (2023). Socialización política de género en la infancia. *Revista Psicología política*, 56, 98-114. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2023000100098
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación* (6), 49-78. <https://doi.org/10.35362/rie601207>
- Valdivieso, M. (2014). Otros tiempos y otros feminismos en América Latina y el Caribe. En: A. Carioso (comp.), *Feminismos para un cambio civilizatorio* (pp. 23-38). CLACSO. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/handle/123456789/34>
- Vázquez, J. (2012). Estereotipos de género. En: Carmona, E. (coord.), *Diversidad de género e igualdad de derechos. Manual para una asignatura interdisciplinar* (15-26). Editorial Tirant to Blanch.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Pearson
- Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.