



Teresa García Gómez
Chiara Giani (coords.)

Las interacciones de género en las aulas

Escenarios de
reproducción y
transformación escolar

Las interacciones de género en las aulas

Escenarios de reproducción y transformación escolar

Teresa García Gómez y Chiara Giani
(coords.)

Las interacciones de género en las aulas

Escenarios de reproducción
y transformación escolar

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Las interacciones de género en las aulas. Escenarios de reproducción y transformación escolar*

Publicación subvencionada por el Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería, financiado por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación dentro del programa 54A Investigación Científica e Innovación y cofinanciado por el Programa FEDER Andalucía 2021-2027, dentro del Objetivo Específico RSO1.1 «Desarrollar y mejorar las capacidades de investigación e innovación y asimilar tecnologías avanzadas».

Primera edición: diciembre de 2025

© Teresa García Gómez y Chiara Giani (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/ Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-374-3

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Gracias a los equipos directivos que entienden el sentido de titularidad pública de los centros abriendo sus puertas para hacer posible la investigación.

Gracias a los maestros, las maestras y a su alumnado por participar en la investigación que ha permitido adentrarnos en sus realidades escolares y lograr su entendimiento, generando un conocimiento valioso.

Sumario

1. Las relaciones de género en la cotidianidad de las aulas. El punto de partida	11
TERESA GARCÍA GÓMEZ; CHIARA GIANI	
2. Mirada poliédrica de la realidad: una investigación ética-política con estudio de caso	33
TERESA GARCÍA GÓMEZ; ROSA VÁZQUEZ RECIO	
3. Cambiar porterías por rayuelas. El difícil equilibrio para una educación corporal desde la perspectiva de género	53
M.ª ESTHER PRADOS-MEGÍAS; A. IRENE HERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ; MARÍA JESÚS LIROLA-MANZANO	
4. La construcción de la equidad de género en la escuela desde la coordinación del Plan de Igualdad. Un caso que muestra que se puede si se quiere	71
ROSA VÁZQUEZ RECIO; GUADALUPE CALVO GARCÍA	
5. Dificultades y oportunidades para desarrollar interacciones igualitarias en un contexto socioeducativo vulnerable	89
MANUEL JOSÉ LÓPEZ MARTÍNEZ; CARMEN GARCÍA NAVARRO	
6. (In)visibilidad y reproducción de modelos de género en la cotidianidad del aula en una escuela chilena ..	105
M.ª DOLORES JIMÉNEZ MARTÍNEZ; CHIARA GIANI	

7. Buenas prácticas de coeducación en un aula de matemáticas de quinto de primaria: avances y cuestiones pendientes	123
MARÍA DEL MAR GARCÍA LÓPEZ; MARÍA DEL MAR LÓPEZ MARTÍN; ISABEL ROMERO ALBALADEJO	
8. Visibilizaciones que invisibilizan. Diferentes formas de estar y vivir el aula según el género	139
TERESA GARCÍA GÓMEZ; CHIARA GIANI	
9. Diáspora de la sencillez: la unión y lucha entre la igualdad de género y algunos sexismos en la complejidad del panorama escolar	159
ALEJANDRO GRANERO ANDÚJAR; SARAY MARTÍN GONZÁLEZ	
10. Desigualdades de género y la crisis de lo público: del silencio al menosprecio de las niñas en la escuela neoliberal chilena	179
GRACIELA RUBIO; ANDREA ROBLES; CLAUDIA MONTERO	
11. Aprendizajes y propuestas para educar en la equidad de género	199
CHIARA GIANI; GUADALUPE CALVO GARCÍA	
<i>Índice</i>	217

Las relaciones de género en la cotidianidad de las aulas. El punto de partida

TERESA GARCÍA GÓMEZ
CHIARA GIANI
Universidad de Almería

Las relaciones que el profesorado construye día a día en las aulas con el alumnado son fundamentales para educar en y para la igualdad de género o, por el contrario, pueden ser un mecanismo para seguir reproduciendo y legitimando los modelos de masculinidad y feminidad vigentes. Así lo evidenciaron las investigaciones científicas desarrolladas especialmente en las décadas de los años ochenta y noventa, y las realizadas con posterioridad más centradas en varias materias curriculares, como las Matemáticas o la Educación Física, fundamentalmente. Es decir, pusieron de manifiesto, como veremos a continuación, que las interacciones que el profesorado mantenía con el alumnado en el desarrollo de las clases estaban marcadas por creencias, concepciones, pensamientos, actitudes, expectativas y comportamientos sexistas, producto de los estereotipos de género, sin tener conciencia de este tratamiento desigual ni, por tanto, de cómo se realizaba ni qué efectos y aprendizajes provocaban en el alumnado.

1. La visión y las expectativas del profesorado hacia el alumnado

El profesorado se ha socializado y formado en la aceptación irreflexiva de los estereotipos sexistas. Estos forman parte de los *habitus*, es decir,

son principios generadores de prácticas distintas y distintivas, (...) pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. pero no son las mismas diferencias para unos y para otros. (...) son (...) como *signos distintivos*. (Bourdieu, 1997, p. 20)

Por tanto, es lógico que este los trasmite en su trabajo en las interacciones cotidianas que mantiene con el alumnado, reflejando sus creencias sobre las actividades, capacidades, etc. que distinguen a los hombres de las mujeres según la ideología patriarcal (interseccionada con las categorías de clase social y etnia). Es cierto que la mayoría del profesorado declara estar en contra de la discriminación sexista y manifiesta tratar a sus alumnos y alumnas de manera igualitaria y ofrecer a todos y todas las mismas oportunidades. Sin embargo, distintas investigaciones realizadas mediante observaciones sistemáticas en las prácticas diarias de las aulas (Subirats, 1985; Subirats y Brullet, 1988; Fernández Enguita, 1990; Fabra, 1992; Bonal, 1997; Azorín, 2014; Martínez y Ramírez, 2017; Pérez et al., 2017) han puesto de manifiesto que el profesorado, en sus clases, concede un trato preferente a los niños, demostrando que no tiene la misma actitud hacia los chicos que hacia las chicas. Este trato diferenciado es explicitado por el alumnado de educación primaria y secundaria en la investigación llevada a cabo por Blández et al. (2007) sobre los estereotipos de género vinculados a la actividad física y deportiva. Asimismo, es destacado por Alvariñas y Pazos (2018) en la revisión de investigaciones nacionales e internacionales realizadas entre 2005 y 2015 sobre estereotipos de género en las clases de Educación Física, siendo el profesorado, según el alumnado, más tolerante y permisivo con las chicas y más exigente con los chicos.

Esta diferencia se ve reforzada por las reacciones del propio alumnado, que tiende a confirmar lo que de ellos y de ellas se espera, reforzándose, a su vez, mediante la crítica o la alabanza docente (García Gómez, 2001). Este proceso forma parte de la socialización escolar a través de la cual se reproducen los modelos de masculinidad y feminidad que conforman las identidades de género (Moreno, 1986; García Gómez, 2001; Colás, 2007; Abbatecola y Stagi, 2017; etc.).

En relación con este hecho, encontramos una explicación directamente relacionada con la «acomodación a las expectativas», que da cuenta de cómo determinados grupos estereotipados, a fuerza de acumular la imagen que se tiene de ellos, la asumen como si fuera propia y terminan actuando como socialmente se espera (Escartí et al., 1988). En otras palabras, se produce el conocido *efecto halo* (Campos, 1993), es decir, el alumnado reacciona ante el profesorado como se espera, como se piensa que debe actuar un alumno o una alumna, y lo hace, entre otros motivos, para recibir la aprobación y aceptación de los superiores y así evitar sanciones y conseguir premios (García Gómez, 2001). Si atendemos a los estereotipos sexistas, una niña aprenderá a comportarse como tal, el niño hará lo correspondiente y, a la larga, van produciendo *formas de ser*.

El profesorado tiene expectativas diferentes según el género del alumnado basadas en estereotipos sexistas (Bursuc, 2013). Ann-Maie Wolpe (1977, como se citó en Payne, 1993, p. 57) demostró cómo el profesorado esperaba cosas distintas de los niños y de las niñas según la propia interiorización de los modelos de masculinidad y feminidad. Evidenció que la ideología sexista se transmite implícitamente, incluso en materias no asociadas a ninguno de los sexos. Esta trasmisión se materializa inconscientemente en las palabras, en los gestos y en las acciones del profesorado (Abbatecola y Stagi, 2017). De aquí que el lenguaje que el profesorado utiliza para describir a los individuos difiere según el género, reforzando las definiciones de masculinidad y feminidad. La adjetivación utilizada para definir a las personas se convierte, así, en un proceso de construcción de las identidades de género. Al mismo tiempo, este proceso de formación de los estereotipos de género se ve confirmado por la utilización de este como principio de clasificación de los sujetos. Es decir, el profesorado a menudo recurre a las diferencias sexuales naturales para justificar determinados comportamientos diferentes entre unos y otras. Incluso puede ser crítico respecto a las acciones familiares en lo referente a la inculcación de papeles sexuales específicos, pero no es consciente de que, en ocasiones, su actitud refuerza y legitima las definiciones de los géneros y sus atribuciones (Bonal, 1997, p. 19).

Muchas de las afirmaciones sobre la forma de ser de los chicos y de las chicas son reflejo de ideas estereotipadas que atribuyen

determinados rasgos como innatos a distintos grupos sociales (García Gómez, 2001), generando hacia estos una serie de expectativas que imposibilitan conocer el origen y buscar otras explicaciones (Biemmi, 2017).

Las expectativas, los juicios y las expresiones del profesorado remiten al tipo de comportamiento masculino y femenino que espera de sus alumnos y de sus alumnas, influyendo en el trabajo escolar que realizan y condicionando, por tanto, los resultados. Entre los juicios y las expectativas del profesorado, atendiendo a diferentes investigaciones, podemos destacar:

a) Las chicas son consideradas más pasivas en clase y los chicos más activos (Moreno, et al., 2000; Scharagrodsky, 2004; Bur-suc, 2013; Biemmi, 2017). Pero la definición de chicos y chicas no solo se refiere a actividad versus pasividad, también se amplía a una extensa variedad de adjetivos. El estudio realizado por Subirats (1985, p. 95) en escuelas infantiles mediante la realización de observaciones y entrevistas al profesorado, reflejó que se caracterizaba a las niñas como «más tontitas», «más modositas», «más buenecitas», «se preocupan de ir peinaditas, de llevar su lazo», «más dubitativas», y a los niños más seguros. La autora destaca que el «uso del diminutivo indica el menosprecio de que las niñas son objeto» (p. 95).

A resultados similares llega Clarricoates (1980, 1987, como se citó en Bonal, 1997, p. 18) en las investigaciones que realiza sobre los procesos de formación de las identidades de género en cuatro escuelas, destacando que los adjetivos utilizados por el profesorado estaban claramente diferenciados por el género. Los niños son calificados como *arriesgados, independientes, agresivos, seguros, enérgicos o fieles*, mientras que a las niñas se consideraban *ordenadas, pasivas, conscientes, cursis*, etc. Igualmente, Subirats y Brullet (1988) ponen de manifiesto que los maestros y las maestras esperaban que las niñas fueran más *consideradas, conscientes y con buen comportamiento*. De manera que, si las niñas respondían a estas expectativas obtenían la aprobación del profesorado. Por otra parte, los niños eran el centro de la clase, básicamente, por su comportamiento.

En una investigación posterior llevada a cabo con entrevistas en profundidad a docentes y alumnado y realizada en educación secundaria por Fabra (1992, pp. 96-97), se caracte-

rizaba a los chicos como «más líderes, más originales, preguntan más y acostumbran a llamar más la atención, más infantiles, más inmaduros, los que valen son muy brillantes», y a las chicas las definían como «calladas, tienen comportamientos más adaptados, son más trabajadoras, se comportan mejor, son más limpias y trabajadoras, son más responsables, más adultas, más ordenadas y constantes». De manera unánime, el profesorado consideraba que las chicas «maduran antes y son más centradas, tienen comportamientos menos infantiles, fundamentalmente por razones de maduración» (Fabra, 1992, p. 97).

Por un lado, esta diferencia en el uso de adjetivos termina siendo asumida y vivida por el propio alumnado. Así, las chicas se definen «más calladas, reservadas, tímidas, más responsables y menos participativas», y consideran a sus compañeros «más ambiciosos, que quieren tener mejores notas, más participativos, competitivos y machistas, con más iniciativa», y los chicos piensan que «las chicas son tontas, cortadas, descafeinadas, paradas y pelotas, obedientes, más tranquilas y prestan más atención» (Fabra, 1992, p. 98).

En un estudio realizado por Serrano y Ochoa (2021) con objeto de identificar los estereotipos de género que marcan la participación de la infancia, se evidencia la reproducción de los mismos. La investigación fue de corte cualitativo, con entrevistas individuales a 22 niños y 25 niñas de sexto grado de educación primaria (10-12 años) de una escuela mexicana ubicada en un contexto urbano marginal. Esta evidenció que el alumnado considera que las chicas participan mejor, ya que finalizan antes sus tareas académicas, realizando un sobreesfuerzo, y tienen una comunicación fluida, frente a los chicos que son más desordenados y tienden a desconcentrarse. Asimismo, consideran que los chicos participan mejor en actividades relacionadas con el ejercicio físico por su fortaleza y resistencia corporal, frente a la debilidad y fragilidad física de las chicas. Estas creencias estereotipadas interiorizadas por los alumnos y la alumnas les lleva a participar en actividades diferentes (Serrano y Ochoa, 2021).

Por otro lado, el profesorado asume estas diferencias y otorga un trato diferente a chicos y chicas. Por ejemplo, tolera los comportamientos agresivos de ellos, considerados norma-

les, pero no los tolera en ellas, ya que su imagen social está relacionada con la sociabilidad y la madurez. De la misma forma, se tolera más el llanto de las niñas que de los niños (Biemmi, 2017).

- b) El rendimiento escolar se explica de diferente forma según el género del alumnado. Así, los buenos resultados académicos obtenidos por las chicas son atribuidos más a cualidades tales como la constancia, el orden, la persistencia, etc., mientras que los de los chicos son atribuidos a la mejor capacidad creativa, intuitiva, de razonamiento y de análisis. Por tanto, cuando las niñas obtienen buenos resultados académicos se explica, más frecuentemente, por su esfuerzo que por sus capacidades (Fabra, 1992; Tomé, 1996; Tiedemann, 2000 como se citó en Espinoza y Taut, 2016). Estas opiniones hacen eco en el pensamiento del alumnado: «las chicas trabajan más, (...) nosotros somos más inteligentes» (Fabra, 1992, p. 99). Esta misma explicación la encontraron Espinoza y Taut (2016) en la investigación cuantitativa realizada con 20 docentes de matemáticas en escuelas municipales chilenas, en la que grabaron clases de 7.º básico y pasaron un cuestionario.
- c) Se evalúa de forma estereotipada el carácter femenino, considerando determinadas características que socialmente no han sido atribuidas a las mujeres como excepciones. Por ejemplo, el interés por el estudio o la inteligencia son cualidades destacadas en las mujeres y no en los varones, por ser consideradas en estos algo natural (García Gómez, 2001). Se destaca lo considerado excepcional, como «es una chica, pero muy brillante en matemáticas» (Fabra, 1992, p. 111).
- d) La tradicional oposición *letras versus ciencias* sigue estando sexuada (García Gómez, 2001). Se continúa pensando que las niñas poseen mejores cualidades para el lenguaje y los niños para las matemáticas (García Pérez et al., 2010). Según Girelli (2023), existe una igualdad inicial en tareas numéricas básicas de alumnado de preescolar y primaria. El estudio de Hutchison et al. (2019), que evaluó diferentes habilidades matemáticas, como comparación, conteo, estimación, aritmética simple, etc., en niños y niñas de 6 a 13 años, proporcionó evidencias de similitudes de género. Análogamente, el estudio de Bakker et al. (2019) detectó un rendimiento comparable de niñas y niños en edad prescolar (4-5 años), de lo que

se intuye que están igualmente capacitados para asimilar competencias matemáticas más complejas. No obstante, aunque exista una igualdad inicial, hay diferencias de género en matemáticas a lo largo de los años escolares (Girelli, 2023).

Este aspecto es puesto de manifiesto en la investigación realizada por Walden y Walkerdine (1982, 1988, como se citó en Tomé, 1996, pp. 32-33) sobre el rendimiento académico de las chicas en matemáticas en 39 aulas. Estas investigadoras observaron que, en los primeros años de escolarización, el profesorado reconocía que las chicas rendían bien. Sin embargo, a partir de los 11 años el rendimiento de estas se convertía en algo secundario, ya que en las evaluaciones siempre aparecían comentarios descalificadores, a la vez que destacaban que los resultados obtenidos por las alumnas se debían a la capacidad de trabajo, el esfuerzo realizado y el cumplimiento de las normas escolares, y no por la brillantez y la capacidad intelectual. Estas explicaciones sobre el rendimiento matemático se encontraron en todas las escuelas de educación secundaria estudiadas. Por otro lado, constataron que el profesorado se refería a alumnos de «bajo rendimiento» como «chicos con potencial», es decir, los chicos poseían cualidades que podían desarrollar; sin embargo, en ninguna de las aulas se hizo referencia a las chicas en estos términos.

Más recientemente, Espinoza y Taut (2016), en su estudio cuantitativo, y Díaz y Anguita (2017), tras la realización del registro de anécdotas y la observación sistemática en distintos centros educativos, concluyen que prevalecen las expectativas docentes según el género del alumnado y que siguen vigentes los estereotipos relacionados con las capacidades intelectuales y con los rasgos que definen a chicos y a chicas. Asimismo, Molina (2017) pone de manifiesto en su investigación que el profesorado considera que la asignatura de Matemáticas es más afín a los alumnos, que se desenvuelven mejor en los cálculos matemáticos, por lo que esta materia es de dominio masculino. También destaca la creencia de que los alumnos se sienten atraídos por ella, y se piensa que los buenos resultados de las alumnas en esta materia son por su paciencia y su constancia. Asimismo, las preguntas dirigidas a las alumnas no requerían de habilidades cognitivas superiores (argumentar, inferir, transferir, etc.); en cambio, sí eran necesarias para

resolver la dirigidas a los chicos (Espinoza y Taut, 2016). Por tanto, el nivel de exigencia a las alumnas era menor.

Por último, Stoet y Geary (2020) desvelan que las diferencias de géneros en patrones y actitudes académicas son similares en todos los países, y que se puede predecir el sexo de jóvenes de 15-16 años de un país confrontando sus datos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) con un modelo creado con los datos PISA de todos los demás países, lo cual indica un componente universal específico del sexo.

- e) Algunas tareas se asignan atendiendo al género del alumnado. Es decir, utilizan de forma discriminatoria la asignación de actividades no instructivas: acarrear muebles, recoger u ordenar (García Gómez, 2001; García Pérez et al., 2010).

Asimismo, en el marco de actividades físico-deportivas se constata la marca de género, tanto en la oferta que se realiza (fútbol-voleibol) (Scharagrodsky, 2004) como por las habilidades que se requieren para su realización (habilidades de fuerza, resistencia, competitividad, riesgo o flexibilidad, elasticidad, ritmo) (Blández et al., 2007; Pastor et al., 2019).

- f) Las diferencias se naturalizan. Se atribuyen las diferencias que se perciben en los comportamientos masculinos y femeninos a «formas de ser» de los chicos y de las chicas, acentuando y perpetuando los valores tradicionales asignados a los géneros, lo que imposibilita su cuestionamiento al haber naturalizado dichas diferencias. Por ejemplo, una maestra de sexto curso de educación primaria afirma que:

las niñas tienen mucho más miedo a hacer el ridículo que los niños, pero eso es por naturaleza femenina en todo. La mujer tenemos más miedo a equivocarnos porque estamos menos seguras de nosotras mismas, por eso la mujer es incorporada mucho más tarde al mundo del trabajo y al mundo de la responsabilidad (...) son más tímidas y, al ser más tímidas pues les resta (...) a lo mejor con las niñas es por la cuestión de la feminidad. (García Gómez y Martínez Rodríguez, 1998, p. 248)

Esta esencialización de lo masculino y lo femenino por parte del profesorado también se puso de manifiesto en la investigación de Scharagrodsky (2004). Del mismo modo, par-

te del alumnado de educación primaria y secundaria que participó en la investigación de Blández et al. (2007, p. 10), mediante grupos de discusión, explicitó que «cada uno está dotado de forma diferente» con la consideración de que las chicas tienen un tipo de cualidades (elasticidad, flexibilidad, coordinación etc.) y los chicos otras (resistencia, fuerza), creyendo que estas son innatas.

Esta naturalización se ha convertido en normalidad al aceptar la jerarquización dominante del género masculino, es decir, la «ceguera de género», en términos de García Pérez et al. (2010), está en los contextos educativos al no percibir los sujetos que son objeto de prácticas de discriminación ni quienes las realizan tienen conciencia de ellas.

2. La interacción: actitudes y comportamiento del profesorado con el alumnado

El profesorado, como responsable del aula, tiene el control sobre la gestión de esta: las interacciones que organiza influyen en el nivel de participación del alumnado, por lo que constituyen el punto de partida para lograr la igualdad de género (Bursuc, 2013). Según Subirats (1985), las actitudes que manifiestan las maestras y los maestros reflejan una valoración hacia todo lo que es considerado masculino y una negación hacia aquello que es considerado típicamente femenino (Scharagrodsky, 2004), corrigiendo comportamientos, valores y actitudes que remiten a lo que es pensado como propio del género femenino. Si bien niños y niñas son considerados iguales, esta igualdad es entendida desde la asunción del modelo masculino como modelo único para ambos grupos, ignorando la existencia del femenino. Como escribe Subirats (1985, p. 95), «la igualdad no surge de la integración de las características de ambos géneros, sino por la negación de uno de ellos (...). No hay coeducación, sino asimilación de la niña a la educación considerada modélica, la del niño». Esto es muestra de la devaluación del género femenino y de la asimilación del modelo jerarquizante dominante. Desde este lugar no se puede construir un modelo de educación que promueva la igualdad en la escuela y más allá de esta.

Siguiendo los estudios reseñados con anterioridad, el profesorado refleja claramente una visibilización de lo masculino y una invisibilización de lo femenino, ya que, por un lado, aparece la negación del género femenino a través del uso genérico del masculino en el lenguaje (Subirats, 1985; García Gómez, 2001; Rueda, 2007). Asimismo, Scharagrodsky (2004), en su investigación etnográfica en dos escuelas argentinas en las clases de Educación Física en 9.º curso de la Educación General Básica (alumnos y alumnas entre 14 y 15 años), muestra cómo la niñas se hacen visibles a partir del refuerzo de lo negativo o lo ridículo con expresiones por parte de docentes a alumnos del tipo «se mueve como una nena» (p. 64), y, aunque cada vez más se va empleando un lenguaje inclusivo, es importante reparar en que, en ocasiones, nombrar a las chicas no implica considerarlas realmente.

Por otro lado, se aprecia una valoración negativa de las actitudes consideradas femeninas: «“oye, media hora peinándote cada día”, “parece que hagas un desfile de modelos”, “esto, sobre todo, no podía faltar” (refiriéndose a una niña que se peina); “ya verás, tenemos unas nenas muy pizperetas”, hablando con la observadora y con un gesto cursi, ridiculizador, de la cara» (Subirats, 1985, p. 94). Estas son frases recogidas en las aulas de educación infantil que denotan un sentido negativo.

Las valoraciones negativas no solo se realizan en temas referidos a la coquetería, sino también hacia otras actitudes referentes a las relaciones interpersonales (mostrar curiosidad hacia otras personas, llamar la atención, etc.), comportamientos y actitudes consideradas más propias del género femenino. Estas situaciones, como señala Subirats (1985, p. 94), suelen generar un tono irritado en docentes, dando la orden tajante con mayor frecuencia a las niñas de «tú a lo tuyo» (Subirats y Brullet, 1988, p. 76).

Este tipo de conductas afectan a la valoración que los niños y las niñas aplican a los sexos-géneros, viéndose apoyada por otro tipo de actuaciones como las diferencias existentes en las interacciones verbales. Diferencias que ponen de manifiesto los estudios realizados (Subirats, 1985; Subirats y Brullet, 1988; Sau, 1996; Fabra, 1992; García Gómez y Martínez Rodríguez, 1998; García Pérez et al., 2010; Rueda, 2007; López, 2012; Molina, 2017; Arenas et al., 2022; etc.) y que podemos sintetizar en las siguientes:

a) Las interacciones verbales difieren en el cuánto, cómo y qué, existiendo diferencias cuantitativa y cualitativamente (García Gómez, 2001). Por un lado, la mayor parte de maestros y de maestras establecen menos interacciones verbales con las niñas y hablan más a los niños, por lo que las niñas reciben menor atención verbal en comparación con sus compañeros, dirigiendo a estos un mayor número de preguntas, y, por tanto, menor retroalimentación (Subirats y Brullet, 1988, p. 83; Sau, 1996; García Pérez et al., 2010; Espinoza y Taut, 2016). Jarlégan (2016) compara los resultados obtenidos en dos investigaciones realizadas, con algo más de una década de diferencia (Jarlégan, 1999 y Jarlégan et al., 2011), sobre las interacciones verbales docentes-discentes, constatando en el primer estudio que la atención verbal por parte del profesorado era mayor en el caso de los niños; con estos se producían mayor número de interacciones. Sin embargo, esto no era tan evidente en el estudio de 2011, donde la mayor interacción era como respuesta a la mayor participación espontánea de los alumnos (Jarlégan et al., 2011; Jarlégan, 2016).

Por otro lado, el lenguaje dirigido a niñas y a niños es diferente; por ejemplo, es más frecuente el uso de verbos de movimiento en las interacciones verbales mantenidas con los chicos en comparación con los que se emplean con las niñas, siendo más habituales los verbos de interacción personal (acompañar, ayudar) en el lenguaje destinado a estas (Subirats y Brullet, 1988, pp. 86-87), ya que a ellas se le otorga un papel auxiliar: «alguna vez les meto a una chica, porque se portan mejor y trabajan más» (Fabra, 1992, p. 101).

Este hecho se produce también en relación con el número y tipo de adjetivos que se utilizan (Subirats y Brullet, 1988, p. 91; García Pérez et al., 2010). Estos están más presentes en las interacciones verbales que se mantienen con las alumnas, con una mayor presencia de diminutivos. Asimismo, las autoras destacan que la mayor atención docente a los niños en el trabajo escolar es reflejo de sus propios prejuicios. Las diferencias se observan en la utilización de verbos referidos al trabajo escolar (leer, escribir, sumar, pintar...) y referidos a la actividad intelectual en general (saber, pensar, escuchar, imaginar, enterarse, acordarse). El menor énfasis en el rendimiento intelectual de las niñas quedaba evidenciado en las mani-

festaciones verbales del profesorado (Subirats y Brullet, 1988). Por último, Subirats y Brullet (1988) también destacan la existencia de diferencias numéricas importantes en relación con el contenido de las frases, las referidas a mantener el orden (advertencias, órdenes, llamadas de atención, reprimendas, etc.) y las destinadas a orientar el trabajo escolar (indicaciones, revisión y comentarios de trabajos, aclaraciones, etc.).

Además, el profesorado elige a niños como alumnos modelo y los elogia con mayor frecuencia que a las niñas (Sau, 1996); sirva de ejemplo las palabras de una maestra de educación primaria: «ahora mismo es Lirio quien está dando la talla más fuerte» (García Gómez y Martínez Rodríguez, 1998, p. 246). A las niñas también se las elogia, pero por su buen comportamiento; así lo expresa una alumna de sexto curso de educación primaria: «Sí, porque las niñas no forman jaleo y los niños no hacen nada más que armar jaleo, gritan y de todo. Siempre dice: "Mira a ver si aprendéis de las niñas"» (García Gómez y Martínez Rodríguez, 1998, p. 246).

- b) El cuánto, cómo y qué de las interacciones verbales tiene sus efectos (García Gómez, 2001). Las diferencias en el lenguaje dirigido a niños y a niñas tienen como consecuencia que estas hablan menos que los niños, son menos participativas (Annette et al., 2011; Espinoza y Taut, 2016) y lo son más cuando el profesorado muestra una mayor atención hacia ellas, y va disminuyendo su actividad verbal cuando las estimula menos, respondiendo con mayor pasividad (Subirats y Brullet, 1988). Sau (1996) recoge las conclusiones de estudios realizados en USA y Gran Bretaña, las cuales evidencian que los alumnos toman la palabra en clase entre ocho y doce veces más que sus compañeras.

Las niñas utilizan un lenguaje menos adjetivado que los niños, mostrando una mayor pobreza en su lenguaje oral y público. Sin embargo, cuando el profesorado motiva a las niñas, estas no solo hablan más, sino que su lenguaje emplea más adjetivos que el de los niños (Subirats y Brullet, 1988, p. 94).

Cuando el alumnado participa de forma voluntaria, también se produce un mayor protagonismo de los niños (Jarlégan, 2016), sobre todo si se trata de expresar experiencias personales. Las niñas intervienen menos sin interlocutores concretos, tienden a establecer relaciones más personalizadas en

comparación con sus compañeros, pero, a pesar de esto, reciben menos respuestas referidas a la atención personal, lo que pone de manifiesto que la atención a sus intereses es menor (Subirats y Brullet, 1988).

La menor participación formaba parte de la categoría analítica «alumnas tranquilas» de la investigación cualitativa (observaciones y entrevistas) realizada por García et al. (2019) con alumnado de bachillerato de entre 15 y 17 años en la Ciudad de México. «Alumnas tranquilas» son todas las chicas que apenas participan en clase y no se les llama la atención por su conducta, no gritan, pero sí conversan con la compañera de al lado, no interrumpen ni quitan la palabra a quien está interviniendo y realizan las actividades con rapidez (p. 52). En definitiva, son trabajadoras, ordenadas y disciplinadas (García et al., 2019).

- c) El control del comportamiento de los alumnos invisibiliza a las alumnas (García Gómez, 2001). El mantenimiento del orden de la clase es otro ámbito en el que se observa la mayor atención que el profesorado presta a los alumnos. Solucionar un problema originado por los chicos o adelantarse para que este no aparezca siempre va en detrimento de las chicas. Un problema en las aulas es el de la conducta. El comportamiento de niñas y de niños durante el desarrollo de las clases es diferente y la conducta del profesorado está influenciada por esta diferencia. El problema de obtener un mayor control termina invisibilizando a un sector del aula. Así lo manifiestan varias maestras:

Yo descubrí que dedicaba gran parte de mi tiempo a fijarme en los niños que se estaban portando mal y prácticamente ignoraba a todas las niñas que estaban dedicadas a su trabajo. Cuando después de muchos halagos, conseguía que un niño escribiese unas cuantas líneas yo a menudo respondía con alabanzas o estímulos (mi racionalización- «bien, las niñas no necesitan de estímulo»). (Sarah, 1993, pp. 202-203)

Es inconsciente, pero quizás les dedico más atención (a los chicos) para que se callen, porque se mueven más, hacen más ruido, y claro tengo que estar encima de ellos. (Fabra, 1992, p. 102)

Así, las normas, como levantar la mano para responder a preguntas, deberían fomentar la participación de ambos, pero los niños tienden a interrumpir o a gritar sus ideas, mientras que las niñas son menos espontáneas en compartir opiniones (Bursuc, 2013).

La diferencia no consiste solo en prestar más atención a los alumnos, sino que también condiciona la elección del material curricular, atendiendo solo a los intereses de los alumnos. En relación con esta cuestión, Sarah (1993) señala que:

cuando los profesores justifican la lectura en clase de un libro para chicos diciendo que «las niñas leen de todo, así que yo siempre elijo algo que interese a los niños», están reforzando la diferenciación sexual tanto como si dijesen a los alumnos directamente que los chicos son «por naturaleza» energéticos y agresivos mientras que las niñas son «por naturaleza» dóciles y pasivas. (...) Las niñas sí leerán un libro sobre niños, los niños *no* leerán libros sobre niñas. (pp. 203-204)

- d) El área curricular marca el comportamiento docente (García Gómez, 2001), tanto por la jerarquización del conocimiento como por el estereotipo de quiénes son más aptos para según qué contenidos, como hemos visto anteriormente. Es decir, este varía en función de la actividad realizada en el aula. En las actividades consideradas menos «académicas», tales como asambleas, debates o manualidades, decrece el esfuerzo docente para atender a todos los sujetos que integran la clase por igual. O sea, en las asignaturas curriculares que se consideran tradicionalmente masculinas, el profesorado tiene una mayor implicación con los chicos que con las chicas. Las percepciones del alumnado es que el profesorado trata mejor a las niñas que a los niños, en tanto que no les gritan o las regañan continuamente. Sin embargo, cuando las chicas no se acomodan a las expectativas del profesorado, este tiene más dificultades en tratarlas e intenta condicionar sus conductas (Subirats y Brullet, 1988). Aunque la percepción puede cambiar según el nivel educativo, influye, muy probablemente, la mayor interiorización del orden interno del aula: «los chicos tienen claro que tanto los profesores como las profesoras en general les prefieren, mientras que las chicas manifiestan que no notan diferencias» (Fabra, 1992, p. 99).

Además, incluso el trato diferente es despectivo en algunas áreas curriculares: «en las clases de educación física, las chicas son menospreciadas por los chicos y por los profesores, ya que nos consideran inferiores a ellos» (Moreno et al., 2000, p. 150; Arenas et al., 2022). Durante las clases de Educación Física es frecuente el uso de frases y expresiones estereotipadas que desvalorizan a las alumnas (Rueda, 2007; López, 2012).

Arenas et al. (2022) realizan una revisión de estudios, hechos básicamente en la última década, sobre los estereotipos y el tratamiento diferenciado en las clases de Educación Física y concluyen que las alumnas reciben una menor retroalimentación durante el desarrollo de las clases, incidiendo negativamente en su participación; que las expectativas y exigencias son menores en comparación con las de sus compañeros; que se emplea un lenguaje sexista y que se refuerzan los estereotipos de género. Esta actitudes y conductas fueron también observadas entre el alumnado, excluyendo los alumnos a sus compañeras en la realización de juegos y deportes, las cuales eran objeto de reproches y de expresiones estereotipadas.

- e) Expresiones y gestos sancionados (García Gómez, 2001). «El profesorado refuerza más o menos explícitamente conductas y actividades adecuadas para cada género, del mismo modo que reprime la aparición de desviaciones» (Bonal, 1997, p. 21). Diferentes estudios etnográficos señalan que existen comentarios sobre las formas de vestir, frases que relacionan la estética con la feminidad, asociaciones entre masculinidad, virilidad y riesgo o burlas del profesorado basadas en la exageración de comportamientos masculinos y femeninos (Clarricoates, 1980 y Cunninson, 1989, como se citó en Bonal, 1997, p. 21). El profesorado corrige automáticamente actitudes y comportamientos de los niños cercanos a la feminidad (como pueden ser las manifestaciones afectivas hacia otros compañeros, el interés manifiesto por la belleza personal, debilidad, etc.) o sobre actitudes y comportamientos de las niñas cercanas a la masculinidad (uso de un determinado lenguaje, agresividad en el deporte y en las relaciones sociales, etc.) (Bonal, 1997, p. 21). Pero la forma de corrección de comportamientos «femeninos» difiere. Según señala Subirats (1985, p. 98), en las

niñas se realiza de forma irónica y en los niños de forma implícita, como algo que no debió ocurrir, por lo que debe ocultarse.

El trato desigual que reciben los niños y las niñas en el aula, como reflejan las investigaciones anteriormente citadas, en la mayoría de las ocasiones sin que el profesorado tenga conciencia de ello, no influye tanto en los rendimientos escolares como reflejan los resultados académicos que obtienen las alumnas, sino que contribuye a reforzar y legitimar en los contextos educativos los modelos de masculinidad y feminidad, socializando mediante la cultura escolar a unos para el protagonismo en la vida social y a ellas para participar pero sin ser protagonistas, para aprender a estar en un segundo lugar (Subirats y Brullet, 1988). Modelos que no solo son aprendidos y asumidos como propios por el alumnado, sino que, a su vez y como no podría ser de otra manera, marcan las relaciones que el propio alumnado establece entre sí y sus subjetividades.

3. Estructura de la obra y contextos de estudio

Los resultados expuestos con anterioridad de los diferentes estudios, nacionales e internacionales, constituyeron el punto de partida del proyecto de investigación «Interacciones y expectativas del profesorado según el género del alumnado. Visibilizar para coeducar», subvencionado por el PPIT-UAL, Junta de Andalucía-FEDER 2021-2027.

El proyecto fue llevado a cabo por un equipo multidisciplinar de las universidades de Almería, Cádiz y Chile, desde septiembre de 2023 hasta julio de 2025, con el objetivo de actualizar el conocimiento producido sobre las creencias, concepciones y expectativas que tiene el profesorado de educación infantil y educación obligatoria hacia el alumnado en función del género, y cómo estas influyen en las interacciones diarias, es decir, en el trato, en sus actitudes y comportamientos hacia el alumnado.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo crítico con perspectiva interseccional (género-clase social-etnia), ya que nos permitía analizar de manera contextualizada la complejidad de las discriminaciones, y entender cómo las relaciones

de poder son «intersectantes» (Hill y Bilge, 2019, p. 40), conociendo cómo las desigualdades por género se entrelazan y se construyen mutuamente con las categorías de clase social y etnia. Es en el capítulo 2, «Mirada poliédrica de la realidad: una investigación ética-política con estudio de caso», en el que sus autoras, Teresa García Gómez y Rosa Vázquez Recio, exponen dicho enfoque y dan cuenta del proceso de investigación para la producción de un conocimiento situado, visibilizando lo que pasa desapercibido de la realidad escolar, mediante la realización de nueve estudios de caso en siete escuelas. Los resultados de dichos estudios se presentan en los siguientes capítulos, concretamente del 3 al 10, organizados a partir de los cursos de educación obligatoria en los que se han centrado cada estudio de caso. Así, el capítulo 3, «Cambiar porterías por rayuelas. El difícil equilibrio para una educación corporal desde la perspectiva de género», M.ª Esther Prados-Megías, A. Irene Hernández-Rodríguez y María Jesús Lirola-Manzano exponen los resultados del estudio realizado en 2.º de primaria en un CEIP en Roquetas de Mar (Almería) centrado en las clases de Educación Física. En el capítulo 4, «La construcción de la equidad de género en la escuela desde la coordinación del Plan de Igualdad. Un caso que muestra que se puede si se quiere», sus autoras Rosa Vázquez Recio y Guadalupe Calvo García recogen los resultados del caso centrado en la práctica de una maestra tutora de 2.º de primaria y coordinadora del Plan de Igualdad en un CEIP de Cádiz. El capítulo 5, «Dificultades y oportunidades para desarrollar interacciones igualitarias en un contexto socioeducativo vulnerable», Manuel José López Martínez y Carmen García Navarro dan cuenta de dos casos, 4.º de infantil y 3.º de primaria del CEIP Los Millares (Almería). M.ª Dolores Jiménez Martínez y Chiara Giani en el capítulo 6, titulado «(In)visibilidad y reproducción de modelos de género en la cotidianidad del aula en una escuela chilena», exponen el caso realizado en 4.º básico del Colegio Los Leones (Quilpué, Chile). En el capítulo 7, «Buenas prácticas de coeducación en un aula de matemáticas de quinto de primaria: avances y cuestiones pendientes», sus autoras, María del Mar García López, María del Mar López-Martín e Isabel Romero Albaladejo, recogen los hallazgos del estudio realizado en 5.º de primaria de un CEIP de Almería. En los capítulos 8, «Visibilizaciones que invisibilizan. Diferentes formas de estar y vivir el aula

según el género», y 9, «Diáspora de la sencillez: la unión y lucha entre la igualdad de género y algunos sexismos en la complejidad del panorama escolar», realizados, respectivamente, por Teresa García Gómez y Chiara Giani y Alejandro Granero Andújar y Saray Martín González, se recogen los resultados de dos aulas de 6.º de dos CEIP de Almería. En el capítulo 10, «Desigualdades de género y la crisis de lo público: del silencio al menosprecio de las niñas en la escuela neoliberal chilena», Graciela Rubio, Andrea Robles y Claudia Montero detallan los hallazgos del caso de 7.º básico del Colegio Los Leones (Quilpué, Chile). Por último, Chiara Giani y Guadalupe Calvo García exponen, a partir de los nueve estudios de caso realizados, las conclusiones y señalan líneas de acción para la coeducación en el capítulo 11, «Aprendizajes y propuestas para educar en la equidad de género».

Referencias

- Abbatecola, Emanuela y Stagi, Luisa (2017). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Rosenberg & Sellier.
- Alvariñas, Myriam y Pazos, Macarena (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163.
- Arenas, Diego, Vidal, Josep y Muntaner, Adrià (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. *Retos*, 43, 342-351.
- Azorín, Cecilia (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 159-174.
- Bakker, Merel, Torbeyns, Joke, Wijns, Nore, Verschaffel, Lieven y De Smedt, Bert (2019). Gender equality in 4-to 5-year-old preschoolers' early numerical competencies. *Developmental Science*, 22(1), 1-7.
- Biemmi, Irene (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari* (2.ª ed.). Rosenberg & Sellier.
- Blández, Julia, Fernández, Emilia y Sierra, Miguel (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(2), 1-21.
- Bonal, Xavier (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Graó.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas*. Anagrama.

- Bursuc, George (2013). Achieving gender equality in teaching and learning: Identifying problems and searching for Solutions. *Linguacultura*, 4(2), 64-73.
- Colás, Pilar (2007). La construcción de la Identidad de Género: Enfoques Teóricos para fundamentar la Investigación e Intervención Educativa. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166.
- Díaz, Sofía y Anguita, Rocío (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232.
- Escartí, Amparo, Musitu, Gonzalo y Gracia, Enrique (1988). Estereotipos sexuales y roles sociales. En J. Fernández, *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género* (pp. 205-225). Pirámide.
- Espinoza, Ana y Taut, Sandy (2016). El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemática Chilenas. *PSYKHE*, 25(2), 1-18.
- Fabra, María Lluisa (1992). La interacción en las aulas de enseñanza secundaria: incidencias del género. En Monserrat Moreno, *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (pp. 93-116). Instituto de la Mujer, Ministerios de Asuntos Sociales.
- Fernández Enguita, Mariano (1990). Mujer y currículum. En *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación* (pp. 125-150). Visor.
- García, Jorge; Becerril, Alberto, y Hernández, Claudia (2019). Alumnas tranquilas: una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 41-54.
- García Gómez, Teresa (2001). Bailando con pasos muy marcados. *Jeribeque. Revista del IES Ciudad los Ángeles*, 1, 159-178.
- García Gómez, Teresa y Martínez Rodríguez, Juan (1998). El poder en el aula: lugares y palabras. En Juan Martínez Rodríguez (coord.), *Evaluar la participación en centros educativos* (pp. 191-261). Escuela Española.
- García Pérez, Rafael; Buzón, Olga; Piedra de la Cuadra, Joaquín; Quiñones, Carlos (2010). La ceguera de género en el profesorado. Investigaciones multidisciplinares en género. En Isabel Vázquez (coord.), *Investigaciones multidisciplinares en género* (pp. 315-326). II Congreso Universitario Nacional Investigación y Género. Universidad de Sevilla.
- Girelli, Luisa (2023). What does gender has to do with math? Complex questions require complex answers. *Journal of Neuroscience Research*, 101(5), 679-688.

- Hill, Patricia y Bilge, Sirma (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- Hutchison, Jane, Lyons, Ian y Ansari, Daniel (2019). More similar than different: Gender differences in children's basic numerical skills are the exception not the rule. *Child Development*, 90(1), e66-e79.
- Jarlégan, Annette (2016). Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe: permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole. *Le français aujourd'hui*, 193(2), 77-86.
- Jarlégan, Annette, Tazouti, Youssef y Flieller, André (2011). L'hétérogénéité sexuée en classe: effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions verbales enseignant(e)-élève. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26.
- López, Roberto (2012). La coeducación en el área de Educación Física: revisión, análisis y factores condicionantes. *Lecturas: Educación física y deportes*, (169), 6-12.
- Molina, Eduardo (2017). Creencias y Actitudes sobre Género y Educación Matemática en la Formación del Profesorado de Preescolar. *UNIÓN: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 13(50), 133-152.
- Moreno, Emilia, Padilla, M^a Teresa y Martín, Mercedes (2000). Saber que no estamos. Análisis cualitativo de la discriminación de la mujer en el ámbito educativo. En Pilar Cuder (ed.), *Exilios femeninos*. Universidad de Huelva.
- Moreno, Monserrat (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria.
- Pastor, Juan, Sánchez, Adrián, Sánchez, Jonatan y Martínez, Jesús (2019). Estereotipos de género en educación física. *SPORT TK-Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 23-31.
- Payne, Irene (1993). Ideología sexista y educación. En Dale Spender y Elizabeth Sarah, *Aprender a perder* (pp. 53-59). Paidós.
- Pérez, Ana, Nogueroles, Marta y Méndez, Ángel (2017). Una Educación Feminista para Transformar el Mundo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 5-10.
- Rueda, Jesús (2007). Coeducación y educación física. *Revista Sumuntán*, 24, 165-179.
- Sarah, Elizabeth (1993). Profesores y alumnos en el aula: análisis de la interacción del aula. En Dale Spender y Elizabeth Sarah, *Aprender a perder* (pp. 193-204). Paidós.
- Sau, Victoria (1996). Construcción de la identidad personal y la influencia del género. En *Actas de las Jornadas La coeducación ¿transversal de transversales?* (pp. 12-20). EMAKUNDE.

- Scharagrodsky, Pablo (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.
- Serrano, Denys y Ochoa, Azucena. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, 45(2), 1-14.
- Stoet, Gijsbert y Geary, David (2020). Sex-specific academic ability and attitude patterns in students across developed countries. *Intelligence*, 81, article 101453.
- Subirats, Marina (1985). Niños y niñas en la escuela: una exploración en los códigos de género actuales. *Educación y Sociedad*, 4, 91-100.
- Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Tomé, Amparo (1996). Incidencia del género en las relaciones interpersonales y en el desarrollo de actitudes y valores. En *Actas de las Jornadas La coeducación ¿transversal de transversales?* (pp. 21-46). Emakunde.

Mirada poliédrica de la realidad: una investigación ética-política con estudio de caso

TERESA GARCÍA GÓMEZ
Universidad de Almería

ROSA VÁZQUEZ RECIO
Universidad de Cádiz

La ciencia es un inmenso aparato de construcción
colectiva utilizado de modo colectivo.
(Bourdieu, 2001, p. 125)

1. La investigación cualitativa crítica para la concientización

El marco conceptual recogido en el capítulo 1 orientó esta investigación desde el enfoque de la pedagogía crítica, entendiendo por esta «una forma de encontrar modos de conocimiento y acción en el mundo» (Berry, 2008, p. 121). A partir del marco teórico se concretaron los objetivos del estudio: 1) observar las interacciones (trato, actitudes y comportamientos) que mantiene el profesorado en la educación infantil y obligatoria con el alumnado en relación con el género; 2) conocer y analizar la visión y las expectativas que tiene el profesorado en estas etapas educativas en su desempeño profesional hacia los alumnos y las alumnas desde un enfoque de género interseccional, y 3) indagar en las creencias, concepciones y actitudes del alumnado en relación con la igualdad de género en el desarrollo de las clases.

Estos objetivos y dicho marco conceptual definían con claridad el enfoque metodológico cualitativo crítico desde donde se realizaría la investigación, tal y como se evidencia cuando respondemos a las preguntas *el qué se investiga, cómo, con quién y para qué*.

En relación con *el qué se investiga*, «se aborda el género como sujeto» (Jiménez, 2021) desde una perspectiva interseccional (Hill y Bilge, 2019) para visibilizar y analizar las relaciones de poder y dominación en las interacciones entre géneros entrecruzados con la clase social, etnia, etc. que se establecen en las instituciones educativas; también, para «comprender los diversos y complejos modos en que el poder opera para dominar y dar forma a la conciencia» (Kincheloe, 2008, p. 43), problematizando lo considerado evidente desde «la crítica al “esencialismo” y a la idea de “personificación”» (Colás, 2003, p. 8) presentes en el discurso feminista.

Esta delimitación del *qué se investiga* se conecta directamente con el papel que asume y desempeña el equipo de investigación, el de investigador crítico en «un intento por formar una conciencia emancipadora» (Gamboa, 2011, p. 55), atendiendo, por una parte, a los procesos que se desarrollan (*cómo y con quién*) y, por otra, a la intencionalidad que los guía (*para qué*) (Mujica, 2024, p. 5).

Respecto al *cómo y con quién* se investiga, los procesos desarrollados en esta investigación han estado centrados en la significatividad para conocer y comprender las perspectivas y acciones de las personas no desde ideas preconcebidas que buscan comprobar hipótesis y teorías (Taylor y Bogdan, 1992), sino con objeto «de descubrir e identificar el significado que los participantes atribuyen a los acontecimientos y conductas, cómo interpretan las situaciones y cuáles son sus perspectivas personales sobre las mismas» (Cotán, 2016, p. 39). Esta comprensión se realiza en el contexto natural en el que se producen los hechos, dentro del marco de referencia en el que piensan y actúan las personas participantes en la investigación y experimentando la realidad junto con ellas para poder comprender cómo ven las cosas, por qué hacen lo que hacen (Taylor y Bogdan, 1992). A su vez, dicha comprensión requiere de una mirada holística y, como señala Stake (1998, p. 47), de la consideración de una amplia variedad de contextos (histórico, político, económico, cultural, social, educacional y personal), por lo que implica una perspectiva in-

terdisciplinar (Martínez Rodríguez, 1990). Por tanto, buscar la significatividad implica estudiar la experiencia subjetiva accediendo a la construcción del sentido social de la conducta individual y del grupo de referencia de los individuos (Alonso, 1998, p. 76), e interactuando con ellos de manera natural, no intrusiva y humanística (Taylor y Bogdan, 1992; Martínez Rodríguez, 1990). Esto implica establecer relaciones horizontales y democráticas no en calidad de personas expertas, sino con la disponibilidad para aprender a través de la participación de las personas implicadas, considerando todas las perspectivas igual de importantes, incluso las voces ausentes y silenciadas, y siendo flexibles y sensibles a los efectos que como investigadores e investigadoras podemos causar en ellas y en sus contextos (Cotán, 2016).

Por otro lado, el *qué, cómo y con quién* se investiga se sustenta en la idea de reflexividad, consistente en un proceso abierto y permanente de revisión de los datos, indagando en:

los conocimientos y las condiciones sociales que influyen en la construcción de una determinada forma de pensar y que facilitan la conformación de ciertas relaciones sociales. Con ello se pretende una mejor comprensión de los individuos y de la sociedad para su posterior reformulación de las estructuras sociales. (Gamboa, 2011, p. 53)

Aquí encuentra su fundamento la investigación cualitativa crítica, el *para qué*, que va más de la descripción detallada y de la interpretación de los hechos y de los pensamientos, asumiendo la responsabilidad de evidenciar las desigualdades y un compromiso político con el cambio y la transformación social (Suárez, 2012; Jiménez, 2021) para favorecer la emancipación, la equidad y la justicia a partir de la generación de un conocimiento situado.

Considerando todo lo anteriormente señalado, la investigación cualitativa crítica es el proceso por el que los investigadores y las investigadoras se adentran en la realidad objeto de estudio con una mirada crítica, problematizándola, lo que permite concientizarse juntamente con la participación de las personas implicadas, ya que, como señala Freire (1990), nadie concientiza a otras personas, sino que los individuos «se concientizan juntos, gracias al movimiento dialéctico que relaciona la reflexión crítica sobre la acción pasada con la lucha que continúa» (p. 133). En este proceso de concientización es fundamental la devolución de

lo investigado no solo como compromiso ético, sino como parte del propio proceso de responsabilidad social y política con la emancipación.

2. Los estudios de caso: una forma de hacer investigación crítica

Los estudios de caso cuentan con una historia en el campo de la educación que podemos reconocer como consolidada, si bien no ha estado exenta de complejidad y controversia. Por una parte, su inclusión dentro del marco general de la investigación cualitativa le ha supuesto incorporar la desconfianza, que se ha descargado sobre esta como efecto del dominio del positivismo en las ciencias sociales y humanas, cuando la investigación cualitativa es una forma de indagación por derecho propio (Denzin y Lincoln, 1994). Por otro lado, y relacionado con esta consideración, los estudios de caso se han incorporado dentro de lo que viene denominándose técnicas o estrategias para la recogida de datos, colocándolos, podríamos decir, al mismo nivel que las entrevistas, la observación o los grupos focales. Sin embargo, los estudios de caso son, por derecho propio, una forma de hacer investigación (Ragin, 1992; Simons, 2011) en la que se combina la singularidad con la complejidad, como toda indagación que se *mueve de manera rizomática* entre significados, relaciones, acciones, espacios, etc., *cualitativamente situados*, y que necesita de diferentes estrategias e instrumentos para su construcción dirigida a la comprensión profunda de los significados de la realidad (Simons, 2011; Pérez Serrano, 1994).

La literatura disponible sobre esta forma de investigación en educación es cada vez más abundante, sin dejar de tener valor obras que siguen siendo de referencia obligada (Yin, 1989; Ragin y Becker, 1992; Walker, 1989; Wolcott, 1993; Stake, 1998; Simons, 2011). No obstante, en la producción existente no todo aquello que es llamado *estudio de caso* lo es, pues se tiende a confundir el tema objeto de indagación o el grupo o el colectivo participante con el caso, tomando para el registro solo entrevistas o únicamente la aplicación de una encuesta. Esta práctica es reducir el todo a una parte, que no solo lo simplifica, sino que

también afecta al reconocimiento de los estudios de caso como una investigación con entidad propia. Estos no pueden ser asumidos como una «técnica auxiliar» (Pascuali, 2018), sino que son, en sí mismos, la forma elegida para hacer investigación rigurosamente situada.

Los estudios de caso permiten el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único frente a lo general y lo uniforme. Focalizan su atención en lo que específicamente puede ser aprendido y comprendido de un caso, de un ejemplo en acción (Walker, 1989; Stake, 1995), pero sin quedar limitado y agotado en sí mismo, sino que permite, al mismo tiempo, ir más allá de la experiencia descrita. Con el estudio de caso es posible teorizar a partir de lo singular situado (Hammersley et al., 2009); una teorización sobre la problemática sostenida en una descripción-interpretación analítico-reflexiva y crítica. Bajo esta consideración, hacer investigación con estudio de caso es adquirir un compromiso ético-político con el que se visibilicen las desigualdades y las injusticias que limitan o impiden el logro de una educación democrática, equitativa y justa. La investigación con estudio de caso cabe entenderla como la oportunidad para realizar una «práctica política, procesual y discursiva [que] se construye desde “dentro” pero también “contra” la “normalidad” académica» (Jiménez, 2021, p.181).

Bourdieu (1997, p. 12) señala que «sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para elaborarla como “caso particular de lo posible”». Partiendo de esta idea, una de las definiciones más esclarecedoras, a nuestro entender, es aquella que señala que:

el estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... [Existe] una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo. (Walker, 1989, p. 45)

Ello implica asumir la necesidad de hacer indagaciones empíricas exhaustivas y autenticadas (evidencias) en un marco de re-

laciones complejas, empleando, para ello, estrategias diferentes para obtener un registro profundo, detallado y denso, las cuales requieren ser sometidas a procedimientos de triangulación diversos y complementarios. A estas asunciones se le añade el siguiente aspecto que arroja complejidad: el estudio de caso es un sistema delimitado, pero cuyos límites entre «fenómeno» y «contexto» son difusos, móviles (Simons, 2011), y ello porque el caso se construye en el proceso de realización del mismo gracias al pensar por casos, acción dirigida a la búsqueda del saber sobre y con una realidad (caso). La construcción del caso se enmarca en un proceso de investigación cuyo diseño se sostiene en cinco preguntas que se mantienen durante el desarrollo, sujeto este a reflexión crítica: ¿quién investiga? (persona investigadora); ¿qué se investiga? (objeto explícito de investigación); ¿con quién o quiénes? (personas participantes); ¿cómo? (que incluye los procesos de investigación visibles e invisibles), y ¿para qué? (que contempla los conocimientos situados, comprometidos y responsables) (Jiménez, 2021, pp. 182 y ss.).

De igual modo, la comprensión del caso se hace posible porque los fenómenos son indagados desde la perspectiva y desde el lugar del que parten los sujetos participantes. Esto exige, por parte de la persona investigadora, hacer un esfuerzo para situarse en la lógica de ellos y, de este modo, acceder a las estructuras profundas de significación y a sus modos de interpretar y generar conocimiento a partir de sus experiencias situadas encarnadas, presentes y pasadas. Este posicionamiento huye del extractivismo académico, que va en consonancia con la tendencia dominante del capitalismo cognitivo.

Esta forma de situarnos en la investigación implica la asunción de una ética situada (Abad, 2016). La complejidad de la realidad educativa difícilmente puede acogerse y cuadrarse a un conjunto de procedimientos estandarizados, homogéneos y uniformes, en tanto que estos excluyen las particularidades de cada realidad (caso) por la aplicación técnica (y vacía) de los mismos. Precisamente, la casuística de cada contexto, de cada caso, plantea dilemas, problemas, cuestiones propias que solo pueden ser atendidas y respondidas desde la responsabilidad reflexiva de las personas investigadoras en los contextos propios de investigación. Esto supone situarlas no en la periferia de la investigación ni fuera, como si no interfirieran en los procesos indagato-

rios, sino en el centro con una presencia e implicación rizomática. El carácter procesual de la investigación exige respuestas contextualizadas, comprometidas e intelectuales. Los principios éticos alcanzan su valor y cumplen su misión cuando se *hace* la investigación, es decir, *a priori*, los principios son éticos en su sentido ontológico, pero su valor depende de cómo los investigadores y las investigadoras se posicionan ante la realidad, cómo conciben a las personas participantes, cómo construyen las relaciones en el campo, cómo resuelven los dilemas, cómo toman las decisiones, cómo entienden los «datos», etc. Esta forma de asumir la ética es, al mismo tiempo, un posicionamiento ético-político que nos interpela a lo largo de todo el proceso de construcción del caso y en los procesos de negociación, principio ético que aglutina a otros como la confidencialidad, el anonimato, la imparcialidad, la autonomía, la justicia y la negociación (Vázquez, 2014).

Por otra parte, esta manera de situarnos en la investigación con estudio de caso, con responsabilidad reflexiva, crítica y política no merma el rigor científico que ha de estar presente siempre. Este posicionamiento supone asumir el compromiso por hacer del conocimiento una base explicativa desde donde comprender la problemática de estudio, cuyo sustento han sido los diferentes casos; un conocimiento reconocido como la oportunidad de contribuir a la construcción de políticas públicas de igualdad que garanticen la equidad y la justicia social. En tal sentido, así considerado, la producción de conocimientos situados, comprometidos con las realidades, no implica arbitrariedad ni indiferencia ante los acontecimientos de la investigación. Cualquier forma de hacer investigación, como son los estudios de caso, debe garantizar el cumplimiento de criterios que otorguen rigurosidad al conocimiento generado y co-construido. Con todo ello, la estrategia de la triangulación posibilita la oportunidad de visualizar y concretar la problemática de estudio, así como aquellas cuestiones que intervienen en la misma desde diferentes perspectivas que, en su conjunto, dan solidez y fortalecen lo sustantivo de lo resultante (el caso construido). Con este procedimiento no solo se busca la minimización de sesgos y de fallas en los procesos de investigación, sino también profundizar en la comprensión del objeto de estudio, y, para ello, es preciso entenderla como una estrategia flexible en sus límites y formas.

3. Proceso de la investigación

El trazado del punto de partida, desde dónde partimos para hacer y co-construir conocimiento, así como la manera de concebir los estudios de caso en cuanto oportunidad para hacer investigación crítica y situada, nos permiten disponer del soporte para contextualizar el fruto del proyecto desarrollado: los casos construidos, los cuales dan cuenta de realidades educativas diversas, marcadas no solo por el nivel educativo en el que se enmarcan, sino también, y sobre todo, por los diferentes alcances existentes en materia de igualdad y equidad en los contextos educativos. El foco central del estudio, que ha definido el objetivo principal, son las interacciones y las expectativas del profesorado según el género del alumnado.

La comprensión –interpretativa-reflexiva-crítica– de la realidad se hace posible desde el paradigma cualitativo crítico de investigación, que ha sido el posicionamiento asumido por el equipo de investigación. Su elección responde al hecho de que las prácticas cualitativas recuperan la subjetividad real de las relaciones sociales. Se devuelve, con ello, el protagonismo y la voz a los sujetos participantes del estudio, pudiendo expresar sus propios valores, creencias, intenciones, prácticas, etc. (Ortí, 1995; Vázquez, 2022), desde el reconocimiento de la complejidad multidimensional de la realidad social como es la educativa. En tal sentido, los casos se caracterizan por la polifonía, tejida a partir del encuentro con los sujetos participantes en sus contextos, y por su carácter social, conceptual y político.

La investigación se realiza, siguiendo la clasificación de Stake (1998), mediante la realización de nueve estudios de caso instrumentales desarrollados en tres fases, en términos de Martínez Bonafé (1990), preactiva, interactiva y postactiva. En la fase preactiva, el tiempo de trabajo realizado antes de la entrada en el campo para el estudio de la realidad educativa, el equipo de investigación discute los fundamentos teóricos del proyecto y metodológicos. El punto de partida para la discusión de los primeros fue el estado de la cuestión, presentado en el capítulo 1. Para la discusión de los fundamentos metodológicos, se elaboró una guía para la realización de los estudios de caso. Esta recogía aspectos referidos a la conceptualización del estudio de caso, las pretensiones, los procedimientos, las estrategias de recogida

de datos (observación, conversaciones y entrevistas semiestructuradas, revisión de material documental, fotográfico y visual, información *online*), las pautas orientativas para la elaboración de los informes, la negociación y la ética en la realización de los estudios, aspectos estos últimos claves de la investigación cualitativa crítica. Esta guía permitió establecer cuestiones *etic* que, como indica Guber (2004), son las que, preliminarmente, han ayudado a problematizar el tema de investigación. Estas cuestiones han guiado inicialmente las observaciones y los aspectos que abordar en las entrevistas para el logro de los objetivos propuestos. Asimismo, dichas cuestiones que presentamos se encarnaron de manera particular en cada territorio singular en el que se ha desarrollado la investigación, siendo reelaboradas y completadas a partir de los temas *emic*, surgidos de los propios contextos objeto de estudio y de sus participantes. Por tanto, la función de estas cuestiones ha sido la de definir el marco problematizador desde donde partir de manera compartida y consensuada:

- ¿Qué lenguaje utiliza el profesorado para dirigirse a los niños y a las niñas?
- ¿El profesorado mantiene el mismo comportamiento y usa el mismo lenguaje (entonación, expresiones, tono, diminutivos, lenguaje gestual...) con niños que con niñas?
- ¿El profesorado asocia el género «hombre» a conductas tradicionalmente percibidas como masculinas (agresividad, mayor fuerza física, valentía...) y el género «mujer» a las tradicionalmente percibidas como femeninas (dulzura, sensibilidad, afectividad, debilidad, responsabilidad...)?
- ¿Cómo se definen a los niños y a las niñas en el aula?
- ¿Cómo son los comportamientos de los niños y de las niñas, y cuáles se valoran más?
- ¿Qué rasgos y actitudes definen a los niños y a las niñas en el aula?
- ¿En qué medida el género incide en el rendimiento escolar, y de qué manera lo hace?
- ¿Cómo es la participación en el aula de los niños y de las niñas, y qué rasgos son los que la definen?
- ¿Cómo son las interacciones verbales cuantitativa (cuánto) y cualitativamente en el aula según sean con niños o niñas?

- El nivel de exigencia en el comportamiento, en las tareas, en las calificaciones... ¿varía en función de la materia y del colectivo (género-clase social, cultura)?
- ¿Qué expectativas se proyectan en los niños y en las niñas y cómo esto se relaciona con las salidas profesionales que imagina para unos y para otras?
- ¿De qué modo las materias (actividades) están marcadas por el género?
- ¿Qué acciones se llevan a cabo en el centro, y de qué modo se vinculan con los planes de igualdad destinados a promover la igualdad de trato y expectativas hacia los alumnos y las alumnas?

Asimismo, la guía elaborada permitió al equipo debatir sobre la ética, la negociación con las personas participantes y adoptar los principios de procedimiento que asumimos como investigadores e investigadoras. En este sentido, y como señala Woods (1993), la negociación de acceso para entrar a investigar un contexto (aula, centro, etc.), contando con el consentimiento informado, no consiste meramente en «atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sin en el de atravesar diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura» (p. 39), lo que implica establecer relaciones con las personas que forman parte de ella con consecuencias para ellas. La negociación, sostenida en la escucha y el diálogo, ha sido la que ha ayudado a dotar de transparencia los procesos, a revisar las cuestiones de investigación, a redefinir las estrategias destinadas a la construcción de los datos, a mantener activa la reflexividad del personal investigador, a mantener «viva» la responsabilidad social de quien investiga, etc. Con todo ello, se establece la exigencia de asumir unos compromisos éticos durante la investigación y con los resultados de esta en la generación de un conocimiento que permita mejorar la realidad estudiada, desde y junto con las personas participantes. Por otra parte, se entendía la negociación como parte de todo el proceso de investigación, realizándose al inicio de cada estudio de caso, durante la realización del mismo y al final, con la presentación de los resultados.

Los compromisos éticos, recogidos en el contrato de negociación que se incorporaron a la guía en términos de principios de procedimiento respecto a las personas participantes y a la obten-

ción de datos, englobaban *independencia* (ninguna persona participante en la investigación tendrá acceso privilegiado a los datos de esta ni derecho unilateral sobre el contenido del informe); *desinterés* (obligación del equipo de investigación a presentar de la forma más amplia posible los puntos de vista de las personas participantes); *acceso negociado* (a las fuentes, contextos y documentos); *negociación de los límites* (será considerada toda la información que permita la comprensión de la realidad estudiada, por lo que solo se excluirá aquella que sea falsa, infundada, irrelevante o perjudicial para la propia investigación o participantes); *negociación de la presentación de los resultados e informes* (la justicia, la relevancia y la exactitud son los criterios que guían la negociación entre equipo de investigación y participantes, y una vez considerado que estos se reflejan en los resultados y han obtenido la validación de las personas implicadas, se podrán difundir de manera amplia, siempre que no perjudique a alguna de ellas); *confidencialidad* de las informaciones; *anonimato*¹ de las personas participantes en la investigación y sus contextos, y *responsabilidad* en el cumplimiento de estos principios ante las personas participantes en la investigación (Kemmis, 1981, como se citó en Martínez Rodríguez, 1990). Unido a ello, los principios de autonomía, justicia y compromiso con el conocimiento (Vázquez, 2014).

Estos principios adquieren sentido y significado en los propios contextos y en las relaciones que en estos se establecen, siendo la flexibilidad y la sensibilidad hacia los matices de las respuestas de las personas participantes elementos de gran relevancia. Por ello, consideramos la ética situada, que requiere de una continua reflexión de qué y cómo se abordan los diferentes momentos de la investigación y cómo afectan a la autonomía, a la justicia y a los beneficios de esta (Abad, 2016).

En esta fase preactiva se seleccionaron los casos objeto de estudio (tabla 1), atendiendo a dos criterios. Uno, la potencialidad del caso, como señala Stake (1998), en tanto que se consideraron los aprendizajes que se podían obtener con su estudio en relación con los objetivos de la investigación al ser instrumentos

1. Los nombres de las personas y de los centros que aparecen en algunos de los capítulos son ficticios, a excepción de los que aparecen en los capítulos 5, 6 y 10 que fue acordado; también se han utilizado códigos.

para comprender el tema estudiado más allá de los propios casos seleccionados, si bien con la obligación de comprender cada caso en sí mismo. El otro criterio fue el de accesibilidad, dada la dificultad de obtener el acceso a los centros públicos para realizar este tipo de estudio que implica observación prolongada en los contextos.

Por último, se estableció una temporalización aproximada para su realización de tres meses, si bien la duración estaría en función de obtener la «saturación teórica», expresión utilizada por Glaser y Strauss (citados por Taylor y Bogdan, 1992, p. 90), en cada estudio de caso. Es decir, se abandonaría el campo en el momento en el que las informaciones comenzaran a ser repetitivas y no proporcionaran ninguna comprensión nueva de los contextos que se estaban investigando.

Respecto a la fase interactiva, esta se corresponde con lo que se ha denominado trabajo de campo, tiempo en el que se desarrolla el estudio en los contextos seleccionados; si bien preferimos denominarlo «vivir en el campo» (Jackson, 2011, como se citó en Jiménez, 2021), puesto que nos integramos en los contextos, participamos de su cultura, interactuamos con sus integrantes, etc., lo que nos permite adquirir un conocimiento y compresión mediante la vivencias como sujetos del grupo, con la conciencia de no convertirnos en «nativos», que nos llevaría a perder la capacidad de cuestionar(nos) para ver, conocer y dar sentido a los sucesos.

Esta fase se inició con la negociación inicial, realizada con la dirección escolar y/o con el profesorado de los casos posibles. Esta se llevó a cabo verbalmente y de forma escrita, y en ella se informó de cuestiones relativas a los objetivos de la investigación, los métodos que se iban a utilizar, la colaboración que se solicitaba, las personas que iban a realizar el estudio, los compromisos éticos que asumen las personas investigadoras, cómo se haría la devolución de los resultados y un calendario de trabajo aproximado. Dicha negociación fue sensible a los tiempos y a las circunstancias de los contextos y de las personas participantes, por lo que su proceso fue pausado, flexible y democrático al considerar la voz de las personas participantes.

En la tabla 1 se detallan los casos estudiados e información relativa al proceso de investigación en cada uno de ellos.

Tabla 1. Casos construidos y estrategias de recogida de información

Casos	Observación no Participante/Conversaciones/ Diario de campo	Instrumentos de recogida de información	
		Entrevistas semiestructuradas	Documentos-Materiales
4º Infantil, CEIP Los Millares (Almería)	2 días de observación en aula /Conversaciones (Dirección y maestra).	Dos individuales: maestra tutora y coordinadora del Plan de Igualdad.	Libro de texto (Editorial Algarita), Proyecto Educativo del Centro. Página web y blog del CEIP Los Millares.
2º Primaria CEIP Mar Azul (Almería)	9 días de observación/1 día de observación y participación en el proyecto de centro médico en el aula/Conversaciones (directora, maestra de apoyo y tutor de 4º curso).	Tres individuales: maestra tutora 2º curso, maestro de EF y maestra responsable Plan Igualdad.	Plan de Igualdad. Fotografías. Materiales de aula, libretas de alumando. Cuaderno de la tutora.
2º Primaria CEIP Almudena Grandes (Cádiz)	10 días de observación/Conversaciones (director, maestra tutora y coordinadora de Igualdad y alumando).	Una grupal al alumando: 3 niñas y 2 niños.	Dibujos. Proyecto Educativo de Centro.
3º Primaria, CEIP Los Millares (Almería)	2 días de observación en aula con siete sesiones en distintas áreas de conocimiento (1 maestro y 4 maestras); Conocimiento del Medio Natural. Matemáticas, Educación Física, Religión, Lengua Extranjera Inglés, Música y Plástica Observaciones en los recreos y en los patios/Conversaciones (Dirección y maestras)	Seis individuales: 5 a la tutora y 1 al director grupal al alumando durante 2 asambleas: 11 niñas y 10 niños.	Proyecto Educativo del Centro. Contenidos libros de texto de distintas áreas de conocimiento, contenidos mostrados en la pizarra digital en las distintas áreas. Materiales de juegos alternativos desarrollados en el recreo. Página web y blog del CEIP Los Millares. Canal YouTube CEIP Los Millares.
4º Básico, Colegio Los Leones (Quilpué, Chile)	5 días de observación (clases de Lengua y Comunicación; Arte, Historia y recreos)/Conversaciones (equipo directivo, jefa de curso).	Dos grupales al alumando: 5 niños y 6 niñas.	Proyecto Educativo. Circular 04: Informa a padres y apoderados sobre el beneficio de alimentación JUNAEB 2024 (PAE). Programa Alimentación Escolar. Reglamento de Convivencia Escolar.
5º Primaria, CEIP (Almería)	15 sesiones de observación en la clase de matemáticas.	Una individual a la maestra. Seis grupales al alumando: 13 niños y 11 niñas.	Proyecto Educativo de Centro. Plan de Igualdad.
6º Primaria, CEIP Floral (Almería)	16 días de observación en todas las áreas curriculares, recreos/Conversaciones (tutor, profesorado especialista y maestro de Apoyo ZTS).	Siete individuales: tutor, especialistas, excoord. y coord. Plan de Igualdad. Tres grupales al alumando: 10 niños y 2 niñas.	Plan de Centro. Proyecto de Prevención de la violencia de género en el ámbito educativo.
6º Primaria CEIP (Almería)	20 sesiones de observación en todas las áreas curriculares/Conversaciones con el profesorado.	Seis individuales: maestra tutora, maestra de inglés, maestra de religión, maestra de EF, jefa de estudios y maestra de apoyo. Cinco grupales al alumando: 9 niños y 8 niñas.	Proyecto Educativo de Centro.
7º Básico, Colegio Los Leones (Quilpué, Chile)	8 días de observación en aula (Historia y Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua, Tecnología, Artes. Aprender a ser y convivir; clases de deporte) y recreos/ Conversaciones (directora pedagógica y profesora jefa del curso).	Dos grupales al alumando: 8 niños y 8 niñas.	Proyecto Educativo. Cuadernos del alumando. Pruebas del alumando.

Durante la vivencia en el campo se realizaron procesos de negociación en aquellos momentos que implicaban acceder a nuevos contextos, documentos y/o a nuevos sujetos relacionados con los casos para realizar entrevistas semiestructuradas.

Forman parte de esta fase interactiva los preanálisis realizados por los investigadores y las investigadoras responsables de cada uno de los casos. Preanálisis que fueron triangulados doblemente. Por una parte, entre los investigadores e investigadoras de cada caso y, por otra, entre el equipo de investigación en las reuniones de seguimiento realizadas. Estas triangulaciones permitieron la recogida de datos exhaustiva con descripciones amplias y ricas en detalles, contrastar las informaciones y enriquecer los análisis realizados.

Por último, la fase postactiva comienza finalizada la vivencia en el campo y se continúa de manera profunda con el proceso analítico de toda la información recabada en la realización del estudio de caso, momento en el que los procesos de triangulación cobraron verdadera relevancia para dar credibilidad no solo a nuestros hallazgos, sino también para incrementar la consistencia metodológica y la construcción teórica (Flick, 2023). Se realizaron diferentes procedimientos de triangulación (de métodos, de fuentes, de investigadoras e investigadores y de teorías) para «descubrir la validez de los datos observados» (Stake, 1998, p. 95) y para dar crédito a nuestros análisis e interpretaciones (Flick, 2018).

La triangulación de métodos nos permitió contrastar informaciones sobre prácticas (el hacer) y creencias (el pensar); la triangulación de fuentes de datos nos posibilitó no aceptar fácilmente nuestras impresiones, corregir posibles sesgos o distorsiones en los datos, confrontar relatos y tener apreciaciones de contraste, corroborar los significados que las personas participantes otorgan a los hechos y situaciones (Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1992); la triangulación de investigadoras e investigadores enriqueció los análisis con una comparativa que eliminó posibles sesgos en los resultados, así como el contraste, por parte del equipo investigador, de los resultados obtenidos y plasmados en un borrador de informe, y, por último, la triangulación de teorías nos ayudó a indagar con mayor profundidad en nuestro objeto de estudio, ya que con la utilización de un marco teórico amplio nos permitió tener una visión más completa y comprensiva (Aguilar y Barroso, 2015).

Una vez que el equipo de investigación reflexionó y discutió los borradores de informes de investigación de cada caso, se procedió a la entrega de los mismos a las personas participantes de cada contexto, iniciando el proceso de negociación final con el que se llegó al informe definitivo. Esta devolución de los resultados a las personas implicadas en el estudio es la que denomina Simons (2011, p. 184) «validación del respondiente» para contrastar con ellas la exactitud, la adecuación y la imparcialidad de las descripciones y las interpretaciones (Stake, 1998). Con ello se favorece, a su vez, una investigación democrática que permite acortar distancias entre personas investigadoras y personas investigadas. La negociación del informe no solo pretende la aprobación de las personas implicadas en los casos, sino también considerarla una oportunidad, como señalan Taylor y Bogdan (1992), de enriquecer y ampliar nuestro conocimiento sobre la base de la co-construcción. «La investigación cualitativa es una forma de pensar»² (Cheek, 2013, p. 59) sobre las relaciones sociales, las desigualdades, las interacciones, las posibilidades humanas, etc.

Por último, pero no menos importante, poner en valor el conocimiento producido por la investigación cualitativa, un conocimiento científico que, si bien no sigue los procedimientos de paradigma positivista, sigue una serie de estrategias y procedimientos para su credibilidad y su confiabilidad. Aún seguimos encontrando en el ámbito académico a quienes cuestionan (editores de revistas, comisiones de valoración de proyectos, evaluadores de artículos, etc.) el rigor del conocimiento producido en la investigación interpretativa, por su subjetividad o por la falta de generalización, o a quienes exigen, atraídos por la tecnología, análisis realizados con *software* para el análisis de datos cualitativos. Eso refleja bien una ceguera intelectual ante esta metodología, bien una imposición de los parámetros positivistas a la investigación fenomenológica interpretativa. Esto se evidencia en la práctica, cada vez más común, de la cuantificación de «datos sensibles» *cualitativamente situados* en las realidades a las que pertenecen, ofrecidos mediante sus correspondientes gráficos y obtenidos mediante el empleo de programas informáticos; unos datos que son difícilmente cuantificables por la cualidad de los

2. La traducción es nuestra.

mismos: sentidos y significados subjetivos (St. Pierre, 1997). Esta subjetividad no es un fallo ni un elemento que eliminar, sino un elemento esencial para la comprensión de la realidad (Stake, 1998).

Guba y Lincoln (1981, como se citó en Angulo, 1990) establecieron cuatro criterios para el rigor de cualquier investigación científica, atendidos en esta investigación. El primero, el *valor a la verdad*, referida a la confianza que se puede otorgar a los procedimientos de indagación y a los resultados, lograda en la investigación naturalista por medio de la credibilidad resultante de la saturación teórica y de los diferentes procedimientos de triangulación detallados con anterioridad. El segundo, la *aplicabilidad*, que en investigación cualitativa no consiste en la generalización sino de la transferencia, es decir, en la posibilidad que otros sujetos y en otros contextos se transfieran parte o la totalidad de los resultados por la analogía y semejanza. En este sentido, Stake (1998) considera que los resultados de un estudio de caso son generalizables cuando las informaciones proporcionadas permiten a los lectores y las lectoras decidir si el caso presentado es similar al suyo; pero no es una cuestión planteada *a priori* como principio. Este criterio de transferencia se asegura mediante abundantes datos con descripciones minuciosas. El tercer criterio, la *consistencia*, dada por el grado de relación entre las conclusiones y los procedimientos de recogida y análisis de datos, es decir, lo que sería la dependencia en investigación cualitativa a través de la cual se explicaría a qué se debería, en el caso de repetir la investigación, los cambios en los resultados. Esta se logra con la triangulación de métodos, especificada con anterioridad. El cuarto criterio, la *imparcialidad* para asegurar que los resultados no sean producto de los intereses, juicios o motivaciones del investigador o de la investigadora, lo que en el enfoque cualitativo se denomina la confirmabilidad (Flick, 2014), trasladando la idea de imparcialidad a los datos recabados e interpretaciones realizadas, pudiendo asegurarla a través de los procedimientos de triangulación descritos.

Como se aprecia, la triangulación es, y ha sido en esta investigación, una de las herramientas clave para el rigor científico que ha permitido atender a la complejidad de la realidad educativa a través de la «cristalización», la cual:

combina múltiples formas de análisis y múltiples géneros de representación en un texto coherente o una serie de textos relacionados, construyendo un relato rico y abiertamente parcial de un fenómeno que problematiza su propia construcción, pone de relieve las vulnerabilidades y la posicionalidad de los investigadores, hace afirmaciones sobre significados socialmente construidos y revela la indeterminación de las afirmaciones de conocimiento incluso cuando las hace. (Ellingson, 2009, como se citó en Flick, 2018, p. 785)

Referencias

- Abad, Begoña (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 34, 101-120.
- Aguilar, Sonia y Barroso, Julio (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Alonso, Luis (1996). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*, 13, 5-36.
- Angulo, Félix (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico. En Juan Martínez Rodríguez (coord.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 95-110). Universidad de Granada.
- Berry, Kathleen (2008). Lugares (o no) de la pedagogía crítica en *Les petites et les grandes histoires*. En Peter McLaren y Joe Kincheloe (eds.), *Pedagogía crítica* (pp. 117-140). Graó.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2001). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Cheek, Julianne (2013). La práctica y la política de la investigación cualitativa. En Norman Denzin e Yvonna Lincoln (coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa*. Vol. III (pp. 52-93). Gedisa.
- Colás, M.ª Pilar (2003). Investigación Educativa y Crítica Feminista. *Ágora Digital*, 6, 11-22.
- Cotán, Almudena (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Es-cuela Abierta*, 19, 33-48.

- Flick, Uwe (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, Uwe (2018). Triangulation. En Norman Denzin e Yovanna Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 5.ª ed. (pp.777-804). SAGE.
- Flick, Uwe (2023). *Introducción a la investigación cualitativa* (6.ª ed.). Morata.
- Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Gamboa, Ronny (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 11(21), 53-70.
- Goetz, Judith y LeCompte, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Morata.
- Guber, Rosana (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hammersley, Martyn, Gomm, Roger y Foster, Peter (2009). Case study and theory. En Roger Gomm, Martyn Hammersley y Peter Foster (eds.), *Case study and theory* (pp. 234-258). SAGE.
- Hill, Patricia y Bilge, Sirma (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- Jiménez, Rocío (2021). Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 50, 177-200.
- Kincheloe, Joe (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En Peter McLaren y Joe Kincheloe (eds.), *Pedagogía crítica* (pp. 26-69). Graó.
- Martínez Bonafé, Jaume (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En J. Martínez Rodríguez (coord.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-68). Universidad de Granada.
- Martínez Rodríguez, Juan (1990). Algunas ideas para aplicar la metodología etnográfica al desarrollo del currículum. En Juan Martínez Rodríguez (coord.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 5-50). Universidad de Granada.
- Mujica, Felipe (2024). Paradigma crítico de investigación cualitativa en el campo de la educación. Un marco epistemológico. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 2(1), 1-7.
- Ortí, Alfonso (1995). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social en Ciencias Sociales* (pp. 87-99). Síntesis.

- Pascuali, Paul (2018). Combinar etnografía y sociohistoria: de la unidad de las ciencias sociales a la complementariedad de los métodos. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 31-57.
- Pérez, Gloria (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Ragin, Charles (1992). Introduction: Cases of "What is a case?". En Charles Ragin y Howard Becker (eds.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (pp.1-17). Cambridge University Press.
- Ragin, Charles y Becker, Howard (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press.
- Simons, Helen (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- St. Pierre, Elizabeth (1997). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(2), 175-189.
- Stake, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez, Zuleyka (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación*, 21(1), 16-24.
- Taylor, Steve y Bogdan, Radu (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vázquez, Rosa (2014). Investigación, género y ética: una tríada necesaria para el cambio. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 157(2), artículo 10.
- Vázquez, Rosa (2022). ¿Dar voz? No, escúcheme. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 142-147.
- Walker, Rob (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata.
- Wolcott, Harry (1993). Sobre la intención etnográfica. En Honorio Velasco, Francisco García y Ángel Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144). Trotta.
- Woods, Peter (1993). *La escuela por dentro* (3.^a ed.). Paidós.
- Yin, Robert (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE.

Cambiar porterías por rayuelas. El difícil equilibrio para una educación corporal desde la perspectiva de género

M.^a ESTHER PRADOS-MEGÍAS
A. IRENE HERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ
MARÍA JESÚS LIROLA-MANZANO
Universidad de Almería

El presente capítulo aborda el proceso de investigación desarrollado en el CEIP Mar Azul, un colegio público de Educación Infantil y Primaria ubicado en un municipio del poniente de la provincia de Almería. Se trata de un municipio costero, con afluencia turística, caracterizado por una significativa diversidad cultural, con un notable porcentaje de población extranjera inmigrante censada y otro porcentaje importante de población inmigrante itinerante ubicada en asentamientos cercanos al municipio. El municipio cuenta con más de una decena de centros educativos de infantil y primaria, tanto públicos como privados. El centro en el que se ha desarrollado la investigación tiene la distinción de tener un fuerte compromiso con la excelencia educativa, el desarrollo integral y la sostenibilidad. Ha obtenido el reconocimiento internacional de ecoescuela y la bandera verde por promover activamente prácticas ecológicas y conciencia ambiental entre el alumnado, las familias y la comunidad educativa. Su participación en el programa Erasmus+ lo posiciona como un centro con una fuerte vocación internacional que fomenta la interculturalidad y el intercambio de experiencias con colegios de otros países.

El centro cuenta con una plantilla de profesorado de 14 docentes (diez mujeres y cuatro hombres), un equipo de orientación educativa de dos profesionales y tres personas que se encargan de

la administración y mantenimiento del centro. Atiende alrededor de 250 estudiantes. Las aulas son reflejo de la diversidad que tiene el centro, incluyendo alumnado de 14 nacionalidades (Bolivia, China, Colombia, Costa de Marfil, Ecuador, España, Guinea Ecuatorial, Mali, Marruecos, Mozambique, Portugal, Rumanía, Rusia, Ucrania). Es un centro que atiende también alumnado con dificultades de atención a la diversidad de distinta índole.

La elección de este estudio de caso está motivada por el hecho de tratarse de un centro que tiene como prioridad ejes pedagógicos vinculados al interés de la investigación. Estos ejes son igualdad y ecoescuela, que garantiza un entorno sensible y proactivo; educación respetuosa, que incide en prácticas de trato igualitario, comunicación cercana y afable con la comunidad educativa y un cuidado amable hacia el entorno del centro, y proyectos innovadores en el aula que promueven «crecer en salud» desde un punto de vista físico, afectivo y social a través de la cuentoterapia y del trato respetuoso en los modos de relación y comunicación con los demás mediante prácticas lúdicas inclusivas en el recreo y en la asignatura de Educación Física.

Las sinergias entre la diversidad multicultural, el fuerte compromiso del centro con la inclusión y la sostenibilidad y la voluntad de su equipo docente por la innovación pedagógica en coeducación ofrecen un marco interesante para explorar la reconfiguración del espacio de juego, las prácticas motrices y las relaciones afectivas a través de lo corporal. Ello permite explorar, indagar y comprender significados y aspectos esenciales del proceso educativo desde la perspectiva de género. En el caso que nos ocupa permitirá repensar y reconfigurar concepciones y prácticas que afectan a los espacios escolares y a las prácticas motrices que en ellos se desarrollan. Estas prácticas educativas ayudan a repensar pedagógicamente los modos de relación y de participación educativa:

Recuerdo mi llegada al centro después de diez años de docencia y seis de permanencia en un centro muy grande. Me recibieron muy cariñosamente y de forma cercana, algo que me sorprendió, la verdad. Las relaciones en los centros tienen sus tiras y aflojas. Los normal es ser recibido con cosas que obligatoriamente tienes que cumplir. Aquí fue distinto, un paseo tranquilo por todo el centro. Me llamó la atención y me gustó. Todo lo que le rodeaba, las plantas, la

limpieza, las personas tranquilas, ausencia de gritos en el patio, es como que me daba la bienvenida y sentí que ya formaba parte de este nuevo destino (...) me han ayudado desde el primer día, incluso el primer año aquí que es el más difícil porque vienes un poco perdido. Hay cosas que no te enseñan y que las aprendes cuando estás en un aula. Esto es así. Este centro hace muchas cosas para que nos formemos como personas. Yo tenía una expectativa para este centro de lo que me habían hablado, pero es que la ha superado (...) Aquí todo lo que uno propone se escucha, para bien o para mal, pero se escucha. Se tiene en cuenta cosas de educación positiva, disciplina amable, respeto. Aquí vamos a olvidarnos del no, no hagas esto o aquello, se le da la vuelta; por ejemplo, cosas como: te das cuenta de que podrías ver si... y eso yo no lo he vivido en mi vida en ningún centro. [eA]¹

Este colegio tiene un proyecto ambicioso, sobre todo para que el cole sea de puertas abiertas, para todas las personas por igual; el tema de la igualdad es muy importante en el día a día (...) me sorprendió que el patio no tuviese portería ni canastas, fue un poco extraño para mí, ahora lo comprendo. [eF]

Este estudio de caso ha permitido convivir un cierto tiempo con los miembros de esta comunidad educativa y desarrollar estrategias basadas en la observación y la escucha, fundamentales para este tipo de investigación. El análisis de las informaciones recopiladas ha evidenciado aspectos importantes sobre los que se apoyan las prácticas educativas que se desarrollan en el centro. Situamos el foco en aspectos pedagógicos y didácticos que se ponen en juego en las prácticas motrices bajo el prisma de la perspectiva de género. La investigación desvela aspectos vinculados a las relaciones afectivas, la participación de la comunidad educativa, el tipo de prácticas, sensibilidades y el uso de lenguaje.

A partir de estos elementos de análisis, consideramos que en este centro tiene especial relevancia la motricidad y las decisiones que se han tomado para llevar a cabo una transformación del patio escolar-cancha deportiva, así como la forma de organizar las zonas de juego, los tiempos, la participación y los juegos que se

1. Las abreviaturas hacen referencia a las personas entrevistadas del siguiente modo: e (entrevista) y la letra en mayúscula a la inicial del nombre de la persona entrevistada.

practican. El proceso parte de un proyecto conjunto entre el Plan de Igualdad y la asignatura de Educación Física con el propósito de generar espacios inclusivos y participativos para eliminar barreras de género. La clase de Educación Física, así como el recreo o tiempos libres son de especial relevancia para pensar acerca de lo motriz y la función educativa que desempeña. El Plan de Igualdad de este centro otorga especial énfasis a aspectos relacionados con la práctica de actividad física y sus múltiples manifestaciones, destacando figuras de mujeres deportistas, actividades físico-deportivas alternativas y promoviendo la participación de las niñas a través de roles de liderazgo. Este proyecto apuesta por reconvertir los espacios al aire libre –cancha deportiva o patio de recreo, pasillos o accesos al aire libre del centro educativo– y el gimnasio en espacios inclusivos y diversos. Estas acciones son una oportunidad para desenmascarar y repensar algunas de las concepciones tradicionales y sexistas que se siguen reproduciendo en las escuelas y el sentido educativo de prácticas que promueven una educación más equitativa, inclusiva y diversa.

1. Deconstruir la hegemonía en la ocupación del espacio. El patio escolar como espacio coeducativo

El espacio de los chicos es el patio y jugar al fútbol; si no se les dejaba la pelota, se buscaban la vida con un tarro de Actimel o con lo que hiciera falta, pero era su espacio y ahí las niñas no podían entrar, no permitían el acceso..., ahora, desde que estamos aplicando este modelo de patio y de organización, las niñas plantan cara. Algo está cambiando a mejor. [eA]

Tradicionalmente, los espacios públicos y, especialmente, los patios escolares están diseñados para ser utilizados como espacios en los que predominan prácticas motrices y deportivas hegémicas tradicionalmente masculinizadas. En los patios de los colegios –que, a su vez, se utilizan como canchas deportivas para impartir la asignatura de Educación Física y los tiempos de recreo o tiempos libres– es habitual encontrar las líneas que determinan el campo de juego y los deportes que practicar, así como la pre-

sencia de canastas de baloncesto y porterías de fútbol con sus medidas reglamentarias (para personas adultas). Las porterías, las canastas y las líneas pintadas en el pavimento se constituyen como elementos centrales de estos espacios, elementos diferenciadores y expresión de una cultura patriarcal que condiciona las prácticas corporales (Alvariñas y Pazos, 2022; Angulo et al., 2022; Aprilanti et al., 2021). Estos elementos no solo delimitan áreas de juego e incitan a determinados tipos de prácticas deportivas, sino que también actúan como símbolos de poder y de visibilidad, sobre todo de los niños. Este tipo de configuraciones generan y perpetúan la segregación de espacios de género y la función que desempeñan no son neutrales. Se constituyen, a veces sin opción a modificación, como lugares en los que se reproducen estructuras de poder, a veces, para dividir, controlar, medir y, otras, para encauzar y «someter» al sujeto a determinados modos de comportamiento que determinan ejercicios, prácticas y modos de vivir los cuerpos (Foucault, 1975). Lo masculino dominante es implícitamente validado, reforzado y normalizado y se naturalizan los espacios como lugares diferenciados para el juego de niños y niñas. Investigaciones como la de Casey y Goodyear (2015) ya ha evidenciado que la presencia dominante de las porterías y la prioridad cultural dada al fútbol suelen llevar a que los niños ocupen el centro del espacio de juego, relegando a las niñas y a otros niños con intereses diferentes a las periferias o áreas menos atractivas. Butler (2007) advertía que esta realidad reproduce los roles de género, donde la masculinidad se construye en el centro y lo femenino en los márgenes.

El equipo educativo de este centro, consciente de esta realidad y partiendo de los principios que establece una educación más respetuosa y sensible y a través de actuaciones propuestas en el Plan de Igualdad, se plantearon la reconfiguración del patio como un lugar para analizar las barreras existentes (Soto et al., 2023) y, al mismo tiempo, como un lugar de encuentro y de participación igualitaria (Moya y Martínez, 2023).

Los niños están aún demasiado metidos en deportes concebidos como masculinos, como el baloncesto, pero sobre todo fútbol. Están acostumbrados a jugar todo el rato con niños y no ven lógico que llegue una niña y sea mejor que ellos en un ámbito que consideran que son más fuertes ellos. [eF]

Giroux (2003), en su libro *La escuela y su lucha por la ciudadanía*, nos invita a pensar sobre este tipo de prácticas tradicionales, pues ayuda a reflexionar sobre la jerarquía social, la resistencia a la inclusión y quién «posee» el espacio público divido entre grupos de poder y subordinados. La escuela, afirma, es uno de los pocos lugares donde se puede compartir de forma interactiva, donde se puede aprender en igualdad y aprender de forma participativa en cuestiones que atañen a la política, la democracia, los bienes de las distintas culturas y el desarrollo de todas ellas para la construcción de una ciudadanía en convivencia.

A día de hoy, la participación está más igualada. Se intenta dar las mismas oportunidades. Llega el protagonista del día o de la semana y vamos rotando. Antes, normalmente, en los primeros años de mi docencia, yo cogía a los que menos problema te daban o a los que más rápido te solucionaban el problema (...) Ahora se está intentando que todo el mundo colabore, que todo el mundo participe desde sus capacidades, también con alumnado NEAE. [eC, eA]

A partir de la toma de conciencia de dinámicas que se han naturalizado, se puede ayudar a comprender que hay otros modos de relaciones menos jerarquizadas y más participativas. Una de las actuaciones que se ha llevado a cabo es la eliminación de porterías y canastas:

Así se visibiliza otro tipo de cancha deportiva y nos da la posibilidad de organizar de otra forma el recreo. [eC]

Las líneas que delimitan el campo permanecen aún y nos han ayudado a darle otra función, ya que podemos organizar diferentes espacios para el desarrollo de juegos alternativos. [eF]

Otra actuación importante fue «llevar a cabo una asamblea con todo el alumnado. Pudimos organizar el horario del recreo, el tipo de actividades, sobre todo, juegos tradicionales con algunas variantes y las responsabilidades de cada curso» (eA).

El espacio común del juego se ha concebido como un espacio que promueva el uso igualitario. Para ello, a lo largo del año y de forma rotativa, cada semana una clase, junto a su tutor o tutora, se hace cargo de los juegos que se van a llevar a cabo en el

horario del recreo. Las responsabilidades se comparten entre dos personas de cada clase: roles de capitanas, capitanes, responsables de material y responsables de juegos. Las capitanas y capitanes son los encargados de velar por el respeto a las normas de juego y la ocupación de espacios. Los juegos –tradicionales y alternativos– son elegidos y modificados por el alumnado con la ayuda del departamento de Educación Física. La participación por parte del alumnado en las actividades del recreo o de los tiempos libres es de libre elección y voluntaria.

Utilizar otro tipo de organización, un uso diferente de los espacios y la posibilidad de juegos no convencionales orientan hacia un tipo de posibilidades relacionales más inclusivas que se alejan de dinámicas tradicionales y excluyentes. Las porterías no solo ocupan un espacio físico, sino que también actúan como puntos de orientación afectiva, invitando a algunos cuerpos a sentirse cómodos en el centro, mientras que otros cuerpos, generalmente femeninos o no ajustados normativamente, se sienten excluidos, desorientados o incómodos en esos mismos lugares. La exclusión no es solo física, sino también relacional y afectiva. Los cuerpos van conformando una forma de hacer y sentir en el espacio que les asigna un sentido de felicidad por pertenecer o un sentido de infelicidad por quedar fuera. Las narrativas de éxito y los estereotipos asociados al deporte hegemónico, vinculados a valores tradicionalmente masculinos, como la competitividad, la fuerza y el liderazgo, perpetúan un «currículum oculto de género» en el que se puede analizar, a medida que van dando sentido a sus sexualidades emergentes, las luchas, ansiedades, deseos y placeres y las presiones sobre una heterosexualidad (Renold, 2005).

En los niños, también en los pequeñitos, se sigue notando a la hora del juego libre o en el recreo que suelen ser juegos más agresivos; las niñas tienen otro tipo de juego más calmado. Se sigue manteniendo la idea de una forma de ser niño o niña. Los niños, en general, siempre elegirán la pelota; las niñas observan cómo diariamente se van a las esquinas y reproducen cosas de mamás, cuidadoras o de belleza. [eA]

Estas narrativas a menudo están ligadas a legados coloniales que priorizan ciertas formas de destreza física y competición, reflejando dinámicas de poder históricas en los espacios y prácticas

deportivas. Por ello, no se trata de una educación de lo corporal que no sea ni neoliberal ni menos física, sino comunitaria y multidimensional; una educación centrada en el bien común en sus múltiples manifestaciones (Toro y Moreno, 2021). Se trata, pues, de una plena participación de niños y niñas en la que el espacio colectivo aporte experiencias de pertenencia, emancipación y liderazgo desde una diversidad en los modos de ser y de expresión. Rivera (2018) nos invita a pensar desde lo «ch'ixi», un concepto *aymara* que describe la coexistencia de elementos opuestos y complementarios sin fusionarse ni anularse. Afirma que:

no es, por lo tanto, una simbiosis o fusión de contrarios; tampoco es una hibridación; se trata de convivir y habitar las contradicciones. No negar una parte ni la otra, ni buscar una síntesis, sino admitir la permanente lucha en nuestra subjetividad. (p. 97)

Toda actividad corporal comunica un modo de ser y estar, también aquello que está en el olvido, en lo oculto, de ahí la importancia de considerar no una narrativa corporal dominante, sino narrativas alternativas, diversas y coexistentes (Prados, 2020) desde la experiencia que niños y niñas van teniendo en esta propuesta de cambio de su patio escolar y de las prácticas y juegos motrices que se proponen:

Ahora me gusta el patio, antes jugaba en los laterales o por ahí atrás, ahora, si quiero, puedo estar en el centro sin tener que jugar a lo de siempre o buscar otros sitios (...) nunca he saltado a la comba, me daba vergüenza, no sabía hacerlo, ahora sí que sé, también sé jugar al fútbol (...) no nos dejaban jugar a lo de los chicos, ahora es diferente. [Conversación alumnado]

2. La rayuela, ¿una metáfora inclusiva? Coexistencia y tensiones en la educación corporal y motriz

En este cole intentamos que no vean rasgos distintivos de niños y niñas, es decir, estereotipos; que todos participen por igual y tenga capacidades; a veces, en esas capacidades físicas destacan las niñas,

y aún se sigue pensando que ¡ay, pero si es una niña, seguro que no lo hace tan bien! (...) Hay una niña que tiene los mejores resultados de toda la clase en cualidades físicas y lo pongo en valor, para que los niños vean que cualquier niña puede ser mejor que ellos y para que las niñas también se lo crean (...) Esta asignatura tiene muchas opciones y lo físico ayuda a poder hablar de las diferencias y que esas diferencias no son excluyentes, sino que cada uno tiene unas capacidades. [eF]

Podría parecer que el hecho de eliminar material deportivo con una fuerte carga simbólica a favor de prácticas comúnmente masculinizadas pudiese ser suficiente para crear prácticas inclusivas. Generalmente, y aún sin determinados materiales, las zonas libres de juego siguen segregando por sexos en diferentes áreas a los niños y niñas. Gran parte de las zonas libres de juegos están dominadas por los niños, que excluyen, permanentemente, a zonas menos visibles y más pequeñas los juegos de niñas, imponiendo a estas un control que les impide participar en espacios amplios, lo cual también determina el tipo de juegos (Sopa, 2020). De hecho, podríamos decir que una primera tensión fue organizar el patio de este centro de forma diferente. En un principio no garantizó la participación igualitaria, ni mucho menos la asunción de roles alternativos entre niños y niñas, y menos aún la inmediatez en el cambio de prácticas que eran habituales. El centro inició un proceso asambleario para pensar otros tipos de recreos más participativos e inclusivos; para ello fueron necesarios espacios en los que el alumnado expusiera preferencias, dificultades, modos de organizar, tipo de prácticas y el compromiso para ayudar y colaborar para un cambio de rutinas en el recreo. La rayuela, como metáfora, y otros juegos tradicionales empezaron aemerger como posibles opciones, ya que estos juegos podrían adaptarse fácilmente a diversas edades, se necesita poco material, inclusive se podría fabricar con material reciclable y, sobre todo, se podrían ocupar zonas centrales, visibles, pintadas de colores vivos. Reflexionar sobre ello, ponerlo en práctica y experimentar la reorganización del espacio y de las prácticas de juego puede ser un punto de partida para alcanzar cambios más profundos, tanto a nivel educativo como comunitario (Saldaña, 2018). Se revalorizan otros saberes que ayudan a deconstruir conocimientos tradicionales que colonizan las for-

mas en las que se educa lo corporal (Walsh, 2019). Comenzar a diseñar y cambiar el patio de recreo ha supuesto un proceso de «colectivización del proceso de enseñanza, que requiere resaltar los procesos culturales de transformación y construcción de significados que permanecen invisibles» (Planella y Rodríguez, 2025, p. 23). Es el propio proceso, y no el resultado, el que ayuda a visibilizar las exclusiones y los márgenes:

En el centro, justo en la salida al patio, se cuelga un calendario de juegos rotativos que incluye comba, balón prisionero, rayuela... también esto se va cambiando (...) los niños y niñas se organizan solos, ven el calendario que está colgado en la puerta que da acceso al patio, va por ciclos y días, suelen participar bastante, diría que un 80% del total del alumnado del cole (...) van cambiando reglas entre ellos, los ves hablar, negociar, también a veces hay tensiones (...) ahora se ven a más niñas jugando con niños y viceversa, es como que ahora al estar en el centro ellas mismas saben que ya también es su espacio (...) nos demandan a los maestros y maestras que intervengamos, pero tratamos de que sean ellos y ellas, estamos para orientar y acompañarlos (...) la experiencia del recreo, el cambio que hemos hecho, aunque necesitamos más recorrido, está siendo muy positiva, sobre todo por lo que vamos aprendiendo juntos y juntas, también el alumnado nos da lecciones. [eC, eF, eA]

Se podría decir que lo que Paulo Freire (2009) propone como una educación dialógica puede trasladarse al patio-cancha deportiva, donde el cuerpo en movimiento, en otro orden de prácticas motrices, invita a un conocimiento colectivo de experiencias, ideas, sentimientos y dificultades que implica romper con lo que se considera ya establecido (García Gómez, 2015).

La ruptura con lo establecido, como segunda tensión, genera al mismo tiempo un nuevo modo de situarse y comenzar a ver otras realidades en el patio:

Llevo tiempo en este centro y lo que sucede en el recreo me emociona, mucha participación, diálogo entre el alumnado, riñas sí, pero también buscan soluciones que no son a golpe de silbato o mandato (...) Por primera vez he visto lo mal que aplicamos calificativos como torpe, patoso, hábil, rápida, inteligente, ordenada, cuidadosa, responsable... Esto ha sido un reto importante para re-

flexionar no solo en el recreo si no también en las clases de Educación física. [eF]

La rayuela, también como metáfora de otros juegos que se están realizando en este centro, permite que se pueda visibilizar no solo la presencia de niñas y niños al mismo tiempo y en los mismos espacios, sino formas diferentes de jugar, de ser y estar en ese espacio y tiempo. Pueden transitar entre diferentes roles, explorar diversas habilidades y construir sus identidades de manera fluida celebrando la riqueza de la coexistencia y la interconexión de lo diverso. Esta visión desafía la lógica colonial de clasificar y separar, abriendo paso a un entendimiento más complejo y dinámico de la infancia, los cuerpos y el juego (Walsh, 2019).

La rayuela es divertida, saltas lejos y no puedes perder el equilibrio (...) a veces es difícil si tienes que saltar más lejos (...) es como que saltas y vuelas (...) sí y también giras (...) y parece como que no hay mejores ni peores (...) yo pensaba que era solo de chicas (...) podemos inventar reglas (...) es divertida y complicada si vas subiendo el nivel. [Conversación alumnado]

Quizá la coexistencia entre lo corporal y la educación tiene que ver con el saber y el mirar. Abramowski (2009) invita a pensar sobre qué vemos cuando miramos y cuestionar el saber de lo que vemos para ir al fondo de lo que no se ve. Lo que creemos que sabemos configura nuestros modos de mirar, pensar y hacer pedagógicamente. Por eso, mirar lo que sucede en el patio puede ayudar a ir más allá de lo que creemos saber o de algo inesperado que no sabemos. Saber mirar la experiencia que acontece puede cuestionar nuestros saberes y desestabilizarlos. El cuerpo en movimiento, en este nuevo contexto del patio, es un momento clave para reflexionar sobre la polisemia corporal, aquello que pueda sorprender, desordenar, desarmar, imaginar o crear formas de jugar, divertirse o relacionarse:

Hay niños que se nota que suelen ser más dominantes. Y las niñas, por lo general, son un poquito más sumisas, más tranquilas. Muchos niños suelen ser un poquito más nerviosos, más revoltosos. y las niñas te diría que no hay casi que ninguna que tenga que decirle ¡venga nos concentraremos! (...) Los encasillamos (...) En el patio,

desde que hacemos las actividades de rayuela, por ejemplo, esto se rompe. Estas prácticas te ayudan a darte cuenta de cosas que antes no, se relacionan de otro modo, aunque parezca mentira. [eF]

Como apunta Abramowski (2009), lo visible es lo que comúnmente vemos como presente a partir de cómo se ha educado la mirada. Pero al lado de lo visible siempre estará lo invisible. Si somos capaces de mirar que lo invisible pueden ser los propios encasillamientos, podremos decir que toda pedagogía construida a partir de esta forma de mirar es también una manera para construir otras miradas y no cualquieras miradas, como las acostumbradas, sino las que miran lo educativo a través de lo escondido en lo visible. Lo corporal motriz no es solo lo que físicamente el cuerpo manifiesta en el movimiento, sino lo que subyace en la experiencia de quien se mueve, lo que se explora y lo que se crea en lo más cotidiano. «A veces solo tienes que quedarte observando y descubres el aprendizaje que ese niño o niña está llevando a cabo si le dejas que explore, porque no hay solo una forma correcta de jugar o de hacer» (eC).



3. Más allá de una educación corporal: el difícil equilibrio para una perspectiva de género

Intento hablar de niños, niñas, alumnos, alumnas, cuando me doy cuenta, porque es verdad que suelo seguir hablando y dirigiéndome más a los niños, aunque nos digan que se trata de un masculino genérico, pero intento que no sea todo el rato. De vez en cuando en clase de Educación Física digo ¡chicos y chicas venimos todos! (...) aunque si digo «chicos» en verdad vienen todos, porque es algo a lo que estamos acostumbrados (...) desde que me estoy formando en el Plan de Igualdad me doy cuenta de que es importante nombrar a las chicas, pero en el mundo del deporte es muy difícil, porque es muy, pero que muy masculino a pesar de que ya haya referentes de mujeres. [eF]

En este centro, a pesar de los avances que se han conseguido en el colegio en materia de igualdad a través del proyecto del patio escolar, persisten modos, sensibilidades y prácticas cotidianas

que enmascaran la difícil tarea de educar desde una perspectiva de género. No basta con suprimir la práctica de ciertos deportes o con incluir prácticas coeducativas e inclusivas si no se replantea el valor y la forma en que se piensa y vive el cuerpo en los espacios escolares. Nombrar a cada persona no es solo un acto comunicativo, es también un compromiso que tiene que ver con la construcción de identidades, con las sensibilidades múltiples, con el tipo de relaciones afectivas y con la forma de generar conocimiento reflexivo. Un conocimiento que rompa las lógicas y el poder subyacente que impide reconocer las brechas de género:

Está tan normalizado, por ejemplo, hablar en masculino que ni me doy cuenta (...) yo me autoimpongo hablar en femenino y en visibilizar todo lo que puedo. Los niños y niñas me llaman la atención en esto, pero quizá hay cosas que aún no nos damos ni cuenta (...) La maestra que lleva el Plan de Igualdad nos habla de conductas que niños y niñas normalizan, como, por ejemplo, querer siempre estar en los primeros puestos, los niños se imponen con la fuerza, las niñas tienden a ser más sumisas y quedarse más para el final, también las niñas tienen conductas de mucha protección sobre otros, quieren ayudar siempre, van de mamás, mientras que los niños ejercen más la fuerza física y cuando un niño no es así, se aleja, se une más a las niñas (...) Pensaba que era cuestión de personalidad, de carácter, pero no es así, son cosas que aprendemos y que se atribuyen a niños o niñas por el hecho de ser de uno u otro sexo (...) yo misma el otro día me vi haciendo un juicio de un niño porque era tímido y lo catalogué enseguida. Esto de la educación consciente y respetuosa me está aportando cuestiones que antes no veía o no me daba cuenta. [eC]

Abordar la educación corporal con perspectiva de género no es solo cuestión de prácticas no sexistas. Lo corporal contiene los modos de relación, «se está intentando que todo el mundo colabore, que participe» (eA) y, al mismo tiempo, las sensibilidades que se ponen en juego, «me preocupa, sobre todo, con los niños el tema de que no sean violentos en el juego» (eA). La representación en el patio establece jerarquías de poder en función de habilidades y dominios físicos, lo que conlleva a la expulsión de todo chico o chica que no muestre dichos dominios, especialmente las niñas y otras minorías de chicos. En esta expulsión, las

formas de apropiación suelen llevar asociadas conductas de imposición y agresividad (Zapatero-Ayuso et al., 2022). «Sigue habiendo demandas para seguir jugando al balón, los niños siempre están demandándolo y van a ir a ocupar cualquier espacio, incluso los que ya estén ocupados» (eF). El difícil equilibrio para educar más allá de lo motriz requiere ser conscientes de que el valor del juego deja huellas corporales, a veces imborrables, que permean la piel, creando resistencias, sensaciones y percepciones que ignoran lo distinto, lo diferente, lo múltiple. La educación corporal no ha de buscar solo moverse, sino adentrarse en todas las sensibilidades que nutren al cuerpo, «qué importante es que quede claro que no se pueden hacer comentarios sobre el aspecto físico, es importante insistir que el aspecto físico no es motivo para hablar de otra persona» (eC).

Una genealogía de lo corporal, en el ámbito de la Educación Física escolar, también va asociada a aspectos que influyen en los modos de ser y sentir el cuerpo. Aún persisten estereotipos sobre la imagen física «¡qué bonita, qué guapa! y al niño, ¡qué fuerte, qué grande te veo, eres un campeón!» (eA); los gustos o preferencias por las profesiones, «los niños tiran más a ingeniería y las niñas maestras y peluquería, alguna médica, aunque, claro, los referentes en el cole son mayoría maestras» (eC); los referentes o ídolos con los que desean identificarse el alumnado, «los chicos la mayoría quieren ser *influencers* relacionados con los videojuegos o con a algún deporte sobre todo del fútbol, y las chicas con la belleza, la moda o el baile» (eF).

«Queda mucho por andar», decía una de las maestras. El colegio tiene una apuesta fuerte, no solo en momentos puntuales, sino durante todo el curso, por visibilizar a mujeres ejemplares como deportistas, filósofas, científicas, ingenieras, cantantes, etc., y por mostrar nombres y voces de mujeres cercanas como madres, agricultoras, abuelas, cocineras, enfermeras, etc. Sin embargo, la ejemplaridad, como decía una de las maestras, no se tiene que dar únicamente en los modelos que ofrecemos, sino, sobre todo, en el trabajo cotidiano del aula a través de un diálogo que permite desarraigar creencias sociales:

Observo que las niñas quieren mejorar. Quieren ir más allá. Les estamos abriendo un poco las alas, estamos abriendo los ojos a través del trabajo que estamos realizando, sin embargo, hay ciertas trabas

(...) todavía se sigue asociando el trabajo de lo que es femenino al área de salud, al cuidado. Y lo que es más de tipo industrial, ingeniero a los chicos; es verdad que hay cada vez más aulas tecnológicas, pero un maestro de infantil se tiene como hombre rarito, pero sí que puede ser de Educación Física. [eA]

Del mismo modo, también están esas creencias culturales con las que los cuerpos son afectados. En este colegio, la diversidad es una riqueza, sin embargo, hay que tener en cuenta esa delicada línea que no se puede traspasar o el difícil equilibrio que hay que mantener que permita plantear abiertamente algunas marginalidades:

En este colegio hay diferentes culturas; las niñas y las mujeres son de otras culturas diferentes a la nuestra, tienen otro papel en la sociedad y eso es complicado, sobre todo que los niños puedan entenderlo (...) las mujeres no participan en la sociedad, no pueden ir a tal sitio, tienen siempre que estar cubiertas. Entonces, ya desde pequeñitos y desde pequeñitas lo observan y entre ellos mismos oyen que dicen no, no ella no. Ella se tiene que quedarse ahí. Y yo le decía: pero ¿cómo que ella se tiene que quedar ahí? Y ellos: sí, sí, porque mi papá le dice a mi mamá que ella tiene que estar ahí, en casa, que no puede ir a este o aquel lugar. Y eso está muy interiorizado, y a veces es complicado trabajarla. [eC]

El respeto por lo diverso, lo complementario, lo opuesto, la posibilidad de coexistir sin fusionarse ni anularse, como decía Rivera (2018), nos adentra en el arte de educar el cuerpo más allá del gol a portería, ese arte que se asemeja a un ejercicio funambulista, ese que ante lo comúnmente tradicional se arriesga a vivir el vértigo de las alturas y se atreve, con cierta cautela, a probar las sensaciones del giro, el equilibrio, el volteo o la pirueta que lleva implícita la experiencia de una «rayuela».

Referencias

Abramowski, Ana (2009). El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar? *Revista Tramas. Educación, Audiovisuales y Ciudadanía*.

- Alvariñas, Miriam y Pazos, Macarena (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 154-163.
- Angulo, Ireder, Vizcarra, Mª Teresa, Gamito, Rakel y López-Vélez, Ana Luisa (2022) ¿Cómo hacer más coeducativos los patios de recreo? Una propuesta de aprendizaje-servicio. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 13, 60-79.
- Aprilianti, Lia, Vina, Adriany y Ernawulan, Syaodih (2021). Gender Constructions in Early Childhood Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 538, 330-333.
- Butler, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Casey, Ashley y Goodyear, Victoria Anne (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of Physical Education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72.
- Foucault, Michel (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2009). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- García Gómez, Teresa (2015). *Antología Paulo Freire. Pedagogía Liberadora*. Los Libros de la Catarata.
- Giroux, Henry (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI.
- Moya, Irene y Martínez, Miriam (2023). A construção de gênero no pátio da escola. *Educação Em Foco*, 28, 1-15.
- Planella, Jordi y Rodríguez-Navarro, Henar (2025). La educación con proceso personal. Trazos corporales y errancias pedagógicas. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(1), 11-27.
- Prados, María Esther (2020). Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivocorporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 37, 643-651.
- Renold, Emma (2005). *Girls, Boys and Junior Sexualities: Exploring Children's Gendered and Sexual Relations in the Primary School*. Routledge.
- Rivera, Silvia (2018). *Un mundo ch'íxi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Saldaña, Dafne (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, 11, 185-199.
- Sopa, Marwah (2020). Playing, Space and Gender. *Advance in Social Science, Education and Humanities Research*, 454, 234-239.

- Soto, Rodrigo, Cortés, Carolina, Freire, Solagne y Pozo, Luis (2023). El patio de las escuelas públicas, subvencionadas y privadas como espacio para realizar prácticas corporales: un estudio cuasi etnográfico. *Retos*, 48, 429-438.
- Toro, Sergio y Moreno, Alberto (2021). Educación Física como categoría colonial y neoliberal: transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Abya Yala. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 199-217.
- Walsh, Catherine (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*, 05(1), 6-39.
- Zapatero-Ayuso, Jorge, Rocu-Gómez, Patricia, Ramírez-Rico, Elena y Blández-Ángel, Julia (2022). ¿Qué problemas tienen las chicas y los chicos en el patio de recreo? *RICYDE*, 67(18), 54-71.

La construcción de la equidad de género en la escuela desde la coordinación del Plan de Igualdad. Un caso que muestra que se puede si se quiere

ROSA VÁZQUEZ RECIO
GUADALUPE CALVO GARCÍA
Universidad de Cádiz

1. Introducción

La igualdad y la equidad de género están presentes en los centros educativos a nivel formal. Concretamente, en la Comunidad Autónoma de Andalucía estas han sido impulsadas por tres planes de igualdad entre mujeres y hombres en educación que, entre otras medidas, establecen que todas las escuelas deben elaborar un Plan de Igualdad y nombrar a una persona que lo coordine. A pesar de ello, aún son abundantes las circunstancias que dificultan que la igualdad y la equidad de género sean una realidad en la práctica cotidiana de las escuelas; algunas surgen de la propia administración, otras lo hacen de los equipos directivos, del profesorado, de las familias. No obstante, el estudio de caso que presentamos, focalizado en la labor de una maestra tutora de 2.º de primaria y coordinadora del Plan de Igualdad, muestra que con formación y compromiso es posible educar en y para la igualdad y la equidad.

2. El caso de la coordinadora del Plan de Igualdad del CEIP Almudena Grandes

El caso que presentamos se desarrolla en el CEIP Almudena Grandes, una escuela situada en una localidad de la bahía de Cádiz de más de 40 000 habitantes, en una zona que el director del centro identifica como de nivel socioeconómico y cultural medio-bajo, aunque, según también explica, en la escuela «hay de todo, como en todos los coles, lógicamente» (entrevista director).

La afirmación se debe a que al CEIP Almudena Grandes acude alumnado de diferentes zonas, siempre cercanas, pero con características sociodemográficas diversas: «hay familias con un nivel medio-alto, porque a lo mejor tanto el padre como la madre tienen sus estudios universitarios y trabajan, con otros niveles muy justitos, de familias en paro, familias desestructuradas y demás» (entrevista director). También es escolarizado en la escuela alumnado que reside con sus familias en un centro próximo gestionado por CEAR,¹ la Comisión Española de Ayuda al Refugiado, solicitantes de asilo, cuya presencia suele ser bastante inestable, lo que dificulta su atención educativa. No obstante, sí hay un aspecto que el director destaca del centro, y es la buena convivencia presente en el mismo y el hecho de que en ese contexto las diferencias no sean vividas por el alumnado como desigualdades.

Quizás, la buena convivencia es la razón por la que la mayor parte del profesorado quiere permanecer en el Almudena Grandes, y por la que la mayoría de la plantilla de docentes es estable. A su vez, esto facilita el desarrollo del Proyecto Educativo del Centro, entre otras razones, porque las tutorías se suelen mantener durante dos cursos, se pueden afianzar las relaciones con las familias, etc.

Con relación a la temática que nos ocupa, el director del CEIP manifiesta que el Plan de Igualdad² del centro se pone en práctica de manera consensuada y coherente en esta escuela, porque se

1. Comisión Española de Ayuda al Refugiado: <https://www.cear.es/>

2. El II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021 de la Junta de Andalucía estableció que todos los centros educativos debían incluir dentro de su Proyecto Educativo de Centro un Plan de Igualdad y debían seleccionar a una persona que lo coordinara <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/planificacion-evaluacion-estadistica/planes/detalle/86953.html>

diseña y desarrolla en coordinación con el resto de planes, proyectos y programas del centro. Además, añade que es tomado en serio y asumido por toda la comunidad educativa, evaluado y actualizado, gracias a su coordinadora, Inés, la protagonista de nuestro caso.

Inés es maestra con la especialidad de Lengua Extranjera. Al finalizar sus estudios universitarios se marchó a trabajar en Estados Unidos, y volvió a la provincia de Cádiz en 2011. En esa época comenzó a dar clases en un centro privado bilingüe, en el que permaneció durante ocho cursos. Fue en 2019 cuando aprobó las oposiciones y accedió como docente al sistema educativo público.

A lo largo del capítulo relataremos y analizaremos diferentes aspectos de la práctica docente de Inés que contribuyen a favorecer la igualdad de género y la equidad en general entre el alumnado que tutoriza; 11 niñas y 10 niños de 2.º de Educación Primaria con diferentes niveles sociales, culturales y económicos, y diversas problemáticas, entre las que se encuentran la desestructuración familiar o la violencia de género.

3. Educación reflexiva y crítica para la diversidad y la equidad

Inés es defensora de una educación basada en la igualdad, la escucha, el diálogo y la participación. Uno de los aspectos que menciona y que considera importante para el desempeño docente es conocer al alumnado. Para llegar a ello, entiende que es necesario dedicar tiempo para **observar y escuchar**.

Su defensa de una educación para la igualdad no se limita a las cuestiones que tienen que ver con el género, pues, para ella, la **igualdad es un principio que se aplica a la diversidad del alumnado** y que implica y parte del respeto a uno mismo o a una misma. Podemos decir que Inés trabaja a favor de la igualdad desde una perspectiva interseccional (Crenshaw, 1989; hooks, 2019), atendiendo a todos los factores de discriminación o privilegio que están presentes en cada uno de sus alumnos y cada una de sus alumnas, y que hacen a cada uno y a cada una diferente y especial.

En este sentido, Inés se pregunta por la excelencia de la que tanto se habla en educación. Defiende que cada niño y cada niña se encuentra en un punto de partida, que cada persona aprende a su ritmo y que las diferencias son una muestra de que cada una necesita su tiempo para madurar, para aprender (esto la lleva no posicionarse a favor de las repeticiones de curso). Enseña a su alumnado a **no compararse** con las otras personas, en parte, a través de un mantra que repiten cada mañana (figura 1) que hace referencia a «esta igualdad, que no nos comparemos con los demás, evitar racismo, evitar machismo, evitar comentarios homófobos» (entrevista maestra). Desde esta perspectiva, para ella es clave respetar los procesos y proporcionarles estrategias que carguen en sus «mochilas», y que hacen referencia a «esta igualdad, que no nos comparemos con los demás, evitar racismo, evitar machismo, evitar comentarios homófobos» (entrevista maestra).



Figura 1. Mi mantra

En el modelo educativo de Inés es fundamental el desarrollo del **pensamiento reflexivo y crítico**: «yo les digo “hay que acostumbrarse a pensar”» (entrevista maestra). Persigue desarrollar una actitud que permita a las niñas y a los niños reconocer y cuestionar las desigualdades sociales, los estereotipos y los prejuicios, valorar la diversidad y comprometerse con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Como puede deducirse, en su práctica educativa Inés concibe a su **alumnado como agente activo** de su propio aprendizaje, que debe tomar decisiones y asumir responsabilidades, por lo que también se convierte en central una actitud reflexiva que le lleve a preguntarse por las cosas, por las situaciones o por las problemáticas sociales, entre otras cuestiones que forman parte de la vida en sociedad.

A su vez, las interacciones en el aula persiguen incentivar la capacidad de analizar las diferentes informaciones, de argumentar y de evaluar los argumentos que se comparten, de defender sus ideas propias de manera respetuosa y de formar juicios propios. En este proceso de concientización y sensibilización, juega un papel importante el **diálogo**, el cual se sostiene en la pregunta, que es frecuente en el aula y, de manera especial, en las sesiones dedicadas a la asamblea. Las preguntas le brindan a la maestra una visión diferente o un ángulo distinto que toma para movilizar el pensamiento y profundizar en las distintas temáticas.

El diálogo es la base de todo, en el momento en el que ellos sienten que le están quitando el derecho a dialogar, tanto chicos como chicas, sienten que se está vulnerando el mayor de los derechos que tienen, y ahí, eso, es una de las cosas que me siento más orgullosa, porque creo que con la comunicación y con el diálogo, se llega muy lejos. [Entrevista maestra]

A su vez, Inés trabaja para hacer de su aula un **espacio seguro**, construyendo un ambiente donde su alumnado se sienta cómodo para expresar sus dudas y opiniones sin miedo a ser o sentirse juzgado por sus iguales o por las personas adultas.

Para Inés, el diálogo y la reflexión no son posibles sin la **escucha**, cuestión en la que insiste en los intercambios y en las interacciones en el aula; esa escucha activa por parte de todas y de todos en la que nadie se sienta en tela de juicio por lo que es y por lo que siente. Además, entiende que la escucha es clave para, precisamente, posibilitar la deconstrucción de los mitos, los estereotipos y los prejuicios.

Otros elementos que entran en juego, y que se constituyen como centrales en el proceso de desarrollo de un pensamiento crítico y de una conciencia social, son la **empatía** y la **tolerancia**. Inés se propone aumentar la capacidad de ponerse en el lugar de

las otras personas y de respetar las diferencias individuales a través de la toma de conciencia de las desigualdades y las injusticias.

Dado que la diversidad y las desigualdades habitualmente dan lugar a conflictos, Inés se esfuerza por enseñar a los niños y a las niñas a **resolver conflictos de manera respetuosa y empática**, de ahí la importancia del diálogo y la escucha antes mencionados. Esta maestra, que habitualmente pone el foco en el contacto físico, señala que, aunque los abrazos pueden ser una forma de consuelo y de cariño, los conflictos deben abordarse a través del diálogo y la reflexión, y que el perdón y los abrazos no son soluciones mágicas: «cómo atajamos un conflicto (...) el abrazo y el contacto físico no calma. Una conversación es lo que calma, una reflexión» (entrevista maestra). Esta enseñanza contribuye a la formación de una sociedad consciente de las emociones y las necesidades de las demás personas, y también ayuda a desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar de estas. Inés defiende que es necesario que la infancia desarrolle la capacidad de ser asertiva y de saber defenderse de manera respetuosa y firme cuando alguna persona intente dañarla emocionalmente o menoscabarla.

La práctica docente de Inés está vertebrada por un aspecto fundamental, el **lenguaje inclusivo**. Se expresa de ese modo conscientemente por considerar que el lenguaje inclusivo constituye una práctica docente de gran valor. Su decisión de evitar términos como «mamás», por referirse únicamente a las mujeres que participan en la educación de los hijos y las hijas, y optar por el término «familias» no es solo una cuestión semántica, sino una elección pedagógica que busca reconocer la diversidad de estructuras familiares (y no solo la heteronormativa) y, también, deconstruir estereotipos de género. Al utilizar términos inclusivos, se desafían las normas de género tradicionales y se promueve una visión más amplia, rica, libre y flexible de las relaciones familiares. Para ella, el lenguaje influye en el aprendizaje de los roles de género por parte del alumnado, en los modelos que interioriza, en la construcción de su identidad de género. Los mensajes implícitos en el lenguaje pueden reforzar o desafiar las normas de género.

En definitiva, Inés está contenta con muchas de las actividades que se han realizado en el colegio, como la de reformular los cuentos tradicionales para que puedan ser contados reflejando

roles de género más igualitarios y feministas. Para ella, los aprendizajes que se adquieren a través de estas prácticas son muy importantes; además, le reconforta que los proyectos tengan una buena aceptación en la comunidad educativa. No obstante, insiste en que se debe ir más allá, en que se debe llevar al alumnado a cuestionar y reflexionar desde una perspectiva de género, feminista, y a valorar en qué medida han interiorizado conceptos fundamentales como igualdad, género, sexismo, etc. Para ella, esta es una tarea que queda pendiente, y quiere hacerla a través del modelo educativo que está desarrollando.

Nos falta hacer una reflexión. Una reflexión de esos cuentos. Estoy esperando que se incorpore el tutor de uno de los grupos que está de baja. A ver si tenemos suerte de que sea antes del final del curso y podamos trabajar esas reflexiones. Porque al final es lo que se va a llevar el alumnado. [Entrevista maestra]

4. Educación con perspectiva de género: deconstrucción de roles, consentimiento y prevención de la violencia

De todo lo expuesto previamente se desprende que, en la clase de Inés, las cuestiones de género se abordan de manera transversal. La maestra ejerce la educación con perspectiva de género y aprovecha cualquier situación para abordar cuestiones relacionadas con los estereotipos, los roles y, en general, las desigualdades vinculadas al género. Especialmente, aprovecha los momentos en los que se producen comentarios o acciones que requieren de reflexión y toma de conciencia por parte del alumnado.

Las labores domésticas y la distribución de roles en el hogar son temas recurrentes en el trabajo en el aula, por su vinculación con el día a día de las niñas y los niños, con su vida cotidiana. Al respecto, la maestra promueve la corresponsabilidad; frecuentemente explica que no hay que «ayudar», sino asumir lo que corresponde como parte de la unidad familiar.

Le da tanta importancia a este tema en su práctica pedagógica porque, en cierto modo, Inés vincula la interiorización, por parte de su alumnado, de los roles estereotipados de género con los

referentes con los que cuentan en sus propios hogares. En este sentido, la maestra destaca el hecho de que las figuras maternas sigan asumiendo mayoritariamente el rol cuidadoras y protectoras y la responsabilidad de la educación de las hijas y los hijos, mientras que las figuras paternas quedan habitualmente exentas de estas funciones y siguen asumiendo el sostenimiento económico de las familias. No obstante, puntualiza que también detecta cambios favorables en lo que respecta a la distribución de roles en los contextos familiares.

Una práctica relacionada con esta temática que realizan habitualmente la introdujo durante la conmemoración del último 8M, y la denomina «el tendedero». Para poder desarrollarla, Inés dispuso en su clase un cordel (como los que se usan para tender) de un extremo a otro y en él fue colgado con pinzas papeles en los que se indicaban tareas. La actividad comenzó a desarrollarse preguntando al alumnado quién realizaba esa tarea en casa. Utiliza la metáfora de la sobrecarga de la cuerda para señalar que cuando se carga mucho un cordel (que simboliza la mujer/madre), tanto peso puede provocar que este se rompa. En el caso de la sobrecarga de tareas de las madres, es una muestra de no cuidado, de reparto injusto de tareas y de falta de responsabilidad entre las personas que forman parte del hogar.

Como se mencionaba antes, Inés también observa ciertos cambios sociales y culturales en proceso. Ella toma estos cambios como una muestra de que los roles de género tradicionales están siendo cuestionados y los considera tremadamente positivos de cara al futuro, al tratarse de niños y de niñas de entre siete y ocho años que están evidenciando otras formas de pensar y de relación entre mujeres y hombres.

Si bien, aunque detecta que su trabajo constante y transversal en el aula está impulsando cambios a favor de la igualdad, es consciente de que la transformación implica un proceso y de que las niñas y los niños de su clase siguen reproduciendo roles y estereotipos de género. Entre ellos, destaca el mandato de la maternidad, latente en bastantes niñas. De todos modos, ella realiza su trabajo con la esperanza de que en el futuro todas y todos dispongan de las herramientas para defenderse cuando sientan que se están violentando sus derechos.

En su trabajo a favor de la igualdad entre los géneros hay otro contenido que nuestra maestra considera central: el **consentimiento**.

miento y el respeto por los cuerpos. Para ella, abordar la deconstrucción de los estereotipos, de los roles, de los prejuicios, de la división sexista de las tareas, etc. no está al margen de estas cuestiones.

Enseñar a respetar el cuerpo de las demás personas y el respeto al propio cuerpo es clave para Inés. Al hacer hincapié en la importancia de pedir permiso antes de cualquier contacto físico, considera que está sembrando las bases para una sociedad más justa y equitativa, donde la autonomía y la dignidad de cada individuo sean respetadas.

Para Inés, trabajar el consentimiento, tanto en el sentido de darlo como en el de recibirlo por parte de otra persona, es ir asentando las bases para prevenir la violencia, forma parte de la construcción de relaciones interpersonales respetuosas, de confianza, de comunicación abierta, de escucha y diálogo, componentes centrales en su práctica docente, como se ha expuesto anteriormente.

Este trabajo ayuda, desde la idea del consentimiento, a desarrollar la autonomía en lo que se refiere a tomar decisiones sobre sus propios cuerpos y a expresar sus límites de manera clara y respetuosa, así como a respetar los límites de las demás personas. Al igual que el abordado previamente, este tema es trabajado con el alumnado de manera transversal.

Inés insiste en la necesidad, y la obligación ética, de pedir permiso antes de cualquier contacto físico con otra persona, lo entiende como una forma de evitar la invasión del cuerpo. Defiende la importancia de enseñar a los niños y a las niñas a reconocer cuándo alguien no desea contacto físico. Busca que aprendan bajo la idea del respeto mutuo.

La maestra llama la atención y critica la norma cultural de abrazar o besar a otras personas, conocidas o desconocidas, al saludar o al despedirse. Siente que es una imposición que atenta contra el cuerpo, le parece que no se pone ningún límite ante esta tradición y que el derecho al contacto físico se da por hecho sin plantearse en ningún momento si hay consentimiento.

Pues eso es lo que tenemos que pensar, que puede llegar, que, por desgracia, por desgracia, puede llegar el de enfrente más fuerte que tú. Y tú tienes que tener la capacidad de decirle, con asertividad, «no, mi cuerpo es mío». [Entrevista maestra]

Concretamente, se refiere a la citada norma cultural focalizada en la infancia: la tendencia es besarla, acariciarla, sin preguntar si quiere ser besada, abrazada o acariciada. Le molesta que no se tengan en cuenta sus deseos. Esta práctica, según ella, puede contribuir a una concepción errónea de que las niñas y los niños deben estar disponibles para las personas adultas, algo muy propio de nuestra cultura adultocentrista. Inés insiste en la necesidad de que los niños y las niñas aprendan a identificar y a reconocer sus propios deseos y, al mismo tiempo, a respetar los de las demás personas y a reconocerlos desde el cuidado ético.

Para ella, ese trabajo, más allá del respeto y del cuidado, de sí y de la otra persona, es una estrategia para prevenir situaciones de violencia o abuso en el futuro. La maestra subraya que la infancia tiene que aprender a decir «no» con respeto y de forma firme.

A pesar de su preocupación manifiesta por el tema, Inés comenta que en clase no ha abordado explícitamente la **violencia de género**. Aunque, como puede deducirse de lo expuesto previamente, la cuestión está presente y se va introduciendo indirectamente. Explica que han hablado de que en las relaciones debe haber amor y respeto, que sin respeto no existe verdadero amor o no es amor hacia la otra persona.

Uno de los momentos en los que consideró pertinente tratar el tema fue también durante la conmemoración del 8M, a partir de la escucha de la canción *La puerta violeta*³. Al oírla, una alumna le dijo que la canción hablaba de un marido que le pegaba a su mujer. La observación de la niña sobre la canción fue un excelente punto de partida para abordar un tema tan complejo, y no menos delicado, como el maltrato en las relaciones de pareja. El comentario es una muestra de que los niños y las niñas tienen capacidad para identificar situaciones de violencia. En el diálogo posterior, el alumnado señaló que el maltrato no se limita a la violencia física, sino que también se maltrata con palabras o diciendo a la otra persona que se calle. Debido a que la canción permitía visibilizar el problema que caracteriza a nuestra sociedad actual de una manera menos dura, Inés la utilizó para continuar reflexionando acerca de los mitos del amor romántico con

3. https://www.youtube.com/watch?v=gYyKuLV8A_c&list=RDgYyKuLV8A_c&start_radio=1

el objetivo de realizar un trabajo de prevención de la violencia de género.

Continuando con el **alumnado de Inés y su perspectiva acerca de la igualdad de género**, si atendemos a sus testimonios identificamos tres cuestiones principales en las que se refleja la intervención educativa de la maestra.

Una está relacionada con el manejo que hacen de los conceptos de igualdad y diferencia. En relación con el primero, en líneas generales, suelen referirse a las niñas y a los niños como «iguales». Del conjunto de sus discursos se desprende la idea de que niños y niñas son iguales en derechos y capacidades, pero que cada persona es diferente en sus características individuales: «Niños y niñas son iguales, pero son diferentes. Pero no solo niños y niñas son diferentes, todos son diferentes» (entrevista-asamblea). Este enfoque fomenta el respeto hacia la diversidad no solo entre géneros, sino entre todas las personas. Da a entender que todos y todas pueden hacer las mismas cosas, independientemente de su género:

Maestra: Vale. Yo quería hacer una pregunta que me parece muy interesante. Y el que quiera contestar, o la que quiera contestar, pues que levante la mano. Mirad, la pregunta es la siguiente. ¿Cómo es un niño y cómo es una niña?

Lola: Iguales.

Maestra: ¿Perdón?

Lola: Iguales.

Maestra: Son iguales.

Ana: Son diferentes.

Maestra: ¿Por qué?

Ana: Porque cada uno tiene diferente carácter. Y cada uno tiene diferente personalidad.

Maestra: Muy bonita esa reflexión. ¿Vale? ¿Entre un niño y una niña solamente ocurre eso?

Algunos y algunas: ¡No!

Maestra: Espérate, espérate. Enara quiere hablar.

Enea: Que también es que no importa que... un niño, coja y coja las cosas rosas ni nada.

Maestra: Pero no estamos hablando de colores ahora mismo, ¿no? Yo he preguntado cómo es un niño y cómo es una niña.

Enea: Ah.

Maestra: Indira ha dicho iguales. No hay una respuesta correcta, ¿eh? Ojo, que estas preguntas no tienen una respuesta correcta. Yo estoy viendo cómo pensamos. Y Julia me ha dicho una frase muy bonita. Me ha dicho que son diferentes por su carácter...

Ana: Y personalidad.

Maestra: Y su personalidad. Perdón, me había olvidado esa palabra. Mi pregunta es, ¿solo ocurre eso entre un niño y una niña?

Algunos y algunas: No.

Miguel: Ocurre entre todos.

Maestra: Entre todos. [Entrevista-asamblea]

El tema de los colores y la ropa es otra de las cuestiones recurrentes. Piensan que los colores, como el rosa o el azul, y la ropa, como las faldas o las camisetas, no deberían estar vinculados a un género (así se refleja en la figura 2). Esta idea, de alguna forma, desafía las normas culturales que establecen el color «propio» de niños y de niñas, así como las prendas de vestir que cada género, según su sexo, se deben poner.



Figura 2. Dibujo libre de un niño y de una niña elaborado en clase

La tercera de las cuestiones remarcables se refiere a cómo se perciben a sí mismas y a sí mismos. En este sentido, los niños destacan en ellos mismos cualidades relacionadas con la inteligencia, el buen corazón, el respeto a los demás y la felicidad; las niñas, por su parte, ofrecen una imagen de ellas mismas devuelta, si la comparamos con la de ellos. Ellas son autocriticas («no soy perfecta») y con autoaceptación de «soy perfecta como soy». También dicen calificativos como torbellina, feliz, no lo

hago todo bien, pero algunas cosas sí. Estas respuestas pueden indicar diferencias en cómo cada género construye su autoestima, su imagen, influenciado por mensajes sociales o familiares.

5. El papel de las familias en la superación y la reproducción de las normas de género

Inés no cuestiona únicamente el **patriarcado**, sino también **ciertos matriarcados** que identifica en el contexto familiar de su alumnado. Lo personifican algunas abuelas, cuya característica dominante es la sobreprotección; las considera las matriarcas protectoras. Aunque entiende que su protección es bienintencionada, al ser excesiva, limita el aprendizaje autónomo y libre de los niños, pero, especialmente, de las niñas. Por esta razón, la maestra recalca la necesidad de que ellos y ellas dispongan de herramientas para hacer frente a los desafíos que se les presenten, que puedan actuar con autonomía y de manera reflexiva. También alude Inés a la «fortaleza» en el sentido de la capacidad de defender sus pensamientos, expresar sus ideas y no callarse lo que piensan, siempre con respeto y cuidado. Está convencida de que la sobreprotección no ayuda al desarrollo íntegro de las personas.

Por situaciones como la que se acaba de plantear, la maestra le concede una gran importancia a la **educación que las niñas y los niños reciben en sus hogares** y reconoce su enorme influencia en la formación de las creencias y las actitudes de las pequeñas y los pequeños. Destaca que aprenden y son condicionadas y condicionados a través de lo que ven y de lo que escuchan.

Respecto a lo que ven, como se adelantaba, Inés señala que a las niñas y a los niños les influye en la interiorización de los mandatos de género, las actitudes de sus referentes más cercanos. En este sentido, aprecia una evolución de los roles familiares y en las familias en general. Ha observado un cambio en la implicación de los padres en las tareas domésticas y en la educación de los hijos y las hijas. Cada vez va percibiendo más la participación de los padres. Un ejemplo es el cambio de las «mamás colaboradoras» a los «papás colaboradores».

Pese a estos cambios positivos, reconoce que todavía queda mucho por hacer. Es consciente de que las madres siguen estan-

do asociadas al cuidado, constituyen las cuidadoras principales, y se ocupan más de ese tema con los hijos y las hijas, y, en líneas generales, siguen siendo las responsables del hogar. A diferencia de las madres, los padres siguen siendo los que menos participan en la escuela, y la figura paterna continúa estando ausente, tanto en la escuela como también en el hogar.

A su vez, esta ausencia guarda relación con el modo en el que se construyen las relaciones, las cuales pueden infundir confianza y seguridad, o todo lo contrario. Cuando el niño o la niña no siente seguridad, confianza, acude a la madre, que sigue siendo el referente del cuidado. El hombre es el proveedor.

En cuanto a lo que las niñas y los niños escuchan en sus casas, Inés identifica discursos totalmente contrarios a la igualdad: «Igual es por la familia, porque yo creo que sigue habiendo... Y mujeres... que... frases de "¿para cuándo el Día del Hombre?" Pero que hay mujeres que la dicen» (entrevista maestra).

Del mismo modo, los niños y las niñas reciben mensajes en sus contextos familiares que les sexualizan. Cuando esto ocurre, Inés recalca que no tienen edad de pensar en casarse, y añade que ese no puede ser el único objetivo en la vida.

6. La Administración educativa y sus carencias en la distribución de los recursos y en la formación del profesorado

Para nuestra protagonista, el tema de la igualdad en la escuela también está condicionado por la labor de la Administración. La maestra distingue dos cuestiones fundamentales que dependen de esta, a saber: la formación del profesorado y la financiación.

Comenzando por la **formación del profesorado**, Inés considera que el modo de gestionarla deja entrever cómo se concibe el trabajo relativo a la igualdad en los centros educativos. Con relación a este tema, señala varias cuestiones: la primera, que la formación en materia de igualdad que recibe el profesorado «deja mucho que desear».

Respecto a la que se ofrece a quienes van a asumir la coordinación del Plan de Igualdad en las escuelas, Inés destaca el cambio acaecido en el curso 2023-2024, tras la renovación del go-

bierno de Andalucía de 2022, cuando la consejería con competencias en igualdad pasó de ser gestionada por Ciudadanos a serlo por el Partido Popular. Explica que antes de este curso, la formación consistía en dos jornadas completas presenciales, las cuales permitían la interacción con otros compañeros y otras compañeras de diversos centros educativos y niveles; una interacción que resultaba enriquecedora. Desde su perspectiva, este tipo de formación promovía la convivencia, el intercambio de experiencias y el aprendizaje colaborativo. A partir del año escolar señalado, el enfoque y la metodología de la formación cambió y se transformó en un curso en línea, con una estructura mucho más impersonal y menos eficaz para el aprendizaje y la participación activa. Inés es muy crítica con esta modificación, al considerar el formato *online* como inadecuado para el aprendizaje de un contenido tan importante y con tanta trascendencia. Explica que el curso consiste en navegar a través de pantallas y responder encuestas (que se pueden cumplimentar tantas veces como sean necesarias para superarlas) sin una verdadera profundización en los contenidos. Aunque menciona que algunos enlaces en las infografías pueden ser interesantes, la crítica principal está dirigida a la falta de profundización en los contenidos y a la sensación de que el curso no proporciona un verdadero proceso formativo, y, por tanto, no cumple con el objetivo de formar en materia de igualdad de género al profesorado.

Realmente, Inés valora como «nula» la formación ofrecida el último curso y la percibe como una mera formalidad de carácter administrativo. El aprendizaje real y esperado, a su modo de entender, no se produce. Piensa que esta es muestra de la falta de compromiso real de la Administración educativa con la igualdad. La maestra tiene la sensación de que el sistema está más preocupado por «marcar la casilla» que por proporcionar una formación sólida y efectiva para trabajar la igualdad en las escuelas.

Destaca que el nuevo formato perjudica de manera especial al profesorado que no contaba previamente con formación en el tema y se inicia con este curso en materia de igualdad. Pero esto no solo se debe al formato (*online*), sino a la falta de organización y planificación. La maestra también hace referencia a un desorden en la organización del curso. A pesar de que se había anunciado desde enero que el curso estaría disponible, no fue

hasta finales de abril cuando finalmente se abrió, lo que generó frustración entre las personas participantes. La falta de claridad en la comunicación y la incertidumbre sobre cuándo y cómo se iba a realizar la formación, desalienta y genera desconfianza y malestar. En comparación con la formación del año anterior, que incluía actividades más prácticas y constructivas, como charlas de personas expertas (incluyendo la Policía Nacional sobre violencia de género), la última ha resultado mucho peor.

Al igual que con la formación, Inés adopta una mirada crítica acerca de la gestión de las partidas económicas para la implementación de acciones relacionadas con la igualdad de género en los centros educativos. Dos son las cuestiones que destaca al respecto: por un lado, la falta de transparencia en la asignación de fondos y, por otro, el papel de la inspección y la documentación institucional.

Respecto a la primera cuestión, la **falta de transparencia en la asignación de fondos**, la maestra señala que, aunque se anuncia el propósito de las partidas económicas, no hay claridad sobre cómo se asignan entre los centros educativos ni por qué algunos reciben menos que otros. Esta falta de transparencia en la gestión económica genera frustración y malestar, porque no parece que se realice una distribución equitativa de los recursos; no parecen distribuirse de forma justa o basada en criterios claros que garanticen el acceso a esos recursos en igualdad de condiciones. Esa falta de transparencia hace que se piense en una toma de decisiones sobre la distribución con carácter arbitrario y no atendiendo a las realidades educativas según sus necesidades.

Respecto al **papel de la inspección** en el asunto de las partidas, la maestra menciona que esta no juega un papel activo: «No tiene nada que ver con la inspección». En lugar de una supervisión formal por parte de la inspección, en cuanto a la realización de las actividades, la documentación se envía a través de la plataforma Séneca: «Eso va todo a través de Séneca. Inspección no sabe nada. Del pacto de Estado sí que hay que colgar, porque además así lo pone» (entrevista maestra). Inés explica el carácter obligatorio de dar visibilidad al Pacto de Estado Contra la Violencia de Género⁴ en las actividades que se financien con sus re-

4. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pacto-de-estado-contra-la-violencia-de-genero/>

cursos económicos, especialmente, en las redes sociales y en la cartelería del centro.

No obstante, tampoco le convence el procedimiento que demanda el Pacto de Estado, ya que parece poner más énfasis en cumplir con los requisitos de visibilidad (visibilidad del logo) que en asegurar la efectividad o calidad de las actividades realizadas en materia de igualdad y de prevención de la violencia en los centros. Remite más a una vuelta al cumplimiento administrativo que a una voluntad política por parte de la Administración, porque tampoco se preocupa de que el profesorado disponga de las herramientas para poner en marcha las actividades. Inés experimenta la situación como un «desamparo».

7. Los aprendizajes que nos proporciona el caso de Inés

El caso de Inés, la maestra coordinadora del Plan de Igualdad del CEIP Almudena Grandes, nos aporta aprendizajes en cuatro ámbitos fundamentales.

Para acercarnos a la equidad educativa es necesario trabajar con una mirada amplia de la diversidad, desde una perspectiva interseccional. Debemos enseñar a nuestras alumnas y a nuestros alumnos que cada una y cada uno es diferente, particular, especial; que no tiene sentido compararse con nadie, porque el hecho de que cada persona sea distinta es positivo, es un valor, nos enriquece. Para conseguirlo, constituyen herramientas fundamentales la escucha, el diálogo, la reflexión, la crítica, la empatía, el respeto y el lenguaje inclusivo.

Hay tres temáticas centrales para educar en la igualdad de género al alumnado del primer ciclo de Educación Primaria. En primer lugar, la deconstrucción de los roles estereotipados de género, especialmente los asociados a la feminidad, los menos valorados y, sin embargo, fundamentales para la vida: los cuidados y, vinculados a estos, las tareas domésticas y la maternidad. En segundo lugar, el respeto a los cuerpos y el consentimiento para todos, con el fin de reforzar la autoestima y la autonomía y prevenir los abusos y la violencia. Por último, la prevención de la violencia de género en todas sus formas, no limitándose a la física.

La influencia de las familias es determinante en la superación o la reproducción de las normas de género; las niñas y los niños interiorizan estas a través de lo que ven y de lo que escuchan en ese contexto. La sobreprotección que ejercen algunas de estas familias no favorecen la igualdad, ya que limitan la autonomía, especialmente, de las niñas. Estos hechos ponen de manifiesto la importancia de colaborar con ellas.

A pesar de lo establecido a nivel formal en la normativa, la Administración educativa no está realmente comprometida con la equidad de género: no es transparente en cuanto a los criterios de distribución del presupuesto y no se preocupa de evaluar el trabajo que se realiza en las escuelas, ni de formar y orientar al profesorado.

Referencias

- Crenshaw, Kimberle (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139-167.
- hooks, bell (2019). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.

Dificultades y oportunidades para desarrollar interacciones igualitarias en un contexto socioeducativo vulnerable

MANUEL JOSÉ LÓPEZ MARTÍNEZ
IES Fuente Nueva (El Ejido, Almería)

CARMEN GARCÍA NAVARRO
Universidad de Almería

1. Justificación y descripción del contexto socioeducativo del CEIP Los Millares (Almería)

La selección intencionada de este centro educativo público y los dos casos de estudio como unidades de investigación se apoya en el conocimiento previo (López y Jiménez, 2022; Jiménez y López, 2024) tras otras experiencias investigadoras sobre la incorporación en la práctica docente tanto de la coeducación como de la mejora de la convivencia escolar en un contexto socioeconómico y cultural complejo. En este trabajo, ampliamos la mirada para centrarnos en el CEIP Los Millares de Almería, un núcleo urbano costero en el sureste peninsular, con gran diversidad cultural debido a los movimientos migratorios experimentados en las ciudades medias del arco Mediterráneo desde los inicios del siglo XXI, coincidiendo con el crecimiento explosivo entre el año 2000 y la crisis de 2008 que se prolongó hasta 2017 (Martínez et al., 2020). Los dos casos de estudio están representados por 32 estudiantes, 18 de un grupo de cuatro años de infantil y 14 de cuarto de primaria, de un total de 262 estudiantes matriculados en el colegio en el curso 2023-24.

El centro educativo, creado durante la transición democrática, se ubica dentro de la conocida como Finca Santa Isabel de Almería. En el curso 2023-24 tenía 18 unidades. En los últimos años está experimentando una pérdida de alumnado en infantil y en primaria. Predomina el grupo femenino tanto en la dirección como en el profesorado. El grupo docente está compuesto por 24 profesores, tres de infantil, 15 de primaria, cuatro de TEA, una de audición y lenguaje y una PT. Del total del alumnado, 165 discentes cursan religión y 80 hacen ATEDU, siendo el 33 % el que elige alternativa. En cuanto a la diversidad intelectual y de aprendizajes, se incluyen dos aulas para TEA, representando así un centro inclusivo e integrador que apuesta por el reconocimiento de la diferencia. Centrándonos en su organización y funcionamiento, en el análisis del contenido del Proyecto Educativo (PE) del CEIP Los Millares¹ se expone que el número de familias de la zona de influencia del centro ha descendido notablemente y está aumentando la cantidad de familias provenientes de la Delegación territorial de la Consejería de Desarrollo Educativo o por segunda o tercera opción. Se menciona que:

[presentamos] un ISC (Índice Social, Económico y Cultural) dentro del tramo Medio-Bajo, con un número elevado de familias con escasez de recursos y medios económicos. (...) Esto, evidencia que el porcentaje de familias con niveles de estudios ha descendido porcentualmente en más de un 50 %, ya que actualmente se establece, de padres con estudios superiores, en un 10 %.

Se resaltan, sobre todo en la etapa de infantil, los problemas para adquirir materiales escolares, aunque desde la dirección del centro se intenta ofertar actividades que no requieren gastos excesivos o ninguno. No obstante, aunque muchas familias reciben ayudas para su vida diaria, existe un número considerable con economía encubierta y no justificada, proveniente, en su mayoría, de actividades no lícitas. Se explica también que:

el nivel laboral de las familias es bajo, existiendo un porcentaje elevado que subsisten con ayudas al estar en el paro y viven con los abuelos, en cuevas o de okupas. La construcción, la limpieza, la res-

1. Aprobado por el Consejo Escolar el 14 de noviembre de 2023.

tauración y la ayuda a domicilio son algunas de las profesiones más predominantes actualmente. También se observa un número importante de trabajos en comercios.

Teniendo en cuenta lo anterior, este CEIP desarrolla programas de ayudas relacionados con el comedor, aula matinal y actividades extraescolares y/o de refuerzo, como el Programa de Refuerzo PROA Andalucía, PALI (Programa de Acompañamiento Lingüístico para alumnado Inmigrante), para facilitar el trabajo escolar al alumnado más vulnerable. Informa el PE de:

una serie de situaciones de desestructuración familiar, ya que el porcentaje de familias monoparentales, por separación o divorcio, sigue aumentando cada curso, y en alguno de esos casos con problemas de custodias y visitas familiares. Hay también casos relacionados con la salud física y mental de algunos alumnos, que tenemos controlados y que nos obligan a una permanente vigilancia (...) porque en caso de negligencia o error podrían producirse consecuencias muy serias, en el caso del alumnado con alguna patología o alergia. Asimismo, en el alumnado diagnosticado con problemas de conducta tenemos alerta constante, al provocar situaciones que conllevan daños a los compañeros o docentes.

Siguiendo con el PE, destacamos la siguiente información sobre las dificultades del profesorado:

en relación a las familias, es necesario hacer hincapié en la necesidad de valorar la figura docente como algo necesario para el aprendizaje de los niños y la escuela como el eje de desarrollo de los mismos, y no centrar la importancia en tenerlos recogidos todo el día, en las ayudas que les dan si tienen dificultades, en las bonificaciones para la gratuidad de los servicios..., y no importarles su proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la falta de respeto constante, por parte de algunas de ellas, va más en aumento, en detrimento de la imagen positiva que el centro siempre ha tenido. Reiteramos constantemente la necesidad de respetar al maestro y darle la importancia de figura con autoridad, de la que no hay que poner en duda (...) su labor ni su profesionalidad.

2. Interacciones positivas para el bienestar del grupo de cuatro años de infantil

Una vez realizada la triangulación de la información y siguiendo las pautas de investigación de Peralta (2008), los resultados son los siguientes. El grupo-clase se sentía seguro y acogido por la maestra, dándose una conexión afectiva estable y fluida entre educadora y grupo. Se conocían bien las reglas y las rutinas. Se favoreció el reconocimiento por parte de la docente hacia cada criatura. Las interacciones fueron naturales, cálidas, no apreciándose sesgos de género, prestando una atención similar tanto personal como grupal. Existió un apoyo y un acompañamiento emocional, conductual y de aprendizaje de alto nivel en el que niños y niñas desarrollaban sus capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos sin restricciones por razones de género. Desde el punto de vista emocional, niños y niñas se sentían seguros y desarrollando vínculos con sus iguales, con el grupo y con la maestra, además de con el espacio áulico. Se dieron procesos de aprendizaje fluidos sin interrupciones y sin grandes distracciones. En cuanto a la organización del aula, el espacio físico estaba bien distribuido y dotado de recursos suficientes, pudiendo el alumnado regular su atención y sus conductas siguiendo las instrucciones e involucrándose en las experiencias de aprendizaje registradas. En relación con la comunicación en el aula, se promovió el uso del lenguaje en el alumnado, escuchando y utilizando nuevas expresiones generadas en las diversas situaciones de aprendizaje. Pudimos observar habilidades de razonamiento y de creatividad de forma paralela, tanto en niñas como en niños. La maestra facilitó las interacciones positivas y favorecedoras del bienestar del grupo sin sesgos sexistas y desde una perspectiva igualitaria, desarrollándolas desde el respeto y la valoración singular de cada niño y niña. En lo concerniente al compromiso de las familias en el proceso educativo, constatamos cierta convergencia en el tratamiento de aspectos formativos comunes entre la casa y el centro educativo aprovechando la práctica del libro viajero y de la mascota Pelusa. Se configuró un programa educativo explícito, claro y relevante, aunque aparentemente se sustentaba en materiales y recursos proporcionados por una editorial. Se comprobó que el alumnado asumía un rol

activo en sus aprendizajes a través del juego. Todo esto permitió a niños y niñas explorar, descubrir y transformar utilizando materiales naturales-culturales poco sofisticados, aunque en algún momento pudiera pensarse en un contexto condicionado por la editorial a través de un recurso tradicional como es, por ejemplo, el de los castillos en el segundo ciclo de infantil. Se evidenció la combinación de rutinas estables con rutinas variadas y diversas. El alumnado se comportó de forma activa tanto en el pensar como en el sentir y en el actuar en todos los aprendizajes realizados con una metodología lúdica, pero con rigor, racionalidad, emoción, tacto docente y sin un componente sexista. Fuimos testigos de que en el aula se promovían el respeto, la tolerancia y la igualdad de género, planificándose actividades sin relacionarlas con un género, como el rol de caballero representado por la niña T. (protagonista de la semana), convertida en el caballero de un castillo medieval vestida con una armadura creada por la maestra para la ocasión. Se fomentaba, así, la transgresión de roles estereotipados. La maestra ideó representar a las niñas como caballeros con una armadura, fomentando la participación igualitaria en la escenificación de dicho rol en ese contexto histórico. Similar fue el trabajo en parejas con alternancia. Se verificó cómo se situaba a niñas en primer lugar, haciendo visible este hecho ante el grupo-clase, ofreciéndose iguales atenciones y oportunidades al alumnado, especialmente a aquellos con dificultades iniciales. No se apreciaron diferentes expectativas por parte de la docente sobre los comportamientos y actitudes de niños y niñas en el espacio público. En general, no se impusieron etiquetas específicas para el alumnado. Las tareas asignadas en el aula no estaban pensadas para ajustarse a estereotipos y roles sexistas asumidos socialmente.

Por otra parte, destaca el uso de un personaje como la bruja Pelusa y su muñeco-mascota. La intención educativa consistía en deconstruir y resignificar el arquetipo de monstruo femenino. En la presentación de la editorial Algaida, se describe el personaje en estos términos:

La bruja Pelusa es graciosa, tiene la carita preciosa, lleva un gorro con una flor y una escoba mágica ¡con GPS! Vive en el bosque de las canciones rodeada de árboles mágicos y animales. Pelusa podrá visitarlos (...) gracias al muñeco mascota de este personaje. En el li-

bro *Pelusa viene a casa*, que el niño o niña llevará cuando el profesorado estime oportuno, podréis recoger los momentos más significativos de esta experiencia. (p. 11)

El personaje acompañó al grupo a lo largo de todo el curso como recurso motivador para favorecer el lenguaje, la memoria, el desarrollo de la atención y el trabajo con las narraciones fundamentadas en el libro viajero que pasaba por las distintas familias del alumnado. Resulta llamativo que una bruja se transforme en una amiga especial de las criaturas de infantil, resaltando la editorial que se trata de una bruja buena que cuida la naturaleza. Posiblemente, este personaje evoque una imagen tradicional y estereotipada, propia del legado occidental de los cuentos, presentada ahora con una cara amable: una bruja bondadosa, preocupada por la naturaleza y acompañada de la tecnología del GPS incorporado a su escoba, el elemento mágico en el que vuela Pelusa. Se trata de un personaje instalado en el imaginario colectivo de los cuentos infantiles tradicionales, pero que, en este caso, entendemos que ofrecía unos roles y estereotipos distintos a los tradicionalmente endosados a las brujas. Así, Pelusa se aleja del estereotipo de la mujer arpía, repulsiva, con poderes ocultos y malvados, ofreciéndose la imagen de una niña-heroína capaz de detectar y resolver los problemas medioambientales que nos acucian, otorgándosele un nuevo valor a la figura de la bruja, positiva y empoderada (Quinta, 2021).

Los saberes y contenidos tratados en el primer trimestre siguieron el libro de texto en el conocimiento del cuerpo del ser humano con el título de *¿Un tambor en mi cuerpo?* Analizados los contenidos, estos se enfocaron en el esqueleto y los huesos, los sentidos y el descubrimiento del mundo, los seres vivos e inertes, las diferencias y similitudes, los gestos, las emociones, los cambios que se experimentan con el paso del tiempo, el cuidado del cuerpo, la alimentación, el descanso. En el recorrido por la temática del cuerpo no se apreciaron en este material analizado las diferencias entre el cuerpo del niño y de la niña, sí de similitudes más que de diferencias, sobresaliendo las diferencias con los animales y restos de seres vivos. No obstante, supimos que las diferencias físicas entre niños y niñas fueron tratadas en el aula con antelación a nuestra experiencia de convivencia en el centro educativo.

3. Cómo se interactúa en un aula de tercero de primaria con una minoría de niñas

En el grupo de tercero de primaria se constató un desequilibrio en el número de niños con respecto al de niñas, reflejado en ciertos momentos de las interacciones entre docentes-estudiantes. Sin embargo, ello no ha impedido que, aun siendo minoría (cuatro niñas y diez niños), las estudiantes tuvieran su reconocimiento y su lugar dentro del grupo-clase. Pudimos comprobar que sus intervenciones eran escuchadas y tenidas en cuenta por parte del grupo de docentes y del alumnado masculino. En ninguna asignatura hubo una presión masculina para que ellas se sintieran compelidas a silenciarse o callarse ante la mayoría de chicos. Sus intervenciones, bien a través de preguntas, bien de respuestas, comentarios, explicaciones, se dieron en una atmósfera igualitaria.

En el área de conocimiento de Ciencias, se centró la atención en los contenidos y saberes relacionados con herbívoros, carnívoros, insectos y vertebrados, apoyándose la maestra en los contenidos del libro de texto *e-Vocación* de Santillana y en la pizarra digital. La docente inició su trabajo diciendo que «tenemos que portarnos bien siempre. Eso ya lo sabemos, ¿verdad?», dirigiéndose al alumnado. Centró su explicación en las funciones de los animales y en los sentidos que poseen los seres vivos. Su lenguaje corporal y gestual era expresivo, aclarando dudas y haciendo llamadas para ayudar a centrar la atención del alumnado. Se utilizaban los términos «chicos» y «chicas» para pedir la participación del alumnado, por ejemplo, «¿Quién me pone el ejemplo de..., chicos?», si bien comprobamos el uso mayoritario de la palabra chicos. En el día de la observación, la docente utilizó una serie de contenidos vinculados con los mamíferos, las aves, los reptiles, anfibios y peces. Centró la atención en la evolución humana realizando el siguiente comentario: «¡Si viéramos al hombre de esa época! Éramos monos y muy poco parecidos». En esta situación concreta, no se repara en el uso del genérico, siguiéndose la forma tradicional de un lenguaje no inclusivo. Se pasó a la lectura de contenidos del libro de texto alternándose el alumnado en su participación. La maestra hizo devoluciones positivas a los y las intervenientes en la lectura, comprobándose

que conoce todos los nombres del grupo. En ese ejercicio de *feedback* choca la mano con los niños, no así con las niñas. Como vimos, aunque se hizo un esfuerzo por usar el lenguaje inclusivo y mencionar la presencia de las chicas, predominó el uso del masculino y un discurso gestual que apunta más objetivamente a los niños.

En Educación Física, el protagonismo de las chicas quedó mermado en algunos momentos; aunque participaban como el resto de los chicos a la hora realizar los ejercicios propuestos, lo hacían con un ritmo e intensidad menores. Comprobamos que el docente llamaba la atención del grupo con un nuevo juego (actividad parecida al tradicional *pillapilla*) con el fin de motivarlos, como una vía para superar la práctica de juegos tradicionales con sesgo masculinizante. Se pudo constatar que la tendencia inicial de las niñas era la de realizar los ejercicios entre parejas femeninas, aunque el docente alentaba y obligaba a realizarlos entre parejas mixtas, originándose alguna resistencia por parte de algún niño para cumplir esta instrucción docente. También pudimos comprobar que las chicas pedían con más insistencia al maestro ir a beber agua tras el esfuerzo físico. Pudimos ver que en la pista al aire libre se intercalaban actividades, bien por parejas, bien por equipos, dedicando un espacio menor a la actividad individual. Por otra parte, comprobamos cómo en el espacio temporal de cambio de asignatura y en el trayecto de vuelta desde la pista deportiva hasta el aula de referencia, sabiendo de la no presencia del docente, algunos chicos alentaban a los demás a una carrera competitiva para comprobar quién podría llegar antes al aula. Utilizaron expresiones como «maricón el último», ante la indiferencia de las chicas frente a esta propuesta y la reacción de solo un grupo reducido de niños. Este hecho indica que la discriminación hacia la orientación sexual está en el lenguaje de estas criaturas de tercero al usar espontáneamente y con un sentido despectivo el término «maricón» relacionándolo con falta de coraje o fuerza y asociando a las personas homosexuales atributos de debilidad y fragilidad.

En Matemáticas, la docente comenzó la clase utilizando el ordenador y la pantalla. Tuvo que realizar una intervención directa para resolver un conflicto entre dos niños al oírse que uno de ellos increpaba a otro diciéndole: «Te puedo escupir en toda la cara». La docente intervino con decisión, resolviendo la tensión

y haciéndoles saber que esa actitud agresiva no era la adecuada. Comenzó el trabajo docente partiendo de una situación de aprendizaje en la que el grupo tuvo que utilizar sumas, restas, multiplicaciones y divisiones partiendo de un supuesto en el que debían comprar una serie de regalos (prendas de vestir), haciendo para ello un simulacro de presupuesto. El alumnado debía valorar qué regalos podían comprar y cuáles no teniendo en cuenta el presupuesto del que disponían. La docente pidió que intervinieran niños y niñas, comentando las posibilidades que se abrían y aquellas otras que no se podían cumplir al exceder el presupuesto de partida. Se terminó la sesión con las tablas de multiplicar del 3 y del 4, cantadas por parejas y recibiendo cada una de ellas un reconocimiento positivo por parte de la maestra. Constatamos cómo la docente dio espacio de forma igualitaria a cada alumna y alumno, a pesar del desequilibrio numérico de la composición de la clase.

En Religión, a la que asisten cinco niños y dos niñas, se trabajó el calendario de adviento siguiendo el libro de texto de la editorial Santillana. El lenguaje utilizado por la docente fue el masculino genérico. Se mencionó la necesidad de establecer una relación de propósitos de mejora para estas fechas, poniendo como ejemplos el portarse bien, estudiar, trabajar, no suspender. Se explicó la era cristiana y cómo se organizaba el calendario de adviento para lo que mostró las distintas semanas con sus respectivos colores.

En el tiempo de recreo observamos cómo desde la dirección, y siguiendo el Plan de Convivencia y Mediación, se realizó una actividad para favorecer que el alumnado practicara juegos alternativos de mesa en el patio con la finalidad de romper con una hegemonía sexista en el uso del espacio público escolar durante dicho tiempo educativo.

En clase de Inglés observamos a una docente competente en el uso de la lengua inglesa, que procuraba en todo momento la comunicación con y entre su alumnado en dicha lengua. La docente aprovechó el análisis de un vídeo donde aparecían chicas y chicos jugando y dirigió el ritmo de la clase mediante recursos de gamificación con puntuaciones según las intervenciones de niños y niñas. Merece destacarse este interés docente por la comunicación participativa de un alumnado de origen diverso al que empodera, alienta su agencia como estudiantes, contribu-

yendo a la superación de relaciones coercitivas dentro y fuera del ámbito escolar (Cummins, 2001; 2015). Se refuerza así la *motivational resilience* ante obstáculos y desafíos del aprendizaje de la lengua extranjera (Skinner et al., 2020). En clase de Inglés también se repasó la pronunciación correcta del alfabeto en inglés y se finalizó la clase con un ensayo grupal para preparar las actividades festivas de inicio de las vacaciones de Navidad. Se trataba de una coreografía en la que cada estudiante utilizaba las distintas partes del cuerpo para realizar los sonidos correspondientes a la *Marcha Radetzky* de Johann Strauss. Este primer ensayo se hizo sin el apoyo de la música, utilizándose, en cambio, las palmas golpeando los muslos para crear el sonido. Observamos que todas y todos disfrutaban del ensayo. Este ensayo con el cuerpo como medio de comunicación significa reconocer que cualquier cuerpo puede transformarse en un vehículo de expresión de comunicación y cultura en un mundo como el nuestro, caracterizado por la diversidad y heterogeneidad.

Seguidamente, en clase de Música, y antes de que llegara la docente, el alumnado se mostraba inquieto, comportándose como si estuviera peleando. Al llegar la docente, esta hizo un comentario relativo al comportamiento tan ruidoso del grupo el día anterior. Se dirigió a los y las discentes con firmeza y amabilidad para promover la reflexión sobre los comportamientos disruptivos. Pudimos observar que en algunos momentos existía dificultad para mantener una atmósfera tranquila y relajada en aula. La docente, al ser parte del equipo de dirección, llamó la atención a un niño porque no había entregado a sus padres una comunicación para notificarles algunos comportamientos negativos. De otro lado, en clase estaban aprendiendo los compases de 2, 3 y 4 tiempos y llevaron a cabo un repaso de lo aprendido. Al final de la clase, la docente les propuso bailar un *twist* para terminar la sesión. En las interacciones en esta asignatura no hemos visto distinciones entre ellas y ellos.

Por último, en la clase de Plástica se elaboraron tarjetas naviññas individuales que tenían como fondo el conjunto monumental de la Alcazaba de Almería. Al iniciarse la actividad, la docente pidió al alumnado que cada mesa estuviera limpia para poder trabajar con comodidad y sin obstáculo alguno. Se dirigió al alumnado con respeto y con afecto para que ese trabajo individual se realizara en las mejores condiciones posibles. En el

caso de un chico, le pidió ayuda a otro en esa labor preparatoria de limpieza, haciendo ver a los demás que los chicos también podían limpiar su mesa. Se apreció en este detalle el interés de la maestra para que el alumnado también realizara labores de cuidado del material para alcanzar un nivel mínimo de bienestar.

4. El profesorado habla sobre su práctica docente en el aula

Desde el primer momento apreciamos la complejidad y la dificultad del trabajo docente desarrollado para introducir la igualdad de género en las interacciones de aula. La tutora de tercero y coordinadora del Plan de Convivencia entrevistada reconoce que existen docentes que no han incorporado el lenguaje inclusivo. Aprecia cómo los sesgos, estereotipos y roles marcados por la desigualdad de género entran en el aula, teniendo que desplegar una serie de intervenciones coeducadoras para deshacer esa presión cultural. Además, entiende que, al aplicarse la LOMLOE, la formación continua ofrecida al profesorado reconoce más la relacionada con las competencias digitales o con las situaciones de aprendizaje. La maestra afirma que, no obstante, para el curso 2024-25 pondrán en marcha un programa de innovación dentro de la convocatoria CIMA centrado en la reducción del sexism. Sostiene que el discurso de la igualdad y de la no discriminación es acogido favorablemente en las aulas por el alumnado de primaria. Se trata, explica, de un discurso diario que sí es comprendido en ese momento por un alumnado que cuando llega a su ámbito familiar encuentra que esos contenidos actitudinales y comportamentales no se contemplan. Por tanto, aprecia un retroceso notable en el contexto sociofamiliar en el que vive el alumnado del centro y argumenta que el trabajo coeducador paralelo que le corresponde a las familias no se lleva a cabo. Relata que ha comprobado la existencia de ejemplos de chicas empoderadas y con liderazgo en quinto curso, donde aprecia vocación a favor de la defensa de los valores igualitarios en un grupo de niñas. Estas situaciones confirman las contradicciones con las que convive la escuela pública, especialmente en entornos que presentan vulnerabilidades notables. Con su experiencia como

maestra bilingüe, ha observado que en los centros «vamos cada vez peor con el paso del tiempo» en materia de igualdad. Nos trasladó las situaciones vividas al finalizar el curso anterior con el alumnado de sexto de primaria en la puesta final de becas, al advertir la hipersexualización en la vestimenta de las niñas para dicha celebración. Es una situación analizada por el equipo directivo con el fin de interpelar a las familias y al alumnado para promover un entorno menos hipersexualizado en estas celebraciones. Se aprecia una preocupación del profesorado debida a la influencia de los medios de comunicación y redes sociales que perpetúan estereotipos considerados tradicionalmente femeninos. Por estas razones, hemos encontrado a un profesorado que actúa y que no rechaza los problemas de género que afloran en el espacio escolar formal, que no normaliza las diferencias de género, que las afronta con su práctica pedagógica para desmontarlas con su alumnado. La situación que a continuación exponemos es ilustrativa. La tutora del grupo de tercero relataba lo ocurrido con el alumnado durante una ocasión en que era preciso mover un armario en la clase. El alumnado se sorprendía cuando ella intentaba mover dicho armario sin ayuda masculina. La maestra destacaba cómo un alumno, miembro de una familia sensibilizada con las cuestiones de la igualdad, no daba crédito a que ella realizara el desplazamiento de un mueble pesado sin la ayuda masculina. Esta anécdota denota cómo se interioriza el mandato de género hegemónico en el conjunto de la sociedad. En la actitud del chico se reflejaban expectativas de comportamiento de mujeres y hombres en el contexto de un trabajo en grupo. La maestra le decía al alumnado que podría haber llamado a otras maestras para que la ayudaran puesto que también ellas pueden hacer este esfuerzo igual que un hombre. Esta docente hizo visible la ayuda de otras maestras, un paso más en el quehacer diario a favor de la consecución de la igualdad.

A continuación, ofrecemos el análisis e interpretación del contenido de la entrevista a la coordinadora del Plan de Igualdad. En dicha entrevista afirma que estamos en una sociedad con estructuras machistas y patriarcales que se introducen constantemente en las aulas de los centros educativos. Nos comenta que la han tildado de «exagerada» a su paso por distintos centros al llamar la atención del profesorado sobre el peso oculto que ejercen los valores y normas de la cultura sexista. Sostiene que

«hay que ponerse las gafas violetas porque si no esa cultura oculta se invisibiliza». Sostiene que esa cultura oculta «no [se ve] en primer plano, no [se] detecta». Teniendo en cuenta lo anterior, nos comunica que «hay mucho que hacer todavía, a pesar de que los planes de igualdad son obligatorios en las escuelas de Andalucía». Reconoce también la dificultad para identificar contenidos, hechos, palabras y situaciones machistas y sexistas si el o la docente no se forma con la finalidad de parar y desmontar estos rasgos del patriarcado. Añade que hace falta «predisposición, mente abierta, flexibilidad, ser curioso y saber que estamos en una sociedad machista».

El cansancio docente es una de las razones aportadas por esta docente para explicar los posibles obstáculos en el camino para promover la igualdad en los centros educativos. Se aprecia en sus palabras la sensibilización ante el desafío de la desigualdad de género. Entiende que el conjunto del profesorado está «saturado, cansado por el volumen de quehaceres administrativos que les hace no ver la realidad sexista». Hace hincapié en que, a veces, «el hartazgo aflora cuando se llevan a cabo las distintas celebraciones vinculadas con la coeducación y que coinciden con otras en las que se dan instrucciones por parte de la Administración educativa andaluza para que se hagan». Para esta docente, el cansancio se manifiesta al darse cuenta de cómo se reduce la falta de apoyo institucional, aunque resalta el apoyo de la dirección del colegio para poner en marcha distintas actuaciones. Destaca también la falta de una formación coeducadora de calidad en el CEP provincial, y advierte del estancamiento sufrido desde la jubilación de un coordinador del CEP en materia de coeducación. A nivel estatal, aprecia «una disminución de las cantidades recibidas por el colegio en los programas del Pacto de Estado contra la violencia de género», sobre todo, desde la pandemia del COVID-19, en concreto, en las cantidades recibidas, desde los 600 a los 300 y, hasta las últimas, de 100 euros. En su relato sostiene que, a pesar de esta situación, también ha encontrado desde el primer momento una predisposición mayoritaria para participar en las actividades planificadas en los planes de igualdad del CEIP Los Millares, cuyos miembros «realizan las actividades coeducativas sin resistencia alguna y valorando positivamente las actuaciones desarrolladas en el Plan de Igualdad». Centrando la atención en las actividades promovidas, destaca el trabajo

realizado en la biblioteca del centro para crear el carrito violeta o cómo en cada aula existe un rincón con libros con contenidos vinculados a la coeducación. Paralelamente, en la documentación del centro se ha hecho «un esfuerzo por revisar el lenguaje inclusivo». Debe mencionarse el esfuerzo por extender la igualdad de género en un contexto social poco favorable mediante la elaboración de cortometrajes y vídeos, sobre temáticas vinculadas a la reducción de la desigualdad de género y a hacer visibles tanto la violencia machista como los estereotipos de género, publicados en la plataforma YouTube y que han participado en los premios del Consejo Audiovisual de Andalucía. Preguntándole si observa comportamientos y actitudes machistas en el trabajo docente, responde que no. Para ella, el problema para el profesorado es la violencia en las relaciones de convivencia:

el profesorado es consciente del contexto socioeconómico y cultural (...) del alumnado que llega al centro [desde zonas de la] ciudad de Almería con altos niveles de vulnerabilidad social debido, entre otras circunstancias, a la coexistencia de comunidades payas y gitanas, familias inmigrantes extracomunitarias, latinoamericanas y magrebíes.

5. Conclusiones

Concluimos diciendo que en este CEIP se lleva a cabo un esfuerzo por parte del profesorado para implementar acciones encaminadas a promover la equidad y la igualdad de género, a pesar de que el contexto socioeducativo del que procede, mayoritariamente, su alumnado se resiste a unas prácticas docentes fundamentadas en la consecución de la justicia social y la igualdad en las aulas. En este colegio, debido a la problemática social de la zona en la que se encuentra localizado, se trabajan a diario los valores de tolerancia, respeto e igualdad de género para la mejora de la convivencia. Es un trabajo continuo, atestiguado por una serie de evidencias y pruebas documentales. Así, véanse los objetivos establecidos en el Proyecto Educativo y en los Planes de Centro de cada curso, las investigaciones educativas desarrolladas en cursos anteriores o la sección de YouTube de dicho colegio, donde se ofrecen documentos vinculados a las acciones en-

caminadas a la consecución de la igualdad de género. Podemos decir que existe una cultura escolar profesional que hace de soporte y legitima la acción docente para luchar contra el sexismo y la desigualdad de género en las aulas. Por esta razón, tanto los planes de igualdad obligatorios que se impusieron en Andalucía como los planes de convivencia y mediación implementados han tenido su fruto al favorecer unas interacciones más igualitarias en las aulas. A lo largo de nuestra experiencia investigadora, no hemos observado en el profesorado el fomento de un sistema desigual de relaciones sociales entre el alumnado marcado por el sesgo sexista. Tampoco hemos observado el uso de formas estereotipadas de masculinidad y feminidad. Cuando revisamos desde la perspectiva de género las interacciones docentes con el alumnado de primaria y de infantil en el colegio, comprobamos en la práctica docente una intencionalidad evidente para sustentarla en un marco amplio en el que se reconoce la diversidad como aspecto positivo que aporta riqueza y posibilita los aprendizajes desde el propósito de la igualdad. Sin embargo, en la investigación se ha constatado que ese esfuerzo docente se hace desde una posición en la que se asume la dificultad para hacer llegar al entorno familiar la necesidad educativa de co-construir la igualdad de género con el apoyo y el reconocimiento de las familias. Hemos sido testigos, tanto en las conversaciones informales como formales con el profesorado y en la revisión de nuestro trabajo de campo, de una sombra de resistencias amparadas en el mandato de género hegemónico sobre el conjunto del profesorado y la dirección del centro. Se ha evidenciado, así, que el profesorado se siente solo en el contexto de su trabajo diario a la hora de transferir conocimientos, destrezas, habilidades, valores y actitudes fundamentadas en la reducción de las desigualdades de género, así como ante la falta de apoyo y complicidad social por difundir experiencias igualitarias y equitativas. Se constata que el esfuerzo realizado diariamente por el profesorado no se aprecia fácilmente a corto plazo, sino que se confía o se tiene la esperanza de que la labor por difundir una convivencia más igualitaria y equitativa desde el punto de vista de los roles de género llegue al conjunto de las familias y a la comunidad educativa en la que se encuentra.

Referencias

- Cummins, Jim (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (2015). Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26(6), 455-468.
- Jiménez, María Dolores y López, Manuel J. (2024). Esperanza por la equidad desde la educación ciudadana global. Voces de la infancia sobre el derecho a ir a la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 31-44.
- López, Manuel J. y Jiménez, María Dolores (2022). The Voices of Primary School Boys and Girls on Human Rights and Their Historical Agency, *Frontiers in Education*, 7, artículo 866801.
- Martínez, José, García, Juan y Escudero, Luis (2020). Las ciudades medianas de España y sus coronas en el siglo XXI (2000-2017): dinámica demográfica y desarrollo inmobiliario. *urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 12, e20190202.
- Peralta, María Victoria (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 33-47.
- Quintana, Paula (2021). Las brujas que no pudisteis quemar. Deconstrucción y resignificación de la bruja como figura femenina monstruosa dentro del movimiento feminista. En Emma Gómez y María Medina-Vicent, *Mujeres y resistencias en tiempos de manadas* (pp. 101-121). Universidad Jaume I.
- Skinner, Ellen, Graham, Jennifer, Brule, Heather, Rickert, Nicolette y Kindermann, Thomas (2020). "I get knocked down but I get up again": Integrative frameworks for studying the development of motivational resilience in school. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 290-300.

(In)visibilidad y reproducción de modelos de género en la cotidianidad del aula en una escuela chilena

M.ª DOLORES JIMÉNEZ MARTÍNEZ

CHIARA GIANI

Universidad de Almería

Es como la plastilina cuando tienes un color
y lo mezclas con otro, crea otro equipo,
crea una nueva amistad
(grupo focal 1, niño J)¹

1. Contextualización del caso

El Colegio Los Leones se encuentra en Quilpué, población de la región de Valparaíso en Chile. Su titularidad es privada, pero recibe subvenciones del Gobierno para su funcionamiento. Tiene diferentes niveles educativos: Pre-Kínder y Kínder (Educación Infantil), Enseñanza básica (Educación Primaria y primer ciclo de la ESO) y Medio Mayor (segundo ciclo de la ESO). Cuenta con cerca de 1000 alumnos y alumnas y de 100 trabajadores entre profesorado, administración y asistentes a la educación. El estudio de caso se centró en la clase de cuarto básico, que en la legislación chilena corresponde al cuarto curso de Educación Primaria en España. Este grupo está compuesto de 37 escolares, 20 alumnos y 17 alumnas, que residen en la localidad en la que se

1. Con esta metáfora, el niño J. expresa sus sentimientos de un ideal de equidad en el juego, un islote entre las creencias diferenciadas sobre el juego y la sociabilidad de los niños y niñas del aula. Es evidente que para avanzar en igualdad la investigación debe transferirse con acciones coeducativas que transformen la realidad con nuevos colores de plastilina.

ubica el centro, cuyas familias son de clase media-baja y provienen de entornos con vulnerabilidad social.

En el aula, el alumnado está sentado en cuatro filas con dobles puestos en la mesa de una secuencia de cinco. Se observa una separación de niñas y niños en la disposición del aula: «en la clase solamente hay tres bancas mixtas, el resto son de chicos o de chicas». [Diario de campo]

El espacio es pequeño con relación al número de personas que frecuentan el aula. Dispone de recursos digitales, pero la mayoría del profesorado no hace uso de estos y prefiere la pizarra tradicional, aunque sea difícil de ver desde las últimas filas.

En las interacciones entre el profesorado y el alumnado y entre los pares en contextos escolares cotidianos se van construyendo las identidades y las desigualdades de género. Hay evidencias que confirman que esta socialización estereotipada en la escuela se produce en edades tempranas y reproduce las desigualdades de poder que existen en la sociedad. Al observar las interacciones y también las expectativas que se generan en el aula y otros espacios escolares de esta escuela chilena, han aflorado para el análisis los discursos y estrategias docentes en las dinámicas del aula; el trato, la socialización diferencial y las desigualdades a través de creencias estereotipadas sobre capacidades intelectuales (Bian et al., 2017), atributos masculinizados o feminizados y expectativas profesionales, donde se puede comprobar cómo las niñas y los niños integran las expectativas a su propia identidad en función de lo que la sociedad espera de ellas y de ellos (Solves et al., 2020; Peinado, 2022).

2. Discursos, gestión y estrategias docentes

Las dinámicas del aula van transmitiendo mensajes implícitos o sutiles, incluso desde el propio lenguaje corporal, con los que se activan creencias no conscientes. En las estrategias docentes, desafiar al alumnado para reflexionar o animarlo a la participación y reflexión no siempre es igualitario y, por otra parte, el currículum oculto en los discursos y materiales educativos invisibiliza o infrarrepresenta a las mujeres prevaleciendo los referentes masculinos que condicionan sus expectativas de futuro.

Observamos que los modelos docentes del jefe de clase (tutor y maestro que imparte las materias de Lengua, Historia, Geografía y Ciencias Naturales) y la maestra de Arte son tradicionales, e intentan mantener la atención de los escolares con técnicas interrogativas, van explicando los temas con el apoyo de recursos digitales (vídeos, libro de texto digital, etc.) y de la pizarra. Formulan preguntas al grupo (escritas u orales) que debe contestar en su hoja o levantando la mano y esperando que el profesorado le ceda la palabra. En el trabajo del aula predominan las tareas individuales, recopila, sintetiza y refuerza las respuestas acertadas, pero no hay deliberación grupal. En la clase de Arte, las niñas y los niños realizan cada uno su tarea y la docente va pasando por las mesas revisando el uso de la técnica artística del repujado, aunque hay más movimiento por el carácter manipulativo de la actividad y la petición de materiales a los compañeros o compañeras. Solo en una ocasión la maestra pide al alumnado que trabaje en grupo (pareja): «le dice a un niño: "vamos a trabajar en grupo, se forman varias parejas de niños que estén sentados y sentadas"» (diario de campo).

Cabe señalar que en diferentes situaciones el profesorado demanda al alumnado que se agrupe según el género. Es el caso del jefe de clase, cuando pide que realicen filas separadas para entrar al centro, y del profesorado de Educación Física. Según una niña, lo hace «porque los niños son muy brutos» (diario de campo). Esto nos devuelve al estereotipo de fragilidad y vulnerabilidad femenina que induce a un trabajo diferenciado en el ámbito de la actividad física: «cuando jugamos con los hombres, los hombres son super bruscos y termina una niña accidentada» (niña J).

2.1. Comunicación en el aula

Se observa un esfuerzo del profesorado en el uso de términos inclusivos para referirse al alumnado. Por un lado, la maestra de Arte, conociendo el tema de la investigación, se centra en el correcto uso del lenguaje, aunque se le escapan términos no inclusivos.

La maestra se enfada y dice que al jefe de curso les va a decir que se portaron muy bulliciosos y bulliciosas (...) «lamentablemente niños voy a poner anotaciones negativas hay la mitad del curso que trabaja y la otra mitad no lo hace» (...) hizo un esfuerzo para nom-

brar masculino y femenino al dirigirse a ellos, pero de forma forzada porque en tres ocasiones no lo utilizó. [Diario de campo]

Por otro, el jefe de clase utiliza en diferentes ocasiones términos inclusivos para referirse al alumnado, hablando de «chicas y chicos», de «personitas», de «todas y todos», etc. «Amonesta de manera general: "las personitas que se recuestan en la mesa que no lo hagan porque se van a dormir"» (diario de campo).

Aun así, adopta repetidamente el masculino genérico hablando de «compañeros» o «chiquillos» para referirse al grupo entero: «El maestro saluda: "¡chiquillos!"» (diario de campo).

Ambos amonestan al grupo utilizando principalmente el masculino genérico y el alumnado reconoce el uso que el profesorado hace de este.

Entrevistadora: ¿Utilizan un lenguaje diferente para las niñas y los niños?

Niño J: Chiquillos lo dicen con las niñas y los niños.

Entrevistadora: ¿Para todos?

Niño F: Sí. [Grupo focal 1]

Finalmente, se observa un uso distintivo del lenguaje no verbal. El maestro acompaña las palabras para subrayar su mensaje con gestos con los dedos y las manos, o con risas, solo cuando amonesta a los niños.

(...) regaña a niño M y hace un gesto con los dedos llamando la atención a los ojos pidiéndole que esté atento. [Diario de campo]

Niño F le pregunta qué van a ver a continuación. El maestro hace un gesto riendo de cómo es posible que no lo sepa y le pide que se conecte. [Diario de campo]

2.2. Visibilización/invisibilización de protagonistas, ejemplos referentes

En los discursos docentes de las distintas materias disciplinares observadas no se equilibran las figuras masculinas y femeninas. En una clase de Arte, la docente presenta el tema de la obra de Roberto Matta, pintor chileno del siglo xx, último representante

del surrealismo. Cuando introduce el contexto biográfico y su obra, utiliza un vídeo de animación en plastilina donde va reflejándose en el contenido las amistades del pintor, García Lorca, Dalí, Bretón Picasso y su amistad con Gabriela Mistral (diario de campo). En su exposición se centra en las características simbólicas y abstractas con escenas fantásticas, pero en ningún momento hace alusión a mujeres coetáneas que participaran en el movimiento surrealista como Maruja Mallo.

Del mismo modo, el jefe de clase, cuando aborda el tema «El Camino del Inca» en la clase de Historia, proyecta el libro de texto con un mapa de redes de caminos y centra la atención el pago de tributos y en la figura de los chasquis.

En el aula el docente dice: Hay una pregunta sobre los chasquis que son los mensajeros ¿qué comían los chasquis? ¿qué es lo que les daba la energía para ir llevando los mensajes? [Diario de campo]

Es interesante observar cómo en el aula no se cuestiona si la figura de los chasquis podían ser mujeres, pero en el grupo focal 2 una niña interpreta lo siguiente de la imagen del libro de texto y hace inferencias.

Niña V: En el libro apareció una mujer.

Entrevistadora: En el libro apareció una mujer, ¿sí? ¿porque era mensajera la mujer?

Niña V: Sí.

Entrevistadora: Pero el maestro no lo dijo, solo hablaba de hombres que hacían el camino recorriendo y llevaban los mensajes. ¿Pero lo harían mujeres, entonces?

Varias: Sí.

Así pues, no se visibiliza el rol de las mujeres incas en ninguna de sus funciones, pero las niñas sí quieren verse representadas en ese relato.

Análogamente, en una clase de Lengua se trabaja el texto dramático con una obra escrita para un teatro de títeres de guante por Federico García Lorca titulada *La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón*. En el diálogo del aula, una niña dice que el príncipe está enamorado, el docente refuerza esa idea: «interpreta la angustia del príncipe porque la niña le hiciera caso al ser

rechazado (...) y todo lo que sucede en la acción tiene que ver con el enamoramiento» (diario de campo). En realidad, es una obra de carácter surrealista que refuerza en las niñas, sobre todo, la idea «romántica» del enamoramiento, cuando lo central es el simbolismo y la reflexión sobre la inocencia y la astucia.

Por tanto, los debates en las distintas materias se centran en figuras masculinas y solo ocasionalmente se proporcionan referentes femeninos, así que el alumnado no recuerda las figuras femeninas presentadas en clase.

Entrevistadora: ¿El maestro o la maestra os pone ejemplos de mujeres en las materias?

Todas: No. [Grupo focal 2]

Los chicos afirman que se habla tanto de hombres como de mujeres, pero no consiguen recordar ninguna mujer: «no nos acordamos porque pasa el tiempo» (niño F). Solo niña V recuerda haber leído unos textos de Gabriela Mistral. Las niñas también nombran a la pintora mexicana Frida Kahlo y a la cantautora chilena Violeta Parra; sin embargo, las han conocido en el contexto extraescolar y la profesora no ha integrado ese conocimiento experiencial en el proceso de enseñanza.

3. Trato y socialización diferencial según el género

El maestro y la maestra no declaran hacer distinciones de género en el trato y relación con el alumnado. Es más, conscientes de los objetivos de esta investigación, hacen lo posible por evitarlas. No obstante, se perciben diferencias según el género cuando amonestan, así como en la participación, tanto voluntaria como demandada, y en la permisividad naturalizando de esa forma. El alumnado reacciona en las clases conforme a lo demandado y lo esperado en sus comportamientos e interacciones.

3.1. Amonestación y compensación

El maestro y la maestra suelen regañar de forma individual, a menos que quieran amonestar a varias personas, en cuyo caso se dirigen a toda la clase. Así dice una niña sobre este trato: «...re-

gaña solo a la persona que se portó muy mal. Y si se portó mal todo el curso o la mayoría de los hombres o todos los hombres, regaña a todo el curso» (niña M).

Se observan diferencias cuantitativas en la amonestación del alumnado: el maestro y la maestra regañan con mayor frecuencia a los chicos y les aplican una gama más amplia de amonestaciones, cuando:

- a) se distraen: «(...) le quita un objeto que le distrae a niño M y le dice: "tranquilo ya"» (diario de campo).
- b) distraen al grupo: «amonesta a un niño porque distrae la clase» (diario de campo).
- c) no prestan atención: «(...) van amonestando a los niños que porque deben de estar atentos» (diario de campo).
- d) están de pie: «amonesta a un niño para que se siente, le dice que tienen que relajarse porque pueden participar todos» (diario de campo).
- e) hablan: «comienza la clase llamando la atención a un niño que está hablando (...) durante la clase la profesora le reprende y termina diciéndole al final que no ha trabajado nada» (diario de campo).
- f) no quieren trabajar: «usted está desganado, pero podemos corregir eso» (diario de campo).

Además, el profesorado espera que el alumnado permanezca sentado durante las clases y que esté en, la que se considera, una postura correcta, insiste en que tengan una postura en las sillas apropiada, aunque es cierto que se dirige con mayor frecuencia con los niños: «(...) pide a un niño que se siente derecho» (diario de campo); «(...) el maestro le dice a niña A: "no se acueste en la mesa"» (diario de campo).

Los chicos reconocen que la mayoría de las amonestaciones se dirigen a ellos.

Entrevistadora: Pero ¿amonesta, regaña a las niñas más que a vosotros o a vosotros más?

Niño J: A nosotros más.

Niño F: Nos regaña más a nosotros.

Niño J: Yo no pienso que les regaña a las niñas porque las niñas se portan normal. (...)

Niño B: Sí, yo creo que nos llama más la atención a nosotros que a las niñas. [Grupo focal 1]

Se observa una diferencia muy visible cuando hace amonestaciones más a los chicos que a las chicas, pero se esfuerza en que todos se concentren en la meta (el objetivo del tema) y va valorando las intervenciones de ambos.

...llama a la participación a niños y a niñas, intenta atenderlos por igual, pero reprende a los niños para que se sienten bien y para que no alboroten tanto, aunque los refuerzos los hace a ambos (...) amonesta a un niño para que se siente, le dice que tiene que relajarse (...). Va amonestando a los niños porque deben estar atentos. [Diario de campo]

Esta aparente paradoja subraya que el docente se esfuerza en el aprendizaje de todas y todos, pero sigue naturalizando con sus creencias implícitas que los niños son más inquietos y las niñas más tranquilas.

3.2. Participación sesgada

El profesorado exige al alumnado que levante la mano para pedir la palabra para luego elegir a quién cederla, intentando involucrar tanto a chicos como a chicas: «(...) levantan la mano tres niñas y dos niños y le da participación por igual» (diario de campo).

Sin embargo, en diferentes ocasiones se observa que los chicos ocupan el espacio público en el aula: «cuando el maestro pide la opinión general o libremente, se escucha solamente la voz de los niños» (diario de campo).

Los alumnos entrevistados también señalan una mayor participación masculina.

Entrevistadora: ¿Quién participa más?

Niño B: Los hombres yo creo.

Niño J: Porque participan más para hacer las preguntas y como que...

Niño F: ...responden más rápido.

Entrevistadora: Responden más rápido, dice niño F.

Niño J: Las niñas, como dos niñas nada más levantan la mano...
[Grupo focal 1]

Esto, en parte, se debe a que las niñas tienden a comunicarse con el profesorado en distancias cortas, acercándose con más frecuencia a su mesa y pidiendo mayor corroboración de este, a diferencia de la mayoría de los chicos que se expresan públicamente, desde sus asientos, realizando comentarios, haciendo intervenciones y formulando preguntas.

...una niña le pide que le revise, necesitan mucho ese refuerzo positivo o la aprobación de lo que están haciendo, le hacen preguntas, pero ese detiene a explicarla muestra nuevamente gestos de cansancio, son las niñas las que quieren más corroboración por parte de él.
[Diario de campo]

Entrevistadora: ¿Le enseñáis las tareas? ¿Les traéis lo que escribís?
¿Pero por qué?

Niña I: Para que lo corrija.

Entrevistadora: ¿Para qué lo corrija? (...) ¿Vosotros creéis, necesitáis que os diga que está bien constantemente?

Niña I: No, o que está mal para corregirlo.

Entrevistadora: ¿O que está mal para corregirlo? ¿Y quién se acerca más a la mesa del profesor, las chicas o los chicos?

Varias: Las chicas. [Grupo focal 2]

Las niñas muestran más temor a equivocarse, sienten más inseguridad que repercute en su autoestima académica. Necesitan más el refuerzo del profesor para que corrobore sus aprendizajes. Esta inseguridad se observa en la participación voluntaria, donde los niños dominan el espacio público del aula con una mayor predisposición a intervenir: «El maestro pide la participación para leer (que levanten la mano). Solo la levantan cinco niños» (diario de campo).

Es interesante observar cómo las niñas y los niños naturalizan las diferencias en el tono de la voz, los niños más enérgicos y las niñas más bajo. Después de una interpretación dramatizada en la clase de Lengua, el jefe de clase, que insiste en la vocalización, pide a las y los estudiantes que hagan valoraciones: «surgen comentarios de quién lo hizo bien, hay un niño L. que destaca que A. tiene un buen volumen de voz» (diario de campo).

Esto se aprecia en la participación, son pocas las chicas que levantan la mano, tienen un tono de voz bajo por ese miedo a equivocarse, incluso hay una niña que afirma que no le gusta su propia voz.

Niña I dice que no le gusta su voz y por eso no le gusta participar, se siente insegura. [Diario de campo]

Entrevistadora: Y la gente que no participa, ¿por qué creéis que no participa?

Niña I: Porque no le gusta dar su opinión o piensan que se van a equivocar (...)

Entrevistadora: ¿Por qué te cuesta levantar la mano?

Niña A: Porque yo hablo un poco más bajo en la clase. [Grupo focal 2]

Por otro, son pocos los chicos que no suelen participan. En varias ocasiones el maestro demanda la participación a estos e ignora el interés en intervenir de aquellas chicas que levantan frecuentemente la mano, contribuyendo así a una mayor participación masculina.

...interpela a dos niños por su nombre para motivarlos a participar [Diario de campo]

Insiste en preguntar la definición de «acotaciones». Una niña levanta la mano (es la misma niña que levanta siempre la mano para participar). En este caso no le responde y vuelve a hacer la pregunta de manera global. [Diario de campo]

...una niña se mantiene con la mano levantada insistentemente... y el maestro le dice que tiene que dejar a otros que participen. [Diario de campo]

3.3. Permisividad

Se observa una mayor permisividad del profesorado hacia las niñas cuando demandan salir al baño o cambiar de asiento. El jefe de clase siempre permite la salida a las chicas, acompañándola, a veces, con una sonrisa, mientras la niega a los chicos y cuando que se lo permite, consiente sin mirarlos.

En ese momento regresa a una niña del baño y salen dos a pedir permiso, se acerca otra niña más sonríe y acepta con gesto de cansancio. [Diario de campo]

...se acerca un niño y sin mirarlo le da permiso para salir al baño... otro niño le pide salir al baño, pero él continúa escribiendo. [Diario de campo]

Esta mayor permisividad no es reconocida por el jefe de clase, tampoco por las niñas; sin embargo, sí por los niños en la entrevista del grupo focal, ya que muchos coinciden en que se les permite más a las niñas.

Al terminar una clase le pregunto de manera informal al profesor si ha observado esa mayor frecuencia en las niñas, pero él le quita importancia y la atribuye a que están muy taponados por un resfriado y que necesitan salir. [Diario de campo]

Entrevistadora: ¿Vosotras creéis que, por ser niñas, se os permiten más cosas en clase que a los niños?

Varias: No.

Entrevistadora: Por ejemplo, salir al baño. ¿Os permiten más?

Varias: No.

Entrevistadora: ¿Os tratan igual?

Niña M: Sí. [Grupo focal 2]

Entrevistadora: Por ejemplo, ir al baño, ¿se les permite más a ellas que a vosotros?

Niño F: Sí, mucho más.

Entrevistadora: Mucho más dice niño F, mucho más. A ver, ¿niño J?

Niño J: Yo digo que es igual porque, buenos, depende de la ocasión de que algunas veces o tenemos tanto trabajo no nos van a dejar, si estamos terminando o tenemos un buen tiempo de descanso a veces, ahí nos pueden dejar salir. [Grupo focal 2]

Ahora bien, el alumnado cree que la mayor permisividad se refleja en la posibilidad de cambiar de asiento, aunque los chicos admiten pedirlo para hablar con otras personas.

Niño J: Cuando nosotros pedimos si podemos cambiarnos de puesto el profesor dice que no, ya lo hemos hecho muchas veces. A ellas les preguntan y las dejan.

Entrevistadora: ¿A vosotros no?

Niño J: No.

Niño T: A veces no.

Entrevistadora: ¿Y porque creéis que pasa eso?

Niño T: Yo creo que dice eso porque nos portamos más mal nosotros y cómo las niñas son más tranquilas las deja (...)

Niño J: Si nos cambiamos nosotros vamos a hablar con nuestro amigo o mejor amigo. [Grupo focal 1]

Sí, por ejemplo, un compañero se quería cambiar de puesto y la profe le dijo que no y a una compañera se quería cambiar de puesto y le dijo que sí. [Niña A]

4. Estereotipos de capacidades y expectativas

Se observa una asociación entre la autoestima académica, las creencias sobre las capacidades intelectuales diferenciadas y las expectativas de futuro expresadas por el alumnado. Se destacan cualidades académicas en función del género. Según el estudio de Lin Bian et al. (2017), las creencias sobre la brillantez intelectual como cualidades basadas en el género se adquieren a tempranas edades y socavan los intereses de las niñas, limitan sus aspiraciones y van moldeando sus propósitos profesionales en el futuro.

4.1. Autoestima académica e inteligencia

Los estereotipos sociales y de género sobre la mayor «inteligencia», entendida como mayor capacidad intelectual en chicos que en chicas, tienen consecuencias en sus trayectorias académicas y profesionales. La brecha de expectativas se internaliza desde los primeros años.

En el análisis del caso, el alumnado relaciona la inteligencia con los resultados académicos, considerando más inteligentes a aquellas personas que sacan notas más altas.

Niña M: Sí, pero niña V es más inteligente que niño A.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Niña M: Porque cuando Niña V saca 7, el Niño A saca un 6,5 o un 6. [Grupo focal 2]

Sin embargo, cuando hablan de inteligencia femenina, se refieren a la atención y el estudio, mientras que cuando hablan de inteligencia masculina, la consideran una habilidad innata.

Por lo tanto, los alumnos identifican a las niñas como más inteligentes porque son más atentas y estudian más, mientras que los niños son más distraídos y rompen las reglas.

Las niñas son más inteligentes que los niños (...) Por qué es que nosotros siempre nos ponemos con la boca y nos damos papelitos y no vemos a la pizarra así que no sabemos. Las niñas están atentas y son más inteligentes que nosotros porque nosotros no vemos la pizarra. [Niño T]

Yo pienso porque nosotros siempre nos vamos a hacer lo que no podemos hacer, entonces nosotros vamos a seguir haciéndolas y no miramos. [Niño F]

Al mismo tiempo, las niñas señalan que ellas obtienen mejores notas, como también se observó en la prueba que tuvieron. Entre ellas, niña V destaca y las demás la admiran. El contexto socioeconómico y cultural de esta niña era más destacado, su madre es médico de profesión y sus experiencias de viajes en conversaciones informales en el recreo despiertan el interés de sus compañeras. También coinciden en afirmar que «–niño A– es uno de los inteligentes» (niña M), y otra apostilla «es un genio» (niña A). Esta percepción sobre la inteligencia atribuida a lo masculino repercute en su propia autoestima académica, su autoconcepto, y proyecta expectativas con esa asociación de que los hombres son los más capaces y tienen mayores habilidades en carreras científicas.

Los caminos se separan ya a temprana edad si tenemos en cuenta que la mayoría del alumnado identifica diferencias entre chicos y chicas respecto al rendimiento académico en las diferentes materias. Por un lado, los chicos señalan que a las chicas se les dan mejor aquellas más «dificiles» (Historia, Matemáticas,

Lenguaje, Arte) porque se aplican más, mientras a los niños se les dan mejor aquellas más «fáciles» (Ciencias, Tecnologías, Educación Física) porque se distraen más. Las creencias sobre la capacidad diferenciada según las materias refuerzan los estereotipos y son más acusadas en niños que en niñas, aunque a veces no coinciden. A la pregunta de qué materias consideran que se les da mejor y si observan diferencias según sean niños o niñas, las respuestas de los niños son: «creo que las de niñas son Historia, Matemáticas y un poco de Lengua. Las de los hombres como Ciencias...» (niño F); «yo creo que a las niñas se les da mejor Historia, Arte y Lenguaje. Pero, para los hombres, deportes, tecnologías, las cosas más fáciles, matemáticas...y eso» (niño B); «yo pienso que a las niñas se les da mejor el Arte» (niño A). Es importante hacer especial énfasis en la siguiente opinión:

sí lo decimos bien, las cosas que ven los hombres como más fáciles las niñas las ven difíciles y las cosas difíciles para los hombres ellas las ven fáciles. Digo lo mismo, que depende de las personas y que se les dé bien esta materia. [Niño J]

Aunque defiende que la capacidad es relativa según las personas en genérico, de manera inconsciente su comentario muestra una creencia implícita diferenciadora y sesgada según el género.

Tanto los niños como las niñas reproducen el estereotipo de asociar a los niños una mayor capacidad en el deporte, «el fútbol, el deporte (...) donde van mejor es en básquet y en el fútbol» (niña M). Queda de manifiesto cómo las creencias sociales de «a los hombres les gusta el fútbol» o «el fútbol no es cosa de chicas» está muy arraigada en esta aula.

4.2. Expectativas de futuro

Muy relacionada con la autoestima académica son las expectativas que manifiestan, y desde un enfoque interseccional de género y clase hay que tener en cuenta sus contextos familiares. Varias niñas y niños declaran sus deseos de ir a la universidad, pero en sus preferencias proyectan profesiones influenciados por los modelos normalizados de profesiones masculinizadas y profesiones feminizadas, además de sus percepciones de accesibilidad a los trabajos por su situación social de clase.

Uno de los niños desea ir a la universidad, «para ir a deporte (...) yo quiero fútbol, pero mi papá no está de acuerdo, en este colegio estoy en básquet y ellos dicen que juegue de adulto». (Niño T)

Hay que indicar que el deporte está muy potenciado en el centro educativo y dispone de un club deportivo profesional de básquetbol que participa en La Liga Deportiva Nacional de Básquetbol (LNB) de Chile. Solo un par de niños no tienen claro a qué quieren dedicarse en el futuro.

Por su parte, las niñas entrevistadas indican profesiones, todas, relacionadas con el cuidado (animales, niños, salud en general). En las expectativas profesionales, las niñas reproducen la división tradicional de funciones según el género. Dos de seis niñas quieren ser veterinarias, «yo de grande quiero ser veterinaria para cuando veo algunos animales en la calle adoptarlos» (niña J), otra «peluquería de animales o profesora» (niña M), otra «psicóloga» (niña A). Solo una chica del grupo focal se inclina por una carrera de ciencias «profesora de matemáticas (...) Pero mi mamá prefiere que yo estudie los doctores para los ojos» (niña V). Es la misma niña con mayor estatus, con mamá médica, y, por tanto, mayores expectativas vinculadas a su clase social (grupo focal 2).

4.3. Atributos de masculinidad y feminidad

Se asume de forma naturalizada que en el comportamiento en el aula y en otros espacios, como el pabellón deportivo y el recreo, las niñas son más tranquilas, con mejor comportamiento, y los niños, en cambio, son más movidos, se distraen mucho en clase y hacen ruido. El jefe de clase remarca esta diferencia cuando «elogia a niña V diciendo es la única que se queda tranquila» (diario de campo), mientras «se le acercan varios niños y les dice están bastante distraídos e inquietos» (diario de campo).

El grupo de niñas normaliza estos atributos masculinizados: «son más bulliciosos los niños porque de repente llegamos antes las niñas a Educación Física y está todo en silencio, llegan los niños y empiezan toda la bulla» (niña V), «a veces si se portan muy mal los niños (...) los niños son más bruscos» (niña A), «se gritan de una mesa a otra» (niña I). Las niñas se muestran molestas por esos atributos estereotipados, por la actitud bulliciosa en cla-

se cuando el fútbol se convierte en el protagonista de la clase.

En las clases, en la mayoría de las clases empiezan a formarse los equipos de fútbol para los recreos. [Niña A]

Los hombres empezaban a gritar cosas de fútbol ahí al medio de la clase. [Niña V]

Por ejemplo, hoy en la mañana estábamos en inglés y la profe dijo qué queríamos, puso una película y después dos niños fueron a preguntarle si podía poner fútbol y todas las mujeres después empezaron a hacer bulla porque no les gusta el fútbol. [Niña I]

El grupo de niños afirma que las chicas son más ordenadas, tienen mejor caligrafía y se comportan mejor:

Porque es que nosotros siempre nos ponemos con la boca y nos damos papelitos y no vemos a la pizarra así que no sabemos. Las niñas están más atentas que nosotros porque nosotros no vemos la pizarra (...) son más tranquilas. [Niño T]

Las niñas. Escriben bien, tienen buena letra, escriben derecho. [Niño F]

En el transcurso de las clases, las niñas, de forma recurrente, al terminar una tarea se pintaban las uñas o se ponían pegatinas brillantes en ellas (diario de campo). El docente en algún momento las amonestaba por su distracción de lo académico, pero no aprovechaba para intervenir deconstruyendo el canon establecido para las mujeres en cuanto a sus atributos feminizados.

5. A modo de cierre

En la socialización en el aula y en otros espacios de la escuela se reproducen estereotipos de género en el comportamiento, los atributos que la sociedad espera de ellas y ellos, las capacidades intelectuales y las expectativas futuras. Los niños dominan los espacios adoptando un comportamiento más activo, se distraen

más, hacen más ruido e intervienen públicamente, mientras que las niñas adoptan un comportamiento más tranquilo, están más atentas, trabajan y estudian más, son menos propensas a intervenir, prefiriendo distancias cortas con el profesorado al tiempo que sienten inseguridad en sus aprendizajes y necesitan que él o la docente las corrobore con sus correcciones.

Esto induce a la visibilidad de los niños en la vida cotidiana del aula: son quienes reciben más advertencias, piden más participación, intervienen más, hacen más ruido, se mueven más, etc. Es en el trato donde la permisividad o la participación diferenciada genera sesgos de género, pero también en los espacios donde las niñas se relegan en sus grupos pequeños minusvalorando su papel en los espacios públicos. Esta visibilidad auditiva y motora de los niños conlleva la invisibilidad de las niñas. En concordancia con García Gómez (2001), cuando el profesorado controla el comportamiento de los niños, adopta el masculino genérico para referirse al grupo y proporciona referentes masculinos; esto contribuye a la invisibilización de lo femenino.

En los discursos del profesorado y en el uso de materiales educativos se infrarrepresenta a las mujeres, aunque es interesante cómo ellas empiezan a cuestionar esa representación. Los referentes de mujeres no los adquieren en la escuela, sino que provienen de experiencias externas a ella.

Por otra parte, se interiorizan estereotipos a la hora de revalorizar atributos personales o roles profesionales masculinos o feminizados. Se debe contrarrestar esos valores de un canon de belleza socialmente establecido, porque si las niñas interiorizan desde el principio que las mujeres naturalmente se preocupan mucho por su imagen, es más probable que se sientan inseguras con su apariencia física y desarrollen una imagen corporal más negativa. En cuanto a los roles profesionales, las creencias en la mayor capacitación de las niñas al cuidado y los niños para las carreras científicas sesgan las expectativas profesionales. Tal como señala Matilde Peinado (2022):

mientras permanezca vivo en el imaginario social el concepto de «profesión masculina o femenina» el camino hacia la igualdad seguirá siendo enormemente complejo, y se mantendrá el ejercicio de poder y subordinación del colectivo femenino, que en tanto que «naturalmente capacitada» para ciertas profesiones, y aún conside-

rada ciudadana de segunda. (p. 169)

En este sentido, tal como sostiene el estudio de Olsson y Martini (2018), la observación frecuente de modelos a seguir contraestereotipados o incongruentes con el género (por ejemplo, maestros de Pre-Kínder, Kínder, de Educación Infantil, o científicas y líderes mujeres) sería una acción que promovería expectativas contrarias a los modelos normalizados del patriarcado. En los entornos educativos hay que crear también expectativas que contrarresten las barreras sociales de acceso a determinados trabajos.

Solo avanzando en interacciones y prácticas de equidad se puede garantizar aminorar los estereotipos y garantizar la igualdad de condiciones, oportunidades para el aprendizaje y derechos entre mujeres y hombres.

Referencias

- Bian, Lin, Leslie, Sarah y Cimpian, Andrei (2017). Gender stereotypes about intellectualability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391.
- García Gómez, Teresa (2001). Bailando con pasos muy marcados. *Jeribeque. Revista del IES Ciudad los Ángeles*, 1, 159-178.
- Olsson, Maria y Martiny, Sarah (2018). Does exposure to counterstereotypical role models influence girls' and women's gender stereotypes and career choices? A review of social psychological research. *Frontiers in psychology*, 9, 2264.
- Peinado, Matilde (2022). Una educación infantil sin maestros: igualdad versus desequilibrio. *Revista Colombiana de Educación*, 86, 153-170.
- Solbes-Canales, Irene, Valverde-Montesino, Susana y Herranz-Hernández, Pablo (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children. *Frontiers in psychology*, 11, 609.

Buenas prácticas de coeducación en un aula de matemáticas de quinto de primaria: avances y cuestiones pendientes

MARÍA DEL MAR GARCÍA LÓPEZ

MARÍA DEL MAR LÓPEZ MARTÍN

ISABEL ROMERO ALBALADEJO

Universidad de Almería

1. Descripción del caso

El CEIP es un centro público bilingüe ubicado en una zona de expansión urbanística de Almería capital, donde residen familias de nivel socioeconómico medio y medio-alto. La mayoría de estas están conformadas por personas trabajadoras cualificadas, como funcionariado o pequeños empresarios, aunque también hay obreros y familias en situación de desempleo. En general, las familias muestran un notable interés por la educación de sus hijos e hijas, participan activamente en las actividades del centro y colaboran de manera comprometida con la AMPA.

El colegio busca compensar las desigualdades de origen cultural, social y económico. Su principal objetivo es ofrecer una educación integral que fomente la autonomía del alumnado, el desarrollo de relaciones sociales y la adquisición de valores esenciales para la convivencia, la equidad y la inclusión. Como parte de este compromiso, el centro cuenta con un Plan de Igualdad de Género, cuya prioridad es concienciar a niños y niñas sobre las desigualdades de género en roles, actividades y actitudes, fomentando una mirada crítica ante estas situaciones y promoviendo

relaciones afectivas y personales positivas. Las líneas de actuación del plan incluyen la incorporación de la coeducación en todas las áreas del currículo, desde infantil hasta primaria; el uso de un lenguaje no sexista, no discriminatorio e inclusivo en todos los contextos del centro, y la presentación de referentes masculinos y femeninos que sirvan de apoyo y orientación para que cada estudiante construya su identidad con libertad. Además, se introduce la educación emocional como un aspecto transversal en las actividades del plan y se promueven actitudes de cooperación y respeto entre niños y niñas.

El centro cuenta con dos líneas por curso y la clase objeto de estudio es 5.º B, formada por 11 chicas y 13 chicos, lo que refleja un equilibrio en la distribución del alumnado. Concretamente, el foco del estudio se sitúa en la asignatura de Matemáticas, impartida por una docente que no ejerce la tutoría del grupo. En términos generales, el alumnado muestra un nivel adecuado en la asignatura, aunque hay un estudiante que llama especialmente la atención, ya que, según informa la maestra, tiene pendiente la asignatura de Matemáticas de cuarto curso y requiere un seguimiento más individualizado.

Durante la clase, la maestra combina explicaciones magistrales con un enfoque dinámico y personalizado, con el fin de aclarar dudas y reforzar los contenidos. Asimismo, fomenta el razonamiento matemático y un enfoque reflexivo, manteniendo un trato cercano y respetuoso. Aunque le cuesta mantener la atención del grupo por mucho tiempo, interviene con firmeza cuando es necesario y luego conecta lo ocurrido con experiencias propias, promoviendo así la reflexión y la toma de conciencia del alumnado.

El aula es un espacio luminoso y bien equipado, con dos pizarras (una digital y otra de tiza) que se utilizan de forma complementaria. La maestra anima al alumnado a participar activamente, invitándoles a salir a la pizarra para corregir ejercicios o explicar contenidos, lo que favorece la argumentación y la implicación en el aprendizaje. El aula está decorada con murales elaborados por los propios estudiantes sobre violencia de género y educación en valores, lo que muestra una sensibilidad compartida hacia la equidad de género y la convivencia.

2. Dimensiones del análisis

Previamente al trabajo de campo, las investigadoras elaboraron de forma independiente una plantilla de observación destinada a registrar las interacciones en el aula desde una perspectiva de género y basada en los objetivos de investigación fijados en el proyecto. Esta herramienta fue sometida a un primer pilotaje para evaluar su pertinencia y funcionalidad. En la primera sesión participaron dos investigadoras de manera simultánea, con el objetivo de garantizar la fiabilidad de las anotaciones y validar el instrumento de observación. Las 15 sesiones posteriores fueron realizadas por una única investigadora en cada ocasión. De forma paralela, se recogieron descripciones detalladas de las situaciones observadas en un diario de campo con objeto de detectar la posible existencia de categorías emergentes.

Para garantizar un análisis detallado y estructurado de las dinámicas en el aula, la información recogida de la observación se estructuró en tres dimensiones, que permitieron registrar tanto la visión, planificación y actuación de la docente como el comportamiento, la participación y las actitudes del alumnado en torno al género. A continuación, se describen dichas dimensiones, junto con las categorías que las componen:

1. *Interacciones de la maestra con el alumnado.* Esta dimensión se refiere al análisis de las relaciones que establece la maestra con el alumnado durante el desarrollo de la clase. Se desglosa en siete categorías: el trato igualitario, las interacciones verbales, el uso de lenguaje inclusivo, el tono y cercanía comunicativa, el comportamiento en clase, la promoción de la participación equitativa y la gestión de conflictos.
2. *Visión y expectativas de la maestra.* Esta dimensión se centra en las creencias, actitudes y expectativas que la maestra manifiesta hacia el alumnado en función del género, con el objetivo de identificar si estas contribuyen a reproducir desigualdades o, por el contrario, favorecen un entorno educativo equitativo e inclusivo. Se desglosa en seis categorías: la ausencia de estereotipos de género en las percepciones de la maestra, las expectativas similares de rendimiento académico independientemente del género, los elogios equitativos sin diferencias por sexo, la asignación de roles sin sesgo de género, el uso de ma-

teriales didácticos neutrales y el énfasis en el esfuerzo y la colaboración por igual.

3. *Actitudes, concepciones y creencias del alumnado.* Esta dimensión explora cómo el alumnado se implica en el aprendizaje y se relaciona en el contexto escolar, considerando posibles diferencias de género en la participación, el comportamiento, los estilos de aprendizaje y la percepción de la maestra. Se desglosa en cuatro categorías: la participación diferenciada por género en las actividades del aula, los estilos de aprendizaje, los patrones de comportamiento específicos según el género y el nivel de confianza que cada género deposita en la maestra.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis de los datos, organizados según las dimensiones del estudio. Con objeto de facilitar la lectura, las subsecciones de cada dimensión corresponden a los instrumentos de recogida de información. En primer lugar, se describe la información obtenida a través de la observación directa y, a continuación, la que proviene de las entrevistas a la maestra y al alumnado. Es importante señalar que los grupos para las entrevistas de los estudiantes estaban conformados por participantes del mismo género.

3.1. Interacciones de la maestra con el alumnado

Durante las sesiones de aula, las investigadoras observan un trato generalmente equitativo hacia niños y niñas. La docente emplea un lenguaje inclusivo y, cuando llama la atención del grupo, se dirige al grupo-clase como «chicas-chicos» o «clase»; también emplea vocablos como «personas» o «gente», evitando expresiones excluyentes o sesgadas. Asimismo, tiene muy en cuenta la alternancia de género en la participación del alumnado en clase. No obstante, se detecta una mayor interacción con los chicos en determinadas sesiones, especialmente cuando estos se muestran más inquietos y demandan atención, mientras que las chicas suelen mostrarse más tranquilas y metódicas. Como consecuencia, la docente dedica más tiempo a gestionar la conducta de los chicos en algunos momentos, lo que va en detrimento de la

atención que presta a las niñas. Los registros de interacciones muestran, en promedio, que el 60% se producen entre la maestra y los niños, mientras que el 40% se establecen entre la maestra y las niñas.

En la entrevista, la maestra reconoce que en ocasiones pierde la paciencia ante el ruido o la falta de atención, especialmente por parte de los niños, a quienes percibe como más propensos a interrumpir y distraerse: «los niños en esta clase son como más... hay un grupo como más bruto, más... están en otras cosas». Acepta que dedica más atención a quienes alteran el orden, lo que puede invisibilizar a las niñas. Aunque procura dar oportunidades a todo el grupo, admite que no siempre es plenamente consciente de estas dinámicas. En cuanto a la participación, la maestra describe a las niñas como más moderadas y atentas: «as niñas están mucho más centradas en clase. Y cuando hablan entre ellas, por lo que sea, hablan mucho más flojito, sin interrumpir. Son más discretas». La docente señala que los niños se distraen e interrumpen con mayor frecuencia, aunque reconoce que también hay niñas con ese comportamiento. Además, admite usar diminutivos con las niñas de forma no intencionada y mostrarse algo más permisiva con ellas al final de las sesiones.

En línea con lo mencionado por la maestra y observado por las investigadoras, el alumnado de género masculino, en general, percibe que la maestra de Matemáticas mantiene un trato igualitario hacia niños y niñas dentro del aula. En palabras de un alumno: «lo bueno de la señor es que nos trata igual... Para mí de todas las señor que me han dado, la que menos favoritismo tiene». Sin embargo, también señalan que, en determinadas situaciones, especialmente fuera del contexto estrictamente académico o en actividades complementarias, pueden percibirse diferencias en el trato. Así, cuando se refieren al profesorado en general, algunos chicos sí perciben ciertas desigualdades. Comentan que hay docentes que, en situaciones de examen, animan más a las niñas que a los niños, o que muestran mayor paciencia con ellas ante errores o distracciones. Por ejemplo, afirman que «la señor le dio más ánimo a las niñas porque "no va a pasar nada"; pero a los niños que estaban tristes no les dijo nada». Por otra parte, en el ámbito deportivo, los chicos perciben que algunas maestras sobreprotegen a las niñas y que a ellos se les reprende más por conductas similares.

Esta percepción también queda reflejada en las entrevistas realizadas a los grupos de niñas, quienes reconocen que la maestra intenta tratar a todos por igual, aunque señalan ciertas diferencias:

«trata a todos por igual»; «hace las mismas preguntas a niñas y a niños, no hay mucha diferencia con favoritismos»; «a veces los niños son más de irse a jugar mientras que nosotras a veces nos quedamos con las profesoras... Nos pregunta la seño, “¿qué tal? ¿Qué habéis hecho hoy?”»; «nos trata igual de distintas maneras».

Sin embargo, otras alumnas reconocen que, a veces, los docentes prestan más atención a los niños, pero que esto podría ser porque los chicos son más disruptivos. Una alumna lo expresa así:

«yo pienso que es que más que ellos se comportan mal, entonces los profesores tienen que estar regañándoles»; «a ver, no es que nos traten con comportamientos diferentes porque la seño cuando nos portamos bien nos trata igual a todos. Pero sí es verdad que a veces, no es por tenerle manía, porque yo soy muy amiga de algunos chicos, pero es que algunos chicos tienen un comportamiento que no es para nada ejemplar, entonces sí es verdad que tiene que decirles “para ya, para ya, para ya” (...) Tiran papeles y gomas, pintan en clase, que se pintan, gritan...».

Las alumnas son sensibles al cariño y al respeto por parte de la maestra:

Le dijo a la seño que le sentó mal y le dio un abrazo y le pidió perdón, la seño. Y eso que era una cosa que se va a recordar mucho, y nos contaremos y dirán «ay mira la seño cuando me pidió... cuando me dio un abrazo y eso»; eso cuenta mucho.

Por otra parte, reconocen que el profesorado fomenta la interacción entre géneros: «la seño ha hecho que nos relacionemos [chicas y chicos], y digo: “qué bien, una manera divertida de que nos relacionemos”»; «en este colegio tienen muy en cuenta que estemos juntos, que sea igualdad».

En conjunto, las observaciones y entrevistas reflejan una intención explícita por parte de la docente de mantener un trato

igualitario y un uso del lenguaje inclusivo en el aula. No obstante, tanto los registros como los testimonios evidencian ciertos desequilibrios en la interacción, asociados principalmente a comportamientos más disruptivos por parte de los niños, lo que deriva en una atención diferencial. Estas dinámicas son percibidas de manera matizada tanto por la docente como por el alumnado, que reconoce un esfuerzo por la equidad, aunque señala diferencias puntuales en el trato, especialmente fuera del contexto estrictamente académico.

3.2. Visión y expectativas de la maestra

Los datos observacionales muestran que la maestra usa materiales didácticos neutrales, elogia a chicos y chicas, parafrasea lo que dicen alumnos de ambos géneros, asigna roles, otorga permisos y proporciona confianza de forma equitativa: «eres muy ordenado»; «sé que sabes la respuesta (a una chica)»; «eres formal, pero hablas muy fuerte (a un chico)»; «¡muy bien! (ante el razonamiento de una chica)»; «no he dejado salir a (chico), no te voy a dejar salir a ti (chica)». Además, hace énfasis en el esfuerzo para ambos géneros: «todos tenemos la misma capacidad. Todos sois capaces de conseguir las cosas trabajando. Pero las cosas se consiguen con trabajo». Por otra parte, las actividades empleadas en clase son neutras en cuanto al género, lo que refleja una planificación sensible a la equidad.

En relación con su visión y expectativas sobre el alumnado, la docente señala en la entrevista que las niñas suelen mostrar una mayor predisposición a colaborar y ayudarse entre sí, mientras que los niños tienden, en general, a adoptar actitudes más individualistas. No obstante, aclara que esta cooperación también puede observarse en algunos alumnos varones, aunque de forma menos habitual. Considera que, en general, las niñas son más responsables con sus tareas y maduran antes que los chicos. Si bien identifica a algunos niños con capacidad, considera que suelen ser menos organizados y constantes. La maestra percibe que las niñas se preocupan más por las calificaciones y suelen obtener mejores resultados académicos, principalmente por su esfuerzo, constancia y, en algunos casos, por la presión familiar:

Las que mejores notas sacan son el grupillo de cuatro niñas... Y ahí se mete un niño, uno o dos, pero que en general sí son mejores notas las de las niñas. Y según me dicen ellas es por las familias: «es que, si no, me matan».

Considera que el alumnado más responsable tiende a sacar mejores notas y que, en general, las niñas lo son más: «pero yo creo que son los más responsables y, sobre todo, las niñas son las más responsables». Aclara, además, que la diferencia en el rendimiento no está en la capacidad de comprensión, sino en la atención: «no, yo creo que una vez que te entienden, lo entienden todos por igual (...). O sea, la diferencia no está en entender; la diferencia está en distraerse».

Al abordar la resolución de problemas matemáticos, la docente no identifica diferencias significativas de creatividad entre niños y niñas, aunque sí percibe en algunas alumnas una tendencia a buscar métodos estructurados, como el «paso a paso», motivadas por la necesidad de seguridad o la presión por la nota, más que por falta de capacidad. Subraya que estas diferencias no son absolutas, y reconoce variedad de niveles dentro de cada grupo. Señala, por ejemplo, «hay un grupo de cinco o seis niñas, cuatro o cinco, que te razonan todo muy bien, muy bien, muy bien. Bueno, quizá más». También destaca a algunos niños que, cuando están centrados, muestran un razonamiento igualmente sólido: «y niños hay dos o tres que cuando tú los centras... y les preguntas y están centrados, sí que te razonan todo muy bien». Desde su perspectiva, las diferencias en el rendimiento no se deben al género, sino al nivel de atención o a factores externos como la presión del examen. Reconoce, así, la diversidad de capacidades dentro de cada grupo, y afirma que su intención es que todo el alumnado se sienta escuchado, seguro y motivado para aprender.

Al abordar las expectativas profesionales del alumnado, la docente expresa que niñas y niños deberían sentirse libres para elegir su futuro sin condicionantes de género, aunque reconoce que los estereotipos sociales siguen influyendo en sus aspiraciones. Señala que los estereotipos siguen presentes tanto en la sociedad como en el aula y, aunque afirma no compartirlos, admite que influyen en las aspiraciones del alumnado. Explica que ha trabajado estos temas en clase, pero considera que todavía que-

da mucho camino por recorrer. Su discurso refleja una voluntad de equidad, aunque también afloran, de forma sutil, ciertas asociaciones tradicionales. Por ejemplo, al referirse a algunas alumnas, comenta: «la veo en plan, o escritora, ¿verdad? o algo que tenga que ver, o periodista»; sobre otra: «docente o investigando», y en el caso de una tercera: «la veo en algo más artístico. (...) Y un día, así, a veces hemos preguntado, ¿y qué quieres ser de mayor? Y me dice: "quiero ser maestra de infantil"». Estas apreciaciones revelan cómo, pese a su intención de no condicionar, se mantienen ciertos marcos de referencia de género en su forma de interpretar y verbalizar las proyecciones de las niñas.

Desde la perspectiva de los niños entrevistados, también emergen percepciones sobre las expectativas de la maestra. Ellos perciben que la docente espera mejores resultados de las niñas, lo que, según ellos, influye en cómo se las motiva y trata. Señalan que las niñas son vistas como más estudiosas y tranquilas, y los niños como más impulsivos o «burros», especialmente por su comportamiento en el recreo. No obstante, también cuestionan esa imagen idealizada de las niñas, afirmando que, cuando los profesores no las ven, «son igual de malas o... hasta peor».

Por su parte, las alumnas reconocen que su maestra de Matemáticas tiene las mismas expectativas académicas para ambos géneros, aunque algunos profesores consideran a las chicas más listas o maduras y suelen tener ideas previas sobre quién destaca académicamente. En sus palabras: «la seño no espera ni que uno saque más notas ni que otro. Espera la misma nota en todo»; «como que siempre dicen que las niñas son más maduras, (...) pero eso no tiene nada que ver. Es cuestión de que presten atención». También señalan que la maestra quiere que las matemáticas sean asequibles y útiles para el alumnado: «para que tengáis más facilidad. Para que lo vayáis entendiendo más»; «porque quiere un bonito futuro para los que les cuesta matemáticas».

En resumen, la práctica docente observada muestra un enfoque equitativo, con materiales, actividades y mensajes neutros en cuanto al género y un trato equilibrado hacia niños y niñas. La maestra destaca que las niñas tienden a ser más responsables y colaborativas, mientras que los niños, aunque capaces, suelen ser más dispersos y menos constantes. Por su parte, el alumnado también ofrece una visión matizada: los niños creen que se espera más de las niñas, mientras que ellas perciben un trato justo y

valoran el esfuerzo docente por hacer las matemáticas accesibles para todos.

3.3. Actitudes, concepciones y creencias del alumnado

Por lo que respecta a la dimensión de actitudes, concepciones y creencias del alumnado, se detecta que, aunque los chicos tienden a participar más verbalmente, las chicas también participan activamente en las tareas y actividades. Las niñas, a veces, piden ayuda a la profesora, mientras que los chicos tienden a ser más autónomos. Algunos chicos muestran mayor dificultad para mantener la atención y el orden, pero todo el alumnado muestra respeto y confianza hacia la maestra. Por otra parte, los chicos parecen más interesados en lo lúdico y en los retos, mientras que las niñas están más atentas a los retos, pero más para razonarlos. Por ejemplo, cuando la maestra pregunta quién quiere jugar con el dominó de fracciones, los niños, en general, se adelantan y van a por el material con entusiasmo, mientras que solo un par de niñas recoge con calma el juego propuesto.

Esta percepción del comportamiento en el aula se complementa con la visión de la docente, quien, al referirse a las actitudes, concepciones y creencias del alumnado, señala que, mientras las niñas suelen percibir un trato igualitario, algunos niños consideran que ellas reciben un trato más favorable: «como ellas son niñas, no les regañan». La maestra considera que el respeto es un valor fundamental en el aula y que los conflictos deben abordarse desde el diálogo: «claro, pero es que ella está hablando, pero ella no está interrumpiendo a gritos. Yo ahora cuando eso, yo le hablaré a ella». Detecta en algunos niños actitudes inmaduras y cree necesario desmontar ideas como el desánimo frente al éxito ajeno: «no es que tú seas más listo o menos listo. Y entonces ya... como "tú eres más lista, pues yo ya no me esfuerzo"». Afirma que intenta fomentar en todo el grupo la igualdad de capacidades y el esfuerzo como vía hacia el éxito: «tienen que trabajar, prestar atención, tener interés. Y eso es lo que te lleva luego al éxito». Reconoce también una tendencia del alumnado a agruparse por género: «lo normal es que los niños vayan con los niños, y las niñas con las niñas». Por ello, cuando forma grupos, procura que sean mixtos, aunque reconoce que en ocasiones debe insistir para que se mezclen.

Las percepciones de los niños complementan y, en ciertos aspectos, matizan tanto lo observado en el aula como lo expresado por la docente. En términos de actitudes, concepciones y creencias, los estudiantes manifiestan, en general, que en la clase de Matemáticas predomina un ambiente de trato igualitario. Los chicos constatan una percepción extendida de que las niñas tienden a ser más tranquilas, dan más importancia las normas y reaccionan con mayor malestar ante las bromas, mientras que los chicos se identifican con una actitud más revoltosa y afirman tomarse ese tipo de situaciones con más naturalidad:

«Nosotros somos más de empujar. Por ejemplo, estás de espalda y de repente te viene el otro y te echa agua. Somos más nerviosos, somos más de hacer bromas (...) Las niñas cuando están enojadas, las niñas no hacen bromas, las niñas te pegan»; «(...) que son unas mandonas... Sí, eso es verdad, verdad. Que te mandan todo el rato. Todas las chicas, todas».

Por otro lado, algunos alumnos expresan sentirse discriminados cuando son reprendidos o castigados por comportamientos que, en su opinión, a las niñas se les permiten: «las niñas se portan mejor, pero eso no tiene nada que ver. Porque, que se porten bien..., tienen que tratarnos igual». También señalan que, tras obtener buenos resultados, algunas chicas presumen o «se chulean», lo cual genera cierta incomodidad entre ellos. A pesar de estas tensiones, los estudiantes valoran la importancia de la igualdad, aunque también expresan cierto cansancio por la frecuencia con la que se abordan los temas de género en clase: «hay cosas que ya se están pasando con un poquito del límite del feminismo, ¿vale?»; «porque ya prácticamente las mujeres no respetan a los chicos».

Los chicos reconocen que tanto ellos como sus compañeras tienen inseguridades, especialmente, en situaciones como los exámenes donde todos se ponen nerviosos. En cuanto al rendimiento académico, se observa que los niños no consideran que las chicas son mejores en Matemáticas: «porque es que también hay algunas niñas que sacan buenas notas, ¿vale? Y también hay chicos que sacan buenas notas, ¿no?»; «pero no tienen nada que ver porque a lo mejor yo ahora mismo en el examen súper difícilísimo, saco un 9 y otras sacan un 4 o un 5». Otros reconocen

la presión que sus compañeras sienten por las notas y por las expectativas familiares «[Sacan buenas notas...] para que sus padres no les regañen». Asimismo, identifican que las niñas son, en general, menos propensas a ofrecerse voluntarias en clase, salvo en contextos vinculados a la valoración externa: «las niñas se ofrecen voluntarias para sacar más notas y que les tengan más cariño».

Desde la perspectiva de las alumnas, también se reproducen ideas generalizadas sobre las diferencias entre niños y niñas en cuanto a comportamiento y actitudes en clase. Ellas señalan, repetidamente, la concepción de que los niños tienden más a pelear o a hacer ruido, mientras que las niñas ven a sus compañeras como más unidas, maduras y formales: «si nos dicen algo hacemos caso, intentamos solucionarlo. No vamos a ir dando empujones ni insultando, que es lo que ellos suelen hacer. Sabemos mantener más la calma y contenernos». No obstante, también son capaces de ver el lado bueno de sus compañeros:

Aportan diversión. Cuando jugamos con ellos en equipo, nos divertimos mucho. Las bromas que hacen, y hay un niño que sabe mucho de geografía y de historia. Y es que, en general, los chicos, a pesar de las bromas que hacen, son muy divertidos. Saben ponerle el lado positivo a las cosas negativas.

Por otra parte, las estudiantes reconocen que la participación en clase varía entre niños y niñas. Algunas notan que las chicas son más tímidas y reservadas, mientras que otras se muestran más dispuestas a participar. Las alumnas expresan diferentes actitudes hacia las matemáticas, algunas la encuentran fáciles y otras, más difíciles. Algunas mencionan que el profesor influye mucho en que les guste la asignatura: «sí, la verdad es que el profesor influye mucho»; «a mí, es más, creo que influye más el profesor que la asignatura»; «a mí no es eso, es que a mí me encanta, pero me encanta la forma, o sea, las fórmulas geométricas y las divisiones, me encanta dividir».

El análisis de las actitudes, concepciones y creencias del alumnado pone de manifiesto diferencias de comportamiento y participación vinculadas al género, dentro de un clima general de respeto y equidad. Mientras los chicos tienden a mostrarse más activos, las chicas adoptan una actitud más cautelosa y suelen

buscar con mayor frecuencia el apoyo de la docente. Por su parte, la maestra fomenta la igualdad de capacidades promoviendo el esfuerzo como vía para el aprendizaje.

4. Conclusiones

El presente estudio ha analizado detalladamente las prácticas docentes en un aula de quinto grado de Educación Primaria desde una perspectiva coeducativa, poniendo especial atención en las tres dimensiones clave. A continuación, se desarrollan la discusión y conclusiones derivadas de la triangulación de los análisis de la observación directa del aula y de las entrevistas realizadas tanto a la docente como al alumnado.

Interacciones de la maestra con el alumnado

La maestra mantiene, en términos generales, un trato claramente igualitario hacia todos los estudiantes, reflejando un compromiso firme con la equidad de género en sus interacciones diarias. Este trato se evidencia en el uso constante de lenguaje inclusivo, la distribución equitativa de turnos de palabra y la participación activa tanto de niñas como de niños. Este enfoque inclusivo ha sido corroborado tanto por las observaciones sistemáticas como por las percepciones expresadas por las propias alumnas durante las entrevistas, quienes enfatizan que la docente busca que todos y todas participen y se sientan valorados por igual.

Sin embargo, se ha observado una mayor interacción con los niños debido a comportamientos disruptivos o dificultades para mantener la atención, lo que a veces conduce a que las niñas reciban menos atención directa. Este fenómeno, aunque no refleja un sesgo consciente por parte de la maestra, sí destaca la necesidad de ajustar estrategias de gestión del aula que permitan equilibrar mejor la atención prestada a todos los estudiantes.

Visión y expectativas de la maestra

La maestra se muestra totalmente consciente de la necesidad de erradicar los estereotipos de género en los centros educativos y actúa en consecuencia, siendo este propósito claramente obser-

vable en su práctica docente en la que los elogios, roles asignados y responsabilidades distribuidas al alumnado son equitativos, sin sesgos de género. Las entrevistas con la maestra reflejan explícitamente esta intención, destacando que sus expectativas respecto al rendimiento académico no están mediadas por el género, sino por la constancia, responsabilidad y esfuerzo individual de cada estudiante.

No obstante, la docente reconoce diferencias generales en términos de comportamiento y madurez entre chicos y chicas, atribuyendo a las niñas una mayor responsabilidad y capacidad organizativa. Esta percepción, aunque bien intencionada y, aparentemente, basada en observaciones concretas, puede llevar de manera inconsciente a reforzar ciertas expectativas diferenciadas en la práctica educativa cotidiana. De ahí la importancia de continuar promoviendo una reflexión crítica constante entre el profesorado acerca de cómo sus percepciones pueden impactar indirectamente en las dinámicas del aula y en las experiencias educativas del alumnado.

Actitudes, concepciones y creencias del alumnado

Desde la perspectiva del alumnado, las entrevistas revelan un reconocimiento mayoritario de que el trato por parte de la maestra es generalmente equitativo. Sin embargo, algunos estudiantes, especialmente chicos, perciben ciertas sutilezas en la gestión del comportamiento, interpretando a veces que las niñas reciben un trato más favorable o que la docente espera mejores resultados académicos de ellas. Este tipo de percepción, aunque minoritaria, refleja la existencia de tensiones subyacentes relacionadas con la gestión de comportamientos diferenciados por género.

Por su parte, las alumnas perciben claramente que la docente valora el esfuerzo personal y no el género como criterio para evaluar su rendimiento académico. Además, aprecian positivamente la cercanía emocional y el apoyo que reciben por parte de la maestra, lo que favorece un clima afectivo adecuado para el aprendizaje. No obstante, también reconocen que los niños, por ser más activos y disruptivos, captan más atención de la docente, una percepción que coincide con las observaciones realizadas durante las sesiones de clase.

En términos globales, y para finalizar, los resultados del estudio indican que la práctica docente observada muestra un claro compromiso con los principios de la coeducación. La maestra se esfuerza conscientemente por mantener un trato igualitario, utilizar un lenguaje inclusivo y promover expectativas equitativas de rendimiento académico para todos los estudiantes, algo que estos reconocen y valoran. Sin embargo, las dinámicas del aula, especialmente aquellas relacionadas con la gestión del comportamiento disruptivo, revelan matices que podrían influir indirectamente en la participación equitativa del alumnado según su género.

El análisis realizado pone de relieve la necesidad de continuar promoviendo procesos de reflexión crítica entre los docentes respecto a cómo las dinámicas y expectativas implícitas pueden influir en la participación y desarrollo educativo del alumnado. Asimismo, dadas las tensiones subyacentes detectadas entre géneros por parte del alumnado, sería interesante incorporar regularmente sus voces en la evaluación de las prácticas docentes, ya que estas aportan perspectivas valiosas que a menudo pasan desapercibidas desde la posición del profesorado.

En conclusión, este estudio reafirma la importancia de implementar prácticas coeducativas explícitas y reflexivas en las aulas de educación primaria. Si bien la práctica docente analizada muestra avances significativos en términos de igualdad de género, se identifica la gestión del comportamiento disruptivo como una de las áreas clave que requiere atención específica para garantizar plenamente la equidad educativa. La formación continua del profesorado y la creación de espacios permanentes de diálogo con el alumnado emergen como estrategias fundamentales para avanzar en esta dirección y promover entornos escolares verdaderamente inclusivos y equitativos para todos y todas.

Visibilizaciones que invisibilizan. Diferentes formas de estar y vivir el aula según el género

TERESA GARCÍA GÓMEZ
CHIARA GIANI
Universidad de Almería

1. Contextualización del caso

En este capítulo se presenta el caso del aula de 6.º del CEIP Floral, ubicado en el interior del casco urbano, en la zona norte de la ciudad de Almería. Es un centro de una línea, cuenta con 183 alumnos/alumnas procedentes de zonas ERACIS¹ y con 18 maestros y maestras, de los cuales nueve tienen destino definitivo. Ha sido reconocido recientemente como Comunidad de Aprendizaje.

Asiste al centro alumnado procedente de familias con «nivel socioeducativo bajo y económicamente también» (entrevista directora), en su mayoría migrante de diferentes nacionalidades: Siria, Marruecos, Colombia, Rumanía, Paquistán, China, Georgia, Venezuela, Senegal, Ecuador y España (Plan de Centro).

El grupo-clase de 6.º está constituido por 12 alumnos y 6 alumnas, la mayoría procedente de Marruecos. El tutor lleva cuatro cursos en este colegio, y es su segundo año con este grupo. Imparten docencia en 6.º la maestra de Plástica y Música, que lleva tres cursos en el centro; el maestro de Educación Física, con una antigüedad en el centro de siete años, y la maestra de Inglés,

1. Designan áreas geográficas desfavorecidas de Andalucía, las cuales presentan situaciones graves de exclusión social, y son consideradas como zonas de actuación prioritaria en el marco de la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inserción Social en Zonas Desfavorecidas (ERACIS).

interina sin experiencia previa en el colegio. Asimismo, el grupo cuenta con el maestro de apoyo ZTS (Zonas de Trabajo Social).

2. Las interacciones en el aula

Las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado y entre este dependen, en gran parte, de la propuesta metodológica que emplea el profesorado y el tipo de agrupamientos que se llevan a cabo para su desarrollo.

La metodología se sustenta en el trabajo autónomo utilizando recursos tecnológicos, concretamente el programa Snappet, en tres asignaturas: Lenguaje, Matemáticas e Inglés. A través de este se realizan tres tipos de tareas: 1) las guiadas por el maestro y que el alumnado realiza en sus respectivas *tablets*, que permiten al docente ir comprobando el nivel de comprensión de los conceptos trabajados; 2) las que se plantean tras la adquisición de conceptos y contenidos, y 3) las generadas por medio de un algoritmo a partir del nivel alcanzado por cada sujeto, que presentan una mayor complejidad. Este programa permite al alumnado conocer en todo momento el trabajo realizado, las tareas pendientes, las calificaciones y los aspectos que mejorar.

Asimismo, se emplean otras estrategias metodológicas: técnicas de aprendizaje cooperativo, proyectos de investigación, grupos interactivos, tertulias dialógicas, etc.

2.1. Interacciones profesorado-alumnado

Las relaciones que mantiene el profesorado con el alumnado son cordiales y cercanas, con manifestaciones de afecto diarias. Si bien se considera a las niñas más cariñosas, detallistas y cercanas.

En la fila, se acercan los niños y niñas conforme van llegando. Violeta le da un abrazo, Lirio y Jacinto un choque de manos. [Diario de campo]

Las niñas suelen ser más cariñosas, siempre dan abrazos (...) Hay otros niños que tú vas a darle el abrazo y te huyen, pero luego cuando los pillas les gusta, se dejan, les gusta ser el centro de atención. [Entrevista tutor]

En el día a día del aula, durante el desarrollo del trabajo autónomo, bien sea individual, bien sea grupal, es muy frecuente que los alumnos y las alumnas se desplacen a la mesa del maestro, donde este permanece realizando tareas varias (preparando actividades, revisando el progreso del alumnado, etc.); lo hacen por voluntad propia, para consultarle dudas, mostrarle las tareas, realizar alguna petición o comunicar alguna información, o por petición del propio tutor, con objeto de revisar la tarea, comprobar el trabajo realizado o trabajar de manera más individualizada con algún sujeto. Este procedimiento, ir a la mesa del maestro, es el que emplean generalmente las alumnas para realizar sus consultas, plantear sus dudas o realizar sus comentarios. Ellas prefieren y utilizan para la comunicación las distancias cortas con el maestro (desplazándose a su mesa), hecho que contrasta con la forma que emplean la mayoría de los niños, exponiendo públicamente, desde sus respectivos asientos, sus dudas, comentarios, ideas, quejas, peticiones, tareas realizadas, calificaciones, etc.

El tutor destaca el buen trabajo o la cantidad de este en aquellos casos en que es menos frecuente, con el objetivo de mostrar que no tiene favoritismo hacia las chicas y para realizar un reforzamiento positivo, lo que coincide, mayormente, con los alumnos, por lo que el buen hacer de las alumnas, al ser frecuente, no es destacado.

El alumnado considera que el profesorado otorga un trato diferente a niños y a niñas por el comportamiento de estos, los cuales no respetan las normas ni los tiempos de trabajo.

Acacia: Pues yo creo que a las niñas nos trata mejor porque nos portamos mejor, pero no es porque nos prefiera. Es porque si ellos se comportan mal, pues los castiga o les regaña. [Entrevista grupo 1]

Por un lado, los alumnos consideran que con las niñas se tiene mayor permisividad, protección, confianza y credibilidad.

Lirio: Pues, si pasa algo siempre va a creer que han sido los niños, no las niñas. [Entrevista grupo 3]

Por otro, consideran que a ellos se les regaña, grita y sanciona más, no bajando al patio durante el recreo o para la clase de Educación Física, siendo expulsados del juego o del aula.

Hortensio: Nos regañan, a las chicas cuando hacen algo malo no las mandan al despacho. Dicen «para ya», pero cuando los chicos hablan un poquito, «al despacho [de la directora]». [Entrevista grupo 2]

Además, los alumnos manifiestan que sus trabajos son valorados y reconocidos en menor medida.

Jacinto: Cuando terminamos algo es como si no hubiéramos hecho nada. Como si nunca hicieramos nada. Y a las niñas, claro, terminan una tarea y... no le dice nada, como si ellas lo hicieran todo siempre. [Entrevista grupo 2]

Esta diferencia en el trato induce los niños a considerar que el profesorado tiene favoritismo hacia las niñas.

Lirio: Todos los profesores, todos, todos, tienen como más favoritismo a las niñas que a los niños. Tienen como... si alguien hace lo mismo, imagínate, si una niña hace algo mal y un niño hace algo mal y hace lo mismo mal, le va a castigar más al niño que a la niña. Al niño le va a poner un castigo más severo que a la niña. [Entrevista grupo 3]

Hay una frase muy recurrente en varios de ellos, es decir, que los maestros preferimos más a las niñas. No solo yo, todos en general. Pero que viene de eso, de que les llamamos más la atención a ellos porque hacen barbaridades. [Entrevista tutor]

A pesar de las diferencias que los alumnos y las alumnas destacan en sus discursos, consideran que estas no son cuantitativas, es decir, no piensan que el profesorado hable más con los chicos, aunque sí lo hace si se tiene en cuenta el tiempo que emplea en regañarles, ya que continuamente tiene que llamarlos al orden por su comportamiento. Este también marca la diferencia en el contenido de los mensajes, dado que las chicas cumplen con lo demandado, por lo que las interacciones verbales se centran en actividades o tareas que pueden realizar.

Jacinto: Con los chicos (el profesorado habla más).

Aliso, Hortensio, Geranio, Eneldo: Con las chicas.

Jacinto: Con los chicos para regañarnos.

Eneldo: Con las chicas, porque hablan más con las chicas porque hacen las tareas y después les dice que hagan las cosas ellas. [Entrevista grupo 2]

2.2. Agrupamientos e interacciones entre alumnado

Los agrupamientos del alumnado varían en función de si este los decide libremente o son decididos por el profesorado. Si son de libre elección, se realizan según el género. Las chicas se colocan juntas en el aula, al formar la fila a la entrada y salida de la jornada escolar o para subir al aula o salir de ella (recreo, Educación Física, etc.), independientemente de si ocupan las primeras posiciones, lugares intermedios o el final de la fila, y durante el tiempo de recreo, en el que además ocupan espacios diferentes: ellos el espacio central del patio, ellas los periféricos.

Cuando el profesorado decide los agrupamientos, procura que sean mixtos y heterogéneos. Los grupos mixtos buscan promover y mejorar las relaciones entre niños y niñas, y los heterogéneos atender a los distintos ritmos y dificultades de aprendizaje. Tanto en el tiempo de trabajo individual como grupal, niños y niñas colaboran, se consultan dudas y se ayudan entre los integrantes de un mismo equipo y de equipos diferentes. No obstante, es destacable que las chicas acuden mayormente a sus compañeras y los niños a sus compañeros. Los alumnos consideran que las niñas no se ofrecen voluntariamente a ayudarles, pero sí lo hacen entre ellas.

Jacinto: Y se ayudan entre ellas para fastidiar a los niños. Esto lo he visto yo.

Entrevistadora: ¿Y a vosotros no os ayudan?

Todos: No.

Hortensio: A nosotros cuando quieren, cuando lo dice el profe. (...)

Aliso: Pues porque la mayor veces, me han ayudado más los chicos que las chicas. Las chicas nunca piden si te ayudo. Si ven que tardo mucho, los chicos si me ayudan. [Entrevista grupo 2]

En el tiempo de trabajo en equipo, suele producirse una reagrupación dentro de los propios equipos, trabajando, en mayor medida, las alumnas de manera conjunta por un lado y los niños por otro.

En el grupo con dos alumnas, las chicas hablan entre ellas y los dos chicos también hablan entre ellos. [Diario de campo]

En las clases de Educación Física, la norma para la conformación de los equipos consiste en elegir niña/niño/niña, y así sucesivamente. Aunque las agrupaciones sean mixtas, hace la división según el género el propio alumnado en la práctica del juego.

Se observa que los chicos pillan y llaman a chicos mientras las chicas llaman a chicas. [Diario de campo]

Además, los niños desplazan a las niñas para encargarse ellos de las acciones relevantes del juego, como el tiro de un penalti o la disputa por un balón. Asimismo, su participación en las actividades es mayor.

Dos chicos (Clavel e Brezo), hacen el salto inicial por el balón (...) Juegan principalmente los chicos y solo Violeta, de un equipo, y Rosa, de otro, golpean algunas veces el balón y demuestran interés en el juego. (...) Primero Brezo de un equipo y luego Geranio de otro, tiran un penalti. Brezo y Clavel hacen otro salto por el balón. Hortensio tira otro penalti (...) Alluim quita de la portería (echándola con las manos) a Rosa para parar él un penalti que tira Clavel. Cuando hay que sacar de portería, también cogen el balón, los chicos, en lugar de hacer sacar a la portera. [Diario de campo]

Por último, son los niños los que manifiestan actitudes más violentas y hacen uso de la fuerza en sus interacciones y para resolver sus conflictos.

El grupo de antes, con dos chicos más, vuelve a jugar junto: se empujan, se tiran al suelo, corren. [Diario de campo]

Aliso entra en el aula arrastrando a Geranio por el suelo. [Diario de campo]

En definitiva, las preferencias en agrupamientos separados (chicos-chicas) se manifiestan no solo a la hora de compartir el tiempo libre, sino también en la realización de las tareas académicas.

micas. Existen dos excepciones: una niña (Acacia), que prefiere agruparse con los chicos, y un niño (Clavel), que lo hace con las niñas. Ambos han sido aceptados por cada grupo identitario. Si bien a la chica no le ha supuesto ningún problema relacionarse mayoritariamente con los chicos, pero sí al niño, que ha sido objeto de burlas y críticas, recordándole constantemente que comparte un código de género que no le corresponde por su sexo. Para ellos juntarse con las chicas es una cuestión de identidad sexual y no logran entender que no junte con ellos, considerados como los idénticos. Por ello, ante esta falta de entendimiento buscan explicaciones, piensan que es una estrategia del chico para beneficiarse de las niñas y obtener la buena consideración del profesorado.

Geranio: Clavel siempre se pone con las chicas (...) Le pedimos ponernos con nosotros y no quiere.

Hortensio: Lo único que hace Clavel es juntarse con las chicas. En Educación Física, grupo de chicos, grupo de chicas, Clavel lo que hace es ir con las chicas.

Jacinto: Pero, porque es muy listo. Si se pone con las niñas va a parecer que es bueno y que no hace nada malo, y a parte lo ayudan. [Entrevista grupo 2]

Los chicos prefieren a los chicos porque, además de compartir intereses y gustos, son divertidos, lo pasan bien, no se dedican solo a trabajar y no les gusta estar con las niñas porque sus temas de conversación son los niños. Solo se agruparían con las niñas pensando en el beneficio que les reportaría (terminar la tarea), excepto en Educación Física, las cuales entorpecen lograr su objetivo: ganar los juegos y los partidos.

Las niñas prefieren trabajar juntas porque son cumplidoras, no se distraen, obedecen al maestro y respetan los límites marcados por este.

Clavel: Porque las niñas son trabajadoras y terminan la tarea rápido para poder ayudar al profe y eso, y los niños se quedan tonteando, jugando con el ordenador, bueno, diciendo chistes y tonterías. [Entrevista grupo 1]

Estas preferencias, al repetirse en el tiempo, se convierten en parte de la normalidad, dando la impresión de que hay algo de biológico en ellas.

Eso yo creo que nos viene intrínseco en el ADN a los seres humanos, allá donde vas te juntas con los que se parecen a ti. (...) Entonces, pues yo me identifico como niña, estas son niñas, pues me pongo con ellas. Me llevo mejor con ellas. Tenemos gustos afines. Yo soy niño, me gusta el fútbol, a ti te gusta el fútbol, pues ya está, amigos para siempre. [Entrevista tutor]

2.3. Lenguaje, presencias y ausencias

El profesorado se dirige a los alumnos y a las alumnas utilizando un lenguaje masculino, considerado como genérico, siendo infrecuente el empleo de términos inclusivos para dirigirse al grupo-clase.

El maestro: Todo el mundo ha terminado de copiar esto, ¿verdad? (señalando la pizarra). [Diario de campo]

La inclusión de chicos y chicas también se ha observado en dos ocasiones: una, cuando se nombra directamente a ambos; otra, obviando al sujeto de la oración.

El jefe de estudios se sienta junto a los niños en la fila frente a la pizarra, dice que su verano se resume rápido, comenta algo sobre este y le dice que son los y las mayores y que tienen que dar ejemplo. [Diario de campo]

El maestro pasa a los números romanos. Pregunta al grupo-clase: «¿Os acordáis si el año pasado hicimos el bloque de los números romanos?». [Diario de campo]

Por tanto, el lenguaje cotidiano en el aula se dirige a la mayoría, a los niños, y en escasas ocasiones las chicas se ven reflejadas en el lenguaje empleado. Este se encuentra apoyado con una mayor atención ocular, dirigiendo la mirada más hacia los alumnos, como una invitación a intervenir.

3. Participación espontánea, participación demandada

El alumnado es bastante participativo, si bien la forma de participación referente a niños y niñas varía cuando deciden intervenir voluntariamente. Las alumnas respetan la norma establecida, es decir, levantan la mano y esperan silenciosas a que el maestro o la maestra les dé el turno de palabra. Sin embargo, la mayoría de los niños no respetan la norma de levantar la mano e intervienen directamente, o la levantan, pero no esperan a que se les dé el turno de palabra. Su rapidez en intervenir afecta a la participación de las niñas, quitándoles la palabra. Asimismo, la mayoría de ellos acompañan sus intervenciones de movimientos corporales (agitan el brazo, se levantan) y de un tono de voz más alto, lo cual contribuye a que las solicitudes de las alumnas pasen más desapercibidas, a lo que se añade que son minoría en el aula.

Los niños intervienen a veces sin levantar la mano, en otras ocasiones la levantan, pero no esperan a que el maestro les dé el turno de palabra. Las niñas guardan silencio. [Diario de campo]

Pregunta a Buganvilla, Lirio se adelanta y responde. [Diario de campo]

También los niños se hacen más presentes por los comentarios que realizan a partir de las intervenciones de sus compañeros y las preguntas que formulan directamente.

El maestro pregunta quién quiere contar lo que ha hecho este verano. Comienza Brezo. Los niños hacen comentarios a partir del relato de Brezo. Las niñas están en total silencio. [Diario de campo]

No hay ninguna niña que hable sin levantar la mano y sin que se le dé el turno de palabra. Los niños sí lo hacen y, además, apuntan verbalmente cosas a las intervenciones de sus compañeros. [Diario de campo]

Esta diferencia en la participación voluntaria provoca que, en ocasiones, las niñas sean, en cierta medida, invisibles e insistan

cuando levantan la mano para participar. Del mismo modo, dicha invisibilidad está favorecida por la dinámica de formular preguntas de manera general, sin un interlocutor o una interlocutora específica, a lo que se suma que mayormente se dirige la mirada hacia los niños, suponiendo una invitación indirecta a la participación y desapareciendo las voces de las alumnas.

Una niña levanta la mano, la termina bajando. El maestro va preguntando a niños, dirige la mirada hacia ellos. Algunos niños añaden información cuando sus compañeros intervienen. La niña que ha bajado la mano, la levanta nuevamente. [Diario de campo]

Por otra parte, en relación con la participación del alumnado demandada por el profesorado, se pregunta con mayor frecuencia a los chicos por su mayor visibilidad, por el movimiento corporal, su tono de voz más alto y sus comportamientos.

El maestro pone un mapa en la pizarra digital, va preguntando sobre los continentes, sitúan Grecia en el mapa. Intervienen más los niños, pregunta más a los niños, algunos de estos se levantan. Interviene una niña. [Diario de campo]

Además, la participación de los alumnos se ve favorecida al preguntar directamente a quienes están distraídos, o cuando la decisión se toma por sorteo, que al ser mayoría tienen más posibilidad de ser elegidos.

Se intenta equilibrar la menor participación de las chicas, invitándolas a ello en ocasiones y nombrando a un chico y una chica para la realización de alguna tarea, para conformar los equipos en la asignatura de Educación Física o en otras actividades. No obstante, no se buscó dicho equilibrio en la elección de delegado o delegada que, ante el número de candidatos y candidatas y considerando las relaciones y los grupos de iguales creados y reforzados según el género, eran niños los que resultarían ser elegidos, no contemplándose la posibilidad de que la persona más votada sería la delegada y la segunda la subdelegada.

Después del recreo hay una reunión de delegados y delegadas, por lo que se va a elegir en la clase. Cosmos pregunta quién quiere ser delegado. Comienzan levantando la mano: Lirio, Margarita, Bugan-

villa, Brezo..., por lo que el maestro comenta: «queréis todos», que acaban antes apuntando quiénes no quieren: Jacinto, Hortensio, Tilo y Amaranto. (...) Llega Acacia, que también quiere ser delegada. Anturio no está, pero el maestro dice que también lo pueden votar. Pregunta, en alemán, a Rosa si quiere ser delegada, esta contesta que sí. (...) El delegado es Lirio y el subdelegado Alluim. [Diario de campo]

El alumnado entiende por participación la realización de tareas en el tiempo establecido; aun así, no hay consenso entre este, pues contempla también las actividades que exceden lo permitido o que se realizan en tiempos no establecidos para ello, por ejemplo, los juegos con el ordenador. Considerando las tareas encomendadas por el profesorado, opinan que las niñas y varios niños son los más participativos.

Amaranto: Violeta. Las niñas. En las actividades de *classroom*.

Clavel: Las niñas y algunos niños.

Acacia: Las niñas. (...)

Violeta: Depende de qué sea. [Entrevista grupo 1]

Hortensio: Los chicos en el juego, las chicas en tareas. [Entrevista grupo 2]

Su mayor participación se debe a que las niñas no se distraen tanto como ellos, aludiendo a la rapidez con la que realizan las tareas.

Todos: Las niñas [participan más en el aula].

Geranio: Pero ¿sabes por qué?, porque terminan la tarea más rápido. Hacen la tarea y por eso cuando terminan la tarea hacen actividades, por ejemplo, decorando la puerta... [Entrevista grupo 2]

La participación considerada como intervención en clase para varios niños es una cuestión numérica, lo hacen en mayor medida los alumnos, porque son mayoría.

Lirio: Ah, pues las niñas. O no, no, los niños hablan más. Porque hay más niños, yo creo. Pero, los niños hablan más. [Entrevista grupo 3]

Para el tutor no existen diferencias en el nivel de participación, aunque sí en la forma.

En hablar en el día a día, los niños son los que más hablan. En hablar, en que en cualquier momento haces preguntas y siempre hay alguno que, sin respetar turnos de palabra, tiene que cortar, hacer la gracia para que todos se rían, etcétera. Las niñas, prácticamente no hay ninguna que haga eso, en ningún momento. A la hora de hacer preguntas y demás, ahí yo lo veo, cuando es para participar yo lo veo 50-50. [Entrevista tutor]

Del mismo modo, el profesorado especialista (Educación Física, Artística, Inglés) no considera que haya diferencias respecto al nivel de participación entre los alumnos y las alumnas, aunque señala que sí puede observarse cierta variación en algunas actividades o materias, en función del interés hacia estas.

Quizás en las de artística, hay algunos niños que pasan un poco más, y las niñas se lo toman en serio todas las actividades que le pongan. [Entrevista tutor]

No, participan todos. (...) cuando jugamos a fútbol sí. En otro tipo de juego no. Pero cuando jugamos a fútbol, pues claro, los niños prefieren fútbol. Las niñas prefieren hacer otra cosa. Salvo Acacia. [Entrevista maestro E.F.]

3.1. Tareas por encargo

El profesorado solicita la ayuda de los niños y las niñas en distintos momentos de la jornada escolar, encomendándoles diferentes tareas, tales como repartir, recoger o cargar los recursos (*tablet* u ordenadores) o materiales (folios, diccionarios), bajar a la primera planta para coger las copias de la impresora o el teléfono para llamar a la familia de alguien enfermo, ir a por tiza o toallitas, encender o apagar la luz, ir a buscar a compañeros que han salido del aula, bien al baño o bien a coger el ordenador y se demoran en regresar, ayudar con la tarea o explicar algo a un compañero o compañera, etc.

Los encargos relacionados con repartir, recoger o cargar las *tablets* u ordenadores, los suele demandar el tutor a un pequeño

grupo (3-4 personas) o a parejas, en ambos casos la composición es mixta.

En ocasiones, la elección de la persona para realizar el encargo se basa en aprovechar que esta está de pie, coincidiendo en que son niños, dado que estos son los que más se levantan.

El profesor va explicando los ejercicios que tienen que hacer. Le dice a Lirio: «Ya que estás de pie, trae las *tablets*». [Diario de campo]

Se acepta que la persona a la que se ha solicitado la ayuda sea acompañada por otra en función del rendimiento, es decir, si va adelantada en el trabajo o al día con las tareas de las diferentes materias. Son más los niños los que solicitan ayudar a quien se le ha encomendado la tarea como estrategia para ausentarse momentáneamente del trabajo, siendo en la mayoría de las ocasiones denegada, atendiendo también a las tareas realizadas o a las pendientes.

Cosmos manda a Violeta a que le pregunte a la maestra XXX si hoy puede hacer las pruebas a Rosa. Campanilla le pregunta si puede acompañarla. El maestro le contesta que sí. Ante la afirmación del maestro, un niño pregunta por qué va también Campanilla. El maestro le responde porque no le da ningún problema y va por la lección XX. Las niñas regresan rápido. [Diario de campo]

Solo en una ocasión se solicitó ayuda que requería fuerza, recurriendo la maestra a dos niños.

Tilo y Anturio cargan con una mesa para colocarla en su sitio a petición de la maestra. [Diario de campo]

Sí puede observarse que determinadas tareas más relacionadas con el trabajo académico o que implican una mayor responsabilidad son encomendadas principalmente a una niña (Violeta), que tiene un perfil que se corresponde con lo que se considera una «buena alumna»: responsable, trabajadora, cuidadora de sus compañeros y compañeras, etc. Se recurre a ella para que salga del aula a consultar algo a otra maestra o maestro, proponga temas para la realización de una actividad, compruebe si un compañero ha terminado de copiar y recuerde al maestro cosas importantes.

Cumple el papel de ayudante del maestro, si bien es un papel compartido con otros compañeros y compañeras, que se incorporan al grupo con esta función atendiendo el maestro al trabajo realizado, comportamiento y responsabilidad.

Cosmos dice a Tilo que lo añade a la tarea del equipo de ayudantes para que él también ayude. [Diario de campo]

Algunos niños se consideran excluidos de tareas que el maestro encarga a varias alumnas, basándose en el trabajo realizado, «siempre se encargan de las cosas, de la mayoría de las cosas divertidas» (entrevista grupo 3).

3.2. Diferencias en los trabajos y actividades realizadas

Las niñas decoran sus tareas con colores, corazones o algún dibujo y escriben con buena caligrafía. Igualmente, cuidan la presentación de sus cuadernos de las distintas materias curriculares, aspecto que es objeto de calificación, son ordenadas y cuidadosas en su elaboración y seleccionan los materiales adecuados.

Por un lado, las niñas se centran en hacer bien las tareas o actividades; por otro, los niños se centran en hacerlas rápidas.

El ejercicio que tiene que hacer consiste en llevar un cono con el pie. Rosa lo hace mejor que Brezo y Aliso, que se centran más en hacerlo rápido que en hacerlo bien, lo que hace que el cono se les caiga del pie. Rosa se centra en que el cono no se le caiga. [Diario de campo]

Lirio dice que ha acabado [un examen]. El maestro se sorprende. [Diario de campo]

Esta diferencia lleva al maestro a destacar la buena realización en los niños por ser más infrecuente, con la idea de animarlos a proseguir con una mejor elaboración.

El maestro a Anturio, que se ha levantado para enseñarle su redacción: «me gusta lo limpio y ordenado que estás escribiendo». A otro niño le ha destacado que la letra está mejor. [Diario de campo]

Los niños y las niñas son conscientes de que existen estas diferencias, tanto cuantitativas como cualitativas. Las cuantitativas se producen por el tiempo empleado, por la rapidez-lentitud según el alumnado, pero esta rapidez-lentitud tiene un sentido diferente cuando se refiere a cada uno de los colectivos. Consideran que la mayoría de los niños trabajan rápidamente para finalizar lo antes posible la tarea y, a su vez, se demoran porque se distraen con sus compañeros haciendo bromas, jugando, hablando, etc. Sin embargo, la rapidez en el caso de las niñas implica que se esfuerzan para finalizar las actividades sin ningún tipo de distracción.

Clavel: Los niños tardan mucho en hacer tareas distrayéndose con todo y las niñas se esfuerzan para terminarlas rápidamente. [Entrevista grupo 1]

La rapidez con la que la mayoría de los niños realizan las tareas para recuperar el tiempo que han estado distraídos en otras actividades tiene consecuencias, las cuales vienen a establecer las diferencias cualitativas. Estas consisten en tener las libretas desorganizadas, atrasadas e incompletas, presentar los trabajos con menor profundidad y peor caligrafía.

Acacia: Amaranto se comporta bien, pero la libreta está más vacía que la pared. (...) la libreta de los chicos, de la mayoría de los chicos, está como vacía, se salta la hoja, por ejemplo, dejan una en blanco, se saltan a otra, escriben en otra, lo escriben sin fecha, sin nada. No lo ordenan y también que, pues, se ponen a jugar. Si una chica tiene, en todo lo que tenemos de escuela, por ejemplo, 20 páginas, los chicos van todavía por 5. [Entrevista grupo 1]

Si bien se reconoce que la diferencia es una cuestión de centrarse en la tarea, algún niño lo atribuye a la mala suerte, a una cuestión externa que él no puede controlar.

Cuando ve la libreta de Brezo, Cosmos comenta «uy, uy, vamos a repetir». Ha pegado la ficha al revés. Brezo responde «mala suerte». El maestro «no es mala suerte, es cuestión de fijarse». [Diario de campo]

Esta diferencia en la forma de realizar y entregar sus cuadernos y actividades es explicada por el profesorado por la implicación en el trabajo para obtener una buena calificación, la estética y las ganas de hacerlo bien.

En general, las niñas lo tienen mucho más ordenado, más limpio, se preocupan de que se entienda bien, de que saben que es una parte de la nota y quieren... las niñas siempre quieren, en general, todas, subir la nota. Los niños, hay muchos que con el 5 se conforman. (...) tienen un sentido de la estética quizá mayor, que les gusta dejarlo bonito. [Entrevista tutor]

4. Comportamiento en el aula

En la cotidianidad del aula se observan manifiestas diferencias en el comportamiento de los alumnos y de las alumnas durante las distintas modalidades de trabajo, ya sea durante el tiempo de explicación del profesorado o durante los tiempos de trabajo. Estas diferencias se refieren a:

1. Interrupciones en la dinámica de trabajo por parte de los alumnos, mayormente, provocando llamadas de atención frecuentemente a los chicos por estar jugando o hablando con otros compañeros.

Eneldo, Aliso, Brezo, Alluim y Geranio se ríen. Cosmos para el vídeo y dice: «vale, no queréis seguir». Luego vuelve a poner el vídeo. Para otra vez porque siguen riéndose «ya está, lo quitamos. ¿Dejáis las tonterías?». Vuelve a ponerlo. Siguen riendo y lo para otra vez, no terminan de verlo. [Diario de campo]

2. Numerosos comentarios que realizan la mayoría de los alumnos, los cuales contrastan con el silencio de las alumnas. Los chicos comentan públicamente las intervenciones de sus compañeros, sus propios trabajos y calificaciones, bromean desde sus respectivos lugares, realizan consultas y demandas, expresan sus desacuerdos y añaden información sobre las cuestiones que se están abordando.

Los niños hacen comentarios a partir del relato de Brezo. Las niñas están en total silencio. (...) Las niñas están atentas, guardan silencio, no comentan entre ellas. Algunos niños apuntan cosas, dicen coletillas ante los relatos de sus compañeros. [Diario de campo]

La realización de comentarios entre compañeros conforme se trabaja, individual o grupalmente, también es más frecuente en los alumnos; sus voces sobresalen en el murmullo que se genera en el aula. Sin embargo, en pocas ocasiones se ha observado que las niñas comenten con sus compañeras ante las intervenciones o ante a algún acontecimiento que tiene lugar en el aula.

Todos los equipos trabajan. Hay un murmullo de trabajo en grupos. Sobresalen las voces de los niños. [Diario de campo]

Se escuchan comentarios de niños. No se escucha a ninguna niña. [Diario de campo]

3. La mayor expresividad pública en el aula de las emociones y los malestares por parte de los alumnos. Ellos se quejan más ante distintas situaciones, sustentadas en la creencia de que el maestro tiene preferencia hacia las alumnas.

Jacinto dice en voz alta desde su sitio: «yo ya no hago nada más, nada es perfecto para ti». El maestro le dice a Lirio que va a tener que enviar un WhatsApp a su hermana. El niño responde molesto: «siempre yo, solo yo», está realmente ofendido. [Diario de campo]

Acacia: Sí, le dicen, «¡profe, que tú prefieres a las niñas, mira ella, a ella no le dices nada». [Entrevista grupo 1]

4. La movilidad en el aula de los alumnos y las alumnas durante el tiempo de trabajo individual y grupal varía en frecuencia y duración. Los niños, a excepción de varios, se levantan más, ya sea para consultar, mostrar su trabajo o comentar algo, e invierten más tiempo en sus trayectos, realizando recorridos para visitar a compañeros que están en otros grupos. Sin embargo, las niñas suelen realizar las consultas en tono silencioso desde sus lugares respectivos cuando están cercanos o se

desplazan de forma directa a su interlocutora o interlocutor, invirtiendo poco tiempo en ello.

Brezo va junto a Lirio, le dice algo, regresa a su sitio, pero no llega a sentarse y se va con el equipo que hay detrás de él. (...) Varios niños se levantan. Lirio busca a Brezo. Eneldo busca a Lirio y a otros del grupo. [Diario de campo]

La amiga de Violeta, desde su mesa (un grupo contiguo) le comenta algo. [Diario de campo]

5. Las distracciones de la mayoría de los chicos y la demora en iniciar y realizar las tareas demandadas por el profesorado. Hecho que lleva al tutor a invitarles a que salgan a trabajar en la mesa que hay justo junto la entrada del aula. Ninguna niña ha sido invitada a trabajar en este lugar.
6. Los alumnos realizan mayor número de peticiones para salir al baño, alargan sus salidas en el tiempo y aprovechan su regreso para detenerse con algún compañero antes de tomar asiento, mientras que las niñas salen menos al baño, no se entretienen y retoman directamente su tarea al regresar al aula. Asimismo, son la mayoría de los chicos los que no respetan la norma: salen con otro o sin solicitar permiso, y, en ocasiones, algunos alumnos han engañado al maestro para salir por segunda vez en un periodo corto de tiempo.
7. Niñas y niños emplean de forma diferente el tiempo libre dado por el maestro por el buen comportamiento del grupo o por el trabajo realizado. Ellas y un niño (Tilo) lo emplean para avanzar o finalizar la tarea, el resto de los niños para jugar.

Acacia: Pues, no sé. Todavía no he visto ninguna niña jugar.

Alluim: Es verdad, en verdad

Acacia: Siempre terminan las tareas. [Entrevista grupo 1]

Si bien las niñas priorizan la tarea, cuando juegan lo hacen a juegos diferentes, relacionados con la construcción de espacios; mientras que los niños son usuarios de videojuegos bélicos (*Warzone*, *Call of Duty*, *Fortnite*) y deportivos (*FIFA*).

Los niños son quienes utilizan el ordenador para cuestiones no autorizadas: crear memes para reírse de un compañero y compañera, acceder a TikTok, Instagram, etc.

Acacia: Pues los niños, no sé, pues juegan a juegos de fútbol, a tonterías, como la del otro día que estaban haciendo ahí guerrerías, que si la ve el profe le iba a quitar el ordenador. [Entrevista grupo 1]

8. Las resistencias a cumplir las normas y a realizar el trabajo escolar en el tiempo o en la forma indicada se producen, en mayor medida, por gran parte de los alumnos, provocando reiteradas llamadas de atención y sanciones por parte del profesorado. La razón de estas, según una alumna, es llevar la contraria al maestro.

Acacia: Yo creo que los niños hacen nada más que tonterías y casi todo lo que, por ejemplo, si el profe le dice una cosa ellos hacen otra cosa. Y si el profe le dice la cosa, aunque ellos quieran hacerlo, ellos por decirle: «no quiero», o sea, «el profe no me deja», lo hago. [Entrevista grupo 1]

Entre las diferentes resistencias practicadas por la mayoría de los alumnos, cabe destacar jugar, solos o en compañía; gastar bromas a los compañeros; copiar en los exámenes o actividades y hacer trampa para recortar o evitar la tarea; no utilizar los cuadernos para realizar las actividades; ir a la papelera aparentando que se levantan con un motivo justificado; salir del aula sin solicitar permiso o demorarse en regresar cuando se tiene autorización; entrar en la cuenta del maestro y difundir la contraseña, o a recoger y limpiar la mesa de trabajo.

Dos niños juegan a papel, piedra y tijera. [Diario de campo]

Cosmos le dice a Jacinto que continúe leyendo. Este, en distintas ocasiones, intenta hacer trampa y leer de la fotocopia, Hortensio le ayuda para que lo haga. El maestro se da cuenta y le dice que no, que si no entiende su letra debe copiar de nuevo. [Diario de campo]

Lirio arranca una hoja de su cuaderno y la tira a la papelera, permanece de pie junto a su mesa. [Diario de campo]

Las niñas presentan menos resistencias, si bien en alguna ocasión alguna alumna ha trabajado menos o ha cambiado de lugar para trabajar con una compañera de otro equipo no atendiendo

a la indicación del maestro de que regresara a su puesto. En cualquier caso, las resistencias que realizan varias de ellas no las hacen notar, se percibe menos que están distraídas o que juegan con el ordenador. Además, no participan en las practicadas por la mayoría de los niños.

5. A modo de cierre

Por una parte, para comprender estas diferencias en las formas de estar y vivir la cotidianidad del aula por parte de los alumnos y de las alumnas no basta con atender al género de manera aislada, sino que debe contemplarse también la cultura y la clase social, es decir, considerar a la interseccionalidad de los factores.

En este contexto que tenemos un montón de personas que no son de aquí, que son extranjeras, entiendo que la cultura influye (...), en el caso de la cultura árabe, la mujer es como más sumisa, entonces quizás eso hace también que de cara al colegio, porque no solo en sexto yo lo estoy viendo, al estar de apoyo este año, lo veo en todas las clases, ese rol de mujer más tranquila, más sumisa lo veo en todo, reflejado y puede que también te influya la cultura ahí. Es más o menos igual, porque en el otro colegio la mayoría son población marroquí y luego hay alguna que otra población gitana. Y sí que se nota. Porque cuando en el otro colegio las niñas que son gitanas, vamos, eran las que más destacaban. Y, sin embargo, en el sentido de población árabe o marroquí... siempre está como ese error de estar como, no inferior, pero sí no destacar. [Entrevista maestro de apoyo]

Por otra, las actuaciones docentes no son reflejo de estereotipos sexistas, el profesorado no trata ni se relaciona de manera diferente según el género del alumnado; la marca de género de este se reproduce y se legitima al no intervenir críticamente sobre las creencias y acciones de los chicos y de las chicas, provocando la invisibilidad de estas al cumplir con lo que se espera de ellas como alumnas y centrarse en la mayoría de los chicos por ser los transgresores de las normas.

Diáspora de la sencillez: la unión y lucha entre la igualdad de género y algunos sexismos en la complejidad del panorama escolar

ALEJANDRO GRANERO ANDÚJAR

SARAY MARTÍN GONZÁLEZ

Universidad de Almería

1. La rutina que conforma el centro escolar

El caso se desarrolló en una unidad de 6.º curso de un pequeño colegio público de una sola línea situado en Almería. Atiende a alumnado de 2.º ciclo de infantil y primaria de un barrio obrero de la ciudad, cuyo nivel económico familiar es bajo y su relación con el centro es escasa.

Al comenzar la jornada escolar, las personas investigadoras se mimetizan con la situación, siendo un componente más que acompaña al alumnado al aula. Al entrar, se hace la misma rutina: se levantan las persianas para que entre el sol y cada discente se siente en su silla, saca el libro de la materia que corresponda, a la vez que el delegado escribe la fecha en la pizarra, y algunos y algunas discentes hablan con sus iguales hasta que la maestra correspondiente llama la atención para comenzar. Las personas investigadoras se sitúan al final del aula para no interferir en la rutina y evitar que el profesorado y el alumnado se cohíban al percibir la atención y el registro de sus acciones durante la recogida de datos.

El alumnado de este grupo se compone de once personas del género femenino y de diez personas de género masculino. Con-

viven varias nacionalidades, concretamente la marroquí y sudamericana. Ambos géneros mantienen dichos orígenes, siendo la nacionalidad española la que menos presencia tiene. La mayoría del alumnado no presenta dificultades con el idioma, excepto una estudiante del género femenino, procedente de Marruecos, que sale del aula para recibir refuerzo y que cuando no entiende determinados conceptos o explicaciones son los propios compañeros y compañeras quienes se lo explican en su lengua nativa. Además, hay que señalar que, cuando surge algún conflicto entre el alumnado de origen marroquí, tiende a expresarse en su lengua materna, lo que provoca la intervención de algunas docentes para que hablen en español y así solucionar el conflicto. En referencia al profesorado, son todas del género femenino, salvo el director, que es el único maestro de la plantilla del centro.

2. Trato del profesorado hacia el alumnado según el género

Los resultados arrojan que las docentes participantes en las observaciones regañaban mayormente a los niños de clase y, en menor medida, a las niñas, habiéndose registrado un total de 19 ocasiones en que las maestras reprimieron su comportamiento exclusivamente a los chicos y 10 lo hicieron con las chicas. A su vez, a la hora de que el alumnado de ambos géneros binarios estuviera implicado en acciones con comportamientos disruptivos (hablar, levantarse sin permiso, molestar...), en ocho ocasiones el profesorado únicamente reprendió el comportamiento a los niños y seis veces lo hizo a las niñas.

David y Celia están hablando hasta que la maestra A le dice a David que siga la lectura, este se queda callado y la maestra dice «no sabes ni por dónde estamos». Ibraím continúa la lectura porque se lo pide la maestra. A Celia no le dice nada. [Diario de campo]

La maestra B expulsa a Valentina de clase por hablar, a pesar de que todo el alumnado lo estaba haciendo. Le grita «¡después me preguntas que por qué me bajas la nota! ¡Vaya clase me estáis dando!». Ha regañado a Valentina en repetidas ocasiones por hablar, a pesar

de que muchas compañeras y compañeros también lo estaban haciendo, incluso algunos niños lo hacían levantados de sus asientos o molestando a al resto. [Diario de campo]

Jesús dice una palabrota y la maestra C le regaña, indicándole que en clase no se dicen palabrotas. Un momento después, Aitana grita «no me jodas» y la maestra se ríe, tomándoselo a gracia. Más tarde, Jesús dibuja un pene en el folio y le comenta a Alberto qué es lo que hace todas las noches. La maestra escucha «una polla» cuando este alumno lo comenta y le regaña, señalándole que le pida perdón a quien se lo haya dicho. [Diario de campo]

Por su parte, el alumnado manifestó percibir una actitud más autoritaria del profesorado hacia los chicos en comparación con las chicas.

Jesús: No paraban de hablar [sus compañeras] y la maestra estaba...

David: Y nosotros, yo y Alberto, estábamos hablando, ahí riendo y todo eso, y a ellas no les regañaban a nosotros sí.

Jesús: Y yo me volteé una sola vez para atrás, Valentina hace así [susurra algo] y pasó la maestra y me dice «mira para adelante». [Entrevista alumnado]

Esta actitud más autoritaria en función del género variaba entre el profesorado participante, encontrando que la maestra A y la maestra C llamaban la atención casi en la totalidad de las ocasiones al alumnado masculino cuando ambos géneros binarios estaban implicados, mientras que la maestra B lo hacía con las chicas. Mientras tanto, el profesorado, en su conjunto, regañó a alumnado de ambos géneros en cinco ocasiones.

A la hora de que el personal docente percibiese conductas propias de ser regañadas en el alumnado (hablar, levantarse sin permiso, etc.), es significativo que en tres ocasiones tuvo una actitud permisiva con las alumnas, haciendo caso omiso a estas situaciones, mientras que en ninguna ocasión lo hizo con los alumnos.

Celia y Carmen van a sacar punta al lápiz a la papelera y aprovechando para hablar unos minutos. Kevin se chiva a la maestra A, pero esta no dice nada. [Diario de campo]

Celia y Nerea deciden levantarse para ordenar sus cajas que están al fondo en la estantería. La maestra A las ve, pero no les dice nada. [Diario de campo]

Valentina empieza a hablar con Celia desde la distancia, la maestra A no les regaña. [Diario de campo]

Al ser consultado por ello, la maestra C negaba percibir diferencias a la hora de regañar en función del género:

Entrevistador: ¿Crees que hay más flexibilidad o permisividad con las chicas que con los chicos a la hora de regañarles?

C: No, porque hay algunas chicas que tienen un carácter... y hay unos chicos que son... Yo creo que no. [Entrevista maestra C]

Entrevistador: ¿Y tú crees que el profesorado tenéis más permisividad o más flexibilidad con las chicas que con los chicos a la hora de regañar?

B: Pues no te sé decir. Yo creo que no. [Entrevista maestra B]

Mientras tanto, la maestra A y la maestra D señalaban que esta tendencia podría explicarse por el hecho de que los alumnos tienen un comportamiento más disruptivo que las alumnas:

Entrevistador: ¿Crees que hay diferencia en el trato que el profesorado dais a los chicos o a las chicas?

A: No, tratar se les trata al igual. Lo que pasa es que, en este caso, hay un grupo de niños, pues, más revoltosos a los que hay que llamar más la atención. Pero porque son revoltosos, no porque son niños ni niñas. [Entrevista maestra A]

Entrevistador: ¿Crees que tenéis más permisividad o flexibilidad con las chicas que con los chicos? Por ejemplo, a la hora de regañar.

D: Yo no diferenciaría tanto por género, sino por la frecuencia de los comportamientos disruptivos. A lo mejor la lía Carla en un momento y me da más cosas regañarle que yo qué sé, que a Dalil. Pero no por el tema de niño o niña, sino por quién la lía más veces. (...) A Dalil le pego cuatro gritos y a Valentina también. [Entrevista maestra D]

Tales diferencias en el trato del profesorado hacia el alumnado también eran percibidas por los y las estudiantes. No obstante, también las achacaban al comportamiento más disruptivo de ellos:

Entrevistadora: ¿Y veis diferencia, por ejemplo, si una niña le pide a la maestra sentarse al lado de otra niña?

Ibraím: Le deja.

Dalil: A los niños no nos deja mucho, pero a las niñas sí. No sé por qué. Por ejemplo, Valentina se sienta con su hermana y habla mucho.

Ibraím: Y después hablan mucho.

Oliver: Y no hacen nada. [Entrevista alumnado]

Entrevistadora: ¿Y hay alguna palabra que sea diferente, que utilicen a lo mejor como una expresión o que con los niños las maestras hablen de una forma y con vosotras a lo mejor hablen de otra...?

Catalina: Bueno, hay algunas maestras que sí, con los que se portan bien. Por ejemplo, cuando yo le voy a comentar algo a la maestra D o le pregunto algo, sí me habla con cariño, con humildad y todo.

Martina: Sí, es verdad.

Catalina: Y pues, cuando habla con otras personas, porque... bueno, cuando la tienen cabreada, tal vez es un poco más dura, pero algunas, no todas.

Entrevistadora: ¿Y se comportan igual? O sea, ¿con los niños y con las niñas? ¿Tú no lo ves, Aitana? ¿Por qué?

Aitana: A ver, depende de cada niño o niña, creo.

Catalina: Sí, dependiendo de cómo se comportan. [Entrevista alumnado]

En cuanto a tratar con dulzura y apremiar al alumnado, solamente se han obtenido datos de las sesiones de la maestra C, en las que se mantenían estos comportamientos con chicos y con chicas:

La maestra C pregunta qué «han sacado» del cuento y Jesús responde de que no hay que juzgar las apariencias. La maestra le felicita, diciéndole «¡muy bien!». [Diario de campo]

C: «¿Sabéis qué es la autoestima?», Carmen le responde «lo que piensas de ti mismo». La maestra pregunta «¿hay que tener mucha autoestima?» y el alumnado responde que «media», a lo que la maestra les felicita. [Diario de campo]

No obstante, uno de los grupos entrevistados manifestó que parte del profesorado les transmitía mensajes positivos a ellas (alumnas) exclusivamente (no a los alumnos):

Entrevistadora: Por ejemplo, si os dice «ay, qué bonitas sois» o a los niños les dice «ay, qué fuertes sois». A vosotras os dicen «que bonitas sois, seguid haciendo las cosas así» y a los niños «qué fuertes, si-gue así».

Celia: Es verdad que cuando hacemos el cartel de fin de curso... La maestra E nos dice «ay que bonitas sois haciendo el trabajo» y ayudando. Pero, por ejemplo, la maestra A también nos lo dice a nosotras solo, o sea a nosotras y a Martina. [Entrevista alumnado]

En cuanto a la asignación de tareas ligadas al género por parte del profesorado, encontramos algunas manifestaciones de interés. En primer lugar, a la hora de asignar las imágenes que colorear por parte del alumnado para decorar la puerta de clase,

la maestra A reparte dos dibujos grandes de los personajes vaqueros de *Toy Story*, comentando que necesita dos niñas y dos niños para ello: a las chicas les reparte el dibujo de Jessie y a los niños el de Woody. [Diario de campo]

En segundo lugar, también a la hora de realizar tareas de coloreado, «la maestra C se acerca a las niñas para ver cómo pintan» (diario de campo), mientras que no muestra el mismo interés por cómo lo hacen los niños. A su vez, el alumnado negaba en sus entrevistas que el profesorado ligase objetos, colores o tareas al género:

Entrevistadora: ¿Os han dicho alguna vez que eso es de chicas o eso es de chicos?

Ibraím: No. [Entrevista alumnado]

Referido al trato del profesorado hacia el alumnado en las actividades académicas de clase, encontramos que no hizo distinción por género, es decir, no fomentaba la participación del alumnado masculino o femenino de manera diferenciada. Esto se hizo presente al seguir el orden en el que estaba posicionado el alumnado en clase para solicitar su participación a la hora de leer, responder o corregir tareas:

En Lengua Castellana y Literatura comienzan la lectura por turnos, siguiendo el orden en el que el alumnado está sentado de delante a atrás. Por tanto, leen Catalina, Rocío, Carmen, David y Valentina. [Diario de campo]

A la hora de asignar las tareas (no académicas) y recados de clase al alumnado, encontramos que las maestras participantes no asignan una mayor carga a un género u otro. No obstante, tampoco parecen tomar medidas efectivas ante la desigualdad que se genera a la hora de asumirlas por parte del estudiantado, donde son ellas quienes acaban realizando estas labores:

Jesús pone la fecha corta (23/1/2024) y la maestra A le regaña porque no ha puesto la fecha larga y le dice que la ponga, pero Jesús ya está sentado en su sitio, por lo tanto, la maestra le dice a Celia que ponga la fecha larga. [Diario de campo]

Empiezan a ponerse en fila, pero les manda que se vuelvan a sentar porque no está limpia la clase. Las niñas son las que se implican más con la limpieza y la maestra D regaña a Ibraím, diciéndole «las normas también son para ti». [Diario de campo]

Tal interés e involucramiento se asume por parte de los chicos en aquellas tareas que impliquen diversión o conlleven interactuar con objetos que les motiven (como es el uso de los ordenadores):

La maestra A pone un vídeo en la pizarra digital y pide que se bajen las persianas. Oliver aprovecha la situación y se levanta para hablar con David. Valentina y Carmen se encargan de cerrar las persianas, Jesús ayuda a Valentina, pero empiezan a pelearse por quién baja la persiana. En ello, Jesús le da un golpe y esta se queja a la maestra,

pero no le presta atención porque está atenta a Oliver que está hablando con David. [Diario de campo]

El personal docente tiene conciencia de esta asunción desigual de tareas, en cambio no toman medidas efectivas al respecto:

Entrevistador: ¿Por qué crees tú que es esto? Que siempre son ellas las que toman la iniciativa.

A: Bueno, las niñas es que son más obedientes, cuando ven que los otros no reaccionan, pues, son ellas las que, al final, lo acaban haciendo. Lo terminan haciendo por sus compañeros. Para conseguir tener patio, conseguir salir a su hora. Son siempre los mismos.

Entrevistador: ¿Y hacéis algo desde el profesorado para esto? Para decir, oye, que no siempre sean este alumnado que...

A: Decírselo. Yo siempre se lo digo, que siempre son los mismos que terminan haciendo la tarea. Y, además, los que, a lo mejor, no han puesto nada en medio, ni han hecho... a ellos les da igual. Como si se lo estás diciendo a la pared, se siguen haciendo los tontos. Hay un grupillo que, es que le repites las cosas veinte veces, y parece que es que la cosa no va con ellos o con ellas. Los que son más libres, pues esos parece que los otros tienen que hacer las cosas por ellos. Yo me cabreo muchísimas veces con ellos por eso. Y no paro de decírselo. Igual algún día me hacen caso... [Entrevista maestra A]

A esta situación desigual, hay que añadir que es un alumno el delegado de clase, mientras que el puesto de subdelegada es ocupado por una alumna, a pesar de que son ellas, las alumnas, quienes mayormente asumen las labores para el interés común del grupo. Este aspecto tampoco parece ser atendido por el profesorado y refleja una falta de equilibrio entre los puestos de poder del estudiantado y la asunción de tareas.

Respecto a la interacción de las maestras participantes con el alumnado, no se observaron diferencias en lo referido a una mayor o menor atención o preferencia según el género, algo que también es compartido por el alumnado informante:

Entrevistadora: ¿Con quién hablan más las maestras?

Borja: Con todos.

Entrevistadora: ¿Con todos por igual?

Borja y Rocío: Sí.

Entrevistadora: ¿Hablan sobre los mismos temas con los niños y con las niñas?

Borja y Rocío: Sí. [Entrevista alumnado]

Asimismo, desde un análisis introspectivo, las propias docentes participantes tampoco manifestaron encontrar diferencias en su trato hacia el alumnado en función del género:

Entrevistador: ¿Creéis que hay diferencia en el trato que el profesorado da a los chicos y a las chicas?

C: No.

Entrevistador: ¿No encuentras tú?

C: No. [Entrevista maestra C]

Entrevistador: ¿Crees que hay diferencia en el trato que el profesorado dais a los chicos y a las chicas?

D: Por mi parte, yo creo que en mis clases no. Es más, intento que no haya estos tipos de diferenciaciones. [Entrevista maestra D]

No obstante, la maestra E sí señaló haber percibido diferencias en el trato del profesorado hacia el alumnado. Quizás producto de una actitud más crítica con los valores tradicionales de género que socialmente hemos adquirido en lo referido a nuestro modo de ser y estar con el resto:

Entrevistador: ¿Crees que hay en diferencia en el trato que el profesor le da en sus clases a los chicos y las chicas?

E: Sí.

Entrevistador: ¿Tú qué ves?

E: Pues mira, veo que, en general, el profesorado tiene ya asumidos algunos valores sobre igualdad, pero es que los micromachismos y los machismos están ahí, es que son muy evidentes. Entonces, claro, en el momento que un niño se levanta tres veces y tú le dices «hay que ver este niño, es que necesita moverse» y una niña se levanta una vez y dice «nena, que te sientes, “cucha” esta niña que no es nada “modosica”, que no es nada tranquila». Ahí se están reflejando un montón de patrones y no tiene que ver tampoco con la edad del profesorado. Hay gente mayor que los trata con igualdad y gente joven que lo trata también... «este niño está llorando, los niños no lloran, hijo mío, tienes que ser más machote».

Entrevistador: ¿Y en el profesor que pasa por sexto curso?

E: Hay gente, con perdón, para que haga dos, tres cursos de co-educación, de igualdad y de trato, de discriminación positiva... Y hay alguna gente que sí lo trabaja, es decir, son más conscientes y es verdad que le salen cositas, nos salen cositas a todas, pero bueno, somos más conscientes y nos miramos de vez en cuando y dices «uyyy». [Entrevista maestra E]

Por último, los resultados señalan que el profesorado participante hacía uso del masculino genérico a la hora de referirse al grupo clase, invisibilizando al alumnado mujer en su discurso:

No salen de clase hasta que no hay silencio y la maestra D ordena hacer la fila por orden de lista. Acaba diciendo «como los niños chicos, estratégicamente, para que no os peleéis». [Diario de campo]

Empiezan a corregir los ejercicios que tenían y la maestra C remarca que «los niños que tengo son maravillosos, porque han contestado muy bien». [Diario de campo]

3. Concepciones del profesorado en torno al género

Las maestras consideran que hay igualdad, ya que mencionan que el centro tiene un gran compromiso con ello y se realiza un trabajo profundo al respecto, así como que no hay diferencia entre los géneros binarios, pues en ambos hay personalidades extrovertidas, introvertidas y con un carácter de mayor y menor liderazgo:

Entrevistador: ¿Y ves diferencia entre los niños y las niñas?

A: No. Entre las niñas sí hay algunas niñas que destacan más, más como líderes, pero igual con el resto de los niños. También cuatro o cinco más líderes, y otros que están un poco con todos, y dos o tres que son más... que destacan menos, porque son más introvertidos e introvertidas. Pero en general un grupo que se relaciona todos con todos y muy bien. [Entrevista maestra A]

Entrevistador: ¿Y ves alguna diferencia más entre niños y niñas de sexto?

B: Es que no veo así una diferencia. Es que como el tema de la igualdad está muy trabajado en este colegio. Yo creo que como que no hay muchas diferencias y, sobre todo, en ese curso. [Entrevista maestra B]

Sin embargo, cuando se les pregunta por las habilidades de cada género, las maestras tienden a describir al género femenino como más participativas, cariñosas y trabajadoras, en contraposición al género masculino que los consideran independientes, traviesos y poco comprometidos con su trabajo académico. Además, hay un grupo de alumnado que considera que su maestra pone de ejemplo a varias personas del género femenino para que el género masculino tome ejemplo de ello y se esfuerce más:

Entrevistador: ¿Qué rasgos y actitudes definen a las niñas de sexto?

E: Son muy independientes. Son unas niñas muy creativas, muy participativas. Tienen capacidad de liderazgo. Son hechas para adelante. Son muy responsables. Son muy maduras. La verdad es que las niñas de sexto, concretamente, en este curso de sexto, son muy maduras, muy responsables, muy líderes, muy independientes, muy cercanas también.

Entrevistador: ¿Y los niños?

E: Los niños, hay un poquito de dos grupos. Son muy líderes también. Pero, les falta un poquito de maduración. Maduración a nivel de relaciones sociales y maduración en cuanto a ellos mismos. No saben muy bien lo que quieren y cómo lo quieren (...) Son muy irresponsables a nivel de hacerse cargo de recoger libros, recoger material, en cosas... Se consideran, aparentemente, muy responsables para hacerse cargo de su vida, de lo que quieren, de lo que deciden, de lo que van a hacer, del tiempo libre, de cómo trabajan, el tiempo de juego... Pero luego, a la hora de llevarlo todos los días o de hacer un pequeño horario, una plasmación en su vida, se pierden. [Entrevista maestra E]

Celia: Yo creo que la maestra A, cuando hay muchísima gente que está hablando, y Catalina y Rocío son las únicas que prestan atención, dice «mirad, Catalina y Rocío, qué bien se están portando y prestando atención, son las únicas que se van a enterar». Habla así la seño.

Carmen: Sí, también, más que todo refiriéndose a los chicos. O sea, como, «oigan, miren, a...». [Entrevista alumnado]

Se considera que el género masculino ejerce una mayor dominación sobre el género femenino debido a que tiene más impulsividad y, por ende, el género femenino es más sumiso y asume roles domésticos. Una parte de las maestras considera que estos comportamientos están relacionados con rasgos culturales de origen del alumnado de procedencia migrante, mientras que otra parte lo achaca a motivos de socialización diferenciada por motivos de género entre chicos y chicas.

F: A ver, yo, ahora mismo, los noto que son muy impulsivos. Pues, pienso que son muy cariñosos y amables, pero en este estado del curso como que los veo muy impulsivos, muy alocados, ¿no? Y, a veces, les veo actitudes no normales en mi forma de pensar. No sé, como actitudes a veces muy machistas. Y es una pena, sobre todo, cuando son colombianos, venezolanos, marroquíes.

Entrevistador: ¿Y las chicas? ¿Cómo las definirías?

F: Yo creo que a veces se sienten un poco inferiores, ¿no? (...) Por ejemplo, Andrea. Es una chica muy inteligente, pero la veo muy insegura de sí misma. Y ya te digo, es colombiana. Yo creo que... su cultura, lo que han aprendido, lo que han visto de sus padres, de su familia. Y es que eso influye muchísimo. [Entrevista maestra F]

D: Sobre todo, en Educación Física, a la hora de jugar al fútbol, que es una actividad considerada de hombres, entre comillas, pues, es verdad que le echan mucho en cara «es que no te mueves, que no sé qué, que no sabes, que no sé qué...». [Entrevista maestra D]

La concepción que tiene el alumnado es totalmente diferente a la de las maestras, ya que ambos géneros binarios no perciben las diferencias que señalan las profesoras:

Entrevistador: ¿Y qué creéis que piensan vuestras maestras de los niños y de las niñas? Por ejemplo, de los niños ¿qué piensan las maestras?

David: Pues lo mismo que las niñas, que todos somos pesados. [Entrevista alumnado]

Aitana: Ah, la señora D es un amor, es un ángel caído.

Martina: Sí [se ríe].

Entrevistador: Según vosotras, ¿quién es la más lista para ella o el más listo?

Aitana: Yo creo que no tiene preferencia, son todos iguales. [Entrevista alumnado]

4. Expectativas del profesorado en torno al género

El profesorado, en primera instancia, no aparenta tener diferentes expectativas entre los géneros binarios, ya que cuando se les preguntó a las diferentes maestras por ello, se refirieron a los valores que deben tener ambos géneros: ser buenas personas sin perjudicar a nadie y ser conscientes de sus capacidades para poder conseguir lo que quieren (independientemente de si eran chicos o chicas):

Entrevistador: ¿Y qué esperas tú de los chicos, de Alberto y de Jesús?

C: Yo, tanto de ellos como de ellas, yo lo que quiero es que sean buenas personas y que, pues eso, que sean buenas personas y que lo que busquen en la vida, pues lo hagan sin perjudicar a nadie y sabiendo desarrollar cómo son ellos. Cada uno es distinto y tiene sus propias cualidades. Tienen que conocerla y junto con la familia, con los padres, con los profesores y con los amigos, pues tienen que desarrollar estas cualidades que ellos tienen. Tiene muchas, pero tienen que conocerlas y tienen que ir conociéndose poco a poco. Eso es. Dejarse guiar por los padres, que eso es lo primero, la familia es lo primero y ya está. [Entrevista maestra C]

Las personas entrevistadoras tuvieron que especificar más la pregunta para que las personas entrevistadas fueran más concretas en cuanto a sus expectativas y no en los valores que debía de tener el alumnado. Con ello, se pudo evidenciar que, en un primer momento, las maestras hicieron referencia a lo que el alumnado quiere ser, ya que se lo preguntan directamente:

A: Bueno, a los chicos es que ahora mismo les preguntas a todos y te dicen todavía como cuando son muy pequeños... futbolistas. To-

dos son modelos de gente famosa: futbolistas, cantantes, *influencers*... Y la verdad es que no sé, yo creo que ahora mismo no tienen la salida tampoco muy clara de lo que quieren ser, pero que todavía son pequeños, le queda mucho tiempo...

Entrevistador: ¿Y a las chicas?

A: Las chicas pasa igual. Yo creo que no tienen definido todavía lo que quieren hacer, a lo que quieren dedicarse. Le preguntas y te dicen también lo mismo: *influencer*, peluquera, veterinaria... Lo mismo que te dicen cuando son más chiquitillos... no lo tienen claro. [Entrevista maestra A]

Las maestras declaran que las profesiones que se plantea el alumnado no son realistas y, por ende, complicadas de conseguir, ya que sus expectativas están relacionadas con ser famosos e *influencers*, no adaptándose a sus capacidades reales. Se considera que el origen de esta situación es debido a que son menores y no atienden a los factores limitantes que produce su contexto. Cuando se atiende a este factor, la maestra B considera que las chicas tienen más posibilidades de éxito profesional por sus capacidades de trabajo:

B: A ver, no quiero ser dura, ¿no? No sé. Yo creo que los chicos, algunos, no todos, pues no van a llegar a un estudio superior, ya sea por su contexto, por el ambiente en el que se mueven, no sé, creo que no le han fomentado esas ganas de formarse, de ser alguien mejor.

Entrevistador: ¿Y las chicas?

B: Yo creo que tienen más ímpetu, ¿no? No es porque las chicas puedan y los chicos no, sino porque tienen una actitud mejor hacia el trabajo, son más responsables, algunas, no digo todas, pero en su mayoría, sí. [Entrevista maestra B]

Sin embargo, considera que el género femenino tiene más tendencia a tomar posiciones vinculadas al cuidado del hogar si no se fomentan las capacidades de autosuperación y el obtener estudios superiores:

Entrevistador: ¿Y por parte de las chicas?

B: Pues, no sé. A ver, por lo que he dicho antes, algo más creo que podrían llegar, aunque creo que todos podrían alcanzarlo, por-

que tienen capacidad para ello, pero puede que las chicas, al... no sé, al tener ese pensamiento, pueden quedarse en casa en vez de fomentar estos estudios superiores. En algunos casos.

Entrevistador: ¿Hacer tareas de hogares y todo esto?

B: Sí, amas de casa, sí. [Entrevista maestra B]

Tales expectativas del profesorado no son perceptibles ni en su discurso ni en su práctica docente, pues cuando se le pregunta al alumnado si las maestras esperan un tipo de comportamiento vinculado al género, todas ellas y ellos señalan que las maestras consideran que ambos géneros deben portarse bien dentro del aula y que no hay evidencia de que deban comportarse de manera diferentes respecto al otro género.

Entrevistador: No sé, a lo mejor que las chicas tengáis unos comportamientos y los chicos otros... Que vosotras seáis más tranquilas que los chicos...

Valentina: No. Bueno, yo creo que todas las maestras esperan que nos portemos todos bien, esto es lo que esperan.

Entrevistador: Vale. ¿Y os regañan, por ejemplo, dicen «no hagáis eso que esto es de chicos», o a los chicos «no hagáis esto que esto es de chicas»?

Todas: No.

Valentina: Podemos hacer lo que queramos, sea de chico o de chica. [Entrevista alumnado]

Catalina: Tiene su parte buena, porque aprendemos y nos educan mejor y todo eso, y tiene su parte mala, porque como somos niños todavía, estamos apenas aprendiendo, sabiendo cosas sobre eso, entonces tampoco que nos metan tanta presión.

Entrevistador: Entonces ¿crees que hay mucha presión?

Martina: Pues... sí.

Catalina: Pues, en algunos niños, bastante.

Entrevistador: ¿Pero la presión es más hacia los niños o hacia las niñas?

Catalina: No, en general. [Entrevista alumnado]

5. Conclusiones

Por una parte, las docentes del caso estudiado hacían un esfuerzo por mantener un trato igualitario, que no equitativo, con el alumnado de ambos géneros, así como por promover algunos pasos en aras de romper con los estereotipos de género. Podemos destacar la creación de grupos mixtos o el desarrollo de puestas didácticas que promoviesen que el alumnado trabajase temas considerados tabú desde un prisma de género (como la menstruación). Por otra parte, los resultados sobre el trato muestran que regañaban en mayor medida al alumnado varón, mientras que tenían una mayor permisividad con los comportamientos disruptivos de las chicas.

A su vez, desde una visión general, presentaban una actitud más autoritaria hacia los chicos, siendo significativo que una mayor parte del profesorado actuaba con mayor rigidez hacia ellos, frente a una menor parte que lo hacía con ellas. También parecía haber diferencias en los mensajes positivos o cariñosos, siendo estos dirigidos a las alumnas y no a los alumnos.

Estas diferencias en las actitudes no eran percibidas entre una parte del profesorado participante, pero sí por otra más mayoritaria. No obstante, este último le otorgaba un sentido más individual que social, al no percibir que tales diferencias vinieran motivadas por el género del estudiantado, sino por su comportamiento. Esto es, afirmaban mostrar una actitud más autoritaria y menos permisiva con aquel alumnado que mantenía comportamientos más disruptivos en clase, coincidiendo con que este era el alumnado masculino, sin cuestionarse que ello pudiera venir generado por la acción «performativa»¹ de estos a los roles tradicionales masculinos y, con ello, el alumnado varón acaparase mayormente los espacios del aula y la atención del profesorado frente a las chicas, que pasaban más desapercibidas. Dicho trato diferenciado era compartido por el alumnado de clase, el cual también percibía que dichas diferencias no se debían a motivos de género, sino al comportamiento de sus compañeros.

Por tanto, en las situaciones que emergían en clase existían algunas conductas sutiles, inconscientes y casi imperceptibles

1. Hablamos de acción performativa haciendo referencia al término «performatividad» de Butler (2007).

del personal docente que podían contribuir a reproducir desigualdades entre los niños y las niñas de clase, aunque estas estaban influenciadas por los roles tradicionales de género en cuanto potenciadores de ciertos tratos desiguales, como es el caso de conductas y actitudes más disruptivas por parte del alumnado varón, que generaban situaciones que derivaban en un trato más autoritario por parte del profesorado.

En lo concerniente a las tareas escolares, en una ocasión se encontró que una maestra participante asignó, de manera explícita y de un modo inconsciente, la labor de colorear el dibujo de un personaje femenino a las niñas, mientras que el personaje masculino se lo asignó a los chicos. Asimismo, otra maestra parecía dedicar más atención a las labores de coloreado de las chicas que de los chicos, algo que coincide con los patrones tradicionales asignados al género por los que socialmente se establecen las tareas artísticas a las chicas.

En cuanto a la participación en las tareas académicas, el profesorado no hacía distinción en función del género, sino que se fomentaba la participación de los chicos y las chicas. En la misma línea, no asignaban tareas no académicas (recados, limpieza, ordenar...) a chicas o a chicos por parte del personal docente. No obstante, existían diferencias asumidas por el estudiantado que resultaban discriminatorias para las alumnas en tales tareas que, pese a ser percibidas por el profesorado, no tomaban medidas de calado al respecto para revertirlas.

De ello se deriva otra situación que no atiende a motivos de equidad, como el hecho de que a pesar de que las alumnas son quienes presentan una actitud más servicial y preocupada por las necesidades de la clase, el puesto de poder es asumido por un chico, mientras que el de subdelegada, figura suplente, por una chica. Dicha falta de equilibrio en la estructura jerárquica tampoco era atendida por el profesorado.

Por último, en lo que respecta al trato, se halla que existe una invisibilización del género mujer en el discurso del profesorado participante a la hora de dirigirse al alumnado, pues se utilizaba el masculino genérico y se omitía el femenino para referirse a los chicos y chicas de clase.

Por su parte, los resultados alcanzados en torno a las concepciones que mantenía el profesorado sobre el género hallaron algunas diferencias significativas, como identificar a los niños con

la independencia, la travesura y un menor compromiso en lo académico, frente a las niñas, que las asociaban con una mayor participación y compromiso con lo académico, así como un carácter más cariñoso. Ello derivaba en que las chicas eran mostradas como ejemplo de buen hacer académico frente al grupo clase. A su vez, también percibían conductas diferenciadas entre el alumnado en función del género, como mayor impulsividad y liderazgo en los chicos, frente a mayor sumisión y roles ligados a lo doméstico en las chicas. Según este personal docente, este hecho venía generado, por un lado, por los roles tradicionales que socialmente son interiorizados por el alumnado y, por otro, por los rasgos culturales del alumnado migrante. Ante esto, resulta relevante que el alumnado no percibía tales diferencias en la concepción de las maestras.

Finalmente, se encontró que el profesorado participante no mantenía expectativas diferenciadas en función del género en lo referente al comportamiento que debe tener o el futuro que debe lograr, pues alude a que todo el alumnado, independiente de si son niños o niñas, debe centrarse en ser buenas personas y conseguir sus logros personales.

De todo ello, es posible extraer que existía un esfuerzo planificado y de calado por parte del centro, así como del profesorado implicado (en mayor o menor medida, según la persona), por trabajar la igualdad de género en su labor docente y en el trato/expectativas hacia el alumnado, lo que hace percibir el espacio escolar como un dispositivo con el que romper discriminaciones y actitudes machistas y sexistas. No obstante, se mantenían algunas diferencias según el género que coinciden con las hegemónicas, siendo estas, mayormente, producto de la respuesta a los comportamientos y actitudes mediados por los roles de género tradicionales que trae interiorizados el alumnado y la falta de una perspectiva más crítica que permitiera actuar desde la concepción de equidad, en lugar de igualdad.

Por ello, concluimos que la igualdad de género, lejos de ser un elemento homogéneo y monocromático, se conforma como algo complejo, misceláneo e inarmónico que emerge de las grietas que las recientes realidades sociales y escolares dibujan, como son las nuevas concepciones de feminismo más neoliberales enfocadas a un plano individualista que sistémico y social, así como menos crítico y transformador con los valores sociales. En

este sentido, se establecen nuevas necesidades de atención sobre cómo y desde dónde trabajamos y nos repensamos como docentes en torno a la igualdad entre hombres y mujeres.

Referencia

Butler, Judith (2007). *El género en disputa*. Paidós.

Desigualdades de género y la crisis de lo público: del silencio al menosprecio de las niñas en la escuela neoliberal chilena

GRACIELA RUBIO

ANDREA ROBLES

CLAUDIA MONTERO

Universidad de Valparaíso

1. Introducción: una demanda que no alcanzó la escuela

El movimiento universitario del mayo feminista de 2018 sacudió el debate público en torno al sistema educativo chileno acusando educación sexista y violencia de género en las aulas, denunciando el rol de las instituciones educativas en la consolidación de esas jerarquías e interpelándolas como espacios donde se naturaliza la desigualdad (Zerán, 2018; Montero, 2019). Sin embargo, no logró, al parecer, cruzar las puertas de la escuela neoliberal. Amparada en un entramado institucional forjado por décadas de reformas orientadas al mercado, la escuela neoliberal chilena ha operado como un dispositivo de normalización que moldea subjetividades funcionales al orden hegemónico. En ese proceso, las normas sexo-genéricas se instalan como sentido común, reforzando jerarquías entre lo femenino y lo masculino. La escuela se mantuvo como una zona opaca en el mapa de transformación trazado por el movimiento, sin ser específicamente problematizada. Esta exclusión no puede entenderse sin considerar las condiciones estructurales que han configurado su for-

ma actual: un modelo educativo marcado por lógicas neoliberales que limitan su apertura a demandas transformadoras (Verger et al., 2016; Villalobos, 2023). En este capítulo nos proponemos analizar cómo se configuran las desigualdades de género en las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes preadolescentes en una escuela del Chile central, una zona que, si bien forma parte del contexto metropolitano, se distingue de la capital por dinámicas sociales y culturales más tradicionales, lo que incide en las formas particulares en que estas desigualdades se manifiestan en el espacio escolar. A partir de un estudio de caso, se examinan los mecanismos mediante los cuales el orden de género se reproduce o es interpelado en la vida escolar, con el fin de aportar al diagnóstico crítico de las prácticas que consolidan –o desafían– la desigualdad en contextos educativos.

La investigación se desarrolló en un establecimiento particular subvencionado ubicado en la comuna de Quilpué, en la región de Valparaíso. Este tipo de institución responde a una modalidad singular del sistema educativo chileno, en la cual centros de propiedad privada reciben financiamiento estatal por estudiante, dando lugar a un modelo híbrido que ha sido ampliamente cuestionado por su impacto a la inequidad. Aunque la Ley de Inclusión Escolar de 2015 limitó el copago y prohibió el lucro, la lógica de competencia entre escuelas persiste, reforzando la segmentación social y una noción individualizada del derecho a la educación.¹ A ello se suma la promesa implícita de movilidad social que muchas familias depositan en este tipo de establecimientos en virtud del pago de colegiatura, lo que refuerza la idea de que una educación pagada es sinónimo de calidad. Esta inversión alimenta expectativas de rendimiento bajo lógicas de mercado. El proyecto pedagógico del colegio reproduce este enfoque al promover valores como el esfuerzo, la confianza y el respeto, que, lejos de ser neutros, legitiman una visión meritocrática que se acopla con las lógicas estandarizadas de la calidad,

1. Desde la década de 1980, el sistema de copago y subvención estatal permitió a los establecimientos particulares subvencionados seleccionar estudiantes según capacidad de pago, rendimiento académico o afinidad religiosa, profundizando la segmentación social y educativa. Las movilizaciones estudiantiles del 2006 y 2011 visibilizaron estas desigualdades y presionaron por reformas estructurales (Villalobos, 2023). La Ley de Inclusión Escolar (2015) prohibió los mecanismos de selección y dispuso la creación de los Servicios Locales de Educación (2017), aún en implementación.

centradas en el desempeño académico y desligada de una formación crítica e integral.

En este escenario se enmarca el trabajo de campo realizado en un curso de séptimo básico –primer nivel de educación secundaria según la legislación chilena–, compuesto por 37 estudiantes en una etapa de transición vital, marcada por cambios físicos, emocionales y sociales. La preadolescencia se caracteriza por la búsqueda de afirmación identitaria, el fortalecimiento de los vínculos con pares y una tensión creciente entre el deseo de autonomía y la necesidad de contención adulta. Es también un momento clave en la reafirmación de disposiciones de género conformadas en la infancia, en que el *habitus* delimita lo posible, lo valorado y lo legítimo en términos de ser mujer u hombre, reproduciendo estructuras sociales jerarquizadas bajo la apariencia de elecciones individuales. En el ámbito escolar, este nivel coincide con el inicio de la especialización disciplinar en el currículo, lo que exige a los docentes promover habilidades cognitivas más complejas, como la argumentación, la abstracción y la toma de posición fundamentada.

Las interacciones observadas y los grupos focales permiten advertir cómo, en lo cotidiano, la escuela reproduce un orden que conserva sin fisuras las jerarquías de género. El análisis evidencia la imposición de imaginarios sociales que subordinan y desvalorizan lo femenino en relación con lo masculino. Mientras que las niñas presentan un miedo a lo público, escasa proyección futura y un autosilenciamiento que acepta las desigualdades de género, los niños manifiestan altas capacidades para reconocerse como un colectivo con proyecciones futuras. A esto se suma la falta de capacidades de las y los docentes para construir un espacio público y abordar sistemáticamente la perspectiva de género en el aula. La ausencia de estrategias que promuevan una conciencia colectiva contribuye, así, a reforzar desigualdades de género y clase que atraviesan la vida escolar cotidiana. Este caso no constituye una excepción aislada, sino que permite comprender dinámicas comunes en numerosas escuelas cuya gestión «inclusiva» rara vez alcanza a problematizar el género. Indagar estas prácticas concretas permite elaborar un diagnóstico preciso sobre los mecanismos mediante los cuales se reproducen las desigualdades de género que permanecen intactas en la vida escolar cotidiana.

2. Género y reconocimiento en la escuela neoliberal

Para comprender la distancia entre las demandas del mayo feminista y el mundo escolar, es imprescindible analizar cómo la lógica neoliberal, instaurada durante la dictadura militar (1973-1990), reconfiguró de manera autoritaria y regresiva el sistema educativo chileno, debilitando profundamente sus capacidades transformadoras (Ruiz, 2010). A través de reformas impuestas sin participación democrática, se promovieron principios como la privatización, la competencia y la responsabilización individual, que socavaron el sentido público, inclusivo y colectivo de la educación (Bellei, 2015; Verger et al., 2016). Bajo esta lógica, dejó de concebirse como un derecho social para pasar a regirse por criterios de eficiencia, rendimiento y control tecnocrático, que no solo reducen su dimensión formativa, sino que han contribuido al deterioro generalizado de la escuela como espacio crítico y democrático (Puiggrós, 1996; Ruiz, 2010; Assaél et al., 2018). Además, el principio de libre elección y el subsidio a la demanda han reforzado una lógica de mercado que transforma la educación en un bien de consumo, desplazando a las familias la responsabilidad por su calidad y profundizando la segmentación social (Verger et al., 2016). Estas políticas han despolitizado el trabajo docente y consolidado prácticas conservadoras centradas en la autoridad, la disciplina y la jerarquización, que perpetúan modelos escolares heredados del siglo XIX, inhiben relaciones horizontales y obstaculizan el desarrollo de las pedagogías. La mercantilización ha generado una percepción distorsionada: al pagar por la educación, muchas familias tienden a asumir que esta es de calidad, independientemente de su contenido o de las prácticas que reproduce, lo que contribuye a legitimar un sistema profundamente desigual y educativamente pobre (Verger et al., 2016).

La escuela neoliberal no se agota en su dimensión mercantilizante, sus efectos alcanzan los modos de vida, los vínculos sociales y la cultura misma (Picoli y Guilherme, 2021; Araujo, 2017), moldeando subjetividades orientadas a la autosuficiencia y al desapego frente a lo colectivo y reforzando jerarquías que se naturalizan en el espacio escolar. Entre ellas, las de género resultan

centrales, pues se sostienen en la histórica división entre lo público y lo privado, que asigna a lo femenino el cuidado y la afectividad y a lo masculino la autoridad y la visibilidad (Pateman, 1995; Losiggio, 2020). Esta separación no solo estructura el imaginario social, sino que opera como principio organizador de la vida escolar distribuyendo roles y valores de forma jerárquica (Scott, 1996). Desde esta matriz, las relaciones de poder se legitiman en los cuerpos, en las prácticas cotidianas y, especialmente, en las formas escolares de socialización, donde la diferencia se convierte en desigualdad y la escuela en agente activo de su reproducción. En este entramado, las lógicas neoliberales no modifican las jerarquías de género, sino que las reorganizan: al trasladar las desigualdades estructurales al plano del mérito y la responsabilidad individual, refuerzan su legitimidad bajo un discurso de igualdad formal (García-Granero, 2018) y fortalecen lo privado al asignar un rol determinante a la familia en las decisiones educativas. Así, el orden neoliberal y el de género se entrelazan en prácticas escolares que restringen el reconocimiento de ciertos cuerpos y trayectorias, consolidando exclusiones que se presentan como elecciones o desempeños personales.

No obstante, estas elecciones y desempeños no son personales, expresan disposiciones incorporadas en la experiencia escolar, donde el *habitus* de género orienta lo que niñas y niños aprenden a percibir como valioso y posible dentro del orden social (Bourdieu, 2007; 2015). Estas disposiciones se constituyen en prácticas e interacciones que definen, de forma implícita, qué formas de presencia, expresión y proyección son reconocidas como legítimas. En este marco, el *habitus* permite comprender cómo el reconocimiento opera no solo como condición relacional para la constitución de la subjetividad, sino también como una práctica política que delimita quién puede ser legitimado como sujeto dentro del espacio escolar. Tal como plantea Honneth (2010), la legitimación como sujeto se sustenta en experiencias de reconocimiento afectivo, jurídico y social, sin las cuales resulta difícil constituir una identidad íntegra y una pertenencia activa en la comunidad escolar. Estas dimensiones son esenciales para la autorrealización: el reconocimiento afectivo posibilita la autoconfianza al anclarse en la seguridad emocional; el jurídico habilita el autorrespeto al ser tratado como sujeto moralmente imputable, y el social nutre la autoestima al valorar

formas de vida diversas. Cuando estos reconocimientos son negados, se produce un menospicio estructural: humillación, exclusión de derechos y degradación del valor asignado a ciertas existencias. En el espacio escolar, estas formas de negación no solo restringen trayectorias individuales, sino que consolidan una matriz de reconocimiento diferencial que estructura el modo en que ciertos cuerpos y voces son autorizados a intervenir o proyectarse, mientras otros quedan atravesados por el miedo, la corrección o el silencio.

Las formas de menospicio descritas por Honneth se expresan en el espacio escolar que impone formas legítimas de aparecer, hablar y proyectarse. En este marco, la ausencia de reconocimiento no se limita a la invisibilización, sino que se traduce en mecanismos educativos y relationales que moldean disposiciones afectivas y cognitivas desiguales. En el caso de las niñas, esta negación opera a través de expectativas implícitas de contención, normas que penalizan la iniciativa y climas escolares que desalientan la exposición, configurando un *habitus* marcado por el miedo a lo público y la autolimitación. En contraste, los niños –quienes encarnan formas hegemónicas de masculinidad– acceden a espacios de validación sistemática que refuerzan su centralidad discursiva y les permiten reconocerse como colectivo con proyección futura. Así, el reconocimiento no actúa como principio de justicia, sino como mecanismo de reproducción simbólica que convierte en mérito lo que es, en realidad, el resultado de una socialización diferencial profundamente generizada. De este modo, el régimen de reconocimiento escolar no solo refleja el entrelazamiento entre neoliberalismo y género, sino que lo actualiza cotidianamente en prácticas que definen quién puede formar parte del espacio público escolar y en qué condiciones.

3. Hacia el menospicio de las niñas: género y crisis de lo público en el aula

En el siguiente apartado se analizan las dimensiones que evidencian la desigualdad de género y la profundización del menospicio hacia las niñas en el aula. Cada una de estas interacciones se entrelaza de manera progresiva, reproduciendo formas domésticas

cas de relación que asignan a las niñas roles subordinados, lo que incide en el temor a lo público que ellas manifiestan, hasta consolidar el menosprecio por parte de los niños. Estas relaciones están determinadas por el debilitamiento de lo público en el contexto de la escuela neoliberal y por la ausencia de estrategias docentes orientadas a promover interacciones democráticas basadas en el reconocimiento (Honneth, 2010), capaces de superar la reproducción de las desigualdades de clase y género.

3.1. La domesticación de las niñas: limpieza, orden y subordinación moral

Las interacciones cotidianas promovidas por docentes conforman un entramado relacional que profundiza un *déficit de lo público en el aula* entendido como ausencia de referencias colectivas, de sujetos políticos, de reconocimiento de género y de un sentido de pertenencia compartido entre niños y niñas. Por el contrario, los docentes promueven intervenciones conformadas por señalamientos, llamados de atención e instrucciones para el trabajo que enfatizan un trato individualizado, con énfasis en la advertencia y el castigo (como referencia individual y colectiva), como condición para el cumplimiento del propósito educativo. Este formato de interacción se acompaña, en algunas ocasiones, de un *lenguaje inclusivo operatorio vacío* compuesto por designaciones como «chiques» que procuran representar, sin éxito, la diversidad de géneros existente en el aula, el cual no se acompaña de un diálogo y de tratamiento curricular de género ni de acciones que corrijan las desigualdades que residen en las disposiciones, discursos y relaciones entre los estudiantes.

Ambas tendencias convergen en consolidar aproximaciones al comportamiento requerido para el funcionamiento de la clase, marcadas estas por perspectivas que reproducen la domesticidad, la autorregulación emocional y la subordinación moral de las niñas. Estas, arraigadas en el contrato sexual decimonónico (Castillo, 2021), operan, en el caso de la primera, como referencia privada para el desarrollo femenino y, en la segunda, como actitud emocional de las niñas orientada a comprender y aquietar la desregulación y el ímpetu «natural» masculino afectado por el desenvolvimiento público (Peluffo, 2016). Estas determinaciones son reproducidas por los docentes al personalizar y di-

reccionalar el cuidado del aseo de la sala en las niñas, «Saray limpia el pasillo» (diario de campo), en contrapunto con llamados de atención generales, a los cuales los estudiantes no responden. Así lo muestra la siguiente interacción:

Antes de terminar la clase, el profesor les da aviso de los materiales para la próxima sesión. También les advierte que no saldrán a recreo hasta que limpian la sala (esta tiene basuras tiradas en el suelo). Algunas de las chicas comienzan a recoger los papeles del suelo, y una va por la escoba para barrer solo su puesto. Algunos chicos, sin pararse, miran alrededor de su puesto si hay algún papel o basura, como no los hay dan por cumplida la orden, otros no se dan por aludidos y siguen conversando o caminando por la sala esperando el timbre para salir al recreo. [Diario de campo]

Esta determinación es asumida por las estudiantes, quienes se corresponibilizan y no se resisten a cuidar la limpieza. Del mismo modo, la función de autorregulación emocional para mantener la armonía en el aula es asignada a las niñas por los docentes, al responsabilizar a la estudiante del rendimiento del compañero:

El profesor llama la atención a Dair: «no puede ser que sean siempre los mismos!». Mientras Martín juega con una naranja y tira papel a su compañero, el profesor no les llama la atención. Luego, llama la atención a Saray diciéndole «deje de conversar! Usted será responsable de que a Felipe le vaya mal».

–¡Qué tengo que hacer...! –reclama el profesor dando cuenta de la necesidad de mantener el orden. [Diario de campo]

Estas condiciones connotadas de un reducido espacio de cuestionamiento o resistencia son reproducidas y asumidas por las niñas desde un rol como *mujer compañera* (Rubio et al., 2025). Esta identificación decimonónica funcional al desarrollo capitalista burgués articulaba los ámbitos privado-público asignando un rol subordinado a la mujer, clave para resguardar la cohesión social. Supone que las mujeres deben asumir una autorregulación emocional y un rol comprensivo en las interacciones con los hombres (niños), debiendo contener el desborde emocional y corporal masculino para la estabilidad social. Esta función observada en las interacciones y en los discursos de niños se tradu-

ce en la reproducción de imaginarios sociales de lo femenino y masculino conformados por una visión estereotipada de las niñas «ordenadas y responsables» en contrapunto con la mirada de los niños «inquietos». Desde esta autoidentificación, ellas declaran ser más «serias» que los hombres:

Es que yo creo como que las mujeres son más serias así para sus cosas, los hombres son como más dados para el leseo. No porque sean hombres, pero porque yo también soy así más agarrada para el leseo, pero cuando me pongo seria me tengo que poner seria. Pero, los hombres no son así (asienten). [Grupo focal niñas]²

Mientras que los niños actúan desde una *inconsciencia asumida*, tal como se evidencia en la observación siguiente: «Nicolás escribe y habla como otros compañeros. Interacción cruzada entre niños inquietos de una esquina a otra, quienes no acatan instrucciones. Parece que fueran conscientes que ellos pueden hacer esa interacción sin que se les sancione» (diario de campo). En la comprensión del desborde masculino también convergen la necesidad de aceptación y un afecto residual que adquiere relevancia en contextos de interacciones de adolescentes, en los cuales la necesidad de aceptación se incrementa. Así, afirman sobre un compañero «inquieto»: «Es que al Agustín lo queremos en el curso, entonces le dejamos pasar todo. (...) Es que sería aburrido sin las tonterías que hacen ellos...» (grupo focal niñas). Estas visiones sobre lo femenino determinan las interacciones entre los estudiantes sin una aproximación clara de los docentes, consolidando una subordinación moral de las niñas marcada por la reproducción de roles y afectos domésticos, considerados necesarios, que copan y consolidan el aula como espacio público vacío.

3.2. El silenciamiento como mandato: Del miedo a lo público a la autodesvalorización

Las niñas disponen de reducidos espacios en la escuela para expresar sus opiniones en las aulas, en contextos deportivos y en

2. Se realizaron dos grupos focales de manera diferenciada: uno integrado exclusivamente por niñas y otro por niños. Esta división tuvo como objetivo facilitar un ambiente de confianza y de expresión libre de experiencias vinculadas al género en el contexto escolar.

los recreos. En estos últimos, deambulan sin rumbo, se agrupan de modo intermitente sin abrir espacios de conversación y sin que los docentes e inspectores los promuevan. En el aula, participan en interacciones de subordinación a los docentes de todas las disciplinas, quienes refuerzan la autorregulación emocional prevista y asumida y se dirigen al curso como un colectivo difuso («oigan», «chuiques», etc.) para preguntar sobre las materias de enseñanza, espacio que es copado por la participación masculina caracterizada por el ímpetu, la competitividad y la búsqueda de éxito en la respuesta.

Estas interacciones observadas fueron ratificadas por el grupo focal de las niñas, quienes, como colectivo convocado, manifestaron un *miedo a lo público* expresado en balbuceos, risas y una escasa capacidad para exponer sus ideas y visiones en la conversación. Resaltaron la desvalorización que viven y cierta carga de tristeza impotente y silenciada, en contrapunto con la toma de la palabra activa de los niños, quienes emitieron juicios críticos, morales y políticos sobre los docentes y desvalorizaciones sobre las niñas.

El miedo a lo público de las niñas se expresa en diversos ámbitos, el primero es una aprehensión para participar y hablar en público, por temor a equivocarse y experimentar la burla y menosprecio tanto de docentes como de los compañeros. Manifiestan miedo a participar diciendo:

N1: Es que da vergüenza ja, ja, ja.

N2: Yo levanto una vez la mano y después no entiendo, y después no la quiero levantar más.

N3: A mí me da miedo que se me acerque y me diga "esto está todo malo" (risas). [Grupo focal niñas]³

En relación con la profesora jefe, reconocen un trato más afectuoso ligándolo a una relación familiar (vida doméstica), diciendo de ella:

(...) nos trata como si fuéramos de su familia. Entonces, nos sentimos como más familiarizados con ella y no nos molesta por si nos

3. Las y los participantes del grupo focal han sido identificados con los códigos N1, N2, N3, etc. Las entrevistadoras han sido designadas como E1 y E2.

equivocamos y cosas así (asienten). En cambio, igual algunos profesores, si te equivocas, se ríen de eso. [Grupo focal niñas]

No obstante, este acercamiento afectivo no es integrado por la docente al enseñar, el cual carece de dominio de teoría de género y adolece de estrategias para el trabajo disciplinar pertinente y colectivo.

Este temor se muestra, especialmente, para evitar el juicio discriminatorio masculino de sus compañeros hombres, los cuales se centran en orden descendente: 1) en los cuerpos: «fea», «estás más gordita», «guatona», «rellenita», «frentona», «cuatro ojos», «hedionda», «bajita», «chancho»; 2) en el conocimiento y capacidades: «imbécil o estúpida», «tarada», «enferma», «Down de mierda», «nunca entiendes nada», y 3) en el descontrol emocional: «suelta», etc. (Diario de campo). El miedo a lo público de las niñas, derivado de la discriminación de los cuerpos, capacidades y del régimen emocional que viven, castiga no cumplir con la subordinación moral esperada, ante lo cual estas optan por la autoexclusión.⁴ La discriminación de los cuerpos de las niñas opera directamente en la autoconcepción y en la necesidad de reproducir estereotipos femeninos mediáticos que les lleva a *vigilar la belleza*, observando constantemente su imagen (el rostro) en la clase, en espejos que sacan desde sus escritorios para autoafirmar el cumplimiento del régimen de belleza hegemonico (Bontempo, 2024). Mientras, los docentes imparten sus clases monocordes y sus compañeros inquietos juegan y participan.

El segundo ámbito de expresión del miedo a lo público de las niñas es el déficit de proyección profesional. Ellas manifiestan una alta dificultad para imaginarse en el futuro en ocupaciones y profesiones. Se autosilencian y dudan al conversar sobre este tema. La proyección futura expresa una débil autonomía de las niñas y opera como imaginario de convergencia de las desigualdades sociales y de género reproducidas en las interacciones descritas. Las niñas que pueden proyectarse recurren, mayoritariamente, a ocupaciones asociadas a la domesticidad y el cuidado reproduciendo el orden de la domesticidad, a saber: costura,

4. La discriminación en el curso también se aplica a los niños, pero con una frecuencia significativamente menor (4 designaciones frente a 15 de las niñas) y opera sobre los cuerpos y el conocimiento. También se observan combinaciones xenófobas aplicadas al género femenino.

N4: Yo lo principal, quiero estudiar diseño de modas y estilismo (...) Desde que soy chica me pongo como a hacerle ropa a las barbies, a hacerle ropa... mi hermano... así, sale a jugar, se le rompen las cosas y yo se las arreglo, como que soy buena arreglando cosas y creando ropa. [Grupo focal niñas];

gastronomía, «porque me dicen que cocino bien»; educación parvularia, «porque me gustan los niños», y venta de ropa «porque ya he trabajo en eso» (grupo focal niñas).

Solo dos estudiantes mencionaron profesiones que la sociedad asocia al prestigio y a un dominio de conocimientos, como derecho e ingeniería medioambiental. En ambos casos, evidenciaron más seguridad en sus elecciones y haber conversado con un adulto sobre el futuro. La conformación de las *débiles proyecciones futuras* por la auto desvalorización impuesta y aprendida muestra la vigencia radical de la domesticidad (por su contenido) y la convergencia de la desigualdad de clase y género expresada en una escasa disposición a cambiar las condiciones económicas y una débil autonomía. Evidencia, también, la reproducción del presente de subordinación y domesticidad de mujeres sin futuro propio. La diferencia con los niños en este punto es abismal; ellos toman la palabra activamente para proyectarse en ocupaciones o profesiones tradicionales masculinas (fútbol, negocios, viajes, etc.), con una conciencia de clase que les mueve hacia el futuro, buscan actividades con prestigio y solvencia, también experimentar viajes en el extranjero para acumular dinero e ingresar a las Fuerzas Armadas (por tradición familiar y por estabilidad económica). Estas proyecciones futuras, esbozadas mediante planes y rutas de acción, buscan el ascenso social masculino y enlazan el mundo laboral y público con decisión.

El tercer ámbito de expresión del miedo a lo público de las niñas se evidencia de un modo más encubierto en el «vínculo entre conocimiento y género» y su proyección práctica en el reconocimiento de las capacidades. Si bien niñas y niños manifiestan que no existe un trato desigual de los docentes respecto de las capacidades para aprender y tampoco entre ellos, ambos, al referirse a las niñas capaces, introducen el *esfuerzo* como motor de la autorización. La autorización fue un dispositivo utilizado por mujeres escritoras para ser reconocidas en el campo literario (siglo XIX) y, posteriormente, por profesionales en los campos

pedagógico y científico (siglo XX) utilizando una presentación masculina para justificar su desarrollo profesional en el espacio público (Traverso, 2012). A la que se agrega en los contextos de aula observados el esfuerzo, la disposición, el estudio y la energía para sustentar la igualdad de inteligencias, imponiendo una nueva desvalorización al relevar el esfuerzo antes que la capacidad cognitiva. Así, los niños, reconociendo a «niñas inteligentes» en el curso, afirman:

La Estefanía, la Martina.

N2: No, pero en general, casi todas.

N1: O sea.

N2: De ese grupo.

N4: Es que hay un grupo que es la Rachel, la Estefanía, la Natalia.

N1: Esas po'.

N2: Ese le decimos las Fife.

E1: ¿Y por qué son inteligentes ellas?

N4: Porque son calladas, más que son calladas y toman atención.

N1: Perdón Vicho, pero ellas como que están más enfocadas en eso, no tienen distracción, así como «ah, quiero un pololo».

N4: Algunas si (risas).

N1: Pero, están como más enfocadas en los estudios. [Grupo focal niñas]

Y las niñas reafirman, asumiendo la nueva carga:

E1: Ya. O sea, hay más niñas inteligentes que los niños.

N4: Es que para mí no es que uno sea más inteligente que el otro, sino que unos se esfuerzan más por hacer las cosas. Entonces, se demuestran más inteligentes, pero no es que los otros no lo sean, solo no se esfuerzan. [Grupo focal niñas]

3.3. Masculinidades visibles y afirmativas: lo público como lugar masculino

El discurso de los niños se caracteriza por sustentar una masculinidad proyectada en el aula, identificada como un «nosotros los niños», que evidencia una existencia y habla masculina afirmativa que contempla las individualidades apoyadas de modo recíproco y el ser colectivo opuesto a lo femenino, que reafirma un

masculino vigilante y castigador del cumplimiento de las normas de género por las niñas y que los docentes promuevan una educación conservadora. Así, se impone la subordinación moral de las niñas y el menosprecio cuando estas transgreden las normas de género basadas en la domesticidad y la regulación emocional presentes en los imaginarios sociales, calificándolas como «desleales», «malas amigas» e «insistentes», y considerándose ellos, a sí mismos, como ejemplo de corrección moral. Así, las desprecian calificándolas como:

N1: Pelar a la gente, porque es lo que hacen bien. El grupito de la Antonia pela no más. Y, de hecho, ojalá que no esté mintiendo, que esto no salga a la luz, que ellas se pelan entre ellas, se tiran la pelá entre ellas.

N2: Sí.

N1: Por ejemplo, cuando una no viene, empiezan a hablar de esa niña que no viene, y empiezan a decir puras cosas malas, a veces buenas, y así. Después, cuando vuelve esa niña y no viene otra, empiezan a pelarla a ella. Y ese grupito es como muy desunido y a la vez unido.

E2: Oye, ¿y ustedes no hacen eso?

Responden al unísono: Noo...

N1: O sea, decimos a veces cosas, pero...

N4: Sí, pero más cosas buenas que malas.

N2: Somos leales.

N1: O hay veces que nos enojamos entre nosotros, pero al siguiente día como que todo se olvida, todo se resetea.

N2: Claro, como la amistad de las mujeres, que se pelean.

N1: Una semana mal, después bien. En cambio, nosotros es como lo que pasó ese día, se quedó en ese día. [Grupo focal niños]

Cuestionan los intentos de igualación física y moral que ellas utilizan para interactuar con ellos.

N1: Es que, por ejemplo, «oye, pero...», por ejemplo, «oye ya po', deja de decirme garabatos», cosas así, como que es imposible, porque ellas están acostumbradas a pegarnos, porque ellas saben que, si nosotros le pegamos a ellas, nosotros vamos a quedar como los culpables. (...) Y ellas nos pueden tirar de todo, nos pueden tirar al suelo y todo eso.

N4: Siempre nos pegan, les gusta pegar y nosotros no podemos.

N1: O sea, no podemos, porque aparte son mujeres, pero las mujeres siempre quedan como la víctima. Siempre son las víctimas. [Grupo focal niños]

Las definen como «sensibles» que se «victimizan» y obtienen privilegios a partir de ello:

(...) cuando ellas nos acusan a nosotros, ahí nos llaman la atención altiro.

N2: No les dicen nada.

N1: O la otra vez, cuando las mujeres a veces lloran porque son más sensibles (el profesor), sale a conversar con ellas afuera, toda la cosa. Y una vez llegó un compañero llorando igual porque se había caído, y le dijo «no le pongai' pa' tanto, si fue un golpe no más».

N3: No le pongai' tanto color, le dijo.

N1: Tanto color.

N2: Sí. [Grupo focal niños]

Vigilan como censores morales el cumplimiento de la auto-regulación de las niñas como mujer compañera, despreciando a quienes transgreden el contrato:

N4: A ellas les gustan... creo que andan con pololos, no sé, hablan de ellos.

N1: Claro. Es que ellas como que... no sé, pero yo he visto como que acosan a los que les gustan, los acosan.

E1: ¿Qué hacen?

N1: Los acosan, como que los miran así y dicen ya, si cae sello le tiro un beso así, *muack*. Y si cae cara, yo voy a ir y le voy a invitar a tomar la mano (risas). Y así.

N3: Sí. Y cambian de pololos a cada rato. La Coni ha tenido.

N1: Como cinco este año.

N2: Como siete.

N1: Cuando terminó con el Camilo. El Ahumada.

N3: El Camilo, el Ahumada, el Vicente Díaz.

E2: ¿Y ustedes?

N2: Él no más.

N3: Yo una.

N1: Yo terminé hace muchos años mi relación (risas). (...)

N2: Como hace tres o cuatro. Pero... no cambio de polola mucho, casi nunca.

N1: No, es que eso es más de las mujeres, así como cambiar los pololos.

N2: Sí, se aburren de uno y cambian a otro. [Grupo focal niños]

Y se proyectan como censores morales ideológicos de los docentes para descalificar su autoridad:

Y, el año pasado, con el profe de Matemáticas, el Pipe dijo que quería ser militar.

N1: Ajá. Y me retó... porque me dijo, «no, tú no seas militar, porque tú tienes mucho más para dar». Y el Brian también saltó, «yo también quiero ser militar», «¡no!». Es como, no sé si comunista, capitalista, esas cosas me dan lo mismo, pero es como muy en contra de la autoridad, muy en contra.

N3: Ha ido a manifestaciones, creo.

N1: Sí, va.

N3: El profe de Geometría igual, lo mismo, son, ellos dos son muy pesados, los de Matemáticas.

N1: Sí, son como muy estrictos. [Grupo focal niños]

Esta masculinidad censora moral promueve la reproducción de las interacciones basadas en la domesticidad y las desigualdades de género, busca en las docentes («comprensivas y cariñas») la reafirmación de su presencia, desprecian a las niñas que subvienten levemente la subordinación moral y buscan igualarse a través del juego, copando la participación en el aula, sin temer a errar ante las preguntas de los profesores. Así, frente a la dificultad afirman que no les pasa nada: «N1: Nada. N2: Oh, ¡qué pena!, me equivoqué» (grupo focal niños). O reafirman explícitamente su superioridad: «N3: O sea, a mí no me deja (el profesor), porque yo ya tengo la respuesta y no me deja responder, porque yo ya me la sé, y los demás no» (grupo focal niños). En contraposición, ante la pregunta por la ausencia de participación de las niñas afirman con displicencia e indiferencia:

E1: Oye, ¿y qué creen que les pasa a las niñas? ¿las niñas participan? ¿o no participan?

N3: No participan mucho.

E1: ¿Y por qué creen que participan menos?

N1: A lo mejor porque no se la saben.

N2: Porque no se saben la pregunta. O sea, las que más participan son como las que, la Monse, la Sara.

N1: La Estefanía, a veces.

E1: Ya, o sea, no participan porque no saben.

N3: No sé si saben o no.

N1: O no querrán equivocarse, yo creo.

N1: Porque a lo mejor nosotros tenemos menos vergüenza que ellas, no sé.

N3: A veces pregunta el profe, y no hay nadie que quiera responder, y yo quiero responder y no me dejan, y quiero responder.

E1: ¿Por qué no te dejan?

N1: Porque él se las sabe todas po'.

E1: Ah, porque ya sabe que tú vas a saber, entonces quiere escuchar a otro compañero.

N3: Sí, quiere saber si...

N2: Cuando ya definitivamente no hay nadie que pueda responder, le preguntan al Esteban.

N3: Sí.

E1: Oye, ¿y por qué creen que a las niñas les da más vergüenza?

N1: Por eso po', porque les da miedo equivocarse, quizás, que las reten, que se equivoquen, no sé. [Grupo focal niños]

En este escenario tan adverso, que es reproducido como un espacio público masculino, se instala la censura moral y el desprecio (Castillo, 2021). En este, los docentes promueven referentes de lo común basado en lo masculino (el fútbol, el deporte y los liderazgos) para controlar el orden del curso: las niñas son invisibles y subalternizadas desde el género y la clase social, siendo solo el recurso a la ficción para la insubordinación. Tal como lo señalaron los niños al recordar molestos cómo Antonia, representando a una maestra en un juego de roles, les empujaba y castigaba por no haber logrado un ejercicio en una actividad en la asignatura de lenguaje.

Referencias

- Araujo, Kathya (2017). Sujeto y neoliberalismo en Chile: rechazos y apegos. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*.
- Assaél, Jenny, Albornoz, Natalia y Caro, Miguel (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educacao unisinos*, 22(1), 83-90.
- Bellei, Cristian (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- Bontempo, María Paula (2024). *Mujeres en colores: Cosméticos, belleza y consumos femeninos en la primera mitad del siglo XX argentino*. Grupo Editor Universitario.
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Siglo XX.
- Bourdieu, Pierre (2015). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Castillo, Alejandra (2021). *La república masculina y la promesa igualitaria*. Mimesis.
- García-Granero, Marina (2018). Injusticias de género en tiempos de neoliberalismo. El planteamiento de Nancy Fraser. *Asparkía*, (33), 207-222.
- Honneth, Axel (2010). *Reconocimiento y menosprecio: Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz.
- Losiggio, Daniela (2020). Universal y afectiva: la esfera pública en el pensamiento político feminista. *Las Torres de Lucca: Revista Internacional de Filosofía Política*, 9(17), 139-165.
- Montero, Claudia (2019). Tres elementos para entender la discusión sobre la educación no sexista. En Gloria Cáceres (coord.), *Género y universidad, una pregunta abierta* (pp. 41-52). Consejo de Rectores de las Universidades Públicas de Valparaíso/Editorial de la Universidad Técnica Federico Santa María.
- Pateman, Carole (1995). *El contrato sexual*. Iztapalapa, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Peluffo, Ana (2016). *En clave emocional: Cultura y afecto en América Latina*. Prometeo Libros.
- Picoli, Bruno y Guilherme, Alexandre (2021). La concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global: una nueva forma de imperialismo. *Foro de Educación*, 19(1), 199-222.
- Puigross, Adriana (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, (146), 90-101.
- Rubio, Graciela; Robles, Andrea y Montero, Claudia (2025). Maestras y sus demandas por la igualdad y la autonomía en el marco del pro-

- yecto modernizador y civilizador. Chile, 1870-1912. *Trashumante: Revista Americana de Historia Social*, (26), 86-107.
- Ruiz, Carlos (2010). *De la República al mercado: Ideas educacionales y política en Chile*. LOM.
- Scott, Joan (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Marta Lamas (ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). UNAM.
- Traverso, Ana (2012). Primeras escritoras en Chile y autorización del oficio literarios. *Anales de Literatura Chilena*, 13(17), 61-80.
- Verger, Antoni, Bonal, Xavier y Zancajo, Adrián (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos: Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 1-27.
- Villalobos, Irene (2023). Movimientos estudiantiles: resistencia al sistema neoliberal en la educación chilena. *Revista Sul Americana de Psicología*, 11(1), 107-125.
- Zerán, Faride (ed.) (2018). *Mayo feminista: la rebelión contra el patriarcado*. LOM.

Aprendizajes y propuestas para educar en la equidad de género

CHIARA GIANI

Universidad de Almería

GUADALUPE CALVO GARCÍA

Universidad de Cádiz

En este último capítulo presentamos los aspectos emergentes de las diferentes realidades estudiadas en Almería, en 4.º de infantil y 3.º de primaria del CEIP Los Millares (capítulo 5); en 6.º de primaria del CEIP Floral (capítulo 8); en 6.º de primaria de un CEIP (capítulo 9); en 5.º de primaria de otro CEIP (capítulo 7); en Roquetas de Mar, en 2.º de primaria del CEIP Mar Azul (capítulo 3); en Cádiz, en 2.º de primaria del CEIP Almudena Grandes (capítulo 4); en Quilpué, Chile, en 4.º básico y 7.º básico del Colegio Los Leones (capítulos 6 y 10).

1. Conclusiones y reflexiones finales: un panorama integrado de las realidades educativas

De los resultados obtenidos en el estudio de las distintas realidades educativas presentadas en este libro, se concluye que estas escuelas no son lugares donde se generan desigualdades de género, sino que estas son permeables, como toda institución educativa, a las existentes en la sociedad en la que vivimos. En este sentido, las escuelas son los lugares donde estas desigualdades se reproducen o, de lo contrario, se eliminan y, por tanto, se transforma la cultura de género. La principal dificultad para su supe-

ración es la reproducción inconsciente de las desigualdades de género en el día a día del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque se manifieste que se está a favor de la igualdad. Por eso, dedicamos este capítulo final a orientar la reflexión en torno a la visión, las expectativas y la interacción del profesorado según el género del alumnado y a presentar propuestas que contribuyan al avance hacia una educación inclusiva y equitativa (ODS 4) y hacia la igualdad (ODS 5).

¿Existen diferencias entre chicos y chicas?

La mayoría del profesorado no señala la existencia de diferencias entre chicos y chicas, pero muestra y relata diferencias comportamentales. Se generan, así, dos visiones distintas, la de «chicos» y la de «chicas», acordes con investigaciones anteriores (Fabra, 1992; Moreno, et al., 2000; Scharagrodsky, 2004; Bursuc, 2013; Biemmi, 2017; García et al., 2019).

- Los chicos son charlatanes, desordenados, díscolos, distraídos, habladores, impertinentes, impulsivos, independientes, inmaduros, inquietos, poco comprometidos académicamente, sin miedo al error, traviesos.
- Las chicas son amables, atentas, calladas, cariñosas, centradas, cordiales, detallistas, participativas, preocupadas por equivocarse, responsables, silenciosas, tímidas, trabajadoras.

¿Qué espera el profesorado de los chicos y de las chicas?

En línea con Bursuc (2013) y Biemmi (2017), al tener una visión distinta de chicos y chicas, el profesorado asume expectativas diferentes. De las chicas se espera que sean más atentas y trabajadoras y de los chicos que sean más habladores e inquietos. Además, aunque raramente se observa una diferente asignación de tareas y roles según el género, el profesorado espera que las chicas se dediquen más a tareas de responsabilidad y de cuidado de espacios, de materiales, de hermanos y hermanas menores y de nuevos compañeros y compañeras de clase (6.º primaria, CEIP; 6.º primaria, CEIP Floral; 7.º básico, Colegio Los Leones).

En cambio, el profesorado generalmente no diferencia entre expectativas a largo plazo para chicas o para chicos, aunque en la

práctica sí se observa una diferente orientación del alumnado respecto a su futuro: los chicos más hacia el deporte y la ingeniería, y las chicas más hacia trabajos relacionados con el cuidado de personas, animales, medio ambiente y salud. Además, existe una orientación hacia profesiones relacionadas con las tecnologías de información y la comunicación (TIC), como *tiktoker* o *youtuber*, que inspira a chicos y a chicas en casos como el de 2.º de primaria del CEIP Mar Azul y, exclusivamente a los chicos, en casos como el 6.º de primaria del CEIP Floral.

¿Qué trato tiene el profesorado con los chicos y las chicas?

No se observa una relación directa entre el trato y el género, sino que el comportamiento que el alumnado manifiesta determina diferencias en el trato. Así, en la mayoría de los contextos observados, los chicos tienden a ser más habladores, ruidosos e inquietos, y las chicas más tranquilas, atentas y metódicas, por lo que el profesorado dedica más tiempo a gestionar las conductas de los chicos, tal y como se señala en el estudio de Fabra (1992). Las chicas buscan un trato cercano con el profesorado y crean una relación más afectiva y confidencial con este, el cual, en línea con el estudio de Alvariñas y Pazos (2018), suele ser más permisivo, condescendiente y flexible con ellas. En cambio, los chicos intervienen e interrumpen constantemente la clase, por lo que el profesorado asume con ellos una actitud más autoritaria y exigente, los sanciona y los regaña con mayor frecuencia.

El alumnado percibe estas diferencias de trato. Varios chicos de distintas realidades educativas (5.º primaria, CEIP; 6.º primaria, CEIP Floral; 7.º básico, Colegio Los Leones), aunque admiten asumir actitudes más inquietas y bromistas, hablan de favoritismo hacia las niñas, considerando que a ellas se les trata mejor.

¿Qué relación se crea entre chicos y chicas?

El alumnado tiende a agruparse espontáneamente por género en las clases de Educación Física, cuando puede elegir asiento en el aula, al formar las filas, etc. De aquí que, en las realidades educativas estudiadas, el profesorado forme equipos mixtos en las clases de Educación Física, en las actividades grupales realizadas en clase y en las salidas didácticas. Aun así, se observa en los grupos

mixtos la tendencia del alumnado a comunicarse y trabajar con compañeras y compañeros del mismo género.

Por último, cabe señalar que el grupo clase, en diferentes casos (6.º primaria, CEIP y 6.º primaria, CEIP Floral), atribuye la función de delegado de clase a un alumno. En 6.º de primaria del CEIP Floral también el subdelegado es un chico, así que los puestos de responsabilidad los asumen ellos. Solo cuando interviene el profesorado se asigna de forma igualitaria, como en el CEIP Mar Azul, donde se demanda un delegado y una delegada.

¿Cómo es la participación de chicos y chicas en clase?

En consonancia con el estudio de Jarlégan (2016), existe una diferente participación espontánea: los chicos son más propensos a intervenir, a usar un tono de voz más alto, a gesticular más y a no respetar los turnos de palabras; las chicas son más retraídas, menos propensas a intervenir, respetan los turnos de palabra y adoptan un tono de voz más bajo, prefiriendo la relación cercana al maestro (levantarse e ir a su lado) antes que hablar en el espacio público del aula.

Sin embargo, cuando la participación es demandada, en la mayoría de las realidades se promueve la participación de ambos. También, cuando las niñas son minoría en la clase, sus intervenciones se desarrollan en una atmósfera igualitaria, donde la asimetría en cuanto al número de chicos y chicas no limita su participación (4.º infantil y 3.º primaria, CEIP Los Millares). Ahora bien, en 6.º del CEIP Floral, en 4.º básico y 7.º básico del Colegio Los Leones, se observa una mayor demandada de participación de los chicos, preguntando más a ellos, al ser los más visibles, para llamarles la atención cuando están distraídos o para motivarlos a participar. Esto inhibe la participación de las chicas, así como informan investigaciones anteriores (Jarlégan et al., 2011; Espinoza y Taut, 2016).

¿Qué lenguaje adopta el profesorado?

Existen contextos en los que prevalece el uso de un lenguaje inclusivo (5.º primaria, CEIP; 2.º primaria, CEIP Mar Azul), pero en la mayoría se hace un uso esporádico, al igual que se señala en investigaciones anteriores (Subirats, 1985; García Gómez,

2001; Rueda, 2007). En estos casos, se observa una prevalencia del uso del término «chicos» o «chiquillos» para referirse a todo el alumnado. En cambio, emergen distintas formas de lenguaje igualitario como el uso de los términos «chicos-chicas», «niños y niñas», «todo el mundo» para referirse al grupo clase.

Cabe destacar que, en diferentes estudios de caso, se observa el uso del término «gay» o «maricón» con una connotación negativa y sentido despectivo: «maricón el último» (3.º primaria, CEIP Los Millares), «quien se mueve es gay» o «tú sí que eres gay» (6.º primaria, CEIP Floral), etc.

¿Qué compromiso tiene el profesorado y los centros educativos con la equidad de género?

Se observa la existencia de una relación estrecha entre formación en coeducación e igualdad de género del profesorado y línea de intervención del centro: cuando el profesorado está formado, es sensible, presenta un alto grado de concienciación sobre la problemática de las desigualdades de género y es más proclive al cambio (4.º infantil, CEIP Los Millares; 2.º primaria, CEIP Almudena Grandes; 2.º primaria, CEIP Mar Azul). En estos casos, las tutoras de clase también son coordinadoras del Plan de Igualdad.

En cada centro existe una persona encargada de coordinar el Plan de Igualdad, que se responsabiliza de las actividades y eventos del centro relacionados con la igualdad de género; si bien (aunque el II Plan de Igualdad de Género en la Educación de Andalucía establecía que la persona que lo coordinara debía tener formación específica en género) en la práctica no se exige ninguna formación, y la formación que se ofrece actualmente no es de calidad y no está bien organizada, se propone al final del curso escolar (CEIP Floral; CEIP Mar Azul; CEIP Almudena Grandes). Además, en diferentes centros (Los Millares; CEIP Floral; CEIP Mar Azul), el profesorado muestra propensión a llevar a cabo las actividades propuestas, aunque se señala que la celebración de numerosas efemérides y la organización de eventos variados lleva al profesorado al «hartazgo» (coordinadora de igualdad, entrevista, CEIP Los Millares), y al alumnado, a retener menos aprendizajes de los que se pretenden con estas actividades. Esto «me ha llevado a pensar que siempre estamos haciendo cosas y no les llegan (...) Yo creo que se debería hacer menos y más

en profundidad o de forma más significativa» (maestro de apoyo ZTS, negociación informe final, 6.º primaria, CEIP Floral).

Concluimos que, en diferentes realidades educativas objeto de la investigación, los esfuerzos que el profesorado y la escuela hacen para promover la coeducación son obstaculizados por las familias y la cultura del alumnado del centro (CEIP Los Millares; CEIP Floral; CEIP Almería; CEIP Mar Azul). Existe una escucha atenta del alumnado en las aulas, pero no siempre se lleva a cabo de forma paralela el trabajo coeducativo que corresponde a las familias.

2. Propuestas para una educación en y para la equidad de género

Como ha podido comprobarse a lo largo de este libro y en la primera parte de este capítulo, entre los centros que han protagonizado nuestros casos hay algunos que pueden considerarse transformadores, debido a que llevan a cabo proyectos educativos que contribuyen a la equidad de género, y otros que, principalmente, son reproductores de las desigualdades vinculadas al género existentes en nuestra sociedad. No obstante, hemos aprendido de todos ellos. El análisis y la reflexión acerca tanto de las prácticas transformadoras como las reproductoras nos han llevado a identificar necesidades y líneas de intervención que deberían ponerse en marcha. En unos casos, las prácticas que desarrollan las escuelas nos han resultado ejemplares e inspiradoras, y consideramos que merecerían ser implementadas en más contextos educativos, y en otros casos, consideramos que habría que evitarlas y nos han llevado a proponer prácticas alternativas a las mismas.

Finalmente, hemos organizado todas nuestras propuestas en 3 ámbitos diferentes:

2.1. Participación e interacciones para la equidad de género

Equidad y paridad en las interacciones, en la participación y en las responsabilidades

Una de las conclusiones más claras que se extraen de los casos se refiere a que los niños suelen comportarse en clase y en la escue-

la según las características asociadas a la masculinidad (son más inmaduros, impulsivos, ruidosos, interrumpen más, se mueven más, atienden menos, cuidan menos) y las niñas asumiendo las características propias de la feminidad (son más calladas, tímidas, tranquilas, responsables, cuidadosas, trabajadoras y están más preocupadas por la estética), y que esto condiciona las interacciones que mantienen con el profesorado, quienes consecuentemente (al menos, en parte) les tratan de manera cuantitativa y cualitativamente diferente.

En este sentido, consideramos importante que el profesorado tome conciencia de esta tendencia y se proponga, seriamente, tener en cuenta en su comunicación y relación con el alumnado ciertos aspectos como intentar dirigirse a ambos géneros en la misma medida evitando interaccionar en más ocasiones con los chicos por el simple hecho de que prestan menos atención o son más ruidosos; proponerse utilizar el mismo tipo de vocabulario y las mismas actitudes tanto con las chicas como con los chicos; mostrar confianza, afecto, motivar y elogiar a ambos, y, también, exigir y reprender a ambos de la manera más equitativa posible.

En lo que se refiere a la participación y las responsabilidades, igualmente, las maestras y los maestros deben poner cuidado. Su intervención debería favorecer que se escuchen tanto las voces de ellas como las de ellos y asegurar que ambos asuman equitativamente cargos (por ejemplo, ser delegadas y delegados), responsabilidades (por ejemplo, las relacionadas con la elaboración de los trabajos grupales, como ocuparse de los materiales) y tareas (por ejemplo, para atender a la diversidad dentro del aula, realizando la tutorización entre iguales con quienes lo necesiten). Sin duda una herramienta metodológica muy pertinente para estos fines sería el trabajo en grupos cooperativos.

Deconstrucción de perspectivas y opiniones sexistas e identificación de las desigualdades vinculadas al género

También, en sus interacciones con el alumnado y en su práctica docente, el profesorado tiene la responsabilidad de detenerse a cuestionar y a reflexionar sobre datos sesgados que este comparte (que, en muchos casos, pueden venir de las redes sociales, de las familias o, incluso, de los recursos educativos que se utilicen en clase). En estos casos, se pueden proponer actividades de in-

vestigación para obtener información veraz y con perspectiva de género.

En la misma línea, el profesorado debe contribuir a que las niñas y los niños se cuestionen sus opiniones sexistas y machistas (lgtbi-fóbicas, xenófobas, clasistas, capacitistas, etc.), fomentando un diálogo que les haga conscientes de sus contradicciones, de lo injusto de sus planteamientos, y proponiendo actividades (por ejemplo, de *rol playing*) en las que tengan que ponerse en el lugar de las otras personas y a través de las cuales desarrollen la empatía.

En todo caso, las y los docentes deben ofrecer a sus discípulos datos acerca de la situación de desigualdad que experimentan mujeres y hombres en diferentes ámbitos sociales. Tienen la responsabilidad de mostrarles que, en ocasiones, tanto en clase y en la escuela como en la sociedad en general, la situación de desigualdad de mujeres y hombres requiere de una intervención o respuesta diferente para cada género (esto puede contribuir a que comprendan por qué, en ocasiones, tienen la sensación de que el profesorado muestra «favoritismo» por las niñas, aunque también les ayudará a entender por qué les presta más atención a ellos, al interrumpir más la clase o mostrar menos interés por las tareas escolares).

Intervención ante actitudes sexistas y discriminatorias, insultos, acoso y violencia

Resulta imprescindible que el profesorado intervenga cuando detecte en el alumnado actitudes sexistas, que perpetúen la desigualdad entre los géneros, y que no las toleren, al igual que las actitudes discriminatorias, que excluyen a las niñas o a quienes no asumen los modelos de masculinidad hegemónicos. Las y los docentes tenemos la responsabilidad de hacer conscientes a los niños (y también a las niñas, cuando fuera necesario) de lo injusto de esas situaciones.

Del mismo modo debe implicarse, impedir y penalizar los insultos (por ejemplo, los que aluden a una supuesta orientación sexual), ya que su labor se orienta a favorecer el respeto y la valoración de la diversidad. En esta línea, debe enseñar que no todas las opiniones son respetables y que los discursos de odio pueden llegar a constituir delitos. Por supuesto, la actitud debe ser la misma ante el acoso y las violencias machistas. Para ellos, los

centros educativos andaluces cuentan incluso con protocolos incluidos en la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas: protocolo de actuación ante casos de violencia de género en el ámbito educativo y protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz.

Respeto por los cuerpos, la intimidad y la dignidad de las personas

En la misma línea, ya que la invasión de los cuerpos puede constituir acoso y violencia, otra de las labores a favor de la equidad que se debe llevar a cabo desde las escuelas consiste en enseñar a no tocarlos sin consentimiento. Esta tarea incluiría eliminar el hábito de saludarse con besos de manera «obligatoria», o el de abrazarse al perdonarse. Esta premisa conecta directamente con la educación afectivo-sexual que promulga en su artículo 25 b) la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE).

También, en relación con los cuerpos, resulta necesario enseñar a no criticarlos, burlarse de ellos o rechazarlos por no cumplir con los cánones estéticos. En ocasiones, estas actitudes se traducen en discriminación y exclusión, pero también pueden derivar en acoso y en trastornos de la alimentación u otros problemas de salud mental.

Al hilo, en esta sociedad consumista y culturalmente diversa, habría que evitar las críticas y las burlas relacionadas con las vestimentas con las que se cubren los cuerpos, al igual que habría que promover la autonomía y la libertad para decidir en qué medida se quiere cubrir o descubrir el cuerpo.

Del mismo modo, es labor de la escuela enseñar que los aspectos biológicos, los cuerpos, no determinan quiénes somos, no determinan nuestra identidad sexual. Es necesario que el alumnado sepa que tiene derecho a la autodeterminación de su género, como establecen la *Ley 4/2023 para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI* y *Ley 2/2014 integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía*.

Lenguaje inclusivo

Independientemente del fin, de las personas y del contexto en el que se den las interacciones, estas siempre deben desarrollarse con lenguaje inclusivo. Evitar el masculino genérico, incluso no limitarse al lenguaje no sexista, sino expresarse de manera que cada una de las personas presentes se sientan nombradas, y evocar en las mentes de quienes nos escuchan la diversidad de las personas a las que nos estamos refiriendo es una práctica educativa valiosa, necesaria y justa. Con el uso del lenguaje inclusivo se contribuye a la deconstrucción de las normas, las jerarquías (porque dejamos de mencionar solo a los hombres) y los estereotipos de género (porque visibilizamos a las mujeres y a las personas no binarias en situaciones en las que habitualmente no están o no las imaginamos) y se reconoce la diversidad de las personas (porque atendemos a las características particulares y diferentes de cada una).

2.2. Modificar expectativas sesgadas a partir de personas referentes diversas

Actitudes, aptitudes y trayectorias académicas y profesionales como construcciones sociales

Sabemos que las actitudes, aptitudes, trayectorias y otros aspectos en los que se suelen detectar diferencias entre niñas y niños responden, en gran medida, a razones culturales y a los procesos de socialización. Este es el motivo por el que, en bastantes de los casos presentados, se percibe que las niñas suelan ser más calladas y tímidas y que los chicos suelan ser más ruidosos; ellas obtengan mejores resultados y que ellos presenten más desafección por la escuela; que ellas tiendan a los itinerarios de letras y ellos a los de ciencias; que ellas aspiren a profesiones feminizadas (cuidados de personas y animales, medio ambiente) y ellos, a profesiones masculinizadas (deportes, ingenierías). En muchas ocasiones, la escuela y el profesorado contribuyen a la reproducción de esas diferencias, de esos roles estereotipados de género, que habitualmente dan lugar a desigualdades.

Por esta razón, el profesorado debería trabajar desde la conciencia de que el género es una construcción social y, por tanto, puede deconstruirse. Esto implicaría realizar el esfuerzo de no dar lugar a la «profecía autocumplida» contribuyendo con sus

expectativas a la reproducción en su alumnado de roles de género estereotipados. En este sentido, debería evitar tener expectativas estereotipadas de su alumnado o, al menos, evitar que estas se reflejen en sus interacciones y en su labor docente en general. Aunque también debería trabajar activamente para deconstruir los citados roles y favorecer que niños y niñas (hombres y mujeres) sean diversos y diversas, y estén presentes en los diferentes ámbitos de la sociedad de manera paritaria y equitativa.

Recursos educativos no estereotipados y no androcéntricos

Un modo adecuado de comenzar es seleccionando cuidadosamente los recursos educativos (libros de texto, cuentos, recursos digitales, etc.) que se utilizan en la escuela, asegurándose de que no reproducen estereotipos en sus imágenes ni en sus discursos y de que estén escritos con lenguaje inclusivo.

Otro criterio para tener en cuenta al realizar esta selección de recursos, aunque resulte aún más complicado, sería que estos visibilicen las aportaciones de las mujeres a las distintas disciplinas científicas y artísticas, así como las aportaciones fundamentales de las mujeres que han cumplido con los estereotipos de género y que, entre otras cosas, han cuidado y sostenido la vida. En definitiva, los recursos que se utilicen en clase deberían haber superado la perspectiva androcéntrica y, si fuera posible, estar escritos con perspectiva de género feminista.

Visibilización y valoración de referentes femeninos

Las mujeres y sus aportaciones no solo deberían estar visibles en los recursos educativos que se utilizan en las clases, sino en la escuela en general. Mujeres diversas deberían contar sus experiencias en primera persona a las alumnas y a los alumnos, deberían estar visibles en las conmemoraciones, en la cartelería del centro, en los murales decorativos, etc.

Es importante que el alumnado cuente con mujeres diversas como referentes. Esto permitiría ir deconstruyendo las perspectivas homogeneizadoras y estereotipadas. De manera especial, en el ámbito educativo, es importante que conozcan a mujeres con profesiones no feminizadas, del ámbito de las STEM⁵ (como establece la LOMLOE y el III Plan de Igualdad de Género en Edu-

5. Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

cación 2024/2028 de Andalucía⁶), para que también ellas investiguen y contribuyan a la sociedad desde esos ámbitos desde su perspectiva femenina y, a ser posible, feminista. Además, esto les permitiría acceder a empleos mejor remunerados y más valorados socialmente. Por otra parte, como ya mencionamos, es importante que las mujeres que sí cumplen con los estereotipos de género también sean consideradas referentes, y que su trabajo invisibilizado e infravalorado sea percibido como imprescindible para el mantenimiento de la sociedad y de la vida de las personas.

Modelos de masculinidad alternativos e igualitarios

Por supuesto, también son necesarios los referentes masculinos, pero, en este caso, hombres que no cumplan con el modelo de masculinidad hegemónica. Hombres que sean conscientes de sus privilegios y vayan, progresivamente, renunciando a ellos, hombres que expresen su género sin miedo a acercarse a la feminidad, que muestren sus emociones sin violencia, que se relacionen en posición de igualdad con las mujeres, que se responsabilicen de los cuidados y, en este caso, también de sus estudios. Los niños deben hacerse conscientes de que ellos tampoco tienen la obligación de cumplir con los mandatos de género que en parte les sitúan en posición de poder, pero también les limitan y les hacen daño, a ellos y a las demás personas que no ostentan la misma posición hegemónica y privilegiada en la sociedad cishesteropatriarcal.

Educación reflexiva y crítica

Para que las medidas propuestas previamente realmente nos acerquen a nuestro objetivo igualitario, es imprescindible acompañarlas de reflexión y de crítica para identificar y cuestionar las problemáticas sociales, las desigualdades y las injusticias; de respeto y empatía, especialmente, por quienes ocupan posiciones subordinadas y marginales; de valoración y compromiso con la diversidad y la equidad.

6. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/igualdad/plan-igualdad/iii-plan-de-igualdad-de-genero-en-educacion-2024/2028>

2.3. Proyectos educativos con perspectiva de género y compartidos por toda la comunidad

Algunas de las propuestas valiosas que surgen del análisis de los casos no se refieren directamente a las interacciones o a las expectativas de las y los docentes, sino que adquieren una perspectiva más amplia, aluden a la intervención a nivel de centro y por parte de toda la comunidad educativa.

Una de las premisas principales apunta a la necesidad de un Plan de Igualdad coherente con el resto del Proyecto Educativo de Centro. Es fundamental que este no se elabore como un mero trámite al que obliga la Administración, pero tampoco como un proyecto utópico en el que solo cree la persona responsable de su coordinación, desvinculado de la perspectiva educativa del centro.

El Plan de Igualdad de las escuelas no debe entenderse como un anexo del proyecto educativo de centro, debe constituir una parte más de ese proyecto global en el que se concreten las cuestiones directamente relacionadas con el trabajo a favor de la igualdad de género en la escuela. A su vez, debe diseñarse y desarrollarse **en coordinación con el resto de planes, programas y proyectos del centro** (por ejemplo, debe ir en sintonía con el plan de convivencia, con el que tiene muchos elementos en común, o con el proyecto Escuela Espacio de Paz).

De este modo, en coherencia con el proyecto educativo del centro y en coordinación con el resto de planes, programas y proyectos que este incluye, es más probable que el **Plan de Igualdad sea asumido por todo el equipo docente y, en general, por toda la comunidad educativa**. Así mismo, esto permitirá que las prácticas coeducativas no se lleven a cabo exclusivamente en las asignaturas relacionadas con los valores, entre cuyos contenidos (o saberes básicos) se encuentran los relacionados con la igualdad de género, o en actividades complementarias, sino de manera **interdisciplinar y transversal**.

En este trabajo interdisciplinar y transversal se debería incluir otro aspecto que se pone de manifiesto en varios de los casos, el **uso equitativo e inclusivo de los espacios** de la escuela. El más significativo es el uso del patio, habitualmente ocupado por la pista de fútbol que, fundamentalmente, utilizan los chicos. Algunos de los casos nos muestran que los patios pueden distribuirse de otros modos o que las actividades que se desarrollan

en ellos pueden ser rotativas, de manera que no sean ocupados mayoritariamente por los alumnos mientras las alumnas quedan en los márgenes. También contamos con ejemplos de baños inclusivos, que tienen en cuenta la limitación que supone el binarismo de género. Incluso, se proponen espacios sostenibles y respetuosos con el medio ambiente, espacios que pongan la vida en el centro, como defiende el ecofeminismo.

De acuerdo con Bursuc (2013), el punto de partida para la puesta en práctica de un proyecto educativo de estas características es el profesorado, al tener el control sobre la gestión del aula y las interacciones que se producen en esta. De aquí que la **sensibilización y formación del profesorado**, inicial y permanente, tenga un papel clave. No parece viable llevar a cabo un proyecto interdisciplinar y transversal fundamentado en la equidad de género si no se ha interiorizado la perspectiva de género.

No obstante, los casos también muestran que en este proyecto es igualmente necesaria la **colaboración y la implicación de las familias**, ya que, en ocasiones, los comentarios y las actitudes sexistas se aprenden en su contexto (ya vengan de las propias personas que forman las familias, como de los programas que ven en televisión o de los perfiles que siguen en las redes sociales). Es necesario un trabajo consensuado y coherente desarrollado por la escuela, las familias y toda la comunidad educativa en general. En esta línea, algunos casos proponen que el trabajo a favor de la equidad de género llevado a cabo por toda la comunidad educativa requiere de **espacios asamblearios y comisiones paritarias**.

Un aspecto fundamental que consideramos necesario destacar, antes de finalizar con nuestras propuestas, se refiere a la educación para la igualdad con perspectiva intercultural que se reivindica desde una de las escuelas. Esta propuesta se explica debido a que las normas de género no son las mismas en las diferentes culturas. No obstante, nosotras ampliamos la mirada y proponemos intervenir con **perspectiva de género feminista interseccional** (Crenshaw, 1989; Hill Collins, 1990; hooks, 2019) que tenga en cuenta las diferentes identidades y factores de discriminación y de privilegio que interseccionan en las personas condicionando sus oportunidades. Solo desde este posicionamiento, que permite identificar las características y necesidades particulares de las personas, podremos llevar a cabo una práctica educativa inclusiva, equitativa y justa.

3. Principales hallazgos y recomendaciones

En resumen, los hallazgos de nuestros estudios revelan que las desigualdades de género en la sociedad permean las instituciones educativas con modelos de masculinidad y feminidad que llevan al profesorado a tratar a los niños y a las niñas de manera diferente, tanto cuantitativa como cualitativamente. Además, la mayor visibilidad de los niños en el aula, combinada con el uso predominante del masculino genérico y la subrepresentación de las mujeres y de los referentes femeninos en los discursos y materiales de enseñanza conduce a una invisibilidad de lo femenino. Frente a esto, algunas escuelas siguen una línea de reproducción, naturalizando las diferencias de género que espontáneamente se reproducen en el aula, mientras que otras siguen una línea de transformación, abordando cotidianamente las desigualdades de género para visibilizarlas y deconstruirlas con el alumnado.

A partir de los principales hallazgos, hemos planteado tres líneas de intervención educativa a favor de la equidad de género. La primera está focalizada en las interacciones y la participación paritaria y equitativa, e incluye aspectos como la sensibilización frente a las desigualdades vinculadas al género, la intervención ante el sexismo, el respeto a los cuerpos y el lenguaje inclusivo. La segunda se refiere a la modificación de las expectativas sesgadas en función del género a partir de referentes femeninos y masculinos diversos, que deberían aparecer en los recursos educativos. La última alude a los planes de igualdad integrados en proyectos educativos con perspectiva de género interseccional, que sean desarrollados por un profesorado formado en perspectiva de género y asumidos por toda la comunidad educativa.

Referencias

- Alvariñas, Myriam y Pazos, Macarena (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163.
- Biemmi, Irene (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari* (2.ª ed). Rosenberg & Sellier.

- Bursuc, George Cristian (2013). Achieving gender equality in teaching and learning: Identifying problems and searching for Solutions. *Linguaculture*, 4(2), 64-73.
- Crenshaw, Kimberle (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139-167.
- Espinoza, Ana y Taut, Sandy (2016). El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemática Chilenas. *PSYKHE*, 25(2), 1-18.
- Fabra, Maria Lluïsa (1992). La interacción en las aulas de enseñanza secundaria: incidencias del género. En Monserrat Moreno, *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (pp. 93-116). Instituto de la Mujer, Ministerios de Asuntos Sociales.
- García, Jorge, Becerril, Alberto y Hernández, Claudia (2019). Alumnas tranquilas: una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 41-54.
- García Gómez, Teresa y Martínez Rodríguez, Juan (1998). El poder en el aula: lugares y palabras. En J. Martínez Rodríguez (coord.), *Evaluación la participación en centros educativos* (pp. 191-261). Escuela Española.
- Hill Collins, Patricia (1990). *Black Feminist Thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- hooks, bell (2019). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- III Plan de Igualdad de Género en Educación 2024/2028. Junta de Andalucía, 14 de junio de 2024. BOJA No.115.
- Jarlégan, Annette (2016). Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe: permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole. *Le français aujourd’hui*, 193(2), 77-86.
- Jarlégan, Annette, Tazouti, Youssef y Flieller, André (2011). L'hétérogénéité sexuée en classe: effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions verbales enseignant(e)-élève. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26.
- Ley 2/2014 integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. 8 de julio de 2014. BOE No.193.
- Ley 4/2023 para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. 28 de febrero de 2023. BOE No.51.

Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. BOE No.340.

Moreno, Emilia, Padilla, M^a Teresa y Martín, Mercedes (2000). Saber que no estamos. Análisis cualitativo de la discriminación de la mujer en el ámbito educativo. En P. Cuder, (ed.), *Exilios femeninos*. Universidad de Huelva.

Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. BOJA No.132.

Rueda, Jesús A. (2007). Coeducación y educación física. *Revista Sumuntán*, 24, 165-179.

Scharagrodsky, Pablo (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.

Subirats, Marina (1985). Niños y niñas en la escuela: una exploración en los códigos de género actuales. *Educación y Sociedad*, 4, 91-100.

Índice

1. Las relaciones de género en la cotidianidad de las aulas. El punto de partida	11
1. La visión y las expectativas del profesorado hacia el alumnado.....	11
2. La interacción: actitudes y comportamiento del profesorado con el alumnado	19
3. Estructura de la obra y contextos de estudio	26
Referencias	28
2. Mirada poliédrica de la realidad: una investigación ética-política con estudio de caso	33
1. La investigación cualitativa crítica para la concientización ..	33
2. Los estudios de caso: una forma de hacer investigación crítica	36
3. Proceso de la investigación	40
Referencias	49
3. Cambiar porterías por rayuelas. El difícil equilibrio para una educación corporal desde la perspectiva de género ..	53
1. Deconstruir la hegemonía en la ocupación del espacio. El patio escolar como espacio coeducativo	56
2. La rayuela, ¿una metáfora inclusiva? Coexistencia y tensiones en la educación corporal y motriz	60
3. Más allá de una educación corporal: el difícil equilibrio para una perspectiva de género	64
Referencias	67

4. La construcción de la equidad de género en la escuela desde la coordinación del Plan de Igualdad. Un caso que muestra que se puede si se quiere	71
1. Introducción	71
2. El caso de la coordinadora del Plan de Igualdad del CEIP Almudena Grandes	72
3. Educación reflexiva y crítica para la diversidad y la equidad	73
4. Educación con perspectiva de género: deconstrucción de roles, consentimiento y prevención de la violencia	77
5. El papel de las familias en la superación y la reproducción de las normas de género	83
6. La Administración educativa y sus carencias en la distribución de los recursos y en la formación del profesorado	84
7. Los aprendizajes que nos proporciona el caso de Inés	87
Referencias	88
 5. Dificultades y oportunidades para desarrollar interacciones igualitarias en un contexto socioeducativo vulnerable	89
1. Justificación y descripción del contexto socioeducativo del CEIP Los Millares (Almería)	89
2. Interacciones positivas para el bienestar del grupo de cuatro años de infantil	92
3. Cómo se interactúa en un aula de tercero de primaria con una minoría de niñas	95
4. El profesorado habla sobre su práctica docente en el aula	99
5. Conclusiones	102
Referencias	104
 6. (In)visibilidad y reproducción de modelos de género en la cotidaneidad del aula en una escuela chilena	105
1. Contextualización del caso	105
2. Discursos, gestión y estrategias docentes	106
2.1. Comunicación en el aula	107
2.2. Visibilización/invisibilización de protagonistas, ejemplos referentes	108
3. Trato y socialización diferencial según el género	110
3.1. Amonestación y compensación	110

3.2. Participación sesgada	112
3.3. Permisividad	114
4. Estereotipos de capacidades y expectativas	116
4.1. Autoestima académica e inteligencia	116
4.2. Expectativas de futuro	118
4.3. Atributos de masculinidad y feminidad	119
5. A modo de cierre	120
Referencias	122
7. Buenas prácticas de coeducación en un aula de matemáticas de quinto de primaria: avances y cuestiones pendientes	123
1. Descripción del caso	123
2. Dimensiones del análisis	125
3. Resultados	126
3.1. Interacciones de la maestra con el alumnado	126
3.2. Visión y expectativas de la maestra	129
3.3. Actitudes, concepciones y creencias del alumnado	132
4. Conclusiones	135
Interacciones de la maestra con el alumnado	135
Visión y expectativas de la maestra	135
Actitudes, concepciones y creencias del alumnado	136
8. Visibilizaciones que invisibilizan. Diferentes formas de estar y vivir el aula según el género	139
1. Contextualización del caso	139
2. Las interacciones en el aula	140
2.1. Interacciones profesorado-alumnado	140
2.2. Agrupamientos e interacciones entre alumnado	143
2.3. Lenguaje, presencias y ausencias	146
3. Participación espontánea, participación demandada	147
3.1. Tareas por encargo	150
3.2. Diferencias en los trabajos y actividades realizadas	152
4. Comportamiento en el aula	154
5. A modo de cierre	158
9. Diáspora de la sencillez: la unión y lucha entre la igualdad de género y algunos sexismos en la complejidad del panorama escolar	159
1. La rutina que conforma el centro escolar	159
2. Trato del profesorado hacia el alumnado según el género	160

3. Concepciones del profesorado en torno al género	168
4. Expectativas del profesorado en torno al género	171
5. Conclusiones	174
Referencia	177
 10. Desigualdades de género y la crisis de lo público: del silencio al menosprecio de las niñas en la escuela neoliberal chilena	179
1. Introducción: una demanda que no alcanzó la escuela	179
2. Género y reconocimiento en la escuela neoliberal	182
3. Hacia el menosprecio de las niñas: género y crisis de lo público en el aula	184
3.1. La domesticación de las niñas: limpieza, orden y subordinación moral	185
3.2. El silenciamiento como mandato: Del miedo a lo público a la autodesvalorización	187
3.3. Masculinidades visibles y afirmativas: lo público como lugar masculino	191
Referencias	196
 11. Aprendizajes y propuestas para educar en la equidad de género	199
1. Conclusiones y reflexiones finales: un panorama integrado de las realidades educativas	199
¿Existen diferencias entre chicos y chicas?	200
¿Qué espera el profesorado de los chicos y de las chicas?	200
¿Qué trato tiene el profesorado con los chicos y las chicas?	201
¿Qué relación se crea entre chicos y chicas?	201
¿Cómo es la participación de chicos y chicas en clase?	202
¿Qué lenguaje adopta el profesorado?	202
¿Qué compromiso tiene el profesorado y los centros educativos con la equidad de género?	203
2. Propuestas para una educación en y para la equidad de género	204
2.1. Participación e interacciones para la equidad de género	204
Equidad y paridad en las interacciones, en la participación y en las responsabilidades	204
Deconstrucción de perspectivas y opiniones sexistas e identificación de las desigualdades vinculadas al género	205

Intervención ante actitudes sexistas y discriminatorias, insultos, acoso y violencia	206
Respeto por los cuerpos, la intimidad y la dignidad de las personas.	207
Lenguaje inclusivo.	208
2.2. Modificar expectativas sesgadas a partir de personas referentes diversas	208
Actitudes, aptitudes y trayectorias académicas y profesionales como construcciones sociales	208
Recursos educativos no estereotipados y no androcéntricos	209
Visibilización y valoración de referentes femeninos . .	209
Modelos de masculinidad alternativos e igualitarios . .	210
Educación reflexiva y crítica	210
2.3. Proyectos educativos con perspectiva de género y compartidos por toda la comunidad.	211
3. Principales hallazgos y recomendaciones.	213
Referencias	213

Las interacciones de género en las aulas

Escenarios de reproducción y transformación escolar

Las interacciones de género en las aulas. Escenarios de reproducción y transformación escolar presenta los resultados de una investigación ético-política con estudios de caso, realizada por un equipo multidisciplinar, sobre las relaciones que el profesorado construye día a día en las aulas con el alumnado. Estas son fundamentales para educar en y para la igualdad de género o, por el contrario, para constituir un mecanismo por el que seguir reproduciendo y legitimando los modelos de masculinidad y feminidad vigentes. Dicha investigación, enmarcada desde el enfoque de la pedagogía crítica, ha producido un conocimiento situado, visibilizando lo que pasa desapercibido de la realidad escolar. La realización de 9 estudios de caso en 7 escuelas ha posibilitado: 1) observar las interacciones (trato, actitudes y comportamientos) que mantiene el profesorado en la educación infantil y obligatoria con el alumnado en relación con el género; 2) conocer y analizar la visión y las expectativas que tiene el profesorado en estas etapas educativas en su desempeño profesional hacia los alumnos y las alumnas desde un enfoque de género interseccional; y 3) indagar en las creencias, concepciones y actitudes del alumnado en relación con la igualdad de género en el desarrollo de las clases. Los resultados evidencian que hay realidades que pueden considerarse transformadoras, al desarrollar proyectos educativos que contribuyen a la equidad de género, y otras son principalmente reproductoras, por acción o inacción docente, de las desigualdades vinculadas al género existentes en nuestra sociedad. El análisis y la reflexión tanto de las prácticas transformadoras como de las reproductoras han permitido identificar necesidades y líneas de intervención que deberían ponerse en marcha en más contextos educativos; así como realizar propuestas alternativas ante prácticas que deberían evitarse para promover la equidad y la justicia social.

Teresa García Gómez. Doctora en Pedagogía y profesora titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería. Ha investigado y publicado sobre coeducación; relaciones de poder, educación y género; alternativas pedagógicas, educación democrática e innovación educativa; formación inicial docente; y educación positiva. Ha coordinado el monográfico sobre Alternativas Pedagógicas Democráticas en *El Nudo de la Red* (2004) y realizado las ediciones: de Francesco Tonucci (CDC, Frato).- *La maquinaria escolar* (2008) y de Paulo Freire.- *Pedagogía liberadora* (2015) para la colección Clásicos del Pensamiento Crítico de la editorial Los Libros de la Catarata. Asimismo, es editora de la obra colectiva *Palabras y pedagogía desde Paulo Freire* (La Muralla, 2021) y coordinadora, junto con Saray Martín, de *Los agujeros negros de la felicidad. Educación, cultura y política en nuestro tiempo* (2023, Ediciones Trea).

Chiara Giani. Licenciada en Educación Infantil y Primaria (Università degli studi di Milano-Bicocca, Italia). Máster, con premio extraordinario de fin de estudios, en Investigación y Evaluación Didáctica en el aula para el Desarrollo Profesional Docente (Universidad de Almería). Actualmente, estudiante de Doctorado en Educación y profesora de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Almería). Sus líneas de investigación son: inclusión y género.

