

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

**Transmisión de los estereotipos de género en la
Educación Primaria y su influencia en el
alumnado**

*Transmission of gender stereotypes in primary
education and their influence on pupils*

Alumna: Marisol Martínez Suero

Grado en Educación Primaria

Directora: Teresa García Gómez

Convocatoria: Junio del 2021

Resumen

El mundo ha sido organizado y delimitado de forma que las personas estamos etiquetadas con ideas preconcebidas con el objetivo de adaptarnos y predecir situaciones futuras. Estas ideas preconcebidas son los llamados estereotipos, a los cuales nos aferramos y nos influyen a la hora de forjar nuestra personalidad. Sin embargo, existen estereotipos que forman parte de nuestra vida desde el momento de nuestro nacimiento, como los estereotipos de género. A cada género se le atribuyen unas cualidades, características, patrones de comportamiento y roles sociales que acompañarán al individuo durante toda su vida.

Estos estereotipos de género son transmitidos por distintas instancias de socialización como la escuela. Lo hace a través de diferentes vías de transmisión como el lenguaje o los recursos escolares. Además, se reproducen inconscientemente dentro de las propias interacciones entre el profesorado y el alumnado, formando parte del currículum oculto. Esto tiene como consecuencia la creación de expectativas docentes marcadas por los límites del género, y, a su vez, influye en la construcción, por parte del alumnado, de una identidad social.

Esta investigación cualitativa se ha llevado a cabo mediante un estudio de caso y ha tenido como objetivos principales observar las diferentes vías de transmisión de los estereotipos de género y conocer su influencia en el alumnado. He podido observar que los estereotipos de género se repetían una y otra vez, muy marcados y significativos para el niño y la niña, y, de esta forma, generan una percepción de la realidad que influyen en las acciones y pensamientos de los individuos.

Palabras clave: Estereotipos de género, roles sociales, vías de transmisión, currículum oculto, expectativas docentes, identidad social.

Abstract

The world has been organized and delimited so that people are labeled with preconceived ideas in order to adapt and predict future situations. These preconceived ideas are the stereotypes, which we cling to and which influence us in shaping our personality. However, there are stereotypes that are part of our life from the moment of our birth, such as gender stereotypes. Each gender is attributed with qualities, characteristics, patterns of behavior and social roles that will accompany the individual throughout his or her life.

These gender stereotypes are transmitted by socialization bodies such as schools. They do it through different channels of transmission such as language or school resources. In addition, they are unconsciously reproduced through the interactions between teachers and students,

being part of the hidden curriculum. This has as a consequence the creation of educational expectations marked by the limits of gender, and in turn, the construction by the students, of a social identity.

The main objective of this qualitative research is to observe the ways in which gender stereotypes are transmitted in a primary school classroom and to learn about their influence on students.

Keywords: Gender stereotypes, social roles, transmission pathways, hidden curriculum, teaching expectations, social identity

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
2. Fundamentación teórica.....	6
2.1. Estereotipos como Representaciones Culturales del Género.....	6
<i>2.1.1. Los Roles de Género y Patrones de Comportamiento.....</i>	<i>8</i>
<i>2.1.2. Sexismo y Desigualdad Social.....</i>	<i>9</i>
2.2. Estereotipos de Género en el Ámbito Educativo.....	10
<i>2.2.1. Vías de Transmisión de los Estereotipos de Género en el Ámbito Escolar.</i>	<i>11</i>
2.3. La Influencia de los Estereotipos de Género en el Alumnado.	16
<i>2.3.1. Construcción de la Identidad Social.....</i>	<i>17</i>
2.4. Estereotipos de Género y Normativa.	18
3. Estado de la Cuestión.....	19
4. Objetivos	22
4.1. Preguntas de Investigación	23
5. Metodología de Investigación.....	23
5.1. Técnicas de Recogida de Datos	24
6. Negociación.....	25
7. Validez y Fiabilidad de la Investigación	26
8. Análisis de Datos.....	27
9. Resultados.....	27
9.1. Comentarios e Interacciones de la Docente hacia el Alumnado como Vía de Transmisión de los Estereotipos de Género y sus Consecuencias.....	28
9.2. El Libro de Texto como Vía de Transmisión de los Estereotipos de Género. ...	30
9.3. Interacciones entre el Alumnado como Reproducción de los Estereotipos de Género.....	32
9.4. Expectativas de la Docente y Construcción de una Identidad Social por parte del Alumnado.....	32

10. Conclusiones y Discusión.....	34
11. Bibliografía.....	36
12. Anexos.....	39
12.1. Diario de Campo	39
12.2. Transcripción de la entrevista a la docente del aula.....	50
12.3. Transcripción de las entrevistas a los alumnos y alumnas del aula.....	53

1. Introducción.

La escuela es uno de los organismos socializadores más importantes de nuestra sociedad. Su principal función es transmitirnos conocimientos sobre el mundo en el que vivimos, pero también enseñarnos los patrones y reglas por las que se rige ese mundo (García, 2014).

Educarse ha convertido en un proceso de transmisión de valores, valores que nos enseñan cómo debemos comportarnos, de actuar, de reaccionar, de sentir o incluso cómo debe ser nuestra personalidad. Así lo señala la Unesco (Delors, 1996), que nos define la educación como un proceso basado en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser. De esta manera, las personas trascienden la información básica aportada por la escuela y comienzan a crear una visión del mundo influenciada por las ideas preconcebidas que han interiorizado durante su educación en el colegio. Estas ideas preconcebidas son los llamados estereotipos.

Estos estereotipos pueden facilitar, reforzar, limitar o bloquear sentimientos, experiencias vitales, pensamientos y acciones en función del papel que el individuo debe desempeñar en la sociedad. Este papel viene dado por el grupo social al que pertenece el ser humano. Una de las divisiones sociales más reconocidas a lo largo de la historia ha sido la diferenciación por género. Las personas han sido catalogadas según el género al que pertenecían y de esta forma, se le han atribuido distintos estereotipos tanto físicos como de comportamiento, de capacidades, habilidades y como consecuencia, unas expectativas definidas por su sexo (González, 1999).

Santos (2011) nos habla de que la transmisión de estos estereotipos de género tiene lugar en los círculos sociales del individuo, como la escuela, donde la naturaleza de estos estereotipos está tan interiorizada que se transmiten de forma inconsciente por medio de un currículum oculto. Este currículum engloba todos los valores, normas, actitudes, expectativas y creencias que se transmiten a través de la práctica docente de manera inconsciente y que influyen en el alumnado empujándolo a construir su identidad social adaptada e influenciada por estos valores (González, 1999)

Estos roles sociales y patrones de comportamiento limitados por el género se transmiten en la práctica docente a través de distintos medios y recursos como el lenguaje o los libros de texto. En ellos, podemos encontrar diferencias a la hora de tratar al género masculino y al femenino, tendiendo uno de ellos a un papel subordinado y de sumisión que se produce y reproduce sistemáticamente dentro del proceso de educación (Montserrat, 2000).

La elección de este tema para mi investigación se debe a la gran cantidad de investigaciones que se han realizado sobre él y la controversia que han provocado. Durante mi experiencia personal como alumna he podido observar diferencias en el trato hacia las alumnas y la existencia de estereotipos bastante marcados que se reflejaban en el día a día, por lo que he sentido la necesidad de acercarme a esta problemática y para tener la oportunidad de observarla y estudiarla, de forma que en mi futuro como docente sea consciente de su relevancia. He querido acercarme a este tema desde una realidad particular y conocerlo. En este estudio de caso, primero, ofreceré una fundamentación teórica y normativa sobre los estereotipos de género, tras esto, mencionaré los objetivos que he perseguido a lo largo de la investigación y cómo he llevado a cabo su negociación y el análisis de los datos. Por último, expondré los resultados y las conclusiones a las que he llegado tras contrastarlos con la información de los autores recogidos, además de incluir una bibliografía con las referencias de los textos utilizados para el estudio y los anexos, donde se encuentran las entrevistas al alumnado y a la docente, y el diario de campo.

2. Fundamentación teórica.

2.1. Estereotipos como Representaciones Culturales del Género.

Durante siglos, el ser humano ha tratado de organizar el mundo, simplificándolo, ordenándolo y creando esquemas coherentes que nos han facilitado la información necesaria como para poder adaptarnos y hacer predicciones. El objetivo ha sido evitar preocupaciones, intentar que el miedo a lo desconocido y a enfrentarse siempre a un entorno nuevo, desapareciesen (González, 1999).

De esta forma surgieron los llamados “estereotipos”. Vivimos rodeados de ellos y su transmisión se produce dentro de los procesos socializadores y educativos. Su influencia sobre nuestra vida cotidiana es irrefutable, así lo señala González (1999), puesto que estos estereotipos condicionan nuestra forma de pensar, sentir y de actuar, en definitiva, modelan nuestra visión del mundo. Según la RAE el “estereotipo” es la imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable. Sin embargo, este concepto ha suscitado muchas polémicas debido a su vinculación con los prejuicios y la discriminación.

Según la definición de Mackie (1973), los estereotipos engloban distintas creencias populares sobre las características que se le atribuyen a un grupo social y sobre las que hay un acuerdo básico. Además, prejuicios son opiniones preconcebidas, normalmente negativas, que tenemos hacia algo o alguien. De esta forma, el estereotipo es también una idea preconcebida

que se tiene sobre algo, como, por ejemplo, un grupo social. Su conexión convierte a los estereotipos en etiquetas que prejuzgan, y así lo señala González (1999), quien defiende que los estereotipos encierran un trato discriminatorio y un intento de mantener y dar justificación a los sentimientos de superioridad y autoafirmación de un grupo social frente a otro.

Tal y como he mencionado, los estereotipos tienen un valor simplificador, adaptativo y de predicción. Como consecuencia, hemos categorizado todas las realidades que nos rodean, incluidas las personas. Las hemos etiquetado y agrupado de tal forma que, aunque no las conozcamos, sabiendo que pertenecen a un grupo u otro, podemos tener unas ideas básicas sobre su físico, pensamientos o conductas.

Miller (1980) considera que analizar los estereotipos desde un enfoque sociocultural demuestra que estos emergen del medio social y se aprenden y reproducen a través de procesos de socialización y aculturación. Así, los estereotipos no son otra cosa que fieles reflejos de una cultura. Su reproducción se mantiene y perdura en el tiempo puesto que responde a una necesidad del contexto de preservar unos patrones o normas sociales que son beneficiosos para él.

Entre los estereotipos que más se ha reproducido a lo largo de los años y cuya fiabilidad se ha mantenido con más fuerza ha sido el del sexo. Cuando nacemos, el mundo ya está dividido en dos enormes grupos, cada uno con sus respectivas normas, patrones, características y roles sociales. Estos dos grupos son el género masculino y el género femenino (González, 1999).

El género es una representación cultural que agrupa valores, normas, prejuicios e ideas sobre la vida de los hombres y de las mujeres. De esta manera, cada género está delimitado por unos patrones que lo definen y así

Según el tipo ideal históricamente gestado, la mujer, toda mujer auténtica, está adornada de unas características que la distinguen del varón: es dulce y tierna, cotilla y astuta, preocupada por lo concreto, incapaz de interesarse por cuestiones universales, sentimental, intuitiva, irreflexiva y visceral (Frisas, 1998, pp.121-122).

Los estereotipos de género son los roles, normas, patrones de comportamiento y atributos físicos adjudicados a cada sexo, que las personas interiorizan durante un proceso de socialización y que se convierten en factores clave en la construcción de la personalidad del individuo (Espinar, 2009).

A su vez, Freixas (2001) nos señala que la sociedad atribuye a la mujer la necesidad de ser bella, su devoción por ser madre, por cuidar de los demás y vivir para lograr el bienestar del resto. Por otro lado, los hombres deben ser entrenados para enfrentarse al mundo con habilidad, fortaleza y poder. Al mismo tiempo, se les empuja a construir una máscara con la que ocultar todos sus sentimientos y emociones, para convertirlos en seres aparentemente insensibles y sin ningún tipo de vulnerabilidad. También, Colás y Villaciervos (2007) citan a Bonino (2000) que señala que el modelo de masculinidad hegemónica obliga al hombre a carecer de todos los atributos culturales incluidos dentro del género femenino. Los términos más importantes y relevantes son el poder y el éxito. Deben de ser competitivos, poseer la razón, mantener su estatus, ser independientes, fuertes y sin miedo al riesgo.

2.1.1. Los Roles de Género y Patrones de Comportamiento.

El ser humano se convierte en mujer u hombre en función de las representaciones culturales que aprende a lo largo de su vida. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018), el sexo engloba los atributos fisiológicos y sexuales con los que nacen los hombres y las mujeres. De esta manera, se diferencia del género en que este abarca las ideas, normas sociales y patrones de comportamiento que la sociedad ha seleccionado para cada sexo y el significado y valor que se les da. Esto no solo engloba características como las anteriormente nombradas sino también roles sociales dentro de sus círculos de convivencia tales como la familia, el colegio o el ámbito laboral.

Desde un enfoque sociocultural estos estereotipos son interiorizados por la persona reestructurando su personalidad, su conducta y su manera de pensar y sentir. Hay que dar relevancia a algunas aportaciones empíricas citadas por González (1999) tales como las de Steel y Aronson, (1995 en Wertsch, 1999) y las de Spencer y Steele, (1994 en Wertsch, 1999) que nos muestran cómo el concepto que tiene el individuo sobre sí mismo se ve afectado por los estereotipos internalizados, influyendo también en las capacidades intelectuales, las habilidades cognitivas y el desempeño en la ejecución de tareas (González, 1999).

De esta forma, según González (1999), las características atribuidas a cada género y sus patrones de comportamiento van fuertemente ligados al papel que tiene el individuo en la sociedad. Es decir, estas reflejan el rol que debe de desempeñar y que desempeña cada género en su realidad. En nuestra cultura, a la mujer se le suele atribuir un rol de cuidadora y ama de casa, mientras que el género masculino está enfocado en el trabajo y el desempeño de tareas fuera del hogar. Estos roles son los que se toman como referencia para seleccionar los rasgos

más característicos de cada género. Por ejemplo, a los hombres se les suelen atribuir cualidades como el poder, la habilidad y la fuerza, puesto que están enfocados al desempeño de sus tareas del trabajo. Mientras que el género femenino abarca cualidades que se mueven dentro de la sensibilidad, el cariño, la delicadeza, etc., más necesarias para una vida dedicada a la responsabilidad del cuidado de un hogar y de su familia.

Todo esto ha provocado que todos y todas lleguemos a pensar que las características atribuidas a cada género son parte de su naturaleza y no el resultado de un proceso cultural de atribución de roles sociales. Tal y como afirma González (1999), la creación de rigurosas expectativas ha generado una discriminación hacia uno de los grupos, en particular, hacia el género femenino.

2.1.2. Sexismo y Desigualdad Social.

La RAE define el sexismo como la discriminación de las personas por razón de sexo. Al examinar el sistema sexo-género, podemos observar las relaciones asimétricas y de jerarquía que hay entre lo femenino y lo masculino. Asimétricas porque las habilidades y capacidades que se le asignan a cada género son completamente opuestas, y de jerarquía porque se le atribuye una mayor importancia a las del género masculino (fuerza, competitividad, inteligencia) frente a las femeninas (ternura, intuición, colaboración) (Montserrat, 2009).

Por esta razón, el sexismo tiene como resultado unas consecuencias negativas para ambos sexos, puesto que obliga al individuo a aferrarse a unos patrones de comportamiento, cognición y conducta preestablecidos que pueden hacerle sentir atrapado en una red de costumbres y prejuicios.

Así es como el sexismo limita las expectativas de comportamiento social que se tiene de cada género. Convierte la realidad en un escenario donde el papel que cada individuo elige debe de ceñirse a unas normas sociales que están previamente establecidas y que le influirán en sus decisiones futuras, en sus relaciones interpersonales y en su propio estilo de vida. Si por lo contrario no se ciñesen a estas, el individuo recibiría un trato discriminatorio. Sin embargo, aunque es innegable el efecto negativo que tiene hacia los varones, ya que les aleja de toda vulnerabilidad o sensibilidad emocional, es doblemente negativo para la mujer, ya que le quita valor a sus comportamientos, aficiones, actitudes o capacidades y las hacen interiorizar que su papel en la sociedad es un papel secundario y con tendencia a la subordinación (Montserrat, 2009).

Estos valores estereotipados se adquieren en un proceso de aprendizaje que viene dado por la transmisión de estos estereotipos por parte de las distintas instituciones socializadoras como es la familia o la escuela.

2.2. Estereotipos de Género en el Ámbito Educativo.

En muchas ocasiones se ha referido a la educación como el proceso en el que se prepara al individuo para acceder al mercado laboral. En cambio, tal y como señala Subirats (2016), la educación es también un proceso de socialización del sujeto. En la escuela se adquieren patrones de comportamientos, hábitos sociales, autoestima, creencias, etc. En definitiva, se forja la personalidad del sujeto y se crean unas expectativas de comportamiento en función del grupo social al que pertenezca. Y, además, se transmiten los roles de género, que están interiorizados desde una edad bastante temprana. Una dimensión de la educación infravalorada y con tendencia al olvido.

Todo esto sucede a través del currículum oculto, con mecanismos mucho más perspicaces que los que se han venido dando en el pasado. El currículum oculto funciona

de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación "conspirativa" del colectivo docente.

Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad (Santomé, 1991, p.76).

La discriminación ya no está presente de una forma reconocida por toda la sociedad, sino que, como señalaba Subirats (2016), esas formas son invisibles o al menos, complejas, en un mundo con un alma aún androcéntrica. Se mantiene que las desigualdades en el ámbito académico o personal se deben a la situación concreta de cada individuo, y no a unas formas de organización social que las producen y reproducen sin ser conscientes de ello.

El sistema educativo, a lo largo de su evolución histórica, ha pasado por diferentes fases en lo que respecta a la forma de concebir las relaciones de género. Dejando atrás el modelo segregado y con la generalización del modelo de escuela mixta en los años setenta, se han logrado distintos avances en la educación de mujeres y hombres. En cambio, se ha podido comprobar que las mujeres no han alcanzado la igualdad social. Esto se puede ver, por ejemplo, en el tipo de elecciones que hacen en sus estudios y profesiones, en las que el género masculino

se suele decantar por profesiones relacionadas con la fuerza o el poder como bombero, policía o político mientras que la mujer normalmente se decide por profesiones de trabajo doméstico o trabajos de coordinación y colaboración como oficinistas o enfermeras (Espinar, 2009).

En la escuela mixta no existen currículos diferenciados. Así como menciona Subirats (1994), se ha alcanzado una igualdad formal, pero no una igualdad real. Esto se puede comprobar también, observando cómo se siguen manteniendo distintas pautas discriminatorias en las relaciones sociales, como el papel de la mujer en la familia, en la que suele dedicarse a cuidar de los miembros de esta y a realizar las principales tareas domésticas. Estas pautas son normalizadas en la escuela a través del currículum oculto.

Por consiguiente, es importante prestar atención a las distintas vías de transmisión de estos patrones discriminatorios.

2.2.1. Vías de Transmisión de los Estereotipos de Género en el Ámbito Escolar.

Nosotros no hemos inventado la forma en la que vemos el mundo. De hecho, nos limitamos a ver el mundo tal y como lo organizaron las personas que estaban aquí mucho antes que nosotros. Y es en cuanto nacemos, cuando empezamos a recibir esa influencia social que estructura nuestra forma de concebir el mundo. Esta visión del mundo se aprende en la escuela a través de diversas vías de transmisión (Montserrat, 2000).

2.2.1.1. Lenguaje Sexista.

Con el lenguaje, tal y como señala Montserrat (2000), es con lo primero que aprendemos a dividir nuestro universo en categorías. Los criterios que sigue el lenguaje para dividir nuestro mundo, dependen profundamente de los intereses de nuestra cultura. Con el lenguaje se transmite en gran medida la manera de pensar, de sentir y de actuar de la sociedad. De modo que, el lenguaje es, sin duda, una de las principales vías de transmisión de estereotipos en la escuela.

Para poder hablar del lenguaje en la escuela, es necesario mencionar uno de los factores que más han influido en él a lo largo de la historia: el androcentrismo.

Como señalaba Montserrat (2000), el androcentrismo consiste en considerar al hombre como el centro del universo. A pesar de haber podido observar cambios ideológicos, políticos, filosófico, etc., el androcentrismo se ha mantenido inmutable a lo largo de los siglos. La relación hombre-mujer ha permanecido casi intacta y con ello también los puestos que ocupan en la sociedad. Así, el androcentrismo ha estado presente en la ciencia y, como consecuencia, en su enseñanza en la escuela. En historia, por ejemplo, los hombres han sido los que han ocupado

los cargos gubernamentales más importantes, los que han controlado el mundo mediante guerras, batallas o conquistas, mientras la mujer trabajaba, inventaba la agricultura y cuidaba de la familia, algo que la ciencia ha reflejado como un papel secundario y prácticamente invisible. Así ha ocurrido también en el resto de los ámbitos, como el filosófico, donde no existe mención a la mujer.

Todo esto ha dejado huella en nuestro lenguaje, profundamente marcado por el androcentrismo. “El masculino universal constituye un espacio de ambigüedades en el que las mujeres nunca sabemos si debemos reconocernos o no, si estamos o no incluidas, y, en cualquier caso, esconde nuestra identidad y nuestra diferencia” (Subirats, 2016, p. 33).

Estas formas sexistas del lenguaje aparecen implícitamente en la práctica docente, provocando una consecuencia clara en el colectivo: ignorar la presencia de uno de los géneros, silenciar la diferenciación sexual y, por tanto, invisibilizar la identidad de la niña. Subirats (1994) también destacaba los prejuicios sexistas en el léxico de nuestro lenguaje, poniendo de ejemplo de cómo con un mismo adjetivo atribuyen cualidades despectivas a la mujer, como observamos en “hombre público” y “mujer pública”, haciendo referencia con esta última a la prostitución. Aquí es importante destacar el trabajo realizado por García Meseguer en la RAE y su esqueleto androcéntrico.

Igualmente, el sexismo está presente en el uso del lenguaje. Algo que poco a poco está cambiando, pero que aún se mantiene notable a la hora de transmitir nuestras ideas. Palabras como “ministra” o “abogada” hace poco que se añadieron a nuestro diccionario y aún nos cuesta acostumbrarnos a estos términos.

En consecuencia, el lenguaje es discriminatorio y parcial, y dificulta el desarrollo del individuo. Como nos presenta Tejeda (2013), si el lenguaje es sexista, la conducta que tendrá el sujeto lo será también. Nuestra lengua no se posiciona de forma neutral, sino que refleja las relaciones sociales entre los varones y las mujeres, y la subordinación de la mujer en la sociedad.

Como hemos mencionado anteriormente, la escuela es uno de los instrumentos más importantes de socialización, Terrón y Cobano (2008) citaban a Bandura (1974) y Bourdieu (1977), que definen la escuela como un instrumento de transmisión de modelos y de desigualdades. Claramente, el lenguaje es una de estas vías de transmisión, pero no la única. También lo son los recursos utilizados en el aula para llevar a cabo la práctica docente, y entre ellos está uno de los más utilizados: el libro de texto, que abordamos en el siguiente epígrafe.

2.2.1.2. El Libro de Texto.

El libro de texto puede ser, como describieron Terrón y Cobano (2008), un proyector de los modelos y normas sociales, y en este caso más concreto, de los estereotipos de género. Estas dos autoras citan a Zabalza (1990), destacando la definición que hace de los libros de texto, que son uno de los recursos más importantes en la escuela, que guían y orientan la mayoría de las decisiones sobre las estrategias didácticas y sobre los contenidos y que sin duda son el pilar fundamental de la estructuración de la práctica educativa.

Para comprender verdaderamente el funcionamiento de los libros de texto hay que ser conscientes de que “dicen, pero al mismo tiempo guardan silencio” (Sacristán, 1991, p. 251), algo que puede sonar contradictorio pero que nos muestra las dos vías con las que el libro de texto transmite los modelos y patrones de la sociedad, una explícita y otra implícita. Y también, que sus textos e ilustraciones están influenciados por las editoriales que los publican, por sus ideologías políticas y sus intereses más profundos.

Nos transmiten la visión del mundo dependiendo del contexto social en el que se han desarrollado y cumplen una función ideológica de la sociedad. Freire (1990) refleja muy bien el sexismo y clasismo de los libros de texto cuando nos dice que “ilustrados con encantadoras casitas, cálidas, bien decoradas, con hermosas parejas (habitualmente blancas y rubias), niños bien alimentados que con bolsas al hombro se despiden de sus padres camino del colegio, tras un suculento desayuno” (Freire, 1990, p. 35). Con esta cita podemos comprobar que los libros de texto no reflejan el mundo real, sino un mundo idealizado y creado por y para los intereses de la sociedad.

Refiriéndonos ahora a la transmisión de modelos de género, Rodríguez (1998) nos destaca la influencia de la política en el sexismo patente en los libros de texto. Este autor nos cita a Pérez (2011) nos añade, además, que este sexismo aparece por un lado de forma explícita y por otro, de manera tácita. Esto es algo que se puede observar en la preferencia de un género sobre otro, y en la visión estereotipada de la sociedad, incluyendo los roles y estereotipos de género.

El sexismo en los libros de texto se manifiesta de forma clara y evidente. El inexistente protagonismo de la mujer en la sociedad, el olvido de sus aportaciones, sus logros y avances, su papel subordinado y silenciado, y también el uso del masculino universal, ha provocado que las niñas no se sientan identificadas con los contenidos de los libros de texto (Rodríguez, 1998).

Por lo tanto, los libros de texto no solo incluyen contenidos didácticos como matemáticas o ciencias, sino que también trasladan al niño y niña una cultura, con sus

respectivas normas, patrones y modelos sociales. Al igual ocurre con los estereotipos de género, que se transmiten al alumnado de forma inconsciente y crean en él un modelo jerárquico de sexos donde la mujer sigue ocupando un papel secundario.

Distintas investigaciones citadas por Hamodi (2014) como las de (Garreta y Careaga, 1987; Heras, 1987; Molina, 1997; Moreno, 1986; Moreno Sardá, 1987; Subirats, 1993) demostraban el aún marcado androcentrismo en los libros de texto, puesto que en las ilustraciones la aparición de la mujer era mucho menor que la del varón. Hamodi (2014) cita a Subirats (1993) quien se mantenía positiva en que habría una gran mejora respecto a esto, cuando se aprobase el II Plan de Igualdad de Oportunidades y las diferentes medidas aprobadas por el Instituto de la Mujer.

Tiempo después, fueron Blanco (2000) y Peñalver (2001), citados por Hamodi (2014), quienes, mediante sus estudios, comprobaron que ese Plan de Igualdad había supuesto una pequeña mejoría en la representación de la mujer en los libros de texto, pero solamente había sido eso, una pequeña mejoría, ya que a pesar de que se dedicaban más número de ilustraciones a la mujer, se seguía transmitiendo roles y modelos sociales de la cultura de género. En estudios más recientes, como el que cita esa misma autora, el de López-Navajas (2014), se mostraron evidencias de que la representación de la mujer va disminuyendo en los libros de texto de cursos más avanzados.

En definitiva, los libros de texto son también transmisores de la desigualdad de género y de valores estereotipados. Y a pesar de que se ha avanzado en torno a este tema, aún estamos lejos de alcanzar la igualdad.

2.2.1.3. Las Expectativas Docentes.

Sin embargo, el profesorado suele manifestar que los chicos y las chicas tienen en la escuela las mismas capacidades de lograr el éxito, pero esto entra en contradicción con muchas actitudes que tienen los docentes y las docentes, que al igual que los libros de texto, esconden un mensaje dual con el que se transmiten valores de desigualdad y superioridad de un sexo sobre otro. La posición marginal de las niñas queda olvidada y esto produce en ellas un sentimiento de desconfianza en ellas mismas y de baja autoestima, algo que les acompañará lo largo de toda su vida (Mañeru y Rubio, 1992).

Así lo señala Martín (1993) que en su investigación nos expone cómo a la hora de la capacidad escolar, los niños y niñas a penas se diferencian, mientras que sí hay una notable brecha entre la autoevaluación y la autoestima de los niños con respecto a la de las chicas. “El

éxito escolar no tiene tanto peso en la autoconfianza de las chicas y ello, entre otras razones, porque no están condicionadas por las mismas expectativas ni interpretaciones por parte de sus profesores” (Rodríguez, 1999, pp. 191-204).

Las expectativas que tiene el profesorado en torno al alumnado de sexo masculino con respecto al femenino no son las mismas. Usualmente, se relaciona a las mujeres con el orden y a los varones con la creatividad. Se les asocia a las chicas con la pasividad y a los chicos con la actividad, al igual que se espera de las mujeres que sean pacíficas y sin ambición, frente a los hombres, de los que se espera competitividad y agresividad (Rodríguez, 1999).

Santomé (1990) nos señala que el profesorado suele etiquetar el comportamiento de los alumnos y las alumnas, siendo típico de una niña ser “cursi” o “mimada” mientras que los chicos, teniendo esos mismos comportamientos, se les define como “preocupados” o “que muestran interés”. Esto lo podemos observar también con sus conductas, donde reproducen tópicos de género como “los niños no lloran” o “a las chicas no se les pega”. Esto ocurre porque es más fácil reproducir unos roles preestablecidos que cuestionarse la realidad y tratar de construir una correa de igualdad y equidad entre ambos géneros.

Por lo tanto, las expectativas que tiene el docente o la docente de su alumnado sí que están influenciadas por la diferenciación de géneros. Interiorizan unos prejuicios ante sus conductas, comportamientos, formas de expresión de los sentimientos, reacciones etc. y de esa manera, normalizan ciertas actitudes por parte de unos o de otros. Estas expectativas se reflejan en muchos procedimientos que tienen los docentes y las docentes, entre ellos, la valoración subjetiva de los rendimientos. En ocasiones, dependiendo de si es el género masculino o el femenino el autor de un mismo trabajo, se califica de manera distinta, siendo cualificado por encima el de ellos (Rubio, 1991).

Además, el profesorado suele enmendar más las respuestas incorrectas de las chicas que las de los chicos, pero esto también se ve reflejado en otras actitudes del profesorado hacia el alumnado, como normalizar que un chico suele “pelear” por los recursos, mientras que la mujer debe de inclinarse por ceder su uso (Subirats, 2016).

Al igual, esta discriminación por género ocurre durante las interacciones en el aula.

2.2.1.4. Las Interacciones en el Aula.

Dentro del aula las interacciones entre el profesorado y el alumnado se ven afectados también por la diferenciación de sexos. La forma en que se relacionan refleja unos estereotipos y patrones de comportamiento que parecen estar muy interiorizados y que emergen de forma

casi inconsciente. Rodríguez (1999) cita a Fernández (1990) que señala que muchas veces el docente o la docente asigna a su alumnado tareas en función de su género, por ejemplo, a los chicos que les ayuden a trasladar un objeto que pesa mucho y a las chicas que les ayuden a ordenar la librería.

Una de las relaciones que se dan entre el alumnado y el profesorado son las interrupciones y los comentarios que les hacen los alumnos y alumnas y cómo se les suele hacer más caso a los de los chicos, puesto que las chicas adoptan una posición más discreta con la que prácticamente pasan desapercibidas. Este autor también cita a Spender (1983) que nos mostró cómo al hacer un intento de prestarles la misma atención a ambos géneros, creó un ambiente hostil en el que los chicos se alzaron contra el profesorado.

También fue Fried (1989) quien destacó que normalmente se les daba más relevancia a los comentarios masculinos que a los femeninos. Algo en lo que coincide también Subirats (1985) que igualmente piensa que los niños reciben más atención que las niñas.

La brecha entre sexos se puede observar también en la distribución de los espacios en el colegio. En el exterior, los espacios suelen estar divididos de forma que los niños suelen ocupar el espacio central y las chicas los alrededores, por ejemplo, las pistas de fútbol y baloncesto suelen ser los lugares donde juegan los chicos, mientras que a los lados nos podemos encontrar a las chicas sentadas charlando entre ellas. Sin embargo, en el interior del aula esto ocurre al revés, lo central pertenece al género femenino. Por lo tanto, podríamos asociar el exterior a la calle, y el interior del aula al hogar, con lo que sacaríamos una conclusión bastante clara: los hombres ocupan una posición privilegiada en la vida real, en la calle, mientras que las mujeres son las encargadas de que dentro de la casa todo funcione (Santos Guerra, 1993).

Todo esto concluye en una forma de actuar del profesorado que incita a que los niños desarrollen la asertividad, mientras que las niñas interiorizan un papel pasivo, secundario y subordinado. Tal y como habíamos señalado al principio, ambos géneros interiorizan su papel en la sociedad y construyen a partir de él su personalidad.

2.3. La Influencia de los Estereotipos de Género en el Alumnado.

Podemos preguntarnos de qué manera influye la interiorización de los estereotipos de género en el alumnado.

El entorno social del niño y de la niña y sus agentes socializadores (como la escuela) contribuyen a la construcción de su identidad personal, y este proceso se basa en asumir los roles de género que consolidan esa identidad. “Los roles de género serían la expresión pública

de la identidad de género, esa vivencia subjetiva y personal que cada individuo ha construido del hecho de ser hombre o mujer” (Jayme, 1999, p. 11).

Por lo tanto, al interiorizar su papel en la sociedad, el niño y la niña se adentran en un futuro limitado por esos estereotipos y las expectativas que se tienen de ellos y de ellas. Se adaptan a sus roles y los reproducen de manera sistemática, adquiriendo sus papeles también dentro de los distintos ámbitos de la vida: la elección de una profesión, la maternidad, el hogar... y desarrollan las aptitudes que se les asigna como “normales” según el género al que pertenecen. La cultura de género moldea nuestra personalidad e influye profundamente en cómo nos construimos a nosotros mismos.

2.3.1. Construcción de la Identidad Social

Los chicos se reconocerán a ellos mismos como independientes, dominantes, fuertes, sin miedo al riesgo y englobarán estos términos en uno sólo: “la masculinidad”. A su vez, las mujeres se sentirán “femeninas” si cumplen con las cualidades de ser compasivas, leales, dulces, preocupadas por los demás, etc. esto es a lo que Eleanor Mccoby (1966), citada por Jayme (1999), llamó “tipificación sexual” o proceso por el cual la sociedad interioriza los roles de género y los reproduce sistemáticamente, algo que Jayme (1999) denominó como “tipificación de género” tras la diferenciación que se ha hecho con el paso de los años entre “sexo” y “género”.

Por lo que la identidad de género forma parte de la identidad personal y social del individuo y refleja cómo la tipificación de género influye en el concepto que tenemos de nosotros/as mismos/as. Además, estos estereotipos, que se van adquiriendo progresivamente, se relacionan estrechamente con los roles sociales como el lugar ocupado en la jerarquía familiar o la profesión a desempeñar. Así, en el momento en el que un individuo se identifica con el género masculino o con el femenino empieza a vivir una vida “masculina” o “femenina”, moldeando su forma de concebir el mundo, de interpretarlo, construyendo su propia percepción de la realidad según el grupo social al que pertenece.

Jayme (1999) cita a Guidano y Liotti (1983) quienes diferencian tres etapas durante las que se construye la identidad personal y social del sujeto. La primera etapa corresponde a preescolar, en la cual el niño y la niña descubren que la identidad de género es inmutable, o se es niño o se es niña. La segunda etapa corresponde a la infancia o niñez, donde el sujeto interioriza los valores masculinos y femeninos y comienzan a desarrollarlos, permitiéndosele a la niña tener algunos comportamientos masculinos, aunque sin que se ponga en duda su

feminidad, mientras que el niño no debe de salirse de su rol. Y, por último, la etapa correspondiente a la adolescencia, una de las más difíciles de la vida, cuando debes de asumir los roles de género impuestos por la sociedad como propios y reconocer las expectativas que se abren a cada uno de ellos.

Sin embargo, la escuela ha tratado de eliminar esta transmisión de roles y estereotipos de género o al menos disminuir su presencia en la práctica educativa. Esto se ha llevado a cabo mediante la creación y aprobación distintas leyes y normativas en el ámbito educativo.

2.4. Estereotipos de Género y Normativa.

Para lograr avanzar hacia una escuela coeducativa y dejar atrás la escuela mixta que reproduce y transmite los estereotipos de género a los niños y niñas, se han creado distintos planes de igualdad. El I Plan de Igualdad de Género en Educación fue aprobado por Acuerdo de Consejo de Gobierno en 2005 y supuso un gran cambio para la docencia, cuya práctica se obligó a ser revisada para tratar de eliminar esa presencia de estereotipos que se han venido transmitiendo durante décadas. Algunas de las leyes más importantes aprobadas durante estos años fueron: La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía que *“Establece la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres como uno de los principios fundamentales del sistema educativo”* y la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la *“Promoción de la igualdad de género en Andalucía”* además de la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género.

Años después, en 2016, se aprobó el *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación de Andalucía*, el resultado de la revisión y actualización del plan anterior, habiendo evaluado, mejorado y añadido nuevas medidas, como la creación de Planes concretos por cada centro donde se alcanzan metas más reales y con medidas más particulares y adaptadas a la necesidad de cada contexto escolar. Con la aprobación, además, dos años antes, de la Ley 2/2014, de 8 de julio, en la que se recoge el reconocimiento de las personas Transexuales y la garantía de derecho de la autodeterminación del género.

Entre las medidas más importantes recogidas en el II Plan de Igualdad, destaco la Medida 1.1 que consiste en *“Integrar y contemplar de modo transversal la perspectiva de género en el Plan de Centro y en los proyectos que lo integran”* puesto que trata de ayudar a generar una visión única y no dual en la práctica docente, en la que el niño y la niña sean tratados de la misma forma y se eliminen los roles de género que empiezan a interiorizar desde muy pequeños/as y que provocan una desigualdad muy marcada y desfavorable para ambos, pero

doblemente negativa para la mujer. Además, es importante añadir que el hecho de que cada centro configure su propio plan de igualdad hace que el sistema sea mucho más efectivo ya que el plan está contextualizado y adaptado a una realidad educativa concreta. También destaco la Medida 1.2 que habla de los recursos escolares, concretamente su enunciado es el siguiente: “La Consejería competente en materia de educación garantizará que en los libros de texto y materiales curriculares se eliminen los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas y discriminatorios” (Plan de Igualdad, 2016, p. 19).

Estas medidas son muy importantes debido a que la eliminación de los estereotipos de género, presentes en los libros de texto suponen un paso hacia la educación en igualdad.

La educación requiere una investigación y un esfuerzo constantes, con sus respectivas revisiones y soluciones, que en la realidad del aula se ven mermadas simplemente por una falta de integración y pragmatismo.

3. Estado de la Cuestión.

Las bases de datos consultadas para la búsqueda de las siguientes investigaciones han sido Dialnet y Google Académico.

La transmisión de estereotipos de género en la escuela ha sido investigada anteriormente con el objetivo de observar cómo actúa e influye en el alumnado. Una de las investigaciones más recientes, que corroboraba las ideas plasmadas en el marco teórico, es la realizada en 2019 por Zambrano, Rivera y Villarraga (2019) y con el título de “Representaciones sociales de los roles de género”, en la que su principal objetivo era observar cómo se construían los roles de género en un aula de niños y niñas de siete y ocho años en Colombia. Es un estudio cualitativo que consistió en una entrevista grupal y juego dirigido y permitió investigar de forma más precisa y busca incrementar el interés en investigaciones futuras. Los resultados que se obtuvieron tras la realización de dicho estudio confirmaban que los participantes se identificaban con roles específicos y preferían actividades relacionadas directamente con su rol. Así, el género femenino solía desempeñar actividades organizativas o tareas domésticas mientras que el niño se decantaba por actividades relacionadas con la fuerza o el deporte.

Además, los roles de género no solo se interiorizan a una edad temprana como se puede observar en la investigación mencionada anteriormente, sino que también se siguen reproduciendo en etapas posteriores, como estudiaron Colás y Villaciervos (2007) en su investigación sobre “La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes”, cuyo objetivo era conocer cuáles son los estereotipos de género interiorizados

por los adolescentes y jóvenes en formación. La llevaron a cabo elaborando un instrumento que recogía todas las vertientes en las que se dimensionan los estereotipos de género y creando indicadores de estas dimensiones, un estudio descriptivo de tipo encuesta. En esta investigación conocieron cómo los atributos que se asocian a cada género son completamente opuestos, al igual que los roles que suelen desempeñar cada sexo y sus competencias y habilidades. Sus autoras observaron cómo se le atribuyen al género masculino el poder, la fortaleza física y las tareas técnicas y mecánicas, mientras que la mujer suele desempeñar tareas de organización, cuidados personales o servicios sociales.

Por lo tanto, los estereotipos de género son transmitidos a través del currículum oculto y durante la práctica docente, siendo uno de los instrumentos de transmisión el lenguaje, como vemos en la investigación de García (2009), titulada “Escuela mixta vs Escuela educativa: Un estudio de caso en torno a la reproducción y transformación de las desigualdades de género”. Esta investigación es cualitativa, concretamente un estudio de caso con el objetivo principal de conocer las relaciones sociales alumnado-alumnado y profesorado-alumnado dentro de un aula de Educación Primaria y si reproducen o no las desigualdades de género. Con respecto a los resultados, en uno de los centros observados se trataba de transformar el uso del masculino genérico y existía un compromiso en disolver el uso sexista del lenguaje, mientras que, en el otro centro, el profesorado y el alumnado veían irrelevante esa transformación.

Sin embargo, en muchas ocasiones no es únicamente el lenguaje el que crea situaciones de desigualdad de género, sino también las interacciones sociales entre el profesor o la profesora y su alumnado. Así se puede observar en la investigación de Sánchez (2009), con el título de “Equidad de género en preescolar, el lenguaje sexista en el aula”. Un estudio de caso, con el objetivo principal de observar el trato que le da el docente/la docente a los niños y las niñas en el aula y en el que se recogieron distintas situaciones en las que mediante la relación docente-alumnado, se discriminaba a un género de otro. Por ejemplo, a la hora de dirigirse a las niñas, se hacía de forma más dulce y calmada y se les solía atribuir actividades de mayor responsabilidad en cuanto a actitud, se les decía que se sentasen atrás durante el visionado de una película, puesto que se daba por hecho que se comportarían mejor que los varones. Mientras, a los varones se les hacían más cumplidos en cuanto a sus logros y se les asignaban tareas que requerían de fuerza física como mover una mesa.

Los estereotipos de género se transmiten en la escuela también a partir de los recursos utilizados en clase, como es el caso del libro de texto. Así lo avala la investigación cualitativa de Terrón y Cobano-Delgado (2008), titulada “El papel de la mujer en las ilustraciones de los

libros de texto de Educación Primaria”, en la que estas autoras estudiaron la representación de la figura femenina en los libros de texto de las áreas de conocimiento del medio, matemáticas, y lengua y literatura. También tenían como objetivo conocer los valores que se transmitían a través de ellos con respecto a los roles y patrones de género. Lo primero que llama la atención con respecto a los resultados, es la comparación entre las veces que aparece una figura masculina en las imágenes frente a una femenina, en lo que la masculina alcanza un mayor número de imágenes, pero, además, podemos notar un incremento en el número en cursos más avanzados, como quinto de primaria. Después, a la hora de la representación de dichas imágenes, se podía observar cómo la mujer solía aparecer en entornos familiares mientras que el hombre solía aparecer en un entorno de trabajo. Además, incluso se podía encontrar diferencias con respecto al color y tonos de los dibujos, en los que se asociaban las imágenes de mujeres con colores más claros y a los hombres con colores más oscuros.

La transmisión de estos estereotipos a través de los libros de texto también fue estudiada por Carolina Hamodi (2014) en su investigación cualitativa “Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales”, en la que analizó cuatro libros de texto de primaria de lengua castellana y literatura, y la reproducción del androcentrismo en ellos. En esta investigación se tenía como objetivos principales conocer si existía igualdad a la hora de la representación de la mujer y del hombre en los cuatro libros de texto de la asignatura de “lengua castellana”, los de los cursos de 4º y 6º de Educación Primaria pertenecientes a las editoriales Anaya y Santillana, analizar los papeles y roles atribuidos a cada género y observar las diferencias entre los comportamientos y sentimientos que se le atribuyen a cada uno. Esto se llevó a cabo mediante un análisis del contenido. En esta investigación volvía a reconocerse un mayor número de imágenes masculinas que femeninas en los libros de texto y se puede observar como de nuevo, la mujer suele aparecer en entornos domésticos mientras el hombre aparece con mayor frecuencia en entornos laborales. Con respecto a las emociones, a la mujer se le atribuyen sentimientos de alegría y felicidad, mientras que al hombre se le asocia con el enfado y la preocupación. Al igual, se observa cómo en los libros de texto de cursos superiores como quinto o sexto de primaria, la aparición de la mujer se reduce.

La influencia de estos estereotipos y roles de género ha sido el foco de investigaciones que han tratado de observar y conocer esa influencia, una de ellas la realizada por Olivares y Olivares (2013) con el título de “Impacto de los estereotipos de género en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios” donde reflejan la influencia arraigada de los estereotipos de género a lo largo de la vida de los estudiantes y cómo puede afectar en su forma

de construir su propia identidad a la hora de elegir un empleo. Esta se realizó mediante una investigación cualitativa en la que trabajaron con cuarenta participantes (estudiantes), con los que hicieron árboles genealógicos ocupacionales. En los resultados obtenidos se dio a conocer que los alumnos solían tener altas expectativas laborales, se preocupaban por reforzar estereotipos de fuerza y capacidad, una escasa tolerancia al fracaso y un elevado sentimiento de autorrealización. Mientras, las alumnas tenían unas bajas expectativas laborales, deseo por conciliar una vida familiar y dificultad para romper con los estereotipos. Las mujeres destacaban en habilidades comunicativas y solían sufrir inseguridad y dependencia. Todo esto como resultado de una educación que encamina a forjar este tipo de personalidades tan marcadas para un género como para otro.

Esta construcción de una identidad de género se puede observar también en la investigación “Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes” de Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle (2012). Fue llevada a cabo mediante una combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas, es decir, una metodología mixta, y estudia los estereotipos de género y cómo construyen una identidad masculina o femenina en el individuo desde pequeño/a hasta adolescente. Con respecto a los resultados, se observa cómo los chicos suelen responder a las situaciones con agresividad, por impulsos, mientras que la mujer suele razonar más las cosas y se le asocia con sentimientos de compasión, empatía, cariño y ternura. A las chicas les gusta sentirse protegidas en comparación con los chicos que sienten la necesidad de desempeñar un papel de defensores de estas.

De esta forma se puede captar cómo se repiten, en todas las investigaciones, los mismos patrones de comportamiento, las representaciones sociales, los roles que se desempeñan en sociedad y, en definitiva, los estereotipos de género, que son las representaciones de nuestra cultura que nos cosifican y etiquetan desde el momento en el que nacemos.

4. Objetivos

Los objetivos principales que trataré de alcanzar con esta investigación serán los siguientes:

- Conocer las principales vías de transmisión de los estereotipos de género en un aula de Primaria.
- Observar la influencia de la transmisión de los estereotipos de género en el alumnado.

4.1. Preguntas de Investigación

Atendiendo a los objetivos formulados me planteo las siguientes preguntas de investigación:

- ¿En qué comportamientos y comentarios del alumnado y del docente se pueden observar influencias de los estereotipos de género?
- ¿Qué vías de transmisión de los estereotipos de género podemos encontrar en el aula?
- ¿Qué diferencias encontramos en cuanto al comportamiento y las acciones de los sujetos de género masculino y los de género femenino?
- ¿Influyen los estereotipos de género en las relaciones interpersonales de nuestro alumnado en el aula?
- ¿Son conscientes la docente y el alumnado de estas influencias?

5. Metodología de Investigación

Mi investigación sobre los estereotipos de género es una investigación cualitativa puesto que consiste en dar sentido a lo observado y a la información que se ha recogido a través de distintas fuentes. Según señala Stake (1998) no se trata de encontrar la verdad, sino observar y conocer la realidad de un aula recogiendo la información necesaria sobre el problema que he estudiado. Esta elección se debe a que el problema sobre el que he investigado, la transmisión de los estereotipos de género, no se puede cuantificar, sino que únicamente podemos tratar de observar el entorno y conocer y comprender una realidad desde las acciones y palabras de sus protagonistas. La metodología utilizada, por tanto, es inductiva, puesto que “los conceptos, intelecciones y comprensiones han sido desarrollados a partir de los datos recogidos” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 3).

En el marco de esta metodología he realizado un estudio de caso, concretamente, un estudio de caso instrumental, según la clasificación de Stake (1998).

El principal objetivo de un caso instrumental es conocer más allá de un caso particular, es indagar sobre un problema más amplio. Con mayor exactitud, estudié las vías de transmisión de los estereotipos de género y cómo influyen al alumnado de un aula a partir de un caso concreto. De esta forma traté de iluminar este problema y situarlo en la realidad particular de un aula de primero de Primaria (Stake, 1998).

El contexto en el que nos situamos es un colegio de un pueblo costero de Almería llamado Roquetas de Mar, localizado en un barrio formado por residencias de familias de clase media y rodeado de distintos bares y comercios. El alumnado del centro, de forma general, goza

de una buena situación económica y la mayoría se desplaza al colegio a pie debido a la poca distancia entre su lugar de residencia y el centro. Existe poca variedad cultural en el alumnado, siendo prácticamente todo de nacionalidad y origen español. Esto aportó información más concreta aún en este caso, puesto que las costumbres y comportamientos giran en torno a una misma cultura. El aula observada está compuesta por ocho alumnos y nueve alumnas. La docente responsable del aula es una mujer.

5.1. Técnicas de Recogida de Datos

Las técnicas de recogida de datos en este estudio de caso son tres, según la categorización de Stake (1998):

- *Observación.* Esta técnica consiste en contemplar la realidad de un caso particular con el fin de obtener determinada información necesaria para una investigación. Se trata de una observación etnográfica, es decir, un estudio directo de un grupo de personas durante un periodo determinado para conocer su comportamiento social. Parto de unas cuestiones iniciales que son las preguntas de investigación mencionadas al principio. Se observó al alumnado y a su docente, sus comportamientos, comentarios y relaciones interpersonales en el aula. Uso un enfoque inclusivo, en el que la persona que observa es el instrumento básico para la recogida de la información. Además, esta investigadora mantiene relación directa con los sujetos y el ambiente observados. Es decir, que en todo momento ha sido una observación participante. Las cuestiones a las que traté de dar respuesta son sustanciales, pero también, teóricas, puesto que el objetivo es analizar y comprender un escenario, en este caso un aula de primero de Primaria, pero también comprender teoría general que trascienda a ese tipo de escenario (Taylor y Bogdan, 1992).

Observé la actuación de los participantes de la investigación y la relacioné con la existente o no influencia de los estereotipos de género. Siempre traté de limitarme a observar y organizar la información recogida sin sacar ninguna conclusión hasta conectar esta información entre sí (Taylor y Bogdan, 1992).

- *Análisis de documentos y materiales.* Se analizaron los recursos materiales utilizados en el aula, tales como el libro de texto o las fotocopias con las que trabaja el alumnado. No obstante, se tuvieron en cuenta todo el resto de recursos, utilizados eventualmente o con menos frecuencia. Se analizó también el Plan de Igualdad de Género del centro, incluido dentro del Plan de Paz.

- *Entrevistas.* Se trata de un diálogo, una conversación, entre el entrevistado y entrevistadora de manera abierta, relajada, flexible que facilita la interacción y la comunicación entre ambos sobre un aspecto central para el investigador (Vallés, 2002). No busqué la contradicción, sino la relación entre lo que se nos dice, y lo que luego realmente hace cada individuo. Las entrevistas fueron semi-estructuradas. Se llevó a cabo una entrevista individual a la docente del aula y además, entrevisté al alumnado organizado en pequeños grupos naturales para potenciar sus hablas, siempre desde una perspectiva holística (Taylor y Bogdan, 1992).

6. Negociación.

Como señala Santos y Moreno (2016), la negociación nace de la diversidad de interpretaciones de hechos, concepciones y actitudes. Es el intercambio lo que permite construir un conocimiento más contrastado. La finalidad de este proceso fue acceder a las situaciones que viven los sujetos y contrastar la información recogida con la docente.

La negociación la he realizado en tres momentos: una negociación inicial durante el proceso y al finalizar la investigación

Los primeros pasos a dar en cuanto a la negociación inicial fue informar a la docente del aula de que allí se iba a realizar una investigación. La definición principal de negociar es examinar en común. Por eso, durante este proceso se dejaron claros los criterios a seguir y se estableció una negociación entre el informante, en este caso yo, y el observado, en concreto, la docente responsable del aula investigada.

Con esta negociación inicial pretendí evitar que la docente pudiese sentir una posible resistencia a la modificación del informe o cierto rechazo a la crítica.

Negociar la investigación convierte el proyecto y el resultado de la investigación en un compromiso de respeto y de dignidad sin las que no podríamos realizar nuestro estudio de caso.

Se pretendió crear un ambiente de armonía y cercanía emocional, en el cual todos y todas las participantes en la investigación pudiesen desenvolverse cómodamente en el aula sin llegar a percibir esa observación como un juicio personal (Santos y Moreno, 2016).

El proceso de negociación no concluye ahí. Pueden surgir diferentes situaciones de forma imprevista, problemas, conflictos o algunas exigencias que empujen a modificar los

criterios de la negociación inicial. Se dio la oportunidad de modificar los tiempos o incluir nuevas perspectivas imprevistas.

Por lo tanto, la negociación inicial se revisó a lo largo de todo el desarrollo de la investigación. Mantuve siempre un talante dialogante y receptivo. Durante esta fase se informó de las entrevistas y se establecieron reglas y criterios que seguí previamente, durante y posteriormente a su realización.

En esta fase y gracias al diálogo tuvimos la oportunidad de aprender ambas, tanto la docente como yo, porque en el diálogo entre sujetos e investigadores, podemos conocer los errores, diferencias, opiniones, contrastes, enfoques, sugerencias, etc. que convierten este proceso en un proceso de aprendizaje para ambos (Santos y Moreno, 2016).

Finalmente, cuando el informe estuvo redactado y terminado, se dio la opción de su lectura a la docente responsable del aula investigada y al mismo tiempo, se optó a añadir comentarios o sugerencias a este.

Sin embargo, debido a las fechas marcadas por la entrega académica, se dejó claro que esta tenga que realizarse antes de su entrega.

7. Validez y Fiabilidad de la Investigación

Para dar validez a la investigación he llevado a cabo la técnica de triangulación, señalada por Stake (1998), concretamente la triangulación de fuentes, de técnicas de recogida de datos y entre investigadoras, que expongo a continuación.

Triangulación de fuentes. En concreto en este caso, la triangulación de fuentes se basó en el alumnado, el docente y los recursos utilizados en el aula. Estas fuentes proporcionaron la información necesaria para la investigación. Se observó el comportamiento, comentarios y relaciones del alumnado y del docente, y su relación con la existencia o no de vías de transmisión de los estereotipos de género en el aula. Mediante la saturación de información y su categorización, saqué las conclusiones correspondientes a la investigación.

Triangulación de técnicas de recogida de datos. Para este estudio se hizo uso de la observación diaria del aula que vino acompañada de un diario de campo donde recogí toda esa información que observé donde posteriormente la interpreté. Además, utilicé otra técnica basada en entrevistas a los sujetos implicados en la investigación, concretamente el docente y el alumnado del aula observada.

Triangulación entre investigadoras. Lo análisis realizados por la investigadora han sido contrastados con los realizados por parte de dos de mis profesoras de la universidad, con el objeto de eliminar sesgos y dar consistencia al mismo.

Asimismo, he utilizado la técnica de *validez del respondiente*, que señala Simons (2011), para dar credibilidad a mi investigación, proporcionando el informe de la investigación a la docente del aula, contrastando este con ella.

8. Análisis de Datos.

Haciendo uso de la metodología mencionada anteriormente, enfocada a conocer y comprender la realidad estudiada. El análisis que he elegido es un análisis de carácter cualitativo. Este tipo de análisis consiste en analizar el diario de campo, los documentos utilizados en clase como los libros de texto, el Plan de Igualdad del centro y, además, el análisis de las entrevistas a los niños y niñas y a la docente. Llobet (2015) define el análisis cualitativo como “un proceso relativamente sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación, que nos proporciona explicaciones sobre el único fenómeno de interés” (2015, p. 26).

Tras esto, he elegido un método de organización basado en la categorización por temas. He dividido la información más relevante por categorías para que así resultase más fácil su posterior interpretación. Para esto, he utilizado colores, asociando un color a su correspondiente tema. El color rojo para los comentarios de la docente hacia el alumnado como vía de transmisión de los estereotipos de género; el verde para las consecuencias de la transmisión de los estereotipos de género; el naranja para las expectativas de la docente y la construcción de una identidad social por parte del alumnado; y el azul para las interacciones entre el alumnado como reproducción de los estereotipos de género. Cuando la información estaba organizada por temas, procedí a darle sentido a la información recogida, comparando las categorías y buscando relación entre ellas, que me llevó a los resultados y conclusiones. Esta interpretación se elabora a partir de los objetivos y las preguntas de investigación, a las cuales se trató de dar respuesta. Finalmente, obtuve unos resultados y conclusiones adecuadas a los objetivos propuestos al principio de la investigación.

9. Resultados.

En este epígrafe abarco los resultados de mi investigación sobre las vías de transmisión de los estereotipos de género en un aula de Educación Primaria.

9.1. Comentarios e Interacciones de la Docente hacia el Alumnado como Vía de Transmisión de los Estereotipos de Género y sus Consecuencias.

Durante mi estancia en el aula investigada, fueron muchos los comentarios y comportamientos de la docente hacia el alumnado que me llamaron la atención y que parecían reflejar unos estereotipos de género completamente interiorizados y que salían a la luz de forma inconsciente, como si formase parte de la naturaleza del individuo. Por ejemplo, son muchas las veces que las niñas se acercaron a la docente para decirle que les dolía algo (la cabeza, la barriga, una pierna) y, sin embargo, en muy pocas ocasiones se acercaban los alumnos para decirle que se encontraban mal. Esto dejaba entrever cómo los alumnos no se sentían cómodos mostrándose vulnerables. Algo que pude observar también en algunas de sus respuestas en las entrevistas, como, por ejemplo, *“Los niños solo lloran cuando se pegan”*, a lo que yo les rebatí *“¿Es raro que llore un niño de la clase?”* y F16 me contestó rápidamente *“Raro un poco, aunque si es porque se han hecho daño pues bueno”*. Estas respuestas que eran sin duda consecuencias de la transmisión de los estereotipos de género. Sin embargo, esto es un dato que también salió a la luz durante la entrevista a la docente, quien señaló que *“Por regla general, las niñas suelen ser más calmadas dentro del aula y les cuesta menos expresar sus sentimientos y emociones”*. En cambio, una de las principales vías de transmisión de estos patrones de comportamiento era la propia docente, que solía mostrarse más cariñosa hacia las alumnas. Así indicaba ella misma en la entrevista *“Por ejemplo, intento ser igual de cariñosa con todos, pero las niñas suelen abrazarme más, son más cercanas, y yo con ellas igual”*. Así lo refieren también las propias alumnas, que, como consecuencia de los comportamientos de la docente, señalan: *“A nosotras nos cuida más”*. Todos estos comportamientos parecen desvelar una actitud más cariñosa por parte de la docente a las alumnas, mientras que los niños parecen recibir un trato como personas más independientes y menos vulnerables. A su vez, cuando uno de los alumnos de la clase se comportaba de manera más cariñosa con la profesora, ella le atribuía un comportamiento de chico *“mimado”*, mientras que había una alumna que tenía el mismo comportamiento que ese alumno y la docente lo normalizaba.

También parecía exigir mejor comportamiento a las niñas, como lo señala una de las alumnas cuando le pregunto: *“¿Os regaña más a las niñas o a los niños?”* respondiendo porqué: *“Porque sabe que puedo hacer el trabajo muy bonito, pero a veces me canso un poco y me dice que lo haga mejor que yo lo sé hacer muy bien”*. Esta misma alumna indica que a los niños los suele regañar más en la fila, y a ellas más en clase, haciendo una clara diferenciación de que los niños suelen asumir menos las normas y está normalizado en ellos el movimiento

mientras que las chicas suelen ser más sancionadas en clase y se les atribuyen actividades más sedentarias. Es más, en el recreo los niños solían ocupar el espacio central jugando a la pelota mientras que las niñas jugaban en los alrededores o incluso se quedaban sentadas “*jugando a las palmas*”, como me indica uno de los alumnos en la entrevista.

Por lo tanto, también se asociaban cualidades a cada uno de los géneros. Por un lado, se atribuían cualidades como el cariño, la ternura, la belleza, la servicialidad a las mujeres, y, por otro lado, cualidades como la fortaleza física o el poder que parecían ser características propias del sujeto masculino. Para las chicas, la docente solía utilizar términos más cariñosos, y casi siempre tenían que ver con lo estético. “*Qué bonita tu camiseta, F4, ¡Me encanta!*”, “*Qué guapa vienes hoy bonita, ¡Pareces una princesita!*”, “*¡Qué guapísima es mi niña madre mía!*”. Mientras que, a los chicos, se refería con términos bastante diferentes: “*Pero bueno qué gracioso es mi M5*”, “*Qué bien trabaja mi niño, madre mía*”, “*Qué máquina eres ¿eh?*”. Sobre todo, a la hora de entregarles las fichas la docente solía utilizar la muletilla de “*Aquí la tienes, campeón*”. Era la propia docente la que les transmitía esas cualidades que parecían ser naturales de cada género pero que en realidad la docente las tenía incorporadas hasta interpretarlas como naturales.

Otra de las actuaciones de la docente que parecía esconder un trasfondo de género ocurría a la hora de elegir los sitios para los niños y las niñas en el aula. De hecho, se hicieron algunos cambios de sitio y la docente me comentó que quería que hubiese siempre chicas en los grupos porque sino, “*no trabajaban*”. Parecían ser las chicas las que aportaban orden y calma a los grupos.

Con respecto a los roles sociales, la docente tuvo distintos comentarios y comportamientos que transmitían claramente el rol social femenino. Como cuando les indicaba a los niños y niñas cosas como “*M16 tienes que decirle a mami que te meta el bocadillo en un túper, ¿Vale?*” o “*Tienes que decirle a mami que te compre un lápiz nuevo*”. Reproduciendo un rol de madre cuidadora, encargada de los hijos e hijas y de sus necesidades, algo que se reproduciría también en casa de esos niños y niñas.

Algo que se repetía también todos los días tenía que ver con el lenguaje que utilizaba la docente para referirse a los niños y niñas. Por ejemplo, una mañana cuando llegó a clase únicamente había un niño y seis niñas jugando al ajedrez. Entonces, ella dijo: “*Niños porfa no dejéis luego las piezas tiradas que se pierden y no podemos jugar más veces*”. El lenguaje que siempre utilizaba se refería únicamente al masculino y con muy poca excepción al femenino. De hecho, habiendo solamente un chico y seis chicas, seguía utilizando el masculino. Esto es

algo que viene dado por su lenguaje, en el que a la mínima que hay una figura masculina en el colectivo, cambiamos el género con el que nos referimos para usar el masculino. Esto podría crear confusiones en el alumnado femenino, que nunca se ve identificado en el lenguaje. Aun así, la docente lo hace de forma inconsciente, pues en la entrevista nos señala que *“También te digo que procuro no utilizar el masculino genérico a la hora de hablar, ya sea dentro del aula o durante el desempeño de mi vida personal”*.

En el Plan de Igualdad del centro no se habla en particular del lenguaje o de la importancia de no utilizar el masculino genérico, únicamente se le da relevancia a fomentar una mayor sensibilización sobre el significado de la igualdad en el contexto educativo y a los valores que permitan un reparto de tareas y cuidados más igualitarios, algo que en principio se cumple pero que no abarca el resto de prejuicios que pueden existir tanto en el vocabulario como en las connotaciones utilizadas por parte de la docente. Además, veo relevante destacar que, en la entrevista a la docente, a la pregunta de si le resulta importante la igualdad a la hora de expresarnos, ella responde *“La realidad es que no lo considero realmente importante, puesto que para mí el respeto hacia ambos sexos nunca podría estar condicionado por la forma de hablar, sino de sentir esa igualdad”*. Por lo tanto, aparentemente, no existía una verdadera preocupación por el lenguaje igualitario en el aula, puesto que la docente interpretaba que el masculino genérico engloba a los dos géneros.

9.2. El Libro de Texto como Vía de Transmisión de los Estereotipos de Género.

En los libros de texto de Lengua y Matemáticas de la Editorial SM que se utilizaban en el aula, pude reconocer que el hilo conductor de las actividades y recursos materiales eran las aventuras de Rasi, un personaje femenino, y de su pandilla de amigos y amigas. Esto beneficiaba al alumnado, pues podían encontrar en sus actividades a chicos y chicas de tonos de piel distintos, ropa diferente y en la que se podía apreciar un intento de destrucción de los estereotipos de género. Sin embargo, se realizaron algunas actividades y se utilizaron recursos materiales en los que aparecían estos estereotipos y que reflejaban la realidad de nuestra cultura.

En una de las actividades que hicieron, había dos personajes iguales, solo que uno era femenino y otro masculino, por lo que cuando un niño se acercaba a recoger su personaje se le daba el masculino (fuerte, grande y con pelo corto), mientras que cuando la que se acercaba era una niña se le daba el personaje femenino (con pelo largo y vestido). Y cuando un chico se le acercó para pedirle un personaje femenino, la profesora se extrañó y le indicó que cogiese el personaje masculino, por lo que el niño aceptó. Un instante en el que el niño pudo dudar de su

propia identidad o asumir temporalmente otra y en el que la profesora reforzó los estereotipos de género y la asociación de unos estereotipos físicos a un sexo en concreto. También hubo otra ocasión en la que un alumno me preguntó que cuál era el personaje que tocaba el clarinete y me fijé en que era un chico, al señalárselo, me percaté de que había un chico vestido con unos tejanos y un jersey, con pelo corto y unos zapatos deportivos, mientras que la chica tenía el pelo largo, rubio y llevaba un vestido. El propio libro de texto reflejaba los mismos estereotipos de género que nuestra cultura ha reproducido durante tanto tiempo. De hecho, cuando algún sujeto se salía de esos límites marcados por el género, se le señalaba, tal y como relato en una de las situaciones en mi diario de campo, como “distinto”. En una ocasión F9 le quiso poner un collar a M4 y empezaron a ponerse de todo, collares, pulseras, uñas de plastilina... Entonces fue cuando un alumno le dijo a M4 entre risas: “*Madre mía M4, ¡Pareces una niña!*”.

Así pude comprobarlo también en expresiones de varios alumnos y alumnas que recogí en mi diario de campo, como “*Tiene el pelo corto entonces es un chico*” o también en las entrevistas al alumnado cuando me sorprendieron con las respuestas a la situación hipotética que les señalé “*Imaginad que alguno se dejase el pelo más largo*” de la que obtuve respuestas como estas: “*Y que se maquillen como una chica y se pinten los ojos, ¡seño! ¡que eso no se puede hacer!*”, “*Imposible, las madres no los dejan, los niños siempre lo tienen más corto*”, “*Es que sino, parecen niñas*”. Algo que se percibe también en respuestas a mi pregunta de “*¿Y si un chico llevase un vestido, que os parecería?*” a la que una alumna me respondió “*A mí me daría risa*”. Así se puede observar una clara percepción sobre la imagen que tienen los niños y niñas de cómo debe de ser un sujeto femenino y masculino.

Con respecto a los roles sociales, el libro de texto apenas reflejaba distinción entre un género y otro, a excepción de algunas actividades en las que pude observar enunciados de ejercicios que decían “*Paula pinta un cuadro*” y “*Eric juega al baloncesto*”, “*Marina se maquilla los ojos*” y “*Manuel se peina el flequillo*”, que reflejaban cómo a los niños se les asociaban actividades de movimiento y a las niñas actividades más sedentarias.

Según el Plan de Igualdad del centro, uno de los objetivos principales es eliminar los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas o discriminatorios en los libros de texto y demás materiales curriculares, algo que, por un lado, se cumple puesto que los libros de texto a pesar de contener algunas actividades en las que se puede observar una diferenciación por género, por lo general contemplan la igualdad de género. Asimismo, se han realizado actividades fuera del libro que claramente reflejaban los estereotipos de género.

9.3. Interacciones entre el Alumnado como Reproducción de los Estereotipos de Género.

En el aula, eran muchas las ocasiones que los alumnos y alumnas tenían comentarios o reacciones que parecían reflejar estereotipos de género, que debían de tener muy interiorizados pues actuaban de manera inconsciente.

A veces ocurría durante actividades donde la docente les había asignado un personaje o un objeto para que escribiesen una historia y un alumno dijo *“Seño, pero yo quiero que el león sea el personaje de mi historia”*, y otro exclamó también *“¡Y yo quiero que mi lugar sea el volcán!”*, y así muchos más como *“Seño, yo quiero cambiar el hada por el gnomo, ¿Puedo?”*, *“Yo no quiero a la Bella Durmiente seño yo quiero a Peter Pan”*, *“Seño, yo quiero la espada”*. Por el contrario, estaban las chicas que decían *“Seño, yo quiero el castillo”*, *“Seño, yo quiero la corona”*, *“Yo no quiero el cocodrilo, yo quiero la mariposa”* *“¿Puedo hacerlo con la carroza?”*. A pesar de que la actividad no hacía ningún tipo de distinción por género, los niños y niñas actuaban de forma que reproducían los estereotipos de género y provocaban que los demás les imitasen.

Al igual pasaba con los roles sociales, a veces durante los juegos. Así me lo señala una alumna en la entrevista, quien me dice que suelen jugar a papás y mamás, pero cuando le pregunto si juegan chicos me dice *“Sí, por ejemplo, de mamás y papás, pero papás no hay porque solo somos dos niñas entonces las dos somos mamás y sacamos la cocinita pequeña y la cuna de la cochera. Bueno a veces ponemos a mi primo de padre entonces se va a trabajar y luego viene a comer con nosotras, pero se acaba aburriendo”*. Aquí se reflejan claramente los roles sociales que entre el propio alumnado se transmiten y reproducen sistemáticamente, sin que ni ellos ni ellas sean conscientes de ello.

9.4. Expectativas de la Docente y Construcción de una Identidad Social por parte del Alumnado.

Sin duda, también pude recopilar situaciones, comentarios y actuaciones por parte de la docente que reflejaban las expectativas que tenía sobre el alumnado, diferenciando a los alumnos de las alumnas.

Durante su entrevista la docente defendía que no tenía expectativas con respecto al alumnado en función de su género sino de sus capacidades. Sin embargo, después me comentaba que *“sí que es verdad que a los chicos se les suelen dar mejor las matemáticas o suelen dar menos problemas a la hora de la clase de gimnasia, se les nota más motivados. Sin*

embargo, cuando vamos a hacer una actividad manual o algo del estilo, como dibujos o proyectos así más artísticos, las niñas son las que normalmente se esmeran más". Esto se reflejaba después en las entrevistas al alumnado, en las que en su mayoría los chicos elegían educación física como su asignatura favorita, mientras que las niñas se decantaban por artística, lengua o inglés. También a la hora de realizar proyectos, la profesora estaba acostumbrada a que las niñas realizasen la portada mientras que los niños escribían el texto, así lo defendían también los propios niños con expresiones como *"yo es que prefiero escribir y que ella pinte porque pinta muy bonito"*, algo que se repetía también cuando se les entregaba una ficha, momento en el que muchos niños la acababan antes pero no coloreaban los dibujos porque *"no les gustaba colorear"*. Asimismo, como hemos mencionado anteriormente, la docente esperaba de las niñas una actitud mucho más tranquila y calmada, mientras que en los niños normalizaba la característica de *"ser más moviditos"*.

Los propios niños y niñas tenían expectativas sobre el género contrario que llamaban la atención pero que se repetían de nuevo a las ya mencionadas. Cuando les preguntaba a los niños, opinaban que a las niñas les gustaba más pintar, que eran más tranquilas, que eran más lentas, que eran muy buenas, etc. Mientras que las niñas soltaban comentarios como *"Los niños es que son muy trastos"*, *"Pues son más fuertes"* y así. Se veían nuevamente reflejados los mismos patrones y conductas por parte de ambos géneros, muy diferenciados y con concepciones muy limitadas.

Todos estos estereotipos de género se reflejaron después en muchas situaciones en las que el alumnado era el protagonista. Se podían conocer sus concepciones sobre los roles sociales atribuidos a cada género, en comentarios como *"¡Qué dices señor! Los papis no saben cocinar"* o *"Es que mi padre y mi abuelo estaban viendo el fútbol y no podían ayudarla"* esos comportamientos de los adultos en casa mostraban la realidad de una aún diferencia de obligaciones entre el hombre y la mujer. Algo que en la entrevista la docente negaba: *"Yo creo que hoy día la mayoría de las familias educan en igualdad, obviamente siempre puedes coincidir con familias con diferentes ideales, pero bajo mi experiencia personal, en este centro, no es así"*. Esto también se puede observar en el Plan de Igualdad del centro, que señala como objetivo principal que las familias estén plenamente implicadas en la educación en igualdad, aunque obviamente quedan restos de una cultura androcéntrica difícil de eliminar, así lo menciona también la docente cuando nos dice que *"Nos guste o no, nuestra cultura ha sido machista durante mucho tiempo y ni la sociedad general, ni la mentalidad de las personas cambia de un día para otro."*

Por último, cabe añadir que una de las formas más fáciles de ver la influencia de los estereotipos de género, era preguntarles qué querían ser de mayor y a su vez, si cambiarían esa profesión si cambiasen de sexo-género. No me sorprendió que casi todos los alumnos y alumnas cambiaron la profesión al preguntarles qué profesión desempeñarían si fuesen personas del sexo opuesto. Profesiones que las niñas indicaban como “*profe de artística*” pasaban a “*médico*”, a la misma vez que profesiones mencionadas por los niños como “*policía*” se transformaban en “*veterinaria, que policía hay que ser muy fuerte*”.

Sin duda, a lo largo de toda mi investigación encontré muchos comentarios, actuaciones y reacciones por parte de la docente y del alumnado que reflejaban los aún presentes estereotipos de género que, a pesar de tratar de ser eliminados en los recursos escolares como el libro de texto, siguen aún muy marcados en nuestra forma de percibir el mundo.

10. Conclusiones y Discusión.

Para finalizar con mi investigación, señalaré las conclusiones ~~reflexiones~~ más importantes a las que he llegado gracias a los resultados obtenidos tras el análisis de toda la información recogida, atendiendo a los objetivos marcados, observar las distintas vías de transmisión de los estereotipos de género y conocer su influencia en el alumnado, y contrastando la información con la de otros autores y autoras.

Lo primero a destacar, es la importancia de acercarse a un problema tan amplio como es el género, más concretamente, a los estereotipos de género, puesto que han ocupado y ocupan un lugar muy relevante en nuestra sociedad, siendo unos valores que se transmiten y reproducen mediante métodos inconscientes dentro de los organismos socializadores más importantes como la escuela. Sin embargo, la única forma de poder observarlos y conocerlos en su naturaleza es presenciar esta transmisión entrando a un aula. He tenido la oportunidad de ser consciente de su existencia y de las vías de transmisión que utilizan para colarse en la mente de los sujetos, creando en ellos y ellas una concepción de la masculinidad y feminidad que, a pesar de la evolución de la sociedad, parece permanecer prácticamente inmutable.

Colás y Villaciervos (2007) citan a Lagarde (1998) que señala que los estereotipos de género se interiorizan desde la infancia, pero no de forma aleatoria, sino que son componentes del mismo ser. Es por ello que, mediante la saturación de información, he podido observar que los estereotipos de género se repetían una y otra vez, muy marcados y significativos para el niño y la niña, y así como menciona Jiménez (2005), citado por Colás y Villaciervos (2007),

generan una percepción de la realidad e influencia en las acciones y pensamientos de los individuos.

Por lo tanto, he observado en el aula la existencia de estos estereotipos de género además de lograr concretarlos mejor y tener una visión particular y contextualizada de ellos en este entorno educativo. Cada categoría se refiere a una vía de transmisión de esos estereotipos de género y también, su influencia en la docente y el alumnado.

En el aula investigada se ha podido observar la existencia de ideas preconcebidas acerca del género masculino y femenino. Por un lado, atributos físicos y personales, como el pelo corto en los chicos y largo en las chicas, pasando por el concepto de hombre fuerte, independiente y ajeno a cualquier atisbo de vulnerabilidad, y, por otro lado, el de mujer cariñosa, cercana y servicial con su familia. Conceptos que los niños y niñas reproducen con sus comportamientos y conductas, así como sus comentarios sobre los propios miembros de su familia y los roles que desempeñaban. Algo que ya defendía González (1999), que señalaba que las características propias de cada género van ligadas al papel que este desempeña en la sociedad. Así, en nuestra cultura, la mujer se suele dedicar a cuidar de la familia mientras el hombre realiza sus tareas fuera del hogar. Esto se transmitía no solo a través de comentarios e interacciones de la docente con el alumnado, sino también con los recursos materiales. Sin embargo, es cierto que el libro de texto, con alguna excepción, se encontraba fuera del círculo de estigmatización por género.

Colás y Villaciervos (2007) citan a Simón (2005), que defendían que las niñas suelen sentir que su éxito va a estar asociado a su belleza y simpatía, mientras que los hombres alcanzan el éxito cuando la fortaleza, el poder y la inteligencia se vuelven sus patrones de conducta y de vida. Esto se reforzaba en el aula observada debido a los comentarios y comportamientos de la docente que, sin ser consciente de ellos, alimentaba estas cualidades y conductas en función del género.

Asimismo, estas características, atributos, patrones de comportamiento y roles sociales tenían como resultado unas expectativas en la docente sobre el alumnado. La tranquilidad, la calma, el cariño y la dedicación a tareas artísticas eran propias de las niñas, mientras que el gusto por la gimnasia, las matemáticas y las actividades más dinámicas solía asociarlas a los niños. A pesar de que la docente concebía que la educación que recibía el alumnado por parte de ella era igual para todos y todas, permanecían en ellas esas expectativas que dejaban ver que no esperaba de todos ni de todas lo mismo.

Por último, añadiré uno de los puntos más importantes de mi investigación: el lenguaje sexista. El lenguaje utilizado en el aula se basaba en el masculino universal, aunque de forma

inconsciente, ya que la docente me comentaba que intentaba evitarlo a toda costa. Además, me transmitió que para ella no era demasiado importante, algo que en el Plan de Igualdad tampoco está claramente reflejado y que parece desembocar en el olvido.

En conclusión, la existencia de los estereotipos de género en el aula conlleva a un innegable efecto negativo hacia los varones, ya que les aleja de toda vulnerabilidad o sensibilidad emocional, pero sin duda, es más perjudicial para la mujer, puesto que desarrollan capacidades que se consideran menos importantes, como la colaboración o la simpatía, que las llevan a interiorizar que su papel en la sociedad es un papel secundario y con tendencia a la subordinación (Montserrat, 2009).

11. Bibliografía.

- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 25, n.º 1, 35-58.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Espinar, E. (2009). Infancia y Socialización: Estereotipos de género. *Padres y Maestros*, n.º 326, 17 – 21.
- Fisas, Vicenc (ed.) (1998): *El Sexo de la Violencia, Género y Cultura de la Violencia*. ICARIA.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Perspectiva de género*. Unicef.
- Freire: (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Centro de publicaciones del MEC y Paidós.
- Freixas, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género en C. Flecha y M. Núñez (Ed.), *La Educación de las Mujeres: Nuevas perspectivas*, (n.º 1, 23-32).
- FRIED, L. (1989). ¿Se trata en el jardín de infancia a las niñas igual que a los niños? Análisis de conversaciones entre educadoras y niños, *Revista de Educación*, n.º 290, 197 – 214.
- García, B. (2009). Escuela mixta vs escuela educativa: un estudio de caso en torno a la reproducción transformación de las desigualdades del género, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, n.º 1, 2417 – 2431.
- García, C. (2014). Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial. *La Revista Venezolana de Educación*, vol. 18, n.º 61, 439-448.
- García, M. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. *Ex aequo*, n.º 36, 43-57.

- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, n° 12, 79-88.
- Hamodi, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?: Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 7, n°1, 30-55.
- Jayme, Z. (1999). *La identidad de género*. [Tesis doctoral no publicada o Trabajo Fin de Grado no publicado]. Facultad de Psicología (UB).
- Llobet, E. (2015). *¿Qué piensan los maestros y los niños sobre la escritura?: Análisis cualitativo de creencias en la Educación Infantil*. [Tesis doctoral no publicada o Trabajo Fin de Grado no publicado]. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.
- Mackie, M. (1973). Arriving at Truth by Definition: Case of Stereotype Inaccuracy, *Social Problems*, n° 20, 431-447.
- Mañeru, A. y Rubio, E. (1992): *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. MEC.
- Miller, A. (1982). *Historical and Contemporary Perspectives on Stereotyping*, en Miller, E. (Ed.): *In Eye of the Beholder. Contemporary Issues in Stereotyping*.
- Montserrat, A. (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e investigaciones sociales*, n° 27, 5-21.
- Montserrat, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela*. Icaria.
- Mora, J., García, A., Organero, A. (2012). *Análisis del currículum oculto en el área de conocimiento del medio en algunos libros de tercer ciclo de primaria*. [Trabajo Fin de Grado no publicado]. Universidad de Alcalá.
- Olivares, C. y Olivares, M., (2013). Impacto de los estereotipos de género en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios. *REOP*, Vol. 24, n°1, 1° Cuatrimestre, 121 – 131.
- C.E.I.P Posidonia. (2020). Programa “Coeducamos desde la Paz”. Recuperado de: www.posidoniaceip.com
- Junta de Andalucía. (2016). II Plan Estratégico para la igualdad de mujeres y hombres en Andalucía. Recuperado de: www.juntadeandalucia.es
- Rodríguez, A. (1999). Género, rendimiento y expectativas docentes. *Ediciones Universidad de Salamanca*, Vol. 1, n° 11, 191-204.

- Rodríguez, R. (1998). *La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España, Escuela Abierta, n°1, 257 – 265.*
- Rubio, E. (1991). Género/sexo y curriculum: La educación científica de las niñas, *Infancia y Sociedad: Revista de estudios, n° 10, 133 – 142.*
- Sacristán, A. (1991). El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica. *Revista de Educación, n° 296, 245-259.*
- Santos Guerra, M. (2011). *Currículum oculto y construcción del género en la escuela.* [Trabajo Fin de Grado no publicado]. Universidad de Málaga.
- Santos, M. y Moreno, L. (2017) La negociación, piedra angular de las investigaciones. *Educatio Siglo XXI, Vol. 35 n° 2, 295-316.*
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Morata.
- Simons, Helen (2011): *El estudio de caso: teoría y práctica.* Morata.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación, n°6, 49 – 78.*
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación I, Vol. 9, N°1, 22-36.*
- Tejeda, M. (2013). Lenguaje sexista. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria, n° 4, 1.*
- Terrón, M. y Cobano, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria. *Foro de Educación, vol. 6, núm. 10, 385-400.*
- Taylor, J. y Bogdan, J. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós.
- Torres, J. (1990). Niños visibles y niñas invisibles, *Cuadernos de Pedagogía, n° 182, 66 – 72.*
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto.* Morata.
- Zambrano, D., Vidales, A. y Villarraga, M. (2019). *Representaciones sociales de roles de género.* [Trabajo Fin de Grado no publicado]. Universidad de La Sabana.

12. Anexos

12.1. Diario de Campo

Diario de campo

Antes de comenzar a escribir informo de que he utilizado dos pseudónimos para diferenciar a los niños de las niñas: F y M. Siendo F femenino y M masculino. De esta forma, a veces les nombraré por F1 o M5.

Semana del 15 al 19 de febrero

En esta primera semana me he dedicado a observar con detenimiento las interacciones entre la docente y el alumnado, y las interacciones entre el propio alumnado. También he observado el trato que tienen los alumnos y alumnas hacia mí, aunque aún no tienen mucha confianza conmigo.

Lo primero que me ha llamado la atención es que a pesar de que la docente tiene un trato hacia todo el alumnado, sí es cierto que a quien suele tener **más acercamiento físico es hacia el alumnado de sexo femenino**. Durante estos días eran muchas las veces que algunas alumnas le pedían que leyese con ellas, que se sentase junto a ellas o incluso se acercaban para abrazarla. Sin embargo, en ninguna ocasión (lo cual me llamaba enormemente la atención) ningún chico se ha acercado a abrazarla o a pedirle que se sentase con él para leer. A excepción de uno de los alumnos, con TDAH, que siempre me pedía a mí que me sentase con él para ayudarlo. No sé si porque necesitaba ayuda o también por el hecho de que su manera de comportarse solía ser más caprichosa que la de los demás. Lo hablé con la docente y me dijo que él tenía dos mamás y que sentía que estaba bastante mimado. Aunque esto fuese cierto, cuando lo hacían el resto de alumnas, de sexo femenino, ella no las cuestionaba. Esto me llevó a hacerme también la siguiente pregunta: ¿estaba más mimado porque tenía dos mamás? ¿son los papás los que aportan un rasgo más independiente a los hijos? Al menos eso parecía transmitirme con su comentario, además, yo misma parecía estar de acuerdo con ella en ese momento y tomar esa hipótesis como bastante lógica. Sin embargo, una de las niñas del aula también tenía dos mamás y era muy cariñosa y bastante caprichosa, algo que a la docente no parecía serle relevante.

También veo relevante destacar que durante estos días han sido muchas las veces que las niñas se han acercado a la docente para decirle que les dolía algo (la cabeza, la barriga, una pierna) y sin embargo, en apenas dos ocasiones se acercaron dos alumnos para decirle que se habían caído en el recreo y que le dolía la cabeza a uno de ellos.

Uno de los días, mientras leíamos un texto en el que el alumnado debía señalar el nombre de cada personaje (siendo uno femenino y otro masculino), explicándole la actividad a uno de los alumnos le dije “fíjate a ver cuál es el chico, es ese, el que tiene el pelo corto” a lo que este alumno me contestó “X alumno tiene el pelo largo y es un chico, señor”. El alumno del que hablaba es un alumno de otra clase y efectivamente, tiene el cabello largo, por lo que le di la razón y me quedé pensando en por qué le había dado una respuesta tan estigmatizada. Sin embargo, el propio libro de texto lo señalaba así, había un chico vestido con unos tejanos y un jersey, con pelo corto y unos zapatos deportivos, mientras que la chica tenía el pelo largo, rubio y llevaba un vestido. Me salió solo.

Durante estos días también me di cuenta de que la profesora regañaba mucho más a los chicos que a las chicas, pues a pesar de que todos y todas se levantaban continuamente, los chicos hacían más ruido. De hecho, esta semana hicimos algunos cambios de sitio y la docente me comentó que quería que hubiese chicos y chicas en los grupos porque sino “no trabajaban”. Esto me hizo pensar, ¿se sienten las chicas más cómodas entre las chicas y por eso hablan más y trabajan menos? ¿y los chicos igual? Para esto debería de fijarme más en las relaciones que tienen entre ellos, algo en lo que sin duda me fijaré en las próximas semanas.

También quiero destacar algunas situaciones que sucedieron durante algunos recreos que me llamaron la atención. En uno de ellos, una de las alumnas comenzó a llorar, vino hacia donde yo estaba sentada y me dijo “Señor, M1 no me deja jugar con ellos”. De quien hablaba era de uno de los alumnos. Me acerqué a ellos y observé que cuatro de los chicos de la clase estaban jugando con una pelota que habían construido a partir del plástico que envolvía uno de sus bocadillos. Les dije “Chicos, ¿qué pasa? ¿por qué no queréis que juegue con vosotros?” A lo que uno de ellos me contestó “Es que estamos jugando nosotros, luego jugamos con ella”, antes de que pudiese contestar, la alumna me dijo “Señor no pasa nada, voy a jugar con F1 y F2”. A continuación, hablé con ellos y les dije que en el recreo todos jugábamos con todos y con todas, que nadie debía quedarse solo porque todos éramos amigos.

Esa situación me hizo reflexionar sobre cómo al comentarme lo sucedido, en su discurso el alumno había diferenciado entre ellos y la alumna, como si ella no pudiese optar a esa acción que estaban realizando, y como si fuesen a “ocuparse” después de ella, como si fuese una obligación y el juego dejase de ser serio conforme ella se uniese.

La segunda situación que ocurrió durante el recreo y que me llamó bastante la atención fue cuando una de las mañanas, al terminar de desayunar, acompañé a una de las alumnas a que cogiese su botella de agua de la clase para traerla al recreo. Entonces, de camino

a la clase le dije “Oye, que comida más rica traías hoy ¿no? Yo también quiero traerme comida así” A lo que ella me respondió “Pues dile a tu mami que te la haga, seño”. En ese momento, decidí hacerle una pregunta: “¿Es que a ti te la hace tu mami?” y ella contestó “Claro seño, yo no sé hacérmela sola”, a lo que le dije “A lo mejor te la había hecho tu papi”. Entonces, ella empezó a reírse y me contestó “¡Qué dices seño! Los papis no saben cocinar, pero mi tito X a veces me hace la merienda cuando mami se va a trabajar”. Estaba claro, en su casa su padre no cocinaba por lo que ella generalizaba al resto de padres, ¿o no era así? ¿sería que ella había observado que esto ocurría en las casas de sus amigos también? Al parecer su tito le hacía la merienda a veces “cuando mami no estaba”.

Por último, señalaré otra de las situaciones que me pareció relevante apuntar en mi diario de campo. Esta ocurrió también durante un recreo, cuando una de las alumnas (F3) se acercó a la docente y le dijo “Seño, M1 me ha pegado en la barriga” Entonces, la docente llamó a M1 y le dijo “M1, que no te vea pegarle a nadie, ¿me escuchas? No se pega a los compañeros” y este le respondió “es que me ha pegado ella primero”. La docente rápidamente le contestó “¡Me da igual quien pegue primero, lo que quiero es que no peguéis a nadie!”. ¿Que por qué me llamó tanto la atención esta situación? Porque unas horas antes había regañado a F3 por pegarle a un compañero, sin embargo, ella le había dicho que había actuado así porque M2 le había pegado antes. A lo que la docente se dirigió a M2 y le dijo “¡M2! ¿Qué digo yo siempre? No se pega, así no se soluciona nada, si tenéis un problema tenéis que venir a decírmelo a mí para que os ayude a solucionarlo”. De esta forma, al ser la chica la que se quejaba de que el otro compañero le había pegado, regañó al compañero también. Sin embargo, cuando es ella la que dice que él le había pegado primero, ella se dirige al chico para enfocar la mayor parte de la culpa. Esto parecía una forma de defender a la chica, como si le diese menos importancia cuando era ella la que pegaba primero porque no era una situación común. Sin embargo, cuando lo hizo él, sintió más miedo porque se repitiese y cargó la “regañeta” sobre él.

Semana del 22 al 26 de febrero

Durante estos días, han sido varias las situaciones que he apuntado en mi diario de campo porque me han resultado relevantes para mi investigación. Algunas de ellas se han repetido a lo largo de los días, algo que también especificaré a continuación.

Una de las situaciones que más se repetía era al llegar a clase a las nueve. Siempre observaba que las niñas solían juntarse para pintar dibujos para la docente o para mí, mientras que los chicos jugaban al “pilla-pilla” o correteaban por la clase. A excepción de algunas chicas, claro, que también se unían a ellos. Esto también ocurría a la hora de trabajar con las fichas, las

chicas no solían poner pegasa a la hora de pintar los dibujos, pero muchos de los chicos me decían que si podían dejar los dibujos de la ficha sin colorear, que no les gustaba y se cansaban.

Otra de las situaciones que más se repitió a lo largo de estos días fue con respecto a la afectividad y la manera de referirse de la docente al alumnado. Para las chicas, solía utilizar términos más cariñosos, y casi siempre tenían que ver con lo estético. “Qué bonita tu camiseta, F4, ¡Me encanta!”, “Qué guapa vienes hoy bonita, ¡Pareces una princesita!”, “Oye y esas trenzas que te has hecho que chulas ¿no? ¿te las ha hecho mami?” “¡Qué guapísima es mi niña madre mía!” Entre muchos otros que he podido recopilar. De hecho, se refería a ellas en un tono muy dulce, más infantil, con una entonación más aguda. También así los hacía yo, que al tenerles cada vez más cariño siempre les repito lo guapas que están o les hago comentarios del estilo de “¡Ay! ¡Que te como!”. Quise contrastar esto con la manera en que ambas nos referíamos a los alumnos de sexo masculino. Me costó darme cuenta, pues si bien es verdad, solemos darle más cariño a las chicas. Tratamos a los niños con las mismas muletillas de “Corazón”, “Rey”, “Reina”, “Mi vida”, pero en ningún momento les hacemos los comentarios que le hacemos a ellas, sino más bien les mimamos diciéndoles comentarios como estos: “Pero bueno qué gracioso es mi M5”, “Qué bien trabaja mi niño, madre mía”, “Qué máquina eres ¿eh?”. Sobre todo, a la hora de entregarles las fichas mi seño siempre suele utilizar la muletilla de “Aquí la tienes, campeón”. Apenas en un par de ocasiones la profesora le lanzó un cumplido un poco más parecido a los piropos que les suele echar a las alumnas, a un alumno de la clase y le dijo “Qué chulo vas vestido hoy ¿eh, M6?”. En cuanto a la entonación es diferente también, puesto que a los chicos suele regañarles de forma más “agresiva”, les grita más, se pone mucho más seria.

Durante esta semana he intentado prestar más atención a las posibles connotaciones que podían incluir los libros de texto, entre las que he destacado algunas. Algunas de las frases de los ejercicios decían “Paula pinta un cuadro” y “Eric juega al baloncesto”, “Marina se maquilla los ojos” y “Manuel se peina el flequillo”. También en los dibujos pude apreciar como la chica a veces se representaba vestida con colores más claros, rosados, azules pastel, con el pelo largo o al menos siempre rozándoles los hombros. Los chicos solían representarse vestidos de colores más oscuros y con camisetas y pantalones, además de lucir un cabello muy corto.

Lo más relevante de esta semana sin duda fue el día de carnaval. Los niños y niñas y los profesores y profesoras nos disfrazamos de las profesiones que más importantes durante la pandemia. Los niños y niñas de mi clase optaron por diferentes opciones, aunque la mayoría se repitieron bastante. Muchos de ellos se vistieron de médicos, y así me lo decía M7 “Seño, yo

voy de médico”, sin embargo, muchas chicas se vistieron con un disfraz del ámbito sanitario y casi igual que el de ellos, aunque por más que les preguntaba, todas me decían lo mismo “Voy de enfermera, seño, mira”, al igual que ninguno de los chicos me dijo que su disfraz fuese de enfermero. Muchos de los chicos se disfrazaron de policía y también de militar y solamente una chica se vistió de policía. La docente y yo íbamos disfrazadas de enfermeras. Esto me proporcionaba una información bastante clara: los niños y niñas, y también sus familias, seleccionaban el disfraz de la profesión influenciados por los estereotipos de género en el ámbito laboral. Ese día observé como los chicos jugaban con sus pistolas y las enfermeras ponían inyecciones por aquí y por allá, algunos médicos también, por supuesto, pero ningún enfermero. ¿Y dónde estaban las médicas? ¿Por qué me había disfrazado yo de enfermera también?

Semana del 1 al 5 de marzo

Como resumen de esta semana, he querido destacar algunas de las actividades que más relevantes me han parecido en cuanto a mi tema de investigación, además de muchos otros comentarios por parte de la docente y entre los propios alumnos y alumnas.

Esta semana los niños y niñas han trabajado una actividad en matemáticas en la que la profesora preparó un recurso que consistía en unos cocodrilos que representaban el signo $>$ y el $<$. Había cocodrilos de varios colores, rosa, azul, morado y rojo. Pues sin duda alguna, casi todas las chicas le pidieron a la seño que les diese el cocodrilo rosa. Un par de ellas cogieron los cocodrilos de color morado, sin embargo, ningún chico cogió el cocodrilo de color rosa. Esto ya nos había pasado en muchas otras ocasiones con los folios de colores, cuando los repartíamos eran las chicas las que siempre nos pedían los colores rosa, morado, azul clarito, y los chicos los que querían eran de color azul, rojo, verde...

Esta semana tuve la oportunidad de hacer una actividad con ellos que consistía en que a través de preguntas de sí o no, teníamos que adivinar quién era uno de los alumnos. De esta forma, ellos y ellas preguntaban “¿Es rubio o rubia?” A lo que yo contestaba “Sí” y ellos debían de descartar al alumnado que tuviese otro color de pelo. De esta forma poco a poco iban descartando a más y más alumnos y alumnas y al final adivinaban al alumno secreto en el que estaba pensando. Fueron muchísimos los comentarios que me llamaron la atención, entre ellos, resonaban en el aula los siguientes: “Tiene el pelo corto entonces es un chico”, “Tiene la mochila de color verde entonces F5, F7, F3, F8 no son”, “Lleva falda entonces no puede ser un chico”, “Lleva las uñas pintadas entonces es una chica, ¿verdad, seño?”, “Le gusta jugar al fútbol entonces es un chico, aunque yo he visto a F7 jugar con la pelota”, “Le gusta bailar,

entonces son F6 o F7 que van a baile”. Destapaban claramente la idea que tenían en su mente de un cómo es un chico y cómo es una chica y que se reflejaba en la realidad de sus compañeros y compañeras.

Algo bastante relevante también fue uno de los comportamientos que tuvieron un viernes a última hora, cuando disfrutaban de tiempo libre en el que cada uno podía hacer lo que quisiese. Volví a observar cómo los chicos correteaban por la clase o jugaban a construir coches con la plastilina, mientras las chicas se hacían collares y pulseras de plastilina también. En una ocasión F9 le quiso poner un collar a M4 y empezaron a ponerse de todo, collares, pulseras, uñas de plastilina... Entonces fue cuando un alumno le dijo a M4 entre risas “Madre mía M4, ¡Pareces una niña!”

El mañana posterior a esa, ocurrió otra situación parecida y que sentía que era cada vez más habitual. Durante su tiempo libre, los niños y niñas tenían la oportunidad de hacer dibujos o jugar un rato puesto que ya habían acabado el trabajo de hoy. Fue entonces cuando me percaté de que en una de las mesas se habían juntado varias alumnas y una de ellas estaba pintándole dibujos en el brazo a otra. “Es que soy tatuadora” decía. El resto al escucharla se acercaron para pedirle que les hiciese un tatuaje a ellos también, para lo que ella tuvo una respuesta bastante clara: “Yo soy la tatuadora de chicas, tiene que haber otro tatuador para los chicos”. No entendí bien el porqué de su división entre chicos y chicas, pero lo que sí estaba claro es que una vez más, las chicas y los chicos debían de separarse para un juego.

Durante esta semana he vuelto a escuchar comentarios por parte de la docente que eran también ya bastante habituales en las interacciones entre ella y el alumnado. Al llegar a clase por la mañana, la docente siempre hablaba un poco con todos y todas, les preguntaba qué tal habían pasado la tarde anterior, cómo se encontraban, etc. “F12 qué guapísima vienes hoy, ¿no? ¿Cómo está mami?” Eso también me llamaba bastante la atención, siempre preguntaba por las mamis de todos y de todas, pero normalmente nunca por sus papás. La seño muchas veces les contaba cosas que había hecho ella, esa mañana les contó que su gato se subía siempre encima de su roomba mientras aspiraba. La roomba es una especie de aspiradora que se desplaza sola. A la sazón, una de las alumnas dijo “Mi tita también tiene una roomba”, y otra compañera también afirmó “Y mi yaya”, “Y mi mami”, “Y mi tita Mari” ... Todos y todas confirmaban que muchas de las mujeres de sus familias tenían una roomba. Pero ningún tito, ni ningún papi y menos un abuelo.

Otra de las mañanas, mientras nos encontrábamos comentando qué tal nos había ido el día anterior, una de las alumnas comentó “Ayer comí con mis titos en casa de mi abuela, pero

comimos tarde porque mi abuela tardó mucho en terminar la comida”, entonces la docente le dijo “¿Y por qué no la ayudasteis vosotros para acabarla?” a lo que la niña le contestó “Seño, es que mi abuelo no sabe cocinar y mi padre tampoco, no pueden ayudarla”. Una vez más quedaban reflejados los roles de género en la familia de esta chica, que además los tenía tan interiorizados que ella entendía perfectamente que ni su abuelo ni su padre ayudase a su abuela a cocinar porque no sabía, pero culpabilizaba a su abuela por no terminar la comida a tiempo ya que era su “obligación”.

Semana del 8 al 12 de marzo

Esta semana ha sido la semana de la mujer en el centro. Durante toda la semana se han realizado actividades relacionadas con la mujer y su importancia en el ámbito laboral, social y demás. Al principio de la semana, se realizó una actividad que consistía en la lectura de historias de mujeres científicas que aportaron grandes descubrimientos al mundo. La docente comenzó leyendo una lectura de Marie Curie y les hizo varias preguntas a los niños y a las niñas. “¿Creéis que es importante conocer la historia de esta mujer científica?” A lo que la mayoría respondieron que sí, pero, además, uno de ellos dijo “Sí porque no hay muchas” refiriéndose a que no había muchas mujeres científicas. Eso ya dejaba entre ver que la figura masculina había permanecido muy marcada en el ámbito científico. “¿Creéis que ahora hay más?” “Bueno, hay unas pocas que yo las he visto en la tele”. La docente les leyó varios cuentos sobre las historias de varias científicas muy relevantes para nuestra historia y después hubo varios comentarios que me llamaron la atención. La docente les dijo que las mujeres en su época no podían ir a la Universidad, que no les dejaban los hombres. “Imaginaros que yo ahora os dijese que os tenéis que ir todas las chicas del cole porque no podéis estudiar, ¿qué haríais?” A lo que algunas niñas dijeron “Pues nos pondríamos a llorar”, “No sabríamos qué hacer porque necesitamos estudiar para trabajar”, “Yo me enfadaría muchísimo”, “Qué injusto”. Sin embargo, me llamó la atención que únicamente un niño dijo “Eso es súper injusto, seño”. Ninguno de los demás dijo nada, como si el problema no fuese con ellos.

Tras esto, procedimos a realizar un proyecto en grupos, sobre cada una de las mujeres científicas de las que había hablado la docente. Los grupos eran heterogéneos y estaban mezclados los niños con las niñas. Sin embargo, a la hora de elegir, sorprendía que los niños querían elegir a la mujer científica que estudió los insectos o los huesos de dinosaurio, mientras que las chicas se decantaban, la mayoría, por la mujer científica que estudió los rayos X. Tras la elección de temas, se les dieron las instrucciones para comenzar a trabajar. Primero debían de realizar una portada, en la que dibujasen un retrato de su mujer científica y después, escribir

el texto con la información sobre ella. Observé cómo en casi todos los grupos, eran las chicas las que hacían el retrato de su mujer científica, mientras que los niños escribían la información en el texto. Hubo algunos comentarios que me llamaron la atención cuando les pregunté que por qué habían elegido a X persona para hacer el dibujo: “Es que ella es la que mejor dibuja”, “es que ella pinta muy bien”, “yo es que prefiero escribir y que ella pinte porque pinta muy bonito”. También hubo comentarios a la hora de acabar el proyecto, puesto que todos y todas querían acabar rápido, pero varias niñas seguían coloreando y pegándoles cosas de decoración a los dibujos, escuché cómo un niño decía “Vamos ya, porfa, que lo colguemos fuera” “Pues espérate que yo le quiero poner “purpu” “Qué pesada eres, es que eres muy lenta, si el dibujo ya está bien así” Se notaba el perfeccionismo de la chica hacia su trabajo mientras que el chico quería rapidez y una producción rápida, sin tantos detalles.

Sin embargo, de esta semana destaco sobre todo una situación que me ocurrió mientras esperábamos a que la docente llegase de recoger unas fotocopias. Estaba sentada en la mesa de la profesora cuando se me acercaron varios niños y varias niñas. Empezamos a hablar y salió el tema de los hermanos y las hermanas. Les pregunté si tenían muchos hermanos y hermanas a los que algunos me decían que uno, que dos o tres, etc. Entonces un chico me dijo “es mejor tener menos hermanos, que, sino cansan mucho”, “Pues imagínate tu madre lo cansada que estará”. Me llamó la atención como una vez más, se le asociaba a la mujer el rol de cuidadora de la familia. A lo que yo decidí hacerles a todos y todas una pregunta “¿Queréis tener hijos cuando seáis mayores?”. Fue ahí donde me contestaron varias chicas “Sí, seño, yo quiero ser mamá”, “yo quiero tener muchos hijos como mi abuela”, “pues yo solo quiero uno porque mi casa es pequeña”. Sin embargo, ningún chico me dijo nada a excepción de uno que me respondió “yo quiero ser papá, pero quiero tener un hijo para jugar con él a los karts”.

Esta semana, se hizo una actividad bastante interesante en el aula. Consistió en la lectura de un cuento de una superheroína. Digamos que era un cuento parecido al de Superman o superhéroes de este estilo, pero en el que la protagonista era una chica. A todos los chicos y chicas les gustó mucho el cuento y sin duda fue una forma de acercar al alumnado a cuentos más adaptados, donde ya no siempre el protagonista era un chico, sino que la chica también podía salvar una ciudad. “¡Qué fuerte tenía que ser, seño!”, “Qué chulo, me ha encantado”, “Yo también quiero ser una superheroína” ... Todos los comentarios fomentaban sin duda la inclusión de ambos géneros en un papel que durante muchas décadas ha sido un papel desempeñado por hombres, donde la fortaleza física era característica propia de ellos y donde siempre salvaban a las chicas del peligro. En este cuento las tornas habían cambiado.

Semana del 15 al 19 de marzo

Esta semana estuve comentando con la docente, la cantidad de alumnado que asistía a academias de inglés. Sin embargo, me llamaba la atención que en su mayoría fuesen todas chicas. Aprovechando esto les pregunté a todos y a todas qué hacían por las tardes, si estaban apuntados a algo de deporte o a alguna academia. A lo que varias chicas me dijeron que estaban apuntadas a baile y otros cuantos chicos hacían diferentes deportes con balón. Los hobbies parecían estar bastante diferenciados por género.

También estuve atenta a la forma de vestir de cada uno y cada una. Es cierto que las chicas siempre llevaban ropa de colores rosados, azulados, con brillantinas y dibujos de princesas, mientras que los chicos solían llevar un chándal deportivo de color azul, gris, negro, rojo o verde oscuro. A veces llevaban camisetas con ilustraciones de superhéroes o monstruos.

Con respecto a los recursos escolares que los niños y niñas traen al colegio, hay varias diferencias que he querido destacar. Una de ellas es que la mayoría, por no decir todos los estuches de las chicas son rosas, azul clarito, morados, marrones con dibujos rosas, tienen brillantinas, algunos tienen plumas... Sin embargo, los de los chicos son azules, rojos, verdes, todos de colores oscuros, no tienen purpurina ni plumas. Al abrir un estuche de una chica te sueles encontrar un boli con brillantinas o con decoraciones en los tonos mencionados anteriormente. Algo muy distinto ocurre cuando abres un estuche de un chico que suele tener gomas con forma de coche, de monstruo, etc.

Una de las mañanas, la docente le dijo al alumnado que iban a escribir un cuento como tarea evaluable. Había una tabla con dibujos de diferentes personajes, lugares, objetos y animales, y ellos debían de tirar un dado y según el número que saliese así les tocaba un personaje u otro. Pero ellos y ellas querían elegir los personajes por ellos mismos por lo que empezaron a gritar sus preferencias. Un alumno dijo “Seño, pero yo quiero que el león sea el personaje de mi historia”, y otro exclamó también “¡Y yo quiero que mi lugar sea el volcán!”, y así muchos más como “Seño yo quiero cambiar el hada por el gnomo, ¿Puedo?”, “Yo no quiero a la Bella Durmiente seño yo quiero a Peter Pan”, “Seño yo quiero la espada” ... Por otro lado, estaban las chicas que decían “Seño yo quiero el castillo”, “Seño yo quiero la corona”, “Yo no quiero el cocodrilo, yo quiero la mariposa” “¿Puedo hacerlo con la carroza?”. Indudablemente, se reflejaban sus gustos e intereses marcados notablemente por los estereotipos de género. Los chicos se decantaban por personajes masculinos, personajes fuertes, feroces, lugares de gran peligro, fuego, armas... Mientras que las chicas todo lo contrario,

querían un cuento lleno de personajes femeninos, animales cuyo “género” fuese femenino, complementos de belleza y lugares fantásticos enlazados con la realeza.

Durante estos días, otras situaciones volvían a repetirse. Una mañana, antes de salir al recreo uno de los alumnos vino a decirnos que se le había mojado el bocadillo con agua de su botella, a lo que la docente le dijo “M16 tienes que decirle a mami que te meta el bocadillo en un túper, ¿Vale?”. Yo me quedé pensando en que siempre que le decíamos a los niños y niñas que les preparasen la comida, la mochila, hiciesen algún cambio en su ropa, siempre decíamos que “se lo dijese a mami”, pero nunca a su padre. Era algo que se decía inconscientemente, sin pensar en la repercusión que eso tenía en los niños y niñas. Al igual, son muchas las mañanas que algún alumno o alumna nos dice “Seño no tengo lápiz”, “Seño no tengo goma”, “Seño se me ha acabado la libreta” y siempre obtenían la misma respuesta de la docente: “Tienes que decirle a mami que te compre un lápiz nuevo”, “Tienes que decirle a mami que te compre esta tarde una libreta, ¿Vale?”, “M15, tienes que decirle a mami que te de una goma nueva”. El rol que se le asignaba a la madre era el de cuidadora de sus hijos e hijas, eran quienes debían de compararles los materiales del colegio a los niños y niñas, nunca sus papás. Algo que se repetía también todos los días tenía que ver con el lenguaje que utilizaba la docente para referirse a los niños y niñas. Por ejemplo, una mañana cuando llegó a clase únicamente había un niño y seis niñas jugando al ajedrez. Entonces, ella dijo: “Niños porfa no dejéis luego las piezas tiradas que se pierden y no podemos jugar más veces”. El lenguaje que siempre utiliza se refiere únicamente al masculino y con muy poca excepción al femenino. De hecho, habiendo solamente un chico y muchísimas chicas, sigue utilizando el masculino. Esto es algo que viene dado por las reglas de nuestro lenguaje, en el que a la mínima que hay una figura masculina en el colectivo, cambiamos el género con el que nos referimos para usar el masculino.

Semana del 22 al 26 de marzo

Esta semana nuevamente he reconocido varias actuaciones y situaciones donde parecía haber una clara influencia del género.

La primera de ellas ocurría con bastante frecuencia. En clase hay dos chicas y un chico con altas capacidades. Siempre suelen acabar los primeros y primeras las actividades, por lo que ella los ponía de ejemplo en muchas ocasiones. Sin embargo, a uno de ellos y ellas es a quien siempre suele hacer referencia. Y este es el chico. “Mirad que portada más bonita ha hecho M5”, “Si os concentráis y termináis pronto, tendréis tiempo libre como M5”, “Mirad como lo ha hecho M5, esa es la idea”. Parecía un acto inconsciente, pero se repetía una y otra y otra y otra vez.

Una situación que me llamó bastante la atención esta semana ocurrió una mañana mientras los niños y niñas dibujaban. La docente había puesto música de fondo que consistía básicamente en melodías de las bandas sonoras de las películas de las princesas Disney. En la pantalla se podían ver diferentes escenas de las películas y las parejas que las conformaban. Fue en uno de esos momentos cuando un alumno me dijo: “Seño, tú sabías que Pocahontas tenía 12 años y su novio 38”. Yo no tenía muy claro que esto fuese así, pero de todas maneras me llamó la atención que este alumno hubiese tomado este dato como relevante. “Era mucho mayor que ella seño”, a lo que yo le respondí “¿Y tú qué opinas sobre eso?”, “Pues que eso no es normal y no está bien. Ella era una niña”. Sin duda, las películas Disney reflejaban ideales en los que la mujer debía de ser joven y muy bella, y su amor podría tener el doble de edad que ella, puesto que eso estaba socialmente aceptado en esa época. Durante mi estancia en el aula, había varias situaciones que se repetían con frecuencia. **Y una de ellas era que las chicas se quejaban más de los chicos, que ellos de ellas. Es decir, solían quejarse más del ruido que ellos hacían o de que a veces eran muy brutos con ellas.**

También me llamaba la atención **que a las chicas les daba más vergüenza quitarse la ropa que a los chicos, por ejemplo, cuando hacía calor y se quitaban la sudadera o alguno de ellos se levantaba la camiseta para que le entrase aire y le refrescase, era algo muy común en los chicos, pero no en las chicas. Ellas solían decirme “Seño. ¿Puedes sujetarme la camiseta mientras me quito la sudadera?”.**

Anotaciones:

- Los niños juegan a construir y las niñas dibujan y utilizan la purpurina
- Libros de las niñas sobre princesas y de los niños sobre monstruos
- Lloran más las niñas
- Niñas hacen de peluqueras a los niños no se les pueden hacer peinados: Durante esta situación, las niñas estaban jugando a ser peluqueras, pero decían que “Preferían ser peluqueras de chicas porque tienen el pelo largo y se les puede hacer más cosas, los niños solo se cortan el pelo un poco y ya está”.
- **Lenguaje siempre en masculino: Aunque es algo que ya anoté antes, el lenguaje utilizado en el aula suele ser siempre masculino, cuando llama al alumnado la docente lo hace diciendo “¡Niños! ¡Vamos!” Y así prácticamente con cualquier orden que les dé, a no ser que el grupo al que esté llamando sea única y exclusivamente de niñas.**

Semana del 5 al 9 de abril

Esta semana pasé menos tiempo en mi aula por lo que no hice muchas anotaciones. Sin embargo, una de las situaciones más relevantes ocurrió durante las entrevistas que les hice a los niños y niñas, *en las que los grupos naturales que ellos mismos formaron, estaban bastante divididos por género*. Algo que no me sorprendió puesto que ya conocía con quién se llevaba mejor cada uno, pero sí que esperaba que al menos se mezclasen un poco. De hecho, me fue difícil organizarles como ellos y ellas querían puesto que todas las chicas querían ir juntas y cuando les preguntaba si querían ponerse en otro grupo de chicos se negaban rotundamente e incluso me decían cosas como “Si tengo que ir con ellos, no hago la entrevista”.

Durante esta semana hice una observación más profunda de los libros de texto, concretamente de los de matemáticas y lengua de la editorial SM, puesto que el resto de asignaturas (como ciencias) no solían utilizar el libro y además yo tenía que moverme de aula en esas horas. Mi principal conclusión fue que los libros alcanzaban bastante una igualdad de género palpable. *Esto era porque los protagonistas de los libros eran una pandilla de amigos, de chicos y de chicas y donde la protagonista era Rasi, una ardilla de género femenino. Todas las actividades giraban alrededor de sus aventuras y por lo general, no se hacía una diferenciación de roles por género.*

12.2. Transcripción de la entrevista a la docente del aula

Entrevistadora: *¿Crees que son iguales los hombres y las mujeres? Si son diferentes, ¿el trato a la hora de educarlos tiene que ser diferente?*

Profesora: *Por supuesto que lo son porque tenemos diferencias anatómicas evidentes. Personalmente, creo que los niños y niñas deben ser educados del mismo modo. Todos somos personas, el género es otra característica más del ser humano.*

Entrevistadora: *Entonces, ¿crees que en tu aula los tratas de la misma manera independientemente de su género?*

Profesora: *Eso quiero creer. Bueno. Es cierto que a veces tengo actitudes distintas con cada uno de ellos.*

Entrevistadora: *¿A qué te refieres?*

Profesora: *Por ejemplo, intento ser igual de cariñosa con todos, pero las niñas suelen abrazarme más, son más cercanas, y yo con ellas igual. También creo que regaño más a los chicos, son más escandalosos por lo general. Aunque no siempre. Ya sabes que algunas no paran de hablar ni un minuto.*

Entrevistadora: *¿Qué expectativas tienes de un chico o de una chica? ¿Lo que esperas de uno u de otro varía según su sexo?*

Profesora: *No tengo expectativas diferentes relativas al sexo de mi alumnado. O por lo menos, no soy consciente de ellas. A la hora de enseñarles algo, puedo tener expectativas de alguno de ellos en función de la capacidad a la que me suelen tener acostumbrada pero no en función de si es un chico o una chica.*

Entrevistadora: *¿Y asocias algunas asignaturas o capacidades de tu alumnado más a chicos que a chicas, por ejemplo?*

Profesora: *Bueno, habría que verlo. Pero sí que es verdad que a los chicos se les suelen dar mejor las matemáticas o suelen dar menos problemas a la hora de la clase de gimnasia, se les nota más motivados. Sin embargo, cuando vamos a hacer una actividad manual o algo del estilo, como dibujos o proyectos así más artísticos, las niñas son las que normalmente se esmeran más.*

Entrevistadora: *¿Se cumple el plan de igualdad de género del centro o crees que las actividades o propuestas deberían realizarse de otra manera para ser más efectivas?*

Profesora: *Sí que se cumple el plan de igualdad de género del centro. Nunca he percibido diferencias a la hora de plantear o proponer actividades.*

Entrevistadora: *¿En qué sentido?*

Profesora: *En el sentido de que cuando voy a preparar una actividad para mis alumnos, no percibo que haya una diferenciación por sexo, sino que todos tienen las mismas oportunidades de participar.*

Entrevistadora: *¿Sigue estando presente la figura del hombre en los libros de texto en mayor proporción a la figura de la mujer?*

Profesora: *Honestamente no he percibido que así sea. La editorial con la que trabajamos utiliza como hilo conductor las aventuras de una pandilla formada por dos niños y dos niñas, siendo una de las chicas la protagonista latente a lo largo de los tres trimestres.*

Entrevistadora: *Considera importante la igualdad a la hora de expresarnos, es decir, ¿es importante para usted dejar de usar el masculino genérico que engloba al femenino? ¿Hace daño a la sociedad la manera en que nos expresamos ya que es fiel reflejo de la realidad?*

Profesora: *La realidad es que no lo considero realmente importante, puesto que para mí el respeto hacia ambos sexos nunca podría estar condicionado por la forma de hablar, sino de sentir esa igualdad. Creo que no se puede juzgar a cualquier persona por la manera en la que se expresa, sino por qué pretende expresar. Siempre que me encuentre frente a una persona*

irrespetuosa en cuestión de igualdad de género, considero que percibiría su concepción por el mensaje que me llega en lugar del lenguaje que utiliza, pero también soy consciente que, para percibir igualdad, hay que sentirla.

También te digo que procuro no utilizar el masculino genérico a la hora de hablar, ya sea dentro del aula o durante el desempeño de mi vida personal. Si bien es cierto, que cuido este aspecto mencionado desde que estudié magisterio y fui realmente consciente del significado que el uso del masculino genérico ha tenido a lo largo de la historia. Desde entonces, procuro contribuir poniendo mi granito de arena a favor del lenguaje neutral.

Entrevistadora: *¿Existen diferencias entre el comportamiento de los niños y de las niñas? ¿Qué característica encuentra en unos y otros?*

Profesora: *Sí que observo algunas diferencias entre el comportamiento de los niños y las niñas en términos generales, aunque cada vez menos. Creo que cuando yo era estudiante había más diferencias que hoy día. Por regla general, las niñas suelen ser más calmadas dentro del aula y les cuesta menos expresar sus sentimientos y emociones, sin embargo, estas características no son excluyentes cuando hablamos de niños. Bueno, también es cierto que los niños suelen ser más moviditos y no paran quietos. Les gusta las actividades más dinámicas, o al menos eso percibo yo.*

Entrevistadora: *¿Observas diferentes preferencias por unas asignaturas u otras en función del género?*

Profesora: *Sí. Generalmente los niños prefieren asignaturas más activas físicamente hablando, mientras que las niñas muestran preferencias por las asignaturas relacionadas con el arte y/o las manualidades.*

Entrevistadora: *¿Crees que reproduces algún estereotipo de género, aunque sea sin tener la intención de hacerlo?*

Profesora: *Creo que no. Si lo reprodujese, no soy consciente de ello.*

Entrevistadora: *¿Educación en igualdad? Y si no es así, ¿tiene el colegio la capacidad de cambiarlo?*

Profesora: *Yo creo que hoy día la mayoría de las familias educan en igualdad, obviamente siempre puedes coincidir con familias con diferentes ideales, pero bajo mi experiencia personal, en este centro, no es así.*

Entrevistadora: *¿Podemos y debemos los docentes entender la educación en igualdad como un objetivo prioritario de la educación o queda en un segundo plano porque es menos importante y los docentes debemos centrarnos en lo académico?*

Profesora: *Podemos y debemos entender la educación en igualdad como un objetivo prioritario, pero bajo mi punto de vista están en planos diferentes. Educar en materia de igualdad no es sustituyente de lo académico. Además, en los centros educativos tenemos más oportunidades de educar en igualdad durante la rutina del día a día, que mediante el desempeño de la labor académica. No obstante, con la llegada de las UDIS, el profesorado utiliza los temas transversales que el centro se han planificado, por lo que tenemos la libertad de crear y modificar, tanto el lenguaje de los textos utilizados en el aula, como otros aspectos que consideremos oportunos para cumplir con nuestras expectativas en materia de igualdad.*

Entrevistadora: *Y ya la última pregunta. Si los estereotipos son tan perjudiciales, ¿por qué siguen tan presentes en la actualidad en la ropa de los niños, tiendas de moda, juguetes, colores asignados al género, etc. ¿qué hace este centro para eliminarlos?*

Profesora: *Porque nos guste o no, nuestra cultura ha sido machista durante mucho tiempo y ni la sociedad general, ni la mentalidad de las personas cambia de un día para otro. Los estereotipos están cambiando poco a poco, los niños y niñas ya no están siendo educados de la misma manera en que lo hemos sido nosotros. Obviamente queda muchísimo trabajo por hacer; pero cada vez estamos más cerca de una verdadera igualdad de género.*

12.3. Transcripción de las entrevistas a los alumnos y alumnas del aula

Entrevista 1

Entrevistadora: A ver chicas, me gustaría haceros unas preguntas muy fáciles para conoceros un poquito mejor, ¿vale? Para que me contéis cositas.

F1: ¿Son cositas tuyas que nos agradan?

Entrevistadora: No, son cosas sobre vosotras. ¿Quiénes son vuestros mejores amigos?

F1: F6, F7 y F8

F2: F9, F3, F10, F13, F15

Entrevistadora: Vale, bien.

F3: Ah y yo también F5 que la echo mucho de menos.

Entrevistadora: ¿Sí?

F3: Sí, mucho.

F4: F9, F11, F2 y F12

Entrevistadora: ¿Pensáis que la seño os trata igual a los niños que a las niñas?

F3: A nosotras nos cuida más.

F2: A los niños los regaña a veces muy fuerte porque no paran.

F1: A mí me parece que nos trata a todos súper bien pero a las niñas nos regaña menos porque nos portamos mejor.

Entrevistadora: Vale chicas, ahora, ¿de todos vuestros juegos, cual es el que más os gusta?

F1: Al Roblox

Entrevistadora: ¿Qué juego es ese?

F1: Uno de la Tablet que persigue mascotas, muy chulo.

Entrevistadora: ¿y tú, F3?

F3: Al Roblox que es muy chulo. Me gusta ver vídeos en la Tablet, también jugar con unas muñecas que me ha regalado mi prima, ah, y también juego mucho a la peluquería.

Entrevistadora: ¿Y tú, F2?

F2: ¿En la Tablet?

Entrevistadora: No hace falta que sea en la Tablet, puede ser cualquier juego que te guste o lo que te gusta hacer cuando te vas del cole.

F2: Señor pues a mí me gusta ir a baile y jugar con mi vecina que le han comprado una casa de muñecas enorme.

F4: ¡Yo quiero una casa de muñecas! A mí es que me gusta mucho pintar y también me gusta una cocina que me regalaron los reyes que puede hacer comida de verdad, aunque no se puede comer.

Entrevistadora: ¡Cuántas cosas! Ahora esta pregunta. Imaginad que pudierais sentaros con quien quisierais en la clase. ¿Con quién os sentaríais?

F2: ¡Yo con todos! ¡Y les daría un abrazo!

Entrevistadora: Me encanta esa idea, pero ¿no tenéis personas con las que os gustaría más sentaros?

F3: Yo con la seño.

F1: Yo con la seño y con F2 y F3

F4: ¿Y conmigo, no?

F1: Es que no cabemos más.

F4: Pues juntamos las mesas.

F2: Yo con la seño y con Sofía

Entrevistadora: ¿Os gustaría mucho sentaros con la seño, eh?

Todas: ¡Siiii!

Marisol: Bueno chicas, y ¿cuál es vuestra asignatura favorita?

F1: Mates.

Entrevistadora: ¿Mates? ¿y las vuestras?

F2: Inglés.

F3: Yo tengo dos, gimnasia e inglés.

F4: Gimnasia y también inglés.

Marisol: Otra pregunta muy chula. ¿Qué os gustaría ser de mayor?

F2: ¡Yo peluquera!

F4: Yo quiero ser o quiero trabajar en un banco.

F1: Eso es porque ahí trabaja tu padre y por eso quieres.

F4: ¡No! Que yo quiero ser un banco.

Entrevistadora: Banquera, ¿no?

F4: Sí.

F1: Pues eso es un trabajo raro.

Entrevistadora: Un trabajo raro... ¿Por qué?

F1: Porque es aburrido y van todos de negro.

F4: Pues mi padre tiene gente en su trabajo que me caen bien.

F1: Pero son todos hombres viejos.

F4: Pues no, porque mi padre no es viejo.

Entrevistadora: Bueno, y las demás, ¿qué os gustaría ser de mayor?

F3: De profesora. Bueno no, de peluquera. O bailarina, es que no sé, señor.

Entrevistadora: Ya queda muy poquito. ¿Y si fueseis un chico, que os gustaría ser de mayor?

F2: Camarero.

F1: Camarero.

F3: Pues algo como bombero o policía como el padre de M5.

F4: Yo creo que construiría edificios.

Entrevistadora: Y ya la última, ¿qué diferencias encontraréis vosotros entre los chicos y las chicas de la clase?

F2: Los chicos son más rebeldes.

F1: Son muy trastos, mi padre y mi hermano son muy trastos. Yo soy muy buena, pero ellos regular. Mi padre no sabe hacerme la comida, un día rompió un bote y se derramó y mi abuela se enfadó mucho.

F3: No son muy inteligentes porque se cortan el pelo del flequillo. Es que no paran, hacen tonterías todo el rato.

Entrevistadora: ¿Y veis alguna diferencia en el modo de vestir o algo así?

F4: Yo creo que tienen un estilo más tranquilo.

Entrevistadora: ¿Cómo más tranquilo?

F4: Sí, que llevan la ropa por fuera, más suelta.

F3: Llevan colores más oscuros.

Entrevistadora: ¿Algo más?

F2: ¡Siiiiii!, y su pelo siempre lo llevan más corto y nosotras más largo.

Entrevistadora: Imaginad que alguno se dejase el pelo más largo...

F4: Y que se maquillen como una chica y se pinten los ojos, ¡Seño! ¡Que eso no se puede hacer!

F1: Imposible, las madres no los dejan. Los niños siempre lo tienen más corto.

F2: Yo creo que sé por qué. Ellos son más grandes y se lo tienen que recortar más.

F3: Que no, es porque siempre ha sido así, en infantil también, es que sino parecen niñas.

Entrevista 2

Entrevistadora: ¿Os quiero hacer unas preguntas y vosotras contestáis lo que queráis, vale?

F14: Vale pero que no sean largas.

F15: A mí, me da igual porque me gustan las entrevistas es un poco como la tele pero esas me aburren.

Entrevistadora: Yo creo que esta os va a gustar. A ver, ¿Quiénes son vuestros mejores amigos?

F14: A mi F15.

F15: A mi dos, F16 y F17.

F14: Yo ya no lo soy porque me junto con mis amigas del parque y ella se enfada.

F15: Sí.

Entrevistadora: ¿Creéis que la seño os trata igual a los niños que a las niñas?

F15: A nosotras nos trae los dibujos que nos gustan y a ellos los que les gustan a ellos.

Entrevistadora: ¿Qué dibujos?

F14: Pues como el otro día que hicimos los dibujos esos que salían unos funkos chicos y otros de chicas pues nos trae a las chicas el de chica.

Entrevistadora: Bueno, y ¿a qué es lo que más os gusta jugar? ¿qué os gusta hacer cuando os vais del cole?

F15: A mi pintar y juegos que se inventan.

Entrevistadora: ¿Cómo que juegos que se inventan?

F15: Sí, por ejemplo, de mamás y papás, pero papás no hay porque solo somos dos niñas entonces las dos somos mamás y sacamos la cocinita pequeña y la cuna de la cochera. Bueno a

veces ponemos a mi primo de padre entonces se va a trabajar y luego viene a comer con nosotras pero se acaba aburriendo.

Entrevistadora: ¿Y qué juegos os gusta practicar, F14?

F14: Imitar. Que es un juego de hacer lo que pone en las tarjetas. Y también me gusta peinar a mi hermana. Aunque lo que más me gusta es el baile y también ir con mi abuela a comprar.

Entrevistadora: Vale chicas, ¿Si pudieseis elegir con quien os queréis sentar en la clase, con quien os sentaríais?

F14: Yo con F15.

F15: Yo con F14 y F3.

Entrevistadora: Vale y, ¿cuál es vuestra asignatura favorita?

F15: Mates.

F14: La mía también Mates.

Entrevistadora: ¿Qué queréis ser de mayores?

F14: Yo quiero ser profe de artística.

Entrevistadora: ¿Y tú?

F15: Profesora como tú, una profesora.

Entrevistadora: ¿Y si fueseis un chico?

F14: Yo como mi padre, no sé cómo se llama su trabajo.

F15: Yo, médico.

Entrevistadora: Vale. Y, ¿Qué diferencias veis vosotras entre los chicos y las chicas de la clase? ¿Qué cosas hacen distintas, que diferencias veis en su ropa?

F15: Yo veo distintos que F3 siempre lleva vestidos.

Entrevistadora: ¿Y los chicos no?

F14: Qué dices seño, los vestidos son de niñas.

F15: Es que, sino que cosa más rara.

Entrevistadora: ¿Y si un chico llevase un vestido, que os parecería?

F14: A mí me daría risa.

F15: A mí también.

F14: Porque un chico con vestido no se ha visto.

Marisol: ¿Y qué diferencias veis más?

F15: Que las chicas siempre llevan el pelo más largo

Entrevistadora: ¿Y si los chicos los llevasen más largo, como lo veis?

F14: Casi normal pero no mucho, aunque mi padre lo llevaba largo de joven.

F15: Bueno, también los niños siempre hacen mucho ruido, hacen la letra más fea. Menos la de M7.

F14: A mí me ponen nerviosa.

Entrevista 3

Entrevistadora: Me gustaría haceros unas preguntas muy chulas para conoceros un poquito mejor, ¿vale? ¿Quiénes son vuestros mejores amigos?

F16: F5 y F6

F17: F1, F9, F11 y F12 cuando no está enfadada conmigo.

Entrevistadora: Vale, ¿Qué os gusta hacer fuera del cole?

F17: Jugar al todos pillan.

Entrevistadora: ¿Y a ti F16?

F16: ¿Puede ser de mesa?

Entrevistadora: Sí.

F16: La Oca. Y también ayudo a mi madre a preparar la comida en casa de mi abuela.

Entrevistadora: ¿Solo la ayudas tú?

F16: Claro porque mi abuelo y mi padre ven el fútbol.

Entrevistadora: Pues podéis hacer la comida entre todos y luego ver el fútbol.

F16: No seño si a nosotras nos gusta estar juntas, yo me lo paso bien. Además, que mi padre no sabe hacer la comida. Solo filetes de pollo, creo.

Entrevistadora: Vale... Ahora imaginad que os podéis cambiar de sitio y pudierais sentaros al lado de quien quisierais.

F16: F3, F1, F6, M1.

F17: F1, F9, F7, F14, M2.

Entrevistadora: ¿En el recreo también os gusta juntaros más con las niñas que con los niños?

F16: A mí me gusta con todos, pero es que hay niños que me molestan mucho, me quitan el desayuno de broma, pero es que a mí eso no me gusta.

F17: Ellos se ponen a jugar con una pelota de mentira y a mí no se me da bien.

F16: Es verdad que el otro día lloró por eso.

Entrevistadora: ¿Quién? ¿M2?

F16: ¡No! F17. Los niños solo lloran cuando se pegan.

Entrevistadora: ¿Es raro que lllore un niño de la clase?

F16: Raro un poco, aunque si es porque se han hecho daño pues bueno. El otro día M4 lloró porque le di un golpe, pero fue sin querer. La seño lo regañó porque a mí me dio un golpe más fuerte.

Entrevistadora: Pues no debéis de golpearos ninguno de los dos.

F16: Ya, seño. Pero a mí me puede hacer mucho daño que él es un niño.

Entrevistadora: Bueno, a ver, ¿Cuál es vuestra asignatura favorita?

F16: ¡Ay, madre!

F17: A veces ciencias. Artística y mates y a veces bailar cuando no está el “pesaíto” de M3.

F16: Religión y Lengua.

Entrevistadora: Ahora... ¿Creéis que la seño os trata igual a todos y todas?

F16: No sé, en los trabajos a mí a veces me regaña más.

Entrevistadora: ¿Por qué?

F16: Porque sabe que puedo hacer el trabajo muy bonito, pero a veces me canso un poco y me dice que lo haga que yo lo sé hacer muy bien.

Entrevistadora: ¿Os regaña más a las niñas o a los niños?

F17: En la fila a los niños, pero en la clase yo creo que a las niñas.

Entrevistadora: Vale, ¿Qué os gustaría ser de mayor?

F17: Yo maestra de guarde o de cole

Entrevistadora: Vale.

F16: Maestra de guarde y guardería de perros.

Entrevistadora: ¿Y si fueseis un chico?

F17: Yo veterinario de cachorros.

F16: Yo... Bombero.

F17: A mí es que me da miedo el fuego

Entrevistadora: ¿Qué diferencias hay entre los chicos y las chicas para vosotras?

F16: Yo veo diferencia con M5 que tiene tantos amigos como yo.

Entrevistadora: ¿Pero veis algo diferente a su forma de vestir o de comportarse o algo así?

F17: Yo veo de ellos que llevan colores más oscuros en la ropa, verde o azul.

F16: A F3 le gusta la ropa más brillante.

F17: En educación física siempre juegan al fútbol.

Entrevistadora: ¿Alguna diferencia más?

F16: Seño pues que nosotras estamos más tranquilas, ellos a veces parecen unos locos. Y cuando pegan, pegan muy fuerte.

Entrevistadora: En la otra entrevista una compañera vuestra me ha dicho que jugaba a papás y mamás. ¿Vosotras también jugáis a eso?

F16: Claro.

F17: Sí.

Entrevistadora: ¿Y los niños juegan también?

F16: Sí, algunas veces, hacen de que van a trabajar y eso, pero es más aburrido.

F17: Ellos se aburren porque nosotras jugamos a la cocina y con el bebé, pero como ellos hacen como que se van pues luego se aburren.

Entrevistadora: ¿Y por qué no les dejáis que cocinen con vosotras?

F16: Eso tendremos que hacer, supongo.

Entrevista 4

Entrevistadora: Venid conmigo porfa. ¿Quiénes son vuestros mejores amigos?

M3: M4

M4: M5, M6, M7 y M8

M5: M4, M3, M7 y M8

Entrevistadora: Vale... Imaginad que os podéis sentar con quien queráis, ¿con quién os sentaríais?

M3: M6

M4: ¿Con quién nos gusta más sentarnos?

Entrevistadora: Sí, imaginad que podéis elegir.

M4: Pues M6, M5 y M9.

M5: M6, M7, M8.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que más os gusta hacer? Juegos o vuestra actividad favorita.

M5: Gimnasia rítmica y esas cosas.

M4: Salir al parque a jugar.

Entrevistadora: ¿Y tú, M3?

M3: Educación Física, tiempo libre, recreo, ir a los parques.

Entrevistadora: Entonces, ¿vuestra asignatura favorita cuál es?

M5: Matemáticas y gimnasia.

M3: Yo igual.

M4: Yo también.

M6: A mi Mates me gusta porque... Uy, se me ha olvidado.

Entrevistadora: No pasa nada. Otra pregunta muy fácil. ¿Qué os gustaría ser de mayor?

M3: Profesor.

M4: Yo no lo sé.

M5: Yo es que pienso que no lo sé.

Entrevistadora: Venga... dadle un poco al coco, seguro que hay algo que os gusta.

M4: Pues supongo que policía o alguna cosa de esas.

Entrevistadora: ¿Alguna cosa de qué?

M4: De cosas de ser de mayor.

Entrevistadora: ¿Y peluqueros?

M4: A mí eso no me gusta.

M5: Ni a mí.

Entrevistadora: Bueno... Y si vosotros fueseis chicas, ¿qué os gustaría ser de mayores?

M4: Pues a lo mejor sí sería peluquera.

M3: Yo lo que me ha dicho mi madre, enfermera.

M5: Yo de niña lo mismo que he dicho de niño.

Entrevistadora: Pero si no has dicho nada al final.

M5: Pues es verdad. Pues yo que sé, profesora.

Entrevistadora: Me gustaría saber qué diferencias veis entre los chicos y las chicas de la clase.

M3: Yo, los ojos que no son del mismo color.

M4: Nosotros llevamos pantalones y ellas algunos días llevan faldas.

Entrevistadora: Muy bien, pero los ojos los tenemos todos distintos, yo quiero saber si hay cosas distintas en la forma de comportarse, de vestir, de ser... de los niños y de las niñas.

M5: Nosotros vamos en pantalones, acabamos las tareas antes porque escribimos más rápido es que ellas son muy lentas la mayoría.

M3: A veces llevan lazos en el pelo.

M4: Yo digo lo de las faldas, pero también pierden menos las cosas es que a mí se me pierden mucho porque lo tengo todo revuelto.

Entrevistadora: Imaginad que M7 viene con falda, ¿qué pensaríais? ¿lo veríais raro?

M3: Sí.

M4: Rarísimo.

M5: Sí.

Entrevistadora: ¿y si se dejasen el pelo largo?

M4: No porque el hermano de M10 lo ha tenido largo de pequeño

Marisol: ¿Veis alguna diferencia más?

M4: Sí, que las niñas solo pintan arcoíris.

Entrevista 5

Entrevistadora: Vamos chicos, sentaros. La primera pregunta que quiero haceros es, ¿quiénes son vuestros mejores amigos?

M11: F1

M12: F2 y F6

F18: M2

M11: M6 y M8

Entrevistadora: Genial. Y si pudieseis sentaros al lado de alguien en clase, ¿al lado de quien os sentaríais?

M11: F1

M12: F19

F18: M12

Entrevistadora: Lo siguiente es, ¿a qué es lo que más os gusta jugar? ¿Qué cosas os gusta hacer fuera del cole?

M11: Yo a la gallinita ciega.

F18: Yo a la comba.

M12: A mí me gusta ir a ver coches con mi padre.

Entrevistadora: Vale... Y ahora, ¿Cuál es vuestra asignatura favorita?

M12: Lunes.

Entrevistadora: Eso está bien, pero lunes no es una asignatura favorita. Dime otra cosa M12.

F18: Lengua.

M11: Educación física.

F18: Y a mí también, educación física.

M12: Mates y lengua.

Entrevistadora: ¿Pensáis que la seño os trata igual a los niños y a las niñas?

F18: A mí me parece que sí.

M11: Pues a mí me habla a veces muy fuerte, a ti te habla más flojo, F18.

F18: Pues yo que sé.

Entrevistadora: A ver, decidme qué queréis ser de mayor.

M12: ¡Yo voy a ser un policía!

F18: Yo quiero ser profesora.

M11: Médico.

Entrevistadora: Y si fueses un chico F18, y vosotros M11, M12 unas chicas, ¿qué os gustaría ser de mayor?

F18: Policía.

M12: Yo veterinaria.

M11: Policía

Entrevistadora: Entonces si fueseis chicas, ¿seríais policías?

M11: Si

M12: Yo veterinaria, que policía hay que ser muy fuerte.

Entrevistadora: Ahora bien, ¿Qué diferencias veis vosotros entre las chicas y los chicos de la clase?

M11: Yo no lo entiendo

Entrevistadoras: Si, visten ellas de manera diferente, juegan ellas a otros juegos, son diferentes en algo...

M11: Los ojos

Entrevistadora: ¿Los ojos?

M11: Era broma, ¡la ropa! Ellas llevan más dibujitos y el pelo largo. Tienen mochilas rosas muchas. Y les gusta más leer creo.

M12: En el recreo que están más tiempo sentadas o juegan a las palmas.

F18: En la voz, es más fina para las niñas y ellos son más fuertes.

Entrevistadora: ¿Veríais raro si un niño viniese con falda?

M11: Un poco, aunque tampoco va a pasar.

M12: A mí me gustan las faldas.

M11: Yo conozco uno que se pone peluca y se maquilla, y ese es mi hermano.

Entrevista 6

Entrevistadora: Hola chicos, ahora os toca a vosotros y os voy a hacer una entrevista muy chula como en la tele, ¿vale?

M13: Vale.

M14: Vale.

M15: Vale, seño Marisol.

Entrevistadora: ¿Quiénes son vuestros mejores amigos?

M13: M5.

M14: F18 y M12.

Entrevistadora: ¿Pensáis que la profe os trata distinto a los niños y a las niñas?

M13: No sé, yo creo que no.

M14: Las niñas le dan muchos abrazos, pero nosotros a veces también.

Entrevistadora: Y otra cosa, ¿con quién os gustaría sentaros en la clase?

(No contestan)

Entrevistadora: ¿No queréis sentaros con algún amigo o alguna amiga?

M15: Yo supongo que con M14 y M13.

M13: Yo igual.

M14: Y yo.

Entrevistadora: Y fuera del cole, ¿A qué juego es el que más os gusta jugar? ¿Qué es lo que más os gusta hacer? ¿Os gusta ayudar en casa?

M13: A mí me gusta jugar a las construcciones y en casa pues a veces hago mi cama.

Entrevistadora: ¿Y a vosotros?

M15: Jugar con mi perro. Mi hermana ayuda a mi madre a limpiar a veces, yo es que no sé, pero también hago mi cama en el finde.

M14: A mí me gusta jugar en la Tablet un juego de construir con bloques. Yo en mi casa cuando bajo la comida está puesta.

Entrevistadora: ¿Y lo hace todo mamá? ¿No le ayudáis?

M14: Mi madre es que cocina muy bien, no hace falta que le ayude nadie.

Entrevistadora: ¿Y cuál es vuestra asignatura favorita?

M14: ¿Qué?

Entrevistadora: Vuestra asignatura favorita como mates, lengua, inglés...

M14: Educación física.

M15: Educación física y lengua.

M13: Mates y Educación Física.

Entrevistadora: Y ahora, ¿qué queréis ser de mayor?

M15: Yo médico.

M13: Yo pastelero.

M14: Yo constructor.

Entrevistadora: ¿Y si fueseis una chica que os gustaría ser? ¿Lo mismo u otra cosa?

M13: Yo maestra.

M15: Yo una bombera.

M14: Constructora no porque hay que ser fuerte, pero a lo mejor podría hacer dibujos de las casas y que algún padre las construya.

Entrevistadora: ¿Qué diferencias veis entre los chicos y las chicas de la clase? ¿Son iguales los chicos y las chicas?

M13: No son iguales

M15: Les gusta mucho pintar, es que a mí no me gusta colorear.

M14: A mí tampoco.

M15: Yo conozco que llevan el pelo largo.

Entrevistadora: ¿Y vosotros, qué cosas tenéis diferentes?

M13: Pues corremos muy rápido.

M15: Yo pienso que tenemos el pelo corto y que aguantamos más despiertos. También somos más fuertes, aunque también hay algunas niñas fuertes.

M14: Las niñas bailan muy bien, a mi es que me da vergüenza.

M15: También que llevamos ropa roja.

Entrevistadora: ¿Cómo es vuestra ropa?

M13: Más dura. Bueno, más oscura.

M14: La de ellas son faldas y vestidos, pero eso nosotros no nos lo podemos poner.

M14: Yo lo veo raro.

Entrevistadora: ¿Y si un chico llevase falda qué pasa? ¿Lo veis raro?

M14: Sí porque esa ropa solo es para chicas.

Entrevistadora: ¿Y eso por qué lo creéis?

M13: Está prohibido.

Entrevistadora: Y si yo mañana me cortase el pelo super corto, ¿lo veríais mal o raro?

M15: Sí porque eso es de chicos, seño Marisol

Entrevistadora: ¿Y qué cosas más pensáis que son de chicas o de chicos?

M13: Pues fútbol de chicos.

M15: También hay fútbol de chicas, pero yo no lo he visto.

M14: A ellas les gusta más cocinar, como a mi hermana, que mi madre le enseña.

M13: También se maquillan mucho, mi madre tarda muchísimo y nos cansamos de esperarla.

M15: Ellas son más suaves. Son más flojas.

Entrevistadora: ¿Cómo que más flojas? ¿Qué quieres decir?

M15: Que se hacen daño más fácil. También están más calladas, chillan menos.

M13: Son muy buenas en verdad, como mi madre que siempre me hace el desayuno para el cole.