GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2016/2017

El papel de los estereotipos de género: diseño de una propuesta de investigación en Educación Primaria

The role of gender stereotypes: design of an investigation project in Primary Education

Autora: Zuriñe González Ferreiro

Directora: Noelia Fernández Rouco

Fecha: Santander, Julio 2017.

Resumen

En este Trabajo de Fin de Grado llevaremos a cabo una revisión bibliográfica sobre los aspectos implicados en la construcción de los roles de género a través de diferentes modelos, así como un análisis de la influencia que posee el contexto escolar para el desarrollo de dichos roles.

En primer lugar, a través de una revisión bibliográfica, vamos a analizar los diferentes aspectos implicados en la construcción del género: el concepto del género, sus estereotipos y los roles que se asocian a cada persona en función de su sexo.

En segundo lugar, nos centraremos en cómo se traducen esos roles de género en la escuela de educación primaria, y cómo se desarrolla un espacio donde circulan creencias sobre género y sexualidad que forman identidades de género, algunas valorizadas y otras desacreditadas, basándose en la dominante lógica heteronormativa.

Finalmente, tras tomar como base la fundamentación teórica, plantearemos una propuesta de investigación con el fin de analizar la manera en la que se manifiestan los estereotipos de género en las aulas de Educación Primaria. Con este estudio identificaremos un problema existente en el ámbito educativo y, además, haremos reflexionar y ser conscientes de ello no solo a los docentes implicados en la enseñanza, sino a todas las personas que rodean el contexto escolar.

Palabras clave: género; estereotipos; roles de género; construcción del género; heteronormatividad.

Abstract

In this assignment, we will carry out a bibliographical research about the aspects involved in the construction of gender roles through different models, as well as an analysis of the influence that the school context has for the development of these roles.

Firstly, through a bibliographical research, we will analyze the different aspects involved in the construction of gender: the concept of gender, the stereotypes and the roles that are associated with each person according to their sex.

Secondly, we will focus on how these gender roles are translated into the Primary School, and how it is developed a space where circulate beliefs about gender and sexuality that form gender identities, some valued and some discredited, based on the dominant heteronormative logic.

Finally, after taking the theorical foundation as a base, we will propose a research to analyze the way in which gender stereotypes are manifested in the Primary Education classrooms. With this study we will identify a problem in the educational field and, in addition, we will reflect and be aware of this not only to teachers involved in the teaching, but to all the people that surround the school context.

Keywords: gender; stereotypes; gender roles; gender construction; heteronormativity.

ÍNDICE

1. **Introducción y Justificación**……5-7

2. **Marco Teórico**……...7-20

   2.1 Delimitación conceptual……..7-10

   2.2 Teorías de la construcción del género……...10-14

   2.3 La heteronormatividad hegemónica……...15-17

   2.4 Manifestaciones de heteronormatividad en la escuela...18-20

3. **Objetivos**……20

4. **Diseño de la propuesta de investigación**……21-32

   4.1 Objetivos de la propuesta……21-22

   4.2 Metodología……22-30

   4.3 Participantes……30

   4.4 Técnica de análisis……30-32

5. **Conclusiones**……..33-34

6. **Referencias bibliográficas**……..35-40

1. Introducción y justificación

A lo largo de nuestra vida, en el marco de nuestra cultura, hemos adquirido valores e ideas acordes con roles definidos y estereotipados en función del sexo (Bravo, 2007). Además, la familia y la escuela son dos de los pilares básicos de socialización, donde se establecen los esquemas de actuación y comportamiento, basados en modelos establecidos en esa cultura y sociedad, también en relación con el género (Bravo, 2007).

En este sentido, el género es un concepto que se refiere al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres (Lamas, 2000). A diferencia de este, el sexo se refiere a las características biológicas y físicas que se diferencian entre mujeres y hombres como cromosomas, genitales, hormonas, etc. (Bravo, 2007).

Por ello, el género se entiende como un conjunto de experiencias humanas que constituye a los sujetos y los obliga a su adscripción a grupos socioculturales genéricos y a condiciones de vida predeterminados (Lagarde, 1996). La escuela, reflejo de la sociedad en la que vivimos, establece unas relaciones de poder en las que algunas determinadas identidades, creencias y prácticas no tienen cabida, es decir, son desacreditadas estableciendo límites y fronteras que señalan lo “normal” y “anormal”. Los sujetos que no se ajustan a la norma cargan estigmas despreciativos para avisar a los considerados “normales” que deben mantenerse alejados de dichos sujetos. A partir de esta afirmación, el sujeto es desacreditado de sus potencialidades, pasando a ser identificado por su marca y no por su carácter individual (Louro, 2010).

Para entender cómo se realiza esta construcción social-cultural del género, realizaremos una revisión bibliográfica para comprender de qué manera se lleva a cabo este proceso y adentrarnos en la escuela, considerada como principal agente transformador de los roles estereotipados.

Las razones que justifican la decisión de estudiar este tema proviene de la relevancia que tiene en la sociedad actual. Desde una perspectiva social, resulta fundamental llevar a cabo esta labor puesto que el género es una categoría que se refleja en todas las relaciones sociales y que influye tanto en el desarrollo individual de las personas, como en el de las propias relaciones sociales e interpersonales que cada una establece dentro de los diferentes contextos. Además, los valores de las personas se van a ir forjando desde los primeros años de vida, siendo fundamental acabar con estos estereotipos a través de una adecuada educación en diversidad de género (Morales, 2007).

Distintos sectores académicos, políticos y sociales señalan a la educación como un referente clave para la transformación de patrones culturales de género, acabando así con la discriminación y la violencia existente (Bravo, 2007). Actualmente, en los centros escolares, y en la sociedad en general, se proclama la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, pero dicha igualdad no es real puesto que, directa o indirectamente, se trasmiten continuamente una serie de conductas y comportamientos que se deben llevar a cabo en la sociedad, en función del sexo de cada uno. Es por ello que debemos acabar con esta situación de manera que se rompa la barrera divisoria entre sexos y se fomenten así relaciones interpersonales y sociales basadas en la igualdad de género (Moreno, 2004).

Por otro lado, desde el enfoque profesional, el presente trabajo ayudará a que los docentes identifiquen y sean conscientes de la transmisión y promoción de los estereotipos de género en el ámbito escolar, y con ello, apuesten por una educación que contribuya al desarrollo de habilidades, capacidades, competencias educativas y valores, sin distinción de sexo. Además, los profesionales docentes deberán documentarse, actualizarse y formarse para que, en su práctica cotidiana educativa, no reproduzcan los estereotipos y roles de género que, de manera cubierta, terminan siendo parte de nuestra identidad.

En definitiva, este trabajo persigue fundamentalmente el objetivo de indagar, a través de una revisión bibliográfica, en los estereotipos de género existentes, con el fin de plantear una propuesta de investigación en el ámbito de la Educación Primaria acerca de las dinámicas que se ponen en práctica en la escuela para llevar a cabo la heteronormatización.

2. Marco teórico.

2.1 Delimitación conceptual

Al hablar de estereotipos de género, es importante realizar una diferenciación conceptual sobre los términos de sexo, género y roles sexuales.

El sexo es aquello relativo a la biología que se basa en grandes regularidades de correspondencia en los cuerpos humanos entre tres componentes del mismo: el sexo cromosómico o genético (alelos XX o YY), el sexo hormonal (carga diferenciada de hormonas femeninas y masculinas en todas las personas) y el sexo anatómico (pene o vulva al momento del nacimiento, y desarrollo de los caracteres sexuales secundarios a partir de la pubertad) (García, 2007). Es relevante destacar que, en la elaboración habitual de este término, se define como el conjunto de seres pertenecientes al sexo femenino o masculino (RAE, 2007). Así es cómo la Real Academia define el sexo, atendiendo simplemente a los caracteres de nacimiento, masculino o femenino.

El género, por su parte, se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres (OMS, 2016). Estos comportamientos diferenciados son los que marcan los roles que cada sexo debe desempeñar. Sin embargo, una vez más nos encontramos ante una definición que aporta una visión reduccionista y binaria de la sociedad, atendiendo únicamente al sexo de nacimiento.

Por otro lado, los roles de género son el conjunto de comportamientos asociados al género masculino o femenino en una época y cultura determinada (Bardi, 2005): sus expectativas, funciones, carácter etc. Estas atribuciones son las que darán lugar a los diferentes estereotipos, entendidos estos como las creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social (Gabaldón, 1999).

Si buscamos en el Diccionario de la Real Academia Española (2007) qué son los estereotipos de género, éste lo define como una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable. Sin embargo, López y Madrid (1998) lo definen como una opinión ya hecha que se impone a los miembros de una sociedad.

El estereotipo es subjetivo y se rige según las expectativas de un grupo social, determinando sus opiniones. Como hemos ido argumentando a lo largo de este trabajo, el origen del estereotipo es emocional y se transmite de generación en generación ya que evoluciona más despacio que la sociedad (López, 1995). Los estereotipos definen una actitud de rechazo que empujan a las personas a actuar de forma negativa. Por lo tanto, podemos decir que los estereotipos son ideas preconcebidas aceptadas socialmente que tienden a crear generalizaciones sobre colectivos que forman parte de una sociedad y se transmiten de generación en generación. Al estar tan arraigados a la sociedad, son difíciles de modificar, y por ello se suelen crear imágenes cognitivas erróneas o encasillamientos de comportamientos determinados (López y Madrid, 1998).

Los estereotipos de género nos dicen cómo deben comportarse las personas en función del sexo, qué características deben o no tener, qué comportamientos... Por ello, constituyen herramientas socioculturales sobre las que se asientan normas de funcionamiento social, a la vez que sirven de referente para construir la identidad de los sujetos (Villaciervos, 2007). Con lo cual, en función de tener un determinado cuerpo u otro, la sociedad le impone

una serie de comportamientos diferenciados y estereotipados en femeninos y masculinos (García, 2003).

La educación es la clave para transmitir y perpetuar estos estereotipos, pero, además, es el espacio idóneo desde donde podemos trabajar la transformación, puesto que estos estereotipos no son innatos, sino que se van aprendiendo y modificando. Además, el espacio escolar propiciará la construcción social de género a través de las relaciones que en él se establezcan.

Por todo ello, la identidad de género se ve influida por los valores, creencias, actitudes y comportamientos que son transmitidos a los miembros de una sociedad para que se comporten en función de su sexo. Esto conlleva a comprender el mundo y actuar en él de determinada forma, originándose comportamientos propios y compartidos intra-género e inter-género. Es conveniente destacar que, en la identidad, la memoria colectiva, es decir, la identidad colectiva es transmitida a través de la familia, escuela y medios de comunicación (Bravo, 2007). En referente a las ideas preconcebidas de los roles de los sexos femenino y masculino, pasarán de generación en generación, y todo ello se irá adquiriendo y asimilando a través de las conductas y comportamientos sociales.

Por esta razón, la construcción del género se desarrolla mediante la interacción con el aprendizaje de roles, estereotipos y conductas (Barberá, 1998). Pero esto no implica directamente la aceptación y asunción de los roles y actitudes de género, sino que cada persona desarrollará su propio sentido de masculinidad y feminidad. Según el modelo del determinismo recíproco de Bandura, “el ambiente, la conducta, los factores cognitivos y otros factores personales como la motivación o las emociones, interactúan entre sí para determinar dicha conducta” (Torres, 2012).

En este sentido, podemos decir que se trata tanto de una construcción a nivel personal, como a nivel social en el que se establecen pautas de conducta, grupos, etc. Este aprendizaje se llevará a cabo durante toda la vida, pero

especialmente hasta la adolescencia (Erickson, 1968), en la etapa de Educación infantil y Primaria. Por ello, es muy importante actuar en las primeras etapas de vida de los niños y niñas, ya que, los estereotipos de género van a dar lugar a desigualdades que con el tiempo van a ir incrementándose (García, 2010).

Debido a la gran relevancia que posee la temática de la identidad y construcción de género en este estudio, requiere de la revisión de diferentes teorías que abordan los estereotipos de género.

2.2 Teorías de la construcción del género

Cuando nos ponemos frente a un hombre y una mujer, nuestro cerebro rápidamente señala la disimilitud existente entre ambos atendiendo al sexo de cada uno. A partir de esta diferenciación, surge la necesidad de conocer el motivo de esta desemejanza y si dicha disimilitud se explica únicamente desde la biología, o si existen otra serie de factores que "obligan" o "favorecen" el mantenimiento de pautas de conducta referidas a cada sexo (Sánchez, 2009).

Desde la perspectiva de la sociobiología, los niños y niñas son diferentes desde el nacimiento y por ello deben ser educados de manera diferente. Por esta razón, niños y niñas deberían desempeñar papeles distintos debido a su distinción en una sociedad estructurada a través de patrones dados de antemano, y que se han ido asentando día a día en nuestra cultura (Menéndez y Calvo, 2005).

En la década de los años setenta comienzan las primeras investigaciones sobre las diferencias existentes en las expectativas escolares en niños y niñas por razón de género. En este momento, y hasta bien entrada la década de los ochenta, se analizan los procesos de configuración de la identidad de género desde las teorías que basan su perspectiva en la sociedad (Menéndez y Calvo, 2005). Desde el punto de vista de estas teorías, la

identidad de género va más allá de los aspectos heredados o las atribuciones realizadas a un sujeto desde su origen y nacimiento. Entienden que la identidad de género se va aprendiendo y ensayando durante el transcurso de la vida, en la interacción del contexto.

Bajo este enfoque psicologicista, Bandura (1997) afirma que las conductas que llevan a cabo los niños en sus primeros años de vida vienen determinadas por aquello que ven a su alrededor, donde se señalan como puntos clave el refuerzo, la imitación y el aprendizaje observacional. Según Davies (1989), es por lo general un adulto quien enseña al niño el papel que posee su sexo determinado. Por lo tanto, hablamos de un modelo de aprendizaje vicario donde el niño reproduce las conductas observadas mediante la imitación conformando así su identidad de género. A través del reforzamiento, los adultos adaptan sus comportamientos a las creencias sociales existentes sobre el género y aprueban o rechazan el comportamiento que los niños tienen y que, por la necesidad que estos poseen de ser reconocidos y valorados, tienden a repetir aquello por lo que se les ha premiado (Menéndez y Calvo, 2005). Además de los adultos, también se destaca la influencia existente del contexto escolar donde se ayuda a la identificación con el rol del género y a la construcción personal. Para Shaffer (2002), este proceso de socialización es convertido en una necesidad para toda la sociedad: ayuda a la persona de manera individual a controlar y frenar los impulsos que posee de saltarse las normas y, además, a nivel social se mantiene el orden preestablecido.

Este proceso de socialización y construcción personal al que hacemos referencia, comenzará a través de los estereotipos (García, 2007). Estos serán adquiridos a lo largo de todo el proceso de socialización condicionando la forma en la que se procesa la información. Por ello, los estereotipos influirán en la interacción y en la construcción de la realidad de cada persona. Los estereotipos derivan de los roles de género o papeles sociales, y estos serán perpetuados en cuanto que la sociedad posea mayor solidez en su estructura y

aceptación de expectativas por parte de todas las personas (Escartí, Musitu y Gracia, 1988).

La razón principal por la que se tomaban como referencia estas teorías referentes a la interacción social es que en ellas se encontraban presentes todos los procesos que explicaban el comportamiento humano: cognitivos, motivacionales, comportamentales, estructura social y la situación específica (Barberá, 1998). Sin embargo, bajo esta teoría podemos observar cómo la construcción del género se reduce a seguir la norma que la sociedad dictamina, definiendo los comportamientos y actitudes que cada sexo debe cumplir.

Desde una perspectiva más cognitivista, se defiende la idea de poseer una fuerza material que hace que los individuos no puedan vivir sin las limitaciones derivadas de esa misma estructura social (Davies, 1989), donde la persona va a sentir la necesidad de adaptarse a los patrones preestablecidos mostrando una total conformidad con el rol de género que asume desempeñar. Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que, a través de las interacciones con el medio, los niños y niñas aprenden a procesar la información referida al género gracias a los esquemas creados mediante procesos semejantes a los establecidos desde la teoría del aprendizaje social (Menéndez y Calvo, 2005). Desde este punto de vista, el elemento fundamental para la construcción de género es la autocategorización, donde se considera el contexto inmediato con una serie de características que dependen únicamente de la percepción del sujeto. Por ello, se considera fundamental el contexto, pero atendiendo sus características desde el punto de vista de los sujetos, por lo que desplazamos el papel de los factores psicológicos frente a los sociales. Además, a pesar de considerar en la construcción del género el contexto, no se explica bien ni se presta suficiente atención al entorno social (Hogg, 1995).

Por otro lado, existen una serie de teorías que comparten la idea de autocategorización, pero que basan la fundamentación de la construcción del género en el concepto de esquema. El esquema es la estructura que orienta y

organiza las percepciones de las personas (Huston, 1983), donde una vez que la persona se autocategoriza como hombre o mujer, procesa e interpreta la información en base a su pertenencia grupal, siendo el contexto el que determina qué es lo adecuado para cada género (Martin y Halverson, 1983). El esquema supone una estructura que indica roles, estereotipos, conductas, rasgos de personalidad, etc. por lo que se considera la base para la cognición, evaluación y comportamientos de una persona (Bem, 1981).

En general, desde las teorías cognitivistas se obvian elementos claves tales como la importancia del desarrollo en la primera infancia o los cambios de identidad de género que se pueden producir a lo largo del ciclo vital. Pero, sobre todo, no inciden en la promoción del bienestar de las personas, ni consideran la diversidad desde una perspectiva compleja y holística.

Para una mejor comprensión sobre la construcción de la identidad de género, algunos autores como Freud o Marx, añaden la idea del cambio y la evolución en la construcción de cada persona. Estas teorías parten de la idea de una realidad cambiante y en constante evolución, ya que no podemos aceptar una teoría que se basa en la reproducción de patrones configurados y aceptados en la sociedad y en cada cultura en particular (Menéndez y Calvo, 2005). La identidad se vuelve cada día más móvil y cambiante, formada y transformada continuamente en relación a las formas por las cuales somos representados e interpelados (Hernández, 1999). En este sentido, la sociedad se crea a partir de una serie de prácticas que tienen como función principal la de transformar la sociedad cuando se generan nuevos discursos debido a los cambios. Por lo tanto, mediante el aprendizaje de las prácticas discursivas de la sociedad, los individuos adquieren la capacidad de tomar posición dentro de esas prácticas, por sí mismos, y de múltiples maneras (Davies, 1989). Por lo tanto, el sujeto posee un papel activo en el proceso de aprendizaje y es él el que decide su conformidad o disconformidad ante lo que los demás le intentan enseñar.

Todas estas teorías han contribuido de manera importante a la comprensión del desarrollo de los roles de género (Ruble y Martín, 1998), pero las consideramos incompletas ya que se explican únicamente desde un modelo binario. Por eso, consideramos necesario partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) para poder integrar las aportaciones de todos estos modelos en una única teoría o explicación donde todos los factores tengan el mismo peso.

La teoría Ecológica sostiene que los sujetos se ven afectados por los ambientes más próximos (microsistemas y mesosistemas) y por los contextos más grandes (macrosistemas o contexto externo) en los que se encuentran incluidos los entornos. En esta teoría, se entiende que el contexto externo hace referencia a los patrones estables de conducta, creencias… Asociando roles y funciones dependiendo del sexo dado y, por otro lado, los ambientes más próximos (microsistemas y mesosistemas) representan los estereotipos sociales de género en los contextos próximos de socialización como la familia o la escuela y las comunicaciones mediadas por el mismo (Bravo, 2007). Por lo tanto, bajo esta teoría podemos observar cómo los distintos entornos y contextos de las personas tienen un peso muy relevante en la construcción de la identidad personal y en las distintas posiciones que pueden adoptar los sujetos ante ellas (Donaire, 2015).

Finalmente, es necesario señalar que esta es la única teoría que considera un modelo de construcción de género basado en la interrelación entre sujeto, sociedad y cultura. Además, sostiene que la cultura en la que se encuentra inmersa el sujeto es fundamental en la construcción de la identidad personal ofreciéndole diferentes modelos sociales y culturales. Sin embargo, tenemos que tener en cuenta que tanto esta, como las anteriores teorías expuestas, se encuentran bajo la influencia heteronormativa asentada en la sociedad en la que vivimos.

2.3 La heteronormatividad hegemónica

Autores de diferentes disciplinas y perspectivas teóricas coinciden en que existe una bipartición en la sociedad que divide a los sujetos en hombres y mujeres (Morgade y Alonso, 2008). Para Pierre Bordieu (1999), el género es uno de los principios de clasificación social que se incorpora en los sujetos a través de una constante socialización. Así es como, mediante el proceso existente de diferenciación sexual, se construyen disimilitudes entre hombres y mujeres que van dando lugar a la "esencialidad del género" (West y Zimmerman, 1999). Esto nos muestra cómo las teorías diseñadas se encuentran asimismo atravesadas por la idea de la heteronormatividad.

La actual estructura política-sociocultural del país no considera una práctica de la sexualidad fuera del sistema de control de la heteronormatividad sexual y de género. La sociedad en la que vivimos, mediante la utilización de diferentes mecanismos, invisibiliza a ciertos tipos de personas que poseen diferentes roles, actitudes o comportamientos dentro del sistema heteronormativo establecido (Zambrano, 2009).

La heteronormatividad es un sistema social, político, cultural y económico impuesto en el capitalismo patriarcal en el cual se establece como única opción posible la heterosexualidad, la cual presupone que lo masculino y femenino son complementarios en lo que respeta al deseo (Viñales, 2002). La imposición de la heteronormatividad es una consecuencia de la aceptación de la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1980). Esto quiere decir, que la heterosexualidad es comprendida como la única orientación sexual, física, social y psíquica que se adapta a lo considerado "normalidad social".

Esta imposición se asienta mediante una serie de valores, normas y creencias que la sociedad en conjunto tiene que respetar obligatoriamente. El mantenimiento de este régimen es posible mediante el uso de mecanismos educativos, jurídicos, comunicacionales, religiosos, la idealización de la familia

tipo y a través de la existencia de instituciones jerarquizadas de control (Arteaga, 2009).

El concepto de heteronormatividad se define como el conjunto de relaciones de poder donde la sexualidad se normaliza y se incorpora a nuestra cultura, y donde las relaciones heterosexuales idealizadas se institucionalizan y se traducen en “ser humano” (Warner, 1991). Así mismo, Chambers (2003) definía la heteronormatividad como el conjunto de las expectativas, demandas y restricciones que se producen cuando dentro de la sociedad, la heterosexualidad es considerada una normativa. Ambas posturas coinciden en que el aspecto clave de la heteronormatividad es el deseo de normalización de la heterosexualidad (UJCE, s/f).

Es fundamental destacar que la base ideológica de la heteronormatividad es el binarismo sexual, el cual reduce al ser humano en dos categorías públicas con actitudes, roles, comportamientos y sentimientos normales y predeterminados. En este caso, solo son válidas las identidades de “hombre” y “mujer”, con una expresión de género “de masculinidad” y de “feminidad” correspondientemente, y cada uno con una orientación heterosexual. Esto hace que se conciba la heterosexualidad y la concepción binaria como algo deseable, normal y natural, descalificando el resto de diversidad sexual (Mendós, 2014). Esto quiere decir que tanto las preferencias sexuales, como los roles y las relaciones que se establecen entre los individuos dentro de la sociedad, deben darse en base al modelo binario “hombre-mujer” - “masculino-femenino” (Geertz, 2002).

Es fundamental destacar que, según Geertz (2002), para ser considerado ciudadano, no solo es necesario “respetar la norma”, sino también poseer una apariencia que haga pensar que nos identificamos con las prácticas impuestas. De esta forma, el sistema heteronormativo posee el control sobre la estética de los cuerpos de los ciudadanos vigilándolos y excluyendo a aquellos que se salen de la norma (Ochoa, 2004).

Este sistema determina que los géneros son categorías estáticas, es decir, no son concebidos como espacios móviles donde un sujeto tiene la capacidad de elección, sino más bien son etiquetas que definen a la persona, a sus deseos y a sus comportamientos. Esta categorización es fundamental para asentar la base de este sistema ya que todo aquello que es móvil es incontrolable. Pero, sin embargo, la construcción de categorías no es estática, sino que son espacios móviles que se encuentran en constante movimiento, donde el género y todas aquellas prácticas, identidades o deseos que rodean la sexualidad, deben ser consideradas imposibles de categorizar debido a esta supuesta movilidad (Viteri y Lancaster, 1998).

La propuesta más avanzada que ha mostrado nuestra sociedad referente a este tema es la creación del concepto de tolerancia, el cual sigue siendo excluyente y no contempla una aceptación, ya que hasta ahora los derechos humanos no han cuestionado las concepciones de desarrollo que se han dado en el mundo. Además, a través de mecanismos como el tabú, es decir, el dialogar sobre un tema sin nombrarlo, frenamos esta cuestión haciendo que no se hable del asunto y por ello haciendo que la heteronormatividad sea el referente de todos los seres humanos, controlado así a la humanidad (Arteaga, 2009). Uno de los mecanismos fundamentales para controlar la sociedad es la escuela.

Es fundamental considerar la escuela como uno de los elementos principales que configuran la forma de ser, sentir y pensar de las personas, dado el tiempo que permanecen allí (Santos, 1984). En la sociedad capitalista la escuela es un factor esencial para la transmisión de los patrones culturales, es decir, la consideramos un mecanismo de reproducción social, económico y cultural. Por ello, podemos decir que la escuela actúa e influye de diferentes formas en los alumnos y alumnas, con el fin de garantizar el orden social establecido (Santos, 1992).

2.5 Manifestaciones de heteronormatividad en la escuela

Consideramos fundamental reflexionar acerca de la escuela en relación con el género, ya que, como bien se ha detallado anteriormente, es la principal institución socializadora, junto a la familia y los medios masivos de comunicación, en la que se lleva a cabo la construcción de la feminidad y la masculinidad en nuestra cultura.

Los estereotipos de género y las relaciones entre los sexos, en muchas ocasiones jerárquicas, se reproducen en los procesos educativos, tanto dentro como fuera de los centros de enseñanza. En este ámbito se desarrollarán y afianzarán aún más las identidades en relación con el género.

La escuela participa reforzando los comportamientos estereotipados referidos al género que circulan en la sociedad mediante diferentes mecanismos, como por ejemplo el currículum explícito y el oculto. Esto significa que lleva a cabo un control social mediante un sistema de valores y poder determinados los cuales se establecen en dicho currículo oculto (De Bariloche, 2003). El currículo y la cultura escolar se encuentran formados por los valores, roles, normas y rutinas que hacen que la escuela sea una institución específica, junto con las experiencias que cada estudiante adquiere a través de la interacción con su contexto (Jiménez, 2011).

Los escenarios escolares son espacios privilegiados de construcción de identidades donde se pueden reconocer diferentes clases, etnias, etc., pero la escuela solo contribuirá a la configuración de las identidades socialmente aceptadas y valoradas, haciendo que se discrimine a “los otros” o a “los diferentes”, es decir, a los que no son igual que nosotros (Ramos, 2008).

Lloyd y Duveen (1992), señalan que algunas categorizaciones son explícitamente elaboradas y transmitidas en el contexto escolar, como por ejemplo el caso del género. Existen una serie de prácticas o acciones cotidianas que se llevan a cabo en la escuela, que potencian la división entre niños y niñas: la organización por filas, reparto de objetos diferentes a chicos y

chicas, creación de grupos dependiendo del sexo, etc. Estas prácticas hacen que se creen entre ambos sexos elementos competitivos, dando lugar a disputas, conflictos y tensiones y viéndose a sí mismos como miembros de categorías sexuales diferentes (Tajfel, 1984). Además, Bligler (1997), señala otras consecuencias referidas a estas prácticas, como por ejemplo el desarrollo de prejuicios y la discriminación entre ambos grupos.

Algunos estudios han mostrado que los docentes poseen expectativas diferentes respecto al comportamiento de hombres y mujeres en la escuela (Morgade y Alonso, 2008). Los maestros poseen una percepción de las mujeres organizada, confidentes, mejor integradas, con mayores habilidades comunicativas y con mayor conformidad con la escuela. Sin embargo, las expectativas referidas al sexo masculino son opuestas: los niños son considerados más desordenados, desmotivados, alborotadores y disruptivos (Younger, 1999). Este tipo de expectativas harán que las acciones de los docentes en el centro sean condicionadas.

En la escuela, los niños y niñas construyen activamente su masculinidad y feminidad a través de la interacción. La particularidad que adquiere este proceso de constitución es que sólo en los varones se produce el rechazo hacia aquellos niños que posean actitudes o comportamientos que los feminizan (Renold, 2001). Es fundamental destacar que, como ya sabemos, estos procesos cognitivos vienen dados por las categorías de referencia en el campo histórico-social, o, dicho de otro modo, podríamos explicarlo a través de la desigualdad de los roles de género que se han ido asimilando a lo largo de la historia (Dio Bleichmar, 1985).

Subirats (1999), plantea que para que la escuela deje de ser sexista es necesario una revisión y modificación del currículum oculto, de los libros de texto y del lenguaje para poder acabar con la socialización diferencial que perjudica a los niños en los contextos escolares. Además, Jiménez (2011), señala que es necesario un cambio en la formación de los docentes creando en ellos una cultura de género y de educación no sexista.

Finalmente, una vez establecida la fundamentación teórica debemos plantearnos como docentes si verdaderamente en el ámbito escolar se favorecen los comportamientos estereotipados y, de ser confirmado, conocer qué estrategias se ponen en práctica para propiciar estos estereotipos heteronormativos.

3. Objetivos

Los objetivos generales y específicos que se plantean para el presente estudio son los siguientes:

Objetivos Generales:

Analizar los estereotipos de género en la Educación Primaria.

Plantear y diseñar una propuesta de investigación que analice las prácticas educativas que perpetúan los estereotipos de género.

Objetivos específicos:

Llevar a cabo una revisión bibliográfica para revisar y analizar los estereotipos de sexo y género.

Reflexionar sobre los modelos que nos ofrece la sociedad actual evitando estereotipos para generar así relaciones de igualdad.

Indagar diferentes estudios relacionados con los estereotipos de género y la heteronormatividad en el ámbito de la educación.

4. Diseño de la propuesta de investigación

Una vez planteados el marco teórico y los objetivos del estudio que sustentan el proceso de la presente investigación, me centraré en elaborar el diseño de la misma, con el fin de saber si verdaderamente el ámbito en el cual desempeñaré mi futura profesión, se encuentra arraigado a la norma establecida de la heteronormatividad, y en qué tipo de prácticas se manifiestan estos ideales.

4.1 Objetivos de la propuesta

Los objetivos generales y específicos que se plantean para llevar a cabo dicha investigación son los siguientes:

Objetivo general:

Explorar las dinámicas escolares en las que se reproducen estereotipos de género heteronormativos.

Objetivos específicos:

Conocer u observar los comportamientos de los alumnos de Educación Primaria referentes a estereotipos de género.

Analizar los estereotipos de género que existen entre los alumnos de Educación Primaria.

Observar en qué medida los estereotipos de género condicionan la vivencia del alumnado en primaria.

Observar posibles mecanismos, dinámicas o prácticas que se ponen en marcha desde la escuela para llevar a cabo la heteronormatización o, por el contrario, que la desafían.

Definir tópicos de análisis para guiar nuestra investigación.

4.2 Metodología

En este apartado me centraré en los aspectos metodológicos y de diseño de investigación. Por ello, expondré a continuación el tipo de metodología que se llevará a cabo en el caso de que se realice dicha investigación, así como aportar una justificación acerca de por qué hemos decidido realizar el estudio de esta manera.

La presente investigación será llevada a cabo mediante un estudio de casos. El estudio de casos es un método de investigación cualitativa que consiste en la descripción y análisis detallados de unidades sociales (Yin, 1993), donde estudiaremos un caso concreto, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas (Stake, 1994). La razón principal por la que se realizará un estudio de casos es el interés por analizar las dinámicas que se ponen en práctica en un centro educativo, y comprender así la realidad social y educativa existente.

A la hora de llevar a cabo cualquier proceso de investigación es necesario adaptarnos al método que más se ajuste a los intereses y necesidades que se plantean en nuestro estudio. Por ello, la metodología que se abordará es de carácter cualitativo concretamente, la observación no sistemática, ya que partiremos de una serie de tópicos que después serán estudiados y analizados.

La metodología cualitativa hace referencia a la descripción de características, de relaciones entre características o del desarrollo de características del objeto de estudio (Krause, 1995). De manera general, a través de esta metodología prescindimos de registros de cantidades, frecuencias o de cualquier otro dato reductible a números, realizándose la descripción de cualidades por medio de conceptos y de relaciones entre

conceptos. Por lo tanto, podemos decir que la metodología cualitativa se refiere a los procedimientos que posibilitan una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de los conceptos (Krause, 1995). Estos conceptos son los que permitirán la reducción de la complejidad y es mediante el establecimiento de relaciones entre los conceptos que se genera la coherencia interna del producto científico.

Por otro lado, la observación no sistemática se caracteriza por ser un método en el cual no se requiere de un gran conocimiento inicial sobre la situación concreta que se va a observar. Se trata de un método asistemático que hace que no existan preconceptos sobre la situación observada, permitiendo esto una mayor sensibilidad a la hora de descubrir elementos y factores que sean relevantes (Bisquerra, 2004).

Mediante esta técnica el observador ha de investigar durante un largo periodo, como por ejemplo a lo largo de uno o dos trimestres escolares, para poder construir un modelo teórico que realmente se ajuste a la situación y empezar de esta manera a informar sobre el mismo (Bunge, 1973).

Esta técnica de recogida de datos no es muy específica, puesto que el problema, la situación y los datos a recoger se han establecido de manera general, permitiendo así la flexibilidad del estudio. Esto quiere decir que debido a que únicamente se define la actividad a observar y los elementos generales, siempre podrán incluirse después otros factores fortuitos que el observador considera que son necesarios para explicar la actividad (Rodríguez y García, 1999).

En general, esta técnica es la más adecuada en nuestra investigación debido a que la situación de estudio no ha sido muy conocida hasta ahora y por ello, ofreceremos una visión totalmente nueva sin contaminaciones de preconceptos.

Las fases que llevaremos a cabo teniendo en cuenta la técnica escogida serán las siguientes:

Fase I, diseño: Esta fase hace referencia a todo lo relativo a la preparación. En primer lugar, formularemos el problema o la situación relevante por la cual realizamos el estudio, ¿qué se va a observar? Después, realizaremos una breve síntesis sobre la manera en la que hemos contactado con los centros, la cantidad de centros a los que vamos a acudir, por qué, la técnica, los tiempos, la definición de variables, etc.

Fase II, implementación: En segundo lugar, pondremos en marcha el proyecto en los diferentes centros educativos.

Fase III, evaluación: Después, analizaremos los resultados obtenidos en la práctica e interpretaremos los datos recogidos, conclusiones, alternativas, etc.

Fase IV, informes: Por último, es fundamental comunicar y detallar los resultados en documentos y diferentes informes.

Los propios docentes podrían llevar a cabo observaciones no sistemáticas en las aulas con el fin de retroalimentarse acerca de sus propios métodos de enseñanza. Entendemos esta retroalimentación como un proceso por el que compartir observaciones, preocupaciones y sugerencias, con la intención de recabar información, a nivel individual o colectivo, para intentar mejorar el funcionamiento de una organización o de cualquier grupo.

Para concretar la investigación, es necesario señalar que dicha observación será directa, poniéndonos en contacto personalmente con el hecho que se va a tratar de investigar; no participante, puesto que recogeremos la información desde fuera, no llegaremos a interactuar con el objeto de estudio; estructurada, ya que llevaremos a cabo el estudio con ayuda de cuadros o tablas y, por último, será una observación de campo puesto que

el estudio se llevará a cabo en el lugar que previamente hemos concretado con el fin de analizar los fenómenos.

Asimismo, el estudio pretende identificar un problema existente en el ámbito educativo del cual muchos docentes no son conscientes de ello y, por lo tanto, intentaremos hacerles reflexionar para que en un futuro se busquen soluciones para solventar o minimizar, las contraproducentes consecuencias de dicha situación.

Por otro lado, es necesario que este método de investigación cuente con una técnica de recogida de datos de donde podamos extraer posteriormente la información válida para nuestro estudio.

La técnica de recogida de información utilizada para llevar a cabo este proyecto será, por un lado, el diseño de una rejilla de observación, y por otro, el diario de campo.

La rejilla de observación es un procedimiento de evaluación semiestructurado que consiste en observar atentamente un fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis (Feixas, 2003). Tras la utilización de la rejilla recogiendo todos los datos relevantes, optaremos por realizar un diario de campo.

El diario de campo hace referencia a una serie de informes personales que se utilizan para recoger informaciones sobre una base de cierta continuidad. Suele contener notas confidenciales sobre observaciones, sentimientos, reflexiones, hipótesis, explicaciones, etc. (Rodríguez y García, 1999).

El diario de campo nos va a permitir supervisar y estar al corriente permanentemente del proceso de observación. En él anotaremos todos los aspectos que consideremos importantes en relación con los tópicos concretados, para después analizar e interpretar la información que se ha recogido (Bonilla y Rodrígez, 1997).

Partiendo de las preguntas de investigación, idearemos una serie de fenómenos o tópicos, que a continuación serán definidos de manera clara y precisa. Además, estos se englobarán dentro de una serie de categorías generales.

Dentro de la categoría “Docente”, concretamos los siguientes tópicos:

Relación entre el docente-alumno: el maestro, pilar clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y coordinador de las actividades que se lleven a cabo en el aula, propiciará que el alumno pueda adquirir diferentes valores con el fin de construirse a sí mismo a través de sus relaciones (Arapé y Rojas, 2001). La relación entre el docente y el alumno es bipolar, es decir, se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez, por ello el profesor debe responder ante sus alumnos de manera paciente, ecuánime, prudente y exigente. Además, al dirigirse a un grupo de alumnos, es necesario que el profesor busque el bien común y general, mientras que satisface las necesidades particulares de cada niño (Cascón, 2000). El profesor debe crear un clima apropiado para garantizar la fluidez de las relaciones con los estudiantes, mediante un sistema de reglas de referencia reconociendo y aceptando la realidad de todas las personas (Arellano, 2006). Por otro lado, no deben interferir en las relaciones el marco de referencia del profesor, maneras de ser, emociones, prejuicios, etc. En general, el docente tiene que actuar como mediador o guía para poder llegar a resolver conflictos en el marco de la cultura escolar. En este tópico nos centraremos en analizar cómo es esa relación, si manifiesta conductas relacionadas a estereotipos de género y si, además, el docente cumple todo lo citado anteriormente.

Papel/rol: asimismo, estudiaremos el rol que el docente desempeña en su aula, y su papel como profesional de la enseñanza. El rol del docente en el contexto actual requiere de una formación continua y de una participación activa y efectiva, pero sobretodo debe orientar su enseñanza hacia los cuatro pilares fundamentales: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir y colaborar con los demás (Gimeno, 1995). Por otro lado,

se le agregarán una serie de valores que consideramos fundamentales en una sociedad y que el maestro debe intencionar en su práctica pedagógica: la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, los derechos humanos, la defensa de la paz, el cuidado y preservación del medio ambiente y, por último, la tolerancia (Hargreaves, 2003).

Lenguaje: una de las funciones principales que los docentes tienen es la comunicativa, puesto que de esta forma se transmiten diferentes mensajes a los alumnos (Sarramona, 1988). La comunicación entre docente y alumno puede definirse como el proceso por medio del cual la información es intercambiada y entendida por uno o más estudiantes, usualmente con la intención de motivar o influir sobre las conductas de éstos. En esta investigación estudiaremos la moral y la ética transmitida por el docente a partir de su lenguaje, es decir, si el docente respeta los valores comunes en el momento en el que comunica un mensaje a un alumno (González, 1990).

Otra categoría es la referida al “Alumnado”, y en ella se engloba el siguiente tópico:

Comunicación entre el alumnado, relaciones y roles: mediante este tópico proponemos el objetivo de analizar la comunicación, emociones, pensamientos y comportamientos frente al rol sexual y de género. Debido a la transmisión de continuos valores en la sociedad, observaremos si los alumnos manifiestan comportamientos/actitudes/roles que provengan de ideas estereotipadas. Además, como fruto de los tipos de organización de actividades en el aula, los alumnos podrán manifestar una relación cooperativa, individual o competitiva. Es necesario señalar que las experiencias de aprendizaje cooperativo favorecen el establecimiento de relaciones entre los alumnos mucho más positivas, caracterizadas por la simpatía, atención, cortesía y respeto mutuo, así como por sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda (Coll, 1984).

Por último, la categoría en la que se engloban los siguientes tópicos es la llamada “El aula como espacio de aprendizaje”:

La organización del alumnado en el aula y los grupos: esta variable hace referencia a los criterios que se siguen para la organización del alumnado en el aula y la formación de grupos en el aula: por sexo, mixtos, niveles… Además, hace referencia a la manera en la que se dispone el aula, los sitios, etc. El docente debe favorecer agrupamiento diversos basados en la tarea, es decir, los alumnos deberían ser capaces de trabajar en grupos variados y no someterse exclusivamente a su grupo de amistades (Watkins y Wagner, 1991). Además, estas agrupaciones deben favorecer la ayuda, el contraste, el trabajo en equipo, el compartir y la responsabilidad. Todo ello, favoreciendo un clima donde prevalezca el compañerismo. Por otro lado, las clases no deberían ser estáticas, sino que deberían estar organizadas conforme a las necesidades de la tarea (Fernández, 1998).

Metodología: hace referencia a las estrategias de enseñanza que el docente propone en su aula para que los estudiantes adquieran determinados aprendizajes (Coll, 1993). Con este tópico nos centraremos en la variedad de metodologías que se pueden poner en marcha en un aula, y si estas se encuentran influenciadas por factores relacionados con el género: la exposición del profesor, el trabajo en parejas, trabajos en grupos, proyectos, utilización de medios audiovisuales, debate, presentación de alumnos…

Materiales y recursos didácticos: son todos aquellos instrumentos que, por un parte, ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y por otra, facilitan a los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje. A través de este tópico, observaremos si dichos materiales y recursos se encuentran impregnados de connotaciones sexistas o, por el contrario, no propician dichos factores (Santos, 2000).

Es fundamental señalar que nuestra metodología parte de un planteamiento hipotético-deductivo en el cual, a la hora de llevarse a cabo el estudio pueden emerger otros tópicos y categorías diferentes.

A continuación, se adjunta una tabla (ver Tabla 1) en la que se realiza una breve síntesis de las categorías y tópicos que se han concretado anteriormente como base para el estudio observacional:

Tabla 1. Resumen de los tópicos a observar

Resumen De Los Tópicos De Investigación		
CATEGORIAS	**TÓPICOS**	**DESCRIPCIÓN**
Docente	*Relación Docente-Alumno*	En él observaremos cómo es dicha relación y si, además se manifiestan conductas relacionadas a estereotipos de género.
	Papel / Rol	Estudiaremos el rol del docente en el aula, y su papel como profesional de la enseñanza basándonos en los valores que transmite a sus alumnos.
	Lenguaje	Nos centraremos en analizar la moral y ética transmitida por el docente a partir de su lenguaje, y si respeta los valores comunes en el momento en el que comunica el mensaje a los alumnos.
Alumnado	*Comunicación, Relaciones y Roles*	Observaremos y analizaremos la comunicación, emociones, pensamientos y comportamientos frente al rol sexual y de género que se manifiestan en el ámbito educativo.
El aula como espacio de aprendizaje	*Organización del alumnado y Grupos*	Este tópico hace referencia a los criterios que se siguen para organizar al alumnado en el aula y la formación de grupos que se llevan a cabo.

	Metodología	Analizamos las estrategias de enseñanza que lleva a cabo el docente para que los estudiantes adquieran determinados aprendizajes, y si estos se encuentran bajo las influencias de factores relacionados con el género.
	Materiales y Recursos didácticos	Estudiaremos los materiales que se utilizan en el contexto escolar para propiciar el aprendizaje de los alumnos, y si estos, se encuentran impregnados de connotaciones sexistas.

Por ello, creemos que el método elegido es el más adecuado y eficaz puesto que nos proporciona la información necesaria para elaborar el presente trabajo. Además, en el ámbito de la educación, y en concreto en este estudio, es muy provechoso este tipo de investigación debido a que podremos apuntar la presencia o ausencia de un comportamiento, o la frecuencia con la que se produce el hecho que estudiamos. Además, la persona que realiza el estudio podrá obtener la información de manera global, prestando sobretodo atención a los tópicos previamente concretados, pero asimismo podrá recoger otra información adicional que le sea útil para el proyecto.

4.3 Participantes

Los participantes de la investigación hacen referencia a un grupo de alumnos de sexto de Educación Primaria, de entre 10 y 11 años, de un colegio de Laredo (Cantabria) y a su correspondiente tutor. La razón por la cual el estudio se realizará en este curso es la consideración de que estos alumnos se encuentran en un periodo de edad crítica en la que se ven más influidos por el entorno, medios de comunicación, etc.

Para llevar a cabo la investigación, se informará previamente al centro escolar sobre el propósito de la investigación y se pedirá la autorización de los

padres de los alumnos que participen en ella. Por lo tanto, se cumplirán con los criterios éticos de investigación establecidos en el Código de Buenas Prácticas Científicas, elaborado por el Comité de Ética del CSIC (CSIC, 2010).

4.4 Técnica de análisis

Para la descripción de los resultados obtenidos en el presente estudio, optaremos por el análisis de contenido debido a que es considerado como el más ilustrativo de acuerdo con los propósitos perseguidos, el tipo de documentos disponibles y la naturaleza de posibles investigaciones futuras.

El análisis de contenido es la técnica que permite investigar el contenido de las "comunicaciones" mediante la clasificación en categorías de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje. Es una técnica de investigación que pretende ser objetiva, sistemática y cuantitativa en el estudio del contenido manifiesto de la comunicación (Berelson, 1952).

Es fundamental destacar que el método se basará en un proceso hipotético deductivo en el cual, a partir de la teoría crearemos una serie de categorías que después irán modificándose de manera emergente en base a la realidad explorada (Gibbs, 2012).

Desde esta misma línea metodológica se ubica la definición más reciente de Klaus Krippendorff (1980), donde afirma que el análisis de contenido es una técnica de investigación que utiliza un conjunto de procedimientos para hacer inferencias reproducibles y válidas a partir de un texto.

A través de esta técnica realizaremos en primer lugar, un análisis general de los resultados obtenidos teniendo en cuenta nuestros objetivos concretados al comienzo de la investigación. Tras este momento, podemos

someter nuestros resultados a comparación de anteriores estudios anteriormente citados en el trabajo.

La razón principal de la utilización de esta técnica es debido a que el análisis de contenido se encuadra dentro de un enfoque crítico. El presente estudio no solo produce conocimiento, sino que trata de favorecer el compromiso y la transformación de la práctica (Santos, 1997).

En referencia a los resultados de este presente estudio, esperamos generar espacios de reflexión en la escuela donde todo el personal docente, junto con el resto de la comunidad educativa, sea consciente de la problemática y se promuevan así, dinámicas no heteronormativas. Además, podemos afirmar que el presente estudio es de gran relevancia e interés debido a la poca cantidad de investigaciones existentes en relación a este tema.

5. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos podido observar y comprobar la importancia que posee la escuela ante la construcción personal de los sujetos. Concretamente, nos hemos centrado en analizarlo desde la perspectiva de la identidad de género y construcción personal, haciendo hincapié en las ideas y estereotipos normalizados que se transmiten como consecuencia del efecto de la heteronormatividad.

Las teorías que hemos estudiado a lo largo del trabajo sobre la formación de las identidades de género demuestran que la reproducción de estereotipos de roles de género provoca que se les asignen a las personas comportamientos y valores diferenciados en función de su sexo. Por esto mismo, observamos día a día desigualdades entre hombres y mujeres, y otra serie de consecuencias como la discriminación, la desigualdad salarial o la violencia de género.

Este tipo de reproducciones es necesario que se eliminen, y únicamente acabaremos con ellas desde la educación, puesto que el ámbito educativo es una de las esferas en las que el aprendizaje de valores, roles y comportamientos se realiza de manera inconsciente.

Como futura docente el tema a cuestionar es de gran preocupación debido a que las personas somos testigos de dichas consecuencias día a día, por lo que únicamente podremos acabar con esta problemática, si eliminamos estas ideas preconcebidas y transformamos la sociedad desde la escuela.

Una vez más, la escuela se convierte en protagonista con el fin de erradicar y acabar con estos comportamientos estereotipados. La solución que diferentes autores ofrecen es la transversalización de género en todos los niveles educativos para poder llevar a cabo una educación no sexista, es decir, un modelo coeducativo. Este modelo debe formar unos alumnos respetuosos a través de la experiencia y reflexión, que se cuestionen y replanteen el mundo que les rodea, es decir, la normativa normalizada impuesta en la sociedad.

Considero que no solo la educación debe trabajar en contra de estos ideales, sino más bien que existiera un pacto colaborativo entre instituciones y sociedad en general. En el caso de las familias, no podríamos conseguir nuestro objetivo si no es con la colaboración de ellas. El niño va a hacer suyos los aprendizajes que ocurran en todos los contextos, por lo que, si no se transforman todos los espacios, habremos trabajado en vano.

Por todo ello, es necesario hacer conscientes a todas las personas de la problemática social existente y diseñar así en la escuela, un conjunto de buenas prácticas a partir de las cuales los niños se construyan socialmente.

Por esta razón, el trabajo de fin de grado se basa en una propuesta de investigación en la que observar las dinámicas que se llevan a cabo día a día en la escuela. Esta institución, de manera subliminal y no tan subliminal, transmite valores tales como el sexismo o la desigualdad de género, a partir de instrumentos como por ejemplo el currículum oculto. Muchos docentes no son conscientes de ello, y por esta razón, pretendemos hacerles observar la realidad en la que desempeñan su profesión.

Por otro lado, esperamos que con la presente investigación toda la comunidad educativa, junto con el resto de la sociedad, dejen de lado sus ideales, prejuicios, estereotipos, etc. y opten por una sociedad en la que se proclame esa igualdad de la que tanto se habla actualmente. Se requiere de un cambio profundo de concepciones y actitudes. En general, un cambio que nos lleve a unas relaciones llenas de justicia, respeto y libertad (Santos, 2000).

Por último, para conseguir verdaderamente el cambio tan deseado, es necesario partir desde la escuela, una institución que educa y debe aprender también a propiciar mecanismos críticos con los cuales las personas puedan transformar verdaderamente la realidad en la que vivimos.

6. Referencias Bibliográficas

Arapé, E., y Rojas, L. R. (2001). Comunicación, conflicto y negociación. *Revista arbitrada Telos*, *3*(3), 370-372.

Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente-alumno. *Revista Orbis*, *2(*4), 3-38.

Arteaga, J. C. (2009). La heteronormatividad y la nada. *Ecuador debate, 78*, 99-124.

Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Barberá, E. (2005). *Psicología y género*. Madrid: Prentice Hall.

Bigler, R., Jones, L., y Lobliner, D. (1997). Social Categorization and the Formation of Intergroup Attitudes in Children. *Child Development*, *68*(3), 530-543.

Bisquerra, R. (2004). *Métodos de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano.* Madrid: Paidós.

Bravo, P. C. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de investigación educativa, 25*(1), 152-159.

Bonilla, C. E., y Rodríguez, S. P. (1997). *Más allá de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales.* Colombia: Norma.

Bunge, N. (1973). *La investigación científica.* Barcelona: Ariel.

Chambers, S. A. (2003). Telepistemology of the closet: the queer politics of six feet under. *The journal of American Culture*, *26*(1), 24-41.

Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, *27,* 119-138.

Coll, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.

Consejo superior de investigaciones científicas, (2010). *Código de buenas prácticas científicas del CSIC*. Madrid: Solana e Hijos.

Davies, B. (1989). *Sapos y culebras y cuentos feministas: Los niños de preescolar y el género.* Madrid: Cátedra.

Deaux, K., y Major, B. (1987). Putting gender into context: an interactive model of gender related behavior. *Psychological Review*, *94*, 369-389.

Dio Bleichmar, E. (1985). *El feminismo espontáneo de la historia: estudios de los trastornos narcisistas de la feminidad*. Madrid: Adotraf.

Donaire, V. (2015). *El género como construcción social y cultural* (Tesis de maestría). Universidad de Trabajo Social, Jaén.

Erickson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York: Norton.

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos.* Madrid: Narcea.

García, L. P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de psicología, 7,* 75-78.

García, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia diversa.

Geertz, C. (2002). *Reflexiones antropológicas de temas filosóficos*. Barcelona: Paidós.

Geis, F. L. (1993). *Self - fulfilling prophecies: a social psychological view of gender*. Nueva York: Guilford Press.

Gimeno, S. J. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.

González, G. (1990). *Principios básicos de comunicación*. México: Trillas.

Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Hernández, F. (1999). Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar. *Kikiriki, 51*, 21-26.

Hogg, M. A., Terry, D. J., y White, K. M. (1995). A tale of two theories: Critical comparison of Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, *58*, 255-269.

Huston, A. C. (1983). *Socialization, personality and social development*. Nueva York: Wiley.

Jiménez, I. V. (2011). Reflexiones en torno a la vinculación de la educación y el género. *Revista Electrónica Educare*, *4,*137-147.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de educación*, *7*, 19-39.

Lagarde, M. (1996). La perspectiva del género. *Género y feminismo*, *3,* 13-15.

Lamas, M. (2000*).* Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Revista Cuicuilco*, *7*(18), 2-3.

Lancaster, R. (1998). *Notas sobre el travestismo en la vida cotidana: Sexo y sexualidades en América Latina*. Barcelona: Paidós.

Leaper, C. (1992). Gender identities and education: the impact of starting school. *American Journal of psychology, 108*, 300-304.

López, A. (1995). El lenguaje y su influencia en la configuración de los estereotipos sexistas en las personas. *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1*, 251-258.

López, A., y Madrid, J. M. (1998*). Lenguaje, sexismo, ideología y educación.* Murcia: KR.

Louro, G. L. (2010). Pedagogías de sexualidades. *El cuerpo educado: pedagogías de las sexualidades,* 7-11.

Martin, D. (2003). Interpersonal networks and social categories: specifying levels of context in identity processes. *Social Psychology Quarterly*, *66*(2), 101-117.

Menéndez, M., y Calvo, J. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista española de investigaciones sociológicas, 112*(1), 165-194.

Morales, A. (2004). La coeducación frente al nuevo milenio: dificultades y esperanzas. *Revista Digital de Creación Literaria y humanidades*, *50*(8), 130-155.

Morgade, G., y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y Sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia.* Buenos Aires: Paidós.

Ramos, A. G. (2008). Hacia la democracia en la escuela. *Marília*, *9*, 183-200.

Real Academia Española. (s/f). Diccionario de la lengua española.

Renold, E. (2001). Learning the hard way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British journal of Sociology of Education*, *22*(3), 369-380.

Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Journal of Women in Culture and Society, 5*(1), 631-660.

Rodríguez, G., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Ruble, D., y Martin, C. (1998). Gender development. *Hanbook of child*

psychology: social, emotional and personality development, 3, 933-950.

Sánchez, T. E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology, 43*(2), 250-259.

Santos, M. A. (1984). *Coeducar en la escuela: por una enseñanza no sexista y liberadora.* Madrid: Zero Zyx.

Santos, M. A. (1992). Los efectos secundarios del sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía, 199*, 180-200.

Santos, M. A. (2000). *El harén pedagógico: perspectiva de género en la educación*. Barcelona: Grao.

Sarramona, J. (1988). *Comunicación y educación.* Barcelona: CEAC.

Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.

Stake, R. E. (1994). *Case Studies.* California: Sage Publications.

Subirats, M. (1999). Género y escuela: ¿Iguales o diferentes? *Género, diferencia sexual, lenguaje y educación, 2,* 19-32.

Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.

Ochoa, M. (2004). *Ciudadanías perversas: divas, marginación y participación en la localización*. Universidad Central de Venezuela: Caracas.

Viñales, O. (2002). *Lesbofobia*. Barcelona: Bellaterra.

Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Londres: Sage Publicationes.

Younger, M., Warrington, M., y Williams, J. (1999). The gender gap and classroom interaction: reality and rethoric. *British Journal of sociology of Education. 20*(3), 325-341.

Zambrano, C. M. (2009). Diversidades sexuales y de género: exclusión social e inserción laboral en Quito. *Ecuador debate, 78*, 193-197.