



Revista Educación  
ISSN: 0379-7082  
ISSN: 2215-2644  
revedu@gmail.com  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

# Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela

**Serrano Arenas, Denys; Ochoa Cervantes, Azucena**

Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela

Revista Educación, vol. 45, núm. 2, 2021

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178006>

**DOI:** <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43456>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

## Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela

Gender Stereotyping and Limitations in Elementary School Student Participation

Denys Serrano Arenas

Universidad Autónoma de Querétaro, México

dserrano837@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4379-8863>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43456>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178006>

Azucena Ochoa Cervantes

Universidad Autónoma de Querétaro, México

azus@uaq.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-4515-9069>

Recepción: 11 Agosto 2020

Aprobación: 28 Septiembre 2020

### RESUMEN:

El objetivo del artículo fue identificar los conceptos y estereotipos de género que delinear el ejercicio de la participación de la infancia en una escuela de nivel primaria en México. Se utilizó el método cuasi-etnográfico para describir e interpretar la información obtenida de entrevistas individuales aplicadas a 25 niñas y 22 niños de sexto grado. A partir del análisis de contenido, se muestra que los estereotipos de género que limitan la participación de las niñas se relacionan con el sobreesfuerzo en actividades académicas y a la fragilidad física, mientras que los de los niños se asocian con poco compromiso académico y la fortaleza física. Se concluye que los estereotipos de género detectados limitan el ejercicio de la participación de la niñez al acotar su expresión e involucramiento en actividades escolares en dependencia a su sexo, ante ello, se sugiere impulsar formas de participación que permitan ejercer la expresión y actuación en paridad entre niñas y niños.

**PALABRAS CLAVE:** Género, Estereotipos de género, Participación, Infancia.

### ABSTRACT:

This objective of this article is to identify concepts and gender stereotypes that limit student participation among students at a Mexican elementary school. A quasi-ethnographic method was used to describe and interpret data collected from one-on-one interviews conducted among of sixth graders (25 girls and 22 boys). Based on the analyzed results, it was concluded that gender stereotyping limited the participation of girls at school by portraying them as frail and overexerted from academic endeavours, whereas boys were described as stronger, but with sparse academic commitment and physical strength. Thus, gender stereotyping curbs student participation by limiting their expression and participation in school activities based on their sex. Student participation must, therefore, be promoted to ensure parity that expression and action is exercised equally among girls and boys.

**KEYWORDS:** Gender, Gender Stereotypes, Participation, Childhood.

### INTRODUCCIÓN

Los estereotipos de género son constructos simbólicos que delimitan las creencias acerca de las formas de interacción entre las personas, determinadas por su sexo en un grupo social. Su construcción depende de factores sociales y culturales, por lo que son dinámicos en el tiempo y espacio. Diversos autores coinciden que los estereotipos de género son un conjunto de creencias que edifican las características y atributos de los sujetos que determinan sus roles en la vida social, (Guel y Martínez, 2019; Cerro y Vives, 2019; Romero y Cardeña, 2017; Parga, 2008). De esa manera, los estereotipos de género influyen en la forma en que se desenvuelven las personas.

En la infancia, la escuela es uno de los principales epicentros donde niñas y niños forjan estos estereotipos. Las y los profesores representan figuras que influyen y dirigen las formas de pensar, ser y actuar determinadas al hecho de ser niña o niño, (Vargas y Quispe, 2019). En consonancia con esta afirmación, Chalabaev, Sarrazin, Fontayne, Boiché y Clément-Guillotin (2013) sostienen que las y los estudiantes realizan prácticas escolares relacionadas con su sexo, con el cometido de obtener aprobación de sus docentes. En ese tenor, el profesorado promueve ciertos comportamientos del alumnado a partir de sus estereotipos personales, derivados de creencias que poseen.

Al respecto, Guel y Martínez (2019) aseveran que a pesar de que las y los profesores adoptan discursos a favor de la igualdad en la capacidad y desempeño escolar, se identifican concepciones que promueven posturas estereotipadas que posicionan a los niños con mayor inteligencia que las niñas y a las niñas con más creatividad que los niños. En este sentido, Rosales-Mendoza y Salinas-Quiroz (2017) identifican que el profesorado posee conceptos limitados de género y una mirada adultocéntrica hacia la niñez, lo que conlleva a la promoción de papeles diferenciados según el sexo.

Además de la influencia de las y los docentes, los planes de estudio y los libros de texto están influenciados por estereotipos de género, que impactan en las creencias y aprendizaje de los educandos (UNESCO, 2018). Islam y Asadullah (2018) identifican que la participación femenina en gráficos de los libros de texto es menor a la masculina (40.4%), asimismo, los roles en los que figuran las mujeres son tradicionales y con ocupaciones menos prestigiosas que los hombres. En consonancia con este hallazgo, Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera (2016) detectan que existe una mejora de los manuales escolares en cuanto a la representación de los roles hacia las mujeres, aunque perviven ciertas imágenes y tópicos negativos en las relaciones de género.

Desde la perspectiva del alumnado, los estereotipos de género delimitan la interacción gestada con sus profesores. Las mujeres piensan que en las actividades físicas que realizan en la escuela, las y los docentes les exigen menos que a sus compañeros varones, al presuponer que ellas poseen menor habilidad (Serra, Cantallops, Palou y Soler, 2020). Respecto al juego, Moragón-Alcañiz y Martínez-Bello (2015) identificaron que los niños asocian las actividades lúdicas con actividades deportivas y competitivas, mientras que las niñas relacionan el juego con actividades sedentarias o de baja intensidad. García, Becerril y Hernández (2019) detectaron que las niñas consideran que deben ser más tranquilas que los niños al ejercer su participación, con la intención de ajustarse a lo que sus profesores esperan de ellas.

Derivado de lo anterior, la escuela impulsa, implícitamente, estereotipos de género con el alumnado, mismos que tienen una influencia en su forma de ejercer la participación dentro del espacio escolar, repercutiendo en sus imaginarios sobre las formas de actuar y relacionarse, mismos que influyen en la convivencia entre estudiantes y fungen como medios restrictivos y discriminatorios en la interacción entre pares (González-Anleo, Cortés y Garcelán 2018; Maphanga, Morojele, y Motsa 2018).

Se considera que la presencia de estereotipos de género en la práctica educativa sostiene una acentuada desigualdad hacia las niñas en la escuela, por ende, se promueven ciertas actividades que generan oportunidades diferenciadas de participación en cuanto en la expresión, toma de decisiones y actuación que pueden o no ejercer en el entorno escolar.

La importancia de la participación de la niñez estriba en ser considerada una llave de acceso a otros derechos, al impulsar la expresión y la actuación ante las problemáticas que la infancia enfrenta en la cotidianidad, disminuyendo de tal manera, la vulnerabilidad e invisibilidad de este sector generacional (UNICEF, 2018). De esa manera, la práctica de la participación en la escuela es una ventana de oportunidad para ampliar los marcos de actuación y presencia de las niñas y niños, por lo que es importante identificar los estereotipos de género que impiden su ejercicio pleno.

Estudios sobre la participación de la infancia en el ámbito escolar exponen que el ejercicio de participación es simple, pues las prácticas son delineadas por los adultos con quienes interactúan las niñas y niños, y generalmente demandan un rol de obediencia (Ochoa, Díez-Martínez y Garbus, 2020; Lasala-Navarro y Etxebarria-Kortabarria, 2020). Según Alpízar y Bernal (2003), los estudios sobre la infancia y juventud en

pocas ocasiones toman en cuenta especificaciones de género y, por tanto, la diversidad de condiciones que enfrentan las niñas a diferencia de los niños, que reproducen las condiciones desiguales de las que son objeto.

Los autores anteriores muestran la influencia de las personas que rodean a la infancia en el ejercicio de su participación, personas que poseen estereotipos de género que guían la actuación de las niñas y niños. Estos estereotipos son percibidos por las y los estudiantes, declarando que se promueven comportamientos y prácticas educativas en relación con un sexo. Por ello, es indispensable realizar una revisión de aquellas creencias estereotipadas que fundamentan las relaciones desiguales entre niñas y niños en la escuela, y, de esa manera, visibilizar los obstáculos que enfrentan para desenvolverse de mejor manera en uno de los principales ámbitos de participación: la escuela.

A partir de lo anterior, es evidente que los estereotipos de género están inmersos en el ejercicio de la participación de la niñez, que son impulsados y reproducidos a partir de la interacción entre docentes, niñas y niños. Con base en esto, el presente estudio, tiene como objetivo identificar los conceptos y estereotipos de género que delinear el ejercicio de la participación de niñas y niños de sexto grado de primaria, a partir del análisis de sus discursos acerca de las prácticas participativas que realizan en la escuela, con la finalidad de detectar los obstáculos que enfrentan en el ejercicio pleno de la participación.

## PERSPECTIVA TEÓRICA

### La escuela, institución que promueve estereotipos de género

La escuela es una institución que contribuye a que niñas y niños descubran quiénes son (Delors, 1996), a partir de reconocer sus potencialidades en dos planos: el individual, explorando sus formas de pensar, ser y actuar, y el colectivo, en cuanto a las formas de relacionarse, socializar y convivir. Según Dewey (1999) “en la medida en que la escuela es una vida comunitaria típica embrionaria, el entrenamiento moral debe ser en parte patológico y en parte formal” (p. 15). Formal en relación con la formación de hábitos positivos que mantienen la organización de la estructura escolar, tales como la puntualidad, el respeto por el trabajo de los demás, hábitos de vida saludable, entre otros; y patológico como corrector de hábitos, su riesgo estriba en estigmatizar a partir de los errores, lo que da lugar a la distorsión y perversión por medio de mecanismos de castigo y señalamiento de las fallas efectuadas por el alumnado (Dewey, 1999).

De esa forma, la escuela puede ser una preparación para la vida social, en la medida que se trabaja por una posición reflexiva y crítica. No obstante, cuando la formación de hábitos se realiza de una manera heterónoma, la institución educativa se vuelve reproductora de hábitos y normas desde la obediencia y subordinación, es decir, de forma patológica. Así, las escuelas reproducen una estructura social a partir de la enseñanza de roles de obediencia a la niñez (Chomsky, 2005). Por tal motivo, la actuación de la infancia se fundamenta desde la heteronomía, es decir, en esta etapa las normas y hábitos son impuestos, menospreciando la capacidad de reflexión y elección de las niñas y niños (Carrasco-Aguilar et al. 2016).

Las formas de socialización que convergen en la escuela son organizadas principalmente por el profesorado, quienes poseen un sistema de creencias. Así, estas creencias impulsan normas con una carga de valores que promueven comportamientos sociales hegemónicos en la institución escolar, los cuales agudizan la desigualdad entre hombres y mujeres (Alpízar y Bernal, 2003).

Los estereotipos de género son ejes normativos que preceden a la acción de las niñas y niños, condicionando los roles ejercidos en la socialización, los mismos que son interiorizados en la socialización de las niñas y niños delineando la convivencia escolar.

González-Anleo et al. (2018) destacan que la construcción de estereotipos en edades tempranas “es que se integran en la personalidad y condicionan el desarrollo y expectativas de los niños de cara al futuro” (p. 83). Su construcción, no sólo impacta en sus proyecciones y en el desenvolvimiento de las niñas y niños en

el día a día de su vida escolar, también fungen como mitos que hacen a niñas y niños proclives a violencia cuando estos estereotipos no son cumplidos por los sujetos en el entorno (Cerro y Vives, 2019), razón por la que Romero y Cardaña (2017) los visualizan como un antecedente de los problemas de convivencia escolar.

A partir de los postulados anteriores, los estereotipos son mediadores de las relaciones gestadas en el entorno escolar que acentúan problemas en la interacción entre escolares, y a su vez, delinean las proyecciones de sí mismos. Según Maphanga et al. (2018), los niños aplican los estereotipos de género hacia las niñas como fundamento de minusvalía de lo que ellas pueden hacer en espacios y lugares dentro de la escuela, de esa forma, se limitan y reducen sus marcos de acción en las dinámicas escolares. Es por ello que los estereotipos de género pueden ser limitantes del desenvolvimiento de las niñas, pues “durante la adolescencia, el mundo se expande para los niños y se contrae para las niñas. Los niños ganan autonomía; movilidad; prospectos de trabajo; a las niñas se les priva sistemáticamente de estas oportunidades” (Okonjo-Iweala, citado por Fancy, 2012, p. 20).

## La participación de la infancia como elemento que promueve la igualdad

La participación es un eje fundamental de la práctica educativa, pues la infancia se hace presente en la escuela a partir de su ejercicio. La participación puede ser entendida como el proceso en que niñas y niños expresan sus opiniones y toman decisiones en todo proceso que les afecte, a su vez se refiere a las formas en que actúan y se desenvuelven con los demás en su vida escolar. De esa forma, la participación es un umbral básico que permite a la niñez la libre expresión, asociación y actuación en los procesos escolares. Al respecto Lansdown, Jimerson y Shahroozi (2014):

“El derecho del niño a expresar opiniones y ser tomado en serio en el entorno de la escuela representarían una de las más profundas transformaciones en el avance hacia una cultura de respeto por los derechos de los niños, de su dignidad y de la ciudadanía y por su capacidad para contribuir de manera significativa hacia su propio bienestar” (p. 4).

Por tanto, la participación de las niñas y niños en la escuela es una condición mínima que brinda justicia al impulsar igualdad y disminuir su vulnerabilidad ante los problemas que enfrentan. Bajo este discurso, el ejercicio pleno de la participación permite a la niñez involucrarse, de forma activa, en la construcción de la vida escolar.

A pesar de que jurídicamente las niñas, niños y adultos mantienen una relación en paridad, “para que la infancia pueda ejercer su participación es prioritario se creen las condiciones para que se lleve a cabo” (Ochoa, 2019, p. 185), condiciones que son delineadas por los adultos que los rodean (Lasala-Navarro y Etxebarria-Kortabarria, 2020) y se relacionan con los imaginarios sociales de lo que se creó que las niñas y niños son capaces de hacer, lo cual limita o expande el ejercicio de su participación.

De esa forma, las condiciones y, por tanto, las oportunidades del ejercicio de la participación de la niñez se relacionan con creencias socioculturales del profesorado, razón por la cual los obstáculos de su ejercicio no surgen de las inhabilidades, sino de su posicionamiento social (Alderson y Goodey 1996). En la escuela, las y los profesores se enfocan en proveer protección ante riesgos que puedan enfrentar en su desarrollo; abusos y necesidades, dejando en un plano secundario, procesos políticos que les compete, como la toma de decisiones y actuación en su vida. Bajo este preámbulo, se concibe a la niñez como un grupo social vulnerable y en desarrollo de sus facultades físicas y mentales, por lo que se duda de su capacidad de elección para su actuar asertivo, por ello, los adultos interceden sobre lo que consideran mejor para la infancia. Aunado a lo anterior, Giroux destaca “se otorga a los niños el derecho a la protección, pero, al mismo tiempo, se les niega la capacidad de actuar y la autonomía ... los adultos envuelven a los niños en un aura de inocencia y proteccionismo” (Giroux, 2003, p. 14).

Estas posturas provocan un círculo reproductor de vulnerabilidad, pues conforme se les protege se limita su participación, haciendo mayor la necesidad de cuidado y presencia de los adultos en problemas o circunstancias cotidianas, (elegir un atuendo, pedir permiso para colorear, decidir a qué y con quien jugar,

entre otras actividades), aumentando la inseguridad y mermando su capacidad de elección. Al respecto Dewey manifiesta:

“El niño no puede conseguir el poder del juicio excepto cuando se ejerce continuamente en la formación y prueba de fallos. Él debe tener la oportunidad de seleccionar por sí mismo, y tratar de poner sus selecciones en la ejecución, que puede someterlos a la prueba final, el de la acción. Sólo así puede aprender a discriminar lo que promete el éxito de lo que promete el fracaso” (Dewey, 1999, p. 37).

La postura de Dewey resalta la necesidad de que la niñez ejerza roles activos en su expresión y elección en su quehacer cotidiano, es decir, que la infancia tenga acceso a una participación fundada en el protagonismo. Voltarelli (2018), define el protagonismo como “la configuración de acciones colectivas que luchan por el respeto y por las demandas que hacen los niños y niñas en virtud de las situaciones que viven” (p. 752).

Los postulados anteriores muestran que, aunque la participación puede ser proteccionista, también puede ser protagónica, es decir, la participación como oportunidad de la niñez de ganar mayor margen de acción, más poder e influencia en el entorno escolar, pero también como posibilidad del individuo de escapar de una posición marginal y de lograr más reconocimiento social; cuanto mayor conocimiento adquieren de esta práctica, mayores serán las transformaciones en los ambientes en que viven.

## METODOLOGÍA

Este estudio tiene un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo-analítico. El método empleado fue cuasi-etnográfico, el cual permitió profundizar en el sistema de creencias compartidas de un grupo social en un tiempo determinado (Goetz y Le compte, 1988; Silva y Burgos, 2011). De esa forma, se generó interacción directa con las niñas y niños, indagando en las perspectivas y significados que poseen sobre las formas en que consideran ejercen su participación en el espacio escolar, según su género.

El estudio se realizó en una escuela primaria ubicada en la ciudad de Querétaro en un contexto urbano marginal, cuyas características son: una ubicación en la periferia de la ciudad, deficiente cobertura de servicios sociales, entre los que destaca una escolaridad promedio de ocho años, lo que implica que el grueso de la población no termina la educación secundaria, aunado a que el 60% de la población tiene acceso a atención sanitaria por parte del gobierno (CONEVAL, 2010). Estos datos muestran correspondencia con el panorama social del país, pues el promedio nacional de escolaridad es de nueve años, y el 57% de los hogares presentan algún grado de pobreza al no abastecer la asistencia de servicios sanitarios y económicos (CONEVAL, 2018).

La población de estudio fue de 22 niños y 25 niñas de un grupo de sexto grado de educación primaria, en un rango de edad entre 10 y 12 años. El criterio de la selección de la muestra fue la selectividad de tipo no probabilística, que a partir de la disponibilidad e interés por colaborar en la investigación se desarrolló el trabajo de campo.

La inserción a la escuela primaria se llevó a cabo a partir de la realización de un proyecto de intervención socioeducativa. Derivado de la interacción en actividades en el aula escolar, el recreo y festivales, se generó un ambiente de confianza entre las investigadoras, profesora, niñas y niños.

Para recopilar la información, se realizó una entrevista semiestructurada, organizada en tres secciones. La primera sección, indagó sobre el concepto de participación, la pregunta principal fue:

Para ti, ¿qué es participación?

En la segunda sección, niñas y niños describieron las actividades que ejecutan cuando participan en la escuela. Se orientó la comunicación con la población de estudio a partir de los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo participas en la escuela?

¿Qué actividades realizas cuando participas en la escuela?



Por último, las niñas y niños comentaron las formas de participación diferenciadas por sexo, las preguntas principales fueron:

- ¿Cómo participan las niñas en la escuela?
- ¿Cómo participan los niños en la escuela?

Antes de la aplicación de la entrevista, se solicitó a familiares de las niñas y niños firmar una carta de consentimiento, que informó los objetivos, procesos, métodos y finalidades del trabajo. A su vez, antes de realizar cualquier entrevista se pidió la aprobación de las niñas y niños de colaborar con sus respuestas, respetando su interés de participar en la investigación.

La recopilación de la información de las entrevistas fue recabada en audio, para su posterior transcripción. Una vez procesada la información, se realizó el análisis de contenido por medio de la codificación abierta y axial (Strauss y Corbin, 2002). La codificación abierta permitió abstraer la información en referencia a las conceptualizaciones y prácticas sobre participación, mientras que, por la codificación axial, se identificaron interconexiones entre el contenido sobre las prácticas, atributos y roles de género. De este modo, se encontraron similitudes y diferencias de la información, lo que posibilitó identificar las relaciones entre las palabras y, con ello, evidenciar componentes conceptuales en común, logrando el planteamiento de dos apartados analíticos de la presente investigación; la participación y los estereotipos de género.

Para el análisis del concepto de participación de las niñas y niños, se codificó la información en tres categorías, organizadas de la siguiente manera:

- a) **Forma de expresión:** sistematiza los conceptos sobre participación en referencia a la manifestación de una idea, sentimientos, emociones, ante otras personas.
- b) **Forma de apoyo:** concentra datos sobre el entendimiento de la participación como ayuda a otros en tareas escolares y trabajar en equipo.
- c) **Forma de trabajo académico:** agrupa la información sobre la ejecución de tareas escolares que establecen sus profesores, destacando la capacidad expositiva como principal manifestación de la participación.

Para identificación de los estereotipos de género presentes en el ejercicio de la participación, se relacionaron los atributos, roles de género y las prácticas sobre el ejercicio de la participación en referencia a un sexo. Resultado de este ejercicio, se plantearon cuatro categorías:

- a) **Las niñas participan mejor:** agrupa respuestas donde las niñas y niños consideraron que las mujeres realizan de mejor manera que los hombres actividades relacionadas con la expresión y el sobreesfuerzo en la actividad escolar.
- b) **Los niños participan mejor:** se codificaron aquellas respuestas que mencionan que los hombres realizan mejor las actividades, principalmente relacionadas con uso de la fuerza física.
- c) **El ejercicio de la participación diferenciado según un sexo:** se recopilaban los datos que detectan atributos diferenciados entre las niñas y niños, que no afectan el ejercicio de la participación. Destacando como principales características estereotipadas hacia las niñas en relación con ser trabajadoras y platicadoras, mientras que a los niños como juguetones y fuertes.
- d) **El ejercicio de la participación igualitaria:** organiza datos que aluden a que niñas y niños poseen capacidades similares para participar al tener la misma inteligencia, destreza matemática y capacidad de expresión. Por tanto, las niñas y niños conciben el ejercicio de la participación en paridad.

## RESULTADOS

### Conceptos sobre participación

#### a) La participación como forma de expresión

La expresión alude a la participación como manifestación activa por medio del diálogo, específicamente la emisión de opiniones, sea por la necesidad de exponer un punto de vista, el deseo de ser considerado o cuando la opinión es solicitada. Las principales prácticas que destacan las niñas y niños fueron levantar la mano, aportar ideas con el afán de mejorar una actividad, compartir la respuesta correcta a una interrogante o problema, expresar sentimientos, sensaciones o emociones, entre otros aspectos. Las siguientes respuestas ejemplifican los conceptos de la infancia relacionados con la expresión:

Participo cuando la maestra está explicando algo, y pide la opinión de alguien que sí entendió, levanta la mano y participa (niño de 11 años, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

Participar es expresar lo que siento con los demás (niña de 11 años, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

Participo cuando doy una idea en el salón (niño de 11 años, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

Estos puntos de vista muestran cómo el ejercicio participativo de la infancia con base a la expresión se fundamenta en la socialización de opiniones, reflexiones e ideas, dando cuenta del aprendizaje adquirido en la escuela. Mostrando que la expresión se centra en diálogos asimétricos entre profesores y estudiantes.

#### b) La participación como forma de apoyo

Esta categoría hace referencia a aquellas actividades que brindan servicio en pro del mejoramiento o auxilio, ayudando a los pares en actividades de aprendizaje, realización de tareas colectivas, compromiso en actividades grupales, entre otras. Al respecto, niñas y niños manifestaron:

Participar es ayudar a mis amigos a terminar la escuela (niño de 11 años, comunicación personal, 20 de noviembre de 2019).

Participo cuando trabajo en equipo, hago lo que me toca y ayudo a los que no pueden (niña de 11 años, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

Les explico las cosas, les ayudo a mis compañeros (niño de 11 años, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

Lo anterior deja entrever que el ejercicio de la participación es contemplado como la ejecución de acciones encaminadas al bienestar social, centrándose principalmente en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de las y los compañeros con algún tipo de dificultad académica. Estos datos muestran que la colaboración mediante sistemas de apoyo entre pares deriva de la propia iniciativa y que el profesorado no es el promotor de este tipo de ejercicio.

#### c) La participación como forma de trabajo académico

Esta categoría refiere a que las niñas y niños señalan actividades escolares en relación con el acto de aprender, prepararse y adquirir conocimiento específicamente en el aula escolar, destacando: escribir, dibujar, colorear, recortar, exponer, hacer tareas, entre otras. Algunas opiniones referentes a esta categoría:

Es como para explicarle a los compañeros, nosotros hacemos trabajos en equipo y pasamos al frente a exponerlo (niña de 11 años, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

Participo haciendo maquetas y parándome enfrente para explicarlo (niño de 11 años, comunicación personal, 15 de noviembre de 2019).

Es explicar a todos lo de tu tema, trabajar en las materias (niña de 11 años, comunicación personal, 5 de noviembre de 2019).

En este tipo de participación, las niñas y niños exaltan el trabajo expositivo como básico, posicionándolo como medio para la transmisión y comunicación de un tema o una lectura al resto de sus compañeros/as. Así la participación por trabajo académico es entendida por la infancia como la realización de actividades escolares dentro del aula, asignadas por el profesorado.



Es notorio que, en el ejercicio de la participación en la escuela, el aula escolar es concebida como el principal escenario de actuación, siendo regulada y dirigida por el profesorado, excepto cuando surge bajo la posibilidad de apoyar a los pares. De manera que las niñas y niños retoman el ejercicio de la participación, principalmente, como un medio para la adquisición de aprendizajes, cuando se expresan y realizan actividades escolares.

## Los estereotipos de género presentes en el ejercicio de la participación

Posterior a la indagación del concepto de participación, se analizaron las prácticas participativas que identifican niñas y niños que pueden realizar en la escuela en relación a su sexo. Los datos obtenidos permitieron hacer visibles los juicios y roles que otorgan en relación al hecho de ser hombre o mujer. A continuación, se presentan las categorías de análisis.

### a) Las niñas participan mejor

En esta categoría, las percepciones de la niñez conciben el ejercicio de la participación a través de la expresión oral y la realización de trabajos académicos. Las niñas y niños coinciden que las mujeres tienen mayor capacidad de expresión y realizan este ejercicio con mayor periodicidad que los hombres. Por otra parte, también distinguen que realizan un sobreesfuerzo en el trabajo escolar, razón por la que son las primeras en concluir las actividades académicas. Al respecto la niñez comentó:

Las niñas participan más que los hombres, los niños nada más se quedan callados, las mujeres hablan más (niña de 11 años, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

Las niñas participan más, dan más ideas que los niños (niño de 11 años, comunicación personal, 20 de noviembre de 2019).

Cuando participas en un proyecto, las niñas son más trabajadoras que los niños, los niños pueden jugar y las niñas no pueden desconcentrarse (niña de 11 años, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

En el salón hacemos exposiciones, las niñas ponen más adornos, los niños solo marcamos letras... las niñas hacen casi todo el trabajo (niño de 11 años, comunicación personal, 20 de noviembre de 2019).

Los diálogos presentados muestran que las niñas son reconocidas por ser personas con facilidad de comunicación y ser responsables en el trabajo académico, a diferencia de los niños, que son más proclives al desorden y la desconcentración. En ese sentido, se identifica que los estereotipos de género ubican a las niñas con capacidad en la expresión y socialización de ideas en voz alta y frente al grupo. Llama la atención que se espera de las niñas asuman el compromiso total de actividades en equipo conformados por hombres y mujeres, donde ellas más allá de cumplir sus responsabilidades escolares deben redoblar esfuerzos para cubrir las deficiencias de sus compañeros hombres, esforzándose aún más y de forma continua en actividades académicas.

### b) Los niños participan mejor

La percepción de la niñez respecto a las capacidades de los hombres en el ejercicio de la participación destacó el apoyo que pueden ofrecer por su fortaleza física. Las niñas y niños conciben a los hombres como fuertes físicamente y con mayor resistencia corporal que las mujeres, por lo que pueden destacar en actividades académicas de carácter físico como educación física; a su vez, pueden apoyar en tareas cotidianas como cargar objetos pesados. A continuación se presentan algunos ejemplos en torno a esta categoría:

Los hombres tienen más fuerza que las mujeres, pueden hacer cosas que nosotras no (niño de 11 años, comunicación personal, 5 de noviembre de 2019).

Los niños pueden hacer más cosas que nosotras, ellos le ayudan a la maestra a cargar cosas, cuando piden ayuda de la dirección siempre van los niños a cargar libros (niño de 11 años, comunicación personal, 20 de noviembre de 2019).

Podemos ayudarles a las mujeres, defenderlas, cargar cosas pesadas (niño de 11 años, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

Los hombres son mejores en educación física porque podemos jugar futbol mejor que las niñas (niño de 11 años, comunicación personal, 31 de octubre de 2019).

Estos ejemplos muestran la orientación de estereotipos relacionados con la fortaleza física hacia los hombres, atribuyendo a esta cualidad su buen desempeño en la asignatura de educación física y la capacidad de poder ayudar a las mujeres en tareas que impliquen fuerza física. Que la fuerza física sea contemplada como básica para la protección a las mujeres, deriva de su concepción femenina asociada a la delicadeza, fragilidad y debilidad, sesgo que termina reduciendo y limitando la participación de las niñas en actividades que impliquen el uso de la fuerza física.

## El ejercicio de la participación diferenciado entre niñas y niños

Las opiniones de las niñas y niños en esta categoría no atribuyen superioridad o inferioridad relacionada con el sexo al ejercer su participación en la escuela, pero sí destacan diferencias entre lo que pueden hacer las niñas y los niños.

Cabe destacar que, en el inicio de las entrevistas, algunas niñas y niños refirieron que hombres y mujeres tienen la misma capacidad para participar, no obstante, en el desarrollo de dicha entrevista, mencionaron diferencias en las actividades que pueden hacer las niñas y niños, lo que entra en contradicción con opiniones iniciales. Al respecto niñas y niños externaron:

Las niñas trabajan mejor en equipo, los niños trabajan mejor solos (niño de 11 años, comunicación personal, 31 de octubre de 2019).

Dando opiniones sobre un tema, los niños tienen diferentes respuestas, más fuerte (la entrevistada se refiere a una expresión menos medida), las mujeres nos expresamos más claro, más respetuosas, los hombres hablan con groserías (niña de 11 años, comunicación personal, 20 de noviembre de 2019).

Los niños hacemos cosas diferentes que las niñas, los niños jugamos pesado, decimos groserías, las niñas son tranquilas hablando, no dicen tanta grosería (niño de 11 años, comunicación personal, 5 de noviembre de 2019).

Las niñas mantienen más el orden y los niños juegan más, pero al final participamos (niño de 11 años, comunicación personal, 28 de noviembre de 2020).

Las expresiones de las niñas y niños destacan una expresión oral más respetuosa por parte de las mujeres, mientras que los hombres usan expresiones con palabras altisonantes, por lo que tienen mayor libertad al comunicarse con groserías. Por otro lado, se resalta que las niñas tienen mayor capacidad para realizar actividades colectivas y los hombres tienen mayor facilidad para el trabajo individual.

Las respuestas en esta categoría no aluden a que el ejercicio de la participación se determine por el sexo, lo cual implica que niñas y niños conciben que la diferencia de las formas en que pueden participar no determina su eficacia, en este sentido, se visibiliza que la niñez alude a la noción de inclusión.

### d) El ejercicio igualitario de la participación

Por último, en esta categoría las niñas y niños consideran que, sin importar el sexo, todos y todas tienen la misma posibilidad para participar cuando se expresan y realizan actividades escolares en el aula escolar. Los diálogos con la niñez que dejaron de lado las diferencias entre sexos, mostrando la posibilidad de participar en paridad, hicieron alusión al ejercicio de la participación en igualdad. Al respecto, mencionaron:

Yo creo que somos iguales, dando mi opinión, cuando se hace una multiplicación, la niña puede tener la verdad, lo mismo que un niño (niño de 11 años, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

Dar una opinión de un tema las niñas participan igual que los niños (niña de 11 años, comunicación personal, 31 de octubre de 2019).

Como niña, yo participo igual que los hombres, yo siento que somos iguales (niña de 11 años, comunicación personal, 20 de noviembre de 2019).

Depende de los niños y las niñas, a unos se les puede facilitar hablar en clase, a otros en otra clase, (niño de 11 años, comunicación personal, 28 de noviembre de 2020).

En los ejemplos anteriores, las niñas y niños no vinculan su sexo con su desempeño escolar. En este sentido, las niñas y niños no asocian sus capacidades a un sexo en específico, por tanto, los estereotipos de género no limitan el ejercicio de la participación.

## DISCUSIÓN

El presente trabajo identificó que los conceptos de participación de las niñas y niños se orientan a la expresión, el apoyo y trabajo académico, por lo que su concepto está asociado a su desenvolvimiento en actividades académicas, principalmente en el aula escolar, donde el profesorado suele dirigir las formas y los momentos en que las niñas y niños pueden participar. Los discursos sobre el ejercicio de la participación evidenciaron aquellas prácticas que las niñas y niños consideran que pueden hacer de mejor forma sólo por el hecho de ser hombre o mujer, discursos que permitieron visualizar los estereotipos de género que limitan su participación en el espacio escolar.

Dentro del entorno escolar estudiado, uno de los estereotipos más marcados en torno a la figura de las niñas, es en el hecho que por ser mujeres se les asocia con la fragilidad física, por ende, con la debilidad y dependencia en tareas consideradas pesadas. Tal estereotipo, interiorizado por las niñas, limita su participación en actividades relacionadas al esfuerzo físico dentro de la escuela: plantar un árbol, cargar objetos, jugar deportes, entre otros.

Que en la infancia se considere en gran medida que las niñas pueden involucrarse poco en actividades físicas, puede dañar su autoestima y autopercepción (Esnaola y Revuelta, 2009), produciendo sentimientos de impotencia e incapacidad ante ciertos problemas. Factores que las hacen proclives a adoptar roles de género asociados a la minusvalía y dependencia ante los hombres, incrementando su vulnerabilidad social.

Contrario a las niñas, los niños son relacionados con la fortaleza y la resistencia física, lo que potencia sus oportunidades de participación en deportes, actividades físicas, trabajos pesados, ayuda a profesores en la movilidad de objetos en la escuela, entre otros. Estas oportunidades no proceden de una capacidad física privilegiada de los niños, pues en la preadolescencia (10 a 14 años) las niñas y los niños poseen una fuerza similar (Gamardo, 2015), más bien, su construcción se funda en un sistema de creencias, que segrega a las niñas y los niños que no cumplen con estas expectativas, potenciando el acoso escolar de estos últimos, al no cumplir con este requerimiento impuesto socialmente.

Otro estereotipo de género detectado y que resulta perjudicial para el ejercicio de la participación para las niñas, es aquel relacionado con el sobreesfuerzo que realizan cuando ejercen su participación en actividades escolares, pues asumen la falta de compromiso y la distracción de los niños como conductas normalizadas, por lo que deben asumir responsabilidades e incluso hacer el trabajo de ellos, reproduciendo un rol de cuidado de las mujeres hacia los hombres. Según González-Anleo et al. (2018), que las niñas se esfuercen más que los niños se relaciona con la creencia de que los niños son más inteligentes que las niñas, razón por la que ellas deben de esforzarse más en las tareas académicas.

Respecto a la expresión, la infancia consideró que las niñas usan lenguaje mesurado, mientras los niños emplean con frecuencia lenguaje altisonante. De esta manera, se espera que las niñas mantengan formas respetuosas de comunicación con las personas que le rodean y cumplan las normas cabalmente, mientras que para los niños se flexibilizan los cánones de conducta social, al expresarse altisonantemente. El respeto hacia las normas y el empleo de un lenguaje respetuoso son atributos por los que las niñas son visualizadas como mejores en trabajos colectivos, contrapuesto a los niños: desordenados, distraídos; condiciones que impiden que trabajen de manera conjunta positivamente. Esta forma de participar de las mujeres coincide con el hallazgo de García et al. (2019) quienes detectan que las y los docentes esperan que las niñas sean más tranquilas que los niños en su desenvolvimiento en el aula escolar.

Los estereotipos de género identificados coinciden con los hallazgos de Jiménez, Inzunza, Madrigal y Álvarez (2013), quienes afirman que en educación primaria al género masculino se le atribuyen “los roles

relacionados a la aplicación de la fuerza, y del género femenino con roles que involucren las relaciones interpersonales y el cuidado” (p.291). De esa forma, los estereotipos de género edifican una estructura educativa desigual, que afecta negativamente las prácticas participativas al limitar los marcos de acción de las niñas y niños en su expresión, el apoyo y trabajo escolar, representando “una negación del reconocimiento de la dignidad y del valor individual” (Cook y Cusack, 2009, p. 76).

En este marco, los estereotipos de género no solo están presentes en las formas de relacionarse y convivir en la escuela, también funcionan como normas que tienen una influencia en las formas que niñas y niños ejercen su participación en relación con su sexo. Lo anterior permite detectar que el ejercicio de la participación de las niñas y niños no se limita solo por posturas adultocéntricas, también la niñez coadyuba en el mantenimiento de creencias que coaptan los espacios, prácticas y formas en que se expresan y actúan en el entorno escolar. Cabe destacar que la participación es el medio por el que niñas y niños acceden a marcos de mayor justicia al disminuir su vulnerabilidad ante una problemática o circunstancia adversa, por ello, es indispensable atender estos estereotipos como preceptos perjudiciales para el desarrollo de la niñez.

## CONCLUSIONES

Los estereotipos de género mantienen una estrecha influencia en los conceptos y el ejercicio de la participación de la infancia en el entorno escolar, estas creencias estereotipadas limitan la participación de la infancia, pues la niñez asocia a las niñas con la debilidad física y a los niños con la dificultad para expresarse, lo que impacta en lo que ellas y ellos consideran que pueden y deben hacer cuando participan en relación con su sexo. Para ampliar los conceptos y las prácticas de la participación vale la pena reflexionar sobre las preguntas: ¿a quién beneficia su permanencia?, ¿cómo se desarrollan y persisten las normas de género en la escuela? (Pulerwitz et al. 2019). Estas reflexiones permitirían comprender su arraigo en la cultura escolar y visibilizar las acciones perjudiciales que las edifican.

La visibilización de los estereotipos presentes en el ejercicio de la participación de la infancia permite concientizar tanto a profesores como estudiantes sobre la influencia que tienen en la práctica educativa, con la finalidad de replantear el móvil de la participación hacia la inclusión e igualdad, esta acción, permitiría que el sistema de creencias estereotipadas no obstaculice el pleno ejercicio de la participación de niñas y niños.

En cuanto a la práctica docente, se sugiere retomar la noción de igualdad que poseen niñas y niños en sus discursos, para promover actividades que impulsen formas de participación de la infancia menos dirigidas por el profesorado, lo cual permitiría que la infancia tenga acceso a ejercer mayor margen de acción, y conocer a sus compañeras y compañeros a partir de sus capacidades y no de juicios estereotipados. Ello permitiría disminuir el prejuicio de estos estereotipos y construir entornos educativos incluyentes, fundados en visualizar la diferencia como una oportunidad. Es importante destacar que en la etapa de preadolescencia poseen alta capacidad de empatía, por lo que “los niños pueden ser más propensos a tomar las perspectivas de las niñas y empatizar con los impactos de las normas discriminatorias en ellos” (Blum, 2020, p. 1). Lo anterior, abonaría a la construcción de entornos escolares justos e incluyentes, que impulsen el ejercicio de la participación plena, expandiendo las posibilidades de expresión y acción de las niñas y niños.

## REFERENCIAS

- Alderson, P. y Goodey, C. (1996). Research with disabled children: how useful is child - centred ethics? [Investigación con niños discapacitados: ¿cuán útil es la ética centrada en el niño?]. *Children & society*, 10(2), 106-116. Recuperado de <https://bit.ly/3q7yOPT>
- Alpízar, L., y Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última década*, 11(19), 105-123. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362003000200008>

- Blum, R. W. (2020). Gender Norm Transformative Programing: Where Are We Now? Where Do We Need to Be? [Programación transformadora de normas de género: ¿dónde estamos ahora? ¿Dónde debemos estar?]. *Journal of Adolescent Health*, 66(2), 135-136. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.11.299>
- Carrasco-Aguilar, C.; Verdejo-Valenzuela, T.; Asun-Salazar, D.; Álvarez, J.; Bustos-Raggi, C.; Ortiz-Mallegas, S.; Pavez-Mena, J.; Smith-Quezada, D.; Valdivia-Hennig, N. (2016). Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(14), 1145-1159. doi: <https://doi.org/10.11600/1692715x.14218210814>
- Cerro, G. M. y Vives, B. M. (2019). Prevalencia de los mitos del amor romántico en jóvenes. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 343-371. doi: <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.03>
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., y Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions [La influencia de los estereotipos sexuales y los roles de género en la participación y el rendimiento en el deporte y el ejercicio: revisión y direcciones futuras]. *Psychology of sport and exercise*, 14(2), 136-144. Recuperado de <https://bit.ly/3kF0Np4>
- Chomsky, N. (2005). *Sobre democracia y educación*. Vol 1. Barcelona: Paidós.
- CONEVAL (2010). *Informe Anual Sobre La Situación de Pobreza y Rezago Social*. México: Subsecretaría de prospectiva, planeación y evaluación. Recuperado de <https://bit.ly/2ME34nO>
- CONEVAL (2018). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado de <https://bit.ly/3sOOrxD>
- Cook, R. y Cusack, S. (2009). *Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales*. Estados Unidos: Universidad de Pennsylvania.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO.
- Dewey, J. (1999). *Moral principles in education*. Chicago: Cambrige.
- Esnaola, I., y Revuelta, L. (2009). Relaciones entre la actividad física, autoconcepto físico, expectativas, valor percibido y dificultad percibida. *Acción psicológica*, 6(2), 31-43. Recuperado de <https://bit.ly/2Okr2EY>
- Fancy, K. (2012). *Por ser niña estado mundial de las niñas 2012, aprender para la vida*. Verona, Italia: Graphicom. Recuperado de <https://bit.ly/2ME5LFW>
- García, V., J., Becerril, I., A., y Hernández, R., C. I. (2019). Alumnas tranquilas: una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 41-54. doi: <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838garcia3>
- Gamardo, H., P. F., (2015). Fuerza isométrica y características antropométrica de niños y niñas entre 9 y 14 años de edad. *Revista electrónica actividad física y ciencias*, 7(1), 1-17. Recuperado de <https://bit.ly/3uQK9HB>
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Gómez-Carrasco, C. J., y Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- González-Anleo, J.M., Cortés, M. R. y Garcelán V., D. (2018). Roles y estereotipos de género en publicidad infantil: ¿Qué ha cambiado en las últimas décadas? *Revista Internacional de Investigación en Comunicación aDResearch ESIC*, 18(18), 80-99. doi: <http://dx.doi.org/10.7263/adresic-018-05>
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guel, J. M. M., y Martínez, J. A. M. (2019). Estereotipos de género en las matemáticas, una mirada a las perspectivas de docentes y estudiantes normalistas. *Educando para educar*, (37), 101-117. Recuperado de <https://bit.ly/2MIl5By>
- Islam, K. M. M., y Asadullah, M. N. (2018). Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks. *PloS one*, 13(1), 1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0190807>



- Jiménez, D. J. T., Inzunza, A. I., Madrigal, F. A. A., y Álvarez, J. G. (2013). El género en la niñez: la percepción de género en niños y niñas de primaria superior en Monterrey. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 7(1). Recuperado de <https://www.intersticios.es/article/view/11258>
- Lansdown, G., Jimerson, S. y Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation [Derechos del niño y psicología escolar: derecho de los niños a la participación]. *Journal of school psychology*, 52(1), 3-12. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006>
- Lasala-Navarro, I., y Etxebarria-Kortabarria, I. (2020). Participación en la escuela: Una utopía no tan lejana. Una propuesta enmarcada en el sistema educativo español. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24.1.12>
- Maphanga, N. P., Morojele, P. J., y Motsa, N. D. (2018). Gender dynamics in children's cross-sex relationships: a case from a South African farm school. *Gender and Behaviour*, 16(3), 11854-11869. Recuperado de <https://bit.ly/3843TxM>
- Moragón-Alcañiz, F. y Martínez-Bello, V. (2016). Juegos de niñas y juegos de niños: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo. *Revista Educación*, 40(1), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revdu.v40i1.17439>
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *ALTERIDAD*, 14(2), 184-194. doi: <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Ochoa, A., Díez-Martínez, E. y Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Revista sinéctica*, 54, 1-19. Recuperado de <https://bit.ly/3qagJkb>
- Parga, R. L. (2008). *La construcción de los estereotipos de género femenino en la escuela secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulerwitz, J., Blum, R., Cislighi, B., Costenbader, E., Harper, C., Heise, L. y Lundgren, R. (2019). Proposing a conceptual framework to address social norms that influence adolescent sexual and reproductive health. *Journal of Adolescent Health*, 64(4), S7-S9. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.01.014>
- Romero, M. y Cardena, C. (2017). Validación psicométrica de un instrumento para medir estereotipos de género en niños de educación primaria. En CONISEN. *Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, (pp. 1-14). Mérida, México. Recuperado de <https://bit.ly/3uQjbA7>
- Rosales-Mendoza, A. L., y Salinas-Quiroz, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas: ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado?. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 223-243. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.11>
- Serra, P.; Cantalops, J.; Palou, P y Soler, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la Educación Física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*. 12(Supl 2), 179-192. Recuperado de <https://bit.ly/3dXc3Me>
- Silva, R. C., y Burgos, D. C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: la cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10(2), 87-108. doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-146>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- UNESCO (2018). *El informe de seguimiento de la educación en el mundo*. Francia: UNESDOC. Recuperado de <https://bit.ly/3kLa6np>
- UNICEF (2018). *Los derechos de la infancia y la adolescencia*. México: UNICEF. Recuperado de <https://uni.cf/303KNUb>
- Vargas, G. H., y Quispe, Í. J. P. (2019). Discurso y expresiones discursivas del profesorado ¿cómo se reproducen los estereotipos de género? *PURIQ*, 1(01), 57-65. doi: <http://dx.doi.org/10.37073/puriq.1.01.11>
- Voltarelli, M. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. doi: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>



## INFORMACIÓN ADICIONAL

*Cómo citar:* Serrano-Arenas, D., Ochoa-Cervantes, A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, 45(2). Recuperado de <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43456>