



REXE. Revista de Estudios y
Experiencias en Educación

ISSN: 0717-6945

rexe@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima
Concepción
Chile

Moreno Díaz, Karina del Carmen; Soto González, Rodolfo Israel; González Gutiérrez,
María de los Ángeles; Valenzuela Durán, Elba Rosa
Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género
en una escuela básica
REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 16, núm. 32, diciembre,
2017, pp. 165-174
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243153684011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica

Karina del Carmen Moreno Díaz^{*a}, Rodolfo Israel Soto González^b, María de los Ángeles González Gutiérrez^c y Elba Rosa Valenzuela Durán^d

Fundación Belén Educa^a, Centro de Formación Técnica ENAC^b, Corporación Municipal de San Bernardo^{cd}, Santiago, Chile

Recibido: 01 febrero 2017

Aceptado: 21 marzo 2017

RESUMEN. La desigualdad de género en Chile sigue presente, reproduciéndose mediante los estereotipos de género que se extienden en la sociedad. Por ende, es necesario implementar experiencias educativas como la presente intervención, la cual tuvo por objetivo favorecer el debilitamiento de perspectivas y conductas sexistas por medio del pensamiento crítico. Esta intervención se realizó en una escuela básica ubicada en la Región Metropolitana por un período de dos años, específicamente en el curso 7° básico y posterior 8°. Después de una preparación basada en un diagnóstico del curso, se implementó la experiencia de intervención "Rompiendo con los Estereotipos" compuesta por dos ejes: el principal con 42 sesiones donde se abordaron críticamente los estereotipos de género en relación con otros conceptos y el segundo denominado "Taller de Género" con 8 sesiones con un enfoque desde lo femenino. La intervención consideró instancias para comunicar los aprendizajes a la comunidad y promovieron resultados favorables. Estos resultados incluyeron el desarrollo de herramientas de pensamiento crítico que hicieron decrecer actitudes y expresiones sexistas en el alumnado. Los logros alcanzados revelan la importancia de la escuela como contexto para generar transformaciones y el rol ejercido por el pensamiento crítico para fomentar una convivencia libre de conductas sexistas.

PALABRAS CLAVE. Estereotipos de Género, Pensamiento Crítico, Igualdad de Género, Sexismo, Educación Básica.

Breaking Stereotypes: An educational experience with a gender approach in a primary school

ABSTRAC. Gender inequality in Chile is still present, which is reproduced through the gender stereotypes that spread in society. Therefore, it is necessary to implement educational experiences such as the present intervention, which is aimed at promoting the decline of sexist perspectives and behaviors through critical thinking. This intervention was carried out in a primary school located in the Metropolitan Region for a period of two years, specifically in the 7th grade and 8th grade. After a preparation based on a diagnosis of the year group, the intervention "Breaking Stereotypes" was implemented, which was composed of two axes: The main one had 42 sessions in which gender stereotypes were critically approached in relation to other concepts and the second one called "Gender Workshop" which had 8 sessions with a focus from the female. The intervention considered instances to communicate the learning to the community and promoted favorable results. These results included the development of critical thinking tools that lowered sexist attitudes and expressions in students.

*Correspondencia: Karina Moreno Díaz. Dirección: Moneda 1958, Santiago, Chile. Correos electrónicos: karina.moreno@usach.cl^a, rodolfo.soto@usach.cl^b, m.angeles.gon@gmail.com^c, evalenzueladuran@gmail.com^d

The achievements reveal the importance of the school as a context for generating transformations and the role played by critical thinking to foster coexistence free of sexist behaviors.

KEYWORDS. Gender Stereotypes, Critical Thinking, Gender Equality, Primary School.

1. INTRODUCCIÓN

La igualdad de las personas en dignidad y derechos sin distinción alguna es el fundamento principal de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Una de las distinciones que se desarrollan más tempranamente se relaciona con la identidad de género (Colín, 2013) que, en su versión tradicional, genera desigualdad mediante la subordinación social del género femenino al masculino (Connell, 1987). Con la finalidad de eliminar esta discriminación y así promover la equidad de género, se han elaborado diversos referentes normativos como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (ONU, 1979) y los Principios de Yogyakarta (2007). Si bien han existido avances en esta materia gracias a esfuerzos internacionales, la desigualdad de género todavía persiste (ONU, 2015).

Son principalmente las personas que encarnan el género femenino, como mujeres y transgéneros (Connell, 1987), las que sufren actualmente discriminación en múltiples formas. En el contexto chileno, las mujeres en consonancia con los estereotipos de género y en comparación con los hombres presentan: a) mayor dedicación en tareas domésticas y de cuidado, siendo mayoría en el grupo que ni trabaja ni estudia, b) menor desempeño en matemática e ingreso a carreras vinculadas a ciencia, tecnología, ingeniería y matemática, c) menor participación laboral y salario, entre otros antecedentes (Comunidad Mujer, 2016). Por su parte, los transgéneros aún padecen discriminación en diversos espacios sociales, tanto públicos, privados, educacionales, laborales, etc. (MOVILH, 2015). Es interesante precisar que los hombres también pueden experimentar consecuencias negativas producto del estereotipo masculino que los interpela a cumplir un rol de provisión, ya que el trabajo infantil es un fenómeno mayoritariamente de ellos, al igual que la deserción escolar en todos los niveles educativos (Comunidad Mujer, 2016).

En este escenario, la escuela cumple un importante papel en la socialización de género, constituyéndose en un agente que continúa reproduciendo estereotipos y pautas sociales tradicionales (Guerrero, Valdés y Provoste, 2006). No obstante, es en este mismo contexto donde es posible contribuir a la igualdad de género, mediante diversas estrategias que incluyen la promoción de la reflexión y la crítica del alumnado en esta área (Messina, 2001).

Tomando en consideración los antecedentes expuestos, se llevó a cabo una intervención bajo el enfoque de género en una escuela municipal de educación básica ubicada en la Región Metropolitana. Esta intervención educativa cuya duración llevó dos años lectivos tenía por propósito favorecer el debilitamiento de perspectivas y conductas sexistas por medio del pensamiento crítico en el curso 7° básico y posterior 8°. La experiencia fue seleccionada en el año 2016 para ser presentada en el Seminario “Prácticas pedagógicas inclusivas y desarrollo profesional docente con enfoque de género” dirigida por la Unidad de Equidad de Género y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación, Investigaciones Pedagógicas, ambos pertenecientes al Ministerio de Educación.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Es posible definir el concepto de género como la construcción sociocultural en torno a las diferencias sexuales (Montecino, 2007). Esta construcción está compuesta por ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales en relación a la diferencia anatómica entre hombres y mujeres, con la finalidad de simbolizar lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “pro-

pio” de las mujeres (lo femenino) (Lamas, 2000). Por tanto, el género se integraría en la cultura, es decir, sería parte de los significados socialmente compartidos por una comunidad humana que originan formas de vivir juntos. La mente como actividad simbólica se conforma por estos significados que llevan a los individuos a actuar e interpretarse a sí mismos en función de ellos (Bruner, 1990). Así, la identificación de la persona con elementos del género masculino y/o femenino moldeará su identidad de género y sus acciones (UNICEF, 2009).

Tradicionalmente, el contenido de las construcciones de género es binario, oponiendo lo femenino y lo masculino (Conway, Bourque y Scott, 2003). En efecto, las creencias y atribuciones sobre cómo deben ser y comportarse cada género corresponden a los denominados estereotipos de género. En general, los estereotipos son simplificaciones dicotómicas que reflejan prejuicios (Colín, 2013) y contienen expectativas que conforman roles. El rol femenino supone atributos asociados con la maternidad, la expresión emocional, el cuidado y la sumisión. Por su parte, el rol masculino destaca el dominio, la capacidad de decisión y el control (Ragúz, 1996).

Estos estereotipos son internalizados por medio de la socialización, el cual es el proceso donde el individuo adquiere las creencias, normas y motivos apreciados culturalmente (Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste, 2011). Los mecanismos de socialización mantienen las desigualdades que implican los estereotipos de género, los cuales son exigentes y opresivos para mujeres y hombres, pero que dejan a quienes se les atribuye el género femenino en un lugar de subordinación (Messina, 2001) que es mantenido mediante prácticas sexistas (Colín, 2013). Aunque el proceso tradicional de socialización ejerce una fuerte presión, los individuos pueden generar identidades de género fuera de la norma (Giddens, 2002), como es el caso de las personas transgéneros.

Dado que las expresiones de género son habitualmente naturalizadas por las personas y los mecanismos que las socializan ocurren en varios contextos (Colín, 2013), es necesario en el escenario escolar no solamente dar un modelo libre de actitudes y prácticas sexistas. A fin de preparar al alumnado a una sociedad aún desigual en materia de género y buscando que puedan experimentar la autodeterminación sin sujetarse irreflexivamente a estereotipos preexistentes, es menester equiparlos con capacidad crítica. En efecto, según Brookfield (1987) las personas con pensamiento crítico se caracterizan por: a) tratar de identificar los supuestos que subyacen a las creencias y acciones, b) estar conscientes del contexto, c) tener la capacidad para imaginar y explorar alternativas a maneras existentes de pensar y vivir y d) ser escépticos de afirmaciones que aspiran ser “verdades universales”.

3. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

La intervención educativa estuvo compuesta de diversas etapas, las cuales son presentadas a continuación:

Fase 1: Diagnóstico

En el trabajo diario dentro y fuera del aula, los profesionales y asistentes de la educación que trabajaban con el alumnado de 7° año básico percibieron que sus relaciones sociales estaban marcadas por los estereotipos de género y sexismo que imperan en su contexto sociocultural. Este contexto es de carácter rural, donde predomina el poder de lo masculino y la subordinación femenina. Es así como los varones reproducían los sesgos, expresiones verbales y conductuales de carácter sexista hacia sus compañeras y ellas, a su vez, naturalizaban este comportamiento y lo validaban por medio de la omisión de cuestionamientos y muestras de aceptación, afectando esta situación al ambiente de aprendizaje del curso.

Fase 2: Preparación

Con los antecedentes propios del diagnóstico, se reunieron profesionales del área de Convivencia Escolar y el Programa de Integración Escolar para elaborar una propuesta que permitiese abordar la necesidad identificada. Es así como surge la experiencia de intervención denominada “Rompiendo con los Estereotipos” cuyo principal objetivo es favorecer el debilitamiento de perspectivas y conductas sexistas por medio del pensamiento crítico, superando situaciones de marginación y discriminación asociadas al género que afectan al funcionamiento del curso 7° año básico como comunidad para el aprendizaje. De este modo y a través de la implementación de la experiencia, se buscaba hacer visibles los estereotipos de género y conductas de sexismo presentes en las relaciones sociales entre el alumnado y con ello promover el cuestionamiento, el análisis, la reflexión personal y la toma de decisiones respecto a esta temática.

Esta experiencia tiene como fundamento la visión construccionista de la sexualidad y se puede organizar en dos grandes ejes. En el primero, denominado “Rompiendo con los Estereotipos”, se trabajó a nivel de curso en la asignatura de Orientación; por su parte, el segundo eje designado como “Taller de Género” estuvo enfocado a las jóvenes del curso y fue desarrollado en el horario de Religión fuera del aula.

Fase 3: Ejecución de la experiencia

El primer eje tuvo una periodicidad semanal y cada sesión tenía una duración de 45 minutos, las que en su totalidad suman 42 sesiones durante dos años. Este eje tenía por objetivo acercar al alumnado a los conceptos de estereotipo y prejuicio, visualizando sus características y efectos que ejercen en la sociedad. Las principales estrategias utilizadas refieren a dinámicas donde experimentaron los efectos de los prejuicios, presentaciones en power point y exhibiciones de videos donde pudieron percibirlos en la sociedad actual.

Una vez dominada esta base conceptual, se procedió a trabajar el concepto de género para concientizar sobre cómo este va determinando las relaciones y el comportamiento de hombres y mujeres. Se dio especial importancia a la dimensión social del concepto y a su característica de mutación, las cuales permiten tener un rol activo en su perpetuación o modificación.

Posteriormente, se profundizó en los estereotipos de género a través del análisis de otros estereotipos asociados como lo son el de belleza y homosexualidad. En este punto se enfatizó la heteronormatividad imperante en la sociedad y las presiones que se deben enfrentar si se pertenece a un determinado género. La modalidad de trabajo incluyó el uso de presentaciones power point, videos y análisis de experiencias, publicidad y noticias del acontecer nacional e internacional.

A continuación, se trabajaron los estereotipos de género asociados a grupos sociales desfavorecidos como por ejemplo personas discapacitadas, inmigrantes, entre otros. Se ahondó en la interacción entre la pertenencia a estos grupos y el género y las distintas dinámicas que surgen de estas interacciones. En el trabajo con el alumnado se incluyó power point, videos, diarios impresos, posters y videos contruidos por ellos en función de los grupos sociales trabajados.

Para finalizar, se trabajó la violencia de género en todas sus expresiones, dando énfasis en la violencia que se genera en la pareja y en los distintos espacios sociales. Se profundizó en los distintos tipos de violencia de género y cómo se expresan y naturalizan en la cotidianidad. Asimismo, se construyeron alternativas de acción ante la violencia de género y el alumnado compartió experiencias en relación al tema. La modalidad de trabajo incluyó rol playing, análisis de publicidad, canciones y textos literarios. Asimismo, se incluyó la crítica a videos y medios informativos.

De forma paralela, se desarrolló el segundo eje, donde se profundizó la temática de género con

un enfoque desde lo femenino. Este eje estuvo enmarcado entre los meses de agosto y noviembre del 2015 con 8 sesiones en total, teniendo la misma duración de sesión que el eje descrito anteriormente. De este modo, se hizo una revisión histórica del rol de la mujer y se analizó su protagonismo en la actualidad. Se promovió el cuestionamiento y la reflexión mediante la exposición de mujeres íconos de la historia y se hicieron analogías con la realidad que viven las jóvenes en su cotidianidad. Al igual que el primer eje, la modalidad de trabajo fue principalmente experiencial, recogiendo las vivencias de las estudiantes por medio de sus relatos y uso de diversos dispositivos como power point, videos, textos, entre otros.

Fase 4: Comunicación

Con el objetivo que el alumnado pudiera mostrar a la comunidad educativa y poner en práctica los aprendizajes construidos, se organizaron dos actividades simultáneas de cierre en el mes de diciembre de 2015 y una a finales de 2016. En el año 2015, la primera actividad tuvo como objetivo representar gráficamente en formato poster las principales características de los estereotipos de género presentes en la sociedad. De este modo, se intencionó la creación de una caricatura de lo que significaba ser hombre y ser mujer, enfatizando los estereotipos que se buscaban romper. Este trabajo se expuso en un stand en la muestra de final de año organizada por la escuela y fue presentado a la comunidad educativa por dos estudiantes del curso. Por su parte, en la misma muestra de final de año 2015, las estudiantes presentaron un baile organizado en el taller que tenía como finalidad representar la violencia a la cual las mujeres históricamente han sido sometidas y, a la vez, evidenciar cómo esta puede ser erradicada de la sociedad gracias al cuestionamiento de sus actores.

Para finalizar, en el mes de diciembre de 2016 se expusieron a la comunidad educativa los videos realizados por el alumnado, referidos al género en grupos sociales desfavorecidos. Los videos tenían por objetivo mostrar las dinámicas entre la pertenencia del grupo y el género, además de los prejuicios y estereotipos que existen en torno a estos grupos humanos. En esa misma oportunidad, el alumnado respondió preguntas de los asistentes y expusieron sus aprendizajes en torno al tema.

Para mostrar los aprendizajes del alumnado e involucrar a los apoderados en la experiencia, se organizó un taller de género en una reunión de apoderados en el mes de agosto de 2016. En esta oportunidad, se mostró los contenidos que se estaban trabajando con el alumnado y se abordó principalmente la violencia de género.

Tabla 1 Resumen de actividades Taller “Rompiendo con los Estereotipos”.

Temática	Nº sesiones	Principales Actividades
Prejuicios	5	Rol playing, dinámicas, análisis de videos
Estereotipos	5	Análisis de noticias, videos, construcción de posters
Género	8	Análisis de publicidad, videos
Belleza	5	Construcción de posters, análisis de publicidad
Homosexualidad	5	Construcción de posters, análisis de publicidad
Género y grupos sociales	8	Construcción de posters y videos
Violencia de género	6	Análisis de publicidad, rol playing, letra de canciones

Se muestran las temáticas abordadas en el Taller “Rompiendo los Estereotipos” con su cantidad de sesiones y principales actividades.

Tabla 2. Resumen de actividades “Taller de Género”

Temática	Nº sesiones	Principales Actividades
Ser mujer	3	Análisis de experiencias, videos
Mujeres icónicas	2	Revisión de historias de vida
Violencia contra la mujer	3	Análisis de relatos de mujeres víctimas de violencia

Se muestran las temáticas abordadas en el “Taller de Género” con su cantidad de sesiones y principales actividades.

4. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN

Los resultados de la presente propuesta, los cuales se exhiben en la próxima sección, fueron elaborados a partir de la información acumulada sobre la base de diferentes técnicas cualitativas de producción de datos. Estas técnicas incluyen la observación, la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión. Se construyeron pautas de observación y guiones de entrevista organizados temáticamente, siguiendo la recomendación provista por Kvale (2011). Los temas que estructuraron estas técnicas fueron: a) pensamiento crítico frente a estereotipos de género, b) conductas sexistas y c) convivencia y participación. En primer lugar, se empleó la observación participante durante las sesiones de cada taller, de manera tal que el o los responsables de la sesión pudieran llenar una hoja de registro. Igualmente, se aplicó la observación encubierta en siete recreos, dado que este procedimiento se aconseja utilizar en espacios desestructurados y de carácter público (Flick, 2007).

En segundo término, se realizaron entrevistas semiestructuradas con cinco profesores que tenían contacto con el alumnado del curso intervenido y tres miembros del equipo directivo del establecimiento. Se emparejaron preguntas a cada temática en los guiones de las entrevistas (Kvale, 2011). Este mismo procedimiento se aplicó en el diseño de los guiones para los grupos de discusión. De esta forma, en la sesión final se llevó a cabo un grupo de discusión con el alumnado para evaluar la experiencia. Por último, en una reunión de apoderados se generó un grupo de discusión respecto a la intervención en la que participaron 15 personas.

La validez en el proceso de recolección de datos se afianzó empleando los cuatro tipos de triangulación: de fuentes de datos, del investigador, de teoría y metodológica (Stake, 2007). El primer tipo de triangulación que está basada en obtener información de diferentes espacios, tiempos y personas, se promovió al disponer de puntos de vistas acerca del alumnado en múltiples contextos, ya sea en la sala de clases a partir de diferentes asignaturas, en el patio durante el recreo y en el hogar con la familia. La triangulación del investigador se empleó al contar con distintos observadores y entrevistadores. La triangulación del tipo teórico fue implementada al construir las pautas de observación y los guiones de entrevista mediante una activa discusión que incorporó las distintas perspectivas de los profesionales. En cuarto lugar, la triangulación metodológica tuvo lugar al emplear tres técnicas de producción de datos.

5. RESULTADOS

Los principales logros alcanzados refieren a la capacidad de pensamiento crítico del alumnado para analizar y cuestionar las perspectivas asociadas a estereotipos de género presentes en la sociedad y en sus relaciones interpersonales. El alumnado fue capaz de comprender el origen de los estereotipos de género, cómo se naturalizan y perpetúan y cómo, a su vez, pueden ser modificados. Asimismo, pudieron visualizar las conductas de sexismo presentes en el aula y en su medio social, como las presentes en la publicidad y en los roles desempeñados al interior del campo laboral. Por su parte, el alumnado analizó las dinámicas entre género y la pertenencia a diversos

grupos humanos y profundizaron en la violencia de género presente en los contextos sociales. Estos fenómenos fueron cuestionados activamente por parte del alumnado mediante el relato de experiencias personales y el análisis basado en las herramientas desarrolladas.

En la misma línea, también se evidenciaron cambios a nivel de comportamientos y actitudes asociadas al género en las relaciones sociales al interior del aula, dentro de los que destacan: 1. Los varones mostraron mayor respeto a sus compañeras, dejando actitudes de cosificación y sexismo, valorándolas como iguales. 2. En las relaciones entre los varones se validaron conductas antes tildadas de femeninas como parte de la complejidad del ser humano. 3. Las mujeres mostraron mayores conductas de autocuidado dentro del aula, construyeron límites de respeto con sus compañeros, dejando de lado la codificación y, con ello, disminuyendo las conductas de sexismo hacia ellas. 4. Se pudo percibir un mayor empoderamiento por parte de las estudiantes, mostrándose más seguras y teniendo un rol mucho más activo dentro y fuera del aula. 5. Cambios en el clima escolar, primando el buen trato y el respeto según docentes y apoderados.

A continuación, se exponen extractos verbales de un estudiante, un profesor y un apoderado obtenidos a partir de las técnicas de producción de datos empleadas:

Estudiante: “Aprendí cosas que nunca pensé que iba a aprender. Ahora sé de estereotipos y cómo están en la televisión, en las revistas, en las canciones”.

Profesora: “Me había sorprendido mucho el comportamiento que tenían cuando tomé el curso en sexto básico. Me chocó en ese momento. Todos los juegos tenían una connotación sexual, los niños tocaban a las niñas y ellas se dejaban. Eso me movilizó a buscar apoyo...Ahora, hay más respeto, hay más autocuidado entre las niñas, los niños las defienden de los niños de otros cursos...Ahora, tienen más opinión, analizan más”.

Apoderado: “Yo tengo un almacén y un día llegó un joven. Empezamos a hablar de la niña que salió en las noticias y que le sacaron los ojos. Y él dijo: “Por algo le sacaron los ojos”, algo así. Y mi hija al tiro le contestó que “¿cómo era posible que dijera eso?”. Eso me gustó mucho y lo aprendió en el taller”.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la presente experiencia dan cuenta de la importancia que posee la escuela como espacio social capaz de debilitar los estereotipos de género por medio de la entrega de oportunidades para que el alumnado y docentes los cuestionen y puedan construir en conjunto alternativas de acción y pensamiento. Para lograr este debilitamiento, es importante explicitar y aceptar que la escuela no es neutra ni objetiva y, por ende, no está ajena a los sesgos de género presentes en la sociedad (Santos, 2006). De este modo, la escuela reproduce, complementa y legitima los estereotipos de género a través de prácticas explícitas e implícitas (Juliá, 2015; Santos, 2006), lo cual se relaciona con las diferencias de aprendizaje que presentan niños y niñas en diversas mediciones (Unesco, 2016; Comunidad mujer, 2016), dando cuenta de cómo esta institución refuerza y profundiza las diferencias de género.

Sin embargo, el explicitar los sesgos de género presentes en la escuela permite a sus actores construir espacios para hacerlos visibles y, al mismo tiempo, cuestionarlos y apoyar su debilitamiento e instaurar una valoración positiva a todas las personas y sus características (Santos, 2006). En esta tarea, es crucial la labor conjunta del profesorado y demás profesionales que trabajan con el alumnado, ya que ellos con sus prácticas, contenidos que enseñan y mensajes que transmiten se convierten en modelos para los niños y niñas (Santos, 2006). Por lo tanto, tal y como muestra la presente experiencia, el trabajo conjunto entre los diferentes actores que participan en el proceso

educativo del alumnado permite construir experiencias de aprendizaje significativas que favorecen el debilitamiento de los estereotipos de género.

Esta experiencia educativa también muestra el positivo rol que ejerce el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado para asegurar una convivencia libre de conductas sexistas. Efectivamente, las instancias que generaron esta experiencia pedagógica para que el alumnado pudiera reflexionar ampliamente abarcan un tiempo reducido, si se toma en cuenta el periodo total donde son expuestos a innumerables expresiones humanas que materializan estereotipos de género. No obstante, provisto el alumnado con diferentes herramientas de pensamiento para tomar conciencia de estas expresiones, cuestionarlas desde sus fundamentos culturales y brindar alternativas, el contexto comunitario que valida el sistema tradicional de género no anuló los avances conseguidos. Inclusive, la vivencia del alumnado fuera de los espacios de la intervención educativa aportó gran cantidad de material experiencial para potenciar el análisis y la reflexión.

Asimismo y como el pensamiento crítico es un proceso compuesto, su estimulación contribuiría al desarrollo de una serie de habilidades cognitivas. Así, el pensamiento crítico depende principalmente de la voluntad de autorregularse y, por ende, está asociado cercanamente con la función ejecutiva (Dwyer, Hogan y Stewart, 2014). La imaginación creativa de posibilidades es una parte relevante en el pensamiento crítico y cuando existe un control deliberado a partir de la función ejecutiva es posible estimular la corteza prefrontal (Lovat y Fleming, 2015). El desarrollo de esta área cerebral mejora el control de la impulsividad durante la adolescencia (Schilling et al., 2013).

Por su parte, el desarrollo neurológico en la adolescencia explica el aumento en la consciencia de sí mismo ante la evaluación social (Swartz, Carrasco, Lee, Thomason y Monk, 2014), lo cual se relaciona con la construcción de identidad en esta etapa vital (Chavarría y Barra, 2014). De este modo, durante la adolescencia las estructuras de apoyo e importancia social se trasladan desde la familia hacia los pares y amigos, siendo estos últimos la principal fuente de reconocimiento para los jóvenes (Avendaño y Barra, 2008). En base a estos antecedentes, las prácticas de naturaleza grupal como las empleadas en el contexto de esta experiencia son más atingentes que las intervenciones punitivas y/o la entrega de indicaciones a los individuos de forma separada.

Si bien los logros quedaron ratificados desde múltiples puntos de vista, estos únicamente fueron registrados en el periodo en el que se extendió la experiencia. Esta limitación dificulta garantizar que los aprendizajes gestados en el contexto de la intervención se pudieran mantener en el curso de la adolescencia. Es de esperar que quienes participaron de la experiencia tengan una fuerte presión por los compañeros y las compañeras en el liceo que se hayan matriculado, dado que la adolescencia como se planteó se caracteriza por una alta influencia por el grupo de pares (Papalia, Olds y Feldman, 2009). Al respecto, sería interesante conocer desde futuras prácticas pedagógicas orientadas a desarrollar el pensamiento crítico desde un enfoque de género la respuesta conductual y subjetiva del alumnado, particularmente si los contextos sociales reflejan estereotipos de género.

A su vez, la experiencia educativa estuvo enfocada en brindar abundantes espacios de reflexión al alumnado que permitieron potenciar sus capacidades analíticas y de crítica. Sin embargo, las madres, los padres y los cuidadores del alumnado tuvieron una participación periférica. Es posible suponer que los significativos avances constatados en el alumnado mediante la experiencia pedagógica, podrían haberse amplificado con un mayor involucramiento de sus apoderados. Desde esta limitación emerge una proyección, la cual apunta a la construcción de prácticas interventivas que aborden la temática de género mediante el desarrollo del pensamiento crítico implicando paralelamente a estudiantes y apoderados.

REFERENCIAS

- Avendaño, M., y Barra, E. (2008). Autoeficacia, apoyo social y calidad de vida en adolescentes con enfermedades crónicas. *Terapia Psicológica*, 26, 165-172.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Chavarría, M., y Barra, E. (2014). Satisfacción Vital en Adolescentes: Relación con la Autoeficacia y el Apoyo Social Percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46.
- Colín, A. (2013). *La desigualdad de género comienza en la infancia: Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque de género sobre los derechos de la infancia*. México: Red por los Derechos de la Infancia en México.
- Comunidad mujer (2016). *Informe GES: Género, Educación y Trabajo*. Santiago de Chile.
- Connell, B. (1987). *Gender and power: society, the person and sexual politics*. Cambridge: Policy.
- Conway, J., Bourque, S., y Scott, J. (2003). El concepto de género. En M. Lamas (Comp.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 21-33). México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Dwyer, C., Hogan, M., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills & Creativity*, 12, 43-52.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (2002). *Sociología*. (4º ed.). Madrid: Alianza.
- Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X., y Provoste, P. (2011). *Material de apoyo con perspectiva de género para Formadores y Formadoras*. Chile: Ministerio de Educación y Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas.
- Guerrero, E., Valdés, A., y Provoste, P. (2006). La desigualdad olvidada: Género y educación en Chile. En P. Provoste (Ed.), *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia y Perú* (pp. 99-150). Santiago de Chile: Hexagrama Consultores.
- Juliá, M. (2015). Expectativas de género en el discurso pedagógico: un modelo de análisis de la equidad de género. En S. López (Ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 205-218). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 95-115.
- Lovat, T., & Fleming, D. (2015). Creativity as Central to Critical Reasoning and the Facilitative Role of Moral Education: Utilizing Insights from Neuroscience. *Creative Education*, 6, 1097-1107.
- Messina, G. (2001). *Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000)*. UNESCO.
- Montecino, S. (2007). *Madres y huachos: alegorías del mestizaje chileno*. Santiago de Chile: Catalonia.
- MOVILH (2015). *Informe anual de derechos humanos de la diversidad sexual en Chile*. Santiago de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal sobre los Derechos Humanos*.
- Organización de las Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer*.

- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo del milenio: informe 2015*.
- Papalia, D., Olds, S., y Feldman, R. (2009). *Desarrollo Humano: de la infancia a la adolescencia*. (11° ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Principios de Yogyakarta (2007). *Sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Recuperado de: <http://www.yogyakartaprinciples.org/principles-sp>
- Ragúz, M. (1996). Masculinidad, feminidad y género: un enfoque psicológico diferente". En N. Henríquez (Ed.), *Encrucijadas del saber: los estudios de género en las Ciencias Sociales* (pp. 31-73). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Santos, M. (2006). *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: GRAÓ.
- Schilling, C., Kühn, S., Paus, T., Romanowski, A., Banaschewski, T., Barbot, A., y Gallinat, J. (2013). Cortical thickness of superior frontal cortex predicts impulsiveness and perceptual reasoning in adolescence. *Molecular Psychiatry*, 18, 624-630.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Swartz, J., Carrasco, M., Lee, J., Thomason, M., & Monk, C. (2014). Age-related changes in the structure and function of prefrontal cortex-amygdala circuitry in children and adolescents: A multi-modal imaging approach. *NeuroImage*, 86(1), 212-220.
- UNESCO (2016). *Informe de resultados: Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago de Chile.
- UNICEF (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. México, D. F.