

CAPÍTULO 2.

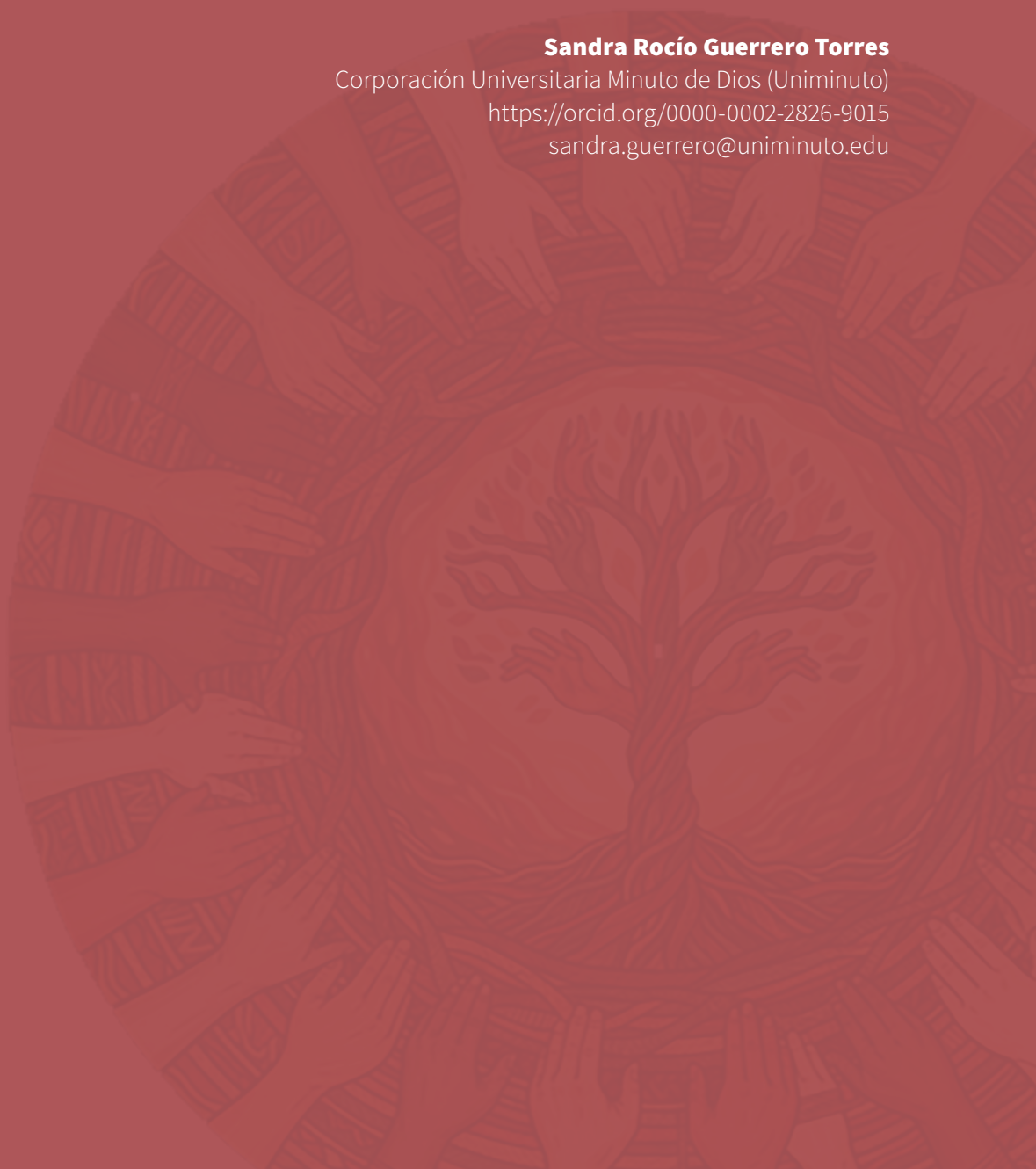
LO QUE APRENDEMOS JUGANDO: MICROMACHISMOS EN EL AULA Y EN CASA

Sandra Rocío Guerrero Torres

Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto)

<https://orcid.org/0000-0002-2826-9015>

sandra.guerrero@uniminuto.edu





Resumen

Este capítulo invita a observar con mayor detenimiento las formas sutiles en que se siembran las desigualdades de género desde la infancia. A menudo, estas expresiones no son explícitas ni agresivas; se transmiten en la escuela, en casa, en los juegos y en el lenguaje cotidiano. En esos espacios, niñas y niños reciben mensajes que influyen en la manera en que se ven a sí mismos y entienden su lugar en el mundo. A partir del concepto de *micromachismo* propuesto por Luis Bonino, se plantea una lectura crítica de estas prácticas que, aunque pueden parecer inofensivas, dejan huellas profundas en la subjetividad de las niñas. No se trata solo de tareas diferenciadas según el género —como pedir a las niñas que organicen el aula o a los niños que arreglen equipos—; también aparecen en frases como “eso no es de niñas” o en la forma en que se refuerzan actitudes sumisas o de cuidado en unas y de liderazgo o acción en otros.

Este texto surge de los hallazgos iniciales de una investigación titulada “Construcción de un instrumento psicométrico para la evaluación de actitudes micromachistas en niñas escolarizadas de Pasto”, y su propósito es abrir un espacio de reflexión sin culpas, pero con compromiso. Desde un enfoque interdisciplinario y con perspectiva de derechos, se proponen herramientas para identificar estas expresiones y comprender su impacto emocional, cognitivo y social. Porque los vínculos equitativos no se improvisan en la adultez: se aprenden desde la infancia.

Palabras clave: micromachismo, infancia, género, socialización de género, desigualdad de género.

Abstract

This chapter invites readers to closely examine the subtle ways in which gender inequalities are instilled from early childhood. These expressions are often neither explicit nor aggressive; they are conveyed at school, at home, through play, and in everyday language. In these spaces, girls and boys receive messages that shape how they see themselves and how they understand their place in the world. Using the concept of *micromachismo* proposed by Luis Bonino, this chapter offers a critical reading of practices that, while seemingly harmless, leave deep marks on girls' subjectivity. It is not just about gendered tasks, like asking girls to tidy the classroom and boys to fix equipment, but also about comments like “that's not for girls,” or the way certain behaviors are reinforced—care and submission in some; leadership and assertiveness in others. This text is based on the initial findings of a research project titled “Development of a psychometric instrument to assess *micromachista* attitudes in school-aged girls in Pasto.” Its aim is to open a space for reflection that is free of blame but rooted in responsibility. Drawing from

an interdisciplinary perspective and a rights-based approach, the chapter offers tools to identify these expressions and understand their emotional, cognitive, and social impact. Because equitable relationships do not begin in adulthood—they are learned in childhood.

Keywords: *micromachismo*, childhood, gender, gender socialization, gender inequality.

Introducción

En Colombia, como en muchas otras sociedades, la infancia es un escenario donde las desigualdades de género no necesitan ser gritadas para instalarse. Se enseñan en voz baja, por medio de frases comunes, juegos repetidos, tareas asignadas sin reflexión y expectativas diferenciadas que rara vez se cuestionan. En esos gestos cotidianos, a veces en la escuela, muchas otras en casa, niñas y niños aprenden lo que se espera de ellos no por lo que son, sino por el género que se les ha asignado. Es allí donde se moldean vínculos, así como formas de nombrarse y de habitar el mundo.

Estos aprendizajes tempranos, a menudo inadvertidos por familias, docentes e instituciones, dan lugar a lo que Luis Bonino (2004) definió como *micromachismos*: formas de dominación simbólica de baja intensidad, que operan con una eficacia silenciosa al normalizar la desigualdad. Pierre Bourdieu (2000) ya advertía que la violencia simbólica se impone cuando lo desigual se presenta como natural. Judith Butler (2007), desde otra perspectiva, mostró cómo el género se sostiene en actos reiterados que construyen y reafirman roles como si fueran verdades biológicas.

No obstante, no basta con nombrar las prácticas; es necesario preguntarse también por las *actitudes* que las sostienen. Las actitudes no son ideas aisladas: son disposiciones aprendidas que definen cómo se perciben las relaciones, los cuerpos y los lugares posibles para cada uno. Desde la psicología del desarrollo y la psicología social, se reconoce que estas actitudes se consolidan desde edades muy tempranas y son clave para entender por qué lo aprendido sin cuestionamiento resulta tan difícil de transformar más adelante.

Este capítulo se construye a partir de una investigación en curso, aún en etapa de pilotaje, titulada “Construcción de un instrumento psicométrico para la evaluación de actitudes micromachistas en niñas escolarizadas de Pasto”, desarrollada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, CU Pasto; la Corporación Ocho de Marzo, y la Universidad Mariana. Aunque el trabajo de campo ha enfrentado resistencias institucionales frente al abordaje del género con niñas, los avances ya permiten abrir discusiones teóricas y prácticas sobre el lugar que ocupan los micromachismos en la infancia.

Desde una mirada crítica e interdisciplinaria, este capítulo propone pensar estos patrones no como inevitables, sino como construcciones que pueden deshacerse. Con la acción de nombrarlos no se buscan culpables, sino caminos. Porque lo que se enseña con afecto a veces sin saberlo también puede revisarse con intención, cuidado y compromiso colectivo.

Por qué importa revisar lo que aprendemos sin darnos cuenta (justificación)

Reconocer y atender las actitudes micromachistas durante la infancia no es solo una tarea educativa: es un compromiso ético que interpela a quienes enseñan, cuidan, conviven o acompañan procesos de formación. Desde la perspectiva de género, los derechos humanos y la ética del cuidado, se hace urgente mirar con más detenimiento lo que se aprende sin ser dicho: esas formas aparentemente neutras de organizar el aula, asignar tareas, contar historias o jugar en grupo que, sin pretenderlo, reproducen jerarquías de género.

En contextos como el colombiano, estudios recientes confirman que estas prácticas cotidianas impactan profundamente la construcción de la identidad, especialmente en las niñas. La investigación de Ramírez et al. (2023), realizada en Bogotá e Ibagué, mostró cómo docentes y estudiantes siguen operando desde marcos binarios que invisibilizan la diversidad y validan estereotipos. El aula no solo refleja lo aprendido: lo refuerza.

Pero esta lógica no se restringe al ámbito escolar. El hogar, como primer escenario de socialización, también actúa como espacio de reproducción simbólica. Allí se construyen actitudes que definen qué es aceptable, esperable o deseable según el género. Desde la psicología cognitiva, estas actitudes no son simples opiniones: son estructuras mentales que organizan la percepción, la interpretación del entorno y la toma de decisiones. Lo que se aprende con constancia y sin cuestionamiento se normaliza, aunque esto limite el desarrollo pleno de las niñas.

Desde esta mirada, el género se entiende como una construcción cultural sostenida por repeticiones. Así lo muestra el enfoque de diversidad sexual y de género, que rechaza explicaciones esencialistas y llama a intervenir sobre lo simbólico. El informe de la Align Platform (Serrano et al., 2024) insiste en que la formación docente en perspectiva de género es una pieza clave, ya que muchas prácticas no intencionadas continúan reforzando roles tradicionales sin que nadie repare en ellas.

Este capítulo nace de esa necesidad. A partir de la investigación en curso sobre evaluación psicométrica de actitudes micromachistas en niñas escolarizadas en Pasto, se propone tender puentes entre la teoría psicológica, la práctica educativa y una pedagogía basada en los derechos y la equidad, pero también, y de forma decidida, se convoca a madres, padres y cuidadores como aliados estratégicos: quienes habitan los vínculos del día a día tienen en sus manos un poder enorme y a veces invisible de transformación. Porque lo que se aprende jugando no está escrito en piedra; puede ser repensado con ternura, reaprendido con intención y transformado desde la palabra, el gesto y el vínculo. Lo que se internaliza como “natural” no lo es: es cultural, es histórico, y por eso es modificable. Y allí radica nuestra mayor responsabilidad, pero también nuestra esperanza. Acompañar a una niña a descubrir que su voz tiene peso, que su cuerpo no está atado a un rol y que sus ideas importan es un acto profundamente político y afectivo. Lo simbólico no se desactiva con imposiciones, sino con presencia, con escucha, con la decisión amorosa de enseñar de manera distinta.

Metodología

Este capítulo parte del análisis crítico y reflexivo de una investigación interinstitucional en curso, desarrollada bajo un enfoque cuantitativo. Su propósito es comprender cómo se manifiestan actitudes micromachistas en niñas de educación básica primaria. El estudio se inscribe en el paradigma cuantitativo, el cual prioriza la objetividad, la precisión en la medición y la posibilidad de replicar hallazgos, aspectos esenciales cuando se busca describir fenómenos psicosociales de forma estructurada y confiable.

El diseño metodológico adoptado fue de tipo instrumental, centrado en la construcción y validación de un instrumento psicométrico para evaluar actitudes micromachistas. Este proceso ha incluido diversas fases: la definición de dimensiones teóricas y la elaboración de ítems basados en referentes como la teoría del aprendizaje social, la psicología del desarrollo y los enfoques contemporáneos sobre violencia simbólica y socialización de género. Posteriormente, un equipo de investigadoras evaluó la validez de contenido y este fue entregado para la revisión de expertos, con lo que se inició la fase de pilotaje, actualmente en curso. Este pilotaje permite ajustar el instrumento antes de su aplicación definitiva y ha supuesto retos importantes, particularmente en la vinculación de instituciones educativas, muchas de las cuales han mostrado resistencia a tratar estos temas con niñas.

La muestra proyectada incluye cerca de mil niñas entre tercero y quinto grado de primaria, pertenecientes a instituciones públicas y privadas de contextos urbanos y rurales. La selección fue por conveniencia, con una distribución equitativa del número

de participantes en cada subgrupo para facilitar comparaciones entre contextos educativos diversos.

En esta etapa, los datos se analizan mediante herramientas estadísticas como el análisis factorial exploratorio para identificar la estructura del instrumento, y el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar su consistencia interna. Estos procedimientos buscan garantizar la validez y confiabilidad del instrumento en construcción. Aunque los resultados definitivos están por consolidarse, los datos preliminares ya ofrecen pistas relevantes sobre cómo ciertas actitudes micromachistas operan en la vida cotidiana de las niñas y afectan su percepción de sí mismas y de los roles que creen poder ocupar.

Ahora bien, la metodología aplicada a la construcción de este capítulo trasciende lo meramente técnico. La escritura aquí se entendió como un ejercicio reflexivo y situado, en el que los hallazgos iniciales se pusieron en diálogo con marcos teóricos interdisciplinarios; el saber clínico desde la psicología cognitiva, y una ética del cuidado que exige pensar lo educativo como una práctica sensible a las desigualdades. Este texto fue elaborado con la intención de abrir preguntas, no de cerrarlas; de tender puentes entre datos y experiencias, entre evidencia científica y vida cotidiana. La metodología, por tanto, también ha sido una forma de escucha a lo que muestran los números, pero también a lo que todavía cuesta decir.

Lo que las niñas nos están diciendo sin palabras (resultados)

La investigación se encuentra actualmente en fase de pilotaje, centrada en validar preliminarmente el instrumento psicométrico diseñado para evaluar actitudes micromachistas en niñas de entre 8 y 11 años. Esta etapa ha resultado reveladora no solo en lo técnico, sino también en lo ético y cultural, al hacer evidentes resistencias institucionales que dificultan el acceso a las escuelas y la participación de las niñas en investigaciones con enfoque de género.

Uno de los hallazgos más significativos, aunque no previsto, ha sido la dificultad para conseguir de las instituciones educativas la autorización para el trabajo directo con las niñas. Esta resistencia suele estar relacionada con el temor a la exposición pública de la institución, malentendidos sobre el enfoque de género y la falta de información sobre los objetivos pedagógicos y de protección del estudio. A esto se suma que muchas de estas actitudes también tienen raíces en dinámicas familiares, lo que muestra que los micromachismos no son exclusivos del entorno escolar, sino que se replican en distintos espacios de socialización. Identificarlos dentro de la institución no implica una

acusación, sino una oportunidad para reconocerlos y trabajar en su transformación. Estos obstáculos han llevado a replantear las estrategias de acercamiento institucional, dando prioridad al diálogo respetuoso, la formación en derechos y el trabajo conjunto con las comunidades educativas.

A pesar de las limitaciones, los datos preliminares comienzan a mostrar tendencias consistentes con investigaciones previas en contextos similares. Por ejemplo, Leaper y Brown (2018) documentan cómo, desde edades tempranas, las niñas internalizan mensajes asociados al rol doméstico y al lenguaje de la desvalorización. De forma paralela, la Unesco (2021) ha advertido sobre la persistencia de sesgos sexistas en dinámicas escolares que, aunque sutiles, afectan la seguridad emocional y la participación de las niñas. Estos patrones, observados también en este pilotaje, muestran que el instrumento tiene potencial para visibilizar formas de socialización que, sin ser abiertamente violentas, tienen efectos psicológicos relevantes.

Esta fase del proceso ha sido mucho más que un paso metodológico; ha sido una invitación a pensar cómo hablamos de la infancia, qué nos incomoda de abordar estas temáticas y por qué aún hoy resulta complejo ponerles nombre. Trabajar con niñas no implica solo cuidado técnico; implica sensibilidad ética, compromiso institucional y una profunda disposición a revisar las propias creencias.

Lejos de ofrecer resultados cerrados, el pilotaje deja abiertas preguntas urgentes: ¿por qué incomoda tanto hablar de micromachismos en la infancia?, ¿qué activa esa desconfianza adulta frente a la posibilidad de mirar críticamente lo que se enseña desde lo cotidiano?

Aun así, esta experiencia señala caminos prometedores. Un instrumento validado no solo facilitará la detección de prácticas micromachistas en escuelas y hogares; también contribuirá a fortalecer vínculos educativos más equitativos, con ambientes donde el respeto y la dignidad no dependan del género. Para las niñas, significa la posibilidad de crecer sabiendo que su voz tiene valor y que su lugar en el mundo no está limitado por estereotipos, sino por lo que sueñan y se atreven a ser.

Lo que se aprende sin decirse: el poder silencioso de los roles y las actitudes (discusión)

Los datos preliminares del pilotaje muestran que prácticas comunes durante la infancia como las rondas infantiles, el juego en los recreos o las dinámicas en casa reproducen roles de género desde edades tempranas. En esos juegos, por ejemplo, se anima a los niños a ser conductores del “tren”, mientras las niñas asumen roles de cuidado como ser enfermeras o mamás, cargar muñecas o “abrir la puerta para que él pueda salir a jugar ‘Arroz con leche’”. En el hogar ocurre algo parecido: cuando se espera que ellas sirvan la mesa o asuman tareas consideradas “suaves”, mientras que ellos participan en decisiones o actividades físicas, el mensaje es claro, aunque no se diga en voz alta. Estas experiencias cotidianas funcionan como instrucciones silenciosas que moldean, desde muy temprano, la idea de lo que le corresponde a cada persona según su género.

Esta lógica también se refleja en el aula, especialmente en materias como Matemáticas y Ciencias. Según un informe reciente de la OCDE (2021) sobre habilidades educativas en América Latina, apenas el 27 % de las niñas declara tener confianza en matemáticas, comparado con un 45 % en los niños, lo que indica que la autoestima académica femenina comienza a verse afectada desde edades tempranas.

Este tipo de desigualdad invisible se vincula con el concepto de *currículo oculto*, propuesto por Jackson (1968) y ampliado en investigaciones recientes que ponen en evidencia cómo los materiales escolares, las dinámicas de aula y los ejemplos cotidianos reproducen estereotipos de género sin ser abiertamente reconocidos. Estudios como el de Jiménez Andújar et al. (2023) analizan cómo en contextos escolares aparentemente neutros los roles de género se refuerzan mediante prácticas no explícitas, como quién participa en clase o qué personajes se destacan en los libros de texto. Por ejemplo, si de manera sistemática se invita a los niños a resolver problemas en el tablero mientras se asignan a las niñas tareas de organización o cuidado, se está comunicando, lamentablemente sin decirlo, qué lugar le corresponde a cada uno en el conocimiento, la acción o el liderazgo.

Desde la psicología del desarrollo y la cognitiva se entiende que niñas y niños construyen desde pequeños *esquemas de género* internos que definen qué intereses, habilidades y roles son “aceptables” para su género. Leaper y Brown (2018) destacan que estas representaciones se consolidan con juegos, interacciones y expectativas que marcan diferencias desde la infancia temprana.

Aunque no haya mensajes directos sobre roles o capacidades, lo aprendido por medio del ambiente es suficiente para generar creencias profundas como que las matemáticas “no son para ellas” o que ciertos comportamientos no son valorados en un género.

La evidencia también habla del fenómeno de la amenaza del estereotipo o *stereotype threat*, demostrado por Ambady et al. (2001): niñas de entre 5 y 7 años obtuvieron peores resultados en pruebas matemáticas si antes habían coloreado una ilustración asociada explícitamente al género femenino, lo que generó una ansiedad inconsciente que afectó su desempeño académico.

Lo que parece anecdótico, como una ronda infantil, la asignación de roles en el juego o en tareas del hogar definitivamente no es inofensivo. Estas prácticas construyen desde temprano la autoestima, las aspiraciones y los límites de niñas y niños. La pedagogía y la vida familiar enseñan, muchas veces sin quererlo, quién puede ocupar qué lugar y con qué derecho. Reconocer esto no es solo un ejercicio teórico, sino una responsabilidad ética: la de revisar lo que se ha naturalizado para crear espacios donde niñas y niños se sientan escuchados, respetados y valorados por lo que son, no por lo que se espera que representen.

Encontrar lo que se enseña sin decirse (conclusiones)

Reconocer los micromachismos durante la infancia no es un acto menor ni una preocupación exagerada; es una invitación urgente a mirar con atención aquello que pasa desapercibido y que, sin embargo, moldea profundamente la subjetividad de niñas y niños. Este capítulo ha insistido en una idea fundamental: no basta con saber que estas expresiones existen, sino que es necesario aprender a identificarlas en los escenarios donde se enseñan sin ser nombradas.

La escuela, el hogar, el juego y el lenguaje son todos espacios donde, si no hay una intervención, se consolidan jerarquías simbólicas difíciles de desmontar más adelante. Y si bien estas prácticas pueden parecer neutras o afectuosas, su repetición sistemática construye una pedagogía silenciosa que condiciona quién se siente con derecho a participar, a opinar, a liderar o a ser cuidado.

La evidencia recogida a lo largo de la investigación en la actual etapa de pilotaje ha permitido no solo observar patrones que normalizan estas actitudes, sino también abrir preguntas que invitan a una transformación educativa y social con base en la justicia simbólica. Desde la psicología basada en la evidencia, y especialmente desde

la psicología cognitiva, es prudente recordar que se reconoce que las creencias y actitudes aprendidas en contextos tempranos moldean no solo la conducta observable, sino también la autopercepción, la toma de decisiones y la motivación académica. La inclusión de madres, padres y docentes como aliados estratégicos es clave, ya que reconocer lo aprendido también implica voluntad para revisarlo, con herramientas que permitan comprender cómo se construyen esas creencias y cómo pueden transformarse de forma intencionada.

Si las desigualdades se aprenden en silencio, también pueden ser transformadas con intención. La infancia no es solo una etapa formativa; es el lugar donde se siembran las certezas más profundas sobre quiénes somos y qué podemos llegar a ser. Por eso, educar desde el afecto y la conciencia no es una opción pedagógica, sino una responsabilidad ética. Lo que se normaliza en el juego, en una frase repetida o en una consigna escolar puede marcar trayectorias enteras. Pero también es cierto que lo que se nombra con cuidado, se revisa en comunidad y se transforma desde el vínculo puede abrir futuros más justos. Educar en equidad es sembrar libertad.

Referencias

- Ambady, N., Shih, M., Kim, A., y Pittinsky, T. L. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological Science*, 12(5), 385-390. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00371>
- Bonino, L. (2004). Micromachismos: La misoginia cotidiana. En M. Amorós (Ed.), *Violencia contra las mujeres* (pp. 145-164). Editorial Síntesis.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cairo, A., Méndez, L., y Silva, R. (2024). Gender roles in classroom practices: A hidden curriculum analysis. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 35-58.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- JiménezAndújar, E. M., Monforte García, E., y Alcalá Ibáñez, M. L. (2023). Currículum oculto de género desde la mirada docente: Los libros de texto. *Revista Internacional de Educación para La Justicia Social*, 12(2), 25-44. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.002>

Leaper, C., y Brown, C. S. (2018). Perceived gender-related disruptions in adolescents' daily lives. En J. B. Benson (Ed.), *Advances in child development and behavior* (vol. 80, pp. 283-313). Academic Press.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2021, 16 de septiembre). *Education at a glance 2021*. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

Ramírez, L., Palacios-Espinosa, X., Ferroni, P., y Beltrán, C. A. (2023). Social representations of gender: A contextual construction in schools. *Revista Colombiana de Psicología*, 32(2), 65-84. <https://doi.org/10.15446/rcp.v32n2.102351>

Serrano, J. F., Sánchez, N., Torres, N., García, C. A., y Luna, S. (2024). *Educating means questioning and taking risks: Teacher training and gender equity in Colombia*. Align Platform. https://www.alignplatform.org/sites/default/files/2025-08/education_report_-_colombia_eng_ed.pdf

Unesco. (2021). *When schools shut: Gendered impacts of COVID-19 school closures*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379270>