

PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

**ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DISCURSIVOS E ICONOGRÁFICOS
SEXISTAS EN DOS CUENTOS INFANTILES DE USO REGULAR EN
ESCUELAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**TRABAJO RECEPCIONAL QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA
COMO ESPECIALISTA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN**

PRESENTA

CLAUDIA IVONNE HERNÁNDEZ RAMÍREZ

ASESOR

DR. JORGE GARCÍA VILLANUEVA

CIUDAD DE MÉXICO, D.F. 2014

PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

**ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DISCURSIVOS E ICONOGRÁFICOS
SEXISTAS EN DOS CUENTOS INFANTILES DE USO REGULAR EN
ESCUELAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**TRABAJO RECEPCIONAL QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA
COMO ESPECIALISTA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN**

PRESENTA

CLAUDIA IVONNE HERNÁNDEZ RAMÍREZ

ASESOR

DR. JORGE GARCÍA VILLANUEVA

JURADO

**DRA. NORMA PATRICIA CORRES AYALA
DRA. MARÍA DEL PILAR MIGUEZ FERNÁNDEZ**

CIUDAD DE MÉXICO, D.F. 2014

Hernández-Ramírez, C. I. (2014). *Análisis de los elementos discursivos e iconográficos sexistas en dos cuentos infantiles de uso regular en escuelas de educación preescolar*. Trabajo Recepcional para obtener el diploma como especialista de Género en Educación. México: Universidad Pedagógica Nacional.

© **D.R. 2014**. Lic. Claudia Ivonne Hernández Ramírez: civonneramirez@hotmail.com

Dr. Jorge García Villanueva, Asesor: jvillanueva@upn.mx

Lic. Claudia Monserrath Sánchez Rocha, Tutora Bibliotecaria: csanchez@upn.mx

AGRADECIMIENTOS

A Dolores mi madre, por su comprensión.

A mi Dulce Héroe, por la hermandad.

A mis entrañables camaradas Timmy, Rafii, Cruci, René, Antony, Robert y Chiva por experimentar, vivir y sentir el género de múltiples maneras y compartirme esa emoción.

A la expresión más exquisita, deleitable, divertida, amorosa, desquiciante, perturbadora, enervante y metamórfica que representan las unidades autopoieticas, ejemplo de ello, la autora.

AGRADECIMIENTOS

Este espacio lo dedico para expresar el reconocimiento y el agradecimiento por haber sido seleccionada para pertenecer al grupo de la Especialización de Género en Educación.

A los ámbitos de aprendizaje recorridos a lo largo de dos semestres por un cuerpo docente conformado por profesionales de la educación que permitieron la convivencia armoniosa de sus conocimientos, experiencias y ejemplos paradigmáticos que ayudaron a comprender la complejidad de los elementos biopsicosociales que constituyen a los seres humanos y su vinculación al género.

El orgullo, aprecio, cariño y respeto lo expreso mediante la elaboración de la presente disertación por haber sido tesista del Honorable Dr. Jorge García Villanueva.

Le agradezco cada tiempo de asesoría, las discusiones, sus comentarios, su comprensión y el haber guiado con sus conocimientos, su sapiencia y su experiencia esta aventura académica.

A la Dra. Norma Patricia Corres Ayala por su amable colaboración, sus observaciones, comentarios y argumentos que permitieron tener otra perspectiva en la lectura del proyecto.

A la Dra. María del Pilar Miguez Fernández por su amable atención, participación, apoyo y comprensión brindada en cada clase. Y por haber sido la lectora de este trabajo y otorgarle una mirada sugerente para la transformación y reconfiguración del presente texto.

A la Lic. Claudia Monserrath Sánchez Rocha por su tutoría bibliotecaria.

Gracias.
Ivonne Ramírez

*Como a nadie se le puede forzar para que crea, a nadie se le puede forzar para
que no crea.*

Sigmund Freud

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	2
Planteamiento del Problema	7
Justificación	14
Objetivos	19
CAPÍTULO I	22
1.1. Construcción del objeto de estudio: el género	22
1.2. El género como una perspectiva analítica	23
1.3. El papel de los estereotipos y roles sexistas	27
1.3.1. Estereotipos y roles sexistas	27
1.4. Agentes de socialización: la producción y reproducción de estereotipos y roles sexistas	31
1.4.1. La familia	33
1.4.2. Los medios de comunicación masiva	34
1.4.3. La escuela	36
1.5. El Contexto Escolar en Educación Preescolar	37
1.6. El libro de texto como instrumento de reproducción ideológica sexista	40
1.6.1. El cuento infantil	43
CAPÍTULO II	47
2.1. Método	47
2.2. Procedimiento	50
CAPÍTULO III	53
3.1. Análisis discursivo e iconográfico	53
3.2. Análisis discursivo. Cuento 1. El ratón Colita Larga	54

3.2.1. Sesgo androcéntrico	54
3.2.2. Estereotipos y roles sexistas	56
3.3. Análisis iconográfico. Cuento 1. El ratón Colita Larga	57
3.3.1. Protagonismo	57
3.3.2. Estereotipos y roles sexistas	59
3.4. Análisis discursivo. Cuento 2. La merienda de Ardillita	61
3.4.1. Sesgo androcéntrico	61
3.4.2. Estereotipos y roles sexistas	62
3.5. Análisis iconográfico. Cuento 2. La merienda de Ardillita	63
3.5.1. Protagonismo	63
3.5.2. Estereotipos y roles sexistas	65
Conclusiones	67
Referencias	73

RESUMEN

La presente investigación ofrece un análisis de los elementos discursivos e iconográficos en dos cuentos infantiles que usualmente se emplean en centros escolares de educación preescolar.

La configuración conceptual se enmarca desde la mirada del género con la exposición de explicaciones que parcelan una realidad sociohistórica que permitió vislumbrar cuál ha sido el papel de las mujeres y de los hombres a través del devenir histórico, social y cultural.

La manifestación retórica mostró lapsos emblemáticos que permitieron comprender la perpetuación disfrazada que ha fijado en las personas prescripciones conductuales, emocionales, sexuales y racionales dando como resultado dos modelos de seres sexuados unívocos, es decir, el confinamiento de dos orientaciones femenino y masculino.

La finalidad del estudio radicó en vislumbrar los mensajes encriptados tanto en el contenido de las narraciones como en las imágenes que ilustraban al texto, a través de una metodología de corte cualitativo mediante la utilización de la técnica de análisis del discurso con un enfoque interpretativo.

Se concluye que en los cuentos infantiles permanece una concepción androcéntrica que enmarca la subordinación de lo femenino a lo masculino lo cual ha trasminado los distintos ámbitos del conocimiento estableciendo una realidad naturalizada.

Palabras clave: *Visión androcéntrica, género, estereotipos, proceso de socialización y cuento infantil.*

INTRODUCCIÓN

Toda la historia de las mujeres ha sido relatada por los hombres. Moreno (2000) plantea que desde la ciencia se ha constituido una forma particular de interpretar el mundo, en cada época histórica, lo cual ha colocado al hombre como el centro de la especie humana, el único observador válido capaz de dictar leyes, de imponer justicia y de gobernar. La dicotomía conceptual central del pensamiento científico que opone cultura y naturaleza, mente y cuerpo, razón y emoción, objetividad y subjetividad, campo público y campo privado, fue caracterizada como masculina (Arango, 2006).

Simone de Beauvoir (citada en Martín, 2006) manifestaba que los filósofos griegos dejaron una profunda huella al considerar a la mujer como un sujeto pasivo en la reproducción, y este axioma ha marcado contundentemente la evolución del pensamiento occidental. Aristóteles, por ejemplo, imaginaba que el hombre aportaba la fuerza, la actividad, el movimiento y la vida, cualidades que se trasladaron posteriormente al espermatozoide, mientras que el óvulo se representaba por medio de cualidades pasivas, como un mero receptáculo, indolente e inanimado.

De Beauvoir expresaba que todo el organismo femenino está marcado por su facultad para engendrar vástagos, una capacidad que lejos de liberar a las mujeres, las convierte en servidumbre de la maternidad, esclavas de la familia y de la sociedad.

En México durante la época Colonial, la ideología reinante se enfocaba en exaltar las ciencias del hogar, en postular que las mujeres sirvieran como un instrumento de la felicidad masculina y, con el fin de perfeccionar la educación cristiana, se optaba por el ideal de enclaustramiento para mantener la pureza sexual de las jóvenes, con el propósito de que éstas supieran comportarse adecuadamente, respetaran y obedecieran a sus superiores (Staples, 2003).

La diferenciación de roles y comportamientos entre mujeres y hombres se presenta y se ve a menudo como muy natural. A través del tiempo el poder y la ciencia patriarcal han tratado de demostrar -y la ignorancia y los prejuicios de la

época han aceptado- la inferioridad y la exclusión de las mujeres a causa de su déficit genético, y también la atribución de aptitudes y actitudes diferentes a sus características biológicas (Carbonell, 1996).

Ser hombre o ser mujer, quedar asignados o asignadas a un género o al otro, no son fenómenos naturales. Cada mujer y cada hombre es una producción social, cultural e histórica, no una creación orgánica. Ser hombre o ser mujer no está en los genes (Cazés, 2000). La subordinación de las mujeres no puede explicarse en función de la biología diferenciada de hombres y mujeres, sino que es preciso estudiar las circunstancias biológicas a la luz de un contexto ontológico, económico, social y psicológico (Martín, 2006).

Después de numerosas investigaciones en distintas áreas del conocimiento como la antropología, la psicología y la sociología, se ha comprobado que las capacidades y los comportamientos atribuidos a las mujeres y a los hombres varían en las diferentes épocas y civilizaciones, y que tienen una determinación social (Carbonell, 1996).

Los sistemas de género, son sistemas binarios que oponen el hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino, lo cual se plantea como un orden jerárquico. Estas oposiciones binarias no permiten ver procesos sociales y culturales mucho más complejos, en los que las diferencias entre mujeres y hombres no son ni aparentes ni están claramente definidas (Conway, Bourque y Scott, 1996). Los sistemas de género no representan la asignación funcional de papeles sociales biológicamente prescritos sino un medio de conceptualización cultural y de organización social.

El proceso de inculcación y asimilación del género, se inicia en la familia y continúa en la escuela y en otros espacios de socialización. Y como una de las funciones sociales básicas que realiza la escuela es la perpetuación de las relaciones de poder y de los valores dominantes, la educación contribuye a consolidar la discriminación sexista y la hegemonía del paradigma masculino mediante la interiorización de unas pautas de conducta.

El modelo masculino es el único que configura la organización de la escuela, el tipo de inteligencia y los contenidos, es decir, la norma cultural uniformante es la del hombre blanco occidental, de clase media y heterosexual (Carbonell, 1996). Esta violencia simbólica se manifiesta, como un proceso tan insidioso e invisible que se impregna en los cuerpos, en las emociones, en los deseos y en los comportamientos, y no se puede desligar de como se constituyen los hombres y las mujeres (Gil y Lloret, 2007).

Cazés (2000) menciona que se asignan a los hombres y a las mujeres conjuntos de obligaciones, prohibiciones y atributos -como si fueran características sexuales, previas y naturales- eróticos, económicos, sociales, culturales, psicológicos, identitarios y políticos. Así, con base en ideologías naturalistas o religiosas, se interpreta la relación sexo-género como causal de los contenidos de vida y se concluye que el género está predeterminado, es hereditario, inmodificable e irrenunciable.

La familia, como primer agente socializador-educador, y la propia escuela a través del profesorado, son parte fundamental en la transmisión de forma consciente o inconsciente (currículo oculto-currículo explícito) de mitos o falacias que circulan alrededor del género (García, 2005).

Al margen de estas consideraciones, el propósito de la presente disertación escrita es analizar los elementos discursivos e iconográficos sexistas en dos cuentos infantiles de uso regular en escuelas de educación preescolar, desde la visión del género.

Para la comprensión global de esta investigación se presentan tres capítulos que mantienen la siguiente estructura:

En el **CAPÍTULO I** se plantean las herramientas conceptuales que configuran la investigación; en el primer apartado se manifiesta de forma somera la explicación referente a la categoría de género vista como objeto de estudio y perspectiva analítica, la finalidad es tender los elementos de análisis para interpretar la realidad en razón de la complejidad de la misma.

Posteriormente, se establece una breve descripción para entender la incidencia del papel que juegan los estereotipos y los roles sexistas en la constitución de la identidad de las mujeres y de los hombres.

En otro apartado, se hace presente una sucinta semblanza de los agentes de socialización en la producción y reproducción de los estereotipos y roles sexistas, para visualizar los mecanismos de aprendizaje que se emplean para mantener la perpetuación de la ideología de pensamiento imperante en la sociedad.

Más adelante, la implicación específica de esta investigación se refleja en el contexto escolar, expuesto a través del material gráfico, en este caso, el cuento infantil, como el principal promotor del universo simbólico hegemónico del género en la escuela.

En el **CAPÍTULO II** se presenta el método, la serie de acciones y operaciones para abordar la problemática en forma sistemática.

En el **CAPÍTULO III** se manifiesta el análisis discursivo e iconográfico efectuado a los materiales gráficos, en este caso a dos cuentos infantiles.

Además, se describen las conclusiones cómo una manera de reflexionar sobre el quehacer en el aula y el papel de las y los actores educativos, a la luz de los hallazgos obtenidos de la discusión analítica que implicó revisar el material gráfico con el que se trabaja en las aulas.

Para finalizar, se encuentra el listado de las referencias consultadas que sirvieron para la elaboración del señalado texto.

El pudor es el “ornato femenino” por lo que una actitud libertina puede exacerbar la lascivia de los hombres.

Santo Tomás de Aquino

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las diferencias entre hombres y mujeres cuentan con una larga tradición basada en innumerables prejuicios acerca de la inferioridad tanto biológica como intelectual y moral de las mujeres (Ballarín, 2006). La historia humana desde sus inicios ha estado marcada profundamente por el patriarcado, entendido éste como complejo social en el que los puestos clave de poder -militares, políticos, económicos religiosos- se hallan ocupados, exclusiva o mayoritariamente, por varones.

A través del tiempo se ha generado una estructura social y cultural asentada en el predominio permanente de una parte de la población sobre otra por razón de sexo. Las religiones han consagrado este patriarcado permanente por medio de múltiples discursos y escritos religiosos, convirtiéndolo en norma divina y, por lo tanto incuestionable (Díez, Terrón y Anguita, 2005).

De ahí, que las mujeres deban ser sumisas, calladas y tengan que atender las necesidades físicas y afectivas de la familia con humildad y abnegación, siendo la sumisión y la obediencia los elementos sustanciales que garanticen el mantenimiento y pervivencia del patriarcado (Ballarín, 2006).

Al respecto, Gonzalbo (2003) menciona que la religión fue un componente fundamental en la vida colonial, los hombres y las mujeres lo vivieron en forma diferente. Las palabras del catecismo mostraban una literatura piadosa que tendía a reforzar la actitud de sumisión y obediencia de las mujeres, a la vez que ensalzaban la laboriosidad como virtud y como remedio contra las tentaciones.

Teólogos y juristas de la época también hacían alusión a que las mujeres tenían la necesidad de un macho, no sólo para engendrar sino para ser gobernadas debido a que el varón era perfecto por su razón y éstas debían servir a sus maridos con amor y reverencia debido a que era una ley natural y divina.

Desde el ámbito de la ciencia también se constituyó una forma particular de interpretar el mundo en cada época histórica y no está en absoluto exenta de

prejuicios ideológicos, porque es precisamente la forma como se construyen los modelos de pensamiento y las pautas de conducta de las y los individuos que guían su comportamiento, sus actitudes y su manera de juzgar los hechos y los sucesos que les rodean (Moreno, 2000).

Pujal (2007) menciona que estas relaciones de género se encuentran atravesadas por relaciones de poder porque sitúan a las mujeres en una posición inferior al hombre e implican la conformación de una base fijada en una normalidad que es vivida como natural por la sociedad.

Esto ha supuesto como lo indica Díez, Terrón y Anguita (2005) la consolidación de una concepción de las personas y de la sociedad en general en función del género. Es decir, se ha provocado una división del trabajo, una separación de los espacios, unas determinadas expectativas sobre habilidades, capacidades, destrezas, etcétera, de acuerdo con la construcción social que se realiza a partir de la pertenencia a un sexo u otro.

Además, configura la vida, la de cada una de las mujeres y de cada uno de los hombres, determinando sus expectativas, referencias, temores, decisiones, ilusiones y sueños; también sus habilidades y capacidades, de cierta forma esto constriñe una determinada imagen que a lo largo de los siglos se ha convertido en una segunda piel para las personas.

Lozano (1995) argumenta que el ideal de feminidad transmitido por los textos y la cultura popular, no es hablar sino callar porque las féminas deben manifestar dulzura, suavidad, delicadeza y nunca enfado ni agresividad porque podrían interpretarse sus palabras propias de un carácter agrio y desabrido, mientras que en un hombre se verán como una demostración de autoridad y firmeza.

De todas las posibles formas de actuación cada sociedad elige unas que constituyen su modelo y que se van conformando y transmitiendo a lo largo de su historia, quedando rígidamente establecidas como normas o pautas de conducta. Estas pautas o modelos no son las mismas para todas y todos los individuos, existen unas para el género femenino y otras para el género masculino,

claramente diferenciadas (Moreno, 2000). Niños y niñas, desde que nacen, son proyectados hacia los papeles sociales de hombres y mujeres propios de la cultura en la que vienen al mundo (Ballarín, 2006).

A partir del sexo se han establecido diferentes roles sociales para las mujeres y los hombres. La diferenciación en el papel de género se ha visto en forma natural debido a que se transmite a través de diversas instancias como son la familia, la escuela, la religión, la cultura y los medios de comunicación (Secretaría de Educación Pública, 1998). Las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para los hombres y para las mujeres, prescripciones sobre lo que deben hacer y cómo deben actuar las y los individuos en función de su sexo (Subirats, 2001).

En este sentido, a las mujeres se les atribuyen características conductuales como ser tiernas, dulces, débiles, maternales, sentimentales y poco racionales. De igual manera, a los hombres se les asigna el papel de proveedores, fuertes, poderosos, competitivos, capaces de enfrentar cualquier adversidad en el ámbito público. Estos parámetros conductuales se van formando los niños y las niñas a partir del género asignado, van adquiriendo su identidad de género y se les va educando para cumplir su papel correspondiente durante toda la vida (Secretaría de Educación Pública, 1998).

Desde muy temprana edad, las madres y los padres de familia se encargan de transmitir e inculcar en sus hijos e hijas los primeros valores, costumbres, tradiciones, creencias, afectos, modos de ser, pensar y actuar, estas formas de aprendizaje definen un determinado comportamiento, el cual le permitirá a las y los infantes aprender a qué rol pertenecen, cómo son las relaciones de género entre los sexos, qué actividades son propias para cada uno a partir de su sexo (García, 2005). Cuando empiezan la escuela, las y los alumnos mantienen una preconcepción de las diferencias de género. En la práctica es evidente que hay una serie de factores que afectan de distinta manera a las niñas y a los niños (Giddens, 1998).

En investigaciones realizadas en escuelas públicas a nivel secundaria, Parga (2008) halló que las y los estudiantes están anclados en las concepciones tradicionales de los estereotipos de género. En el caso de las alumnas observó que su visión se basa en la costumbre y en la inmediatez, en relación a sus expectativas educativas; debido a la socialización e interiorización de los estereotipos de género femenino porque éstos actúan mediante un alto grado de ajuste a la norma y al desarrollo de estilos de vida eminentemente familiar.

Las fuerzas educativas, a través de la escuela y de los medios de comunicación social, moldean a los chicos y a las chicas estructurando sus esquemas, habilidades y hábitos de pensamiento y acción. Los modelos de comportamiento presentados por las y los docentes, los juegos y juguetes, la prensa escrita, la organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los mensajes de la televisión, etcétera; actúan como organizadores inconscientes de potenciales acciones que refuerzan la desigualdad genérica en todas las sociedades, a través de sutiles mecanismos (Fainholc, 1997).

Las pautas y los modelos de conducta no se pueden modificar con el simple dictado de una disposición o de un decreto de ley, es necesario como apunta Moreno (2000) un cambio más profundo en la mentalidad de las y los individuos y el lugar privilegiado para introducirlo, es, precisamente, la escuela. La escuela es el lugar propicio, donde se inculca a las alumnas y a los alumnos los papeles sexuales que permiten establecer y reafirmar las características físicas, psicológicas, sociales y culturales sobre los comportamientos que se presentan como típicos y naturales de uno y otro sexo.

La escuela debe procurar, de manera intencionada, momentos de conocimiento entre los sexos, comprensión de los cambios físicos, psicológicos y emocionales que ocurren en las distintas etapas de la vida, así como brindar la oportunidad de experimentar otras formas de relación en las que todos y todas desarrollen y fortalezcan sus capacidades, sin que medie prejuicio alguno (García, 2007).

Es necesario incorporar la perspectiva de género como argumentación no sólo teórica, sino también vivencial y analítica, como elemento fundamental de justicia social en la construcción de una ciudadanía más igualitaria y equitativa, que lleve al reconocimiento de las diferencias genéricas y, al mismo tiempo, potenciar el desarrollo de las personas para garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo (Parga, 2008).

Se requiere el desarrollo de una nueva forma de conceptualizar las responsabilidades familiares entre mujeres y hombres, una nueva distribución de tareas y el apoyo de servicios colectivos, especialmente los de cuidado infantil. De ahí que la acción antidiscriminatoria se apoye en la educación y en la comunicación social. La formulación de políticas masivas en ambos campos es un instrumento eficaz para cambiar costumbres e ideas estereotipadas de género (Vidales, Elizondo y Rodríguez, 2007).

A su entrada en la educación preescolar, alrededor de los tres o cuatro años, niños y niñas comienzan a identificarse con sus papeles sexuales. Saben cuál es el comportamiento apropiado para cada sexo; son capaces de definirse y de precisar sus preferencias porque ya han interiorizado las lecciones de sus madres y de sus padres -de manera inconsciente- en lo que respecta a los juguetes, al vestido y los estereotipos dominantes en materia de capacidades y de opciones profesionales.

La presente investigación mostrará un análisis de los elementos discursivos e iconográficos sexistas en dos cuentos infantiles de uso regular en educación preescolar, desde la visión de género.

La finalidad recae en identificar que no sólo la escuela reproduce la postura androcéntrica que perjudica y castra a la sociedad a través de considerar al hombre como el centro del universo (Díaz, 2003), sino que adquiere poder discursivo cuando se refuerza por medio de la acción pedagógica cuando el profesorado refleja una carga marcada de estereotipos y sexismo, así como una

ideología patriarcal en el material con el que se apoya para la realización de sus actividades.

En las aulas de educación preescolar, se utilizan muchas imágenes para que los niños y las niñas observen, comprendan y puedan apreciar gráficamente alguna actividad que se realice, por ejemplo, el uso de cuentos o libros ilustrados, son un soporte esencial porque representan material de apoyo para las y los docentes, en ocasiones, se sirven para ejemplificar comportamientos, acciones, oficios, empleos, etcétera. Sin embargo, la difusión del contenido de estos materiales, muchas veces, enmarca los estereotipos y roles de género desde una mirada que enfatiza o señala rasgos biológicos como naturales de una esencia femenina y masculina.

Al respecto, Turin (1995) menciona que las imágenes estereotipadas de las mujeres y de los hombres que aparecen en los libros infantiles son mutilantes para las niñas y empobrecedoras para los niños, es decir, se le niega a un sexo las características y los comportamientos que se le atribuyen al otro. Si los niños son activos y audaces, las niñas no pueden ser, en el esquema tan tranquilizador de la perfecta complementariedad, más que pasivas y perezosas. Y si las niñas son afectuosas y sensibles, no les queda a los niños otra opción que la de mostrarse violentos. Las ilustraciones transmiten un mensaje paralelo al del texto sirviéndose de un léxico simbólico del que se podrían encontrar las raíces lejanas en la imaginería popular que describe una sociedad meramente tradicional y conservadora.

No se puede seguir pensando que este tipo de problemáticas son cuestiones ajenas a las personas o que pertenecen al pasado, la discriminación y la exclusión hacia las mujeres es la principal causa de las diferencias, las formas son más sutiles y difíciles de percibir, por lo tanto, los y las maestras tienen la tarea de asumir el compromiso desde el ámbito escolar de establecer atmósferas de enseñanza y de aprendizaje con una perspectiva de género que permita contrarrestar la reproducción de estereotipos y roles sexuados, tratando de flexibilizar las estructuras que la sociedad ha construido para imponer normas que

naturalizan características y comportamientos muy particulares de convivencia que generalmente dividen los espacios de las mujeres y de los hombres, en privados y públicos, respectivamente (Díaz, 2003).

JUSTIFICACIÓN

La Iglesia Católica, de fuerte influjo en las costumbres y la vida cotidiana en la España de los siglos XIX y XX, desaconsejaba la instrucción de las mujeres y sostenía su inferioridad. Según, Ballarín (2006) ésta velaba para que las virtudes femeninas, -soporte de la sociedad patriarcal- obediencia, domesticidad y silencio, fueran mensajes cruciales de la educación escolar femenina de modo que quedaran preservados los papeles sociales establecidos en el mundo de la ley natural.

Esas virtudes femeninas estaban íntimamente ligadas entre sí y se apoyaban mutuamente: la inferioridad natural y la debilidad física y mental convierten a las mujeres en seres dependientes de la autoridad del varón al que deben obedecer y servir en silencio. La mujer existe gracias al hombre, es su subproducto y su sierva y a él debe estar permanentemente sometida, convirtiéndose en esclava de un único amo en el momento en que se casa; así es como se ve la imagen de las mujeres bajo el discurso de distintas formas religiosas.

Martos (2001) halló que la representación que se tiene de las mujeres en distintas culturas en donde predomina el pensamiento divino y mágico, mantiene que el hecho de su existencia en sí misma sólo es pariendo, no tienen derecho a opinar ni a votar, la instrucción está prohibida; las mujeres sólo se miran como unas retrasadas mentales con incrustaciones de furor uterino.

Por su parte, Moreno (2000) enfatiza que cada persona tiene una imagen de la realidad influida por la ciencia y la ideología de su tiempo. El grave problema recae en que las y los individuos y la sociedad construyen modelos de representación de las formas de actuación que conforman y transmiten a lo largo de su historia, quedando rígidamente establecidas como normas o pautas de conducta y tienen la particularidad de ser consideradas como universales e inherentes al género humano, de ahí en ligarlos a un determinismo biológico o a un mandato divino.

La historia de las mujeres ha significado una revolución en la construcción del conocimiento; ha permitido analizar con una mirada diferente el acontecer social y

dar la voz a todas aquellas mujeres que fueron silenciadas u olvidadas pero que imprimen un sentido propio a cada momento histórico. La subordinación ideológica acompañó siempre a la legal, porque el poder patriarcal necesitó legitimar sus intereses creando y perpetuando el mito de que la débil naturaleza femenina necesitaba de la tutela masculina. El mito de legitimación del patriarcado inventó una mujer inferior moral, intelectual y físicamente.

Esto ha sido así a lo largo de los siglos, con variaciones determinadas por la época, el lugar o las personas, y la consideración de las mujeres osciló siempre entre la más cruel de las misoginias o las actitudes más benévolas del paternalismo, el proteccionismo y la condescendencia (Vega, 2001).

Con el nacimiento, se otorga un sexo: sé es niña o niño de acuerdo con los órganos genitales. La sociedad, según el sexo otorga un papel o un rol. El papel especifica cómo se tiene que vestir, cómo comportarse, qué cosas tienen que gustarle, qué capacidades se tienen que cultivar con esmero y en qué se debe trabajar. Abad y Arias (2002) argumentan que tradicionalmente las profesiones femeninas han sido las labores del hogar y todos los trabajos que se podían desarrollar en este ámbito: cuidado y limpieza de la casa, cocina, ornamentos y belleza del cuerpo, confección de ropas, cuidado de criaturas, de personas enfermas y ancianas.

Estas formas o pautas de conducta han avasallado distintos ámbitos de aprendizaje, entre ellos, la escuela que constituye uno de los más importantes; lo cierto como apuntala Vega (2001) es que el contenido sexista se extiende por medio de la publicación realizada, tanto en los diarios como en los libros escolares o en obras de investigación.

Como registro histórico, Ballarín (2006) hace mención que las lecturas dirigidas a las niñas de las escuelas del siglo XIX y gran parte del XX, les solicitaban sumisión, obediencia, docilidad y dulzura, argumentando que esas cualidades las harían comprender mejor sus obligaciones de vivir amparadas ante el cobijo de un padre, esposo o hijos. Tener, además, respeto, temor de Dios, pureza, caridad,

piEDAD, cariño, cortesía, afabilidad, discreción y economía, como principales cualidades.

Desde la época colonial, la religión y la familia han sido las instituciones educativas que se esforzaron por inculcar en los y las jóvenes los principios de la vida familiar regida por las normas canónicas, aprendieron la importancia de refrendar su carácter de fieles piadosos con el sustento de unas intachables relaciones conyugales y filiales. Los textos catequísticos, como los libros piadosos y los sermones morales, señalaban el lugar subordinado que correspondía a las mujeres. La devoción recomendada en todas las circunstancias era el rezo del rosario en familia, práctica piadosa compatible con el ideal de enclaustramiento y con la preservación de la autoridad familiar (Gonzalbo, 2003).

Enalteciendo los preceptos morales de aquella época, el discurso de los ideólogos de la Secretaría de Educación Pública, mencionaba que las mujeres sólo debían desarrollar labores propias de su sexo, -buscando justificar la creación de centros de estudio-, es decir, la creación de escuelas técnicas representarían los centros de cultura femenina, cuyo punto de partida lo constituiría el conocimiento de la ciencia doméstica que coadyuvaría al desenvolvimiento de sus aptitudes, capacitando a las alumnas para que su labor en la sociedad fuese la evolución social del país a través de impulsar la cultura y la civilización desde el propio hogar (Lazarín, 2003).

Este tipo de realidades se construyen a través del tiempo, la definición acordada socialmente adquiere poder coercitivo hasta lograr la interiorización de la misma mediante el proceso de socialización (Canales, 2009). Esta mentalidad conservadora, se identifica con discursos de diversos orígenes, uno de ellos, el más frecuente, es el religioso, no exentando que de esta visión también se han alimentado otras posturas que emanan desde el terreno científico, filosófico y político que encauzan y defienden inscripciones normativas sobre el ser y deber ser de las mujeres y de los hombres.

En este sentido, García, Meza y Rodríguez (2003) opinan que esta infiltración discursiva se enraíza en la doctrina cristiana a fin de mantener un *status quo* como imperativo para la vida humana, como condición de sobrevivencia. Además señalan que este pensamiento es de escasa evolución y actualización, algunas de cuyas formulaciones no han cambiado en forma y sustancia desde los siglos XVI y XVII.

Cada sociedad tiene una forma de simbolizar la diferencia sexual porque forman parte de un conjunto de prácticas, ideas, discursos y estereotipos de género que reglamentan y condicionan la conducta objetiva y subjetiva de las y los individuos, otorgándole características distintas a cada sexo. La sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que es propio a cada sexo. Interpretar el ser mujer u hombre depende del momento histórico y sociocultural en que se vive (Luna, 2012). Los hombres y las mujeres no llegan al mundo programados para ser o actuar de una determinada manera, desarrollan capacidades según las condiciones y oportunidades que el medio les ofrezca.

La familia es la primera instancia de socialización que enseña y transmite a las y los menores los conocimientos y normas de conducta que le serán útiles para relacionarse con los demás. Junto con la escuela, los medios de comunicación y la religión fungen como los grupos principales de inculcación ideológica dominante que corresponde a los comportamientos, actitudes y expectativas que la sociedad tiene de los hombres y las mujeres (García, 2007).

Los medios de comunicación constituyen también una vía para incidir sobre las relaciones que se establecen entre mujeres y hombres así como, el reforzamiento de roles y estereotipos sexistas. En este sentido, Lomas (2002) señala que la televisión y la publicidad difunden arquetipos sexuales, en el caso de los anuncios, persiste la idea de que la esencia de la feminidad consiste en agrandar el deseo del varón. Se insiste en la visión estereotipada de lo femenino, se oculta a la mujer detrás de la imagen, por ello las mujeres siguen siendo invisibles en los anuncios a pesar de la ubicua y continua iconografía publicitaria de la mujer.

Como implicación educativa, conviene que se identifique en las aulas cómo la publicidad difunde, sustenta y perpetúa intencionadamente formas y estilos de vida que hombres y mujeres deben imitar en el ámbito interpersonal y social. Lomas (2002) apunta que es esencial enseñar a leer críticamente los mensajes obvios y ocultos de la publicidad que connotan discriminación sexista de modo que las alumnas y los alumnos puedan establecer sus propios valores y afianzar su personalidad con independencia de los estereotipos de género.

La escuela es una agencia de transmisión cultural, tanto de conocimientos como de valores. Los libros de texto constituyen uno de los recursos básicos a través de los que se presenta el conocimiento legítimo en las escuelas: contienen visiones del mundo al que hacen referencia y suponen una selección de aquellos aspectos y perspectivas que la sociedad considera fundamentales para ser enseñados y aprendidos. Los libros de texto son portadores de modelos sociales y cumplen una evidente función ideológica (Blanco, 2000).

En los libros de texto se pueden hallar tanto ideas y concepciones sobre la realidad como modos de entender el pasado y el presente de las sociedades, estereotipos, prejuicios sexistas, enmarcación de características femeninas y masculinas, clases sociales, grupos étnicos y diversas culturas.

La mayoría de los materiales didácticos, en especial los libros de texto, reflejan una mirada androcéntrica sobre la cultura, el conocimiento y la vida de las personas y las sociedades. Se mantiene la desvalorización de las mujeres, referente a su participación en el ámbito público, su contribución a la cultura y al progreso humano, se siguen silenciando sus ocupaciones, expectativas, opiniones y valores (Moreno, 2004).

En la actualidad, investigaciones como la realizada por Turin (1995) referida a los libros ilustrados destinados a niños y a niñas de edad preescolar; muestra que es posible catalogar el aparato simbólico del que sirven los libros para instruir a las y los estudiantes acerca de los papeles sexuales en la familia y en la sociedad y

acerca de las características psicológicas que se presentan como innatas y naturales de los hombres y de las mujeres, de los niños y de las niñas.

Algunas de las señales más frecuentes; son el delantal; éste es un símbolo femenino por excelencia el cual se relaciona con la limpieza de la casa y el cuidado de las hijas y los hijos. La escoba y la cubeta son objetos que están vinculados con tareas caseras, penosas y fatigantes. Las cintas, lazos o adornos simbolizan la coquetería necia de la feminidad atolondrada.

La relevancia de la presente investigación radica en la mirada profunda, reflexiva y analítica del contenido discursivo e iconográfico de material textual, concretamente de dos cuentos infantiles, del que se sirven en los centros preescolares para la reproducción inconsciente de la ideología imperante expuesta por la sociedad.

La aportación de este estudio permitirá vislumbrar las sutiles manifestaciones sexistas, discriminatorias y estereotipadas que han determinado una versión de la realidad uniforme, aprobada, oficializada y naturalizada que adopta el enfrascamiento de dos personajes considerados tan sólo por su sexo, hombres y mujeres.

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar los elementos discursivos e iconográficos sexistas en dos cuentos infantiles de uso regular en escuelas de educación preescolar.

Objetivos específicos

Identificar fragmentos, ideas y argumentos de los cuentos infantiles que permitan develar la visión interpretativa de la realidad en función del género a través del lenguaje.

Analizar los fragmentos, ideas y argumentos de los cuentos infantiles que aludan a los estereotipos y roles sexistas.

Identificar los elementos iconográficos de los cuentos infantiles relacionados con el predominio de figuras masculinas sobre las figuras femeninas.

Analizar las imágenes de los cuentos infantiles en relación a los estereotipos y roles sexistas.

Todo el que disfruta cree que lo que importa del árbol es el fruto, cuando en realidad es la semilla. He aquí la diferencia entre los que creen y los que disfrutan.

Friedrich Nietzsche

CAPÍTULO I

1.1. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: EL GÉNERO

El presente apartado refiere una breve introducción para comprender la categoría de género, el propósito es adentrarse a la representación de la realidad que se ofrece mediante la develación efectuada desde distintas vertientes teóricas y conocer el recorrido histórico por el que ha transitado para ofrecer una explicación a los fenómenos sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, etcétera; en donde se circunscriben las mujeres y los hombres.

A través de los tiempos, las personas han hecho alusiones figurativas, mediante el empleo de términos gramaticales, para evocar rasgos del carácter o de la sexualidad, pero no han sido capaces de contener por completo la marea, de capturar y fijar los significados libres del juego de la invención y la imaginación humana (Scott, 1996).

Al respecto, Scott (1996) comenta que las palabras, como las ideas y las cosas que están destinadas a significar, tienen historia porque quienes quisieran codificar los significados de las palabras librarían una batalla que está perdida.

Siguiendo la línea argumentativa, Pozo (1999) comenta que los conceptos y/o categorías sirven para reducir la complejidad del entorno; identificar los objetos que hay en el mundo; reducir la necesidad de un aprendizaje constante; proporcionar una dirección a la actividad instrumental, ordenar y relacionar clases de hechos, para no vivir en constante confusión.

Cubero (2005) señala que, son constructos personales que definen el carácter del conocimiento como construcción y como producto de la acción humana. Si para Kant “el mundo que conocemos es construido por la mente humana”, para Vico, “lo verdadero es lo hecho”, o dicho de otra manera, las personas sólo pueden llegar a conocer aquello que ellas mismas han construido.

González (2009a) menciona que el género es esa clase de nociones inciertas en torno a las cuales se configuran campos de batalla, cuyos significados están

cruzados por líneas de tensión, pues aquello de lo que tratan es objeto de conflicto. El término es ya muy popular entre políticos, medios de comunicación y buena parte de la población, quienes lo utilizan lo hacen con tremenda vaguedad, confusión e imbricación conceptual.

Es importante destacar, que el género es un término polisémico, con distintos ecos y voces, es decir, tiene diferentes acepciones y múltiples facetas según el campo de estudio o vertiente disciplinar -antropología, psicología, sociología, historia- además, se nutre de otros elementos para la comprensión de las sociedades como: la clase social, la etnia, la raza y la cultura (Miguez, 2007).

1.2. EL GÉNERO COMO UNA PERSPECTIVA ANALÍTICA

La perspectiva de género surge de la aproximación epistemológica feminista al estudio de la realidad social de las mujeres, percibidas como sujetos históricos que contribuyen en la construcción de sí mismas y de los entramados que dan sustento a la cultura (Rosales, 2010).

Cazés (2000) menciona que la perspectiva de género surgió en la segunda mitad del siglo XX en el ámbito de las ciencias sociales, particularmente de la Teoría de Género. Responde a la necesidad de abordar de manera integral, histórica y dialéctica, la sexualidad humana y sus implicaciones económicas, políticas, psicológicas y culturales en la vida social de los géneros y de los particulares, es decir, en la organización patriarcal de la sociedad.

Como categoría, gender (género) surgió del feminismo académico anglosajón de los años setenta del siglo XX para diferenciar las condiciones biológicas de las construcciones socioculturales, y para subrayar que las características consideradas femeninas no son adquiridas en función del sexo, sino a través de un complejo proceso sociocultural e individual (Rosales, 2010).

Fonseca (2008) opina que el género puede ser entendido como el resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y de las

mujeres. Mediante la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas.

En la cultura, a las mujeres se les capacita para convertirse en amas de casa, madres y reproductoras de los valores sociales; sujetas al ámbito privado y a la dependencia económica y afectiva por parte de los hombres. Justificando su existencia como complemento de los mismos. En cambio, a los varones, se les adiestra para ser padres proveedores en un complejo sistema de familia heterosexual basado en una marcada desigualdad de relaciones de poder; desenvolviéndose en el ámbito público y legitimando su autoridad a través de la violencia (Fonseca, 2008).

Gutiérrez (2008) manifiesta que el discurso biológico establece que existe semejante diferencia hormonal entre hombres y mujeres y se considera un argumento suficientemente válido para explicar el sistema político e ideológico que coloca al grupo de mujeres en una situación de desventaja respecto al de los hombres. Las relaciones de dominio y de poder que activamente se reproducen en el hogar, en el centro laboral, el sistema político entre mujeres y hombres, -al pensar que está relacionado porque poseen distintos sistemas hormonales- explica la inclinación de la sociedad al exhibir un modelo patriarcal, de dominación y logros masculinos.

Siguiendo la línea explicativa, Escalante (2005) menciona que existen conceptos que contribuyen a explicar las relaciones de desigualdad -natural por fuerza de las costumbres sociales- que históricamente se han construido entre mujeres y hombres. El sexo y el género, el primero, se refiere a las características biológicas, fisiológicas y genéticas de las personas. El segundo, permite explicar las diferencias psicológicas, sociales y culturales que hay entre mujeres y hombres, las causas históricas de la desigualdad en sus relaciones y la subordinación de las mujeres.

La construcción del sujeto (masculino y femenino) no es sólo una construcción sexual, aunque es cierto que la diferencia sexual organiza la percepción del

mundo y su representación simbólica en el lenguaje, y en consecuencia condiciona la propia experiencia sensible y corpórea de la identidad de cada una y de cada uno (Lomas, 1999).

Pero al sexo inicial de cada ser humano se incorporan los modos culturales de ser mujer y de ser hombre y esos modos tienen su origen no sólo en diferencias sexuales sino también en diferencias socioculturales, como la pertenencia de cada mujer y de cada hombre a una u otra clase social, etnia o raza, el diferente estatus económico y el diferente capital cultural o nivel de instrucción de las personas, los diferentes estilos de vida e ideologías, que condicionan, al igual que el cuerpo sexuado, las diversas maneras de ser y de sentirse mujer y hombre en las sociedades (Lomas, 1999).

Para la comprensión específica del término, Scott (1996) ha propuesto una forma de definir al género -en dos partes y varias subpartes- argumenta que el núcleo central reposa sobre una conexión integral de dos proposiciones: el género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género como una forma primaria de las relaciones significantes de poder.

Resulta importante enmarcar los cuatro elementos relacionados entre sí, para conceptualizar el género: los símbolos culturalmente disponibles que evocan las diferencias entre los géneros, los conceptos normativos, las instituciones y organizaciones sociales y la identidad subjetiva formada a través del proceso de diferenciación y distinción entre mujeres y hombres (Calixto, 2008).

En este sentido, según Calixto (2008) la categoría de género posibilita explicar la construcción de la realidad social. El género, en palabras de Matud, Rodríguez, Marrero y Carballeira (2002) no es una característica estable de las personas, más que un rasgo de las y los individuos, el género es un sistema institucionalizado de prácticas sociales, que refleja cada cultura en un tiempo concreto y establece normas acerca de cómo deben comportarse mujeres y hombres.

La siguiente figura ilustra como la diferenciación biológica adquiere a la luz del género la interpretación social.

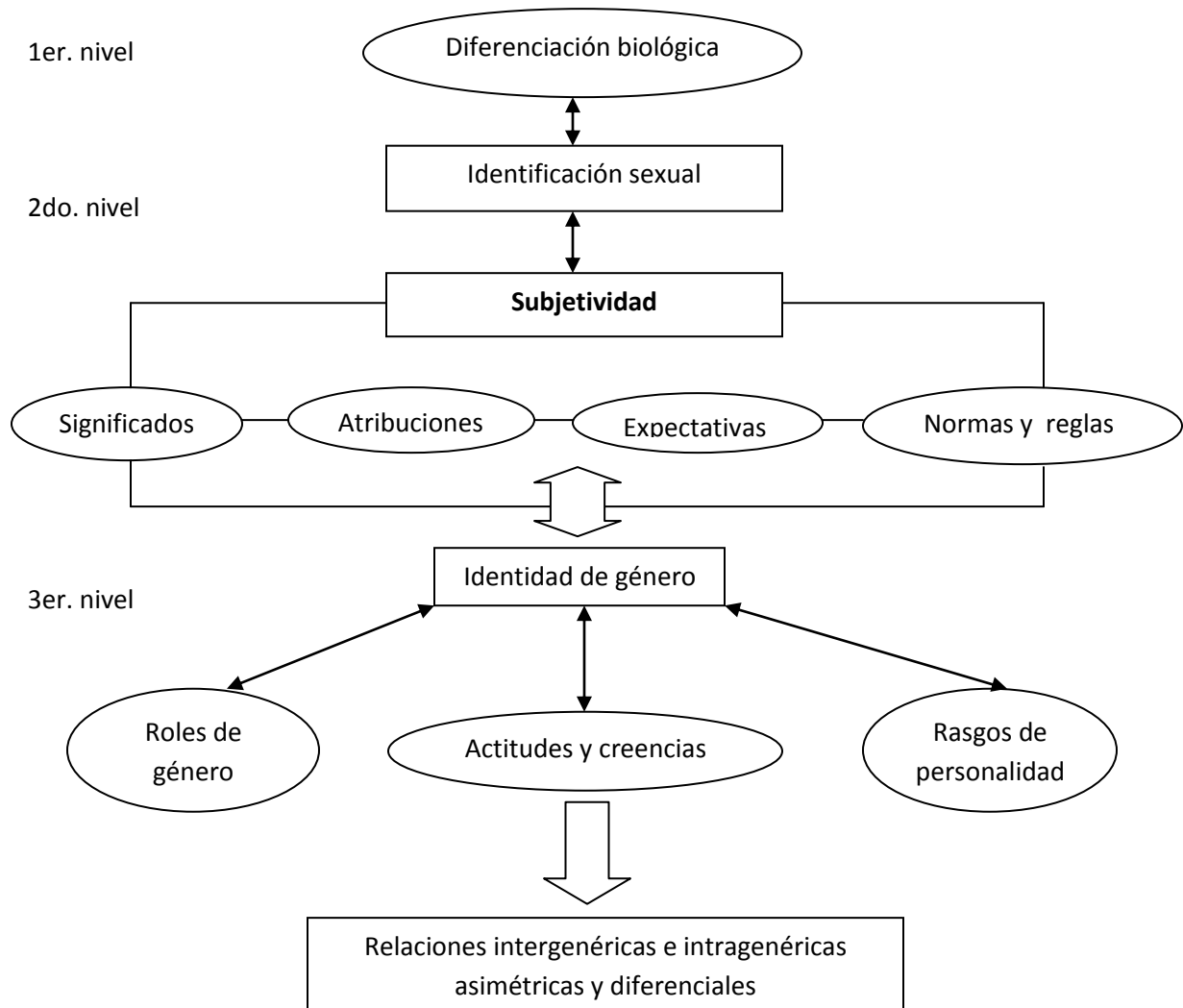


Figura 1. De la diferenciación biológica a la interpretación social (extraído de Rocha y Díaz, 2011, p. 22).

1.3. EL PAPEL DE LOS ESTEREOTIPOS Y ROLES SEXISTAS

Las definiciones de género tienen en común o comparten la idea de que al emplear este término se alude a la fabricación cultural e histórica de lo que se entiende por femenino y por masculino. La primera consecuencia de esta definición es que si lo femenino y lo masculino, en cuanto atributos y cualidades, son una fabricación a lo largo de diferentes épocas y sociedades, entonces esos atributos no son naturales, es decir, no vienen inscritos de antemano en los cuerpos sexuados (Secretaría de Educación Pública y Programa Universitario de Estudios de Género, 2010).

Cada cultura construye un conjunto de expectativas respecto a cómo deben ser sus integrantes. A hombres y mujeres les transmiten y refuerzan una forma de ser, pensar y enfrentar los desafíos personales y sociales, de manera que no se nace con características propias de mujer u hombre, éstas se aprenden por influencia de las personas con quien se convive (García, 2007).

Cabe señalar, que no son elementos naturales sino modos impuestos que se mantienen y refuerzan a lo largo de la vida porque conllevan una especial conformación de la subjetividad de acuerdo a las significaciones dominantes del momento histórico social (Belgich, 2001). La educación de género promueve maneras de sentir y de pensar, de tal modo que las sociedades se perpetúan en esas formas institucionales que constituyen a las niñas y a los niños.

1.3.1. ESTEREOTIPOS Y ROLES SEXISTAS

Los estereotipos son figuras, imágenes o ideas aceptadas de forma habitual por un grupo o una sociedad, también se puede decir que es la concepción simplificada de un personaje o personalidad (Fernández, 2002). García (2007) menciona que los estereotipos son características que se atribuyen a un grupo de personas y se transforman en maneras de encasillar o etiquetar a alguien. También se definen como mecanismos que simplifican la realidad y las formas de ser y comportarse de los seres humanos.

Según Kassin, Fein y Markus (2010) los estereotipos son las creencias que se forjan respecto de ciertos grupos que influyen sobre los juicios que se hacen acerca de las y los individuos que los conforman. Se relacionan con los prejuicios, entendidos éstos como los sentimientos negativos que se albergan hacia otras personas con base en su filiación a determinados grupos.

Al respecto, Michel (1987) argumenta que las prácticas, los prejuicios y las ideologías que desvalorizan e inferiorizan a las mujeres en relación a los hombres, se le llama sexismo y figura entre los males más graves que pesan sobre la humanidad. El concepto de sexismo surgió para mostrar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvaloración. En general, sexismo se usa para designar toda actitud en la que se produce un comportamiento distinto respecto de una persona por el hecho de tratarse de una mujer o un hombre (Parga, 2008).

El concepto de sexismo enmarca prácticas e ideologías discriminatorias en relación a la asignación de funciones y roles diferentes para los hombres y para las mujeres como consecuencia de un orden natural basado en la biología o resultado de la voluntad divina.

Kassin, Fein y Markus (2010) señalan que el sexismo y el racismo se ilustran como las formas de discriminación que se fundamentan en el género y los antecedentes raciales de las y los individuos. Las estereotipias son tan universales y frecuentemente experimentadas que parecieran ser parte intrínseca de la condición humana. Es por ello que la erradicación resulta difícil y compleja.

La delimitación de lo que es y debe ser un hombre y una mujer constituye la base de lo que es transmitido, reforzado y aprendido por las personas para desarrollar una identidad genérica. Esto es, el sexo sólo representa un eje de referencia pero no la base de la diferenciación genérica, en tanto ésta implica la delimitación de actividades y características que deben poseer las personas en función de la pertenencia a un sexo (Rocha y Díaz, 2011).

A continuación, aparece un cuadro comparativo en donde se reflejan los atributos que se le asignan tanto a las niñas como a los niños supuestamente dados por naturaleza y que justifican las características propias de la feminidad o masculinidad estereotipadas.

Tabla 1. Atributos que se asignan a niñas y a niños	
Niñas	Niños
Dócil	Valiente
Dependiente	Independiente
Insegura	Seguro de sí
Sensible	Razonable
Hogareña	Inquieto
Comprensiva	Aventurero
Delicada	Tenaz
Tierna	Fuerte
Afectiva	Brusco
Intuitiva	Práctico
Temerosa	Temerario
Sumisa	Desobediente
Pasiva	Activo
Y muchos más...	Y muchos más...

Tabla 1. Atributos que se asignan a niñas y a niños (extraído de Secretaría de Educación Pública y Programa Universitario de Estudios de Género, 2010, p. 21).

Diariamente se atestigua que estos atributos, cualidades o características, que se asignan de manera diferenciada y desigual a hombres y a mujeres, se han constituido en estereotipos de género, es decir, se han fijado como si fueran una esencia, algo inherente, inmutable y eterno que determina los cuerpos, aun cuando la experiencia diga que las mujeres y los hombres pueden compartir

características de ambos modelos (Secretaría de Educación Pública y Programa Universitario de Estudios de Género, 2010).

En la teoría de género, los estereotipos corresponden a concepciones que se asumen sin que medie reflexión alguna (como si ya estuvieran fijadas de una vez y para siempre) y a modelos sobre cómo son y cómo deben comportarse las mujeres y los hombres (Secretaría de Educación Pública y Programa Universitario de Estudios de Género, 2010).

Los estereotipos son un medio para justificar las actitudes actuales porque salvaguardan la posición del grupo dominante de la sociedad. Aparecen en televisión, periódicos, revistas, cómics y publicidad. El constante bombardeo de imágenes sesgadas y parciales hace que se consideren como algo normal de la vida diaria. Sucede como el truco realizado por un mago (McMahon y Quin, 1997).

Los estereotipos según McMahon y Quin (1997) son portadores de valores que se crean y van cambiando lentamente, se instalan en la vida de las y los sujetos como lo más natural, son absorbidos y reflejados sin que exista consciencia de ello, es decir, se aceptan como imágenes reales cuando se tiene escasa o nula información.

Hablar de estereotipos también remite a hacer mención de los roles que refieren a las normas y a las expectativas derivadas de ser mujer u hombre (Matud, Rodríguez, Marrero, y Carballeira, 2002). La masculinidad y feminidad aluden a las diferencias en rasgos, conductas e intereses que la sociedad ha asignado a cada uno de los roles de género.

De acuerdo con Fernández (2002) se plantea que el rol o papel social es el tipo de conducta esperada por las personas que ocupan un lugar dentro de la sociedad, debido a que se ha enlazado el funcionamiento de la sociedad a las características y al comportamiento de los seres humanos. La repetición y el estereotipo de la conducta se perpetúan en el imaginario colectivo y la memoria individual de manera obstinada.

Ser hombre o ser mujer es resultado de un proceso psicológico, social y cultural a partir del cual se asigna un significado a lo masculino y a lo femenino. Los significados están conformados por reglas, obligaciones, características, comportamientos, prohibiciones, expectativas y valores que son transmitidos y reforzados en las personas como parte de un proceso de identidad para aprender a ser hombres y mujeres (Rocha y Díaz, 2011).

Al nacer, las personas se reconocen como diferentes por sus características biológicas; no obstante, los roles y comportamientos diferenciales se establecen en función de la interpretación subjetiva de tales diferencias, dando pauta al establecimiento de normas, reglas, significados, expectativas y atributos que en conjunto conforman la base del desarrollo de la identidad genérica (Rocha y Díaz, 2011).

Siguiendo a Rosales (2010) la identidad se construye a través de procesos subjetivos que se interiorizan y que poseen un significado, prevalecen en una sociedad determinada, en la que se asumen ideas, valores y creencias -sustentados en un universo simbólico y una ideología-. Así como prácticas (habitus) que se despliegan en un modelo que intenta imponerse como verdadero y natural tanto para los hombres como para las mujeres, es decir, encuentra una relación lineal entre el sexo y las que se consideran características, cualidades y papeles propios del ejercicio de la masculinidad y la feminidad.

1.4. AGENTES DE SOCIALIZACIÓN: LA PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS Y ROLES SEXISTAS

En el momento del nacimiento, la familia, la escuela, los medios de comunicación masiva y la sociedad en general asignan una identidad (es niño o es niña) a cada persona y se dedican a influir para que adquiera un rol de género -manera de ser considerada propia de las mujeres y de los hombres- (López, 2007).

Desde un punto de vista general la socialización remite a un proceso por medio del cual las personas aprenden a conformarse a las normas sociales vigentes de cada medio social; a través de él se hace posible la permanencia de una sociedad

y la transmisión de su cultura de una generación a otra. Es el proceso por el que las y los individuos se integran en la sociedad, es decir, se hacen seres sociales (Sánchez, 1995).

Según, Sánchez (1995) la socialización puede ser primaria y secundaria; la socialización primaria tiene lugar en la familia, mientras que la socialización secundaria corresponde a la escuela, a los medios de comunicación masiva y en general a cuantas instituciones sociales intervengan en la vida adulta de las personas.

Los procesos de socialización hacen uso del mecanismo de dispositivos porque se producen formas de subjetividad, esto es, los dispositivos en palabras de Foucault (citado en García, 2011) constituyen a las y a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser. Lo que inscriben en el cuerpo son un conjunto de praxis, saberes e instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de las y los individuos.

Lo que los dispositivos inscriben en los cuerpos también son reglas y procedimientos, esquemas corporales, éticos y lógicos de orden general que orientan prácticas singulares: conducen conductas dentro un campo limitado pero inconmensurable de posibilidades. Un dispositivo es un régimen social productor de subjetividad, es decir, productor de sujetos-sujetados a un orden del discurso cuya estructura sostiene un régimen de verdad (García, 2011).

De ahí como lo indica García (2011) que la familia, la fábrica, el hospital, la escuela, la cárcel, la iglesia, el club de fútbol, el partido político, la universidad, el cine, la televisión, la radio y otros medios de comunicación masiva; conforman una red de poder-saber que los articula, los complementa y los potencia mutuamente, aunque contenga contradicciones porque no todos circulan uniformemente por la red y porque cada dispositivo porta una especificidad en cuanto al tipo de sujeto que pretende producir.

Estos modos de subjetivar a las niñas y a los niños, de formar sus modos de pensar y de sentir de acuerdo a creencias de la época, de ningún modo son elementos naturales que vienen adosados con el sexo. Son significaciones imaginarias, esto es, nociones que dan sentido a una determinada realidad de la época, que encuadran los aspectos subjetivos de la sociedad (Belgich, 2001).

Como menciona Belgich (2001) cada período histórico dicta cómo deben ser, pensar, sentir, desear y actuar los hombres, como también, diferencialmente, lo que deben ser, pensar, sentir, desear y hacer las mujeres. Las diferencias subjetivas entre hombres y mujeres, se desarrollan principalmente por medio del aprendizaje social de sus identidades femeninas o masculinas. En ello la educación posee especial relevancia en tanto agente fundamental de socialización, junto a la familia, los grupos, los medios de difusión, la cultura y la sociedad en general (Escalante, 2005).

1.4.1. LA FAMILIA

La familia es el agente más eficaz de transmisión del sexismo (Michel, 1987).

El peso de la asignación sexual inicial, en la identidad sexual de cualquier individuo, es contundente, pues a partir de este primer criterio de identificación y a través de los primeros cuidados -alimentación, caricias, miradas, sostén-, la madre emite un discurso cultural, que refleja los estereotipos de la masculinidad y de la feminidad que sustenta para la crianza de su bebé, es decir, la asignación genérica, la crianza y la educación, son determinantes en el establecimiento de la identidad sexual de las y los infantes (Téllez, 2008).

El escenario de socialización familiar es donde los niños y las niñas adquieren las primeras habilidades. En el ámbito familiar se aprenden normas y hábitos, a interiorizar un conjunto de valores que orientan las acciones, a expresar sentimientos, a reír y a llorar, a emocionarse de una manera determinada, a inhibirse, a actuar, a jugar, a dar nombre y sentido a la realidad.

De esta manera, se reproduce el imaginario colectivo de la cultura patriarcal que responde a la proyección de la imagen que tienen los hombres sobre ellos mismos y sobre las mujeres; desde ahí, se moldean y representan las imágenes estereotipadas del hombre y de la mujer que los niños y las niñas interiorizan, creando subjetividades, que responden a ese imaginario estereotipado de la masculinidad, que asigna a lo masculino una posición de superioridad sobre lo femenino (Heredia y Samuel, 2009).

En relación a lo anterior, Bautista y Martínez (2009) mencionan que lo que determina la identidad y el comportamiento de género no es el sexo, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a cierto género, es decir, después de la asignación del género y de participar en la construcción de la identidad, las instancias socializadoras se manifiestan en la prescripción de los roles diferenciados.

1.4.2. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN MASIVA

En las sociedades actuales la escuela se ha visto superada por los medios de comunicación, los niños y las niñas pasan mayor tiempo en contacto con los medios, escuchando música, viendo videos, series, caricaturas, películas, etcétera. A través de la televisión se aprenden las construcciones sociales en torno a lo que es ser hombre y lo que es ser mujer (Castelli, 2008).

La televisión es uno de los medios de mayor difusión entre las personas y de fácil acceso. Como forma de comunicación ofrece modelos a imitar. A través de sus programas se manifiesta cómo deben ser los hombres y las mujeres, cómo deben comportarse, cómo deben tratar las madres y los padres a sus hijas e hijos, qué es el noviazgo, qué es el matrimonio, qué es el amor, qué es la felicidad, cómo se logra y quienes la obtienen (Consejo Nacional de Población, 1980).

Los niños y las niñas pueden observar que por medio de sus mensajes e imágenes ofrecen formas de imitación de hombres y mujeres, moralidad e inmoralidad, costumbres norteamericanas que se muestran como un ejemplo a

seguir y estereotipos de personas triunfantes que alcanzan la felicidad con el éxito económico (Consejo Nacional de Población, 1980).

Los medios masivos de comunicación son de una importancia abismal en el proceso de transmisión y conservación ideológica de modelos y roles. En palabras de Pérez (1995) los estereotipos femeninos son presentados fundamentalmente bajo dos modalidades diferentes; por un lado, el ama de casa o mujer casada, cuya mayor preocupación es la felicidad de la familia.

Su amor, generalmente, es expresado a través del uso de implementos de limpieza, por ello, recibe cariño y aprecio. Por otro lado, las féminas que se presentan como jóvenes y solteras, se les visualiza como objetos sexuales, con gran atracción física siendo éstas meramente utilizadas como accesorios para la venta de artículos para el consumo masculino.

En relación con lo anterior Castelli (2008) manifiesta que los medios de comunicación participan en la construcción de la identidad. Las imágenes organizan y ordenan la visión del mundo de las y los individuos y sus valores más profundos, es decir, se expone lo que es bueno y lo que es malo; lo que es moral y lo que es inmoral.

Los medios señalan cómo deben comportarse las personas ante determinadas situaciones sociales, proponen qué pensar, qué sentir, qué creer, qué desear y qué temer. Además, enseñan qué significa ser una mujer y qué significa ser un hombre, cómo vestirse, qué consumir, de qué manera ser popular y evitar el fracaso, cómo reaccionar ante miembros de grupos sociales diferentes y de qué modo responder a las normas, instituciones y valores sociales.

En síntesis, las comunicaciones de masas proveen a las personas y a los grupos de auténticas construcciones sociales de la realidad que sirven para reforzar o persuadir, los mensajes mediáticos contribuyen a la integración social mediante la interacción de las y los sujetos con el mundo exterior y la asunción de su rol en la comunidad de pertenencia (Montero, 2006).

1.4.3. LA ESCUELA

La escuela no es una institución aislada de la sociedad, sino que se halla inserta en ésta y tiende a inculcar a las niñas y a los niños los valores y las normas sociales de la época y la sociedad que les rodean. De ahí que, incluso cuando los gobiernos suscriben los ideales de la igualdad entre los sexos, la escuela continúe actuando como vehículo de los estereotipos sexistas y siga practicando discriminaciones desfavorables hacia las mujeres (Michel, 1987).

La escuela es considerada como el principal agente socializador de los niños y las niñas, ésta viene a complementar las enseñanzas familiares. Cuando una niña o un niño ingresa a la escuela ya viene cargado con una gran parte de la educación sexista debido a las enseñanzas familiares, sin embargo, la escuela tiene una fuerte responsabilidad en torno a ello (Castelli, 2008).

Es fundamental tener presente que los alumnos y las alumnas cuentan con conocimientos, creencias y suposiciones sobre lo que se espera que aprendan, acerca del mundo que les rodea, las relaciones entre las personas y las expectativas sobre su comportamiento.

En este sentido, es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el alumnado y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés, en este caso, referido al género (Secretaría de Educación Pública, 2011).

El centro y el referente fundamental del aprendizaje son los y las estudiantes, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida (Secretaría de Educación Pública, 2011).

1.5. EL CONTEXTO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

El mundo que se presenta a las niñas y a los niños es dado como algo incuestionable, esencialmente real, realidad que se refuerza por el carácter afectivo desarrollado en la infancia. Como lo señalan Berger y Luckman (citado en Alvaro y Monge, 1995) las y los infantes se identifican con otros significantes en una variedad de formas emocionales, la internalización se produce sólo cuando se logra la identificación; aceptan los roles y las actitudes de los otros significantes y por esa identificación con los otros significantes se vuelven capaces de identificarse a sí mismos.

La creación de esta identidad es, por tanto, psicosocial en su origen; los niños y las niñas toman conciencia de su yo a través de aquellas y aquellos individuos de su más próximo entorno social (principalmente, la familia) y posteriormente, de aquel ámbito social más amplio al cual pertenecen.

Los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de las y los infantes; en ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social (Secretaría de Educación Pública, 2004).

La educación preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales. A diferencia de otras experiencias sociales en las que se involucran los niños y las niñas -en su familia o en otros espacios- la educación preescolar tiene propósitos definidos que apuntan a desarrollar sus capacidades y potencialidades mediante el diseño de situaciones didácticas destinadas específicamente al aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2004).

El discurso actual imperante y reproducido en el nivel preescolar se encuadra en lo manifestado en el Programa de Estudios del 2011, éste se enfoca al desarrollo

de competencias, la finalidad principal es propiciar que los niños y las niñas integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. Además, señala que la selección de competencias que incluye el programa se sustenta en la convicción de que al ingresar los niños y las niñas a la escuela tienen un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje.

También se manifiesta que en el trabajo educativo se deberá tener presente que las competencias no se adquieren de una manera definitiva: se amplían y se enriquecen en función de la experiencia, de los retos que enfrentan las personas durante su vida, y de los problemas que logran resolver en los distintos ámbitos de interacción social. En virtud de su carácter fundamental, un propósito de la educación preescolar es el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias, por ejemplo, que el alumnado se desempeñe cada vez mejor, y sean capaces de argumentar o resolver problemas (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Si se observa detenidamente la responsabilidad encomendada en este nivel es fundamental, no sólo porque implica encaminar los conocimientos previos e ingenuos del alumnado hacia el cuerpo conceptual formal sino la labor fundante de los y las docentes recae en darle continuidad al aprendizaje a lo largo de la trayectoria escolar básica. La tarea de las maestras y de los maestros es compleja porque la realidad de cada sujeto es diferente, implica comprender la naturaleza de los procesos de desarrollo y de aprendizaje, así como la diversidad social y cultural de la cual provengan.

Se hace sumamente difícil entender que la enseñanza pueda ser de la misma manera, ello requiere que los y las maestras establezcan una secuencia detallada de situaciones didácticas o tópicos de enseñanza, centrados en el desarrollo de competencias que haga que las niñas y los niños aprendan más de lo que saben acerca del mundo y sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

Requieren del diseño de situaciones que provoquen desafíos, en donde piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera. Es determinante que en los inicios de la vida escolar el aprendizaje esté encaminado a la concientización de los saberes, la incidencia de logro se piensa desde el ámbito educativo porque ayudaría a establecer andamios entre lo que se aprende en la escuela con lo que se vive fuera de la misma, es decir, la clave de este proceso parece indicar que radica en la transversalidad.

Para que los aprendizajes sean significativos para el alumnado es necesario que el cuerpo docente realice una deconstrucción de los modelos que asiduamente emplea para enseñar, con la finalidad de lograr la reconstrucción de estructuras mentales consolidadas por reinterpretaciones de la realidad, flexibles, alternas, reflexivas y conscientes que den coherencia a un ser con conocimiento de su decir y de su hacer.

Moreno (2000) arguye que, por lo general las y los profesores, salvo en algunos casos, se apoyan en la tradición de su profesión y en la falta de compromiso ante las propuestas de las administraciones públicas para apoyar de forma decisiva el cambio y la innovación educativa, se mantienen en unas prácticas que perviven en el paso del tiempo y se resisten a las reformas.

Es imprescindible, mirar los problemas con una visión alternativa y sugerente que despierte el interés por intervenir en contrarrestar los mismos con medidas educativas que contribuyan a reconstruir y construir nuevos valores, actitudes y comportamientos (Palos, 2002).

Esta configuración general del contexto educativo a nivel preescolar, permite entender ¿cuáles son los retos que la escuela tiene actualmente?, ¿cuál es el papel de las profesoras y los profesores?, ¿cómo se podrían conciliar los aprendizajes previos de las y los infantes con los aprendizajes formales que establece el currículum explícito? y, en específico, ¿cómo se vive el género en

educación preescolar?, lo que implicaría comprender cómo se transmite, se refuerza y cuáles son los recursos que la escuela utiliza para perpetuar a través de las y los portavoces del conocimiento la legitimación de prácticas pedagógicas que viven de forma naturalizada el género.

1.6. EL LIBRO DE TEXTO COMO INSTRUMENTO DE REPRODUCCIÓN IDEOLÓGICA SEXISTA

En las aulas y en los distintos espacios escolares se pueden observar actitudes y comportamientos que denotan que el alumnado está siendo educado en los papeles tradicionales asignados a las mujeres y a los hombres (Moreno, 2000). En una investigación etnográfica realizada en una escuela de educación básica Parga (2004) encontró que las formas de discriminación se tornan más sutiles, menos evidentes, y uno de los elementos que contribuye a la ocultación de las actuales formas de sexismo es la educación en el sentido de que sus consecuencias no son visibles en términos de resultados escolares.

El sexismo es inconsciente y la discriminación se produce con el refuerzo habitual del comportamiento de las maestras, maestros, alumnas y alumnos. Además, existe una tendencia por parte del profesorado a señalar comportamientos diferentes en las niñas y en los niños que remiten a los estereotipos sexuales clásicos. Se observa que se mantienen en la reproducción del modelo androcéntrico de pensamiento imperante de una sociedad que establece un modelo femenino y un modelo masculino que permite clasificar a las personas en mujeres y en hombres (Parga, 2004).

Esta permanencia y perpetuación del pensamiento patriarcal, también se observa en los contenidos escolares, los textos y el uso del lenguaje sexista -uso constante del masculino para referirse a los dos géneros, omisión de la presencia de las mujeres y de sus contribuciones en cualquier ámbito social, científico y cultural- (Carbonell, 1996). Las mujeres casi no aparecen en los libros de texto y cuando lo hacen sólo se les remite a imágenes de féminas poco ambiciosas, asustadizas,

dependientes y no muy inteligentes. Los hombres, por el contrario, se muestran como individuos valientes, autónomos, ambiciosos y fuertes (Pérez, 2006).

González (2009b) argumenta que, a pesar de que en los libros gratuitos expedidos por la Secretaría de Educación Pública se haya incorporado la perspectiva de género, en éstos y en los materiales de apoyo a la docencia, los libros de texto de secundaria publicados por diversas casas editoriales continúan mostrando sesgos de género.

A través de las imágenes y de la selección de los contenidos en los libros de texto y de otros materiales didácticos se transmiten los estereotipos masculinos y femeninos (Moreno, 2000). En ellos las imágenes y las palabras definen a los niños como más fuertes, ingeniosos, independientes y curiosos. Las niñas, se muestran, más dependientes, afectuosas, dóciles y colaboradoras.

Desde 2001, la Secretaría de Educación Pública entrega a las escuelas públicas de nivel básico los acervos de la biblioteca escolar y la biblioteca de aula mediante el Programa Nacional de Lectura (PNL). En este sentido, las oportunidades que ofrece la biblioteca en el ámbito escolar consisten en proponer un lugar abierto a los intereses lectores de la comunidad, donde se ofrezcan múltiples propuestas de lectura, asociadas a experiencias lúdicas e intelectuales gratificantes.

El documento normativo promueve el desarrollo de comportamientos lectores, la vinculación y complementariedad entre las y los docentes frente a grupo, personal bibliotecario y la dirección escolar con la finalidad de involucrar a través de la creación de un Comité de Lectura y Biblioteca compuesto por la comunidad escolar, madres y padres de familia, con el objetivo de interesar y promover el fomento de la lectura y la escritura.

En este contexto, el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) - actualmente- para la Educación Básica se aboca en favorecer la formación del alumnado como personas, libres, responsables y activas, para que obtengan un desempeño escolar mejor, mantengan una actitud abierta al conocimiento y a la

cultura, además de valorar las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales de México y el mundo (Secretaría de Educación Pública, 2014).

La propuesta estratégica que se establece en el documento es interesante en relación a dar una pronta solución al problema de la lectura y la escritura. Resultados como el registrado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2007) y la aplicación de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) muestran el alarmante nivel de desempeño en el que se ubican las y los alumnos que cursan el 3º de primaria, por debajo del básico, esto es, que poseen competencias insuficientes. Tan sólo, para el área de Español con énfasis en la expresión escrita, a los y las alumnas les es difícil transferir sus conocimientos y aplicarlos en contextos académicos, es decir, analizar, razonar y comunicar sus ideas a través de la escritura.

Este dato es un ejemplo posible de las acciones precisas que se buscan con la implementación del programa en educación básica. Pero la iniciación a la alfabetización académica implica un desafío para las alumnas y los alumnos cuando se requiere pensar por escrito los saberes y nociones científicas que se estudian en las diferentes asignaturas (Carlino, 2009), pese a que este tema en este momento no requiere de mayor explicación, es necesario mencionar que ese es otro problema a enfrentar entre la escuela, los y las docentes y el estudiantado.

El programa da prioridad al papel de cómo se encuentra constituida la biblioteca y su funcionamiento dentro de la escuela, se hace mención que los libros se encuentran clasificados por temáticas, géneros literarios, autores y edades de los niños y las niñas a quienes van dirigidos; en relación al contenido de los textos no se refiere importancia alguna sólo se mantiene la idea de que es de suma relevancia el acercamiento a la cultura lectora y escrita.

El enriquecimiento del desarrollo de las competencias comunicativas garantizaría una comprensión distinta si también se le proporcionara la atención debida al tipo de manifestación discursiva e iconográfica que es reproducida a diario en los centros escolares por los y las profesoras. La concientización de este tipo de

actividades daría un enfoque diferente a la lectura, la implicación de la categoría de género le brindaría a los textos escolares una voz alterna y sugerente que permitiría mirar la realidad educativa con otros ojos que distarían entre lo que actualmente se hace con los textos escolares, en específico, con la literatura infantil.

1.6.1 EL CUENTO INFANTIL

El cuento es una creación literaria, oral o escrita en la que se relatan vivencias, fantasías, experiencias, sueños y hechos reales, favorece el desarrollo de la capacidad simbólica, y por consiguiente, el lenguaje, la comunicación y el diálogo lo cual propicia el aprendizaje de mecanismos de presentación y representación a la vez. Permite que las niñas y los niños comprendan la realidad que viven a diario despertando su creatividad, su capacidad de fantasear e inventar mundos diferentes (Trigo, Aller, Garrote y Márquez, 1997).

El cuento como género narrativo ha sido el portador de conocimientos, valores, creencias y diferencias sexogenéricas que han afectado a las personas a lo largo de las épocas (López y Encabo, 2008). Los libros infantiles y juveniles figuran entre los más eficaces agentes de transmisión de las normas, valores e ideologías sexistas (Michel, 1987).

En palabras de Trigo, Aller, Garrote y Márquez (1997) la literatura infantil evidencia interpretaciones de la realidad, en un intento de descifrar y comprender los múltiples hechos existenciales, es decir, los cuentos colocan a las niñas y a los niños ante diversas problemáticas, indicándoles que hay soluciones, con ello les brindan la oportunidad de ampliar sus posibilidades de solución e inspiran actitudes de lucha por la vida, esperanza, afirmación de sí mismos equivalente a todo un proceso de maduración personal. Es importante subrayar que, el componente afectivo y el componente cognoscitivo, aunque distintos, son inseparables y ese es el resultado de un yo más fuerte y seguro (Castro, Delgado y Signoret, 2000).

Los cuentos ofrecen enseñanzas e instruyen y constituyen una simbología vital para las personas son depósitos de la realidad, diversificada en tópicos; contienen temas como: el amor, la muerte, los alimentos, las fiestas, lo escatológico, lo erótico, lo moral -transgredido o respetado-, los santos, el demonio, las estaciones, los días de la semana. Cada cultura tiene su propia idea de héroe o de víctima, de recompensa o de castigo, que el cuento se encarga de reflejar a través de un sistema simbólico que trasciende el tiempo y el espacio.

El papel de los libros de texto dedicados a la lectura infantil es especialmente importante en la formación de la personalidad de los niños y las niñas; no sólo constituye el marco de posteriores identificaciones con aspectos de la realidad social inmediata, sino que indican los roles que deberán adoptar según las definiciones sociales de sus características particulares que los definen en hombres y mujeres (Alvaro y Monge, 1995).

Los libros infantiles reflejan los valores culturales de una sociedad determinada y representan instrumentos de persuasión infantil. Alvaro y Monge (1995) hacen mención que, en los libros de texto se encuentra una gran parte de los contenidos ideológicos con los cuales los niños y las niñas interpretan y construyen su propia realidad social y, en definitiva, en su identificación con dichos contenidos se produce su propia identidad social.

La literatura infantil es el foco donde mejor se pueden estudiar los disfraces y las verdades de la humanidad contemporánea porque es donde menos se podría pensar hallarla. Dorfman y Mattelart (2001) en un interesante libro titulado *Para leer al Pato Donald* exponen en su tesis principal, que las historietas del mundo Disney no sólo son el reflejo de la ideología dominante -clase social imperante- sino que, además, son los cómplices activos de mantener, difundir y perpetuar este pensamiento.

Al analizar las historietas, los autores antes mencionados, señalan que lo que aparece en las mismas es un sutil entrenamiento que comienza en la infancia, la narrativa denota la proyección de una imagen ideal que se espera aspiren las

niñas y los niños, es decir, se busca que por medio de la literatura y por las representaciones colectivas que hagan de ésta puedan integrarse a la sociedad y asuman el papel correspondiente en la misma.

En sus hallazgos, muestran que prevalece un adoctrinamiento ideológico al enmarcar el rol de las mujeres como las humildes servidoras subordinadas a los hombres y reinas de belleza siempre cortejadas. El único poder que se les permite es el de la seducción en forma de coquetería, con un papel doméstico y pasivo. También identificaron que éstas pueden ser las doncellas amas de casa o las brujas o madrastras perversas. Y si no son brujas ocupan profesiones como azafatas, enfermeras, modistas, etcétera; pero no participan en las aventuras y hazañas.

Castro, Delgado y Signoret (2001) opinan que los cuentos de hadas, son otro ejemplo de la propagación de estereotipos, los cuales han ayudado a la perpetuación de la idea de que las virtudes ideales de las mujeres son la belleza natural, obediencia a los padres y al esposo y dedicación al hogar.

Al respecto, Michel (1987) refiere que las obras literarias dirigidas al público infantil enmarcan en sus imágenes estereotipos sexistas; en el caso de iconografías en donde aparecen personajes masculinos, reflejan actividades como la pesca y el fútbol, en el caso de los personajes femeninos se les suele ver recogiendo flores y frutos silvestres, realizando labores de costura y tareas de la casa.

Así, por ejemplo, describe un caso de una niña estadounidense quien, después de observar una serie de imágenes en las que se veían varios médicos y enfermeras, declaró *Yo no puedo ser médico, sólo enfermera. Lo dice mi libro*. Estas imágenes y estereotipos sexistas tienen el dudoso poder de inducir a las niñas a autocensurar sus deseos y sus capacidades, y a reducir sus aspiraciones profesionales para adecuarlas a los límites convencionales de las profesiones estereotipadas, que asignan a las mujeres una situación de subordinación y salarios bajos.

La representación del género en el cine infantil, es otro ejemplo, Palencia (2009) detectó, en una investigación, que las películas infantiles continúan proponiendo discursos de género universales y maniqueos, en los que, bajo el prisma de la ideología patriarcal dominante, la narración cobra sentido y recae en los deseos y acciones de un héroe masculino. Esta posición descansa en la premisa *ellos hacen, ellas son*.

CAPÍTULO II

2.1. MÉTODO

En la presente investigación se utilizó una metodología de corte cualitativo, con un enfoque interpretativo porque permitió un mayor acercamiento al fenómeno a estudiar y una mayor profundización en el análisis de la realidad objeto de estudio (Espin, Rodríguez, Donoso, Dorio, Figuera, Monrey, Rodríguez y Sandín, 1996). Se trabajó con material gráfico empleado por docentes de educación preescolar, en este caso, un libro de cuentos infantiles de donde se desprendieron dos historias las cuales se analizaron cada una, respectivamente.

La técnica que se empleó fue el análisis del discurso cuyo objeto es describir, interpretar, revelar el sentido subyacente en los textos a la luz de marcos de referencia (Gil, 2009). Desde esta óptica el análisis del discurso consiste en reconocer, vislumbrar y/o interpretar las intenciones, deseos, creencias que las y los actores emiten en sus discursos y sacar a la luz los argumentos, que de forma verbal o no verbal, de forma directa o velada, se expresan y ponerlos en relación con la posición social que representan.

Herrera (2008) manifiesta siguiendo la explicación de Potter y Wetherell que el discurso abarca todas las formas de interacción hablada, formal e informal, y de textos escritos de todos los tipos.

Para la realización del análisis discursivo e iconográfico se retomaron algunos elementos conceptuales de las estructuras básicas desarrolladas en las investigaciones efectuadas por Espin, Rodríguez, Donoso, Dorio, Figuera, Monrey, Rodríguez y Sandín (1996) en relación al análisis de contenido y por Turin (1995), de ésta se incorporaron elementos icónicos relacionados a la estereotipia en los cuentos infantiles, según los intereses de la presente investigación se efectuaron las adaptaciones pertinentes.

Para el estudio del código discursivo se consideraron dos niveles de análisis: el nivel oculto y el nivel manifiesto de la retórica expositiva.

Los criterios que se emplearon para realizar dicho análisis mantienen algunos aspectos considerados en la investigación de Espin, Rodríguez, Donoso, Dorio, Figuera, Monrey, Rodríguez y Sandín (1996), es decir, la develación del sesgo androcéntrico en el lenguaje en donde se enfatiza lo masculino sobre lo femenino, los indicadores fueron la primacía de personajes masculinos sobre los personajes femeninos, el uso del nombre propio que implicó la sobreespecificación del género masculino en distinción del género femenino.

La ilustración de fragmentos, ideas y argumentos que mostraron los estereotipos sexistas vinculados a una serie de atributos relacionados con la personalidad masculina (valiente, independiente, seguro de sí mismo, razonable, inquieto, aventurero, tenaz, fuerte, brusco, práctico, protector, inteligente, temerario, desobediente, activo y agresivo). Los atributos relacionados con la personalidad femenina (dócil, dependiente, insegura, sensible, hogareña, comprensiva, delicada, obediente, bondadosa, tierna, afectiva, intuitiva, temerosa, sumisa, pasiva y curiosa).

Se analizaron los roles o funciones específicas para cada sexo, es decir, la vinculación ligada a los aspectos sociofamiliares, en el caso de los hombres; actividades que implicaran responsabilidad y prestigio social, esfuerzo cognitivo y estar lejos de casa; para las mujeres, se buscó la alusión de labores que implicaran estar en la casa y la expresión vinculada al constante trabajo doméstico, cuidado y crianza.

Para el estudio del código icónico se consideraron dos niveles de análisis: el nivel oculto y el nivel manifiesto de las ilustraciones.

Los criterios que se emplearon para realizar dicho análisis mantienen algunos aspectos considerados en la investigación de Espin, Rodríguez, Donoso, Dorio, Figuera, Monrey, Rodríguez y Sandín (1996), esto es, el protagonismo en cada una de las imágenes, se analizaron en función del plano en el cual se encontraba la figura -predominio en la escena de iconografías masculinas sobre iconografías

femeninas-, el tamaño en comparación con las demás, la postura o situación de actividad, movimiento o protección en que se encontraran los personajes.

Además, se vislumbraron los estereotipos sexistas vinculados con atributos relacionados con la personalidad masculina (valiente, independiente, seguro de sí mismo, razonable, inquieto, aventurero, tenaz, fuerte, brusco, práctico, protector, inteligente, temerario, desobediente, activo y agresivo). Los atributos relacionados con la personalidad femenina (dócil, dependiente, insegura, sensible, hogareña, comprensiva, delicada, bondadosa, tierna, afectiva, intuitiva, temerosa, obediente, sumisa, pasiva y curiosa).

También se denotaron los roles o funciones específicas para cada sexo, es decir, la vinculación ligada a los aspectos sociofamiliares, esto comprende imágenes expuestas al papel femenino, por excelencia, la limpieza de la casa, el cuidado, la crianza de los hijos y las hijas y la preocupación por la familia. En el papel masculino, actividades que implicaran responsabilidad, prestigio social, esfuerzo cognitivo y estar lejos de casa.

2.2. PROCEDIMIENTO

En este apartado se describirán las actividades correspondientes que se llevaron a cabo para el análisis discursivo e iconográfico.

Los cuentos infantiles pertenecen al grupo editorial García, la colección es Animales del Bosque, cuentos no clásicos. El libro incluye dos narraciones distintas que buscan ejemplificar diversos valores y enseñanzas según lo manifestado por la casa editora.

Para la selección de los cuentos se revisó el Programa Nacional de Lectura y Escritura que promueve la Dirección General de Materiales Educativos y se distribuye en educación básica para el fomento a la lectura y, actualmente, a la escritura.

Para la realización del análisis discursivo e iconográfico se construyeron categorías analíticas, con la finalidad de observar de forma sistemática que subyacía en el texto e imágenes.

La categorización es una operación de clasificación de elementos según Bardin (2002) las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de los caracteres comunes de los mismos.

Esta actividad taxonómica y la elaboración de las unidades de análisis permitieron mirar el objeto de estudio con mayor profundidad para comprender la complejidad del entramado discursivo y los mensajes velados que enfrascaban las imágenes.

La distribución de los componentes a evaluar se reflejó en una tabla de correspondencia en donde se expresó de forma organizada la relación entre el objetivo general, los objetivos específicos y las categorías, con sus respectivos indicadores, que permitieron la indagación en los cuentos infantiles. Para el vaciado de la información se procedió al desmenuzamiento analítico en función de la exposición del fragmento tanto del discurso como de la imagen para ser explorada.

A continuación, se exponen las tablas de correspondencia en relación al objetivo general, los objetivos específicos, las categorías de análisis y sus respectivos indicadores.

Tabla 1. Correspondencia entre el objetivo general, los objetivos específicos y las categorías de análisis e indicadores

Analizar los elementos discursivos e iconográficos sexistas en dos cuentos infantiles de uso regular en escuelas de educación preescolar

Objetivos específicos	Categorías de análisis Discursivo	Indicadores
Identificar fragmentos, ideas y argumentos de los cuentos infantiles que permitan develar la visión interpretativa de la realidad en función del género	Sesgo androcéntrico en el lenguaje	Primacía de personajes masculinos Sobreespecificación del género masculino con el uso de nombre propio
Analizar los fragmentos, ideas y argumentos de los cuentos infantiles que aludan a los estereotipos y roles sexistas	<p>Estereotipos sexistas</p> <p>Personalidad masculina</p> <p>Personalidad femenina</p> <p>Roles sexistas</p> <p>Sociofamiliares</p>	<p>Valiente, independiente, seguro de sí mismo, razonable, inquieto, aventurero, tenaz, fuerte, brusco, práctico, protector, inteligente, temerario, desobediente, activo y agresivo</p> <p>Dócil, dependiente, insegura, sensible, hogareña, comprensiva, delicada, bondadosa, tierna, afectiva, intuitiva, temerosa, obediente, sumisa, pasiva y curiosa</p> <p>Actividades femeninas: Limpieza de la casa, cuidado, crianza y preocupación por la familia</p> <p>Actividades masculinas: Responsabilidad, prestigio social y esfuerzo cognitivo</p>

Tabla 1. Correspondencia entre el objetivo general, los objetivos específicos y las categorías de análisis e indicadores (elaboración propia, 2014).

Tabla 2. Correspondencia entre el objetivo general, los objetivos específicos y las categorías de análisis e indicadores

Analizar los elementos discursivos e iconográficos sexistas en dos cuentos infantiles de uso regular en escuelas de educación preescolar

Objetivos específicos	Categorías de análisis Iconográfico	Indicadores
Identificar los elementos iconográficos de los cuentos infantiles vinculados al predominio de las figuras masculinas sobre las figuras femeninas	Protagonismo	Plano de la figura Tamaño Postura o situación de la actividad
Analizar las imágenes de los cuentos infantiles en relación a los estereotipos y roles sexistas	Estereotipos sexistas Personalidad masculina Personalidad femenina Roles sexistas Sociofamiliares	Valiente, independiente, seguro de sí mismo, razonable, inquieto, aventurero, tenaz, fuerte, brusco, práctico, protector, inteligente, temerario, desobediente, activo y agresivo Dócil, dependiente, insegura, sensible, hogareña, comprensiva, delicada, bondadosa, tierna, afectiva, intuitiva, temerosa, obediente, sumisa, pasiva y curiosa Actividades femeninas: Limpieza de la casa, cuidado, crianza y preocupación por la familia Actividades masculinas: Responsabilidad, prestigio social y esfuerzo cognitivo

Tabla 2. Correspondencia entre el objetivo general, los objetivos específicos y las categorías de análisis e indicadores (elaboración propia, 2014).

CAPÍTULO III

3.1. ANÁLISIS DISCURSIVO E ICONOGRÁFICO

Este capítulo está dedicado a la exposición analítica de los elementos discursivos e iconográficos de las narraciones infantiles, misma que se efectuó en función de las categorías y a la luz del marco referencial.

En un primer momento, se realizó una descripción somera de los cuentos infantiles para saber en qué consistían y contextualizar la explicación.

Posteriormente, se ilustró con parcelas discursivas e iconográficas para mostrar el análisis específico de la presente investigación.

CUENTO 1. EL RATÓN COLITA LARGA

La primera historia se titula El ratón Colita Larga y la descripción comienza explicando algunas cualidades y características de este personaje y su preocupación por no contar con suficientes recursos económicos para darle un obsequio a su madre por la llegada de su cumpleaños.

Paseando por el bosque se encuentra con una rana, ésta señala su angustia y él le hace mención que no podrá regalarle nada a su mamá en la celebración de su natalicio.

La rana -sonriendo- le hace ver que es un excelente hijo, y, por ello decide ayudarle, se zambulle en el agua -en repetidas ocasiones- trayendo una hermosa piedra y al final, Colita Larga ve entre sus pies un montoncito de blancas piedras, hermosas y relucientes que parecían perlas.

Al ver el amable gesto de la rana, siente el corazón lleno de alegría y comienza a ensartar en un hilo las piedras. Cuando termina el trabajo le parecía un sueño que pudo haber armado un magnífico collar, el regalo para su madre.

De regreso a casa. La luna sonreía desde lo alto iluminando la vereda por donde Colita Larga avanzaba con el obsequio, fruto de su amor. Y cuando a la mañana

siguiente puso en el cuello de la madre el hermoso collar, se sintió dichoso con los besos que su mamá le daba premiando el buen corazón de su vástago.

CUENTO 2. LA MERIENDA DE ARDILLITA

La segunda narración lleva por nombre La merienda de Ardillita y la historia comienza con el paseo por el bosque de las grandes amigas Chanchita y Ardillita, por la celebración del onomástico de ésta última. Cuando de pronto ven interrumpida su felicidad, y la alegría se vuelve tristeza, porque antes de merendar, el lobo, que estaba observándolas, se les acercó.

Y abusando de su corpulencia, les arrebató las cestitas donde llevaban sus apetitosos manjares. El enorme lobo les menciona que degustará lentamente los apetitosos bocadillos. Huye muy contento con el producto de su rapiña, porque sabía que tanto Ardillita, como Chanchita, eran incapaces de oponerse a su fechoría y por eso abusaba.

Las dos amigas entristecen, y para recuperar las canastas, sorprenden al lobo con un gigante espantoso que hace que éste corra despavorido y jamás regrese.

El lobo no se entera que esa artimaña fue ejecutada por Ardillita y Chanchita, quienes se enfrentan a él para recuperar su comida y seguir festejando alegremente.

A continuación se presenta el análisis discursivo e iconográfico, la información aparece descrita como se planteo en párrafos precedentes.

3.2. ANÁLISIS DISCURSIVO. CUENTO 1. EL RATÓN COLITA LARGA

3.2.1. Sesgo androcéntrico

Esta categoría guarda relación con la develación del sesgo androcéntrico localizado en el lenguaje porque se enfatiza lo masculino sobre lo femenino, los indicadores se vinculan con la primacía de los personajes masculinos, sobre los personajes femeninos y el uso del nombre propio que implica la sobreespecificación del género masculino en distinción del género femenino.

En el cuento se pudieron identificar las siguientes oraciones:

El ratoncito Colita Larga era muy bondadoso, pero muy pobre.

Colita Larga sintió su corazón lleno de alegría.

Colita Larga avanzaba con el obsequio, fruto de su amor.

Su mamá premió el buen corazón de Colita Larga.

Se resaltan cuatro enunciados que enmarcan la primacía de un personaje masculino, se destaca al mismo con el reconocimiento de un nombre propio y durante la narración es el único que aparece desempeñando diferentes hazañas.

De los personajes femeninos sólo se menciona uno, desempeñando una actividad pasiva y se le nombra sin el reconocimiento de algún nombre propio que la distinga en la historia, sólo se le representa con el sustantivo común -mamá-.

En la historia también aparece una rana -personaje femenino- en actitud pasiva y ayuda al ratón a resolver un dilema brindándole un consejo.

Se puede observar que el papel de los personajes femeninos se invisibiliza desde esta óptica y se les constriñe a desempeñar un rol distinto en la historia, es decir, tan sólo se muestran como seres que están al servicio de las personas, atentas para cuidar, ayudar o escuchar. Lo cual las convierte como lo indica Ortiz, Amuchástegui y Rivas (2006) en las creadoras de la familia y vigilantes de la comunidad porque estas labores se extienden durante toda su vida.

Según Staples (2003) esta visión romántica, está acentuada en un discurso que enaltece un pensamiento binario en donde a las mujeres se les inculca que, como primer requisito para saber comportarse en la sociedad, deben saber respetar y obedecer a sus superiores, formar corazones, amar la religión, guardar amor casto y pío, estar al servicio de su esposo, encargarse de la educación y cuidado de sus hijas e hijos, al cumplir fielmente estos principios automáticamente tendrán la felicidad eterna y se convertirán en las reinas del hogar (Fainholc, 1997).

3.2.2. Estereotipos y roles sexistas

Esta categoría alude por un lado, a los rasgos y cualidades que permiten encuadrar una personalidad masculina y una personalidad femenina, y, por el otro, manifestar los roles asociados a las actividades consideradas propias para las mujeres y para los hombres desde el ámbito sociofamiliar.

El ratoncito Colita Larga era muy bondadoso, pero muy pobre.

-Eres buen hijo ratoncillo, -dijo la rana sonriendo. Se zambulló en el agua para darle al ratón unas piedras y con ellas éste pudiera hacerle un collar a su madre.

Colita Larga sintió su corazón lleno de alegría. Fue ensartando en un hilo las piedras, para armar el collar.

Colita Larga avanzaba con el obsequio, fruto de su amor.

Cuando puso en el cuello de su mamá el lindo collar, ésta premio el buen corazón de Colita Larga, con muchos besos.

Las frases encuadran a un personaje masculino con características de una personalidad femenina puesto que se señala que éste es bondadoso, sensible, tierno, afectivo y obediente.

La razón refiere que un buen hijo agrada, en este caso, a su madre porque le da obsequios. La mamá enaltece a su vástago por recordarla.

La rana se postra en la personalidad femenina porque se muestra comprensiva ante el dilema que presenta el ratón, también es bondadosa, tierna, afectiva, intuitiva y curiosa.

La madre del ratón, en la idea fragmentada, se vislumbra como una ratona dependiente, sensible, hogareña, delicada, tierna y afectiva.

En relación a los roles sexistas, se puede observar que la mamá de Colita Larga se enlaza con el cuidado de su crianza y se posiciona en el ámbito privado, el hogar.

La actividad de armar el collar posiciona a Colita Larga, en un rol asociado a los hombres que alude a un trabajo creativo que implica esfuerzo cognitivo, además, se ubica en el ámbito público, fuera de casa.

Desde la mirada del género, se asume una distinción que refiere a la existencia de diferencias sexuales entre las personas, según sean hombres o mujeres, y que se basan en una explicación biologicista. Rubin (citada en Córdoba, 2007) señala que el género es la investidura de significados que en cada sociedad concreta asume el sexo, el cual se toma en principio como dado. El sistema sexo/género es el proceso o mecanismo por el cual se transforma a machos y hembras de la especie humana en hombres y mujeres sociales adaptados a la división de papeles que la sociedad establece entre ellas y ellos y que varía entre las diferentes sociedades en su contenido específico y en sus formas de relación.

Los seres humanos no se constituyen como mujeres u hombres únicamente en función del sexo. Las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para dichas personas, prescripciones sobre lo que deben hacer y cómo deben actuar las y los individuos en función de su sexo (Subirats, 2001).

3.3. ANÁLISIS ICONOGRÁFICO. CUENTO 1. EL RATÓN COLITA LARGA

3.3.1. Protagonismo

Esta categoría se relaciona con la identificación del predominio de figuras masculinas sobre las figuras femeninas, esto es, aspectos del plano de la figura, el tamaño y la postura o situación de la actividad.



Figura 1. Cuento. El ratón Colita Larga

(Imagen reproducida con autorización)

En la imagen (ver figura 1) se observa al personaje del ratón ocupando un mayor espacio y en contacto con la naturaleza, adquiere protagonismo en la escena al presentarse con tamaño mayor en comparación con el resto de los personajes que lo rodean y su postura es de mayor movimiento. No encontrando personajes femeninos.

Desde un planteamiento patriarcal, se enaltece la figura masculina y se exaltan cualidades y atributos que representan a la masculinidad dominante en donde se destaca la agresión física, la violencia, la continua lucha por el poder, la competencia constante, la apreciación de la fuerza viril, la noción de hombre superior y la ausencia objetiva de emotividad e impasibilidad ante el dolor (Askew y Ross, 2004).

Puesto que en el hombre la expresión de sentimientos y emociones se ve como un signo de feminidad y debe evitarse en todo momento debido a la infravaloración que se tiene de las mujeres desde un pensamiento binario y se destaca que en los hombres sólo debe imperar el pensamiento racional y lógico (García, 2008).

Al analizar la iconografía, se interpreta que la representación del personaje no necesariamente se vincula al canon de esta ideología, en donde se asumen los atributos, mandatos y prescripciones -fuerza física, virilidad y violencia- de actuación que dicta la masculinidad hegemónica conforme a ciertas reglas explícitas o implícitas con respecto a prácticas consideradas típicamente masculinas (Faur, 2005).

Este ejemplo, como apunta Pérez (1998) puede brindar la oportunidad de la deconstrucción de la masculinidad socialmente definida, es decir, el foco de atención estaría pensado en desentrañar el modelo de masculinidad hegemónica que inscribe en los cuerpos masculinos y femeninos características, cualidades, deseos, gustos e intereses, fijos, exclusivos y predeterminados por el fenómeno de la naturalización.

La ruptura del deber ser masculino está en subrayar que la masculinidad no está dada, sino que se construye, se aprende y se practica en el devenir cultural, histórico y social. Es importante enfatizar que la masculinidad se produce, afirma y transforma dentro de un marco de relaciones sociales. Además, la masculinidad no es una sola, sino que se crean y recrean distintos tipos de masculinidades en función de características personales y también de los espacios que los hombres ocupan en su entorno social, económico y político (Faur, 2005).

El ejercicio de la masculinidad está en medio de varios modelos de hombre -las diferentes posibilidades de ser hombre- entre los que se halla el hegemónico (García, 2008). Esta mirada de manifestar lo masculino, destaca un personaje que posibilita comprender una forma distinta de observar la expresión hegemónica de ser hombre.

3.3.2. Estereotipos y roles sexistas

Esta categoría refiere a comprender las características tanto de lo que se considera personalidad femenina como personalidad masculina, también las actividades que fungen los personajes de cada sexo y al ámbito al que pertenecen según su diferenciación opuesta.



Figura 2. Cuento. El ratón Colita Larga

(Imagen reproducida con autorización)

En la imagen (ver figura 2) se expresan estereotipos sexistas que corresponden a la personalidad femenina, entre ambos personajes. En el caso, del ratón se observa que éste se muestra sensible, tierno y afectivo ante la aparición de su madre, al hacerle entrega de su obsequio. La mamá ratona, por su parte, se presume sensible, comprensiva, delicada y afectiva ante la muestra de amor de su hijo.

Ésta última se ilustra como un personaje que funge un rol encaminado al hogar, al cuidado y a la crianza. En el rótulo de la ventana de su casa se alude a su presencia como la casa de Doña Ratoncita.

La interpretación se encamina a entender que el sexismo, es el prejuicio basado en el género el cual designa las actitudes sobre los roles y responsabilidades considerados adecuados para mujeres y hombres, incluyendo también las creencias sobre las relaciones que deben mantener entre ellos.

Yubero y Navarro (2010) mencionan que el sexismo se puede analizar desde dos tendencias: el sexismo hostil y el sexismo benévolo; la primer vertiente, señala

que las mujeres poseen características negativas que las hacen inferiores a los hombres y limitan su ámbito a la familia y al hogar. La segunda vertiente, mantiene una visión estereotipada y limitada de las mujeres, unida a conductas de apoyo además, se piensa que éstas merecen protección y son necesarias para la felicidad de los hombres.

En las creencias del sexismo benévolo las mujeres son concebidas como merecedoras de respeto, cariño y protección siempre que se ciñan a los roles tradicionales de género, incluso puede darse un ensalzamiento de las tareas femeninas. La esencia del sexismo se encuentra en la ideología de género, ambas formas legitiman la visión patriarcal que se manifiesta por medio del paternalismo, la desigualdad entre las mujeres y los hombres y la heteronormatividad sexual.

3.4. ANÁLISIS DISCURSIVO. CUENTO 2. LA MERIENDA DE ARDILLITA

3.4.1. Sesgo androcéntrico

Esta categoría guarda relación con la develación del sesgo androcéntrico localizado en el lenguaje porque se enfatiza lo masculino sobre lo femenino, los indicadores se vinculan con la primacía de los personajes masculinos, sobre los personajes femeninos y el uso del nombre propio que implica la sobre especificación del género masculino en distinción del género femenino.

Los dos animalitos se veían muy felices, pero pronto iban a ver trastocada su alegría en tristeza, porque antes de empezar a merendar, el lobo, que estaba observándolas, se les acercó.

Este fragmento ilustra que los personajes femeninos se agrupan en un colectivo, no se les distingue con un nombre propio. Sólo se enaltece el personaje masculino.

En la historia de la humanidad, las mujeres han constituido una especie de casta inferior. Durante siglos, en las sociedades más diversas, las mujeres y los hombres han adquirido, por efecto de circunstancias socioculturales, una personalidad psicosexual que los diferencia y que se manifiesta en una supuesta

superioridad del género masculino sobre el femenino; desigualdad que, lejos de ser efecto de las características biológicas, se fundamenta en un sistema de valores sancionado socialmente (Yurén, 2003).

En este sentido, las normas y expectativas derivadas de ser mujer u hombre expresadas en los roles de género, esperan que los hombres sean fuertes, no lloren, sean independientes y competitivos; y que las mujeres sean cariñosas, expresivas emocionalmente, corteses y que auxilien a los demás; es decir, se busca que las mujeres sean femeninas y los hombres masculinos (Matud, Rodríguez, Marrero y Carballeira, 2002).

3.4.2. Estereotipos y roles sexistas

Esta categoría hace alusión a los rasgos y características que se denominan tanto para mujeres como para hombres y a los roles asociados según su sexo y al ámbito al que pertenecen por razón sexogenérica.

Los siguientes fragmentos ilustran este aspecto:

Abusando de su corpulencia, les arrebató las cestitas con sus manjares.

Se fue muy contento -el lobo- con el producto de su rapiña, porque sabía, que tanto Ardillita, como Chanchita, eran incapaces de oponerse a su fechoría y por eso abusaba.

En la enunciación de las oraciones se exaltan algunas características que refieren a un estereotipo sexista que corresponde a la personalidad masculina, éstas muestran que el lobo es un ser valiente, seguro de sí mismo, inquieto, fuerte, brusco, desobediente, activo y agresivo. Su rol se ubica en el plano público, además de mostrarse como un personaje poderoso por abusar e intimidar a dos indefensas amigas.

A los personajes femeninos se les ubica en un estereotipo sexista que postula cualidades correspondientes a una personalidad femenina donde se destaca por

ser dependientes, inseguras, sensibles, delicadas, temerosas, obedientes, sumisas y pasivas.

En este sentido, Monreal y Martínez (2010) argumentan que desde tiempos inmemoriales las categorías de mujeres y hombres se han considerado diferentes, opuestas y excluyentes. Por tanto, existe un conjunto de conocimientos que, bajo la forma de esquema cognitivo, indican cómo son y cómo deben ser los hombres y las mujeres, esta adscripción -masculina o femenina- ha conformado estereotipos de género y se definen como las creencias culturalmente compartidas sobre las características psicosociales consideradas prototípicas de las mujeres y de los hombres.

Además, ofrecen una orientación femenina, caracterizada por rasgos y roles expresivo-comunal, asociados a la expresividad, la ternura y una alta emocionalidad. También una orientación masculina, caracterizada por roles y rasgos instrumentales-agentes, asociados a rasgos como la racionalidad, la competencia y una baja emocionalidad.

Es por ello la importancia de comprender la categoría de género como aquel constructo que hace referencia a las características psicosociales (rasgos, roles, motivaciones y conductas) asignados diferencialmente a mujeres y hombres dentro de cada cultura, por lo que no se refiere a las diferencias biológicas existentes entre ambos sexos.

3.5. ANÁLISIS ICONOGRÁFICO. CUENTO 2. LA MERIENDA DE ARDILLITA

3.5.1. Protagonismo

Esta categoría se relaciona con la identificación del predominio de figuras masculinas sobre las figuras femeninas, esto es, aspectos del plano de la figura, el tamaño y la postura o situación de la actividad.



Figura 3. Cuento. La merienda de Ardillita

(Imagen reproducida con autorización)

Los estereotipos sexistas, privilegian y sobrerrepresentan la cultura y los valores masculinos, constituyen una manifestación del patriarcado como universo simbólico hegemónico (Blanco, 2000).

En esta misma línea Bonino (2000, citado en Colás y Villaciervos, 2007) señala que el modelo de masculinidad hegemónica implica carecer de todas aquellas características que la cultura atribuye a las mujeres, se construye sobre el poder y la potencia y se mide por el éxito, la competitividad, el estatus, la capacidad de ser proveedor, la propiedad de la razón y la admiración que se logra de los demás. La masculinidad se traduce en autoconfianza, resistencia, autosuficiencia, fuerza y riesgo como formas prioritarias de resolución de conflictos (ver figura 3).

Blanco (2000) comenta que esta visión del mundo impregna a toda la sociedad, a los ámbitos de conocimiento de los que se nutren los materiales escolares y que sin duda se reflejan en los textos escolares, de tal manera que se encuadran en arquetipos y estereotipos que mantienen una larga duración porque remiten a construcciones imaginadas que tienen que ver con las pulsiones básicas de los seres humanos (Tuñón, 1998).

Al respecto, Tuñón (1998) opina que una vez introyectados tienden a fortalecerse, repetirse e incidir reduciendo o deformando la complejidad de la realidad a una perspectiva lineal, mítica y legendaria.

3.5.2. Estereotipos y roles sexistas

En esta categoría se encuadra la estereotipia de los rasgos sexistas que definen a las mujeres y a los hombres.



Figura 4. Cuento. La merienda de Ardillita

(Imagen reproducida con autorización)

En la ilustración (ver figura 4) se pueden identificar estereotipos sexistas correspondientes tanto a la personalidad masculina como a la personalidad femenina. En el caso del lobo, se muestra como valiente, seguro de sí mismo, aventurero, tenaz, fuerte, brusco, inteligente, desobediente, activo y agresivo.

Las féminas se visualizan como dóciles, inseguras, hogareñas, delicadas, tiernas, temerosas, obedientes, sumisas y pasivas. Los roles asignados se ubican para el lobo en el ámbito público y el ámbito privado correspondería para la ardilla y la cerda.

En la imagen expuesta aparece una bicategorización referida a la representación de las mujeres y de los hombres. La visión estereotipada se impregna en los cuerpos de los personajes que descansa en la perpetuación del imaginario colectivo, en donde se continua mostrando a través de la literatura infantil un mundo sexual binario en donde sólo existen dos caminos sé es mujer o sé es hombre.

Además, se les relaciona con características y cualidades estereotipadas; en el caso de las mujeres se representan como personas pasivas, sumisas, entregadas, débiles, indefensas, infantiles y con una necesidad incesante por recibir apoyo y ayuda porque son incapaces de resolver un problema debido a que carecen de raciocinio. Ante la presencia del lobo, sólo pueden quedar atónitas, perplejas, asustadas e inmovilizadas.

La indumentaria con la que aparecen las féminas, en los cuentos infantiles también, está estereotipada desde la óptica de Turin (1995) el delantal es el símbolo principal del papel femenino por excelencia y está relacionado con la limpieza de la casa y el cuidado de la crianza. Otro aspecto a analizar son los adornos, cintas y/o lazos como signos de una coquetería necia, empeñada en gustar, agradar y ser atrayente hacia el gusto masculino.

La manifestación masculina ubicada en la figura del lobo, mantiene la idea de comprender que la masculinidad dominante es una consecuencia natural de la biología del hombre. Los hombres se comportan de una determinada manera gracias a la testosterona, o porque tienen músculos grandes, o bien porque tienen un cerebro masculino (Connell, 1998).

CONCLUSIONES

Llegado el momento y el espacio propicio para reflexionar y concientizar sobre los hallazgos obtenidos en el análisis efectuado a los dos cuentos infantiles, tanto al discurso como a las iconografías, se puede destacar que en el texto se realiza una exposición de palabras, frases e imágenes que guardan relación con una configuración que señala una interpretación de la realidad ubicada en la diferenciación sexual como una división natural en cuanto a las características, cualidades y atributos asignados a las mujeres y a los hombres.

En el análisis discursivo e icónico realizado a los cuentos el ratón Colita Larga y la merienda de Ardillita, se siguen presentando sesgos en el lenguaje e imágenes sexistas. En la primera narración se destaca el personaje de Colita Larga y se le reconoce con un nombre propio, durante la historia es el único que aparece realizando diferentes actividades fuera de casa, alcanzando mayor protagonismo.

Se aprecia que los roles femeninos distan en cuanto al papel que desempeña el personaje masculino, en el caso de la rana aunque ésta muestre cualidades intelectuales al encontrar una solución al dilema que se le presentaba al roedor, su papel sólo se ubica en un ser bondadoso preocupado por los demás, se invisibiliza su labor careciendo de importancia. Doña Ratoncita, madre del ratón, sólo aparece una vez dentro de su casa en la espera de la llegada de su hijo.

En el cuento de la merienda de Ardillita, a los personajes femeninos no se les otorga un nombre propio y se les muestra como sensibles, delicadas y emocionalmente inestables. El personaje del lobo se le brinda mayor énfasis a lo largo de la historia y en cada escena aparece como un ser fuerte, inteligente y voraz.

Desde la mitología androcéntrica se sigue manifestando que el hombre es el centro de la especie humana, este pensamiento se ha considerado a través del tiempo como universal, eterno y natural (Moreno, 2000). La visión estereotipada y sexista expuesta en la narrativa infantil denota la mirada patriarcal la cual establece que los hombres son naturalmente superiores, más fuertes y más

racionales, por lo tanto, están diseñados para ser dominantes. Las mujeres son naturalmente débiles, inferiores en el intelecto y en las capacidades racionales e inestables emotivamente (Hierro, 2001).

Los personajes de los cuentos guardan relación con el mundo de las creencias, los estereotipos y los roles de género porque son estos conjuntos de expectativas de comportamiento los que configuran los referentes sociales que establecen fijaciones y extremas exageraciones de la realidad que acuñan en las personas una posición sexual determinada, dual y antagónica entre las mujeres y los hombres.

Castañeda (2007) opina que desde la cuna las niñas y los niños absorben una infinidad de mensajes que forman paulatinamente la imagen de sí mismos y sus expectativas en la vida, según su género. De hecho, a las mujeres se les enseña a ser madres desde la infancia; los juguetes y juegos considerados apropiados para las niñas constituyen en realidad un entrenamiento intensivo: las muñecas, la casita, la cocinita, no son más que ensayos para la maternidad (Castañeda, 2002).

Si se parte que el sexo representa el elemento natural y normal de la humanidad, no obstante, que cada cultura clasifica distintas prácticas como apropiadas o inapropiadas, morales e inmorales, saludables o pervertidas; se podrá comprender que instituciones como la familia, la escuela y la Iglesia refuerzan ideas y valores sexuales anclados en la moral católica, la anatomía, la fisiología y la patología y, así, al pensar el cuerpo como un ente biológico y a las normas como naturales, se evita reconocer la diversidad de necesidades, deseos y experiencias culturales propios de cada ser humano y sociedad (Rosales, 2010).

Estos discursos e ideologías dominantes se plasman en el cuerpo con ayuda del universo simbólico y, según Rosales (2010) esto ha provocado la identificación del sexo con la pertenencia a un género.

En los primeros años de vida, la influencia educativa del entorno familiar es fundamental. En la socialización primaria las niñas y los niños aprenden a convivir con los demás. A partir de los modelos familiares interiorizarán las funciones que,

según su percepción, corresponden a uno y otro sexo. Simultáneamente, en su proceso de identificación se irán integrando en una de las dos categorías -mujeres u hombres- asumiendo las cualidades y funciones que se les atribuyen (Monreal y Martínez, 2010).

Es por ello la complejidad cuando la extrapolación se hace en el terreno escolar y la implicación práctica de los resultados del estudio, cobran relevancia cuando se observa cuál es el uso que se hace de la literatura infantil y cómo son interpretados los mensajes de la misma tanto por el profesorado como por el alumnado.

Cabe destacar que, aún presentando sesgos en el lenguaje e imágenes estereotipadas, los cuentos infantiles pueden presentarse como instrumentos idóneos de transformación y recursos didácticos que pueden provocar reajustes en cuanto a cómo interpretar la realidad vivida y a las personas.

Desde la mirada del género se sugiere hacer una lectura más profunda, se podría pensar que la sensibilidad del ratón es una forma diferente de ver a los hombres, una alternativa u opción de ser hombre. La aventura, la capacidad intelectual, los desafíos y las problemáticas complejas no están negados para las mujeres. La clave está en lograr soluciones creativas que permitan el acceso a las niñas, los niños, las mujeres, los hombres y demás personas; sin la limitante sexual que ha hecho que las y los individuos se condenen en pensarse y verse de una sola forma y con un patrón conductual fijo, determinado y segmentado.

En este sentido, no basta con mencionar y confirmar la existencia sexista en el contenido de los cuentos infantiles sino reflexionar las prácticas consuetudinarias realizadas en los centros de educación preescolar, la vigencia de las mismas y los parámetros que determinan la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos, la practicidad de los contenidos y la formación valoral.

El componente analítico que otorga la categoría de género sugiere una revisión profunda porque ofrece una nueva rejilla de lectura al introducir la diferencia de los sexos en campos que se creían científicamente neutros y que, sometidos a la

prueba de género, se revelan polarizados y analizados en masculino. La categoría de género ha permitido visibilizar lienzos completos de realidades que anteriormente se encontraban descuidadas, olvidadas y enterradas (Méndez, 2008).

El género facilita un modo de decodificar el significado que las culturas otorgan a la diferencia entre los sexos y de comprender las complejas conexiones que existen entre varias formas de interacción humana. Usar la concepción de género obliga a entender que no existen mundos explicativos separados para los sexos en esferas contradictorias, opuestas y excluyentes (Lamas, 2002).

La educación brindada en los centros escolares constituye uno de los medios de socialización de mayor impacto para transformar las relaciones entre las mujeres y los hombres, concientizar sobre las prácticas pedagógicas que han reforzado los estereotipos y roles sexistas en la sociedad y vincular uno de los criterios establecidos en el artículo tercero constitucional fracción II (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014) el cual menciona que la educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

La escuela tiene un papel preponderante en la conformación de la identidad sexual del alumnado y depende del profesorado y el tipo de intercambio lingüístico que remita a considerar el establecimiento de una concatenación armónica entre los mecanismos de inculcación moral, aprendizaje cognitivo, imaginativo y psicológico que permita mantener la contabilidad lógica en cómo llevar a cabo la enseñanza y en consecuencia el aprendizaje.

Es precisamente la ardua labor que debe realizarse para despejar las nebulosas que aún imperan en el plano educativo y poder infiltrar la luz sobre mentes que insisten en pensar el mundo en sistemas sexogénicos bipartitos y opuestos. La educación constituye, por tanto, una herramienta fundamental para modificar el contenido de los estereotipos y roles de género. El cuerpo docente representa modelos de conducta importantes para la infancia. Además, en el currículo

académico se fomentan valores y actitudes de un modo transversal a todas las asignaturas (Monreal y Martínez, 2010).

Los conocimientos que se transmiten en la escuela no son neutros, obedecen a los intereses de grupos dominantes que logran imponerse y, en ese sentido, las prácticas escolares se convierten en un proceso de inculcación ideológica, mediante la cual se reproduce la desigualdad social (Cruz, 2009). Es necesario que la educación sea un mecanismo que contribuya no sólo a la reproducción de las estructuras sociales, sino que se convierta en un dispositivo para formar ciudadanos libres y generar capacidades y oportunidades crecientes que permitan aumentar la eficiencia y la productividad con el desarrollo de las competencias y hábitos para entender los derechos y las responsabilidades correlativos de la ciudadanía.

La problemática es compleja y se requiere desentrañar las mentes humanas para que dejen de ver la realidad de forma simplificada, descriptiva, normativa, esencialista, inmutable y profética. Rosales (2010) reconoce que no existe una esencia femenina en oposición a una masculina, y en su lugar se hallan formas distintas de interpretar el cuerpo y diversas maneras de experimentar el género.

La diferenciación sexual no tiene que ser una especie de esclavitud genital, basta comprender que es una representación, un constructo, una etiqueta social y que a su vez es impuesta, sólo quienes deseen incorporarla en su cuerpo creyendo en su existencia soportarán el verdugo de esa envergadura porque basta saber que tan sólo es una invención humana.

Para reflexionar...

Se cuenta la historia de una isla en Alguna Parte, donde los habitantes anhelaban intensamente ir a otro lugar y fundar un mundo más sano y digno. El problema, sin embargo, era que el arte y la ciencia de nadar y navegar nunca habían sido desarrollados (o quizás habían sido perdidos hacía mucho).

Por esto había habitantes que simplemente se negaban siquiera a pensar en las alternativas a la vida de la isla, mientras otros hacían algunos intentos de buscar soluciones a sus problemas, sin preocuparse de recuperar para la isla el conocimiento de cruzar las aguas. De vez en cuando, algunos isleños reinventaban el arte de nadar y navegar. También de vez en cuando, llegaba a ellos algún estudiante, y se producía un diálogo como el que sigue:

—Quiero aprender a nadar.

—¿Qué arreglos quieres hacer para conseguirlo?

—Ninguno. Sólo deseo llevar conmigo mi tonelada de repollo.

—¿Qué repollo?

—La comida que necesitaré al otro lado o donde quiera que esté.

—Pero si hay otras comidas al otro lado.

—No sé qué quieres decir. No estoy seguro. Tengo que llevar mi repollo.

—Pero así no podrás nadar, para empezar, con una tonelada de repollo.

—Entonces no puedo aprender. Tú lo llamas una carga. Yo lo llamo mi nutrición esencial.

—¿Supongamos, como una alegoría, que no decimos repollos sino ideas adquiridas, o presuposiciones o certidumbres?

—Mmmm... Voy a llevar mis repollos donde alguien que entienda mis necesidades.

Humberto Maturana

Francisco Varela

REFERENCIAS

- Abad, A. M. L., y Arias, C. A. (2002). Mafalda no quiere ser top model. En M. L. Abad, A. Arias, N. Blanco, M. Cumellas, M. P. Jiménez, F. Padró, P. Perales, R. A. Ruíz, C. Sierra, N. Solsona, R. Subias, M. Subirats, A. Tomé y P. Tudela. *Género y Educación. La escuela coeducativa*. (pp. 71-78). España: Graó.
- Alvaro, E. J., y Monge, L. I. (1995). Libros de texto de lectura: Procesos de socialización e identidad de género. En F. Ortega, E. González, A. Guerrero y M. E. Sánchez (Comps.), *Manual de Sociología de la Educación*. (pp. 203-218). España: Visor.
- Arango, G. L. (2006). *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*. Colombia: Siglo del Hombre.
- Askew, S., y Ross, C. (2004). *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Madrid: Paidós.
- Ballarín, D. P. (2006). La educación propia del sexo. En C. Rodríguez (Comp.), *Género y Currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. (pp. 37-58). Madrid: Akal.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bautista, L. A., y Martínez, T. G. (2009). Socialización y Relacionalidad en el uso y apropiación de las Tic. En A. Gil y M. Vall-Ilovera (Coords.), *Género, Tic y Videojuegos*. (pp. 47-64). Barcelona: UOC.
- Belgich, H. (2001). *Los afectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir)*. Argentina: HomoSapiens.
- Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. (pp. 119-147). España: Graó.
- Calixto, F. R. (2008). *Educación de la sexualidad. Una necesidad en las escuelas*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Castellanos.

- Canales, G. M. (2009). Construcciones de género y juego preescolar ¿Cuáles roles asumen las educadoras? *Cuaderno de Investigación en la Educación*. 24, 129-148.
- Carbonell, I. S. J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. España: Octaedro.
- Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Castañeda, M. (2002). *El machismo invisible*. México: Grijalbo.
- Castañeda, M. (2007). *El machismo invisible regresa*. México: Taurus.
- Castelli, O. A. (2008). La suerte de la fea, la bonita la desea. Estereotipos femeninos y masculinos en la televisión mexicana. En C. Fonseca y M. L. Quintero (Coords.), *Temas Emergentes en los Estudios de Género*. (pp. 249-267). México: Porrúa.
- Castro, M. Delgado, C., y Signoret, A. (2000). Los cuentos de hadas en la Pedagogía Nacional (segunda parte). *Revista Mexicana de Pedagogía*. 56, 20-24.
- Castro, M. Delgado, C., y Signoret, A. (2001). Los cuentos de hadas en la Pedagogía Nacional (tercera y última parte). *Revista Mexicana de Pedagogía*. 57, 15-21.
- Cazés, D. (2000). *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. México: Consejo Nacional de Población.
- Colás, B. P., y Villaciervos, M. P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*. 25, (1), 35-58.

- Connell, R. W. (1998). El imperialismo y el cuerpo de los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. (pp. 76-89). Chile: Flacso.
- Consejo Nacional de Población (1980). *La televisión y los niños*. México: Consejo Nacional de Población.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Conway, J. K., Bourque, S. C., y Scott, J. (1996). El concepto de género. En M. Lamas. *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 21-33). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Programa Universitario de Estudios de Género.
- Córdoba, D. (2007). Teoría Queer: Reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría Queer. Políticas Bolleras, Maricas, Trans, Mestizas*. (pp. 21-66). Madrid: Egales.
- Cruz, P. M. P. (2009). Género y discapacidad en el ámbito de la educación: el reto de la inclusión. En A. L. Lara (Coord.), *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas*. (pp. 165-180). México: Universidad Pedagógica Nacional, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y Plaza y Valdés.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. España: Graó.
- Díaz, C. B. (2003). *Ser niña y Ser niño: Los estereotipos de género en preescolar*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Díez, G. E., Terrón, B. E., y Anguita, M. R. (Coords.). (2005). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. España: Octaedro.
- Dorfman, A., y Mattelart, A. (2001). *Para leer al Pato Donald*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Escalante, H. A. C. (2005). Equidad de género y desarrollo humano. En L. Fernández (Coord.), *Género, valores y sociedad. Una propuesta desde Iberoamérica*. (pp. 14-33). España: Octaedro.
- Espin, J., Rodríguez, M. L., Donoso, T., Dorio, I., Figuera, P., Monrey, M., Rodríguez, L. M., y Sandín, M. P. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.
- Fainholc, B. (1997). *Hacia una escuela no sexista*. Argentina: Aique.
- Faur, E. (2005). Masculinidades y familias. En A. Donini, E. Faur, A. García y A. Villa. *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. (pp. 115-139). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fernández, P. A. M. (2002). *Estereotipos y roles de género en el refranero popular. Charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas. Proveedores, maltratados, machos y cornudos*. España: Anthropos.
- Fonseca, H. C. (2008). Aproximación teórica sobre la construcción cultural del género. En C. Fonseca y M. L. Quintero (Coords.), *Temas Emergentes en los Estudios de Género*. (pp. 17-29). México: Porrúa.
- García, F. A. (2007). *La perspectiva de género en la escuela. Preguntas fundamentales*. México: Consejo Nacional de Población y Secretaría de Gobernación.
- García, F. L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*. 1-8.
- García, F. M. (2005). *Taller con perspectiva de género dirigido a las madres y padres de familia del nivel preescolar*. (Tesina de Especialización). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- García, R. A. (2005). Mitos y falacias sexuales existentes en los agentes educadores (familia-escuela). En A. Donini, E. Faur, A. García y A. Villa, *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. (pp. 141-186). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- García, V. J. (2008). El hombre joven. Hacia una nueva categoría para comprender la identidad masculina en los jóvenes. En C. Fonseca y M. L.

- Quintero (Coords.), *Temas Emergentes en los Estudios de Género*. (pp. 71-110). México: Porrúa.
- García, V. J., Meza, M. D., y Rodríguez, R. I. (2003). *Estudio de masculinidad-feminidad en una muestra de jóvenes homosexuales y heterosexuales*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Giddens, A. (1998). Género y Sexualidad. En Secretaría de Educación Pública *Guía de Estudio para Maestros. Temas de Educación Sexual, Equidad de Género y Prevención de Adicciones 5° y 6° grados*. (pp. 51-55). México: Secretaría de Educación Pública.
- Gil, G. E. (2009). Análisis de datos cualitativos. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. (pp. 303-328). España: EOS.
- Gil, R. E. P., y Lloret, A. I. (2007). *La violencia de género*. Barcelona: UOC.
- Gonzalbo, A. P. (2003). Religiosidad femenina y vida familiar. En M. A. Arredondo (Coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*. (pp. 27-43). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, J. R. M. (2009a). Estudios de Género en Educación. Una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14, (42), 681-699.
- González, J. R. M. (2009b). Políticas públicas en género y educación básica en México. ¿Qué falta por hacer? En A. L. Lara (Coord.), *Género en Educación. Temas, avances, retos y perspectivas*. (pp. 21-32). México: Universidad Pedagógica Nacional, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y Plaza y Valdés.
- Gutiérrez, L. S. (2008). *Tejer el mundo masculino*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés.
- Heredia, J., y Samuel, L. J. (2009). Género y videojuegos: Una revisión de la literatura científica. En A. Gil y M. Vall-Ilovera (Coords.), *Género, Tic y Videojuegos*. (pp. 11-30). Barcelona: UOC.

- Herrera, T. M. (2008). Psicología social discursiva e investigación psicosocial. En J. F. Morales, C. Huici, A. Gómez y E. Gaviria (Coords.), *Método, teoría e investigación en psicología social*. (pp. 57-67). España: Pearson Educación.
- Hierro, G. (2001). La diferencia sexual y el feminismo, hacia una nueva identidad femenina. En R. M. Gómez (Coord.), *Filosofía, cultura y diferencia sexual*. (217-229). México: Plaza y Valdés.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *La edad del aprendizaje. ¿Qué saben los estudiantes de 3º de primaria en Español, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia?* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Kassin, S., Fein, S., y Markus, H. (2010). *Psicología Social*. México: Artgraph.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. México: Taurus.
- Lazarín, M. F. (2003). Enseñanzas propias de su sexo. La educación técnica de la mujer, 1871-1932. En M. A. Arredondo (Coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*. (pp. 249-277). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lomas, C. (2002). El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas. En A. González y C. Lomas (Coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. (pp. 95-111). España: Graó.
- Lomas, C. (Comp.). (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. España: Paidós.
- López, S. F. (2007). La adquisición de la identidad y el rol sexual: 0-6 años. En F. Butia, E. Catalán, P. Font, A. Grande, F. López, C. Manzaneque y R. Martínez. *Sexualidad, identidad y afectividad: Cómo tratarlas desde la escuela*. (pp. 55-62). España: Graó.
- López, V. A., y Encabo, F. E. (2008). *Lenguaje, cultura y discriminación. La equidad comunicativa entre géneros*. España: Octaedro.
- Lozano, I. (1995). *Lenguaje femenino, lenguaje masculino. ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?* España: Minerva.

- Luna, R. Y. (2012). *Género en Preescolar*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Martín, C. A. (2006). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. España: Cátedra/Anaya.
- Martos, A. (2001). *¡Atrévete, mujer! El feminismo como actitud*. España: Milenio.
- Matud, A. P., Rodríguez, W. C., Marrero, Q. R., y Carballeira, A. M. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*. España: Biblioteca Nueva.
- McMahon, B., y Quin, R. (1997). *Historias y Estereotipos*. España: Ediciones de la Torre.
- Méndez, L. (2008). *Antropología feminista*. España: Síntesis.
- Michel, A. (1987). *Fuera Moldes: Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: Ediciones de los Dones.
- Miguez, F. M. P. (2007). *El código de feminización y masculinización de las profesiones*. México: Universidad Pedagógica Nacional (inédito).
- Monreal, M. C., y Martínez, B. (2010). Esquemas de género y desigualdades sociales. En L. V. Amador y M. C. Monreal (Comps.), *Intervención social y género*. (pp. 73-94). España: Narcea.
- Montero, R. Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. España: Gedisa.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-32). España: Graó.
- Moreno, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Moreno, M. O. (2004). *Análisis de género del libro de texto gratuito: Español primer grado lecturas*. (Tesina de Especialización). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Ortiz, O. A., Amuchástegui, A., y Rivas, M. (2006). "Porque yo los traje al mundo". La negociación de los derechos de las mujeres en México. En R. Petchesky

- y K. Judd (Comps.), *Cómo negocian las mujeres sus derechos en el mundo. Una intersección entre culturas, política y religiones*. (pp. 251-300). México: Colegio de México.
- Palencia, V. R. (2009). La representación del género en el cine infantil contemporáneo. En M. Nash y G. Torres (Eds.), *Los límites de la diferencia: Alteridad cultural, género y prácticas sociales*. (pp. 63-75). Barcelona: Icaria/Antrazyt.
- Palos, R. J. (2002). *Educar para el futuro. Temas transversales del currículum*. España: Desclée De Brouwer.
- Parga, R. L. (2004). *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés.
- Parga, R. L. (2008). *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, A. L. (1995). *La condición femenina*. Argentina: Lumen.
- Pérez, G. (1998). Masculinidades hegemónicas: trampas y resistencias al cambio. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. (pp. 230-235). Chile: Flacso.
- Pérez, J. (2006). *Manual para el uso no sexista del lenguaje. Lo que bien se dice... bien se entiende*. México: Secretaría de Desarrollo Social/Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer.
- Pozo, J. I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.
- Pujal, I. Ll. M. (2007). *El Feminismo*. Barcelona: UOC.
- Rocha, S. T., y Díaz, L. R. (2011). *Identidades de Género. Más allá de cuerpos y mitos*. México: Trillas.
- Rosales, M. A. (2010). *Sexualidades, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, M. E. (1995). Agentes socializadores. Los profesores. En F. Ortega, E. González, A. Guerrero y M. E. Sánchez (Comps.), *Manual de Sociología de la Educación*. (pp. 137-144). España: Visor.

- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas. *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 265-302). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Programa Universitario de Estudios de Género.
- Secretaría de Educación Pública (1998). Equidad de género. En Secretaría de Educación Pública. *Guía de Estudio para Maestros. Temas de Educación Sexual, Equidad de Género y Prevención de Adicciones 5° y 6° grados*. (pp. 57-58). México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Programa Nacional de Lectura y Escritura*. México: Secretaría Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública y Programa Universitario de Estudios de Género (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: Secretaría de Educación Pública/Programa Universitario de Estudios de Género.
- Staples, A. (2003). Una educación para el hogar: México en el siglo XIX. En M. A. Arredondo (Coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*. (pp. 85-97). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Subirats, M. (2001). ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. En A. Tomé y X. Rambla (Eds.), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. (pp. 17-25). España: Síntesis.
- Téllez, R. S. A. L. (2008). Fernando-Fernanda. Fantasías maternas en la constitución de la identidad sexual. En B. Blum y M. E. Ito (Coords.), *Más allá del diván. Psicoanálisis. Investigación. Interdisciplina*. (pp. 23-40). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés.

- Trigo, C. J., Aller, G. C., Garrote, G. M., y Márquez, S. M. (1997). *El niño de hoy ante el cuento: Investigación y Aplicaciones Didácticas*. Sevilla: Guadalmena.
- Tuñón, J. (1998). *Mujeres de luz y sombra en el cine mexicano. La construcción de una imagen (1939-1952)*. México: Colegio de México/Instituto Mexicano de Cinematografía.
- Turin, A. (1995). *Los cuentos siguen contando... Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. España: Horas y Horas.
- Vega, D. C. (2001). La mujer en la historia y la historia de las mujeres. En A. González y C. Lomas (Coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. (pp. 13-20). España: Graó.
- Vidales, I., Elizondo, D., y Rodríguez, G. (2007). *La perspectiva de género. Breve estudio en Nuevo León*. México: Investigación Educativa.
- Yubero, S., y Navarro, R. (2010). Socialización de género. En L. V. Amador y M. C. Monreal (Comps.), *Intervención social y género*. (pp. 41-72). España: Narcea.
- Yurén, C. M. T. (2003). ¿Para qué educar a las mujeres? Una reflexión sobre las políticas educativas del siglo XIX. En M. A. Arredondo (Coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*. (pp. 135-149). México: Universidad Pedagógica Nacional.