

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

**Una visión crítica sobre los estereotipos de género en la literatura infantil y
cómo trabajarlos en el aula**

Amalia Isabel Jácome Toledo

Renata Castillo, Ed. M.A, Directora de Tesis

Tesis de grado presentada como requisito
para la obtención del título de licenciada en Ciencias de la Educación

Quito, 13 de mayo de 2015

Universidad San Francisco de Quito

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

HOJA DE APROBACIÓN DE TESIS

**Una visión crítica sobre los estereotipos de género en la literatura infantil y cómo
trabajarlos en el aula**

Amalia Isabel Jácome Toledo

Renata Castillo, M.A.
Director de trabajo de titulación _____

Nascira Ramia, Ed.D.
Miembro del Comité de Titulación _____

Nascira Ramia, Ed.D.
Coordinador Académico Educación _____

Carmen Fernández-Salvador, Ph.D.
Decano del Colegio de Ciencias Sociales y
Humanidades _____

Quito, 13 de mayo 2015

© DERECHOS DE AUTOR

Por medio del presente documento certifico que he leído la Política de Propiedad Intelectual de la Universidad San Francisco de Quito y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo de investigación quedan sujetos a lo dispuesto en la Política.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo de investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma: _____

Nombre: Amalia Isabel Jácome Toledo

C. I.: 1719140475

Lugar: Quito Fecha: Mayo de 2015

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de titulación a mis padres, fuente de inspiración y amor.

A mi abuela Inés: guerrera invencible, sabia y amorosa.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que han formado parte en la elaboración de este trabajo de titulación, por su apoyo incondicional y su confianza puesta en mí: como persona, alumna, amiga y compañera. A las personas que han formado parte de las diferentes etapas de mi vida, de mi trayectoria personal y profesional y me han hecho ser quien soy, estoy aquí gracias a ellos.

A mi familia, gracias por darme soporte en los momentos difíciles y acompañarme en los mejores, por ser parte de cada uno de los acontecimientos vividos a lo largo de este proceso; confiando en mi, en mis expectativas y en los objetivos propuestos.

Un agradecimiento especial a Renata Castillo, por haber compartido conmigo su conocimiento, su pasión por la educación y por ser una guía a lo largo de mi carrera. Agradezco también a mis profesoras, quienes han sabido formarme con su conocimiento y ejemplo.

A Mateo, quien confía y me apoya en todo momento. Su ejemplo de trabajo y perseverancia me motivan a ser una mejor persona y profesional.

A mis amigas por ser honestas, comprensivas, críticas y por siempre darme ánimos.

Les invito a que este trabajo les permita aprender y disfrutar tanto como lo he hecho yo. Espero abrir una puerta a su curiosidad por la literatura infantil, a otro modo de entender la educación y un manera diferente de ver la vida.

RESUMEN

La construcción de la identidad de los niños comienza desde temprana edad. La literatura además de su función educativa, tiene un rol importante dentro de dicho proceso por su influencia psicológica, social y emocional. Los libros tienen una función social, por medio de éstos se transmiten conocimientos, valores, actitudes, roles de género y modelos conductuales. Los cuentos contienen mensajes simplificados y normativos que representan la realidad subjetivamente, desde una perspectiva patriarcal que fomenta la desigualdad entre sexos y los roles femeninos y masculinos estereotipados y sexistas. Los libros son un recurso educativo a través del cual se puede promover la equidad de género y abordar temáticas diversas desde una perspectiva de equidad.

Debido al potencial de transmisión de la literatura, ésta puede emplearse como un recurso educativo que fomente el pensamiento crítico frente a los contenidos sexistas y los estereotipos de género presentes en los libros.

Se incluye una serie de actividades y propuestas para trabajar críticamente los contenidos de género, haciendo de los individuos protagonistas de un modelo social más equitativo, evitando que la literatura sea una herramienta de perpetuación de los estereotipos de género y el sexismo. Es necesaria la creación de una propuesta literaria innovadora que contemple las temáticas de género, rompa los cánones de los personajes tradicionales y los estereotipos, partiendo de un enfoque respetuoso y equitativo que refleje la realidad actual.

ABSTRACT

The construction of children's identity starts at an early age. Literature, in addition to its educational function, has an important role in this process through its psychological, social and emotional influence. Books have a social function; they transmit knowledge, values, attitudes, gender roles and behavioral models. Stories contain simplified and normative messages that represent reality subjectively, from a patriarchal perspective that promotes gender inequality and male and female roles and sexist stereotypes. Books are an educational resource through which you can promote gender equality and address various issues from an equity perspective.

Because of the potential that literature has for transmission, it can be used as an educational resource to foster critical thinking against sexism and gender stereotypes in books.

Included are a series of activities and proposals to critically take into consideration the contents of gender, making the students agents of change and protagonists of a more equitable social model, avoiding that literature be a tool for perpetuating gender stereotypes and sexism. It's necessary to create an innovative literary proposal that addresses gender issues, breaks the rules of traditional characters and stereotypes, and reveals a respectful and equitable approach that reflects current reality.

Contenido

Introducción al problema.....	10
Antecedentes	12
El problema	17
Hipótesis	18
Pregunta de investigación	20
Contexto y marco teórico.....	20
Definición de términos.....	20
Revisión de la literatura	24
I. Importancia de la literatura infantil como herramienta de aprendizaje, recreación y de transmisión ideológica	25
II. Desarrollo de la Identidad de género en la infancia.....	29
III. Estereotipos de género y sociedad	45
IV. El sexismo en la literatura infantil	60
V. Análisis de los estereotipos de género en la literatura infantil.....	75
VI. Educación de género y literatura que rompe con los estereotipos de género	84
VII. Análisis de cuentos para identificar sexismo, herramientas para trabajar los contenidos de la literatura relacionados con género y pautas para seleccionar el material de lectura...91	
VIII. Actividades para trabajar los contenidos de la lectura desde un enfoque reflexivo y pautas para la selección de material de lectura	97
Conclusiones	106
Respuesta a la pregunta de investigación.....	122
Resumen del estado actual de la investigación acerca del tema	123
Relevancia de este estudio	125
Limitaciones en el proceso de revisión de literatura.....	126
Propuesta para posibles estudios acerca del tema.....	127
Referencias.....	129

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

La literatura puede considerarse como una herramienta universal ya que ésta se utiliza tanto en el ámbito académico como personal por niños, jóvenes y adultos a nivel mundial. Esta herramienta tiene múltiples funciones, entre estas se encuentra la estética literaria, el cautivar al lector por medio de la trama y transmitir mensajes de todo tipo a través de las historias, los personajes y los contextos en que son contadas las mismas (Galda, Sipe, Lian, Cullinan, 2011). La literatura y el uso de esta a través de la lectura de cuentos infantiles son un medio para conmover al lector, para marcarlo y para promover las interpretaciones. Por esta razón, los cuentos constituyen un recurso didáctico y pedagógico que permite acercar de una manera natural y amigable a los niños a la literatura (Galda, Sipe, Lian, Cullinan, 2011). Sin embargo, si bien se considera a los cuentos infantiles como una herramienta de transmisión de ideologías, valores, normas sociales y contenidos académicos, uno de los grandes problemas reside en que ésta también incluye estereotipos de género que pueden transmitirse de generación en generación, influyendo en las creencias, actitudes, decisiones, comportamientos a corto y largo plazo (López, 2014).

No obstante, la capacidad de transmisión ideológica que tiene la literatura infantil puede resultar una arma de doble filo si no se reflexiona acerca de la misma, ya que dichas ideologías pueden presentar sesgos relacionados con género, racismo, sexismo y discriminación en general. Tradicionalmente, los cuentos infantiles han tenido un enfoque patriarcal, donde la superioridad masculina ha sido representada de manera evidente, lo cual crea discriminación de género y sexismo a través de sus mensajes (Méndez, 2014). Adicionalmente, la capacidad de transmisión de la literatura infantil no se limita a la narración y a las historias sino que cuenta con otro recurso importante como son las

ilustraciones, lo que hace que los mensajes y las ideas no solo se transmitan verbalmente sino también de manera visual lo cual hace hincapié en el mensaje.

Se considera también a los cuentos como un recurso pedagógico, ya que forman parte del proceso de identificación y aprendizaje de los roles femeninos y masculinos (Galda, Sipe, Lian, Cullinan, 2011). Los cuentos infantiles además de la narración y la historia incluyen ilustraciones e imágenes simbólicas que pueden ser escuchadas y vistas por los niños (Galda, Sipe, Lian, Cullinan, 2011). Es importante considerar la doble codificación existente en los cuentos infantiles, el mensaje de los libros se transmite por dos medios: el texto y la imagen (Kúsulas, 2013). Las ilustraciones dan cuenta de lo que el autor e ilustrador quieren transmitir más allá de las palabras, en ocasiones éstas brindan más información que el propio texto y no son creadas al azar sino que detrás de cada ilustración existe un trabajo de análisis y evaluación previo (Kúsulas, 2013). Dentro de un libro infantil, el texto y la imagen se complementan entre sí para formar un todo y facilitar al niño o al lector la comprensión del mismo (Montoya, 2003). Adicionalmente, las ilustraciones promueven la fantasía y son un recurso necesario para el aprovechamiento del aspecto estético de la literatura infantil (Montoya, 2003). Mientras el adulto lee un cuento en voz alta, el niño disfruta mirando las ilustraciones, para el lector y el oyente las ilustraciones son tan importantes como el texto (Montoya, 2003).

Buena parte de la literatura infantil, tiene como origen la tradición oral, aquella que se ha transmitido de generación en generación. Han sido muchos los mensajes difundidos, en este caso en especial, se considerarán aquellos mensajes sexistas y discriminatorios relacionados con el tema de género (López, 2014). Por las razones expuestas, los cuentos infantiles pueden servir como un referente de las tradiciones de los pueblos, a la vez que también pueden ser el espejos donde se reflejan ciertas características de un conglomerado

social, e inclusive pueden ser ventanas hacia el conocimiento de otras realidades ajenas a las propias (Lehman, 2007).

Por los motivos antes expuestos y partiendo del hecho de que la escuela tiene como misión el educar, formar y desarrollar el pensamiento crítico de los ciudadanos, surge la importancia y la necesidad de capacitar a los docentes acerca de la importancia de la selección de literatura que realicen para su aula y el análisis y la reflexión que se debe hacer en torno a la misma. No obstante, debido a la falta de conocimiento de los maestros acerca de la producción literaria, la falta de criterios al momento de seleccionar el material de lectura para el aula y la falta de estrategias para trabajar con la literatura infantil, hacen que ésta se convierta en un recurso banalizado y sub empleado en el aula, ya que se lo utiliza sin una perspectiva crítica.

Antecedentes

Los libros y la literatura en general son recursos claves que se encuentran siempre en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por medio de los libros, los estudiantes no solo adquieren contenidos académicos sino que también los emplean como una herramienta recreativa. A través de los libros se transmiten un sin número de ideas, muchas de ellas propias del entorno en el que se encuentra el lector, así como también otras ajenas al mismo. Leer literatura permite al lector tener una visión mucho más amplia de la cultura propia y también conocer otras culturas, esta permite al lector explorar y mirar a través de los personajes y mensajes que se encuentran y comparar dichos mensajes con los mensajes que nos son dados diariamente por nuestra propia cultura y los medios de comunicación (Galda, Sipe, Lian, Cullinan, 2011). Esto convierte a la literatura en un artefacto cultural que retoma

los elementos de la sociedad y los representa de manera simbólica, metafórica y real a través de las narraciones presentes en los cuentos infantiles.

Existe producción literaria infantil a nivel internacional principalmente y también producción literaria infantil ecuatoriana pero en menor escala; por lo cual en el aula es posible encontrar cuentos de diversa procedencia, este hecho reitera la idea de que la literatura expone al lector a diferentes escenarios, personajes, tramas, contextos, valores e ideologías que pueden ser conocidas o no (Galda, Sipe, Lian, Cullinan, 2011).

En cuanto a la producción de literatura infantil en el Ecuador, en el año 2000, González realizó un estudio en el cual recopiló una parte de la historia de la producción de nuestro país. El estudio de este autor revela que la literatura infantil ecuatoriana se encuentra menos desarrollada que en otros países de Sudamérica (González, 2000). Pocas de las obras de calidad publicadas han llegado a la mayoría de niños debido a múltiples causas socio-económicas que han dificultado el acceso a la literatura escrita. Entre otras causas, González (2000) destaca que la escasez y la deficiencia de las bibliotecas, la falta de conocimiento por parte de los maestros sobre literatura infantil, la deserción escolar, el trabajo infantil y la falta de instrucción de los padres, constituyen otras de las causas que han impedido a los adultos convertirse en modelos de lectura e inculcar hábitos lectores en sus hijos. Estas circunstancias configuran un escenario en el que la mayoría de niños ecuatorianos tienen acceso únicamente a la literatura tradicional y popular, a la cual acceden mediante juegos, leyendas, cuentos y canciones (González, 2000).

Ana González, la autora de este estudio, realizó una encuesta a los maestros de escuelas fiscales y particulares, la misma que reveló que la mayoría de niños que asisten a escuelas fiscales no leen y que los maestros cuentan con un conocimiento reducido en cuanto a literatura infantil y por esta razón se limitan a la utilización de pocas obras (2000). Las

reducidas obras de literatura infantil que se escogen son utilizadas con fines únicamente pedagógicos, por ejemplo para conmemorar festividades cívicas o religiosas o para ilustrar lecciones (González, 2000). La tradición oral tienen un rol muy importante en el Ecuador, no solo desde una perspectiva histórica sino que se mantiene vigente entre los niños y representa en muchos casos su única exposición a la literatura (González, 2000).

Adicionalmente, la historia de la literatura infantil ecuatoriana es similar a la de otros países. En la época colonial, hasta comienzos del siglo XX, no se registra ninguna obra escrita expresamente para niños. Fue Manuel J. Calle quien en 1905 escribió *Leyendas de tiempo heroico*, ésta fue la primera obra dirigida al público joven, sin embargo, Schon (s.f citado en González, 2000) refiere que la misma es sumamente compleja, centrada netamente en la historia y por lo tanto no podría catalogarse como una obra destinada para público joven. Las obras que fueron publicadas a principios y mediados del siglo XX tenían un contenido bastante didáctico y no fueron escritas con propósitos estéticos-literarios, sino con la intención de transmitir enseñanzas e ilustrar lecciones a niños y jóvenes (González, 2000).

En esta época hubo múltiples reacciones en cuanto a la producción de literatura infantil en el Ecuador, Delgado y Flores (s.f citado en González, 2000) revelan la reacción negativa que se dio por parte de muchos intelectuales hacia la misma; se la calificó incluso como “sub-literatura” al ser percibida como literatura simplista, carente de estética literaria y contenidos profundos. Las pocas publicaciones literarias infantiles utilizaron un lenguaje complejo y una perspectiva de adultos, en la cual se buscó transmitir enseñanzas y comunicar los valores que eran aceptados por la clase media de la época (González, 2000).

Por otro lado, los años setenta fueron críticos para el desarrollo de la literatura; se creó el Sistema Nacional de Bibliotecas y conjuntamente con el Ministerio de Educación y Cultura promovieron la publicación de libros para niños, sin embargo, la falta de preparación de los

docentes, bibliotecarios, la novedad y falta de conocimiento en general, constituyeron obstáculos que hicieron que la literatura infantil ecuatoriana no alcance los niveles de creación y difusión logrados en otros países (González, 2000). En los años setenta se reconoció por primera vez que la literatura infantil puede tener un propósito estético, más allá de lo didáctico o moralizante (González, 2000).

Durante esta época, se adaptaron obras de adultos y se tradujeron algunos clásicos de la literatura universal como: Alicia en el país de las maravillas, las obras de Dickens, Defoe, Swift, la colección de los hermanos Grimm, Andersen y Perrault (González, 2000).

Una de las características de los libros publicados en las décadas del setenta y ochenta es el descuido del formato ya que no se pone atención en los detalles del diseño gráfico, se usa el papel más barato, las ilustraciones son de mala calidad, la tipografía no es apropiada para los niños lectores debido al tamaño de la letra, con márgenes estrechos y encuadernados rústicos (González, 2000). Recién en la década de los 90 se da importancia a la función estética de la literatura infantil y tanto autores como editoriales aceptan que los adultos no deben imponer las temáticas ni sus puntos de vista a los niños, por medio de la literatura, pero esto, en la mayoría de los casos se queda únicamente en teoría (González, 2000).

En el siglo XXI, nuestro país cuenta con muchos autores y obras dirigidas para niños que son del agrado de éstos, donde se toma en cuenta la estética y el contenido así como también el concepto lúdico y retórico que merecen ser mencionados (González, 2000). Algunos de los autores más destacados podrían ser Alicia Yanez Cossíos, quien recibió el Premio Nacional de Literatura y que ha escrito dos obras infantiles importantes. La autora plantea problemas que afectan a la mayoría de niños, como son: la disciplina irracional impuesta en la escuela, la enseñanza de materias de poco interés e innecesarias, favoritismo de los maestros, entre otros (González, 2000). Edna Iturralde se centra en temáticas

relacionadas con los animales, la ecología y los grupos humanos minoritarios en peligro de extinción. De igual manera, cabe destacar el trabajo de María Fernanda Heredia, escritora e ilustradora de muchos cuentos infantiles y juveniles, quien además de ser escritora de cuentos, colabora con revistas infantiles y blogs de literatura infantil y juvenil enfocados a jóvenes lectores, padres y maestros. También, se destaca el trabajo del escritor Edgar Allan García con sus libros sobre el lenguaje infantil, sus cuentos incluyen adivinanzas, trabalenguas, juegos, chistes y poemas, tanto tradicionales como de su creación personal (González, 2000). Francisco Delgado es otro escritor que se ha destacado como antólogo, promotor e historiados de la literatura infantil ecuatoriana, sus obras tienen un enfoque tradicional pero a la vez moderno. Leonor Bravo es autora e ilustradora y ha publicado libros muy destacados a nivel nacional e internacional. Finalmente, Ramiro Giménez escribe poesía infantil y explora vivencias infantiles a través de sus cuentos (González, 2000).

Se realizó una breve reseña histórica de la producción literaria ecuatoriana y se constató que si bien existen escritores de literatura infantil ecuatorianos que producen literatura infantil de calidad, el alcance de los mismos es reducido debido a múltiples factores como los mencionados inicialmente. En el caso de los niños que acuden a instituciones educativas públicas, los cuentos infantiles son un recurso muy limitado tanto por el aspecto económico, por el desconocimiento de maestros y autoridades sobre la producción literaria infantil, la importancia de la literatura y la lectura en general. Por esta razón, las obras a las que mayormente acceden los niños del sector público son la literatura tradicional, transmitida por vía oral y a un número reducido de cuentos, la mayoría de ellos clásicos provenientes de ediciones antiguas. En el ámbito privado, González destaca que incluso los niños de clases sociales privilegiadas no conocen a muchos autores nacionales y que los autores y escritores infantiles ecuatorianos llegan solamente a una mínima parte de un público de élite muy

reducido (2000). En una entrevista realizada por El Universo en abril del 2014 a escritores ecuatorianos, Cecilia Velasco profesora universitaria y escritora de literatura infantil, en el Ecuador es muy poco lo que se lee en las escuelas y colegios, la situación es crítica en las instituciones públicas y en instituciones privadas las editoriales locales se esfuerzan para que los estudiantes adquieran y lean libros de autores ecuatorianos (El Universo, 2014).

En este análisis histórico de la producción literaria infantil se destaca cómo el contexto socio-económico del país ha influido, no solo en la producción y difusión literaria, sino también en los contenidos presentes en los cuentos. Además, el contexto ha influenciado también en la limitación de la cobertura de la producción nacional debido a que los cuentos ecuatorianos no llegan a la cantidad de niños que se esperaba, por múltiples razones ya sean económicas, sociales, de desconocimiento o de poca publicidad, las cuales hacen que en las aulas de instituciones tanto privadas como públicas primen los cuentos clásicos y también literatura infantil extranjera (González, 2000). Por esta razón, nace mi interés por realizar un análisis de los contenidos de estos cuentos clásicos que se encuentran presentes en el aula y con los cuales se trabaja para identificar los estereotipos de género existentes, el sexismo o la discriminación de género (Méndez, 2014).

El problema

La literatura, sin importar el público al que esté destinada, ya sean niños, adolescentes o adultos, tiene el potencial de transmitir múltiples ideas y de llevar al lector a conocer otros paradigmas, personajes, contextos e historias que pueden parecer tanto propias como lejanas a la realidad del lector. La lectura de cuentos infantiles y la literatura en general conmueven al lector y lo invitan a meterse dentro de la historia e incluso hacer una interpretación propia de lo que leen (López, 2014). Los cuentos se presentan como una actividad tanto lúdica como

de aprendizaje y conducen a una experiencia formativa e informativa (Pastor, 2014). Uno de los métodos más importantes de la transmisión de los valores y normas sociales a los miembros de una sociedad se da por medio de la narración de cuentos (Kortenhaus, Demarest, 1993). La necesidad de investigar sobre este tema reside en el rol de la literatura infantil dentro y fuera del aula debido a su potencial de transmisión. Es necesario indagar sobre el tema para prevenir posibles actitudes sexistas o discriminatorias relacionadas con el género ya que estos se difunden, transmiten y se asimilan de manera rápida y significativa (Hägglund, 2012). El proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque de género y de justicia social, busca promover el encuentro entre los géneros desde una perspectiva de equidad, respeto y valoración mutua entre géneros y de esta manera pretende evitar cualquier manifestación de marginación (Leiva, 2011). La pedagogía crítica con un enfoque de justicia social y género pretende que la actitud y las creencias en cuanto a género sean equitativas y promueve el análisis crítico y la reflexión en relación a los diferentes aspectos que se presentan en la literatura infantil. Los docentes deben ser críticos sobre el material de lectura, promover el pensamiento crítico, la reflexión y el análisis antes durante y después de la lectura de tal manera que se trabajen los contenidos de este material desde una perspectiva crítica y en este caso preciso tomando en cuenta la perspectiva de género (Lehman, 2007). El objetivo no es eliminar la existencia de cuentos clásicos como material dentro o fuera del aula, sino que se busca leer los mismos como punto de partida hacia un proceso de reflexión de contenidos, personajes, trama, contexto, roles, imágenes, lenguaje empleado, entre otros.

Hipótesis

Actualmente, existen docentes que no toman consciencia del potencial que tiene la literatura y de la importancia del desarrollo del pensamiento crítico. Siendo así, no

utilizan la los libros para desarrollar dicho pensamiento y se limitan a utilizarlos para transmitir contenidos, valores, creencias y comportamientos sociales (Méndez, 2004). Así mismo, cuando se utiliza la literatura como recurso pedagógico o recreativo, no se toma en cuenta el factor de género, por lo que no se crea conciencia sobre el impacto de este recurso en la sociedad. Los docentes deben estar conscientes de sus propias creencias en cuanto a género y diferenciarlo del rol que tienen en relación a éste dentro del aula (Manjari, 1998). Algunos maestros basan sus creencias de género es aspectos biológicos, sociales o ambos, factor que influye en la manera de abordar esta temática al momento de trabajar un texto (Manjari, 1998).

En el aula, los profesores deben brindar oportunidades para que los estudiantes tengan acceso a diferentes recursos y actividades que promuevan la equidad entre géneros (Manjari, 1998). En fin, el objetivo es abordar textos en los cuales el profesor promueva el análisis de los estereotipos de género adoptando diferentes perspectivas, posturas, roles y actitudes. Una vez realizado el análisis de éstos, es necesario proponer estrategias para trabajarlos, incentivando la reflexión y una postura crítica frente a lo que leen y al material al que son expuestos dentro y fuera del aula, utilizando la literatura infantil como recurso.

A través de este estudio se presenta como hipótesis que si no se desarrolla ni promueve la reflexión y el análisis crítico de los contenidos de la literatura infantil por parte de docentes y estudiantes, los cuentos infantiles se convierten en una herramienta de transmisión y perpetuación de los estereotipos de género.

Pregunta de investigación

¿De qué manera puede utilizarse la literatura infantil como un recurso pedagógico para desarrollar el pensamiento crítico en relación a los estereotipos de género y el sexismo con estudiantes de 6 a 12 años de edad?

Contexto y marco teórico

La presente revisión de literatura se enmarca dentro de diversas áreas del conocimiento como: la educación, la psicología, la sociología y la antropología para tener una visión más completa acerca de la temática que se abordará. El enfoque de la educación en este tema es analizar el rol del profesor en el aula para tratar de utilizar la literatura infantil de la mejor manera y crear conciencia de los estereotipos y contenidos existentes en los recursos a los que son expuestos los estudiantes. Por otro lado, la psicología intenta explicar el proceso de mediante el cual los niños construyen su identidad de género conforme su desarrollo y la antropología a su vez buscará explicar esta misma construcción de la identidad de género pero desde otra perspectiva. Finalmente, la sociología y la antropología servirán para referir el origen de los estereotipos relacionados con género y las repercusiones de los mismos en la sociedad.

Definición de términos

Una vez definidos estos conceptos la comprensión de la revisión de literatura se facilitará ya que al ser términos con connotaciones e implicaciones sociales y culturales es necesario saber en base a que definición se desarrollará este trabajo y de esta manera tomar estas definiciones como punto de partida.

Género: Se refiere a las actitudes, emociones y comportamientos que una cultura asocia con el sexo biológico de una persona (American Psychological Association, 2011). Las conductas

que son compatibles con las expectativas culturales se refieren como normativas de género y las conductas que son vistas como incompatibles con estas expectativas constituyen una inconformidad de género (American Psychological Association).

Estereotipo: Clichés, imágenes preconcebidas, sumarias, fijas, de las cosas y de los seres que sea hace el individuo bajo la influencia de su medio social (familia, entorno, estudios, profesión, relaciones humana, medios de masa, etc) y que determinan en mayor o menor grado sus maneras de pensar, sentir y actuar (Diccionario de Ciencias Humanas, 1985).

Identidad: Se refiere a la identificación innata y psicológica de una persona como mujer, hombre u otro género, el mismo que puede o no puede corresponder al sexo asignado al nacer (Human Rights Campaign, 2015)

Feminismo:

1. Conjunto de doctrinas y de movimientos sociales propios de la civilización occidental que tienen por objetivo la igualación de los estatutos sociales de hombres y mujeres; en particular, insistencia en la igualdad civil, jurídica, económica y profesional de la mujer (Diccionario de Ciencias Humanas, 1985).
2. Corriente o tendencia que busca la emancipación de la mujer, luchando por la igualdad de derechos entre los sexos. Movimiento que propugna la igualdad entre el hombre y la mujer mediante una acción política y social que pugne por la liberación femenina con el fin de suprimir las desigualdades jurídicas, políticas y económicas (Diccionario de Sociología, 2008).

Equidad de género: Situación en la que todas las personas, con independencia de su sexo, tengan el derecho y la oportunidad de desarrollar sus capacidades y aspiraciones, tomando decisiones y desarrollándose a nivel individual y social al margen de las limitaciones y roles de género socialmente establecidos para mujeres y hombres que limitan sus comportamientos (Vargas, 2014).

Equidad social: Grado de accesibilidad que tengan los individuos de una sociedad frente a las oportunidades que existen en la misma; por ejemplo, acceso a fuentes de trabajo, participación en el ingreso fiscal, facilidad de acceso a los servicios como salud, educación, previsión, etc (Diccionario de Sociología, 2008).

Sexismo:

1. Sistema de ventajas que privilegia al hombre, subordina a la mujer, denigra los valores y prácticas femeninos y fuerza la dominación y control masculino y refuerza las formas de masculinidad deshumanizadores y peligrosas para el individuo (Adams, Bell, Griffin, 2007). El sexismo impacta al hombre y a la mujer, funciona a través de creencias y prácticas individuales, instituciones, imágenes e ideas, y es reforzada a través de estructuras económicas, violencia y homofobia.
2. Posición según la cual uno de los sexos es considerado superior al otro. Actitud de discriminación hacia la mujer (Del Acebo, Brie, 2006).

Patriarcado: Organización social político-jurídica caracterizada por la autoridad doméstica del padre, por la descendencia en línea exclusivamente paterna (patrilineal), y , en su forma

más acusada por el estatuto de superioridad política de los hombres y la superioridad de las mujeres en la vida pública; opuesta al matriarcado (Diccionario de Ciencias Humanas, 1985).

Machismo: Creencia naturalizada de una superioridad del hombre sobre la mujer (Castellanos, 2015). Con la llegada de los españoles llega el machismo al Ecuador que marcó las relaciones de poder y distribuciones de roles en la sociedad ecuatoriana (Castellanos, 2015).

Tradicición:

1. Transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, hecha de generación en generación (Diccionario de la Real Academia de la Lengua, 2015)
2. Elaboración literaria, en prosa o verso, de un suceso transmitido por tradición oral (Diccionario de la Real Academia de la Lengua, 2015).

A continuación se encuentra la Revisión de la Literatura la cual se dividirá en siete partes, seguida de las conclusiones que contienen el análisis y la discusión del tema investigado.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Metodología para el proceso de revisión de literatura

En el presente trabajo se realiza un análisis sobre los estereotipos de género y el sexismo que se encuentra en la literatura infantil. Dicho análisis incluye una reflexión acerca tanto de la trama como de las ilustraciones, los personajes, los roles que éstos desempeñan en las historias, la predominancia de personajes masculinos, entre otros. Una vez presentado el análisis, mi propuesta se enfoca en que los niños sean capaces de cuestionar, reflexionar y analizar la literatura a la que están expuestos y logren hacer de la reflexión un hábito.

La siguiente revisión de literatura se realizó a través de la investigación de fuentes confiables. Se utilizó principalmente artículos de diarios de publicación, estudios realizados tanto en el Ecuador como en el extranjero, revistas especializadas en género y libros de antropología y sociología relacionados al tema. También se consultó libros sobre psicología del desarrollo y psicología evolucionista para sustentar la parte de la creación e identificación de género en los niños. En cuanto a la propuesta pedagógica y de trabajo en el aula, se revisaron algunos libros sobre literatura infantil e influencia de la misma, estrategias para desarrollar el pensamiento crítico, el análisis y la reflexión y herramientas para identificar elementos sexistas y estereotipos de género en los libros infantiles. Formato de la revisión de la literatura

La presente revisión de literatura está organizada por temas. Primero se menciona la importancia de la literatura infantil y se explica porqué la misma constituye una herramienta

de aprendizaje y de recreación; de qué manera ésta puede considerarse artefacto cultural y transformacional. Posteriormente, se habla acerca del desarrollo de la identidad de género vista desde diferentes enfoques. Se analiza los estereotipos de género que se encuentran arraigados en la sociedad y de qué manera el género es una construcción social que influye en las creencias y conductas y conductas de los individuos. Luego, se analiza de manera más concreta el sexismo y los estereotipos de género representados en la literatura infantil. Finalmente, se incluyen estrategias para trabajar la literatura infantil y juvenil en el aula y desarrollar el pensamiento crítico y creativo en torno a la temática de género, se habla también acerca de la nueva literatura que rompe con los estereotipos de género existentes y los cánones tradicionales en torno al tema.

1. Importancia de la literatura infantil como herramienta de aprendizaje, recreación y de transmisión ideológica

1.1 Definición de Literatura infantil

Han sido muchas las definiciones otorgadas al concepto de literatura infantil. Andersson y Drunker (2008 citado en Hägglund, 2012) y Nikolajeva (2004 citado en Hägglund, 2012) mencionan que todos los libros escritos, publicados, promocionados y manejados por expertos, que tienen como público principal los niños pertenecen a la categoría de literatura infantil. A su vez, Cervera describe a la literatura infantil como “toda manifestación y actividad que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño” (1991 citado en Hägglund, 2012, p.14).

La literatura infantil tiene múltiples funciones y se considera en muchos sentidos a la lectura como la puerta de entrada al mundo de la literatura, del entretenimiento e incluso se la reconoce como un agente de socialización (Del Pino, 2001). El acercamiento a la literatura no solo se da a partir de la escolarización o desde que los estudiantes se inician en el aprendizaje

de la lecto-escritura sino mucho antes (Lehman, 2007). El contar cuentos, leyendas o historias es una tradición milenaria; esta costumbre tiene un impacto en quien escucha o lee las historias (Lehman, 2007). Por medio de ellas, es posible trabajar algunos aspectos de carácter académico, recreativo, emocional, problemáticas sociales, entre otros.

1.2 Literatura como herramienta de aprendizaje.

La literatura infantil y juvenil es considerada un recurso apropiado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un recurso mediador que permite acercar a los niños a nociones, situaciones diversas y temas de interés de este grupo poblacional (Pastor, 2014). Por medio de la lectura y los distintos géneros literarios el lector aborda un sin número de temas (Lehman, 2007). Los lectores se acercan a los diferentes libros con temas, intereses e inquietudes que pueden ser resueltas a través de la lectura (Lehman, 2007). Al momento de leer poesía el lector busca alimentar su alma, por medio de la ficción descubre nuevos mundos e indaga acerca de temas diversos, la no ficción ayuda a comprender el mundo de una manera más amplia (Galda, Sipe, Lian, Cullinan, 2013). Al ser considerada una recurso didáctico, los buenos lectores cuentan con ventajas académicas que apoyan su éxito, independientemente de su inteligencia o de sus circunstancias (Galda, Sipe, Lian, Cullinan, 2013). Estas ventajas se relacionan con el desarrollo y consolidación del lenguaje oral y escrito ya que los libros exponen a los lectores a nuevo vocabulario, temáticas diversas, contenidos novedosos y en general la lectura es una actividad retadora en sí (Galda, Sipe, Cullinan, 2013).

1.3 Beneficios de la lectura en voz alta

Los beneficios de la lectura no son únicamente para los lectores sino también para los niños que escuchan la lectura en voz alta, los mismos que se reflejarán en su nivel de comprensión del lenguaje, comprensión de contenidos, curiosidad y avidez por aprender, el lenguaje oral y escrito y capacidad atencional (Lehman, 2007). Así mismo, la literatura se considera como una puerta hacia el aprendizaje, por su potencial de enseñar contenidos de manera dinámica y significativa (Galda, Sipe, Cullinan, 2013). El estimular la lectura desde temprana edad influirá en la motivación que tengan los estudiantes por aprender y conocer más acerca de diferentes temas (Mendoza & Resse, 2001). La literatura es sumamente versátil y la variedad de textos, géneros, autores, entre otros, permiten al lector aprender de distintas maneras a través de la lectura (Galda, Sipe, Cullinan, 2013). Si bien existe literatura creada expresamente con el objetivo de enseñar acerca de algún tema, existen también otros libros que por medio de las historias relatadas dejan enseñanzas al lector acerca de diferentes temas y áreas de conocimiento. De ahí, surge la importancia de brindar en el aula y en casa un ambiente rico en variedad de literatura que motive al estudiante a desarrollar un hábito lector y placer por la lectura (Galda, Sipe, Cullinan, 2013).

1.4 La literatura como herramienta recreativa

A esto se suma, que la literatura además de enseñar es una herramienta recreativa que favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Es una ventana hacia nuevos mundos, nuevos lugares, personas diversas, culturas distintas, situaciones variadas y perspectivas diversas lo que hace que podamos conocer a través de literatura mundos o realidades diferentes a las de su entorno (Mendoza y Reese, 2001). Por medio de la trama de

un libro, de la personalidad y creencias de los protagonistas el lector puede llegar a comprender diferentes perspectivas y puntos de vista que difieren de los propios (Mendosa y Reese, 2001). Al abrir nuevas interrogantes por medio de la literatura y presentar perspectivas diversas el lector, éste no lee el texto de manera pasiva sino que se involucra con el mismo, trabaja y procesa de manera crítica la información recibida en la lectura (Galda, Sipe, Cullinan, 2013).

En cuanto al pensamiento creativo, las historias ya sean contadas o leídas llevan al lector hacia mundos nuevos y desconocidos que lo obligan a desarrollar y poner en marcha su imaginación (Galda, Sipe, Cullinan, 2013). Las historias siempre presentan algún tipo de conflicto, el cual permite entender que existen diversas problemáticas comunes a los individuos y múltiples maneras de resolver las mismas (Mendosa, Reese, 2001). Frye destaca el rol de la literatura en cuanto a educar la imaginación y sostiene que su rol fundamental en la vida cotidiana es estimular la creatividad imaginando un mundo ideal en el que nos gustaría vivir (citado en Galda, Sipe, Cullinan, 2013). Por ende, la literatura tiene el potencial de juntar el mundo real con el mundo ideal que el lector puede crear.

2. La literatura infantil como herramienta de transmisión ideológica

2.1 La literatura como artefacto cultural

La literatura infantil además de tener un valor pedagógico y lúdico también representa un artefacto cultural, es un reflejo de la sociedad y los tiempos en que las obras fueron escritas (Häglund, 2012). No es un simple reflejo de la sociedad sino que es una representación e interpretación del autor de cómo percibe el autor la realidad social (Häglund, 2012). También expresa aspectos propios de la cultura, esclarece características sociales y transmite lo que se considera correcto o coherente de acuerdo al punto de vista de la sociedad (Häglund, 2012).

Además, de acuerdo a Pastor (2014) los personajes de los cuentos infantiles influyen en el comportamiento, la percepción de valores y roles por parte de los niños lectores convirtiéndose en un medio eficaz de comunicación cultural, transmisión de valores, creencias y normas sociales (Kortenhaus y Demares, 1993 citado en Pastor, 2014).

La literatura tiene un efecto en la conceptualización del niño y el joven sobre sí mismo y sobre su entorno. El lector, al estar desarrollando su identidad es susceptible a los mensajes transmitidos en el texto (Pastor, 2014). La literatura es una interpretación del mundo en sus distintas manifestaciones, tanto reales como simbólicas a través de la escritura (Pérez Alonso-Geta, Novo, Salinas y Valdivieso, 2008 citado en Lasarte y Aristizábal, 2014).

La literatura infantil representa un recurso de primera mano durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los libros infantiles son un medio para adquirir conocimientos, entretenerse, investigar, imaginar y pensar acerca de lo leído. La literatura constituye un artefacto cultural que refleja la sociedad y permite a los lectores comprender y explorar su mundo y también mundos desconocidos. La literatura infantil enriquece la vida de los niños y amplía sus horizontes en todo sentido, el lenguaje no necesariamente refleja la realidad sino que la construye (Saussure, s.f). La literatura infantil es considerada como un transmisor de normas sociales y formas de vida dominantes en una determinada sociedad (Pastor, 2014). El hecho de que los libros sean tan relevantes en nuestra formación como individuos desde la infancia puede tener implicaciones.

II. Desarrollo de la identidad de género en la infancia.

Existen varias teorías, perspectivas y enfoques que pretenden explicar el desarrollo del género en los niños. Dentro del área de la psicología del desarrollo hay diferentes enfoques para explicar cómo se da el desarrollo del género. Algunas teorías se centran en las

experiencias y expectativas sociales existentes para niños y niñas desde el momento del nacimiento e incluso antes (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Dichas expectativas y experiencias sociales se fundamentan en tres elementos asociados con la identidad de género: los roles de género, la tipificación de género y los estereotipos de género (Papalia, Olds, Feldman, 2011).

2.1 Perspectivas psicológicas que buscan explicar el desarrollo del género en la infancia

La tipificación de género es el proceso de socialización mediante el cual los niños desde temprana edad aprenden los roles que son considerados apropiados de acuerdo a su género (Papalia, Olds, Feldman, 2011). A su vez, todas las sociedades tienen roles de género y éstos se definen como los comportamientos, intereses, actitudes y rasgos de personalidad que una cultura considera como apropiados para mujeres y hombres (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Cada una de las perspectivas que se presentarán a continuación contribuye a una mejor comprensión sobre el desarrollo del género; sin embargo, ninguna de ellas logra explicar completamente las razones por las cuales niños y niñas difieren en ciertos aspectos y son disímiles en otros.

2.1.1 Enfoque biológico.

Este enfoque defiende la existencia de roles de género similares en diferentes culturas lo cual apunta a que ciertas diferencias de género tienen un componente biológico de base (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Los investigadores buscan descubrir evidencias de explicaciones de carácter hormonal, neurológico y genético para las diferencias en cuanto a género (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Debido a que existen diferencias similares en las personas, esto sugiere que la identidad sexual esté determinada en el cerebro inclusive

previamente a la formación de los órganos sexuales y la actividad hormonal (Dewing, Shi, Horvath y Vilain, 2003). Además, las hormonas que se encuentran en el torrente sanguíneo antes o durante el momento del nacimiento pueden causar efectos negativos en el cerebro que se está desarrollando. No obstante es complejo separar las influencias hormonales de las influencias de carácter genético o de las influencias ambientales que vienen posteriormente (Iervolino et al., 2005). Esta perspectiva menciona la posibilidad de que la identidad de género tenga sus orígenes en una estructura cromosómica o en el desarrollo prenatal y que ésta no se cambia con facilidad (Diamond y Sigmundson, 1997). El desarrollo psicosexual posee influencias de diversos factores incluyendo los genes de los cromosomas sexuales, la estructura cerebral, la dinámica familiar, las circunstancias sociales y la exposición prenatal a los andrógenos (Papalia, Olds, Feldamn, 2011).

2.1.2 Enfoque evolutivo del desarrollo.

El enfoque evolutivo del desarrollo destaca que el comportamiento de género tiene una base biológica y un propósito. Desde este enfoque, los roles de género de los niños tienen que ver con las estrategias de apareamiento y crianza infantil evolucionadas en los hombres y mujeres adultos (Papalia, Olds, Feldman, 2011). De acuerdo a la teoría de la selección sexual hecha por Darwin en 1871, la selección de las parejas sexuales se concibe como una respuesta a las presiones reproductivas que enfrentaron los primeros hombres y mujeres en la lucha por la supervivencia de la especie (Wood y Eagly, 2002). En razón de esto, los hombres presentan una tendencia a buscar el máximo número de parejas que les sea posible, valoran la capacidad física que les permite competir por las parejas y tener mayor control de los recursos y su estatus social es valorado por las mujeres (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Por otro lado, en vista de que una mujer invierte una mayor cantidad de tiempo y energía durante

el embarazo y la gestación el número de hijos es limitado, la supervivencia de cada uno es esencial para ella (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Esta teoría defiende que las mujeres busquen una pareja que permanezca a su lado, brinde sustento a sus hijos, le permita criarlos hasta que alcancen su madurez reproductiva, razón por la cual las hembras más cariñosas y maternales que los machos (Bjorklund y Pellegrini, 2000; Wood y Eagly, 2002 citado en Papalia, Olds, Feldman, 2011).

Adicionalmente, de acuerdo a esta teoría, la agresividad y competitividad de los hombres y la actitud maternal de las mujeres se desarrollan a lo largo de la infancia como preparación para los roles adultos que cumplirán posteriormente (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Si se considera a esta teoría como correcta, los roles de género deberían ser universales y tener un carácter resistente al cambio (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Esta teoría se apoya en la evidencia de que en todas las culturas las mujeres son las principales personas a cargo del cuidado de los hijos a pesar de que en ciertas sociedades esta responsabilidad sea compartida con el padre (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Sin embargo, la evidencia en contra de esta teoría sería la actual mayor participación de los padres y hombres en general en la crianza de los niños con relación al pasado (Papalia, Olds, Feldman, 2011).

Los críticos de esta teoría indican que tanto la sociedad como la cultura y la biología son determinantes en cuanto a la asignación de los roles de género (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Los evolucionistas destacan que el rol principal del hombre es proveer la subsistencia mientras que el de la mujer es el cuidado de los hijos (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Ciertos teóricos evolutivos consideran que la evolución de los roles de género constituye un proceso dinámico y reconocen que éstos son susceptibles al cambio en un ambiente diferente del que evolucionaron en un inicio (Papalia, Olds, Feldman, 2011).

2.1.3 Enfoque psicoanalítico.

Freud planteaba que la sexualidad era innata, sin embargo, consideraba que la identidad y preferencia por un rol de género se da en la etapa fálica, en el momento en que los niños comienzan a identificarse con su progenitor del mismo sexo (Shaffer, 2000). La identificación se define como la adopción de las características, creencias, actitudes, valores y conductas de su progenitor del mismo sexo con el cual se sienten identificados (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Freud consideraba al proceso de identificación como un proceso significativo en el desarrollo de la personalidad en la infancia (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Si bien los niños aprenden rápidamente las conductas tipificadas y desarrollan preferencias por compañeros de juego y actividades tipificadas por el género, muchos niños de cuatro a seis años desconocen las diferencias entre los genitales masculinos y femeninos (Shaffer, 2000).

Adicionalmente, Freud creía que la identificación de un niño con su padre está basada en el temor. Investigaciones posteriores han comprobado que los niños se identifican de manera más intensa con los padres afectuosos y cálidos y se muestran lejanos a los padres punitivos y amenazantes (Hetherington y Frankie, 1967; Mussen y Rutherford, 1963 citado en Shaffer, 2000). Finalmente, estudios realizados acerca de las similitudes entre padre e hijo demuestran que los niños que se encuentran en edad escolar y en la adolescencia no son psicológicamente tan parecidos a ninguno de sus dos progenitores (Maccoby y Jacklin, 1974 citado en Shaffer, 2000).

2.1.4 Enfoque del aprendizaje social.

Los teóricos del aprendizaje social como Albert Bandura y Walter Mischel (1966) sostenían que los niños adquieren sus identidades de género y sus preferencias por los roles

de género de dos maneras: directa e indirecta. Mischel (1966) afirmaba que los niños adquieren los roles de género mediante la imitación de modelos; reciben una recompensa o un refuerzo por el comportamiento considerado adecuado para su género y al contrario son desalentados o castigados cuando tienen conductas consideradas más apropiadas para el otro sexo. Los niños eligen modelos a los cuales consideran poderosos, exitosos o influyentes, dichos modelos suelen ser los padres o el padre del mismo sexo y son éstos quienes establecen patrones de conducta seguidos por sus hijos (Papalia, Olds, Feldman, 2011). En un estudio realizado por Fagot y Leinbach en 1989 (citado en Shaffer, 2000) comprobaron que los padres alientan a sus hijos a realizar actividades que se consideran apropiadas para el género y obstaculizan el juego visto como propio del otro sexo en la infancia. Esto se da antes de que los niños hayan adquirido sus identidades de género básicas y logren exhibir preferencias marcadas por actividades consideradas como masculinas o femeninas. La retroalimentación conductual por parte de los padres, familiares, profesoras o del entorno en general conjuntamente con la enseñanza directa es una manera de reforzar la tipificación de género (Shaffer, 2000).

Sin embargo, desde los años 70 los estudios realizados ponen en duda el poder del modelamiento del mismo sexo como una explicación única para las diferencias de género (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Conforme se ha dado el desarrollo de las explicaciones cognitivas acerca de la adquisición de la identidad de género, la teoría del aprendizaje social ha perdido peso y la teoría sociocognitiva creada por Bandura incorpora algunos elementos de la perspectiva cognitiva (Papalia, Olds, Feldman, 2011). La teoría sociocognitiva defiende que los factores internos son tan importantes como los factores externos y que los acontecimientos ambientales, las características personales y las conductas interactúan entre

sí en el proceso de aprendizaje (Henson & Eller, 2000). La teoría sociocognitiva destaca que los niños aprenden también por medio de la observación y por ende de manera indirecta. La observación permite a los infantes aprender mucho sobre los comportamientos calificados como típicos de cada género incluso antes de llevarlos a cabo (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Combinan a nivel mental las observaciones de varios modelos y a su vez generan sus propias variaciones conductuales (Papalia, Olds, Feldman, 2011). En esta teoría, el ambiente no es un elemento dado sino que reconoce que los niños seleccionan o crean sus ambientes por medio de su elección de compañeros y actividades de juego (Shaffer, 2000). No obstante, los críticos mencionan que esta teoría no explica cómo los niños distinguen entre varones y mujeres antes de tener un concepto de género, qué los motiva a adquirir el conocimiento de género o la manera en que se internalizan estas normas de género (Papalia, Olds, Feldman, 2011).

2.1.5 Enfoque cognitivo

Lawrence Kohlberg, en su teoría propone que el conocimiento del género precede al comportamiento de género (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Los niños buscan de manera activa las señales relacionadas con el género dentro de su mundo social y a medida que se percatan del género al que pertenecen, adquieren conductas percibidas como congruentes con el ser varón o ser mujer (Papalia, Olds, Feldman, 2011). La teoría de Kohlberg se centra en dos ideas principales. La primera es que el desarrollo de los roles de género depende del desarrollo cognitivo del niño, éstos deben adquirir ciertos conocimientos sobre el género antes de que sean influidos por sus propias experiencias sociales (Shaffer, 2000). La segunda idea principal es que los niños se socializan a sí mismos de una manera activa y no son entes pasivos de la influencia social (Shaffer, 2000). Según la teoría del desarrollo cognitivo de

Kohlberg los niños instituyen primero una identidad de género estable y posteriormente buscan de forma activa los modelos del mismo sexo e información adicional para aprender cómo actuar como niño o como niña (Shaffer, 2000).

Contrariamente a la teoría psicoanalítica y del aprendizaje social, Kohlberg estableció tres etapas por las cuales pasan los niños conforme adquieren una comprensión más madura de lo que significa ser hombre o mujer (Shaffer, 2000). La primera etapa es la identidad de género básica que se da hacia los 3 años de edad y en la cual los niños se clasifican a sí mismos como niños o niñas (Shaffer, 2000). La segunda etapa es la estabilidad de género que se da posteriormente y en esta se percibe al género como algo estable e invariable, los niños crecen y se convierten en hombres y las niñas en mujeres (Shaffer, 2000). Finalmente, la tercera etapa es la consistencia de género en la cual el concepto de género se completa el momento en que el niño se percata que el sexo también es estable (Shaffer, 2000). Por ejemplo, entre los 5 y los 7 años los niños ya comprenden que el género no puede ser alterado cuando una persona se viste con ropa del otro sexo o realiza actividades del otro sexo. Estudios hechos en más de 20 culturas diferentes demuestran que los niños que se encuentran en edad preescolar pasan a través de las tres etapas de Kohlberg en la secuencia antes mencionada (Marcus y Overton, 1978; Munroe, Shimmin y Munroe, 1984 citado en Shaffer, 2000).

Los niños que han alcanzado dicha consistencia de género de acuerdo a su sexo, comienzan a interesarse más en los personajes masculinos o femeninos que ven en la televisión (Luecke-Aleksa y cols., 1995 citado en Shaffer, 2000) y demuestran preferencias por juguetes de modelos femeninos o masculinos (Frey y Ruble, 1992 citado en Shaffer,

2000). Este es un ejemplo de cómo la socialización y los medios de comunicación influyen en la formación de la identidad de género en los niños.

2.2 El rol de la socialización en la adquisición de la identidad de género

La socialización inicia mucho antes de la lactancia e incluso antes de que se dé la comprensión consciente de la formación del género. De manera progresiva y conforme los niños regulan sus actividades, éstos adquieren normas conductuales (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Los niños se sienten bien consigo mismos cuando se encuentran a la altura de sus normas internas y se sienten incómodos o mal cuando no es de esta manera (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Este cambio del control conductual socialmente guiado a la autorregulación del comportamiento relacionado con el género se da entre los 3 y 4 años de edad y son muchos los factores influyentes (Bussey y Bandura, 1992).

2.2.1 Influencias familiares

La familia es considerada como el primer contexto de aprendizaje de roles y estereotipos asociados a la identidad sexual. Conserva normas y reglas que han sido establecidas socialmente y adquiridas por los padres en su propia educación (Del Pino, 2011). Frecuentemente los padres contribuyen en la generación de diferencias sexuales relacionadas con habilidades y autopercepciones cuando tratan de manera diferente a sus hijos hombres y a sus hijas mujeres (Shaffer, 2000). De manera más general, las experiencias familiares refuerzan las preferencias y actitudes típicas del género. Se comprende así la dificultad de identificar hasta qué punto influye la genética transmitida por los padres y la influencia del ambiente que los padres crean para sus hijos (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Así mismo, es posible que los padres respondan a la conducta típica de género de sus hijos y alienten la misma de modo consciente o inconsciente (Papalia, Olds, Feldman, 2011).

Los niños hombres muestran una socialización de género más fuerte en relación a las niñas en lo que a juegos se refiere (Papalia, Olds, Feldman, 2011). De acuerdo a un estudio realizado, madres y padres pero en especial los padres se muestran más incómodos cuando un niño juega con una muñeca que cuando una niña juega con una pelota (Sandnabba y Ahlberg, 1999). Las niñas cuentan con mayor libertad que los niños en cuanto a su forma de vestir, los juegos y su elección de compañeros de juego (Miedzian, 1991).

Por otro lado, en los hogares considerados igualitarios, el rol del padre en la socialización del género parece ser de suma importancia (Fargot y Leinbach, 1995). En un estudio observacional realizado por Turner y Gervai (1995 citado en Papalia, Olds y Feldman, 2011) a niños británicos y húngaros de 4 años, los niños y niñas cuyos padres tenían mayor participación en las labores del hogar y en el cuidado de los hijos, se encontraban menos conscientes de los estereotipos de género y participaban en menos juegos tipificados por género. Dicho estudio permite constatar la influencia de la familia y de la dinámica familiar en cuanto a la construcción de género.

De igual manera, los hermanos también influyen en el desarrollo de género. De acuerdo a un estudio realizado por McHale, Updegraff, Helms-Erikson y Crouter (2001) a 198 hermanos primogénitos y segundos hijos, este estudio reveló que los segundos hijos tenían la tendencia de parecerse a sus hermanos mayores en actitudes, personalidad y actividades recreativas mientras que los primeros hijos tenían una mayor influencia de sus padres que de sus hermanos menores. Los niños que tienen hermanos mayores del mismo sexo tienen un comportamiento más típico de género que aquellos niños cuyos hermanos mayores son del sexo opuesto (Iervolino et al., 2005).

2.2.2 Influencia de los pares.

Los pares constituyen una de las principales influencias en la tipificación de género. En el preescolar e incluso en la escuela los niños juegan en grupos segregados por sexo y esto refuerza el comportamiento tipificado por género y la influencia del grupo de pares inclusive se incrementa con la edad (Martin et al., 2002). Los niños que juegan con niños de su mismo sexo tienen la tendencia a tener una mayor tipificación de género que los niños que juegan en grupos mixtos o con niños del otro sexo (Maccoboy, 2002). En cuanto a los grupos de pares, estos muestran mayor desaprobación hacia los varones que actúan “como niña” que hacia las niñas que son vistas como marimachos (Ruble y Martin, 1998, citado en Papalia, Olds, Feldman, 2011). En la edad preescolar y escolar es posible que las elecciones acerca de los juegos presenten una mayor influencia de los pares y de los medios de comunicación que de los modelos que los niños observan en sus hogares (Turner y Gervai, 1995 citado en Papalia, Olds, Feldman, 2011). Pero, por lo general, las actitudes de los padres y de los compañeros son reforzadas entre sí (Bussey y Bandura, 1999).

2.2.3 Influencias escolares.

El sistema educativo acoge a niños y niñas que se encuentran desarrollando su identidad de género y que han venido socializando el concepto de género femenino y masculino a través de su familia y su entorno social (Pérez y Gallardo, s.f). Partiendo de esto, el sistema escolar lo que hace tanto por acción como por omisión es reforzar, mantener y en ocasiones reproducir los estereotipos masculinos y femeninos hasta llegar a la normalización (Pérez y Gallardo, s.f). Por parte de los estudiantes existe un proceso de adaptación en el cual los éstos comprenden los que se espera de ellos y de ellas y las expectativas respectivamente (Pérez y Gallardo, s.f). Los profesores cuentan con sus propias creencias y actitudes en

cuanto a género e incluso en ocasiones tienen actitudes estereotipadas acerca de las habilidades relativas a cada género en relación a diversas materias (Shaffer, 2000). De esta manera, el profesorado contribuye ya sea consciente o inconscientemente en la transmisión de estas creencias relacionadas con género por medio de sus actitudes, de su lenguaje, de las expectativas que tiene de los estudiantes y de la orientación profesional que desempeñan (Bonaf, 1997 citado en Pérez y Gallardo, s.f). De tal manera, los profesores ejercen una influencia significativa en sus estudiantes en cuanto a su auto percepción, sus creencias de género, las expectativas de cada uno y en la manera en cómo socializan dentro y fuera del aula.

Algunos profesores niegan las desigualdad de oportunidades en función de género dentro de la escuela y consideran que no se establece ni existe ningún tipo de discriminación entre los estudiantes, de esta manera la opinión generalizada destaca que en el contexto educativo cualquier persona recibe un trato equitativo y consideran que su enseñanza es neutra y no contribuye al aprendizaje de estereotipos de género (Del Pino, 2001). Esta falta de consciencia de los docentes y esta respuesta generalizada puede considerarse como una consecuencia de su propia educación y de la consolidación de unos hábitos y conductas socialmente aceptadas (Del Pino, 2001). Responden automáticamente sin reflexionar sobre su práctica docente más allá de sus creencias acerca de sí mismos como docentes y realizando un análisis que tome en cuenta la ética, la justicia social y la equidad para todas las personas (Del Pino, 2001).

Adicionalmente, dentro de la influencia proveniente de la escuela es importante tomar en cuenta el currículum oculto. Por medio de los juguetes, el material didáctico, la organización de los espacios en el aula, las conductas y actitudes mostradas por los

profesores y la comunidad educativa se transmiten múltiples ideas cargadas de estereotipos, esto hace que los estudiantes se vean influenciados de manera importante e indirecta en su proceso de construcción de la identidad de género (Muñoz Sánchez, 2004 citado Viñas, 2013). Dentro del currículum oculto se encuentra también el lenguaje, factor de suma importancia ya que se extiende a todos los agentes que están implicados en la educación (Viñas, 2013). Esta herramienta se encuentra relacionada de manera directa con el pensamiento y no solo permite describir la realidad sino que es una herramienta para interpretar la realidad y crearla por medio de una serie de conceptos (Espín Martínez, s.f). Así, el lenguaje se entiende como una herramienta imprescindible en la formación del pensamiento y en la construcción de nuestra manera de interpretar el mundo (Viñas, 2013).

2.2.4 Influencia de los medios de comunicación

En la actualidad, los medios de comunicación tienen mucha influencia en los niños y jóvenes. La televisión constituye uno de los principales canales para la transmisión de las actitudes culturales relacionadas con el género (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Los teóricos socio cognitivos sostienen que los niños que ven mucha televisión adquieren una mayor tipificación de género al imitar los modelos que ven en los programas televisivos (Papalia, Olds, Feldman, 2011). En un estudio realizado en Canadá, los niños que presentaban actitudes poco estereotipadas antes de la programación televisiva, una vez que fueron expuestos a un determinado número de horas diarias frente al televisor presentaron un incremento notable en cuanto a comportamientos estereotipados relacionados con género (Kimball, 1986 citado en Papalia, Olds, Feldman, 2011). Adicionalmente, por medio de series, anuncios, programas, propagandas, entre otros, las niñas y niños asimilan inconscientemente múltiples pautas de comportamiento social que se encuentran llenas de

estereotipos sexistas (Torres Fernández y Arjona Sánchez, s.f; Berk, 1999; Lomas, 2002 citado en Viñas 2013). Al igual que en el ámbito familiar, los personajes mediáticos intervienen y actúan como modelos conductuales para niñas y niños de tal manera que por lo general se identifican con ellos y reproducen sus valores, actitudes, formas de hablar y comportarse; en definitiva, reproducen sus modos de ser hombre o mujer (Espín y Martínez, s.f citado en Viñas, 2013). De esta manera, continúan incorporando a sus esquemas de género una serie de conductas, actitudes, juegos, y vestimenta diferenciada para niños y niñas (Viñas, 2013).

2.3 Deshaciendo el género: la perspectiva de Judith Butler

Desde inicios de los años 80, la distinción entre sexo y género ha sido sumamente discutida y criticada por múltiples autores de diferentes corrientes teóricas. Butler en su teoría performativa plantea que la diferenciación entre sexo y género establece una fragmentación en el sujeto y destaca que el sexo es una construcción tan social como lo es el género (Soley, 2001 citado Vartabedian, s.f). “Si se impugna el carácter inmutable del sexo, quizás esta construcción llamada sexo está tan culturalmente construida como el género; de hecho, tal vez siempre fue género, con la consecuencia de que la distinción entre sexo y género no existe como tal (Butler, 1990; p.40). De acuerdo a Butler el género se construye culturalmente y por esta razón éste no es el resultado causal del sexo ni tampoco es tan rígido como el sexo, la autora refuta que el género sea una interpretación del sexo o un producto del sexo (Butler, 1990). Además, Butler destaca que a pesar de que los sexos se presenten como binarios en su forma y constitución, no existe un motivo para pensar que también los géneros siguen siendo únicamente dos (Butler, 1990).

Butler defiende que el sexo es un efecto del género y le interesa recalcar que el género se presenta por medio de una actuación constante de lo que se hace y lo que no y se caracteriza por su inestabilidad y fragilidad (Vartabedian, s.f). Judith Butler (1980) argumenta en relación al género que este no es solo una categoría ni un nombre sino una serie de acciones repetidas que a través de su repetición “naturalizan” el concepto de género. No nacemos con un género sino que nos convertimos en el género y comenzamos a pertenecer a esta categoría. Con esto en mente, no podemos reducir las categorías de identificación únicamente a dos grupos: femenino y masculino (Butler, 1980 citado en Crisp & Hiller, 2011). Los niños pequeños aprenden de sus familiares, profesores, cuidadores y medios de comunicación los comportamientos y actitudes que son esperados de acuerdo a la construcción social de los roles de género (Crisp & Hiller, 2011). Algunas de estas conductas son estereotipadas y se basan en la simplificación de lo que se concibe como género (Crisp & Hiller, 2011).

Las categorías genérico-sexuales no son naturales sino culturales y en consecuencia no existe un impedimento real para que estas categorías evolucionen a medida que lo hace la sociedad. Es importante destacar que el sistema patriarcal descansa justamente en la premisa contraria de que el género y la sexualidad van de la mano (Butler, 1990). En los estudios de género, el cuerpo ha sido un eje central y un tema de interés ya que la feminidad y la masculinidad es exteriorizada. En relación al cuerpo Butler afirma que “Nada en el hombre, ni siquiera su cuerpo, es lo suficientemente estable para servir de base al reconocimiento propio o para entender a otros hombres” (Butler, 2006; p.256). Sin embargo, la constancia de la inscripción cultural del sexo tiene un efecto sobre el cuerpo y la conducta (Butler, 2006).

Se ha enseñado a las mujeres a ser mujeres y a los hombres a ser hombres como si esto fuera algo natural del sexo con el que nacieron (Enríquez, 2013). De acuerdo a Butler,

estas normas al funcionar como un principio normalizador de la práctica social permanecen implícitas y la manera más evidente de hacerlos visibles es mediante la conducta (Butler, 2006). Es durante la infancia cuando se da el proceso de categorización diferenciada entre lo femenino y lo masculino y estos comportamientos han generado asimetrías sociales en cuanto a género y son la consecuencia de una cultura patriarcal (Enríquez, 2006).

Como se ha expuesto en esta sección, son muchas las teorías que buscan explicar el desarrollo del género en los niños. Cada uno de los enfoques y perspectivas tienen elementos válidos que contribuyen a la comprensión de este tema. Cada enfoque explica el desarrollo de la identidad de género desde diferentes perspectivas, tomando en cuenta diversas características. La construcción de la identidad de género constituye todo un proceso y este se ve influenciado por la familia, los pares, la escuela, los maestros y los medios de comunicación.

Desde la perspectiva antropológica, Butler, defiende que el sexo y el género son ambas construcciones de carácter social y que la biología no es considerada como destino o como determinante del género de una persona. Esta autora destaca que no nacemos con un género sino que este se construye culturalmente y de tal manera que el género deja de ser una consecuencia o una interpretación del sexo con el que nace la persona. Butler defiende que a pesar de que los sexos son binarios las categorías genéricas no deben limitarse únicamente a dos. Bajo esta perspectiva, el género no es algo dado sino que es una serie de acciones y se caracteriza por su inestabilidad y fragilidad.

Butler coincide con los psicólogos antes mencionados en que la identidad de género es todo un proceso en el cual el individuo es influenciado por su familia, la escuela, los

maestros y los medios de comunicación. La identidad de género está sumamente relacionada con los estereotipos de género y las expectativas de la sociedad en cuanto al comportamiento “propio” o “adecuado” de un hombre o una mujer y los roles que estos desempeñarán en la sociedad.

III. Estereotipos de género y sociedad

Por primera vez en los años setenta, Gayle Rubin hizo la división entre los conceptos de sexo y género y los dividió como dos disciplinas distintas (2006). María Hedlin defiende que actualmente es difícil separar estas dos nociones ya se interrelacionan y son mutuamente influyentes (s.f). Sin embargo, la diferencia entre estos dos términos existe y es tomada en cuenta.

3.1 Sexo, género y sociedad.

Sara Berbel (2012), reconocida psicóloga social considera que el sexo es algo que está determinado por la naturaleza al momento del nacimiento. Una persona nace con sexo femenino o masculino (Häglund, 2012). Por otro lado, se comprende por el término género la construcción social y cultural que define las diferentes características afectivas, emocionales e intelectuales (Wahlstrom, Flickor, 2004 citado en Häglund, 2012). Esta psicóloga enfatiza en la idea de que el conocimiento acerca del género es algo que los seres humanos aprendemos y que puede cambiarse o manipularse (Häglund, 2012). Adicionalmente, cuando se habla acerca de las diferencias fisiológicas se hace alusión al sexo y cuando se mencionan las características psicosociales se trata del género (Arizpe, Styles, 2004 citado en Häglund, 2012). Al momento en que se habla de sexos biológicos se utilizan las denominaciones hembra y macho y cuando se habla de género se utilizan las denominaciones hombre y mujer (Häglund, 2012).

Hedlin explica el concepto de género como las ideas que tenemos los individuos acerca de los dos sexos (s.f citado en Häglund, 2012) y estos conceptos tienen que ver también con el poder y la valoración. Esta autora concuerda con Berbel (2012) acerca de la característica dinámica del concepto de género ya que los tiempos cambian, lo que en una época puede considerarse como conductas características o comportamientos típicamente femeninos o masculino puede variar (Häglund, 2012). En resumen, el sexo corresponde a la fisiología del individuo mientras que el género se relaciona con creencias socioculturales y es algo dinámico y susceptible al cambio.

3.2 El género como construcción social.

Tanto las antropólogas como las historiadoras feministas de Estados Unidos fueron las pioneras en emplear el concepto de género en la década de los setenta (Vázquez, 2012). El género es una construcción social e histórica que asigna ciertas características estereotipadas acerca de lo masculino y lo femenino con una base en el sexo biológico (Vázquez, 2012). La masculinidad y feminidad son identidades que han sido impuestas y asumidas culturalmente por medio de un proceso de socialización (Meza, s.f citado en Vázquez, 2012). El género como una categoría de análisis permite visibilizar las inequidades existentes entre hombres y mujeres y el poco valor otorgado a las actividades desempeñadas por las mujeres en el ámbito productivo y reproductivo, la relación de poder existente entre ambos sexos y las manifestaciones empíricas de que la mujer depende del hombre y está sometida a él (Vázquez, 2012).

La invisibilidad de la mujer dentro de la vida política, sociocultural y económica a lo largo del tiempo ha sido obvia hasta la llegada de la industrialización y del posterior surgimiento del movimiento feminista (Dawson, 2010; Sant Obiols, Pages Blanch, 2011;

Rivas, 2011 citado en Lasarte y Aristizábal, 2014). Esta invisibilidad tiene como origen una diferencia categorial jerárquica y binaria en la cual se infravalora o se omite los atributos femeninos (Lasarte y Ariztizábal, 2014). Esta aceptación encuentra sus fundamentos en la estructura del pensamiento occidental, en las instituciones sociales, en la división de los saberes, en las disciplinas académicas y en la lectura que se realiza de la realidad (Novo, 2003 citado en Lasarte y Aristizábal, 2014). A pesar de esta invisibilidad, desnaturalización e inequidad, las leyes que buscaron la igualdad, el derecho al voto y a la educación fueron acontecimientos importantes que apoyaron y afianzaron en teoría la equidad (Lasarte y Aristizábal, 2014). Gracias a estos cambios, las mujeres pudieron acceder a trabajos en el ámbito público y a la instrucción académica lo cual dio paso a la aparición de mujeres escritoras y trabajadoras (Lasarte y Aristizábal, 2014).

3.3 La representación de género en la literatura.

La literatura infantil ha actuado como un espacio mediador para tratar la educación de género en los niños durante las primeras décadas del siglo XXI (Pastor, 2014). La educación de género engloba diferentes elementos dentro del ámbito educativo y dentro de ésta, la literatura infantil constituye un espacio motivador por medio del cual se acerca a los niños a situaciones, nociones y temáticas de género que resulten atractivas para los estudiantes (Pastor, 2014). Adicionalmente, la literatura infantil y la narración son herramientas muy poderosas para trabajar en el aula a favor de la educación de género y la transmisión de ideas y valores que respeten tanto a hombres como a mujeres y que a su vez promuevan la equidad entre géneros (Kortenhaus y Demarest, 1993). La educación de género es una propuesta que nace de los conflictos que se producen a nivel social y esta educación promueve el encuentro entre los géneros desde una perspectiva equitativa en la cual se evite la marginación y se

fomenten valores y actitudes necesarios para experimentar experiencias de respeto e igualdad entre géneros (Leiva, 2011). Se trata entonces de derechos, de justicia social y de equidad (Leiva, 2011).

La literatura infantil tiene un legado de una ideología patriarcal, la misma que ha sido reforzada por la antigua construcción social donde el hombre dominaba a la mujer y la mujer se encontraba en un segundo plano (Ekainaren, 2009). Esta supremacía masculina que se fortalece en esta estructura patriarcal sigue siendo un tema en el cual queda mucho por trabajar en relación a justicia social. La estructura social de occidente y las narrativas literarias continúan predeterminadas por esta mitología del patriarcado y para derrumbar este binarismo existente entre masculinidad y feminidad se requiere descubrir un nuevo significado para ambos conceptos (Pastor, 2014).

Por medio de la utilización de mecanismos de constructores, de la crítica literaria, de estudios de género, herramientas socio-culturales y políticas se ha podido discutir acerca de la evolución histórica del género en la sociedad y se ha revelado hasta qué punto la política sexual se relaciona con la formación económica, social y cultural a través de la historia (Pastor, 2014). En el nuevo milenio ha habido una innovación genérica significativa y se ha descubierto o creado un nuevo significado para los conceptos de masculinidad y feminidad (Pastor, 2014). Los estudios acerca de la masculinidad y de la feminidad han intentado develar las diferentes visiones y representaciones masculinas y femeninas existentes en los libros de ficción (Pastor, 2014). Por ejemplo, si los conceptos de un escritor sobre la masculinidad varían de la concepción de masculinidad de sus contemporáneos, esta variación es aún más distinta cuando se comparan representaciones de feminidad y masculinidad de épocas anteriores (Emakunde, 2009). Así como los conceptos sociales de masculinidad y

feminidad han cambiado, la ideología ficticia del género también cambia ya que ésta varía de acuerdo a la época, al momento histórico y sociocultural (Emakunde, 2009). El cambio de los significados culturales de género crea e influye también en los cambios de las representaciones de género existentes en los libros infantiles (Pastor, 2014).

La ficción y la cultura infantil deben entenderse en un sentido amplio ya que el término infantil no significa que la producción literaria esté limitada únicamente para los niños sino que ésta está escrita para niños, jóvenes e incluso adultos que se encuentren interesados en leerla (Lehman, 2007). Las relaciones de género son un componente esencial en la estructura política y social y están entre los principales determinantes del destino colectivo (Pastor, 2014). La masculinidad y la feminidad son conceptos sumamente relacionados que cobran sentido en su relación con el otro, sin embargo, a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI se destaca que las relaciones sociales deben desvincularse de los contenidos genéricos, para lo cual es necesario una re significación de la masculinidad y feminidad para que de esta manera ya no sean conceptos dependientes y opuestos (Pastor, 2014).

En relación a lo mencionado, Judith Butler afirma que las categorías genérico-sexuales no son de carácter natural sino cultural y por ende no existe un impedimento real para que estas categorías evolucionen conforme evoluciona la sociedad (Enríquez, 2013). Es importante recalcar que el sistema patriarcal se basa justamente en lo opuesto ya que destaca que el género y la sexualidad a pesar de ser categorías culturales, son realidades que se han generado por la categoría de sexo y que están dadas por la naturaleza, razón por la cual inalterables (Pastor, 2014).

El mundo de la ficción literaria tiene la capacidad de representar subjetividades en diálogo con los procesos colectivos formativos y con las presiones que buscan y promueven el cambio (Pastor, 2014). De esta manera, la ficción para niños y adolescentes permite ampliar las metas clásicas de la educación por medio de la ampliación de la experiencia, la búsqueda de justicia, la participación plena de la sociedad y el involucramiento de la cultura (Connell, 1995). Connell argumenta que la educación es la formación de las capacidades útiles para la práctica y que los cambios en cuanto a género sirven únicamente en un contexto más amplio de justicia social (1995).

3.4 Estereotipos de género

3.4.1 Definición del concepto de estereotipo y estereotipo de género.

Son muchas las definiciones que se han otorgado al término estereotipo, sin embargo, en este estudio, el concepto de estereotipo que interesa es aquel que define a un estereotipo como un conjunto de creencias populares mantenidas por un individuo o una colectividad acerca de los atributos que caracterizan a un grupo social (Mackie, 1973 citado en González, 1999). Si bien son muchos los autores que han definido este término Ashmore y Boca (1981 citado en Suriá, 2010) destacan que los autores coinciden en que los estereotipos son construcciones cognitivas que hacen alusión a los atributos personales de un grupo social. Suriá (2010) resalta tres principios relacionados con los estereotipos, el primero es que son creencias compartidas por un colectivo acerca de un grupo, el segundo es que los estereotipos ayudan a explicar la realidad social y el tercero es que los estereotipos constituyen un mecanismo de “ahorro de energía”. Es decir, que los individuos no nos detenemos a reflexionar sobre los estereotipos y los tomamos como algo dado.

Las definiciones de estereotipos pueden agruparse tomando en cuenta dos dimensiones principalmente (Suriá, 2010). La primera dimensión es erróneo-normal y ésta considera o no al estereotipo como una manera errada o inferior de pensamiento por algunos motivos como: éstos no coinciden con la realidad, obedecen a una motivación defensiva, tienen un carácter de sobre generalización, son rígidos o tienen que ver con la sobre valoración del propio grupo y el rechazo hacia otros grupos (Miller, 1982 citado en Suriá, 2010). La segunda dimensión, es individual-social y ésta a su vez se relaciona con el consenso social o se limita a considerar que son creencias sostenidas por las personas (Miller, 1982). Así mismo, acerca del tipo de características o rasgos incluidos en el estereotipo existen dos posturas. La primera se centra en los rasgos que son característicos del grupo y la segunda se enfoca en los rasgos diferenciadores, los cuales distinguen al grupo de otros grupos (McCauley, Stitt y Segal, 1980 citado en Suriá, 2010).

En cuanto a los estereotipos de género, éstos se consideran como un subtipo de los estereotipos sociales en general (González, 1999). Se definen como creencias consensuadas acerca de las diferencias que caracterizan a hombres y mujeres en la sociedad (González, 1999). Estos estereotipos cumplen ciertas funciones sociales y tienen mucha influencia en el individuo, en su comportamiento y en su manera de concebir el mundo y su entorno (González, 1999).

3.4.2 Funciones de los estereotipos.

Los estereotipos cumplen diversas funciones: individuales y sociales. Allport menciona que los estereotipos se encargan de la sistematización y la simplificación del universo al cual se ven enfrentadas las personas (1954 citado en Suriá, 2010). En cuanto a las funciones sociales, explican los hechos sociales complejos, la justificación de actos

cometidos en contra de miembros de otros grupos, el restablecimiento de la diferenciación positiva a favor de un grupo, la identificación de las diferencias a favor del endogrupo, entre otros (Suriá, 2010).

Según el enfoque sociocultural, los estereotipos surgen del medio social y cumplen con la función de ayudar a las personas a ajustarse a las normas sociales (González, 1999). A su vez, desde el enfoque sociocognitivo los estereotipos se conciben como asociaciones entre unos atributos específicos y unos grupos específicos también (González, 1999). Adicionalmente, de acuerdo a Tajfel el valor funcional de los estereotipos se centra en la adaptación ya que ayuda a los individuos a comprender el mundo de manera simplificada, coherente y organizada y facilitan también los datos para realizar posibles predicciones sobre acontecimientos futuros (Tajfel, 1984). De esta manera, los estereotipos se pueden considerar como una simplificación de ciertos elementos sociales y suponen un ahorro de esfuerzos de reflexión ya que disminuyen la sensación de incertidumbre de enfrentarse a un medio social siempre nuevo, desconocidos, caótico y en el cual se deban buscar datos que permitan adaptarnos a ese nuevo medio y dominarlo a nivel social (González, 1999). Así mismo, los estereotipos responden a una necesidad no solo de simplificación, sino también, de organización del medio, de las personas, de las situaciones sociales y los individuos tienen a recurrir a generalidades que faciliten el conocimiento del mundo y una mejor comprensión del mismo (González, 1999).

Por otro lado, además del valor adaptativo, de simplificación y predicción de los estereotipos, éstos cumplen otra función esencial: la facilitación de la identidad social y el sentido de pertenencia a un grupo (González, 1999). El momento en que una persona acepta los estereotipos y se identifica con los aquellos dominantes en el grupo al que se pertenece

esto perdurará su pertenencia en ese medio social (González, 1999). Las actitudes de integración se dan tanto en la infancia como en la adolescencia espontáneamente y son parte de un repertorio de conductas sociales relacionadas con el crecimiento grupal (González, 1999). De esta forma, aunque no conozcamos a una persona si es que se reconoce a este individuo como parte de un grupo entonces se aplican los conocimientos previos acerca de dicho grupo y se busca encajarlo en ciertas etiquetas, categorías sociales, etc (González, 1999).

3.4.3 Origen social de los estereotipos de género y adquisición de los mismos.

Los estereotipos surgen del medio social y son aprendidos por medio de procesos de socialización permanentes y de aculturación (González, 1999). Se considera a los estereotipos como un fiel reflejo de la cultura e historia de la sociedad y por ende nacen y se mantienen ya que responden a las necesidades que tiene el contexto social en el que se crearon (González, 1999). Levine y Campbell (1972) descubrieron que los estereotipos reflejan las diferencias ocupacionales, de la vida urbana y rural, estilos de aculturación entre distintos grupos, entre otras cosas.

3.4.4 Influencia de los estereotipos de género en el comportamiento, las expectativas y los roles de las personas.

Uno de los estereotipos que se ha mantenido con más fuerza a lo largo de la historia es el estereotipo de género. En algunos trabajos es posible encontrar descripciones de los grupos de hombres y de mujeres que engloban similares características pero en contextos muy diversos (González, 1999). Estas descripciones representan a las mujeres como personas sensibles, cálidas, dependientes y serviciales mientras que los hombres son vistos como individuos dominantes, independientes y enfocados en el trabajo (Williams y Best, 1982).

Los estereotipos, y en este caso en particular los estereotipos de género tienen consecuencias a nivel social y psicológico. Algunos estereotipos negativos sobre la mujer siguen vigentes en la actualidad a pesar del incremento de presión social en contra de la expresión abierta y pública de esas creencias. Éstas se han mantenido como imágenes mentales e incluso se las ha considerado como relatos auténticos de las mujeres y de los hombres dentro de los contextos sociales y forman parte de la vida cotidiana.

3.4.5 Carácter persistente de los estereotipos.

Múltiples estudios realizados destacan que los estereotipos tienen una tendencia importante a persistir en el tiempo con un carácter inalterable incluso cuando se transmiten de una generación a otra (González, 1999). Esto se da siempre y cuando el grupo estereotipado no requiera por algún motivo adaptativo o de supervivencia realizar un cambio (Blanco, 2010). Un cambio de estereotipo se da cuando hay una modificación de los roles de un grupo y al momento en que esto sucede los estereotipos se adaptan de manera rápida y reflejan los nuevos roles (Blanco, 2010).

La idea de que los estereotipos contengan un fondo de verdad o sean únicamente una transmisión de información subjetiva de la realidad constituye un debate a pesar de que se acepte estas dos posturas (González, 1999). La primera es que las personas buscan evidencias que les permitan confirmar la exactitud de sus creencias sobre los demás individuos (González, 1999). Y la segunda es que las personas tienen la tendencia de apreciar en las situaciones de los demás aquello que confirma sus expectativas previas (González, 1999). La mayoría de personas actuamos en la dirección que creemos que los demás esperan de nosotros, es decir que, por medio de nuestra conducta pretendemos satisfacer las expectativas conductuales que tienen los demás sobre nosotros, a esto se denomina: efecto de auto

cumplimiento del estereotipo (Estrada, 2013). Adicionalmente, los estereotipos de género conllevan a la sobre estimación de la uniformidad y cada persona dependiendo de su sexo es visto como perteneciente a su grupo y por lo tanto actúan, sienten y se emocionan como el grupo al que pertenecen (Blanco, 2010).

3.4.6 Estereotipos de género.

El origen de la selección de los rasgos que forman parte de los estereotipos de género interactúan entre los grupos y en los roles que ocupan en la sociedad (Barba, 2015). A pesar de que los estereotipos no retraten la realidad y sean inexactos representando lo que realmente son los grupos, éstos si logran reflejar los roles que los grupos desempeñan dentro de la misma (González, 1999). Sin tomar en cuenta el efecto que tienen los roles sociales en la conducta individual, se tiende a ver a ésta como un reflejo de las características propias de una persona y no se toma en cuenta que esta conducta no es más que un desempeño del papel que ocupa y de la situación que vive (Bueno, 2012). Un ejemplo de esto es el aprendizaje de los roles masculinos y femeninos y lo que se espera que hagan los niños y niñas en sus hogares y en la escuela (Bueno, 2012). Es la sociedad quien asigna roles y ocupaciones muy diferentes para hombres y mujeres (Blanco, 2010). Dentro de la cultura occidental, los hombres trabajan fuera del hogar mientras que a la mujer se le asignan responsabilidades domésticas y familiares (González, 1999).

Los roles tradicionales que se han asignado a hombres se orientan hacia el trabajo, la racionalidad, la energía y de manera general el desempeño a nivel público, éstos se han convertido en elementos propios del estereotipo masculino (Aguilar, 2013). Los estereotipos masculinos se consideran como el resultado del conjunto de rasgos que son requeridos para el desempeño de sus tareas profesionales. Mientras que a las mujeres se les otorga cualidades

como la sensibilidad, la calidez, la suavidad, la dedicación al hogar, la maternidad y otras características que se han considerado tradicionalmente como propias de la mujer, las cuales son requeridas para su desempeño como amas de casa y son enseñadas a las niñas desde la infancia (Aguilar, 2013).

Mujeres y hombres tienen la tendencia a actuar de manera apropiada de acuerdo a sus roles y las personas han olvidado los efectos reales y las consecuencias de este desempeño estereotipado (González, 1999). Es posible concluir que las diferencias que son visibles en cuanto a comportamiento, evidencian que los hombres se encuentran por naturaleza direccionados hacia el trabajo mientras que las mujeres se enfocan en las relaciones interpersonales sin analizar que esto lo hacen por tradición estereotipada (Aguilar, 2013). Las expectativas rígidas de lo que se espera de hombres y mujeres conlleva a una traducción social específica, lo cual no es más que la discriminación de uno de los grupos, en este caso han sido las mujeres por muchas generaciones el grupo discriminado (González, 1999). Eagly y Steffen (1984) realizaron un estudio sobre los estereotipos de género en el cual destacan que éstos son un reflejo de la distribución de los roles sociales asignados a hombres y mujeres. Las interacciones que hay entre hombres y mujeres pone en juego atributos de carácter, conducta que coincide con los estereotipos de género (González, 1999).

3.4.7 Adquisición de los estereotipos de género.

Los estereotipos de género se adquieren mediante un proceso de aprendizaje en el cual además de los factores culturales que son comunes a la sociedad, influye también el contexto social inmediato de la persona, como la familia y la escuela (Barba, 2015). Williams y colaboradores indican seis aspectos importantes relacionados con el aprendizaje de las categorías sexuales (Williams et al., 1975). Estos son: aprender a identificar el sexo de una

persona, identificar el propio sexo y la constancia de género, aprender acerca de la identidad de rol de género, reconocer las características y conductas de los padres, aprender los juegos y actividades relacionadas a cada sexo y adquirir las creencias sobre los rasgos de personalidad distintivos de hombres y mujeres (Williams et al., 1975).

En relación al aspecto evolutivo de los estereotipos de género, un estudio realizado por Martin y Biernat (1999) encontraron que conforme incrementa la edad, los esquemas de género se vuelven más elaborados hasta constituir una construcción unidimensional en la cual lo femenino es colocado en un extremo de esa dimensión y lo masculino en el otro. Las explicaciones de cómo afecta el género como construcción social en la conducta de los individuos ha tomado en cuenta diferentes modelos, ya sean estos cognitivos, que explican el comportamiento basándose en la identificación de la persona con los rasgos de personalidad típicamente masculinos o femeninos y modelos multifactoriales caracterizados por considerar no solo la faceta del género sino también los rasgos de personalidad, los elementos de la identidad personal relacionados con género, el rol profesional, los rasgos físicos, la influencia familiar (González, 1999).

3.4.8 Evolución de los estereotipos de género.

La evolución de la sociedad en las tres últimas décadas es muy notable y uno de los cambios esenciales que se han dado es que la mujer se ha involucrado en diferentes ámbitos sociales de los cuales había sido excluida tradicionalmente (Bueno, 2012). Su participación se vincula al ámbito público de la sociedad, a la ciencia, a los diferentes campos profesionales e incluso ocupan cargos políticos y sociales que originalmente eran destinados a los hombres (Barba, 2015). Esto evidencia un avance en el rol de la mujer, sin embargo, este cambio no se ha producido por igual en todos los niveles sociales y aún existen ciertos

sectores que muestran una fuerte resistencia a aceptar una equidad plena entre hombres y mujeres (González, 1999).

La justificación del mantenimiento de dicha desigualdad se centra históricamente en las diferencias fisiológicas y psicológicas que existen entre hombres y mujeres, bajo esta perspectiva la creencia sobre una diferencia cognitiva entre hombres y mujeres explicaría el acceso desigual de hombres y mujeres a asumir diferentes roles dependiendo del sexo (González, 1999). De esto, nace la división de tareas sociales consideradas como masculinas y femeninas y para justificar esta división se otorga a mujeres y hombres características psicológicas diferentes (González, 1999). Determinadas características biológicas explican el hecho de que cada sexo asume roles diferentes y los estereotipos funcionan de tal manera que se justifique el desempeño y accionar diferente de hombres y mujeres (Barba, 2015). Sin embargo, cuando disminuye la importancia de las diferencias biológicas, como por ejemplo el separar la sexualidad de la maternidad, esto produce un cambio en la asunción de roles ya que el ser mujer no implica una esclavitud a la maternidad y ésta es libre también de ejercer su profesión (González, 1999). No obstante, este cambio en los roles femeninos y masculinos tradicionalmente asignados no se da de manera automática ni breve (Williams y Best, s.f).

El hecho de que estos cambios en los estereotipos de género perduren y no muten con rapidez es porque se sigue viendo a la mujer con características diferentes a las de los hombres (Williams y Best, s.f). En ocasiones, a la mujer que se enfoca en su trabajo y que se muestra muy independiente se la ve como masculina o muchas veces es juzgada por “descuidar el hogar” debido a que su conducta no es congruente con el estereotipo que ha sido asignado a las mujeres (González, 1999). Lo que en un inicio sirvió para justificar la asignación diferencial de los roles actualmente frena el cambio de los mismos (González,

1999). Adicionalmente, las motivaciones propias de las mujeres y ciertas actitudes pueden no estar acordes con el desarrollo de las actividades necesarias para alcanzar la equidad y sirven también como un mecanismo de freno sobre el avance de la misma (Barba, 2015). Así mismo, las presiones sociales en ocasiones pueden facilitar el cambio y en otros casos detenerlo (González, 1999). Una investigación realizada por López Sáenz (1995) acerca de las diferencias relacionadas con la elección de carreras universitarias entre estudiantes hombres y mujeres mostró que a pesar de la superioridad evidenciada por las mujeres en rendimiento académico a lo largo de la Educación General Básica y Secundaria, sigue existiendo un mayor número de hombres en carreras técnicas y más mujeres en carreras de letras. Es decir, que se continúa observando más actividades sociales relacionadas a determinados roles a pesar del avance en cuanto al cambio ideológico sobre las expectativas del rol social de la mujer (González, 1999).

Retomando el ejemplo de la elección profesional, continúan existiendo grandes diferencias relacionadas al sexo. Siguen habiendo carreras que son elegidas mayoritariamente por mujeres y otras por hombres (González, 1999). López Sáenz (1995), recogió datos estadísticos de diferentes países en los cuales ocurre este fenómeno. La ONU utiliza como indicador social para estudiar la situación de la mujer en el área de educación el porcentaje de mujeres que se matriculan en carreras relacionadas con ciencia y en ingenierías. Si el objetivo se centra en crear una sociedad en la cual el sexo no determine el rol que van a desempeñar en el ámbito profesional, entonces es muy importante que la mujer pueda acceder a roles que han sido considerados tradicionalmente como masculinos y a la inversa. Ashmore (1990) en su estudio buscó las diferencias psicológicas entre hombres y mujeres que pudieran justificar las diferencias en cuanto a la elección profesional. El autor concluyó que las similitudes entre

los sexos son mucho mayores que las diferencias, lo cual evidencia que las elecciones profesionales más que tener un fondo cognitivo o psicológico tienen un trasfondo social. Si realmente las diferencias psicológicas fueran significativas estas pueden explicarse desde la perspectiva psicosocial que comprende que éstas son causadas por elementos culturales (González, 1999).

El género como constructo social influye e interactúa en la conducta individual. Esta construcción cultural refleja la división que se establece entre lo que se considera como masculino y típico de un hombre y lo visto como femenino y típico de la mujer. Cambiar drásticamente los estereotipos de género no es una tarea sencilla debido a la persistencia de estos a pesar de los cambios que se han dado a nivel social. Sin embargo, muchas personas, sobre todo las mujeres quienes han sido el grupo discriminado han modificado su comportamiento de rol y esto sin lugar a dudas, influirá a futuro (González, 1999). Lo que se espera es que los cambios sociales logren modificar los prototipos sociales de hombre y mujer y los roles asociados a cada uno y por ende modifiquen también los estereotipos de género

IV. El sexismo en la literatura infantil

4.1 La literatura infantil escrita desde una perspectiva masculina.

La literatura infantil arrastra un legado de una ideología patriarcal bastante marcada y la opresión de género es autorizada por la estructura social del pasado en el cual el hombre era dominante en todo sentido (Pastor, 2014). En 1996, Adela Turín llevó a cabo un estudio denominado “*Attention album*” con el apoyo de la Comisión Europea y Silvie Cromer realizaron un análisis del sexismo en los libros ilustrados de Italia, España y Francia, los autores concluyeron que existe una carencia de personajes femeninos y en el caso de que las

mujeres estén representadas, dos de cada tres personajes femeninos se ocupan de funciones domésticas y maternas (Lasarte y Aristizabal, 2014). Esta investigación concluyó también que las mujeres casi nunca desempeñan roles protagónicos e inclusive las madres tienen un rol secundario (Velázquez, 2010).

Dicha estructura social donde el hombre dominaba tiene muy marcados los conceptos de feminidad y masculinidad. El nuevo milenio trajo consigo una innovación genérica redescubriendo estos conceptos acerca de femenino y masculino sin embargo esto es algo que aún está pendiente en el contexto de la ficción infantil (Pastor, 2014). Debido a la pluralidad de la sociedad, el estudio acerca de la masculinidad pretende exponer las diferentes visiones y representaciones masculinas presentadas en la ficción (Pastor, 2014). Si se compara los conceptos de masculinidad de un autor a otro estos varían, aún más si se contraponen las representaciones de masculinidad de autores de épocas distintas (Pastor, 2014). Al igual que los conceptos que la sociedad tiene acerca de dicho tema (Pastor, 2014).

La aparición de la literatura infantil comenzó con un gran interés por promover la conformidad con normativas de feminidad y masculinidad heterosexuales. A mediados de 1800, los libros infantiles contenían temas de aventura para hombres y vida doméstica para las niñas (Marshall, 2004) y en 1930 la literatura infantil reforzó el rol tradicional del hombre activo y de la mujer pasiva (Gooden y Gooden, 2001). Debido a la influencia de la literatura infantil, existe mucho interés acerca de las implicaciones de las representaciones de los modelos femeninos y masculinos y de la propuesta que éstos hacen acerca de los comportamientos permisibles y ocupaciones adecuadas para cada género (Pastor, 2014).

Se han realizado muchas investigaciones centradas en el descubrimiento de las desigualdades de género en los libros infantiles y contribuyendo así al movimiento que está

en contra de la inequidad en las representaciones de género y que busca promover los libros infantiles libres de estereotipos que fomenten la equidad de género (Stephens, 2008; Nodelman, 2008). Los libros infantiles son un artefacto cultural que puede reforzar o disminuir la identidad de género, pudiendo no hacerlo de manera evidente (Wannamaker, 2008). Nodelman (2008) identifica las contradicciones existentes en las representaciones de la masculinidad dentro de esta literatura, como un indicador de una cultura que insta una doble moral para los niños.

Si bien es posible observar nuevas tendencias, perspectivas y expresiones de cambio prometedoras en la literatura infantil de los últimos diez años, existe también evidencia acerca de que los cuentos infantiles han manejado mayoritariamente personajes masculinos y femeninos que se limitan a los roles esquemáticos y rígidos, reforzando así convenciones sexistas consideradas doblemente peligrosas cuando el receptor es un niño (Pastor, 2014).

4.2 Imagen de la mujer en la literatura infantil.

Adela Turín autora y editora realizó un estudio acerca de la imagen de la mujer en los libros españoles el cual evidenció que a pesar de todos los cambios sociales la función de las mujeres sigue siendo la de ocuparse de los niños y las labores del hogar; mientras que la de los hombres es la de ganar dinero para mantener económicamente el hogar (Turín, 1995). De acuerdo a este estudio, existen imágenes y elementos simbólicos estereotipados sobre el hombre y la mujer reflejados en los libros infantiles: lentes, maletín y el terno asociados al hombre y a la creatividad (Turín, 1995). Delantal, cocina y la ventana representan a la mujer como espectadora de la actividad masculina (Vázquez, 2010). En este mismo estudio, se reveló que la vida profesional de la mujer está muy poco representada en los libros infantiles de manera que los niños lectores que no tengan un modelo femenino cercano no

comprenderán que la mujer pueda desempeñar otro papel que el reflejado en la literatura infantil que consumen (Soriano, 1995). A la inversa, los niños que tengan madres que representen el prototipo tradicional de mujer encargada del hogar y la familia no aceptarán como natural si ven a madres representadas como profesionales, personas liberales, independientes ajenas a su realidad (Vázquez, 2010).

Por otro lado, Orquín (s.f) analizó las producciones de los 70 destacando que en 1971 un grupo de profesoras de la Universidad de Princeton investigaron la imagen de la mujer en la literatura infantil y concluyeron que de 15 colecciones analizadas lo que aprendían los niños y jóvenes era que los hombres eran dominantes y las mujeres pasivas. A través de este género tradicional que refuerza y perpetúa inconscientemente en el lector los roles más estereotipados, el sexismo prevalece y oscurece otros valores como la solidaridad, la amistad, el honor y la valentía.

Colomer (s.f) analizó 150 obras publicadas en España a partir de 1970 con el objetivo de dejar constancia de la manera en que el cambio social que ha experimentado la mujer en estas últimas décadas se refleja en la literatura infantil y juvenil, sobre todo en aquella que está comprometida con los valores no discriminatorios. En los años 80, analizó de qué manera se repartían los personajes femeninos y masculinos, el protagonismo en el relato, quién estaba representado como el adversario del protagonista y las características profesionales o de carácter atribuidos a cada uno de los personajes (Colomer, s.f).

4.3 El sexismo en la literatura infantil.

Tradicionalmente la literatura infantil se ha caracterizado por difundir una imagen sexista de la realidad, cargada implícitamente de valores que hacen que el lector pueda considerarlos como únicos y verdaderos (López, 2014). El cuento tradicional retrata una serie

de estereotipos que reflejan la cultura y las tendencias de cada época, las mismas que han variado conforme el paso del tiempo. Sin embargo, en múltiples ocasiones estos modelos retratados han consolidado un modelo sexista y por ende discriminatorio que perpetúa la división social entre sexos (López, 2014). Dichos estereotipos se fortalecen con la utilización de un lenguaje masculino que anula lo femenino (Lluch, 2012). Los valores transmitidos por los cuentos hacen una distinción básica de acuerdo al sexo y se observa que los valores que parecen positivos para los niños no solo los mismos para los niños y estos se transmiten por medio de modelos en su mayoría caricaturizados y estereotipados (Lluch, 2012). Desde una perspectiva sexista, el reconocimiento de las mujeres proviene de sus roles de esposa y madre y los hombres se destacan por su posición jerárquica en la sociedad (Enriquez, 2013).

En un estudio realizado por Adela Turín (1995), se identificó que las mujeres se encuentran representadas estereotipadamente dentro del hogar. Están descritas o ilustradas como mujeres con delantales, barriendo, cocinando o en el caso de salir a la calle es únicamente para llevar a los niños a la escuela o porque están regresando del mercado (Vázquez, 2010). De igual manera, las madres representadas en los cuentos, nunca salen solas y sus relaciones sociales se limitan a la familia y a las personas que han conocido por la vida social de sus hijos: profesoras, madres de familia de otros niños, etc. (Turín, 1995). En los tres países en los cuales se analizaron los libros infantiles se descubrió que se niega a las madres los roles sociales y políticos de 225 madres representadas en los cuentos estudiados, únicamente 14 se desempeñaban profesionalmente fuera del hogar (Turín, 1995). Así mismo, a las niñas presentes en los cuentos aún se les atribuye características como la pasividad, la frivolidad, coquetería, traición, glotonería, cuidado de los hermanos menores, interés por encuentros amorosos y otras características, actitudes, intereses o actividades que son

estereotipadas y en muchas ocasiones generadoras de una imagen disminuida de la mujer, incluso cuando el personaje es una niña (Turín, 1995). De esta manera, se transmite una diferencia de valores, funciones y roles sexuales e incluso opuestos para hombres y mujeres, los mismos que potencian habilidades y capacidades distintas (López, 2014).

4.4 Sexismo en los cuentos tradicionales y en los cuentos de hadas.

Los cuentos de hadas constituyen una parte importante de la cultura popular y representan para muchos niños el lugar desde el cual dan origen y sentido a su vida; visto desde esta manera, los libros infantiles influyen en las creencias de los niños sobre clase socio-económica, nacionalidad, cultura y la noción de género que se van formando (López, 2014).

Los relatos infantiles pueden considerarse como el espejo de una mentalidad conservadora de la sociedad que busca imponer los papeles, conductas y expectativas que se ha asignado históricamente a hombres y mujeres (Lluch, 2012). De esta forma, los cuentos ilustran una ideología en donde el hombre prima sobre la mujer y existe una competitividad entre varones para destacarse sobre otros vistos como posibles rivales (López, 2014). En la literatura infantil, en la mayoría de libros, no existe un lugar para los hombres cobardes, indecisos o con rasgos afeminados (López, 2014). Al contrario, el hombre siempre sale victorioso, es agresivo en ciertos casos y tiene la potestad de humillar a los personajes que no sean valientes, fuertes o inteligentes (López, 2014).

Opuestamente a esta caracterización y representación de los personajes masculinos, los personajes femeninos están representados en su mayoría por brujas, hadas, princesas o amas de casa (López, 2014). Las brujas son representadas como personas poco agraciadas

físicamente, con defectos en su cuerpo y su apariencia física en general está marcada por las imperfecciones. Estos personajes habitan en cuevas o en lugares lúgubres y son bastante solitarias. Todo esto con el objetivo de que el personaje, a pesar de sus cualidades físicas y sus rasgos de personalidad negativos, atraigan al lector por su independencia, su magia y su poder (López, 2014). Por otro lado, algunas hadas poseen ciertas similitudes con las brujas u otras son el contrario a éstas y son representadas como seres sumamente bellos y bondadosos, seres de otros mundos (López, 2014).

Adicionalmente, la simbología que se utiliza en estos textos tiene el potencial de transmitir ideas estereotipadas que clasifican a hombres y mujeres (Lluch, 2012). En un estudio realizado por Turín (1996), la autora identificó algunos de los símbolos más representativos que están en estos relatos. Los lentes representan la sabiduría y quienes los utilizan son mayoritariamente personajes masculinos, en caso de llevarlos las madres, éstos se utilizan para actividades como la costura o la lectura y si las que los llevan son las niñas, simbolizan una confrontación entre belleza e inteligencia (Turín, 1996). Así mismo, los utensilios domésticos como pañuelos, escobas, delantal, trapos, entre otros, son el símbolo del ama de casa perfecta, madre de familia abnegada dedicada de manera exclusiva a su hogar y a los quehaceres domésticos (Turín, 1996). La escenografía también cuenta, las ventanas son un símbolo de apatía e impavidez debido a que detrás de ellas se encuentran lindas princesas aisladas del mundo, o madres viendo pasivamente lo que sucede en el exterior de sus hogares (Turín, 1996).

De tal forma, los cuentos de hadas se convierten en una herramienta a través de la cual se enseña a los niños las características conductuales de cada género, las consecuencias de acciones concretas determinadas por el género, se perpetúan los roles sexuales y se premia o

castiga determinado tipo de conductas. Estos valores y normas que se encuentran en los cuentos tradicionales y que están muy alejados de la equidad de género se han transmitido por generaciones. Afortunadamente, en la actualidad se los considera desfasados y obsoletos porque la sociedad cada vez permite menos la discriminación de género (López, 2014).

Sin embargo, los cuentos tradicionales y los cuentos de hadas transmiten también otros valores que son atemporales, como la existencia de lo bueno y lo malo, el valor del trabajo y del esfuerzo, la importancia del respeto, el valor de la amistad, entre otros (López, 2014).

Por otro lado, a partir del auge del feminismo, se ha incrementado considerablemente el interés en el estudio y denuncia de la sub-representación de las mujeres y del papel estereotipado que cumplen en la literatura infantil. Se ha mostrado preocupación por los mensajes enviados a las niñas sobre su potencial y sus capacidades (Weitzman et al., 1972). Las investigaciones realizadas se centraron en buscar la rectificación de la situación de dominación del mundo femenino por medio de la promoción de los libros infantiles no sexistas (Pastor, 2014).

La predominancia de los personajes masculinos y su representación positiva en la literatura infantil se acompaña de una falta de investigación académica en cuanto a la representación de la masculinidad en los libros para niños y jóvenes y sus consecuencias (Pastor, 2014). En los estudios sobre la representación de género en la literatura infantil, el enfoque ha estado centrado en la desigualdad entre los personajes hombres y mujeres lo cual ha conducido a una limitada masculinidad en el género (Pastor, 2014). En las historias

infantiles predominan los personajes hombres, cuyas características principales son: dominancia, autoridad e independencia (Marshall, 2004).

En la literatura infantil los niños son líderes, héroes, personas valientes que viven aventuras, competitivos, agresivos, asertivos, rescatan niñas y animales y aspiran a roles profesionales que requieren de habilidad, inteligencia y capacitación (Hamilton et al., 2006). Estas descripciones de los niños y la utilización de descripciones opuestas a las de las niñas, se vinculan directamente con la representación sobrevalorada de masculinidad en la literatura infantil (Pastor, 2014). Los efectos causados por los estereotipos no son solo perjudiciales para las mujeres debido a que limitan sus oportunidades para el desarrollo de su personalidad y su elección profesional sino que los estereotipos de género masculinos también pueden ser nocivos ya que a pesar de que los atributos asignados a los niños sean deseables, no necesariamente resultan beneficiosos porque prohíben la expresión emocional, la sensibilidad, el acercamiento emocional con los niños, y otras características de personalidad que han sido atribuidas tradicionalmente a las niñas (Pastor, 2014).

Los roles de género tienen reglas estrictas sobre el quehacer de un sexo y de otro, lo que restringe su desarrollo y además es excluyente con aquellos que no pliegan al estereotipo de género establecido para su sexo (Pastor, 2014). Las “fronteras” genéricas son más penetrables o flexibles para las niñas que para los niños ya que se considera más permisible que una niña se identifique con un personaje masculino a que los niños lo hagan con uno femenino (Mcarthur y Eisen, 1976). Los niños que no logran identificarse con los personajes masculinos estereotipados sienten mucha frustración, se sienten presionados porque así sea, de lo contrario, la historia o el cuento que van leyendo, va perdiendo interés y sentido. (Pastor, 2014).

4.5 Sexismo en los libros de texto escolares.

Así como los cuentos, los libros de texto transmiten y portan modelos sociales y visiones particulares de la sociedad, de los diferentes grupos que la componen y del mundo en general (Blanco, 2000). En cualquier materia que se analice, cada libro de texto presenta una visión sesgada y desde la perspectiva masculina, lo cual contribuye a mantener la desigualdad de la mujer. En las áreas de ciencias sociales, historia y geografía esto es más evidente. Se minimizan o son irrelevantes los aportes de las mujeres al desarrollo de la humanidad (Pérez y Gallardo, s.f). Una de las investigaciones más destacadas sobre el sexismo en los textos escolares fue realizada por Nieves Blanco (2000), quien analizó 56 libros de texto de diferentes materias y editoriales. En dicho estudio se encontró que de todos los personajes históricos destacados por sus aportes, el 95% eran hombres y únicamente el 5% mujeres (Blanco, 2000). Esto evidencia que los hombres están muy presentes y son mostrados como constructores de la realidad histórica y social mientras que las mujeres no solamente están ausentes en la práctica, sino que no tienen aportes (Blanco, 2000). Cuando los aportes de las mujeres están presentes en los libros, estos se editan como obras de personajes individuales, es decir biografías y no como obras que involucran ya sea al género femenino o a la sociedad en general (Blanco, 2000). Es importante recalcar que en los libros de texto, los hombres ocupan cargos relacionados con la monarquía, son artistas, fundadores de religiones, filósofos destacados mientras que gran parte de las mujeres representadas son vírgenes o diosas (Blanco, 2000). Así mismo, el número de biografías escritas sobre hombres es muy superior al de las mujeres (Blanco, 2000).

Igualmente importante que el número de representaciones masculinas y femeninas que se encuentran en los libros de texto, es el análisis de las ocupaciones que desempeña cada

sexo. En el estudio realizado por Blanco (2000), los personajes masculinos realizan 209 ocupaciones diferentes mientras que las mujeres únicamente 26, tomando en cuenta que algunas de estas profesiones son compartidas con los hombres pero a la inversa, no. Esto evidencia que hay ocupaciones destinadas a las mujeres y otras que son exclusivas para los hombres (Pérez y Gallardo, s.f). El ser amas de casa, asalariadas, secretarias, damas de compañía, diosa-madre, novias y vírgenes son ocupaciones privativas de las mujeres mientras que los hombres aparecen como ciudadanos, soldados, caballeros, artistas y su actividad se da principalmente en el ámbito público, mientras que el lugar de las mujeres es el ámbito privado (Pérez y Gallardo, s.f).

Los personajes históricos que son analizados, son hombres, cuyo accionar gira en torno a la política, la economía, la cultura y el arte y sus actos se orientan al dominio, al control, a la toma de decisiones. Las mujeres son menos representadas y su accionar está más bien vinculado al cuidado del hogar, del medio ambiente y de las personas del entorno (Pérez y Gallardo, s.f). Muchos de los atributos que se valoran en un personaje o su actividad, pertenecen al género masculino (Blanco, 2000). Los hombres son calificados como célebres, excelentes, expertos, especializados, famosos, ilustres, importantes, impulsores, poderosos, profesionales y cuando los calificativos hacen referencia a la actividad profesional se emplean los términos fundadores, genios, precursores, entre otros (Blanco, 2000). En el caso de las mujeres, debido al reducido número de ocupaciones a ellas atribuidas, no existe este tipo de apreciaciones (Blanco, 2000).

4.6 Sexismo en la literatura infantil actual.

Es evidente que el machismo dominante propio de épocas anteriores esté presente en los libros infantiles, sin embargo, en la actualidad, el rol femenino tiene un creciente

protagonismo (Vázquez, 2010). Existen diversos estudios acerca de la discriminación sexual que está presente en la literatura infantil y su influencia en los lectores como un método masivo de infundir estereotipos de género y sexismo (López, 2014). Una investigación realizada por la organización no gubernamental denominada *Association Européene Du Côté Des Filles* que tiene como objetivo luchar contra el sexismo y analizar los modelos que son transmitidos por los cuentos ilustrados dirigidos a niños desde 0 a 9 años, consideró 736 cuentos y encontró que las imágenes reflejan una visión del mundo masculina en la cual se asignan características psicológicas y físicas de acuerdo al sexo y el estatus social (*Association Européene Du Côté des Filles*, s.f citado en López, 2014). Se encontró también una predominancia marcada de los personajes masculinos en un 61% frente a un 26% de personajes femeninos y las ilustraciones representaban al hombre en el papel de más jerarquía con mayor frecuencia (*Association Européene Du Côté des Filles*, s.f citado en López, 2014).

Esta asociación europea analizó también las portadas de los cuentos y lograron identificar que el 77.7% de los títulos hace referencia a un personaje masculino y que además el trabajo masculino es representado como prestigioso y bien retribuido económicamente. Mientras que al trabajo de la mujer se le concede muy poca importancia, de las 255 madres representadas únicamente 14 tenían vida profesional (*Association Européene Du Côté des Filles*, s.f citado en López, 2014). Adicionalmente, en cuanto al ámbito laboral, existe una amplia diferencia numérica entre los personajes femeninos y masculinos y la profesión que cada uno ejerce, las profesiones reconocidas y con prestigio son representadas por hombres y las mujeres únicamente encabezan las actividades el ámbito educativo (*Association Européene Du Côté des Filles*, s.f citado en López, 2014). De igual manera, un estudio realizado por Colomer en el cual analizó 200 libros escritos entre 1977 y 1990, la autora descubrió que únicamente un

23,48% son personajes femeninos, 17, 42% personajes con protagonismo y el porcentaje restante son personajes masculinos (s.f citado en Enriquez, 2013).

Este estudio afirman que pese a los cambios que se han dado, aún perduran en la literatura infantil ciertos clichés tradicionales marcados por una diferenciación de género, de tal manera que los estereotipos de género continúan siendo una constante en múltiples publicaciones infantiles y por lo tanto influyendo en la identidad y personalidad de un niño.

4.7 Evolución de la representación de género en la literatura infantil

Considerando que la literatura infantil puede aprovecharse entre otras cosas para educar en valores estéticos, afectivos, éticos y sociales necesarios para una convivencia respetuosa y libre de discriminación, ha ocurrido todo lo contrario (Enríquez, 2013). La literatura es uno de los principales escenarios en los cuales se socializan los prototipos masculinos y femeninos según lo que la sociedad considera apropiado para cada género (Enríquez, 2010). Desde el enfoque no sexista no existe actitud crítica en relación al tema en mención por parte de los editores, autores, maestros y lectores (Vázquez, 2010). En múltiples obras infantiles continúan representados los roles masculinos y femeninos desde un enfoque muy tradicional, represivo y discriminatorio (Vázquez, 2010). La literatura infantil es uno de los principales escenarios en el que socializan los prototipos masculinos y femeninos de acuerdo a lo que la sociedad considera adecuado para cada sexo (Enríquez, 2013)

Muchos de los cuentos clásicos contienen valores sexistas que se encuentran impregnados ya sean de manera sutil o de manera más directa (Vázquez, 2010). De este modo, la literatura no se diferencia de otros fenómenos sociales y ha predominado en ella una perspectiva masculina, son pocas las excepciones que se apartan de esto (Vázquez, 2010). La mayoría de escritores hombres y mujeres no son críticos ante los valores que se han

establecido en cuanto a género y debido a esta razón, con sus creaciones literarias contribuyen al fortalecimiento de los mismos (Vázquez, 2010).

Se ha realizado un análisis de la evolución de la literatura infantil y juvenil para comprobar cómo se han transmitido los valores de una determinada época y comprobar el postulado de que la literatura refleja los cambios socioeconómicos e ideológicos de una sociedad (Vázquez, 2010). En la ficción española, en las narraciones producidas por hombres y mujeres en las últimas tres décadas es posible ver cómo se ha representado una imagen de masculinidad claramente alejada del estereotipo masculino y femenino creado por valores tradicionales de carácter patriarcal (Pastor, 2014). Estas obras no buscan sustituir un estereotipo por una imagen alternativa normalizada de feminidad y masculinidad sino que proponen al lector imágenes múltiples y variadas (Pastor, 2014). Estas imágenes pueden servir para brindar a hombres y mujeres actuales nuevos modelos conductuales y de identidad tanto individual como colectiva en relación al imaginario genérico (Pastor, 2014).

Sin embargo, a pesar de la evolución de la literatura infantil y juvenil en el siglo XXI, Colomer y Olid (s.f), en su publicación titulada *Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil*, señalan que los esfuerzos que han existido desde los años setenta para crear una literatura no discriminadora no han sido suficientes ya que persisten en ella los rasgos sexistas debido a los estereotipos corporales y cognitivos de las niñas y adolescentes representadas. Los personajes femeninos aún responden a los estándares de belleza convencional de la cultura occidental y esto no solo se ve en las revistas sino también en la literatura infantil y en las películas dirigidas a un público joven (Enríquez, 2013). A muchos de los personajes femeninos se les exige una manera de ser poco equitativa en relación a las exigencias masculinas, se ha enseñado a las niñas a ser mujeres y a los niños a

ser hombres como si esto fuera algo connatural al sexo con el que nacieron (Enríquez, 2013). Como señala Butler, estas normas al funcionar como un principio normalizador de los géneros en la práctica social pueden parecer implícitas y difíciles de identificar, sin embargo traen múltiples consecuencias en el relacionamiento, comunicación y accionar de los individuos (Enríquez, 2013).

Finalmente, a pesar de los argumentos antes mencionados en relación a este tema existe controversia entre las perspectivas de diferentes autores. Por un lado, aquellos autores mencionados en los párrafos anteriores defienden que la literatura infantil, pese a que ha evolucionado y cambiado en cuanto a la representación de género, aún hay mucho por trabajar al respecto. Por otro lado, existen autores que destacan la creación infantil literaria que muestra una representación de género equitativa para hombres y mujeres y rompe con los estereotipos asignados a cada género.

Un ejemplo de esto es Maríasun Landa, filósofa y escritora de renombre, conocida en el círculo literario como una autora comprometida y crítica con todos los temas que afectan a la sociedad actual (Lasarte y Aristizábal, 2004). En su creación literaria el género es uno de los ejes temáticos principales y la crítica de la realidad es una constante (Lasarte y Aristizábal, 2004). Esta autora es considerada por profesores y alumnos como una autora que trata los temas difíciles de una manera simple, adaptándolos a los niños y jóvenes y relacionando la literatura con las experiencias cotidianas de los pequeños lectores (Lasarte y Aristizábal, 2004). Adicionalmente, Landa también se destaca por retratar en su obra el universo predominantemente femenino el cual se refleja en la creación de personajes femeninos que rompen con las representaciones tradicionales (Lasarte y Aristizábal, 2004). En su obra, Landa crea y retrata a mujeres valientes, autónomas, con proyectos personales,

profesionales, fuertes, sensibles, aventureras y también hay personajes hombres diferentes, que cambian los roles tradicionales y sugieren nuevas masculinidades y feminidades (Lasarte y Aristizábal, 2004). A continuación se realizará un análisis de los estereotipos masculinos, femeninos y familiares y se reflexionará acerca de la situación actual en cuanto a estereotipos de género en los libros infantiles.

V. Análisis de los estereotipos de género en la literatura infantil

5.1 Importancia del concepto de estereotipo y sus implicaciones.

El concepto de estereotipo es importante y controversial debido a su vinculación con la discriminación y los prejuicios. Pierrot y Amossy (2001) afirman que los estereotipos son representaciones cristalizadas y esquemas culturales preexistentes por medio de los cuales las personas filtran la realidad del entorno, pero además aclaran que estas imágenes son ficticias, no porque sean mentiras sino debido a que expresan un imaginario social y son el reflejo de éste. Existe una relación estrecha entre los estereotipos, los prejuicios y la discriminación y estos se relacionan a su vez con el concepto de actitud visto como un fenómeno compuesto por tres elementos: cognitivo, lo que se sabe del asunto; afectivo, las emociones que esto suscita; y conductual, la conducta es la consecuencia de lo cognitivo y afectivo (González, 1999). Los estereotipos pueden ser positivos o negativos; se asocia a la mujer con la sensibilidad y la dulzura, sin embargo estas características “positivas” no siempre tienen un impacto favorable (González, 1999). En el caso del ejemplo citado, al asociar estas características a las mujeres, la sociedad reacciona subestimándolas o negándoles oportunidades, derechos y trabajos considerados como rudos (González, 1999).

Por otro lado, la discriminación se define como la conducta de falta de igualdad en el tratamiento dado a las personas en relación al grupo social sobre el cual existe un prejuicio

(Rubio, 1996). Es importante que los profesores comprendan el significado de estos conceptos y sus implicaciones en las creencias y conductas de sus estudiantes. En la literatura infantil la representación de estereotipos de género puede influir negativamente en los jóvenes lectores ya que al ser estas imágenes simplificadas y esquemáticas llenas de generalizaciones y prejuicios impiden a los lectores observar y hacer una reflexión personal (Lopez, 2014).

5.2 Análisis de tres categorías de estereotipos en los libros infantiles.

5.2.1 Estereotipos masculinos.

Dentro de los cuentos los personajes masculinos obtienen roles protagónicos, activos y variados. Si se trata de un personaje hombre adulto, se muestra que su trabajo es retribuido económicamente y tiene mucho más prestigio que el trabajo femenino al cual se muestra como gratuito, secundario y en ocasiones humillante (López, 2014). En caso de hablar de la figura paterna, existe un vacío ya que pocas veces el personaje hombre está representado en su rol de padre; las apariciones del personaje de padre se dan generalmente por la mañana cuando se despide antes de ir al trabajo portando un maletín o cuando llega por la noche a casa cansado después de su jornada laboral (López, 2014). Cuando se muestra al padre dentro del hogar, este está leyendo el periódico, lavando el carro o sentado esperando la comida en la mesa, pero no se muestra una figura de padre afectuoso ni se lo vincula con la educación de sus hijos (López, 2014). El personaje de padre es entonces representado como un hombre trabajador, que sale del hogar, serio, responsable y con la obligación de mantener económicamente su hogar (López, 2014). Cuando se vincula al padre con sus hijos, éste se relaciona por medio de juegos intelectuales, felicita a los niños por sus logros y en general su

imagen suele ser más relajada en relación a la educación ya que él no está a su cargo (López, 2014).

Por otro lado, si se trata de un niño, estos están representados como personajes independientes, agresivos, infantiles, dinámicos, traviosos naturales, valientes, creativos y seguros de si mismos pero su afectividad es poco definida y las emociones pasan a un segundo plano (López, 2014). En el ámbito emocional, los niños son representados de manera muy diferente que las niñas, en cada uno se potencian habilidades diferentes y opuestas y en el caso de los sentimientos la sensibilidad no es una característica compartida por ambos sexos, sino algo propio de las mujeres (López, 2014). Así mismo, los valores aceptados para los niños no son los mismos que para las niñas, en el caso de los niños su agresividad es a veces promovida o reconocida y se los incita a tener actitudes, actividades o aventuras riesgosas sin darles las herramientas para resolver los conflictos pacíficamente (López, 2014). Un ejemplo de esto son Peter Pan y Wendy. Por un lado, Wendy representa un personaje dulce, maternal y preocupado por las personas de su entorno, mientras que Peter Pan es atrevido, espontáneo y lucha contra el Capitán Garfio de manera agresiva, empleando espadas y dejando de lado el diálogo.

En los cuentos de hadas, los personajes masculinos encarnan papeles muy diferentes a los femeninos. Suelen ser reyes, príncipes, cazadores, o ciudadanos valientes y siempre se los representa como personajes inteligentes, agraciados físicamente, honorables y heroicos (López, 2014). Si los personajes son mayores, suelen ser caracterizados como magos o ancianos sabios como por ejemplo el mago Merlín y si los personajes son jóvenes tienen la misión de salvar a alguna dama o a una princesa indefensa que se encuentra en una situación compleja (López, 2014). El personaje de príncipe azul salvador está en muchos cuentos

tradicionales como Blancanieves, la Cenicienta, Shrek, La Bella Durmiente, entre otros (Bettelheim, 2006). Son los personajes masculinos quienes tienen un rol activo y esencial para salvar o conquistar al personaje femenino, por medio de la acción el hombre en el cuento es digno de la mujer de la cual se enamoró y la mujer no elige a quien amar sino que se deja rescatar o conquistar y acepta pasivamente ser amada (Bettelheim, 2006).

5.2.2 Estereotipos femenino.

La literatura infantil ha asociado al género femenino con el rol de madre; las mujeres suelen ser representadas como personas abnegadas y dedicadas a las tareas del hogar, el cuidado de los hijos y la educación de los mismos (López, 2014). Cuando se representa a las mujeres realizando alguna labor profesional se las vincula con la educación, el secretariado, la enfermería y la belleza estética (López, 2014). Por ejemplo, en el cuento de Heidi la Señorita Rottenmeier tiene características maternas y es profesora. Existe una feminización de la profesión docente, las supuestas características de las profesiones “femeninas” reflejan los estereotipos respecto a las mujeres y a sus supuestas aptitudes (Anker, 2001). De acuerdo a la División de Estadística de las Naciones Unidas, las mujeres predominan en la profesión docente y sobre todo en la enseñanza pre escolar y primaria y el número de mujeres docentes disminuye conforme incrementa el nivel educativo (Organización Internacional del Trabajo, 2010). El bajo porcentaje de mujeres docentes de educación superior se da a nivel mundial. En los estados de la Unión Europea, el porcentaje de profesoras universitarias en el área de humanidades es el 27% y el 7% en ingeniería y tecnología (Consejo Europeo, 2009). Estas cifras muestran que además del bajo porcentaje de mujeres docentes universitarias también existe una marcada división de las carreras que éstas dictan. Una de las posibles explicaciones de este fenómeno de que la mayoría de docentes mujeres trabajen en el área pre

escolar o primaria es que el cuidado de los niños de guardería, pre escolar y primaria se ha considerado tradicionalmente como una “extensión de la maternidad” y por esta razón es un empleo visto como “natural” para las mujeres (Organización Internacional del Trabajo, 2010).

Adicionalmente, los personajes femeninos que son niñas suelen estar representadas como imitadoras de sus madres, de ellas aprenden a ser pacientes, saben esperar y admiran y respetan al padre y al hermano (López, 2014). A las mujeres se les niega la igualdad de oportunidades, se les limita el potencial creativo y su autonomía. Las niñas imaginan y sueñan pero muchas veces sus intenciones se limitan a soñar más que a actuar (López, 2014). Las niñas son descritas como dependientes, tiernas, tímidas, inseguras, pasivas, responsables, tranquilas, compasivas, miedosas, sensibles, maternales y estas características suelen ser muy marcadas ya sea por la trama, la descripción de los personajes, las ilustraciones o el modo de relacionarse con su entorno (López, 2014).

En el caso de los cuentos de fantasía, la feminidad está representada por tres roles principales: la reina, la princesa o la malvada (López, 2014). La reina siempre encarna una figura maternal y debe buscar un heredero al trono y educar a sus hijos correctamente, las princesas son una idealización de la belleza y un culto al cuerpo y finalmente, las madrastras y hermanastras son siempre feas y se acentúa su maldad y su interés por hacer daño a otras personas (López, 2014). Este tipo de personajes pueden observarse en *La Cenicienta*; la protagonista encarna la dulzura, inocencia y bondad mientras que el mal está representado por la madrastra y las hermanastras. Lo mismo ocurre en *Blancanieves*, este personaje es bondadoso e ingenuo mientras que la reina es maléfica y ansía poseer la belleza de la princesa.

La belleza es una cualidad muy relacionada con los personajes femeninos. En los libros infantiles las mujeres y las niñas representan estereotipos de belleza y son retratadas como niñas rubias, muy bien peinadas, con ojos azules y sumamente bonitas (López, 2014). Un ejemplo podría ser Ricitos de Oro quien es ilustrada como una niña rubia, con rizos perfectos, muy bien vestida y siempre con una imagen estética impecable. Adicionalmente, el final feliz de los cuentos se da con frecuencia con la consecución de una boda o la aparición de un príncipe esto ofrece a las niñas un modelo de realización personal que es estereotipado (Moreno, 2000).

5.2.3 Estereotipos familiares.

Así como existen estereotipos femeninos y masculinos, también existen estereotipos familiares que se basan en la concepción tradicional de la familia. La gran mayoría de familias representadas en los cuentos son familias biparentales con un hijo único o un hijo de cada sexo y los roles y estereotipos de cada miembro de la familia continúan marcando diferencias entre géneros (López, 2014).

En el caso de los cuentos de hadas, si la familia no se corresponde con el tipo tradicional, es considerada como desestructurada e incluso es vista como una posible causa del mal temperamento de algún personaje o de sus características de malvado como en el cuento de Blancanieves o Cenicienta (López, 2014). Sin embargo, actualmente es posible ver publicaciones que evidencian diferentes estructuras familiares que no se relacionan con el modelo tradicional de la misma (López, 2014). Por ejemplo, se retrata a familias monoparentales o parejas de progenitores del mismo sexo a pesar de que estos nuevos modelos familiares estén representados en una clara minoría (López, 2014). En el cuento Tres

con Tango escrito por Peter Pamell y Justin Richardson, la historia trata acerca de una pareja de pingüinos machos que deciden adoptar y criar un huevo de otros pingüinos (López, 2014).

5.3 Obras precursoras de las representaciones de hombre y mujer desde una perspectiva crítica.

Julia, la niña que tenía sombra de niño fue escrita por Christian Bruel en 1976; y se considera un clásico del libro francés. Julia es una niña poco convencional a la cual no le calza el estereotipo asociado a su sexo y a su edad, actúa como mejor le parece y sus padres no comprenden su comportamiento y le insinúan que se parece a un hombre. Debido a la insistencia de sus padres ella termina viendo su sombra como la de un niño pero esto es algo que ella no acepta ya que se concibe y reconoce a ella misma como una niña a pesar de actuar y ser diferente a las demás niñas (Enríquez, 2013). Después de conocer a un niño que está en una situación similar comprende que ella es así y que no necesita de conductas estereotipadas para seguir siendo ella misma, Julia (Enríquez, 2013). Este libro es parte de una editorial parisina que busca cambiar la imagen y el contenido de los libros infantiles proponiendo al lector una mayor cercanía sobre las relaciones de niños y adultos y el rechazo de conductas estereotipadas (Enríquez, 2013).

Así mismo, la serie *A Favor de las Niñas* creada por Adela Turín publicó entre 1975 y 1980 alrededor de veinte libros que proponían representaciones anti sexistas en cuentos como Arturo y Clementina, Historia de los bonobos con gafas, Una feliz catástrofe, Rosa Caramelo, Cañones y manzanas, Los gigantes orejudos, La chaqueta remendada, entre otros los cuales abordan situaciones y relaciones entre los personajes femeninos y masculinos pero de maneras distintas a las tradicionalmente representadas (Enríquez, 2013). Adicionalmente, la serie *A favor de las niñas* además de inspirar y promover a escritores, editores e ilustradores

de los años setenta continúa despertando el interés de los críticos por evaluar los alcances de la literatura comprometida en valores que no sean discriminatorios (Enríquez, 2013).

El libro *Rosa Caramelo*, perteneciente a dicha serie, cuenta la historia de una elefanta quien forma parte de una manada en la cual las hembras son suaves, rosadas y con ojos grandes y brillantes gracias a las flores de anémonas, estas elefantas están obligadas a comerlas a pesar de su sabor desagradable con el objetivo de no tener la piel gris como los elefantes machos, sino la piel rosa y suave (Enríquez, 2013). Margarita a pesar de la insistencia de sus padres porque se las coma decide no comerlas, quitarse su pigmentación rosa y comer hierba y jugar como los elefantes machos. Sus compañeras al verla feliz con su decisión la siguieron y desde aquel día dejaron de comer esas flores y desde entonces, las elefantas y elefantes se parecen tanto (Enríquez, 2013). Cuentos como este presentan al lector situaciones y relaciones entre lo masculino y femenino desde un enfoque diferente al tradicional ya que rompen con los estereotipos, presentan personajes novedosos y capaces de autocriticarse y defender lo que realmente consideran valiosos para sí mismos (Enríquez, 2013).

En América Latina uno de los países considerados como pioneros en la revalorización de la literatura para niños y jóvenes es Argentina (Enríquez, 2013). María Elena Walsh y Silvina Ocampo estuvieron muy comprometidas con el movimiento de “narrativa femenina” la cual incluye una serie literaria infantil cuyos personajes femeninos atraviesan las fronteras de la antigua y tradicional división de géneros. Éstos están en las historias haciendo cosas vistas como extrañas y diferentes y de esta manera rompiendo con sus roles tradicionales y provocando incertidumbre en el lector (Enríquez, 2013). Muchos de los personajes femeninos representados rompen con los estereotipos partiendo de paradojas como: son feas pero

inteligentes, lindas pero tartamudas, curiosas pero muy crueles y en cuanto a sus personalidades, estos personajes son niñas que han salido del ámbito privado para actuar de manera activa en el ámbito público con enunciados que evidencian sus luchas frente a lo que las identifica o cataloga como sujetos femeninos (Enríquez, 2013).

Por otro lado, México es un país que a través del proyecto *Todas las Familias Somos Sagradas* ha buscado defender la equidad de género y el respeto por la convivencia homoparental; muestran una mirada más respetuosa y abierta de las relaciones de pareja de padres del mismo sexo (Enríquez, 2013). Un ejemplo de esto es el cuento *La pequeña Sofía* en el cual la protagonista presenta a su familia compuesta por dos madres y esto es asumido con mucha naturalidad, la armonía está presente en su hogar ya que su madre se siente feliz junto a su compañera sentimental (Enríquez, 2013). Libros que tratan esta misma temática se titulan: *Tengo una tía que no es monjita* y *Las mil sirenas*.

Por otro lado, en el contexto de Ecuador y Colombia, el panorama es catalogado por Enríquez como desalentador (2013). La autora destaca que estos dos países no tienen un movimiento de literatura infantil con enfoques anti sexistas o feministas en la década de los sesenta y setenta (Enríquez, 2013). Enríquez en base a su estudio afirma también que actualmente no existe literatura infantil no sexista o que rompa con los cánones tradicionales de género y las representaciones de personajes tradicionales a pesar del gran nivel de producción de literatura infantil que hay en el Ecuador y en Colombia (2013). Analizando el contexto histórico y social de los escritores colombianos Yolanda Reyes, Evelio Rosero Diago, Fabio Barragán, Celso Román y los escritores ecuatorianos Edna Iturralde, Leonor Bravo, María Fernanda Heredia y Edgar Allan García es importante recalcar que cada uno de los textos escritos por estos autores representa una cosmovisión particular la cual es

característica de toda literatura ya que cada libro es escrito por un sujeto social, cultural e históricamente determinado el cual elige un fragmento de la realidad y lo modela y trabaja de acuerdo con sus competencias cognitivas, verbales, creencias personales y experiencias, entre otros (Enríquez, 2013). A esto muchas veces se suman los parámetros establecidos por el mercado, la editorial, el público al que van dirigidos y las escuelas y familias quienes juzgan y eligen también los contenidos (Enríquez, 2013).

Los estereotipos están claramente representados en la literatura infantil y dependiendo del sexo del personaje se le atribuyen ciertas características al mismo y este representa los estereotipos asociados con su sexo. Existen entonces, estereotipos no solo masculinos y femeninos sino también estereotipos familiares los cuales representan a la familia constituida de la manera tradicional y dejan de lado las nuevas estructuras familiares lo cual es también un tipo de discriminación hacia las familias que no son biparentales o que no cumplen con la imagen tradicional de familia. Los estereotipos de género influyen en el lector y en su percepción acerca de sí mismo y su relación con los demás y con el entorno en general, por esta razón puede considerarse a los estereotipos de género como discriminatorios y creadores de prejuicios en los niños y jóvenes lectores. A pesar de que muchas obras de literatura infantil tienen estereotipos de género y elementos sexistas ya sea en sus contenidos, en la trama, el texto y el lenguaje, las ilustraciones o en su mensaje existen también obras literarias que han sido precursoras de una representación tanto de hombres y mujeres más real, más equitativa y por ende más crítica.

VI. Educación de género y literatura que rompe con los estereotipos de género

Es importante partir de la educación como una herramienta fundamental y básica para alcanzar uno de los objetivos principales en cuanto a educación como es la transmisión de

valores, actitudes y modelos de referencias tanto personales como colectivos que contribuyan a la consecución de la igualdad entre sexos. La educación es una herramienta esencial para lograr que tanto niñas como niños y jóvenes logren identificarse con roles, sentimientos y emociones que potencien su desarrollo integral sin el condicionamiento de las ideas sexistas preconcebidas de los estereotipos de género (Enguix y Lopez, 2014). Es necesario facilitar a los lectores tanto dentro del aula como fuera de ella recursos que sirvan como herramientas de apoyo a una educación igualitaria y libre de discriminación de cualquier tipo (Enguix y Lopez, 2014). Uno de los recursos esenciales para contribuir a este tipo de educación es brindar a los estudiantes cuentos infantiles y libros juveniles que rompan con los estereotipos y cánones tradicionales ligados a los conceptos de masculinidad y feminidad y donde los personajes se encuentren en mundos imaginarios, justos e igualitarios (Enguix y Lopez, 2014). Cabe recalcar que la literatura es una herramienta que permite al lector crear mundos imaginarios y establecer utopías que por medio de sus actos cotidianos y su manera de actuar pueden convertirse poco a poco en una realidad (Lehman, 2007).

6.1 Educación de género.

La educación de género engloba múltiples aspectos en el ámbito educativo, la literatura infantil es un espacio motivador que acerca a los niños a situaciones, nociones y temas de su interés y ofrecer una visión nueva y necesaria acerca de la sociedad actual (Pastor, 2014). La educación de género es una propuesta que nace a raíz de los conflictos existentes en la sociedad y es una educación que busca promover el encuentro de hombres y mujeres en un plano igualitario y de respeto, anulando cualquier tipo de discriminación o marginación, se trata entonces de una educación, en derechos, justicia social y equidad (Leiva, 2011).

Es evidente entonces que si la lectura actúa en la infancia de una manera clave en la internalización de papeles y estructuración de la identidad, estos modelos implican en el caso de las niñas un proceso de aprendizaje asignado por la auto subestimación y la conformidad con los conceptos de género heredados que refuerzan y perpetúan estos mecanismos de desvalorización (Pastor, 2014). Debido a esta razón, el brindar a los niños libros que contengan temáticas de género pero que evidencien los cambios culturales, sociales y las nuevas maneras de concebir a los sexos y a la familia es una opción acertada para trabajar con niños la relación entre los géneros (Pastor, 2014). Se considera evidente que la ficción infantil tienen un potencial educativo sumamente importante y como recurso didáctico puede garantizar el incremento de las posibilidades educativas relacionadas con la problemática de género en la sociedad actual (Pastor, 2014). La literatura infantil es considerada una herramienta mediadora para abordar la educación de género en los niños en el siglo XXI (Pastor, 2014).

6.2 La coeducación.

La coeducación es una educación no sexista en la cual se busca educar en igualdad para evitar la discriminación e inequidad por motivos de género, esta educación no sólo involucra a la escuela sino también a la familia y a los medios de comunicación (Alfonso y Aguado, s.f). La coeducación tiene algunos objetivos: promover la equidad entre sexos, lograr que las mujeres tengan las mismas oportunidades de elección y puedan acceder a los mismos cargos de responsabilidad de los hombres, visibilizar a la mujer en todos los aspectos de su vida y mostrar la influencia de las mujeres en la historia en diferentes ámbitos, compartir la educación de los hijos y las responsabilidades del hogar equitativamente entre padre y madre, interesarse en la afectividad y sexualidad de los niños y niñas de manera sana

y responsable, educar en el respeto y la tolerancia hacia distintas maneras de convivencia y de tipos familiares, favorecer la participación y el respeto de la diversidad, prevenir la violencia de género, aprender a emplear lenguaje no discriminatorio y reflexionar acerca de lo que se enseña y la manera de hacerlo (Alfonso, Aguado, s.f).

El rol de la escuela en la coeducación es esencial ya que es considerada como el principal agente educativo durante la infancia y la juventud. En la escuela no se aprenden únicamente aspectos académicos sino que se adquieren valores, normas de comportamiento y actitudes (Alfonso, Aguado, s.f). Dentro del aula existen algunas propuestas coeducativas como: observar si niños y niñas presentan en el aula o fuera de ella una actitud respetuosa y tolerante, fomentar por medio de juegos, rutinas y actividades la no discriminación por medio de la inversión de roles, enseñar empleando juguetes indistintamente, capacitar a los profesores acerca de cómo trabajar contra el sexismo en la escuela, fomentar la creación de talleres coeducativos dirigidos a la comunidad, estimular a los estudiantes a elegir la profesión que deseen independientemente de si esta es considerada adecuada o no para su sexo, sensibilizar a la familia acerca de la importancia de la igualdad de oportunidades en el reparto de tareas del hogar, valorar la diversidad viendo esta como una riqueza social, incluir la perspectiva de género en las diferentes materias del currículo, entre otras (Alfonso, Aguado, s.f).

La coeducación constituye un reto educativo a nivel mundial. En la Conferencia Mundial sobre Mujeres organizada por las Naciones Unidas se destacan algunas medidas para eliminar los estereotipos sociales de los programas educativos, de los libros de texto y de la enseñanza en general (Pérez, Gallardo, s.f). Los profesores deben estar conscientes de sus

actitudes, del lenguaje utilizado, de las expectativas que tienen de los estudiantes y de la orientación profesional que brindan a los mismos (Bonal, 1997).

Por otro lado, la familia cumple un rol importante en la coeducación. Una familia se considera como una unidad de convivencia. Hay familias tradicionales en las cuales los roles de padre y madre se dividen de una manera tradicional, el padre provee económicamente y la madre es ama de casa; sin embargo, este modelo está cambiando y cada vez hay más familias que deciden vivir en igualdad (Alfonso, Aguado, s.f). En el caso de las familias que deciden hacerlo, la convivencia se basa en la igualdad entre padre y madre, ambos aportan económicamente y se ocupan del cuidado, educación, tareas domésticas y formación de sus hijos (Alfonso, Aguado, s.f).

Existen algunas estrategias para educar en igualdad dentro del hogar. Por ejemplo: repartir las tareas domésticas por igual entre mujeres y hombres, otorgar a la madre y al padre el mismo poder de decisión, hombres y mujeres tienen similar tiempo de descanso para los cónyuges, el trabajo remunerado de la mujer tiene un valor similar al del hombre, no utilizar la fuerza o las amenazas con los hijos y promover la discusión y la reflexión en vez del autoritarismo, ayudar a los hijos a expresar sus emociones y sentimientos y no obligarlos a asumir un rol de género preestablecido, permitir que los hijos elijan su ropa y juguetes sin que el sexo sea un condicionante, enseñar a los hijos que existen muchas maneras de ser mujer y de ser hombre para que desarrollen libremente su identidad y que se sientan a gusto con la misma, promover el respeto hacia las diferentes formas de sexualidad y seleccionar para los hijos cuentos, películas, programas televisivos en los cuales se presenten modelos de niñas y niños con capacidades similares (Alfonso, Aguado, s.f).

En los cuentos tradicionales se presenta un modelo en el cual los roles masculinos y femeninos están claramente divididos y estos responden al modelo social androcéntrico que prepara a niños y niñas para que asuman el rol que la sociedad asigna a cada sexo (Pérez, Gallardo, s.f). Sin embargo, afortunadamente existen cuentos y materiales que contrarrestan este modelo educativo y presentan alternativas variadas a los cuentos tradicionales. También existen cuentos completamente nuevos, que rompen con los estereotipos y el sexismo (Pérez, Gallardo, s.f). De esta manera estas nuevas propuestas literarias constituyen un intento por romper la preparación psicológica que realizan los cuentos tradicionales sobre el modelo de comportamiento de niños y niñas, entre otras cosas (Pérez, Gallardo, s.f).

6.3 Literatura que rompe con los cánones de género tradicionales.

Los nuevos proyectos literarios y de escritura que se dan en el mundo hispanohablante buscan redefinir el imaginario infantil a través de otros ejes e integran un importante corpus de producciones textuales que proponen personajes femeninos y masculinos que son exitosos apoderándose de sí mismos y rompiendo con los cánones de lo establecido para cada sexo (Pastor, 2014). La nueva literatura difiere de la tradicional literatura rosa, cursi o indulgente y creando personajes que le dan un giro nuevo, atractivo y actual a los cuentos infantiles, con el objetivo de transformar estos esquemas habituales de representación que han polarizado a niños y niñas y les han asignado de manera mecánica actitudes, valores y quehaceres propios de las convenciones tradicionales (Pastor, 2014).

La reconocida escritora Mariasun Landa ha publicado más de treinta libros y su obra ha sido traducida a más de doce idiomas y ha ganado reconocidos premios en el mundo literario. La escritura de Landa se caracteriza por realizar un trabajo sistemático y continuo sobre el tratamiento del género, equidad, respeto y tolerancia (Lasarte, Aristizábal, 2014). Es

una escritora muy comprometida y crítica con los temas que afectan y están relacionados con la sociedad contemporánea (Lasarte, Aristizábal, 2014). Algunos de los temas tratados en sus cuentos se relacionan con el género, la incomunicación, el uso excesivo de la tecnología, la emigración, la marginación, entre otros temas importantes (Serrano, 2012). Los personajes creados por esta autora cambian completamente y de manera constante los roles y estereotipos de género, Landa vislumbra nuevos escenarios de personajes los cuales están lejos de los roles y estereotipos que se convierten en referentes para los niños y en la educación infantil en general (Lasarte, Aristizábal, 2014).

Adicionalmente, la visión crítica acerca de la realidad puede considerarse un gran aporte en la obra de Mariasun Landa. Las temáticas abordadas son actuales y diversas: la muerte, la libertad, el miedo, la importancia de la personalidad, la construcción del yo, el amor, la vida como una aventura y un riesgo, las relaciones entre hombres y mujeres, las nuevas concepciones y estructuras de la familia, la incompreensión, conflictos familiares, la traición y el arrepentimiento, entre otros (Lasarte, Aristizábal, 2014). Dichas temáticas catalogadas como difíciles son tratadas desde una perspectiva crítica pero amigable, la autora busca que los estudiantes comprendan mejor temáticas de actualidad que las relaciona con experiencias de la vida cotidiana (Lasarte y Aristizábal, 2014). La opinión de los estudiantes que han leído a Landa es que la autora trata temas difíciles pero de una manera simple y atractiva, adaptándolos a su capacidad y a lo que ellos pueden comprender (Lasarte, Aristizábal, 2014).

En cuanto a las funciones que cumplen los libros de Landa, los profesores entrevistados en este estudio afirman y coinciden en la importancia que se otorga a la reflexión, el entretenimiento con historias serias aunque presentadas con humor, la

subversión de temas, la solidaridad, la importancia de la comunicación (Lasarte, Aristizábal, 2014). En su obra, Landa, narra las historias desde una perspectiva femenina; este universo femenino se refleja en los personajes: mujeres valientes, autónomas, con proyectos personales, fuertes, sensibles y en general sus personajes son alternativos y rompen con los roles tradicionales (Lasarte, Aristizábal, 2014). Algunos de los personajes masculinos son presentados ocasionalmente como antihéroes y varios de sus personajes sugieren nuevas feminidades y masculinidades (Lasarte, Aristizábal, 2014).

Finalmente, tanto los profesores entrevistados por Lasarte y Aristizábal (2014) así como también los estudiantes que han leído su obra coinciden en que Landa aborda la reflexión sobre temas difíciles y tabúes de forma implícita y muy adecuada para trabajar en la escuela (2014). Landa aborda el género, la violencia, los estereotipos de familia y temas sociales actuales desde una perspectiva crítica. La literatura es concebida por Landa como un recurso crítico por naturaleza (Lasarte y Aristizábal, 2014). La educación y la pedagogía crítica que enseñe a reflexionar y a tener una postura analítica y clara en torno a los diferentes temas de actualidad y a los contenidos estudiados es el mejor recurso a nuestra disposición para detener esas desigualdades sociales entre género en vista de que las políticas educativas no siempre son suficientemente eficaces para promover o modificar actitudes y comportamientos de los grupos poblacionales (Del Pino, 2001).

VII. Análisis de cuentos para identificar sexismo, herramientas para trabajar los contenidos de la literatura relacionados con género y pautas para seleccionar el material de lectura

Cualquier libro puede ser objeto de análisis, más aún si se toma en cuenta ciertas herramientas para identificar si a través de la lectura se lleva a cabo una transmisión de valores estereotipados y tradicionales que no favorecen una educación igualitaria. Para llevar

a cabo este análisis es necesario adoptar una postura crítica tomando en cuenta tanto los contenidos, como la trama, los personajes y las ilustraciones.

7.1 Análisis de cuentos para identificar elementos sexistas

7.1.1 Análisis cuantitativo

Al momento de hacer un análisis cuantitativo es necesario detenerse en los personajes, en el sexo y en el papel que desarrollan dentro de la historia. Para esto las respuestas a las siguientes preguntas pueden ser de mucha ayuda. ¿Quién protagoniza la historia? ¿Cuántos personajes masculinos y femeninos están representados? (López, 2014). Michel (1987) destaca que en muchas ocasiones los personajes que aparecen son mayoritariamente masculinos y los personajes femeninos son escasos y en muchos casos secundarios. Lo que quiere decir que debería existir un equilibrio entre el número de personajes femeninos y masculinos (López, 2014).

7.1.2 Análisis cualitativo

En cuanto al análisis cualitativo este se centra en observar cómo son los personajes, de qué manera se encuentran representados, qué valores y actitudes transmiten y si éstos son positivos o negativos (López, 2014). En muchas ocasiones se otorgan características estereotipadas a personajes hombres y mujeres representados como humanos, animales u objetos (López, 2014). De acuerdo al estudio y a la propuesta hecha por Ana López en 2014, el lector se encuentra frente a una lectura o a un libro sexista si es que se en él se encuentra los siguientes elementos.

➤ **Referencias de tipo social:**

- El estatus de los personajes es un reflejo de los estereotipos de la sociedad y se presenta al hombre como jefe y a la mujer como secretaria.
- Se nombra el estado civil de la mayoría de los personajes femeninos (casada o soltera) y la condición familiar (madre, tía, abuela, hija) reiteradamente lo cual no ocurre con los personajes masculinos.
- Se muestra a la figura femenina como ama de casa a pesar de que en la actualidad un gran porcentaje de mujeres trabaje fuera del hogar.

➤ Las profesiones de mujeres y hombres están presentadas estereotipadamente, las mujeres se dedican al cuidado de los demás mientras que los hombres trabajan en cargos importantes o en trabajos que impliquen fuerza y creatividad.

➤ **Características de los personajes:**

- La mujer es presentada como un objeto sexual, con frecuencia su historia es irrelevante y su presencia está determinada por su belleza física o su capacidad de procrear.
- Los personajes femeninos son asociados a las emociones y a la sensibilidad mientras que los masculinos tienen poder de decisión, son valientes y ambiciosos.

➤ **Actividades que realizan los personajes**

- Las actividades domésticas siempre están a cargo de las mujeres y niñas; es una actividad exclusiva del género femenino.

- La educación de los niños es tarea de las mujeres. Los hombres representan la autoridad y la fuerza de trabajo fuera de casa.
- Dentro del ámbito profesional, las mujeres acatan órdenes, los hombres son quienes ordenan.
- En muchas historias el final anhelado por el personaje femenino es el matrimonio.
- Las actividades políticas y públicas son asociadas a personajes masculinos.
- Los juegos y juguetes están divididos de acuerdo al sexo, muñecas y cocinas para las mujeres y carros para los hombres.
- Las actividades de exploración, aventura y deportes son realizadas por los niños

➤ **Actitudes Socio afectivas**

- Las muestras de afecto se vinculan a los personajes femeninos mientras que los masculinos demuestran violencia y agresividad.
- La resistencia la ejercen los hombres, las mujeres se muestran resignadas y sumisas ante la autoridad y las presiones sociales.
- La fuerza corresponde a los hombres y la debilidad a las mujeres.

7.1.3 Análisis del lenguaje

El lenguaje puede ser también un indicador de sexismo. Expresiones que demuestran superioridad son dirigidas al hombre no así a las mujeres. Se emplea el genérico masculino

para denominar a todos los géneros y se utilizan insinuaciones de carácter sexista (López, 2014).

7.1.4 Análisis de las ilustraciones

Dentro de un libro infantil, tan importante como el mensaje y la trama son las ilustraciones, éstas al igual que las imágenes refuerzan o no el mensaje sexista (Galda, Sipe, Lian, Cullinan, 2011). Los colores de las ilustraciones de los personajes reflejan también su condición sexual y no puede decirse que los colores en sí fomenten la desigualdad sino que el uso que se hace de éstos, crea diferencias entre hombres y mujeres (López, 2014). El color azul siempre se asocia con el hombre y el color rosado con la mujer, se ha creado una especie de tipificación de colores para niños y para niñas; los colores pasteles se asocian con lo femenino por su vinculación con la tranquilidad y la pasividad (López, 2014). Los colores fuertes y vibrantes, que simbolizan dinamismo se asocian a los hombres (López, 2014).

Las cualidades físicas son uno de los aspectos más importantes en la caracterización de los personajes (López, 2014). La belleza es una cualidad sobrevalorada en el caso de las mujeres y en el caso de los hombres la belleza pasa a un segundo plano, en ellos se resaltan otras características y rasgos de personalidad (López, 2014). Finalmente, el mensaje que se transmite en ciertos libros a las niñas y chicas es que cuentan con su belleza para triunfar en la vida y que sus atributos físicos son el arma a través de la cual pueden conseguir lo que deseen, motivando al cuidado de la imagen física por encima de cualquier otra actividad (Enguix, Lopez, 2014).

7.2 Herramientas para trabajar contenidos sexistas

Existen algunas herramientas, recursos y acciones que pueden llevarse a cabo dentro y fuera del aula para contrarrestar la literatura infantil sexista y estereotipada. Tanto maestros como padres de familia pueden hacer uso de la pedagogía crítica y promover el uso de la literatura infantil como herramienta para promover el pensamiento crítico y creativo.

Una posibilidad es jugar a partir de las historias sexistas, cambiando los finales, invirtiendo roles y atributos de los personajes, contando la historia desde otra perspectiva, y buscando identificar hombres y mujeres que en la vida real no son como en la historia contada (López, 2014).

Otra opción es analizar los personajes masculinos y femeninos, hacer debates y responder a preguntas como: ¿Quién es el protagonista? ¿Cómo son los atributos con los que describe el autor al personaje? ¿Cuáles son sus características cognitivas y emotivas? ¿Qué papel juega cada personaje en el desenlace de la historia? Se podría comparar a los personajes de los cuentos tradicionales con personajes de cuentos modernos y ver qué características han mantenido, cuáles han cambiado o si los personajes han tenido una evolución muy marcada. Los debates podrían enfocarse en aspectos como el contexto en el que se desarrolló el cuento, el modo de actuar de los personajes, la manera de relacionarse entre ellos, entre otros (López, 2014). Se puede debatir acerca de los roles femeninos y masculinos y la valoración de las tareas domésticas (López, 2014). Así mismo, una actividad que podría considerarse significativa es relacionar la lectura con sus vidas personales y ver si los personajes tienen similitudes o diferencias con el lector así como también los roles de cada uno y la relación de las actividades del personaje con las actividades cotidianas del lector.

VIII. Actividades para trabajar los contenidos de la lectura desde un enfoque reflexivo y pautas para la selección de material de lectura

La literatura es una herramienta sumamente rica en cuanto a contenidos y oportunidades para trabajar sobre lo que se ha leído. Lehman afirma que las oportunidades para crecer como lector surgen de manera natural conforme los estudiantes leen o cuando se realiza lectura en voz alta (2007).

8.1 Momentos de oportunidad para la enseñanza durante la lectura

Los profesores son modelos no solo de lectura sino también de pensamiento y de reflexión para sus estudiantes; por esta razón los maestros deben aprovechar los “Teachable moments” que surgen de las lecturas y de los libros para promover la discusión literaria, enseñar contenidos, entablar análisis y debates y discutir en general sobre la lectura (Lehman, 2007). Éstos son momentos que surgen inesperadamente durante la lectura o en medio de la realización de una actividad y crean una oportunidad de enseñanza-aprendizaje. Los “teachable moments” pueden surgir espontáneamente de las lecturas y es posible utilizarlos de diversas maneras de acuerdo al enfoque dado por el profesor para enseñar algún contenido o tratar alguna temática. Pueden servir para introducir conceptos nuevos, discutir temáticas actuales o temas controversiales, hacer comparaciones, etc. En estos son momentos en los cuales los alumnos son sumamente receptivos los aprendizaje se dan de manera espontánea y significativa (Lehman, 2007). Los “teachable moments” pueden vincularse a temáticas relacionadas con género.

8.2 Crítica literaria

La experiencia de haber leído algo le permite a la persona compartir su opinión y sus percepciones acerca de la lectura. El compartir comentarios y respuestas individuales es la base de una conversación literaria, permite conocer diferentes perspectivas, analizar el punto

de vista del autor, ver las influencias culturales y construir significados comunes (Lehman, 2007). Al leer varios géneros, autores variados y libros de todo tipos los lectores pueden hacer interconexiones entre los diferentes textos, comparar los relatos, los puntos de vista, el contenido y la manera de escribirlo (Lehman, 2007).

La crítica literaria puede considerarse como un estudio de la literatura y es una manera de educar y enseñar a los estudiantes a elaborar una respuesta crítica frente a lo que leen (Lehman, 2007). El primer paso, es concientizar a los estudiantes acerca de sus preguntas y respuestas en torno a la literatura, Nodelman y Reimer (2003 citado en Lehman, 2007) sugieren algunas maneras de promover los cuestionamiento, estos son: alentar a los estudiantes a realiza preguntas sobre la lectura, realizar predicciones, visualizar a los personajes y al escenario y el contexto en el cual se lleva a cabo la historia, evaluar los textos estableciendo parámetros hechos por los estudiantes, escuchar los diferentes puntos de vista y perspectivas de los lectores acerca de un tema o de un libro, escribir o registrar las respuestas o las inquietudes que han surgido durante la lectura (Nodelman y Reimer, 2003 citado en Lehman, 2007). Adicionalmente, el releer un texto permite al lector o al oyente tener una perspectiva nueva sobre él mismo, la relectura afianza o modifica su criterio en relación al texto. En las diferentes lecturas que se realice el lector puede enfocar su atención en diferentes aspectos del texto (Lehman, 2007). El leer críticas literarias hechas sobre los libros leídos en clase y el escuchar el análisis del profesor o su punto de vista sobre la lectura también es enriquecedor y estimula el pensamiento crítico en los estudiantes (Lehman, 2007).

8.3 Realizar preguntas en diferentes momentos de la lectura

Los profesores promueven el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes cuando por medio de preguntas les piden que elaboren respuestas y que justifiquen sus argumentos o el porqué de las ideas que mencionarán (Lehman, 2007). Esto también incrementa en los alumnos su consciencia sobre el contenido de sus respuestas, las mismas que no serán impulsivas sino producto de la reflexión (Lehman, 2007). Cada estudiante dará una respuesta diferente y al exponerla promoverá aún más su propio proceso de reflexión y abrirá su mente a nuevas perspectivas o a elementos que no tomó en cuenta en su análisis (Lehman, 2007). Adicionalmente, la elaboración de respuestas evidencia el punto de vista del estudiante y el análisis de los textos y la lectura ayudan a identificar la perspectiva del autor (Lehman, 2007).

Por otro lado, los estudiantes se comprometerán con la lectura si es que esta se relaciona con sus intereses, necesidades y experiencias personales (Lehman, 2007). Sin embargo, además de cumplir con estos requerimientos se puede aprovechar más la literatura si es que este trabajo de lectura individual o de lectura en voz alta tiene un propósito (Lehman, 2007). En ocasiones, la lectura puede darse únicamente por placer y entretenimiento, sin embargo, si el objetivo es promover en los estudiantes el pensamiento crítico frente a lo que leen ya se está partiendo de un objetivo y es necesario comunicarlo a los alumnos y dar pequeñas pautas de cómo enfocar su atención en determinados contenidos o en un tema en específico o personaje para lograr este objetivo (Lehman, 2007). Los niños entre los 5 y 7 años incrementan sus intereses y sus experiencias personales lo cual les permite comprender diferentes puntos de vista y desarrollar su empatía, respetar y tomar en cuenta otras perspectivas, ponerse en los zapatos del personaje, identificarse con el o no

(Lehman, 2007). En el caso de los niños de 8 a 11 años, su pensamiento es más flexible, su lenguaje es más complejo y elaborado, pueden decir oralmente su pensamiento y también ponerlo por escrito, disfrutan de la lectura en voz alta pero también realizan lectura independiente la cual puede complementar las lecturas grupales hechas en clase y brindarles nuevas perspectivas (Lehman, 2007).

Por lo general en el aula, los libros son un instrumento que abre el diálogo y pretende que los estudiantes expongan sus diferentes perspectivas y puntos de vista de una manera argumentada y crítica; este tipo de actividades y en general el permitir que los alumnos compartan sus experiencias y opiniones en relación a lo que han leído hace que desarrollen su pensamiento crítico y que puedan ser lectores activos, que interpreten y sean capaces de dialogar sobre lo que leen.

8.4 Lectura en voz alta

La lectura en voz alta es una excelente actividad para desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes utilizándola como espacio motivacional y mediador (Lehman, 2007). Dependiendo del objetivo que haya sido establecido por el profesor, este puede realizar múltiples pausas durante la lectura en las cuales realice preguntas, haga comentarios, permita que los estudiantes comenten, hagan predicciones o también puede leer todo el libro de corrido y realizar estos planteamientos al finalizar la lectura (Lehman, 2007). El escuchar las opiniones de los pares, sus comentarios y responder las preguntas hechas por el profesor es ya una manera de desarrollar la reflexión y de tener un enfoque crítico acerca de lo que se está leyendo.

Durante la lectura en voz alta y después de esta, es posible empoderar a los estudiantes acerca de lo que han leído y relacionar los contenidos con su vida personal, con

temas vistos en clase, realizar debates o simplemente escuchar los comentarios acerca de las percepciones o pensamientos que tengan los estudiantes frente a la lectura (Lehman, 2007). Estas conversaciones después de la lectura pueden llevarse a cabo con todo el grupo o pueden realizarse pequeños grupos de discusión, todos los grupos pueden discutir sobre un mismo tema o cada grupo puede plantear una temática o el profesor puede enfocar esta discusión hacia temas específicos estos temas pueden sortearse entre los grupos (Lehman, 2007).

8.5 Respuestas a la lectura y comprensión lectora de acuerdo a la edad

Lehman y Scharer definieron dos categorías principales para los lectores: los lectores que relacionan lo que leen con sus sentimientos, valores personales y preferencias o gustos y los lectores que relacionan la lectura con otros textos o que se enfocan en la lectura únicamente en cuanto a contenidos, la manera en cómo está escrita, el análisis y la interpretación (1996 citado en Lehman, 2007). En base a estudios se identificó que los lectores primero responden a la lectura desde un enfoque muy personal en el cual plasman sus experiencias y creencias y posteriormente sus comentarios o respuestas se basan en la información y los contenidos del texto más no en su vida personal (Lehman, 2007).

Estudios realizados por Hickman (1987), demuestran que las respuestas de los lectores cambian conforme estos crecen. Hickman a través de los estudios que realizó identificó que los niños de preescolar y hasta primer grado responden a la literatura con movimientos corporales y dramatizando la historia o a los personajes que más hayan llamado su atención (1987). Los estudiantes de segundo y tercer grado respondían la lectura buscando otros libros o lecturas similares y compartiendo puntos de vista con sus compañeros, (1981 citado en Lehman 2007). Los estudiantes de cuarto y quinto grado se mostraron sumamente comprometidos con la lectura y con los textos y muchas veces perdían el punto de partida de

la lectura o el objetivo que se estaba trabajando ya que se involucraban y se atraían mucho por la historia (Hickman, 1987). Los estudiantes mayores comienzan a tener una perspectiva mucho más crítica y clasifican la literatura ya por géneros y desarrollan sus gustos literarios, hacen resúmenes, cuentan la historia desde su punto de vista, opinan sobre el libro y evalúan a los libros de acuerdo a sus reacciones personales experimentadas durante la lectura y comienzan a desarrollar ciertas reacciones y análisis individual frente a lo que leen (Lehman, 2007).

8.6 Promover respuestas críticas y creativas por medio de actividades significativas

Por medio de actividades significativas y por ende atractivas, los profesores pueden involucrar y comprometer a los estudiantes con los contenidos de la lectura. Algunas de las actividades propuestas por Lehman (2007) son: escribir una carta a alguno de los personajes de la historia comentándole sobre lo que piensas o sientes en relación al personaje o a su situación en la historia, escribir una carta tomando el rol de uno de los personajes del cuento y dirigir la misma a un columnista de un periódico al cual le contarás acerca de la situación que enfrenta ese personaje, escribir una carta de un personaje a otro en la historia, crear una invitación para un evento en el cual el personaje estaría gustoso e interesado en asistir, crear un final diferente para la historia, crear un cartel de “Se busca” para un personaje en el cual se lo describa tanto física como psicológicamente, realizar su propia interpretación de los personajes y crear las ilustraciones del cuento, escribir sobre un evento que sucedió en la historia para publicar en el periódico de la clase, escribir un capítulo más después del capítulo final del libro, realizar predicciones de lo que sucedería en cuanto a la trama y personajes en 5 o 10 años, escribir una conversación telefónica entre dos personajes, entre otras.

8.7. Una lectura igualitaria: Pautas para una adecuada selección del material de lectura.

La selección del material de lectura al cual se expone a los lectores tanto en el aula como en el hogar es muy importante, el descartar los libros con contenidos sexistas o cargados de estereotipos de género es una manera de contribuir a la equidad de género. La selección del material de lectura es parte de la coeducación, la cual como ya se mencionó anteriormente, pretende educar en igualdad a niños y niñas para que estos tengan las mismas oportunidades y sean libres de tomar decisiones independientemente del sexo que tengan (Enguix, Lopez, 2014). Además, coeducar implica visibilizar lo femenino y no considerar únicamente lo masculino como la única forma de ver la vida, coeducar es recuperar los valores positivos tanto de la cultura masculina como femenina y potenciarlos en ambos sexos (Enguix, Lopez, 2014).

Para comenzar, es importante que los valores transmitidos en los libros ya sean estos femeninos o masculinos ayuden y favorezcan la construcción de un mundo mejor, que sean valores educativos y actitudes que fomenten la cooperación, la tolerancia, la no violencia, la resolución pacífica de conflictos, el cuidado de las personas, la responsabilidad, el compromiso, la independencia y autonomía, el respeto mutuo, expresar abiertamente las emociones, la empatía, la asertividad, participación en la toma de decisiones y descartar los libros que promuevan una competitividad malsana, la agresividad, o que desvaloricen a alguno de los sexos o transmitan valores o actitudes tradicionalmente masculinas o femeninas y por lo tanto estereotípicos (Enguix, Lopez, 2014).

Por otro lado, es fundamental que los contenidos eduquen tanto a niños como a niñas y jóvenes sobre la afectividad y la sexualidad, presentando en los libros las diversas

identidades, capacidades diversas, orientaciones sexuales, modelos familiares diversos, familia mono parentales, familias homosexuales, segundas nupcias, entre otros y deben favorecer emociones sanas y positivas en torno a las relaciones amorosas igualitarias para así prevenir la violencia de género (Enguix, Lopez, 2014).

También, los personajes no deben responder a estereotipos de género, como por ejemplo el que las mujeres sean frágiles, sumisas, dependientes, miedosas mientras que los hombres son valientes, activos, fuertes y seguros de sí mismos (Enguix, Lopez, 2014). La literatura infantil que se seleccione debe mostrar una diversidad de modelos, de personalidades y personajes, donde se muestre a mujeres en roles activos, heroínas valiente, decididas y emprendedoras que rompan con el orden social tradicional y también niños miedosos, delicados, inseguros y los cuales muestren también sus debilidades (Enguix, Lopez. 2014).

Así mismo, en vez de continuar retratando la tradicional asignación de diferencia de roles de acuerdo al sexo la literatura debe mostrar personajes femeninos y masculinos ejerciendo iguales trabajos y tareas en el ámbito público y privado (Enguix, Lopez. 2014).

Adicionalmente, el lenguaje empleado para contar las historias no debe ser sexista, debe evitarse el uso del masculino como genérico el cual invisibiliza a las mujeres y utilizar el masculino o femenino para nombrar y referirse a cada sexo o emplear otras herramientas lingüísticas cuando se represente a ambos sexos. El lenguaje tampoco debe infravalorar a las mujeres (Enguix, Lopez, 2014).

En cuanto a las ilustraciones, estas deben reflejar igualdad de género y de referencias, es necesario poner atención en los colores, la vestimenta de cada personaje, las expresiones

corporales, juguetes asignados, etc (Enguix, Lopez, 2014). Finalmente, debe existir equilibrio en relación a la presencia de personajes femeninos y masculinos, equidad en cuanto al reparto de roles, de papeles, de diálogos, de imágenes y de protagonismo en general (Enguix, López, 2014).

CONCLUSIONES

El estudio realizado permite evidenciar la importancia de la literatura infantil y su potencial de transmisión de ideas, creencias, valores, contenidos, entre otros. La literatura infantil tiene múltiples funciones considerándose la lectura como una puerta de entrada al conocimiento, entretenimiento y proceso de socialización (Del Pino, 2001). El acercamiento a la literatura no se da únicamente a raíz del inicio del proceso lecto-escritor sino antes, por medio de literatura oral: tradiciones, leyendas, cuentos y mitos (Lehman, 2007).

La literatura infantil se considera un recurso óptimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por medio de la lectura y los diferentes géneros literarios el lector está expuesto a diversas temáticas, descubre nuevos mundos, indaga en aquello que no conoce y comprende el mundo de manera más amplia (Galda, Sipe, Lian, Cullinan, 2013). Los buenos lectores, independientemente de su capacidad intelectual y sus circunstancias, tienen ventajas académicas a la vez que consolidan sus destrezas de lenguaje oral y escrito (Galda, Sipe, Lian, Cullinan, 2013).

Los autores mencionados en este estudio concuerdan en los múltiples beneficios que aporta la literatura. Los niños que están expuestos a la lectura en voz alta incrementan su capacidad afectiva, comprensión del lenguaje, amplían su nivel de vocabulario y su curiosidad por aprender y conocer más sobre diferentes tópicos (Lehman, 2007). Además de enseñar, la literatura tiene un potencial recreativo que favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo (Mendoza, Reese, 2001). Por medio de la riqueza de la literatura es posible conocer otros mundos, otras culturas, diversas situaciones y comprender realidades y puntos de vista diferentes (Mendoza, Reese, 2001). La diversidad de perspectiva hace que el lector procese la información recibida de manera crítica y se involucre con el texto (Galda, Sipe, Lian,

Cullinan, 2013). Al presentar escenarios, tramas y personajes novedosos, la literatura invita al lector a poner en marcha su imaginación y promueve su creatividad (Galda, Sipe, Lian, Cullinan, 2013).

La literatura infantil es un reflejo de la sociedad y de la época en que las obras fueron escritas, cada autor hace una interpretación de cómo percibe la realidad social (Häglund, 2012). Expresa aspectos propios de la cultura, pone en evidencia determinadas características sociales y transmite lo que la sociedad considera correcto o coherente (Häglund, 2012). Los cuentos influyen en el comportamiento, la percepción de valores y roles de los jóvenes lectores, razón por la cual se los considera como un medio eficaz de transmisión cultural (Kortenhuis y Demares, 1993 citado en Pastor, 2014). La literatura se considera como una interpretación del mundo en sus distintas manifestaciones tanto reales como simbólicas (Geta, Novo, Salinas, Valdivieso, 2008). Este recurso juega un rol esencial como agente de socialización ya que tiene un potencial de transmisión importante de ideas, valores, creencias, pautas de comportamiento y maneras de ser los cuales serán decisivos en el proceso de construcción de la identidad de niños y jóvenes (Enguix, Lopez, 2014). La literatura tiene un rol importante en el proceso de construcción de la identidad de género en los niños y jóvenes lectores y ésta adecúa en ciertos casos este proceso a los requisitos establecidos por la sociedad (Espín, Martínez, s.f). Por medio de la literatura infantil los niños no solo aprenden acerca del mundo sino también sino también hábitos conductuales de hombres y mujeres y estas conductas catalogadas como “femeninas” o “masculinas” como naturales e inmodificables (Turín, 1995).

Dentro de la bibliografía revisada existen diferentes posturas que buscan explicar el desarrollo del género en los niños. De acuerdo al enfoque biológico, las diferencias de género tienen un componente biológico de base (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Esta perspectiva

postula que la identidad de género tiene un origen genético que se explica mediante evidencias neurológicas, hormonales, cromosómicas (Diamond y Sigmundson, 1997). A este grupo de posturas se vincula también el enfoque evolutivo del desarrollo que concuerda con el enfoque biológico en que el comportamiento de género tiene una base biológica pero además un propósito: la supervivencia de la especie (Wood y Eagly, 2002). Las diferencias existentes entre el comportamiento de machos y hembras radican en que cada uno aporta y busca la supervivencia de la especie de diferente manera. Las mujeres son más cariñosas y maternales, a diferencia de los hombres que son más agresivos y competitivos, dichas actitudes se desarrollan a lo largo de la infancia como preparación para los roles adultos futuros (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Esta teoría se basa en la evidencia de que en todas las culturas las mujeres son las principales encargadas del cuidado y crianza de los niños, sin embargo, la evidencia en contra sería el actual incremento en la participación de los padres y hombres en la crianza de los niños (Papalia, Olds, Feldman, 2011).

La teoría Freudiana concuerda con los enfoques anteriormente mencionados en el sentido de que considera que la sexualidad es innata (Shaffer, 2010). Pero, la identidad y preferencia por un rol de género constituyen un proceso que ocurre durante la etapa fálica, momento en el cual los niños se identifican con su progenitor del mismo sexo (Shaffer, 2010). La identificación de género es significativa en el desarrollo de la personalidad y trae consigo la adopción de características, creencias, valores, conductas y actitudes (Papalia, Olds, Feldman, 2011).

Marcando una diferencia con el enfoque biológico y Freudiano, los teóricos del aprendizaje social: Bandura y Mischel, sostenían que los niños adquieren sus identidades de género y sus preferencias por los roles de género de manera directa e indirecta (Mischel, 1996). Los roles de género son adquiridos mediante la imitación de modelos, reciben un

refuerzo por el comportamiento considerado adecuado para su género y al contrario, son desalentados o castigados cuando presentan conductas “inapropiadas” para su sexo (Mischel, 1996). La retroalimentación conductual de padres, familiares, maestros o del entorno junto con la enseñanza directa son una forma de reforzar la tipificación de género (Shaffer, 2010). La teoría sociocognitiva de Bandura, destaca que los niños aprenden indirectamente mediante la observación, ésta permite aprender acerca de los comportamientos calificados como típicos de cada género incluso antes de llevarlos a cabo, combinan mentalmente las observaciones de varios modelos y generan sus propias variaciones conductuales (Papalia, Olds, Feldman, 2011).

El enfoque cognitivo cuyo representante más destacado es Kohlberg, propone que el conocimiento del género precede al comportamiento de género (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Al igual que la teoría social y sociocognitiva, la teoría de Kohlberg toma en cuenta la importancia del ambiente y del mundo social; los niños buscan activamente en su entorno social señales relacionadas con el género y conforme se percatan del género al que pertenecen adquieren las conductas percibidas como congruentes con el ser varón o mujer (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Según la teoría del desarrollo cognitivo de Kohlberg, los niños construyen primero una identidad de género estable y posteriormente buscan activamente los modelos del mismo sexo e información adicional para aprender cómo actuar (Shaffer, 2010). Kohlberg hizo un aporte adicional al establecer tres etapas por las cuales pasan los niños conforme adquieren una comprensión más madura de lo que significa ser hombre o mujer; la primera etapa es la identidad de género básica: se clasifican como niños o niñas, seguida por la estabilidad de género y finalmente la consistencia de género (Shaffer, 2010).

Dentro del proceso de la adquisición de género, la socialización tiene un rol importante. Conforme los niños crecen, adquieren normas conductuales. El control conductual a nivel social relacionado con la autorregulación del comportamiento vinculado con el género se da entre los 3 y 4 años se ve influenciado por múltiples factores.

La familia se considera el primer contexto de aprendizaje de roles y estereotipos de género. Conserva normas establecidas socialmente adquiridas por los padres en su educación (Del Pino, 2011). Los padres tratan distinto a sus hijos hombres y a sus hijas mujeres, las experiencias familiares refuerzan preferencias y actitudes típicas del género (Shaffer, 2010). Es difícil entonces, identificar hasta dónde llega la influencia de la genética y hasta dónde la influencia del ambiente que éstos crean para sus hijos. En los hogares catalogados como igualitarios, el rol del padre en la socialización de género es fundamental, influye en las percepciones de los hijos acerca de los roles de género y en la dinámica familiar que llevarán en la adultez (Turner y Gervai, 1995).

Los hermanos son una influencia significativa en el desarrollo de género, estudios realizados demuestran que los segundos hijos tienden a parecerse a sus hermanos mayores en sus actitudes, personalidad y preferencia de actividades recreativas; mientras que los primeros hijos se ven influenciados principalmente por sus padres (McHale, Updegradd, Helms-Erikson, Crouter, 2001). Los niños que tienen hermanos mayores del mismo sexo tienen un comportamiento más típico de género que aquellos cuyos hermanos mayores son del sexo opuesto (Iervolino et al., 2005).

Los pares son una de las principales influencias en la tipificación de género y ésta incluso se incrementa con la edad. El jugar en grupos segregados por sexo refuerza el comportamiento tipificado y las actitudes de los padres y de los compañeros se refuerzan entre sí (Bussey, Bandura, 1999).

Las influencias escolares son también importantes. El sistema educativo acepta estudiantes que han venido socializando el concepto de género femenino y masculino por medio de su familia y entorno social (Pérez y Gallarfo, s.f). La escuela ya sea por acción o por omisión refuerza y mantiene los estereotipos de género hasta llegar a normalizarlos (Pérez y Gallardo, s.f). Los profesores tienen sus propias creencias y actitudes en relación al género e incluso éstas pueden ser estereotipadas sobre las habilidades relativas a hombres y mujeres en diferentes asignaturas (Shaffer, 2000). A través de sus actitudes, lenguaje, expectativas los transmiten de manera consciente o inconsciente sus creencias (Bonal, 1997 citado en Pérez y Gallardo, s.f). La influencia escolar no se limita a la influencia de maestros sino también al currículo oculto, a través de juguetes, material didáctico, organización de espacios, conductas y actitudes de la comunidad educativa se transmiten (Muñoz Sánchez, 2004 citado en Viñas, 2013). EL lenguaje es parte del currículo oculto y se relaciona directamente con el pensamiento, no solo describe la realidad sino que la interpreta y la crea por medio de conceptos (Espín Martínez, s.f).

Los medios de comunicación influyen mucho en niños y jóvenes. La televisión es un canal importante para la transmisión de actitudes culturales relacionadas con género (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Los niños expuestos a muchas horas de televisión adquieren mayor tipificación de género al imitar modelos presentes en los programas televisivos (Papalia, Olds, Feldman, 2011). Los personajes mediáticos actúan como modelos conductuales, los televidentes reproducen sus valores, actitudes, formas de hablar y comportarse, es decir, reproducen su manera de ser hombre o mujer (Espín y Martínez, s.f citado en Viñas, 2013). Mediante series, propagandas, anuncios y programas los niños asimilan inconscientemente pautas de comportamiento social cargadas de estereotipos sexistas (Torres Fernández y Arjona Sánchez, s.f; Berk, 1999; Lomas, 2002 citado en Viñas 2013).

La teoría performativa propuesta por Judith Butler, presenta postulados novedosos e incluso opuesto a los anteriormente mencionados en cuanto a la identidad de género y al género en general. Butler plantea que la diferenciación entre sexo y género crea una fragmentación en el sujeto y defiende que el sexo es una construcción tan social como lo es el género y que la diferenciación entre sexo y género no existe como tal (Soley, 2001 citado en Vartabedian, s.f). El género es una construcción y por ende no es el resultado causal del sexo ni tampoco tiene un carácter rígido. Butler refuta que el género sea una interpretación del sexo o un producto del mismo (Butler, 1990). A pesar de que los sexos se muestren como binarios, no existe una razón para pensar que los géneros siguen siendo únicamente dos (Butler, 1990). El género se presenta mediante la actuación constante de lo que se hace y lo que no y se caracteriza por su inestabilidad y fragilidad; y no es solo una categoría, sino una serie de acciones repetidas que “naturalizan” el concepto de género (Vartabedian, s.f). No nacemos con un género sino que nos convertimos en el género y escogemos esa categoría. Butler concuerda con los demás teóricos antes mencionados en la influencia que tienen los familiares, profesores, cuidadores y medios de comunicación en la conducta y actitudes que se esperan de acuerdo a la construcción social de los roles de género (Crisp, Hiller, 2011). Las categorías genérico-sexuales no son naturales sino culturales y por ende no existe un impedimento real para que éstas no evolucionen a medida que lo hace la sociedad.

En cuanto a los estereotipos de género y sociedad, en los años setenta por primera vez, Rubin (citado en Häglund, 2012) divide los conceptos de sexo y género sin embargo, actualmente, Hedlin (s.f) afirma que es difícil separar estas dos nociones debido a que están interrelacionadas y son mutuamente influyentes (Hedlin, s.f). Contrariamente a Butler, Berbel postula que el sexo es algo determinado por la naturaleza al momento del nacimiento, una persona nace con sexo femenino o masculino (2012). El género es en cambio una

construcción social, histórica y cultural y como tal, puede cambiarse o manipularse (Häglund, 2012). El concepto de género asigna ciertas características estereotipadas de lo masculino y lo femenino y las identidades de hombres y mujeres son impuestas culturalmente y se asumen mediante un proceso de socialización (Meza citado en Vázquez, 2010). Hedlin (s.f) explica el concepto de género como las ideas que tienen los individuos acerca de los sexos. Hedlin, Berbel y Butler concuerdan sobre la característica dinámica del concepto de género.

El género hace visibles las inequidades existentes entre hombres y mujeres y el poco valor que se otorga a las actividades realizadas por éstas en el ámbito público (Vázquez, 2012). La invisibilidad de la mujer en la vida política, sociocultural y económica ha sido notoria, se infravalora los atributos femeninos (Lasarte y Aristizábal, 2014). Se dictaron leyes que procuraron la igualdad, el derecho al voto y la educación; las mujeres accedieron a trabajos fuera del hogar y a la instrucción académica (Lasarte y Aristizábal, 2014).

La literatura debido a su amplia influencia sobre el lector, constituye una herramienta muy poderosa para trabajar en el aula a favor de la equidad de género (Kortenhaus y Demarest, 1993). La educación de género, promueve el encuentro entre géneros desde un enfoque equitativo, evitando la marginación y fomentando experiencias, valores y actitudes de respeto e igualdad entre géneros desde edades tempranas (Leiva, 2011).

La literatura infantil presenta un legado de una ideología patriarcal, reforzada por la antigua construcción social donde el hombre dominaba a la mujer (Pastor, 2014). La estructura social de occidente y las narrativas literarias siguen predeterminadas por el patriarcado; para eliminar este binarismo, es necesario aportar nuevos significados para estos conceptos (Pastor, 2014). En el nuevo milenio se ha dado una innovación genérica importante y se han creado nuevos significados para feminidad y masculinidad (Pastor, 2014). El cambio que se ha dado en los significados culturales de género influye en los cambios de las

representaciones de género que hay en la literatura infantil. La ficción como género literario puede representar subjetividades relacionadas con los procesos colectivos y formativos y con las presiones que buscan y promueven el cambio y permite ampliar metas clásicas de la educación (Connel, 1995).

En cuanto a los estereotipos de género, son múltiples las definiciones dadas a este término, sin embargo, los autores coinciden en que éstos son construcciones sociales y cognitivas que hacen alusión a los atributos personales de un grupo social y éstos por lo general son de carácter negativo (Suriá, 2010). Los estereotipos de género son un subtipo de los estereotipos sociales y son creencias consensuadas sobre las diferencias que caracterizan a hombres y mujeres en la sociedad (González, 1999).

Los estereotipos cumplen varias funciones individuales y sociales. De acuerdo a Allport, los estereotipos sistematizan y simplifican el universo al cual se ven enfrentados (1954 citado en Suriá, 2010). Además, explican y justifican los hechos sociales (Suriá, 2010). Los estereotipos surgen del medio social y ayudan a las personas a ajustarse a las normas del mismo (González, 1999). Tajfel destaca que el valor funcional de los estereotipos se centra en la adaptación ya que permite a los individuos entender el mundo de manera simplificada, coherente y organizada (Tajfel, 1984). Los estereotipos son entonces un ahorro de esfuerzos de reflexión y responden a una necesidad de simplificación, de organización del medio, de las situaciones sociales y de los individuos para comprender el mundo (González, 1999).

Los estereotipos se aprenden por procesos de socialización y son un reflejo de la cultura e historia de la sociedad (González, 1999). Reflejan las diferencias ocupacionales, estilos de vida, etc. (Levine y Campbell, 1972). Los estereotipos de género son los que se han mantenido con más fuerza en la historia (Williams y Best, 1982). Dichos estereotipos tienen consecuencias sociales y psicológicas, pues se mantienen como relatos auténticos y forman

parte de la vida cotidiana (Williams y Best, 1982); son persistentes en el tiempo y se mantienen inalterables cuando se transmiten de una generación a otra (González, 1999). Cuando hay una modificación en los roles de un grupo, los estereotipos se adaptan rápidamente y reflejan el cambio (González, 1999).

Es la sociedad quien asigna roles diferentes para hombres y mujeres, sin considerar el impacto de esta conducta estereotipada en la sociedad (González, 1999). Se puede concluir que los hombres están direccionados hacia el trabajo en el ámbito público, mientras que las mujeres se vinculan con el ámbito privado (Eagy, Steffen, 1984). Se infiere que los roles de género, con reglas estrictas sobre lo que uno sexo u otro puede o no hacer es una forma de restringir su desarrollo y excluye a aquellas personas que no se adhieren al estereotipo prescrito socialmente por su sexo (Pastor, 2014).

Ha sido evidente la evolución de la sociedad en las tres últimas décadas. Uno de los cambios principales ha sido la inclusión de la mujer en diferentes ámbitos sociales de los cuales se la había excluido tradicionalmente (González, 1999). Se la vinculó al ámbito público, a la ciencia, profesiones no tradicionales, cargos políticos, entre otros, que antiguamente estaban destinados únicamente a los hombres. La resistencia a aceptar una equidad plena entre hombres y mujeres se centra históricamente en las consideraciones que se han hecho a las diferencias psicológicas, fisiológicas y cognitivas y bajo esta óptica se explicará el porqué del acceso desigual a los diferentes roles (González, 1999). El hecho de que los cambios en los estereotipos de género perduren se debe a que se sigue viendo a la mujer con características diferentes a las de los hombres (Williams y Best, s.f).

En cuanto a la elección profesional, aún existen diferencias relacionadas con el sexo. Ashmore (1990) en el estudio que realizó para buscar las diferencias psicológicas entre mujeres y hombres que puedan justificar las diferencias en cuanto a la selección de carreras

concuera con López Sáenz (1995) en que las similitudes entre sexos son mayores que las diferencias, lo cual prueba que los aspectos cognitivos y psicológicos no son determinantes a la hora de elegir una carrera, lo que cuenta es el trasfondo social.

En cuanto al género, es posible concluir que como constructo social éste influye en la conducta individual y grupal, la cultura refleja la división establecida entre lo considerado típico de un hombre y típico de la mujer. Sin embargo, es necesario recalcar que el comportamiento de hombres y mujeres dentro de los roles tradicionales se ha modificado, especialmente por parte de las mujeres, y esto sin lugar a dudas, tendrá un impacto futuro (González, 1999), y en consecuencia se modifiquen también los estereotipos de género.

La literatura infantil, como producto cultural, tiene como legado una ideología patriarcal, la misma que refleja la supremacía del hombre sobre la mujer (Pastor, 2014). En base a estudios realizados los autores concluyen que en los libros infantiles las mujeres rara vez ocupan un rol protagónico, generalmente tienen un rol secundario (Turín, 1996). Debido a la innovación genérica y a la pluralidad de la sociedad, se han redescubierto nuevos conceptos sobre lo femenino y masculino, comportamientos, conductas y actividades “adecuadas” para cada género sin embargo, esto aún no está presente en el ámbito de la literatura infantil y, debido a la decisiva influencia de ésta, hay gran expectativa en relación a estas nuevas implicaciones. (Pastor, 2014).

Frente a la propuesta “tradicional” en relación al género en la literatura infantil, uno de los aportes más significativos en contra de la inequidad de género, ha sido la investigación enfocada en el descubrimiento de las desigualdades de género en los libros infantiles, el refuerzo y la promoción de nuevos libros libres de estereotipos de género y que fomentan la equidad (Stephens, 2008; Nodelman, 2008). Se ha enfatizado en este aspecto conociendo el gran aporte de los libros en la construcción de la identidad de género (Nodelman, 2008).

En estudios realizados acerca de la imagen de la mujer en los cuentos infantiles, Turín (s.f) refiere que a pesar de los cambios sociales existentes, la función de las mujeres continúa siendo el ejercicio doméstico y el de los hombres el ganar dinero para mantener el hogar. La vida profesional de las mujeres se encuentra muy poco representada, se continúa mostrando a la mujer únicamente en el rol doméstico, cuando en la actualidad el panorama es diferente. (Vázquez, 2010).

Los libros se encuentran cargados de simbología y el mensaje de los cuentos no se transmite únicamente a través del texto sino también a través de ilustraciones, imágenes y ornamentos de cada personaje (Turín, 1995). Los cuentos tradicionales a la vez que transmiten valores trascendentales y universales, también transmiten algunos alejados de la equidad de género y esto ha ocurrido a lo largo de muchas generaciones. Existe una clara desproporción entre el número de personajes masculinos y femeninos y existe una tendencia marcada de identificar al hombre con el ámbito público y a la mujer con el doméstico (Pérez, Gallardo, s.f). Las mujeres son mostradas de manera estereotipada y con actitudes de dependencia en relación a los personajes masculinos (Pérez, Gallardo, s.f). Actualmente, éstos son considerados desfasados y obsoletos porque la sociedad cada vez permite menos la discriminación de género (López, 2014).

Partiendo de que la literatura infantil puede emplearse también para educar en valores afectivos, estéticos, éticos y sociales necesarios para una convivencia respetuosa y libre de discriminación, desde la perspectiva no sexista, no existe una actitud crítica en lo que al tema de género se refiere por parte de autores, editores, maestros y lectores (Vázquez, 2010). Se ha planteado la importancia y ha habido una toma de conciencia de la necesidad de crear literatura no sexista, libre de discriminación y estereotipos de género y reemplazar las imágenes estereotipadas de lo masculino y femenino por unas imágenes más reales y acordes

con la actualidad. En las publicaciones de las últimas tres décadas se puede comprobar cómo ha cambiado la representación de la imagen de la masculinidad y la feminidad, alejadas del estereotipo clásico, sin pretender sustituirlo, pero mostrando al lector imágenes variadas, que son útiles para brindar a hombres y mujeres nuevos modelos conductuales y de identidad individual y colectiva sobre el imaginario de género (Pastor, 2014).

A pesar de los esfuerzos existentes desde los años setenta para la creación de literatura no discriminatoria Colomer y Olid (s.f citado en Enríquez, 2013) no concuerdan con Pastor (2014), quien afirma que dichos esfuerzos no han sido suficientes debido a que persisten rasgos sexistas en la literatura infantil. En el caso de los personajes femeninos, estos aún responden a estándares de belleza estereotipados y se enseña a los niños a ser hombres y a las niñas a ser mujeres como si esto fuera algo connatural al sexo con el que nacieron (Enríquez, 2013). Butler (1990) añade a esta idea que estas normas, al funcionar como principios normadores del género, en la práctica social, pueden pasar como implícitos, sin embargo, tienen múltiples consecuencias en el relacionamiento, comunicación y accionar de las personas (Enríquez, 2013). Es evidente que existe controversia entre los autores en relación a los avances y creación de literatura no sexista y estereotipada, y sin desconocer todo lo que se ha avanzado, aún hay mucho por hacer al respecto.

Es posible observar nuevas tendencias y perspectivas que en los últimos diez años se muestran como prometedoras expresiones de cambio. Algo que debe recalcar es que existen obras precursoras de las representaciones de hombre y mujer desde una perspectiva crítica. Existen editoriales y autores como Mariasun Landa, Christian Bruel, Adela Turín, María Elena Walsh, Silvia Ocampo entre otros que intentan cambiar la imagen y el contenido de los libros infantiles proponiéndole al lector una mayor cercanía sobre las relaciones de niños y adultos, las temáticas de género y el rechazo a conductas estereotipadas (Enríquez,

2013). Se han escrito cuentos que presentan al lector situaciones y relaciones entre lo masculino y femenino pero desde un enfoque diferente al tradicional, rompiendo los estereotipos y presentando personajes novedosos, autocríticos y defensores de la equidad (Enríquez, 2013). También hay proyectos literarios con similar objetivo y que además muestran respeto por los diferentes modelos familiares, entre estos la convivencia o la unión homoparental (Enríquez, 2013). Se puede concluir que los cambios paulatinos de estas pautas de representación de la literatura infantil y juvenil son una superación de siglos de continuidad discursiva patriarcal y discriminatoria cargada de estereotipos femeninos, masculinos y familiares.

Pero, si bien hay un avance en cuanto a la producción literaria crítica en cuanto a género, en Ecuador y Colombia, Enríquez (2013) lo cataloga como desalentador porque destaca que no existe un movimiento de literatura infantil con enfoques anti sexistas o feministas. A esto se suma los parámetros editoriales, el mercado, el público al que están dirigidos, las escuelas y las familias quienes eligen los contenidos y los libros que compran (Enríquez, 2013).

Tan importante como la producción literaria no sexista y libre de estereotipos de género es la educación de género. La educación es una herramienta esencial para lograr que niños y niñas puedan identificarse con roles, sentimientos y emociones que potencien su desarrollo integral sin el condicionamiento de los estereotipos de género (Enguix, Lopez, 2014). Es imprescindible brindar a los lectores dentro y fuera del aula recursos que sirvan como herramientas de apoyo a la educación igualitaria y libre de discriminación de cualquier tipo (Enguix, Lopez, 2014).

La coeducación, que involucra no solamente a la comunidad educativa, sino a la familia y a los medios de comunicación, considerando los conflictos que tiene la sociedad, ha

lanzado la propuesta de educar en igualdad, erradicando cualquier tipo de discriminación (Alfonso y Aguado, s.f). La coeducación es un reto a nivel mundial. Es fundamental fomentar la lectura de cuentos no sexistas que permitan a los lectores conocer una realidad social diferente, donde la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres sea una realidad (Torres Fernández, Arjona, s.f). Es importante mencionar que la coeducación no es únicamente una asignatura o algo novedoso sino que debe ser vista como una manera diferente de trabajar el currículum a través de la cual los estudiantes adquieran valores que ayuden a valorar y respetar a los individuos por su calidad personal y no por ser de uno u otro sexo. La coeducación debe ser un eje transversal implícito en todos los espacios, contenidos, objetivos, materiales, etc (Viñas, 2013). De esta manera se contribuye a la construcción de una sociedad respetuosa, donde exista equidad de género y en la cual las personas puedan construirse de manera libre, sin ser influenciadas por estereotipos de género o prejuicios sexistas (Viñas, 2013).

Además, en la coeducación es imprescindible analizar el material al que se exponen los niños y jóvenes, contar con herramientas para trabajar los contenidos de la lectura relacionados con género y tener pautas para seleccionar el material de la misma (López, 2014). También deben considerarse las referencias de tipo social, las características de los personajes, las actividades que desempeñan, las actitudes socio afectivas y analizar las ilustraciones.

Existen algunos recursos, herramientas y acciones que pueden llevarse a cabo dentro y fuera del aula para contrarrestar y trabajar la literatura infantil sexista y estereotipada. Padres y maestros pueden utilizar la pedagogía crítica y promover por medio de ella el pensamiento crítico y creativo empleando la literatura infantil como recurso. Esta actividad pueden ser de carácter académico o lúdico. Se puede organizar juegos a partir de las historias sexistas,

cambiar los finales de los cuentos, asignar otros roles a los personajes, otras actividades ocupacionales y/o productivas, otro tipo de rasgos de personalidad a los hombres y a las mujeres, cambio de roles de padre y madre dentro del ámbito familiar, analizar los personajes, debatir sobre la lectura, entre otras. Lehman (2007) expresa que las oportunidades para crecer como lector y como pensador crítico surgen espontáneamente conforme los estudiantes leen o cuando escuchan la lectura en voz alta.

La literatura al ser un recurso llamativo y motivante crea espacios espontáneos de aprendizaje donde se pueden abordar múltiples temáticas en torno a la lectura y los profesores pueden darle el giro que deseen a ese momento de enseñanza (Lehman, 2007). La experiencia de la lectura, posibilita el compartir opiniones y percepciones acerca de lo que leen y así conocer diferentes perspectivas, identificar las influencias culturales del autor y construir significados comunes (Lehman, 2007). La riqueza de la literatura les permite a los lectores hacer interconexiones entre los diferentes textos, comparar relatos, personajes, puntos de vista, contenidos y formas de escribir (Lehman, 2007).

La crítica literaria es una manera de educar y enseñar a los estudiantes a mantener una actitud crítica frente a lo que leen (Lehman, 2007), a hacer preguntas sobre la lectura, predicciones, visualización de los personajes, el escenario y el contexto y evaluar los textos con parámetros creados por los estudiantes (Nodelman, Reimer, 2003 citado en Lehman, 2007). El realizar preguntas en diferentes momentos de la lectura es también una manera de promover el pensamiento crítico y creativo (Lehman, 2007). Los estudiantes se sentirán comprometidos con la lectura si es que ésta está relacionada con sus necesidades, intereses y experiencias personales (Lehman, 2007).

La lectura en voz alta es una excelente actividad para desarrollar el pensamiento crítico, por medio de esta es posible empoderar a los estudiantes sobre lo que han leído y

vincular los contenidos con su vida personal, temas vistos en clase, escuchar comentarios sobre la lectura, hacer debates y todos los grupos pueden discutir sobre un mismo tema o sobre diferentes temáticas (Lehman, 2007). De igual manera, para promover la reflexión, es necesario fomentar las respuestas basadas en la misma e incentivar a los estudiantes a elaborar sus propias respuestas y a argumentarlas de manera sólida (Lehman, 2007).

Respuesta a la pregunta de investigación

¿De qué manera puede utilizarse la literatura infantil como un recurso pedagógico para desarrollar el pensamiento crítico en relación a los estereotipos de género y el sexismo con estudiantes de 6 a 12 años de edad?

La literatura es un recurso esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Promueve la curiosidad, la motivación intrínseca por aprender y la creatividad de una manera natural e invita a los jóvenes lectores a involucrarse con la lectura desde una perspectiva didáctica o lúdica. Es un recurso sumamente versátil y rico en cuanto a contenidos y es posible sacar mucho provecho de esto y crear oportunidades para trabajar en base a la lectura.

Los profesores debido a la influencia que tienen en sus estudiantes son modelos no únicamente de lectura sino también de pensamiento, reflexión y creatividad. Deben aprovechar los momentos de oportunidad para la enseñanza que surgen espontáneamente durante la lectura y analizar los libros y los contenidos de éstos. Éste estudio evidenció la importancia y necesidad de enfocar el análisis en los estereotipos de género y el sexismo presente en la literatura infantil y juvenil (Lehman, 2007). La crítica literaria es una forma de

enseñar y educar a los estudiantes a crear una respuesta crítica frente a lo que leen (Lehman, 2007).

Algunas maneras de promover el cuestionamiento y la reflexión en los estudiantes son: alentar a los estudiantes a realizar preguntas sobre la lectura, cuestionar los personajes, hacer predicciones, visualizar a los personajes y al escenario y contexto en el cual se llevó a cabo la historia, evaluar los textos estableciendo estándares propios, escuchar diferentes perspectivas sobre un libro o tema, entre otras (Nodelman, Reimer, 2003).

También, los estudiantes se comprometen con la lectura si ésta se relaciona con sus intereses, necesidades y experiencias personales; los libros por naturaleza abren y promueven el diálogo y buscan que los estudiantes expongan su punto de vista de manera crítica y argumentada. Mediante actividades atractivas y significativas, los profesores pueden involucrar y comprometer a los estudiantes con los contenidos de la lectura y así también con temáticas importantes de la sociedad como lo es la equidad de género.

Resumen del estado actual de la investigación acerca del tema

La literatura infantil y el género son temas de interés en la actualidad debido su impacto a nivel educativo, psicológico y social. Se realizan múltiples investigaciones sobre estas temáticas con enfoques diversos y propuestas creativas e innovadoras con aplicaciones en diferentes áreas del conocimiento. Todos los autores afirman que los beneficios de la literatura son innegables a nivel cognitivo, de lenguaje, didáctico, recreativo y social. Los autores citados a lo largo de este estudio han realizado investigaciones acerca de los beneficios de la literatura y de las diferentes funciones que ésta cumple. Sin embargo no se han detenido únicamente en los beneficios de ésta y en sus funciones.

En base a la indudable capacidad de transmisión y del proceso de socialización que se da por medio de la literatura, los autores han analizado los contenidos de la misma y han identificado los estereotipos de género existentes y el sexismo presente en los cuentos infantiles. Además de analizar estos contenidos, han planteado diferentes propuestas para trabajar temáticas de género desde un enfoque crítico, promoviendo la equidad de género desde el aula. La coeducación, pretende formar a los estudiantes desde un plano de equidad y respeto entre géneros. Se debe incluir y fomentar la lectura de cuentos no sexistas que permitan a los estudiantes conocer una realidad social en la cual las oportunidades entre hombres y mujeres sea una realidad (Viñas, 2013).

A pesar de ser la equidad de género un tema de interés a nivel mundial, en lo relacionado al Ecuador y la literatura infantil, no ha existido un trabajo de análisis acerca de la producción literaria ni se han realizado estudios sobre la representación de género en los libros dirigidos a niños y jóvenes. Además de la falta de análisis, las temáticas relacionadas con género no se han vinculado a la literatura infantil y no existe un grupo de autores, editoriales, programas o proyectos que tomen en cuenta la importancia de dicha temática y la comiencen a plasmar en las creaciones literarias.

Adicionalmente, el Ecuador aún se encuentra en la etapa de promoción y difusión de la literatura infantil de autores ecuatorianos. La Cámara Ecuatoriana del Libro continúa enfocándose en la difusión de la producción literaria infantil y juvenil y orientando sus esfuerzos hacia la promoción de los beneficios de la lectura en general. Fabián Luzuriaga, Presidente de dicha institución afirma que hasta la actualidad el afán de la Cámara es contribuir al mejoramiento de los índices de lectura en el país (2015). Adicionalmente, el evento denominado “Maratón del cuento, Quito: una ciudad que lee” llevado a cabo desde el 2005, se realizó este año en el mes de abril e invitó a niños y jóvenes a descubrir el mundo y

a vivirlo a plenitud por medio de la lectura (Cámara Ecuatoriana del Libro, 2015). Otro objetivo de este evento es destacar la importancia de la lectura como factor de desarrollo de la sociedad y acercar a los estudiantes a la literatura desde un enfoque pedagógico y recreativo (Cámara Ecuatoriana del Libro, 2015). Sin embargo, no existen propuestas críticas y creativas frente a literatura, menos aún considerando un enfoque de género que rompa con los estereotipos y el sexismo existentes. Enríquez (2013) en base al estudio realizado acerca de las Representaciones de género en la literatura infantil en Ecuador y Colombia afirma que a pesar de la gran creación de literatura infantil ecuatoriana, en el país no existen propuestas que se muestren como expresiones prometedoras de cambio o que consideren la temática de género y que no existe literatura infantil no sexista o que rompa con los cánones tradicionales de género y las representaciones de personajes tradicionales.

Relevancia de este estudio

La relevancia de este estudio radica en la importancia de la concientización de padres y docentes acerca del potencial de transmisión que tiene la literatura infantil y de los modelos sexistas y discriminatorios que se transmiten por medio de los libros. Debido a la importancia del cuento en el desarrollo social y psicológico de los niños y jóvenes lectores este trabajo buscó analizar, reflexionar, observar y estudiar los mensajes de género transmitidos por medio de los cuentos populares y de la literatura infantil. Por medio de la concientización de la existencia de dichos estereotipos y del impacto negativo que estos causan en los jóvenes lectores y en la equidad de género, se pretende promover e incentivar a la creación de alternativas educativas y de producción literaria que fomente actitudes y conductas libres de sexismo, estereotipo y roles de género.

Una vez analizados los estereotipos de género y el sexismo existente en los cuentos infantiles, es importante trabajar estos contenidos de la lectura de manera crítica dentro del aula, de tal manera que los libros no se conviertan en un recurso de perpetuación de los estereotipos de género sino que los jóvenes lectores puedan tener una visión crítica frente a lo que leen y a la representación de género presente en los libros.

La lucha por la instauración y promoción de la equidad de género requiere del involucramiento y actuación coordinada de múltiples agente influyentes en la vida social, educativa, cultural, política, económica y artística involucrando así a toda la sociedad en la construcción y promoción de la equidad de género. Además, es de suma importancia que el sistema educativo incluya como parte de sus objetivos principales la educación en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.

El educar en igualdad y promover el respeto y la equidad de género no solo requiere de concientización por parte de docentes, padres de familia y de la comunidad educativa sino también de la atención que se de al currículo, a los materiales empleados para poder hacer visibles y eliminar los contenidos estereotipados y sexistas de éstos lo cual debe ir de la mano con la promoción de la equidad de género. Sin lugar a dudas, las acciones llevadas a cabo desde el aula tienen un impacto alto en la lucha por la instauración y promoción de la equidad de género y por ende igualdad de oportunidades. Mediante la educación en igualdad y el rechazo de cualquier forma de discriminación y desigualdad podrá alcanzarse una sociedad justa e igualitaria para todos los ciudadanos, independientemente de su sexo.

Limitaciones en el proceso de revisión de literatura

Existen algunas limitaciones en este trabajo de investigación. Una de ellas, es que la información presentada proviene de autores extranjeros: Europa y América Latina, cuya

perspectiva se corresponde con sus países de origen. Los países que más acciones han tomado respecto a las temáticas y a la equidad de género en la literatura y dónde se han llevado a cabo propuestas innovadoras son España, Italia y Francia y en América Latina, Argentina y Chile (Enríquez, 2013).

Otra limitación significativa, es la falta de investigación e información sobre este tema en el Ecuador. La revisión de literatura no está contextualizada en el lugar donde se la llevó a cabo. Son muy escasos los estudios realizados por autores ecuatorianos acerca de esta temática; muchos únicamente analizan la evolución de la literatura infantil, otros se centran en la importancia y beneficios de la misma o se enfocan únicamente en el análisis de los estereotipos existentes en los libros infantiles pero no presentan propuestas coeducativas o posibles proyectos futuros. Adicionalmente, el análisis que se hace de las representaciones de género se limita mucho a los roles de género establecidos, y no indaga más allá del impacto que éstos tienen en los lectores.

Existen múltiples propuestas creadas por autores extranjeros para trabajar los contenidos de género desde una perspectiva crítica en el aula y fuera de ella, sin embargo, en el Ecuador no existen registros de ninguna propuesta coeducativa o de pensamiento crítico en cuanto a género, llevada a cabo con niños en edad pre escolar y escolar.

Propuesta para posibles estudios acerca del tema

La revisión de literatura sigue algunos posibles estudios relacionados con literatura infantil y género. Uno de ellos podría ser realizar una revisión de las creaciones literarias infantiles producidas en los últimos años por escritores ecuatorianos y analizar si aún persiste la existencia de estereotipos de género, la representación de personajes estereotipados o si se abordan temáticas de género. Además también podría analizarse si es que en los cuentos y

libros ecuatorianos aún se representa el modelo de familia tradicional y los roles asignados a cada uno de los miembros dentro de ese contexto.

Otra posible propuesta sería una propuesta de intervención centrada en la temática de género con énfasis en la detección y trabajo de los estereotipos de género pero enfocado en la producción cinematográfica. Se podrían analizar las películas de Walt Disney o los estrenos infantiles de los últimos años y plantear actividades relacionadas con dichos trabajos cinematográficos.

Finalmente, la propuesta que más llama mi atención es la creación de un manual enfocado también en literatura infantil y género. En este manual se incluiría el porqué de la importancia de la literatura como herramienta de socialización y actividades concretas o proyectos para trabajar en el aula y en casa temáticas de género desde un enfoque crítico, creativo y equitativo. Además se podría incluir también rúbricas para que maestros y padres puedan analizar el material al que exponen a niños y jóvenes, así como también check lists para que los propios estudiantes utilicen esta herramienta para evaluar sí mismos el material que leen o al que son expuestos y puedan identificar sexismo, estereotipos, discriminación, entre otros temas vinculados a esta temática. Por último, se podría realizar una investigación y selección de literatura no sexista e innovadora en la cual se clasifiquen los libros por edad y se den pautas para trabajar con cada uno de estos libros.

REFERENCIAS

- Adams, M., Bell, L. A., & Griffin, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. New York: Routledge.
- Aguilar, Y., Valdez, J., González-Arratia, N., González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México Contemporáneo. Recuperado del Internet el 20 de abril del 2015 de http://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_18_2/207.pdf
- Alfonso, P., Aguado, J. (s.f). Estereotipos y Coeducación. Consejo Comarcal del Bierzo.
- Amato, V. (2005). *An exploration of teacher understanding and use of brain research in the instruction of young adolescents*. Dissertation (M.S.), Texas Woman's University, Texas. AAT 1425943.
- American Educational Research Association. (2007). *Brain, neuroscience and learning special interest group*. Obtenido el 18 de agosto 2009 de <http://www.tc.umn.edu/~athe0007/BNEsig/>
- Amossy, R., Herschberg Pierrot, A. (2001). Estereotipos y clichés. Buenos Aires: Eudeba.
- Anker, R. (2001). Theories of Occupational Segregation by Sex: An Overview. ¿What is equality and how we get there? Women, gender and work. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Ansari, D. & Coch, D. (2006). Bridges over troubled waters: Education and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(4), 146-151.
- Barba, M. (2015). ¿Qué son los estereotipos de género? “. Recuperado del Internet el 20 de abril del 2015 de <http://feminismo.about.com/od/conceptos/fl/iquestQueacute-son-los-estereotipos-de-genero.htm>
- Battro, A., M., Fischer, K.W. & Lena, P.J. (Eds). (2008). *The educated brain: Essays in neuroeducation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Begley, S. (2005). Beware of the cognitive brain paparazzi lurking in brain science labs. *Wall Street Journal, Science section*, (Mar 18). Obtenido el 14 de septiembre 2009 de http://agelessmarketing.typepad.com/ageless_marketing/2005/03/beware_of_cogni.html
- Berbel, S. (2012). Sobre género, sexo y mujeres. Mujeres en red. El periódico feminista. Recuperado el 5 de marzo del 2015 de http://www.nodo50.org/mujeresred/article.php3?id_article=33
- Berninger, V.W. & Corina, D. (1998). Making cognitive neuroscience educationally relevant: Creating bidirectional collaborations between educational psychology and cognitive neuroscience. *Educational Psychology Review*, 10(3), 343-354.
- Bettelheim, B. (2006). Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona: Crítica.

- Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el S. XXI: El sexismo en los libros de texto, en Santos. El Harén pedagógico: Barcelona. Graó.
- Blanco, A. (2010). La persistencia de los estereotipos tradicionales de género en las revistas para mujeres adolescentes: Resistencias al cambio y propuestas de modificación. Universidad de León. Recuperado del Internet el 20 de mayo del 2015 de <http://es.slideshare.net/danieleleoz/articulo-la-persistencia-de-los-estereotipos-tradicionales-de-gnero-revista-ex-aequo>
- Bonal, X. (1997). Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Barcelona Graó.
- Bueno, T. (2012). Estereotipos de género en los orígenes de la publicidad. Estereotipos de género en los orígenes de la publicidad: la imagen femenina en el cartel artístico. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado del Internet el 20 de abril del 2015 de <http://eprints.ucm.es/16173/1/T33824.pdf>
- Butler, J. (1990). Deshaciendo el género. Routledge.
- Butler, J. (2006). El género en disputa. Barcelona; Paidós.
- Cambridge Dictionaries Online. (2014). Recuperado el 11 de febrero del 2014 de <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/education>
- Comisión Europea. (2009). She figures, 2009. Statistics and Indicators on Gender Equality in Science. Recuperado el 15 de mayo del 2015 de http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf (09.04.2010)
- Crisp, T. & Hiller, B. (2011). "Is this a boy or a girl?" Rethinking sex-role representation in Caldecott medal winning picture books, 1938-2011. *Children's literature in education*. Springer. 42. 196-212
- Creswell, J. (2003). Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Del Pino, M. (2001). ¿Educamos para la igualdad? Universidad de Salamanca.
- Educamos. (2007). Analizamos el sexismo en la literatura infantil. Recuperado del Internet el 20 de mayo del 2015 de <http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/wp-content/uploads/2007/04/libros.pdf>
- Emakunde. (2009). Cuentos infantiles y roles de género. Gobierno Vasco. Recuperado el 20 de mayo del 2015 de http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/sen_revista/es_emakunde/adjuntos/emakunde75.pdf
- Enríquez, S. (2013). Representaciones de género en la literatura infantil en Colombia y Ecuador. Universidad Andina Simón Bolívar.

- Espín Martínez, M^a C. (s.f.). Programa de Coeducación para Educación Infantil. Recuperado del Internet de <http://teleformacion.carm.es/moodle/file.php/3/CoedInfantil.pdf>
- Estrada, I. (2013). Coeducación y Literatura Infantil. Una propuesta de intervención educativa. Universidad de Valladolid. Recuperado del Internet 20 de mayo del 2015 de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4719/1/TFM-L120.pdf>
- Flood, A. (2011). Study finds huge gender imbalance children's literature. *The Guardian*. Recuperado el 10 de febrero del 2015 de www.theguardian.com
- García García, A. M., Lomas García, C., Muñiz Fernández, B., Valbuena Pacho, A., Villaverde Aguilera, M. J. y Álvarez Jiménez, M. I. (2002). *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar*. Recuperado del Internet de <http://web.educastur.princast.es/cpr/gijon/recursos/coeducacion/matsex/publicacion.pdf>
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género.
- Hägglund, H. (2012). Los estereotipos de género en la literatura infantil. Un análisis de dos álbumes ilustrados españoles. Universidad de Umea. Recuperado del Internet el 12 de febrero del 2015 de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:556626/FULLTEXT01.pdf>
- Hamilton, M., Anderson, D., Broaddus, M., Young, K. Gender Stereotyping and Under-Representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-First Century Update.(2006).
- Hearn, J., Morgan, D. (1990). *Men, Masculinity and Social Theory*. London, Unwin Hyman.
- Henson, K y Eller, B (2000) *Psicología Educativa de la enseñanza eficaz*. Thompson Editores: México.
- Herbst-Damm, K.L. & Kulik, J.A. (2005). Volunteer support, marital status, and the survival times of terminally ill patients. *Health Psychology*, 24, 225-229. doi: 10.1037/0278-6133.24.2.225
- Kuo, Junmin. (2005). Teaching ESL/EFL students to recognize gender Bias in children's Literature. Indiana University. XI(11). Recuperado el 10 de febrero del 2015 de www.iteslj.org.
- Kúsulas, N. (2013). La importancia de las ilustraciones. Revista Carrusel. Recuperado del internet el 10 de abril del 2014 de <http://www.revistacarrusel.cl/la-importancia-de-las-ilustraciones/>
- Lasarte, G., Aristizábal, P. (2014). Leyendo el género: Mariasun Landa. *Ocnos*, 12, 151-171
- Lehman, B. (2007). *Children's Literature and Learning: literacy study across the curriculum*. New York, NY: Teacher's College Press.
- López, A. (2014). Coeducación y estereotipos de género en la literatura infantil. Universidad Internacional de La Rioja. Barcelona
- Lluch, G. (2012). El sexismo en la literatura para niños. Centro Teórico-Cultural. Recuperado del Internet el 20 de abril de <http://www.criterios.es/denken/articulos/denken30.pdf>

- Mcarthur, L., Eisen, S. (1976). Achievements of Male and Female Story Book Characters as Determinants of Achieving Behaviour by Boys and Girls. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- McDonald, S. Sex Bias in the Representation of Male and Female Characters in Children's Picture Books. (1989). *Journal of Genetic Psychology*.
- Manjari, S. (1998). Gender issues in the language Arts Classroom. ERIC Digest. doi: ED426409.
- Marshall, E. (2004). Stripping for the Wolf: Rethinking Representation of Gender in Children's Literature. *Reading Research Quarterly*.
- Méndez, N. (2014). Un acercamiento al cuento infantil desde la perspectiva de género. Estereotipos en el cuento infantil. *Educare*.
- Mendoza, J., Reese, D. (2001). Examining Multicultural Picture Books for the Early Childhood Classroom: Possibilities and Pitfalls. University of Illinois. Recuperado del Internet el 10 de febrero del 2015 de <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/mendoza.html>
- [Montoya, V. \(2003\). Literatura infantil. Lenguaje y Fantasía. Primera edición. Editorial La Hoguera: Bolivia. Recuperado del internet el 10 de abril del 2014 de](#)
- Muñoz Sánchez, A. (2004). Relaciones interpersonales en el contexto escolar. Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares. Madrid: Pirámide.
- Neuman, W. (2005). Social research methods: Quantitative and qualitative approaches (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Pastor, B. (2014). La literatura infantil como espacio mediador en la educación de género. Universidad Federal da Grande Dourados.
- Pérez, C., Gallardo, B. (s.f). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. Ponencia IV: Lectura y género: leyendo la invisibilidad.
- Polit, A.A. & González, B.B. (2011). Educación en Ecuador. En P. Pérez (Ed.), *La educación en el mundo* (pp.101-132). Barcelona, España: ExpoEditor.
- Quesada, A. (2012). Cuentos Infantiles como Arma Educativa. Universidad de Granada. Recuperado del Internet el 20 de abril del 2015 de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/22724/1/ANA_Quesada_TFM_2012.pdf
- Sexual orientation and gender identity definition. (2015). *Human Rights Campaign*. Recuperado el 10 de febrero del 2015 de: www.hrc.org
- Suría, R. (2010). Psicología Social. Curso 2010-2011.

- Taylor, F. (2003). Content analysis and gender stereotypes in children's books. *Teaching Sociology*. 31. 300-311
- Torres Fernández, G. y Arjona Sánchez, M^a C. (s.f.). Coeducación. *Temas Transversales del Currículum*, 2, 77-154. Recuperado del Internet de http://www.educagenero.org/Coeducacion/mcinf_coeducacion.pdf
- Turín, A. (1995). Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos, Horas y Horas, Madrid.
- Turín, A. (1996). Por una igualdad de sexos a través de la literature infantil. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Vargas, M. (2014). Contamos igual. Guía Didáctica para Profesorado de Educación Infantil. Ayuntamiento Coyadovillalba. Recuperado del Internet el 20 de abril del 2015 de <http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/secundando-la-igualdad/documentos/actua/educacion-infantil/contamos-igual.pdf>
- Vartabedian, J. (s.f). El cuerpo como espejo de las construcciones de género. Una aproximación a la transexualidad femenina. Universidad de Barcelona.
- Vázquez, C. (2010). Diálogos intertextuales 3: En busca de la voz femenina. Temas de género en la literatura infantil y juvenil de la península Ibérica y Latinoamérica.
- Viñas, I. (2013). El sexismo en los cuentos infantiles. Universidade Da Coruña.
- Wellhousen Tunks, K., Mcgee, J. (2006). Embracing William, Oliver Button and Tough Boris: Learning Acceptance from Characters in Children's Literature. *Childhood Education*, 82.