

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**  
**FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES DE LA COMUNICACIÓN**



**Comunicación y género: las representaciones de género en los  
cuadernos de trabajo de matemática de educación básica regular  
en el Perú para el período 2013-2016**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN  
COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO**

**AUTORA**

**ORietta ANNABELLA RUIZ BRAVO LOPEZ**

**ASESORA**

**GIULIANA CASSANO ITURRI**

**Lima, febrero 2019**

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo identificar las representaciones de género que se transmiten a través del material educativo impreso en el Perú. El corpus de estudio está compuesto por las imágenes y textos de los cuadernos de trabajo de matemática de primero a sexto grado de Educación Básica Regular (EBR) en el Perú para el período 2013-2016. El estudio de estos materiales cobra importancia debido a que son entregados por el Gobierno, en forma gratuita, a todas las escuelas públicas del país, por lo que se instituyen como el material oficial del Ministerio de Educación del Perú.

La metodología aplicada fue de análisis de contenido, haciendo uso de herramientas cuantitativas y cualitativas a fin de establecer, primero, una base con datos cuantificables, para luego profundizar en un análisis más detallado que nos permitiera mostrar resultados reales y tangibles.

A partir de los resultados encontrados, se halló que el material educativo impreso, específicamente los cuadernos de matemáticas de primaria de la EBR, mantienen, refuerzan y transmiten los estereotipos de género que inciden desfavorablemente en la construcción de la identidad de niñas y niños, lo que se convierte en desigualdad y falta de oportunidades para las primeras, impidiendo de esta manera alcanzar el desarrollo humano que todo individuo merece y tiene derecho.

## **AGRADECIMIENTOS**

Quisiera agradecer a mi hermana Patricia por su constante e invaluable apoyo desde el momento en que decidí embarcarme en esta aventura, teniendo a mis dos hijos en la universidad. A mi papá y a mi mamá, porque siempre demostraron una gran confianza en mí. A mi hermana Loly, que me permitió tener un lugar para escribir y concentrarme cuando tenía mucha bibliografía, pero, también, muchas hojas en blanco. A mis hijos Oriana y Marcelo que, sin saberlo, fueron el motor que me hizo continuar y no morir en el intento.

A mi asesora, Giuliana Cassano, profesional de primera, quien no solo fue mi guía durante este largo proceso, sino, también, compañera y amiga. Su paciencia y confianza en esos momentos en que creía que nunca iba a terminar fueron determinantes para haber llegado a este momento.

A mi lector, Pablo Espinosa, quien no solo vio nacer esta tesis en el curso de Seminario, sino que, con sus aportes y observaciones, enriqueció este documento que ahora presento.

A James Dettleff, quien realizó el registro fotográfico de todas las imágenes que forman parte de este documento. A Nahíl Hirsh, mi profesora de Argumentación, por su calidad como docente y como persona.

A mis amigas y consejeras durante toda la etapa de la tesis: Estrella Guerra, Sandra Carrillo y Luciana Reátegui. Y, por supuesto, a Fanni Muñoz, maestra y amiga, quien siempre estuvo ahí para despejar mis dudas. A Allison Betancourt, por su profesionalismo, pero, sobre todo, por su amistad y disposición para apoyarme en ese momento crucial de la presentación de este documento.

Un especial agradecimiento a mi cuñado, Gonzalo Portocarrero, quien, a través de nuestras largas noches de cineclub en San Bartolo, me enseñó que siempre hay que mirar más allá de lo visible, que hay que buscar ese otro lado de las cosas, aquel que no se percibe a simple vista.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>RESUMEN.....</b>	<b>ii</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>i</b>
<b>CAPÍTULO I:Presentación y planeamiento del tema de investigación.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Planteamiento del tema de investigación.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1.1. La desigualdad en el Perú.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1.2. La desigualdad de género en el Perú .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.3. La desigualdad de género en la educación .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Justificación .....</b>	<b>27</b>
<b>1.3 Preguntas y objetivos de investigación .....</b>	<b>30</b>
<b>1.4 Hipótesis.....</b>	<b>31</b>
<b>1.5 Estado de la cuestión .....</b>	<b>31</b>
<b>1.6 Diseño metodológico.....</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO II:Género y representaciones: una aproximación teórica.....</b>	<b>45</b>
<b>2.1 Sobre la definición de género .....</b>	<b>47</b>
<b>2.2 Las representaciones sociales .....</b>	<b>51</b>
<b>2.2.1. Los estereotipos .....</b>	<b>56</b>
<b>2.3 El género como representación .....</b>	<b>57</b>
<b>2.4 Los estereotipos de género .....</b>	<b>58</b>
<b>2.5 Representaciones y estereotipos de género en la educación.....</b>	<b>60</b>
<b>CAPÍTULO III: La comunicación: herramienta para el desarrollo .....</b>	<b>69</b>
<b>3.1 Comunicación y desarrollo: enfoques, origen y evolución.....</b>	<b>69</b>
<b>3.2 La comunicación para el desarrollo.....</b>	<b>71</b>
<b>3.3 Enfoques de la comunicación para el desarrollo .....</b>	<b>72</b>

3.3.1.	La comunicación para el cambio de comportamiento.....	74
3.3.2.	La comunicación para el cambio social.....	74
3.3.3.	La comunicación para la incidencia .....	74
3.3.4.	Fortalecimiento de entorno propicio para los medios y comunicaciones.	75
3.4	La comunicación visual.....	75
3.4.1.	La imagen.....	75
3.4.2.	La comunicación a través de la imagen .....	77
3.4.3.	El análisis de la imagen .....	78
<b>CAPÍTULO IV: Los cuadernos de trabajo de matemática .....</b>		<b>80</b>
4.1	El análisis de los cuadernos de trabajo.....	81
4.2	Las carátulas.....	83
4.3	Las imágenes de los cuadernos.....	100
4.3.1.	Conteo de actores .....	101
4.3.2.	División del trabajo.....	105
4.3.3.	Actividades realizadas por niños y niñas.....	113
<b>CONCLUSIONES.....</b>		<b>124</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>		<b>128</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>136</b>

## Índice de tablas

<b>Tabla 1: Dimensiones del Índice de desigualdad de género.....</b>	<b>10</b>
<b>Tabla 2: Perú: Dimensiones del Índice de Desigualdad de Género, 2016.....</b>	<b>11</b>
<b>Tabla 3: Índice de Desigualdad de Género en América Latina al 2015.....</b>	<b>12</b>
<b>Tabla 4: Perú: Mujeres y hombres ocupados, según de actividad .....</b>	<b>14</b>
<b>Tabla 5: Ingreso Promedio Mensual de la población masculina y femenina .....</b>	<b>15</b>
<b>Tabla 6: Perú: Participación de hombres y {mujeres en el Parlamento Nacional... 15</b>	<b>15</b>
<b>Tabla 7: Perú: Hombres y mujeres de 17 a más años de edad que estudió o estudia educación superior universitaria, según carrera profesional, 2007 – 2012 .....</b>	<b>17</b>
<b>Tabla 8: Mortalidad según el nivel educativo de la madre .....</b>	<b>18</b>
<b>Tabla 9: Mortalidad según el sexo del jefe del hogar (por 1000 nacidos vivos .....</b>	<b>18</b>
<b>Tabla 10: Estereotipos de género mujeres y hombres.....</b>	<b>59</b>
<b>Tabla 11: Ejemplo de transmisión, reforzamiento y funcionamiento de los estereotipos de género en la escuela.....</b>	<b>66</b>
<b>Tabla 12: Número de imágenes y personajes analizados .....</b>	<b>81</b>

## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1: Evolución del índice de desigualdad de género .....</b>	<b>10</b>
<b>Gráfico 2: Perú: Tiempo destinado por semana al trabajo total por mujeres .....</b>	<b>13</b>
<b>Gráfico 3: Número de personajes por sexo y por grado .....</b>	<b>102</b>
<b>Gráfico 4: Número de niñas y niños por grado .....</b>	<b>102</b>
<b>Gráfico 5: Número de mujeres y hombres adultos por grado .....</b>	<b>103</b>
<b>Gráfico 6: Número de niñas y mujeres adultas por grado .....</b>	<b>104</b>
<b>Gráfico 7: Número de niños y hombres adultos por grado.....</b>	<b>105</b>
<b>Gráfico 8: Oficios realizados por mujeres y hombres.....</b>	<b>106</b>
<b>Gráfico 9: Profesiones realizadas por mujeres y hombres .....</b>	<b>107</b>
<b>Gráfico 10: Actividades realizadas por niñas y niños.....</b>	<b>114</b>
<b>Gráfico 11: Actividades artísticas realizadas por niñas y niños .....</b>	<b>115</b>
<b>Gráfico 12: Actividades deportivas realizadas por niñas y niños.....</b>	<b>116</b>
<b>Gráfico 13: Actividades estudiantiles realizadas por niñas y niños.....</b>	<b>119</b>
<b>Gráfico 14: Actividades lúdicas realizadas por niñas y niños.....</b>	<b>120</b>
<b>Gráfico 15: Actividades de ciudadanía realizadas por niñas y niños.....</b>	<b>122</b>

## Índice de figuras

<b>Figura 1: Carátula cuaderno de trabajo de matemática de primer grado.....</b>	<b>83</b>
<b>Figura 2: Carátula cuaderno de trabajo de matemática de segundo grado.....</b>	<b>86</b>
<b>Figura 3: Carátula cuaderno de trabajo de matemática de tercer grado .....</b>	<b>89</b>
<b>Figura 4: Carátula cuaderno de trabajo de matemática de cuarto grado.....</b>	<b>92</b>
<b>Figura 5: Carátula cuaderno de trabajo de matemática de quinto grado.....</b>	<b>95</b>
<b>Figura 6: Carátula cuaderno de trabajo de matemática de sexto grado .....</b>	<b>98</b>
<b>Figura 7: Docentes y alumnos reciben material del Ministerio de Educación .....</b>	<b>109</b>
<b>Figura 8: Médico auscultando a un niño .....</b>	<b>109</b>
<b>Figura 9: Paciente esperando a doctor en sala de espera.....</b>	<b>110</b>
<b>Figura 10: Dos amigas conversando por teléfono para acompañarse al médico ...</b>	<b>111</b>
<b>Figura 11: Dos profesores compran pasajes parar visita de estudio con alumnos</b>	<b>111</b>
<b>Figura 12: Profesora prepara danza por aniversario del colegio .....</b>	<b>112</b>
<b>Figura 13: Secuencia de tres imágenes de la dinámica en el hogar.....</b>	<b>112</b>
<b>Figura 14: Niña ayuda a su mamá en las tareas domésticas .....</b>	<b>113</b>
<b>Figura 15: Niños y niñas jugando fútbol en la playa .....</b>	<b>117</b>
<b>Figura 16: Niños y niñas recibiendo medallas en el podio.....</b>	<b>118</b>
<b>Figura 17: Niños y niñas juegan a jalar la soga .....</b>	<b>120</b>
<b>Figura 18: Niños jugando con carritos en el patio del colegio .....</b>	<b>121</b>
<b>Figura 19: Niñas jugando con vinchas para el cabello en casa de una de ellas....</b>	<b>121</b>
<b>Figura 20: Estudiantes recolectan palitos para elaborar material para feria.....</b>	<b>123</b>

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1: Total de actores por sexo y grado .....</b>	<b>137</b>
<b>Anexo 2: Ttotal de niñas y niños por grado.....</b>	<b>138</b>
<b>Anexo 3: Total niños y hombres y total niñas y mujeres por grado.....</b>	<b>139</b>
<b>Anexo 4: Oficios mujeres y hombre por grado .....</b>	<b>140</b>
<b>Anexo 5: Profesiones mujeres y hombre por grado .....</b>	<b>141</b>
<b>Anexo 6: Actividades realizadas por niñas y niños por grado.....</b>	<b>142</b>



# **CAPÍTULO I: Presentación y planteamiento del tema de investigación**

## **1.1 Planteamiento del tema de investigación**

La presente investigación tiene como objetivo identificar los estereotipos de género en las representaciones de hombres y mujeres, los cuales son transmitidos a través de las imágenes y textos del material educativo impreso. Estos estereotipos, junto con otros factores estructurales de exclusión en la sociedad peruana legitiman, naturalizan y refuerzan las condiciones de inequidad y desigualdad hacia las mujeres ya que limitan sus capacidades y la posibilidad de escoger aquello que desean hacer, reduciendo de esta manera las oportunidades de desarrollarse como personas integrales dentro de la sociedad.

En el presente trabajo se analizará cómo están siendo representados los niños, las niñas, las mujeres y los varones en las imágenes y textos de los cuadernos de trabajo de matemática de primero a sexto grado de primaria de la Educación Básica Regular en el Perú (2013-2016). Estos cuadernos de trabajo forman parte del material oficial entregado por el Ministerio de Educación a todas las escuelas pública del país. En este caso el número de alumnos matriculados entre 6 y 11 años en el 2016 ascendió a 2'641,800, lo que representa el 75% del total de la matrícula a nivel nacional (Minedu 2017). En ese sentido, la escuela, después del hogar, es el espacio de socialización más importante para el desarrollo integral de las niñas y los niños porque en ella reciben, no solo el conocimiento científico, sino también es el lugar donde se forman como personas, desarrollan su identidad y se reconocen como hombres y mujeres. Por tal motivo, nos interesa conocer cómo se están formando esas identidades y bajo qué condiciones, teniendo en cuenta que a lo largo de la historia hemos aprendido que el valor de las mujeres se basaba principalmente en su función reproductiva y el cuidado de los hijos, es decir, ha sido presentada como esposa, como madre, pero se ha invisibilizado toda aquella actividad que estuviera fuera del ámbito doméstico.

La comunicación, por su parte, es el medio por el cual se transmiten y reproducen las representaciones e identidades de niñas y niños desde muy temprana edad. Es por esta

razón que cobra vital importancia dentro del proceso de socialización y desarrollo de las personas. La comunicación para el desarrollo debe coadyuvar al reconocimiento y difusión de la participación de las mujeres en la historia del mundo y de nuestro país, así como generar espacios de discusión, cuestionamiento y reflexión, que permitan poner en evidencia problemas sociales como la inequidad y desigualdad entre hombres y mujeres; y proponer políticas que promuevan el proceso de cambio hacia la igualdad.

### **1.1.1 La desigualdad en el Perú**

El Perú, como muchos otros países de Latinoamérica, se caracteriza por ser una sociedad con altos signos de desigualdad e inequidad socioeconómica. Esto se evidencia en los niveles de pobreza y pobreza extrema en la que se encuentran los países de la región. Al año 2017, el porcentaje de personas consideradas pobres alcanzó el 30.7%, mientras que la pobreza extrema afectó al 10.2%. Sin embargo, es importante señalar que a partir del 2002 ha habido una reducción sostenida de la pobreza a nivel región que pasó del 45.9% al 28.5% en el 2014; al igual que la pobreza extrema que se redujo de 12.4% a 8.2%. En el caso del Perú, el índice de pobreza al 2014 alcanzó el 22.7% y en pobreza extrema el 4.3% (CEPAL 2017).

De acuerdo con el Estudio de Pobreza Multidimensional realizado por el PNUD, existen tres factores que han intervenido en esta disminución de la pobreza en América Latina: la urbanización, el crecimiento del sector servicios y la feminización de la fuerza laboral. Asimismo, un estudio realizado en el 2015 por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) halló que la participación de la mujer dentro de la región había contribuido en un 30% a la reducción de la pobreza. Señaló además, que si los países impulsaran el acceso de las mujeres a la economía con un mayor ingreso, la pobreza podría reducirse en un 10% adicional (CEPAL 2015, citado en Villegas 2018). Sin embargo, las mujeres continúan en desventaja en las condiciones económicas laborales en relación con los varones, a pesar de haber aumentado los años de estudios y haberse situado en un nivel académico más alto que los varones

En ese sentido, si bien es cierto, la participación de las mujeres en la fuerza laboral en América Latina se ha incrementado de 36% en 1980 a 49.7% en el 2016, su

contribución al desarrollo económico y social podría ser mayor si se redujeran las brechas salariales existentes entre hombres y mujeres (BID Invest 2017, citado en Villegas 2018). Por tal motivo, es necesario comenzar a mirar las inequidades entre hombres y mujeres no solo como una cuestión de género sino como un factor determinante para el desarrollo del país y de sus habitantes.

### 1.1.2 La desigualdad de género en el Perú

De acuerdo al Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD- de 2010, esta desigualdad entre hombres y mujeres, que ahora puede ser medida de acuerdo al Índice de Desigualdad de Género (IDG)<sup>1</sup> es un obstáculo, no solo para el desarrollo económico como se ha indicado líneas arriba, sino también para el desarrollo social y la participación política, elementos fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía plena con derechos y en democracia (INEI 2016). El Índice de Desigualdad de Género<sup>1</sup> (IDG) tiene tres dimensiones y se mide a través de cinco indicadores como se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1:**  
*Dimensiones del Índice de desigualdad de género*

Dimensiones	Salud reproductiva	Empoderamiento	Mercado laboral
Indicadores	Tasa de mortalidad materna 1/	Esaños en el parlamento (%)	Tasa de participación en la fuerza de trabajo (%) <sup>4/</sup>
	Tasa de fecundidad adolescente 2/	Población con al menos educación secundaria 3/	-

1/ Definida como muertes maternas por cada 100 000 nacidos vivos.

2/ Cantidad de partos por cada 1000 mujeres entre 15 a 19 años de edad.

3/ Dato para la población de 25 y más años de edad.

4/ Datos para la población de 15 y más años de edad

Fuente: INEI. Brechas de género 2017. Avances hacia la igualdad de mujeres y hombres.

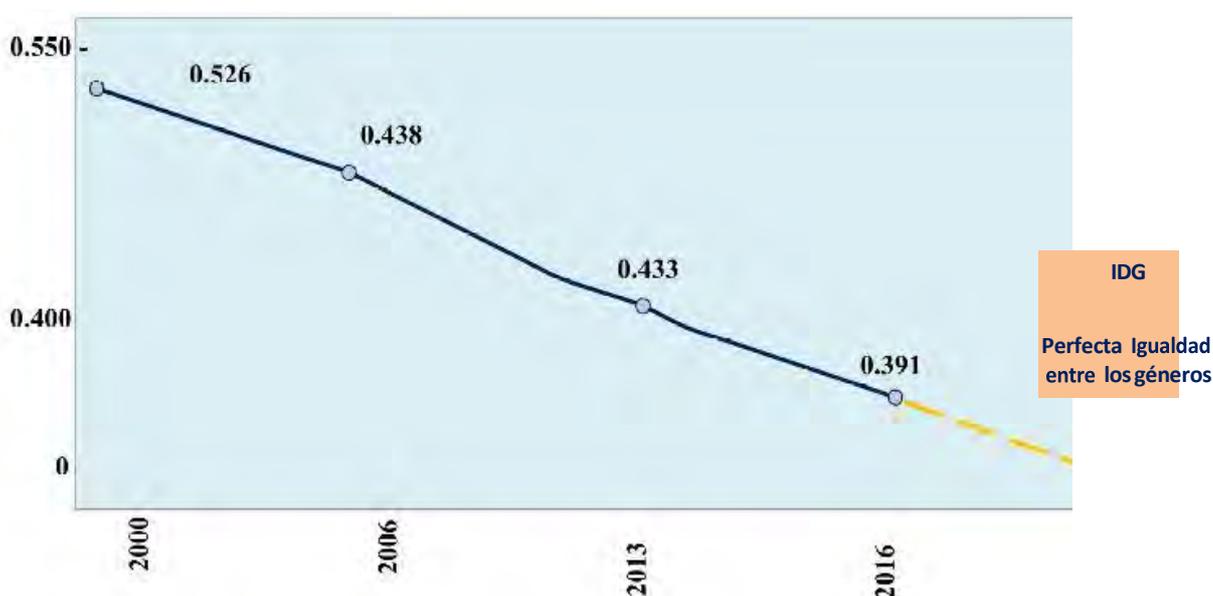
El IDG estima la pérdida de logros en dimensiones claves debido a la desigualdad de género. Este índice fluctúa entre 0, donde no hay desigualdad en las dimensiones incluidas y 1, donde la desigualdad es completa (INEI 2016).

<sup>1</sup> El IDG es una metodología desarrollada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que captura estas dimensiones en un índice sintético

La puntuación media global en el Índice de Desigualdad de Género en el Perú para el 2016 fue de 0.391, que como se puede apreciar en el gráfico 1, ha tenido una disminución sostenida a partir del año 2000 de 0.526 a 0.438 en el 2006, 0.433 en el 2007, cerrando el 2016 con menos de 0.4, es decir que vamos caminando hacia la igualdad de género.

### Gráfico 1

#### *Perú: Evolución del índice de igualdad de género*



Fuente: INEI. Brechas de género 2017. Avances hacia la igualdad de mujeres y hombres

Esta puntuación media global en el Índice de Igualdad de Género registrada en el Perú para el 2016 de 0.391, es el resultado de la conjunción de las tres dimensiones con sus respectivos indicadores como se muestra en la tabla 2. Es importante hacer notar que la dimensión que mide la salud reproductiva es el factor que más contribuye a la desigualdad, no obstante haberse reducido la mortalidad materna a 68 por cada 100 000 nacidos vivos. En las dimensiones de empoderamiento y mercado laboral las cifras confirman la persistencia de la desigualdad.

**Tabla 2:****Perú: Dimensiones del Índice de Desigualdad de Género, 2016**

<b>Dimensiones / Indicadores</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Índice de Desigualdad de Género</b>
<b>Salud reproductiva</b>			
Tasa de mortalidad materna 1/	68	-	
Tasa de fecundidad adolescente 2/	61	-	
<b>Empoderamiento</b>			
Escaños en el parlamento (%)	27.7	72.3	<b>0.391</b>
Población con al menos educación secundaria 3/	62.5	73.8	
<b>Mercado laboral</b>			
Tasa de participación en la fuerza de trabajo (%)4/	64.3	82.7	

1/Definida como muertes maternas por cada 100 000 nacidos vivos. Información correspondiente al período 2004-2010.

2/ Cantidad de partos por cada 1000 mujeres entre 15 a 19 años de edad.

3/ Dato para la población de 25 y más años de edad.

4/ Datos para la población de 15 y más años de edad

Fuente: INEI. Brechas de género 2017. Avances hacia la igualdad de mujeres y hombres

A nivel de América Latina en el año 2015 el Perú se ubicaba en el puesto 8 (0.420) de los 17 países medidos en ese año (tabla 3). Para el 2016 no se cuenta con información sobre la ubicación a nivel Latinoamérica.

**Tabla 3**  
***Índice de Desigualdad de Género en América Latina al 2015***

Ubicación de los países	Índice de Desigualdad de Género (IDG)	Empoderamiento Mujeres en escaños en el parlamento (%)	Mercado laboral			
			Población con al menos educación secundaria		Tasa de participación en la fuerza de trabajo (%)	
			Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Guatemala	0,533	13,3	21,9	23,2	49,3	88,2
Honduras	0,480	25,8	28,0	25,8	42,8	82,9
República Dominicana	0,477	19,1	55,6	53,1	51,3	78,6
Paraguay	0,472	16,8	36,8	43,0	55,7	84,8
Brasil	0,457	9,6	54,6	52,4	59,4	80,8
Panamá	0,454	19,3	54,0	49,9	49,0	81,8
Nicaragua	0,449	39,1	39,4	38,3	47,4	80,3
Colombia	0,429	20,9	56,9	55,6	55,8	79,7
El Salvador	0,427	27,4	36,8	43,6	47,8	79,0
<b>Perú 1/</b>	<b>0,420</b>	<b>26,9</b>	<b>62,6</b>	<b>73,5</b>	<b>63,4</b>	<b>82,5</b>
Ecuador	0,407	41,6	40,1	39,4	54,7	82,7
Argentina	0,376	36,8	56,3	57,6	47,5	75,0
México	0,373	37,1	55,7	60,6	45,1	79,9
Cuba	0,356	48,9	74,3	78,8	43,4	70,0
Costa rica	0,349	33,3	50,7	50,5	46,6	79,0
Chile	0,338	15,8	73,3	76,4	49,2	74,8
Uruguay	0,313	11,5	54,4	50,3	55,6	76,8

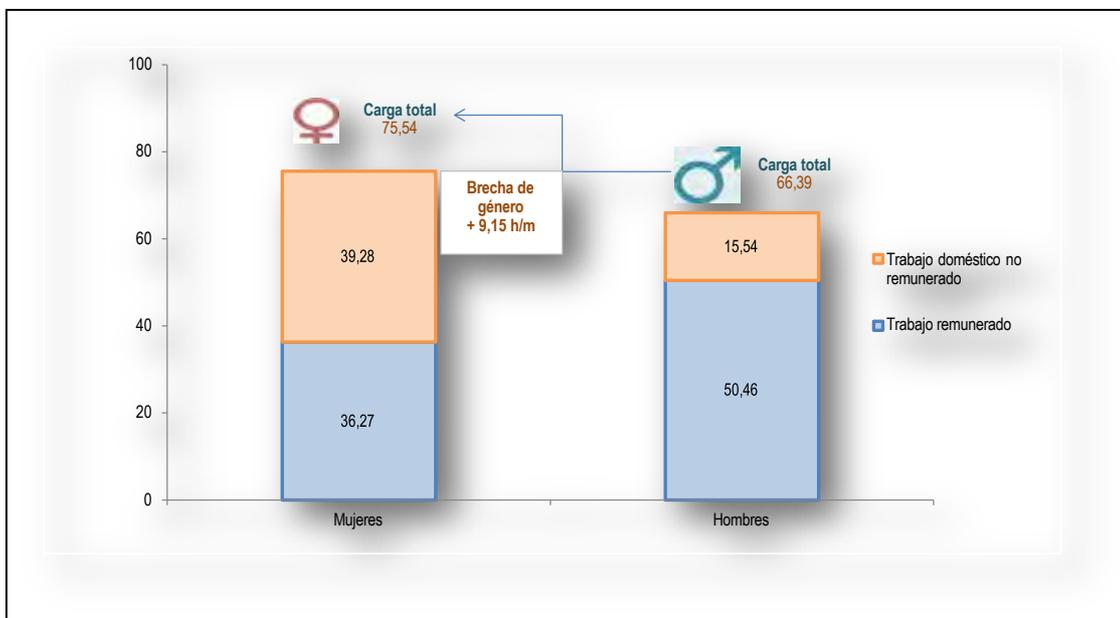
1/. El índice corresponde al año 2015 y fueron calculadas por el Instituto Nacional de Estadística e Informática.

Fuente: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)-Informe Mundial de Desarrollo Humano, 2015

En el ámbito laboral el género limita las posibilidades de desarrollo, lo cual se expresa en el menor porcentaje de mujeres que tienen un trabajo remunerado frente al de los hombres. Una de las principales razones es la necesidad de compatibilizar el trabajo con las responsabilidades de madre y ama de casa; labor invisibilizada y no reconocida. Si bien es cierto, el número de mujeres que trabajan en actividades productivas fuera del hogar se ha incrementado, las labores domésticas siguen siendo realizadas casi en su mayoría por mujeres (Villegas 2018), tal como se puede apreciar en el gráfico 2.

**Gráfico 2:**

*Perú: Tiempo de trabajo destinado por semana al trabajo total por mujeres y hombres al 2010*



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática 2017

El acceso a un trabajo remunerado depende también de factores como la educación, la clase social, la etnia, entre otros. Aunque el nivel educativo de las mujeres que integran la Población Económicamente Activa (PEA) tiende a ser mayor que el de los hombres, las actividades realizadas por hombres y mujeres están visiblemente segmentadas de acuerdo al género, como observamos en la tabla 4, donde la mayor concentración del trabajo de las mujeres está en sectores considerados más femeninos, generalmente considerados menores y por lo tanto menos remunerados. Uno de los sectores donde es más visible esta diferencia es el de construcción ya que del total de mujeres que conforman la PEA solo el 0.7% se dedica a este sector versus el 10.4 % del total de hombres. El 66% del trabajo femenino está concentrado en servicios con 40.9% y comercio 25.7%, siendo este último sector donde se incluye, aparte de hoteles y restaurantes, todo el sector informal de la economía que como es de conocimiento general, no cuenta con las mejores condiciones de trabajo ni económicas. Los hombres, por su parte, concentran el mayor porcentaje en agricultura (27%) y en segundo lugar los servicios con 23.5%. El problema es que estas diferencias, se mantienen en el tiempo y no se está haciendo mucho por revertir esta situación.

**Tabla 4**

*Perú: Mujeres y hombres ocupados, según rama de actividad 2009-2016 (Porcentaje)*

<b>Actividad</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
<b>Agricultura</b>								
Mujeres	23,8	22,8	22,4	21,2	21,4	21,4	22,3	21,9
Hombres	28,3	27,0	27,4	26,5	26,0	26,4	27,0	27
<b>Pesca/Minería</b>								
Mujeres	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	0,3
Hombres	2,8	2,8	3,1	3,0	3,1	3,0	3,1	2,9
<b>Manufactura</b>								
Mujeres	9,8	9,7	9,5	9,6	9,4	8,9	8,6	8,6
Hombres	11,2	11,2	10,6	11,2	10,7	10,0	10,1	10,2
<b>Construcción</b>								
Mujeres	0,4	0,3	0,5	0,6	0,7	0,6	0,6	0,7
Hombres	8,6	9,7	9,7	10,0	10,6	11,0	11,2	10,4
<b>Comercio</b>								
Mujeres	24,6	25,2	25,2	26,4	26,5	26,2	25,6	25,7
Hombres	13,1	13,2	12,7	13,0	13,5	13,5	12,4	12,5
<b>Transportes y Comunicaciones</b>								
Mujeres	2,4	2,0	2,1	1,9	1,9	2,0	1,9	1,9
Hombres	12,2	12,6	12,7	12,2	12,2	12,7	13,2	13,5
<b>Otros servicios</b>								
Mujeres	38,7	39,7	40,0	40,0	39,8	40,5	40,5	40,9
Hombres	23,8	23,4	23,7	24,1	24,0	23,5	23,1	23,5

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática 2017

El acceso a puestos de jerarquía es menor en las mujeres porque existe el estigma de la división entre el trabajo y la familia. Un pensamiento común al momento de elegir a un profesional para un cargo directivo es la dicotomía trabajo/familia (Villegas 2018). Esta diferencia en el acceso a cargos de mayor nivel deriva en un menor ingreso y autonomía económica de las mujeres (Tabla 5).

**Tabla 5**  
***Ingreso Promedio Mensual del trabajo de la población ocupada masculina y femenina 2008-2016. (En soles)***

Sexo	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Hombre	1 040.2	1 115.7	1 158.1	1 241.6	1 328.6	1 358.4	1 415.7	1 475.3	1 555.6
Mujer	674.4	741.2	737.7	819.3	903.0	935.4	984.7	1 052.7	1 100.6

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática 2017

En cuanto a la participación política de las mujeres en el Perú, se constata que es también un espacio de discriminación hacia las mujeres, incluso a pesar del establecimiento de cuotas de participación de las mujeres dentro de los partidos. Esto está directamente relacionado con la representación que se ha interiorizado en la ciudadanía en relación a los personajes políticos en nuestro país (Tabla 6).

**Tabla 6**  
***Perú: Participación de hombres y mujeres en el Parlamento Nacional, según períodos congresales 1950 – 2021***

Períodos Congresales	Total Parlamentarios			Cámara de Senadores			Cámara de Diputados		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
1950/1956	197	197	0	45	45	0	152	152	0
1956/1962	237	231	6	55	54	1	182	177	5
1963/1968	229	226	3	45	45	-	184	181	3
1980/1985	240	225	15	60	58	2	180	167	13
1985/1990	240	227	13	60	57	3	180	170	10
1990/1993	240	225	15	60	56	4	180	169	11
1993/1995 a/	80	73	7	-	-	-	-	-	-
1995/2000 a/	120	107	13	-	-	-	-	-	-
2000/2001 a/	120	96	24	-	-	-	-	-	-
2001/2006 a/	120	97	23	-	-	-	-	-	-
2006/ 2011 a/	120	85	35	-	-	-	-	-	-
2011/ 2016 b/	130	102	28	-	-	-	-	-	-
2016/ 2021 b/	130	95	35	-	-	-	-	-	-

a/: Según la Constitución del año 1993, el Congreso es unicameral e integrado por 120 parlamentarios.

b/: A partir del 28 de Julio de 2011 se amplió el número de congresistas a 130, según la Ley 29402.

Fuente: Jurado Nacional de Elecciones - Oficina Nacional de Procesos Electorales.

En cuanto a la participación de las mujeres en los gabinetes ministeriales, eso va a depender de la decisión del Presidente de la República. A diciembre del 2017 una tercera parte estaba conformado por mujeres.

En el campo de la educación superior, si bien es cierto, la tasa de matrícula de las mujeres es de 481,351 y las de los hombres en 482,433 al 2012, es decir casi igual, las preferencias en las profesiones de las mujeres están más vinculadas al servicio y el cuidado de las personas, como por ejemplo: Educación 27,4%, mayor en 13,8 puntos porcentuales al de los hombres. La carrera de Enfermería en 6,8% mayor en 6,0 puntos porcentuales al de los hombres (0,8%), Psicología 3,3% en las mujeres y 1,7% en los hombres. Asimismo, la carrera de Obstetricia es escogida por las mujeres en 2,9%, y los varones solo el 0.2%. Por otro lado, las preferencias de los hombres se concentran en las ciencias, especialmente en los diferentes campos de la Ingeniería 28,3%, a diferencia de las mujeres que alcanzan solo el 7,6%; Administración de Empresas 10,9% en los hombres y 8,5% en las mujeres, siendo 2,4 puntos porcentuales menor que de los hombres; Derecho y Ciencias Políticas con 8,7% en los hombres y 8,2% en las mujeres (INEI 2016).

Asimismo, hay 3,6% de hombres que estudian o han estudiado Economía, mientras que en las mujeres lo hicieron el 1,9%; Medicina Humana y otras carreras relacionadas a la medicina representan el 4,5% de los hombres y el 2,3% de las mujeres, Medicina Veterinaria y Zootécnica (3,5%), Arquitectura y Urbanismo (1,6%) son carreras con mayor preferencia por los hombres que las mujeres, entre las principales (INEI 2016). Como se podrá observar en la tabla 7, estos porcentajes, al igual que en el caso de las actividades realizadas por hombres y mujeres, también tienen una consistencia en el tiempo.

Estas preferencias se van configurando desde la infancia en el hogar, en el barrio, en la escuela y en cualquier otro espacio de socialización. El mundo está configurado en masculino y femenino, y es de acuerdo a esta división que la sociedad funciona, aplicando reglas de comportamiento explícitas que incluyen obligaciones generadas

supuestamente por el sexo biológico y sin tener en cuenta todas las posibilidades que tiene el ser humano y que buscan su reconocimiento y respeto.

**Tabla 7**

***Perú: Población de hombres y mujeres de 17 a más años de edad que estudió o estudia educación superior universitaria, según carrera profesional, 2007 – 2012***

Profesiones	2007		2008		2009		2010		2011		2012	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Educación 1/	14,0	28,1	14,6	30,0	14,1	28,9	14,3	27,3	14,9	27,2	13,6	27,4
Ciencias Contables y Financieras 2/	9,7	10,2	9,3	10,2	10,7	11,3	10,0	10,6	8,8	11,2	10,2	10,8
Administración de Empresas 3/	8,7	6,2	8,7	7,0	8,9	6,4	10,6	8,3	10,6	8,0	10,9	8,5
Ingeniería 4/	27,3	7,6	27,8	5,7	26,4	6,9	25,9	5,6	27,3	7,9	28,3	7,6
Enfermería	0,5	8,4	1,0	8,7	0,8	8,2	1,0	8,0	0,9	7,6	0,8	6,8
Derecho y Ciencias Políticas	9,5	7,2	8,9	7,3	10,5	7,9	8,8	7,8	9,1	7,6	8,7	8,2
Obstetricia	0,3	4,3	0,3	3,6	0,3	3,0	0,2	3,4	0,3	3,5	0,2	2,9
Medicina Humana 6/	3,8	3,5	3,6	2,9	3,7	3,8	3,6	3,4	3,7	3,4	4,5	2,3
Biología 5/	5,6	3,1	4,3	2,1	4,4	2,2	4,9	2,9	4,9	3,1	3,0	3,8
Psicología	1,3	2,4	1,7	2,2	1,3	3,8	1,0	3,8	1,4	3,2	1,7	3,3
Trabajo Social 6/	1,8	4,9	1,7	4,1	1,0	3,6	0,8	3,1	0,9	2,7	1,0	3,0
Medicina Veterinaria y Zootécnica 7/	2,0	1,1	2,6	1,6	3,2	1,4	3,4	2,1	2,8	2,3	3,5	2,2
Humanidades	1,7	1,8	2,3	1,9	1,7	1,4	1,9	1,9	1,6	2,2	1,3	2,0
Economía	4,6	2,1	3,9	2,7	4,0	2,3	3,9	2,1	3,5	2,0	3,6	1,9
Ciencias de la Comunicación	1,5	3,1	1,9	3,2	2,3	2,8	2,9	2,4	2,0	1,9	2,0	2,5
Turismo y Hotelería 8/	1,2	2,3	0,9	1,8	0,7	2,1	0,9	2,4	1,5	1,9	1,1	1,7
Odontología	1,6	1,4	2,2	1,7	1,5	1,6	1,9	1,4	1,2	1,5	1,2	1,8
Arquitectura y Urbanismo	1,8	1,1	1,9	0,7	1,7	0,6	1,5	1,4	1,9	1,2	1,6	1,2
Otras carreras 9/	3,1	1,4	2,6	2,7	2,6	1,8	2,7	2,2	2,6	1,5	2,7	2,2

H= Hombre, M = Mujer., 1/ Incluye Educación primaria, secundaria y otras relacionadas a la educación. 2/ Incluye carreras relacionadas a Contabilidad y Gestión Empresarial. 3/ Incluye otras carreras administrativas. 4/ Incluye Ingeniería Civil y Construcción, Ingeniería de Minas, Ingeniería de Sistema y Computación, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Ingeniería Metalúrgica y de Metales, Ingeniería Pesquera, Ingeniería en Ciencias Agronómicas, Ingeniería Forestal y de Medio Ambiente, Ingeniería Zootécnica, Ingeniería Industrial y Otras Ciencias de Ingeniería. 5/ Incluye otras ciencias relacionadas a la Biología. 6/ Incluye otras carreras sociales. 7/ Incluye otras ciencias ecológicas. 8/ Incluye otras carreras de turismo. 9/ Incluye carreras relacionadas al arte, informática, Deporte, Farmacia y Bioquímica, Fuerzas Armadas y no tradicionales.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares

Las mujeres son presentadas en su mayoría en profesiones relacionadas con el cuidado de las personas, mientras que a los varones los ubican en carreras vinculadas a la ciencia

y la tecnología, consideradas de mayor valor y jerarquía, lo que significa el acceso a mejores posiciones laborales con la correspondiente retribución económica.

Asimismo, de acuerdo a un estudio realizado por Rivera (2006) con datos de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) del año 2000, se pudo determinar que a mayor nivel educativo alcanzado por la madre, la tasa de mortalidad infantil es menor. En la tabla 8, que mostramos a continuación, se puede apreciar la relación inversa que hay entre el nivel de educación de la madre y el número de fallecimientos de niños antes de los 5 años.

**Tabla 8:**  
*Mortalidad según el nivel educativo de la madre (por 1000 nacidos vivos)*

	Antes de los 12 meses	Antes de los 5 años
<b>Sin nivel</b>	<b>49.0</b>	<b>65.2</b>
<b>Primaria</b>	<b>40.2</b>	<b>50.3</b>
<b>Secundaria</b>	<b>27.6</b>	<b>31.5</b>
<b>Superior</b>	<b>13.7</b>	<b>14.7</b>

Fuente: Rivera 2006: 238

Estos resultados muestran la importancia que tiene la educación de la mujer en el desarrollo humano en nuestro país, específicamente en el indicador de salud reproductiva del Índice de Desigualdad de Género. Otro resultado que se ha identificado es la relación entre la mortalidad y el sexo del jefe del hogar. En este estudio, como se muestra en la tabla 9, la menor mortalidad se da cuando el jefe del hogar es mujer.

**Tabla 9:**  
*Mortalidad según el sexo del jefe del hogar (por 1000 nacidos vivos)*

	Antes de los 12 meses	Antes de los 5 años
<b>Hombre</b>	<b>34.9</b>	<b>42.0</b>
<b>Mujer</b>	<b>21.5</b>	<b>29.1</b>
<b>Total</b>	<b>32.3</b>	<b>39.3</b>

Fuente: Rivera 2006: 238

Es por esta razón que se puede afirmar que un factor decisivo para alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres es el acceso a la educación. Países que han logrado mayores índices a nivel educativo, ostentan una mejor ubicación en los niveles de desarrollo. El empoderamiento de las mujeres es imprescindible para lograr un espacio en el ámbito público, en la toma de decisiones y en la definición de políticas que generen cambios hacia una sociedad más equitativa, donde tanto hombres y mujeres tengan los mismos deberes y derechos.

### **1.1.3 La desigualdad de género en la educación**

Como se ha mencionado, la escuela, como principal agente educativo en la infancia y la juventud, juega un rol determinante en la configuración de la identidad de niñas y niños, es un espacio donde no solo se recibe conocimientos sino que se asumen actitudes, valores y normas de comportamiento, y los roles se refuerzan y reafirman (Alfonso s/f). Es por ello que debemos estar atentos a qué es lo que se dice, cuál es la actitud de maestras y maestros hacia los varones y mujeres, así como las expectativas tienen hacia cada uno de ellos.

La educación, como un derecho fundamental de los niños y niñas debe apuntar a contribuir a reducir las inequidades entre hombres y mujeres y esto no va a poder lograrse si no se toma en serio la incorporación del concepto de género de forma transversal en el currículo nacional, como se hizo a fines del 2016.

La educación en el Perú ha tenido varios intentos de reforma, desde la promulgada en el año 1972 por el Gobierno Revolucionario del general Juan Velasco Alvarado, considerada de gran importancia porque marcó un antes y un después en el sistema educativo peruano (Muñoz 2017). La formulación de esta reforma educativa que tomó dos años de preparación, requirió de la participación de un equipo de intelectuales, entre los que se encontraba Augusto Salazar Bondy, Walter Peñaloza, Carlos Castillo Ríos y Emilio Peñaloza, entre otros, que junto con un grupo de militares editaron un libro llamado *Informe General de la Educación*, a partir del cual se establecerían los objetivos hacia una reforma educativa orientada a superar el subdesarrollo del país a través de un cambio estructural de la sociedad (Mendo). La nueva estructura

contemplaba la educación inicial, la educación básica regular y laboral y la educación superior (Morillo s/f).

La nueva ley eliminó la división primaria-secundaria y la llamó 'educación básica' porque consideraba que se ajustaba mejor a las tendencias pedagógicas y científicas de la época. Asimismo, redujo un año de estudios y creó las Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEPs), de carácter obligatorio para los egresados de la educación básica y dirigidas a la formación de técnicos en carreras cortas que les permitiera insertarse en el mundo laboral sin el requerimiento previo de una formación profesional universitaria.

Otra de las reformas fue la creación del nivel inicial, inexistente hasta esa fecha, pero considerado de gran importancia para el desarrollo integral de los niños a temprana edad. Esta inclusión en la educación fue considerada una innovación a nivel mundial que los países desarrollados la introdujeron solo después de veinte años. Se implementó la dotación de libros y material educativo a todas las escuelas en el Perú y se creó el Instituto Nacional de Teleducación para la capacitación permanente de los docentes (Mendo).

Se establece el concepto de currículo integral que estaría compuesto por: conocimientos, actividades, capacitación para el trabajo y orientación del educando. Se planteó la revalorización de la mujer, la coeducación, la educación bilingüe, la oficialización del quechua, el uso del uniforme único obligatorio para todos y la nuclearización de la educación nacional como organización base para la gestión de los servicios educativos de todo el país.

Esta reforma, sin embargo, fracasó debido a varios factores, en especial por la oposición del gremio magisterial y la política de enfrentamiento y represión del gobierno. No obstante, colocó las bases para la transformación del sistema educativo peruano. Con la entrada del Presidente Morales Bermúdez se canceló el proceso de reforma y en 1982 Belaúnde Terry con la Ley General de Educación regresa, en términos generales, a la

ley promulgada en 1941. (Morillo s/f). En general, la década de los ochenta no significó avance alguno en el sector educación.

En 1990, con la entrada del gobierno neoliberal de Alberto Fujimori, se establecen las nuevas bases para el sistema educativo nacional. Su orientación hacia la modernidad, calidad educativa y libertad de enseñanza estuvo presente en todas las propuestas y programas educativos nacionales. Por tal motivo, la inserción internacional fue uno de los objetivos estratégicos principales de su mandato. Suscribió los acuerdos de la Conferencia de Jomtien de Educación para Todos (Tailandia 1990) y la Conferencia de El Cairo sobre población en Egipto (1994). En el año 1995 asistió a la Conferencia Internacional sobre la Mujer en Beijing, en la cual se renovó el compromiso de la comunidad internacional de lograr la igualdad entre hombres y mujeres, y se estableció la transversalidad de género como una estrategia y compromiso para garantizar la igualdad de acceso y trato de hombres y mujeres en la educación.

A partir de los compromisos contraídos en Beijing, el Ministerio de Educación en Perú estableció cinco contenidos transversales de carácter obligatorio. Uno de ellos fue el de población, familia y sexualidad, donde se incluyó el tema de género. Asimismo, se creó el Programa de Educación Sexual en el Ministerio de Educación en 1996<sup>2</sup> dentro del enfoque de derechos sexuales y reproductivos con el apoyo de organizaciones internacionales y feministas. Se elaboraron guías de educación sexual pero fueron retiradas por acción de la Iglesia Católica, la cual preparó nuevas guías pero enfocadas al cuidado y prevención de enfermedades de transmisión sexual y al embarazo adolescente. Por otro lado, se esperaba que los docentes incorporaran estos contenidos en los currículos de primaria y secundaria, no obstante, estas acciones no se articularon entre sí, trabajándose actividades por separado y sin ningún objetivo común. De esta manera dentro del Plan de Educación a mediano y largo plazo no se incluyó el tema de género, aun cuando existían compromisos firmados por parte del Estado Peruano

---

<sup>2</sup> En el marco de la Conferencia de El Cairo en 1994, el Programa de Acción de El Cairo tiene como objetivo responder a las necesidades de adolescentes respecto a los derechos de género (Motta et al., 2017, citado en Muñoz 2017)

Posteriormente, en el Foro Mundial de Educación de Dakar (2000), a partir de los compromisos de Jomtien, se planteó un plan de acción para cada país que entre sus objetivos se estableciera la supresión de disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria (Foro Mundial de Educación 2000: 17). En el caso peruano, de acuerdo al análisis efectuado por Muñoz, Ruiz Bravo y Rosales, no hubo mayor avance al respecto (2006: 80).

Más adelante, en el 2002 se estableció el Foro del Acuerdo Nacional donde se consensuaron treinta políticas de Estado dirigidas a la promoción de un Estado moderno y eficiente al servicio de los ciudadanos y que contribuyera al desarrollo, la justicia social y la equidad. Dentro de las 30 políticas, la décimo primera establece la promoción de la igualdad de oportunidades sin discriminación (Acuerdo Nacional 2002: 26). En ese sentido, el género se comienza a introducir en las políticas educativas a partir de la inclusión y cumplimiento de estos convenios, pero sin tener un acuerdo en cuanto al enfoque, por lo que fue asumido desde diferentes perspectivas dentro las distintas unidades del MINEDU, en algunos casos relacionado con el sexo biológico y en otros referido a desigualdades de las mujeres respecto de los varones. En ese mismo año, el MINEDU convoca a representantes de la sociedad civil para integrar el Foro Nacional de Educación para Todos, que se instaló recién en el mes de octubre.

En el 2003 se promulga la Ley General de Educación (LGE) que plantea un nuevo modelo de relación entre el Estado y la sociedad basado en siete ejes<sup>3</sup> entre los cuales el género estaba incluido como la búsqueda de la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación (Muñoz 2006: 89-90).

---

<sup>3</sup> 1. Universalización, equidad y calidad. 2. Definición de la estructura del sistema educativo. 3. Introducción de la idea de comunidad educativa. 4. La gestión del sistema educativo y el financiamiento de la educación pública. 5. El derecho a la disponibilidad, acceso, permanencia y a la calidad. 6. La preocupación por definir como principios la ética, la equidad, la interculturalidad y la conciencia ambiental entre otros. 7. El énfasis en la responsabilidad de contribuir en la educación y participara en su desarrollo.

Posteriormente, en el 2004 se implementa el “Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular – Proceso de Articulación” (DCN) para los niveles de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria, en el cual se incorpora, entre los siete temas transversales, educación para la equidad de género. En este DCN, la educación sexual se incorpora como un área transversal a cargo de la Oficina de Tutoría y Prevención Integral (Muñoz 2017). Al año siguiente se pudo contar con el documento Plan de Educación Básica para todos, donde se incluye la definición de género y equidad desde una perspectiva cultural:

El género es una categoría de análisis que da cuenta de la construcción social que ha transformado las diferencias entre los sexos en desigualdades sociales, económicas y políticas. El concepto de género tiene dos dimensiones: por un lado, designa lo que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos y por otro, cómo es que la asignación de roles se transforman en desigualdades para las mujeres (MINEDU 2005: 80).

En el 2007 se publica la Ley de Igualdad de Género<sup>4</sup> (LIO) la cual define las normas y criterios de política pública e institucional a nivel nacional, regional y local para garantizar que mujeres y hombres gocen de libre desarrollo, vivan en igualdad y gocen de bienestar y autonomía. Es a partir de la inclusión de estos acuerdos que se comienza a introducir el concepto de género en las políticas educativas.

Por último, en el Foro Mundial sobre la Educación 2015<sup>5</sup>, el punto 8 de la Declaración de Incheon de 2015, establece:

Reconocemos la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la educación para todos. Por consiguiente, nos comprometemos a apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estas cuestiones en la formación de docentes, los planes y programas de estudios, y a eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas

---

4 Ley 28983, artículo 1.

<sup>5</sup> Punto 8 de la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. (Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

En la reformulación del Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica (CNEB) del año 2008, aprobado a fines del 2016 se incorpora el enfoque de igualdad de género entre los siete enfoques transversales en los que se adscribe el currículo y que responden a los principios educativos señalados en la Ley de Educación. Sin embargo, este currículo fue cuestionado y rechazado por colectivos como el Movimiento Nacional Pro Familia, la RED Jóvenes Provida, la Casa del Padre, el Ministerio Salvemos a la Familia, el Movimiento Nacional Pro Valores, el Instituto Educa Bien y la Red Nacional de Abogados por la Familia, pertenecientes a Iglesias evangélicas y a la Iglesia Católica (Muñoz 2017), aduciendo que la ideología de género promueve la homosexualidad en los niños y niñas, evidenciando de esta manera su intolerancia hacia la diversidad sexual.

(...) promueve una ideología de género que atenta contra la formación de los niños y adolescentes (...) se hace obligatoria la enseñanza sobre los derechos sexuales y reproductivos y la orientación de género, temas que buscarían moldear los valores y criterios de los niños desde muy temprana edad (León Jéssica, citado en Muñoz 2017)

En la actualidad, el Ministerio de Educación (MINEDU) ha priorizado cuatro líneas de política:

- revalorización de la carrera docente
- mejora en la calidad de aprendizajes
- modernización de la gestión escolar e
- infraestructura.

Como se puede apreciar, a pesar de todos estos acuerdos y compromisos, el enfoque de género no ha sido un eje ni una prioridad dentro de las políticas educativas en el Perú. Su incorporación en las políticas públicas se vuelve indispensable si queremos una sociedad más justa, donde todas las personas sean respetadas de igual manera sin discriminación alguna. El desconocimiento sobre la materia entre los funcionarios del sector, tanto a nivel central como a nivel descentralizado provoca resistencias para asumir este enfoque. Por lo tanto, el Ministerio de Educación debe asumir su responsabilidad en la erradicación de las brechas entre hombres y mujeres, trabajando el enfoque de género con los docentes y la comunidad educativa de acuerdo al currículo nacional.

No obstante, es necesario reconocer que ha habido avances en relación al acceso de las niñas a la educación formal. De acuerdo con la información disponible, a nivel nacional la cobertura de matrícula de las mujeres iguala o supera las tasas de matrícula de los hombres en los tres niveles: inicial, primaria y secundaria, lo cual significaría que se llega a cumplir la meta de equidad de género en cuanto a nivel matrícula. En la asistencia a educación inicial, primaria y secundaria, las mujeres igualan o superan a los hombres desde hace varios años. El acceso al sistema educativo de niñas y niños de 6 a 11 años de edad es elevado. En el año 2015 para ambos géneros bordea el 99%. (INEI 2016).

En cuanto a logros de aprendizaje, se han encontrado diferencias de género al inicio y a lo largo de la educación básica. Las pruebas nacionales y la prueba PISA 2012 muestra que en el área de matemática se registra un menor rendimiento de las mujeres (Andrade (s/f) citado en Muñoz 2017). Para el 2015, sin embargo, aunque la diferencia entre hombres y mujeres, sigue siendo significativa a favor de los primeros, ha habido una reducción de 9 puntos en la medida promedio. Asimismo, por primera vez en el 2015 las mujeres se encuentran en promedio en el nivel 1, al igual que los hombres (MINEDU 2015b)

Un elemento fundamental en el desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas son los docentes, pues son ellos los que conjuntamente con la transmisión de conocimientos, participan en su formación integral. Asimismo, los materiales educativos impresos, como los libros de texto, cuadernos de trabajo y manuales para los docentes forman parte de un todo que en conjunto coadyuvan al desarrollo holístico de los estudiantes. Para el Banco Mundial, después del docente, el uso de materiales impresos es fundamental para el desarrollo de una educación de calidad, incluso puede ayudar a aquellos maestros cuya formación profesional es mínima, como sucede en algunas ciudades al interior del Perú (citado en MINEDU 2013). En esta línea encontramos la siguiente afirmación:

[...] la importancia de los libros de texto está fuera de toda discusión, pues dicho auxiliar, hasta hoy, ha constituido un soporte fundamental del proceso educativo en las aulas. [...] se ha reconocido una importancia tal a los textos, que los organismos internacionales de financiamiento apoyan la dotación de libros a las escuelas como parte importante de sus políticas, y diversos gobiernos han

formulando políticas concretas sobre textos escolares, en el marco de sus acciones de mejoramiento de la calidad educativa (Ávila y Cortina 1996, citado en MINEDU 2013).

Sin embargo, es importante hacer hincapié que no todos los materiales educativos en el Perú cumplen con los requisitos para el logro de los objetivos. De acuerdo a Orstein (1994) un libro de texto de calidad debería presentar temas comprensibles y actualizados con los objetivos del currículo, tener un enfoque intercultural y de género, así como contenidos de acuerdo a la realidad de cada país y región a fin de generar vínculos entre lo que se aprende y las propias experiencias y saberes previos de los niños y las niñas (citado en MINEDU 2013).

Por otro lado, teniendo en cuenta que el Perú es un país multicultural, es preciso que el material educativo impreso sea elaborado teniendo cuidado de no caer en mensajes discriminatorios en cuanto a género, clase, raza, etnia, etc. Es preciso que las autoridades designadas supervisen de forma minuciosa y exhaustiva la elaboración de los libros y cuadernos que serán entregados a los estudiantes en todo el país. En el caso específico del Perú, el Ministerio de Educación en su documento *Especificaciones técnicas para la adquisición de textos escolares, cuadernos de trabajo, guías de actividades y manuales para docentes de educación secundaria – Dotación 2016-* ha incorporado políticas para la elaboración de textos, cuadernos de trabajo y manuales para docentes entre las cuales se encuentra la referida a la no discriminación:

En el contenido del texto escolar no se encuentra tratamiento discriminatorio por características étnicas, apariencia corporal, capacidades físicas y/o intelectuales diferentes, género, nacionalidad, religión, nivel socioeconómico o de cualquier otra índole. Tampoco información, imágenes o actividades que alientan la violencia, contravienen o se contraponen a los valores éticos, los derechos humanos o cualquier precepto legal vigente (MINEDU 2015)

Por ello, es importante observar y analizar las imágenes y los textos incluidos en los materiales educativos utilizados en la educación básica regular, especialmente en el nivel de primaria, donde se normalizan las diferencias entre hombres y mujeres, ubicándolas jerárquicamente por debajo de ellos. En ese sentido, se debe buscar qué mensajes subyacen a las imágenes y textos presentados en los textos escolares, ya que no es tan fácil apreciar a simple vista los mensajes sexistas, sino que se requiere de un

análisis minucioso para detectarlos y eliminarlos, especialmente estos materiales, debido a que son los que entrega oficialmente el Gobierno a todos los centros escolares públicos del país.

## **1.2 Justificación**

El concepto de desarrollo ha sido generalmente asociado al ámbito económico, es decir al crecimiento del Producto Bruto Interno (PBI) de los países. Sin embargo, de acuerdo a la definición de Sen (2000), el desarrollo es un proceso de expansión de las libertades reales que disfruta la gente y que requiere de la eliminación de todo aquello que genere la ausencia de libertad, como lo es la pobreza, la falta de oportunidades económicas, las privaciones sociales sistemáticas, la falta de servicios públicos, en especial la salud y la educación (Sen 2000). En ese sentido, el desarrollo viene a ser un problema social y político que afecta sobre todo a poblaciones vulnerables, discriminadas por la edad, la etnia, la raza y el sexo. La mujer, por ejemplo, ha sido reconocida a lo largo de la historia, principalmente por su función reproductiva, sin tener en cuenta su rol como agente de desarrollo en el ámbito económico, político y social. Las mujeres conforman casi el 50% de la población mundial por lo que su incorporación al sector productivo incrementará el nivel de desarrollo de los países a nivel mundial. Sin embargo, la participación de las mujeres en el sector productivo está muy por debajo a la de los hombres y con menor reconocimiento y retribución económica, aun en el desempeño de las mismas funciones. En el año 2015, el promedio de ingresos de las mujeres en el Perú fue de S/. 1,100.6, 28% menor que el de los varones que alcanzó los S/1,555,6 en el mismo año (INEI 2017).

Es en esta línea que se hace inevitable considerar el tema de la equidad de género como uno de los pilares para lograr un verdadero desarrollo con igualdad de derechos para todos. Del mismo modo, la ONU ha afirmado “el empoderamiento de las mujeres y las niñas es fundamental para impulsar el crecimiento económico y promover el desarrollo social” (ONU: s/f).

En ese sentido, la comunicación para el desarrollo se constituye en una plataforma principal para el intercambio de ideas y estrategias para lograr un desarrollo más

equitativo y sostenible (McCall 2011). Abordar el tema de desigualdad de género en la educación desde la comunicación para el desarrollo, nos permitirá no solo conocer y analizar los factores que promueven y fomentan la desigualdad entre hombres y mujeres, sino también qué mecanismos comunicacionales pueden aportar para transformar esta situación.

Por otro lado, dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030<sup>6</sup>, el Objetivo 5 Igualdad de Género señala: “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (PNUD s/f). Busca erradicar todas las formas de discriminación contra las mujeres y niñas, no solo por ser un derecho humano básico, sino que también es un factor determinante para lograr un desarrollo sostenible

Es justamente este último tema, el punto de partida de mi investigación porque las oportunidades se gestan desde la infancia, en el hogar, en el barrio y sobre todo, en la escuela como actor coadyuvante en la formación, comunicación y transmisión de códigos y valores. Es además, uno de los principales agentes formativos en la infancia y juventud. En ese sentido, debemos tener en cuenta y poner atención no solo a los docentes sino también a los diferentes mecanismos y recursos educativos, entre los que se encuentran los textos y cuadernos de trabajo utilizados desde el primer grado de primaria.

Para esta investigación se han escogido los cuadernos de trabajo de matemática de primero a sexto grado de primaria que el Gobierno entrega a todas las escuelas públicas del Perú. La primera razón es por el alcance a nivel de número de alumnos: de los 3'528,800 alumnos matriculados en primaria el 2016, los que estudian en escuelas públicas asciende a 2'641,800, es decir, el 75% de alumnos del Perú recibe estos cuadernos de trabajo de matemática<sup>7</sup>. En segundo lugar, creo importante analizar la enseñanza de la matemática desde un enfoque social y cultural, ya que en las imágenes

---

<sup>6</sup> Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) al 2030 son 17 y están basados en los logros de los Objetivos del Milenio. Están dirigidos a poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de justicia y paz (PNUD s/f). Para más información puede revisar la página web del PNUD- Objetivos de Desarrollo Sostenible.

<sup>7</sup> Datos obtenidos del Censo Escolar 2016 del MINEDU

y textos de los cuadernos de trabajo, los ejemplos utilizados en cada tema están relacionados con el quehacer diario de las personas y, por lo tanto, expresan ideas y conceptos tanto de hombres y mujeres como de niños y niñas, los cuales incluyen temas de género, que pueden pasar inadvertidos a simple vista. Estas ideas y conceptos van interiorizándose en los niños y niñas reforzando los estereotipos ya identificados desde el hogar y la sociedad en general.

En esa línea, como señalamos al inicio, la información que se tiene del papel de las mujeres en la historia está limitada a su función reproductiva y de cuidado, sin tener en cuenta cualquier otra actividad en la que hubiera participado. En general, los referentes de mujeres que han destacado en la ciencia, la política, la economía, y en cualquier otro ámbito, son muy escasos. La comunicación, en ese sentido, cobra vital importancia como medio de visibilizar la participación de las mujeres en la historia del mundo y de nuestro país (Obregón 2011). Se requiere de mecanismos que generen espacios de discusión, cuestionamiento y reflexión que permitan poner en evidencia problemas como la inequidad entre hombres y mujeres y de esta manera poder establecer políticas que promuevan el proceso de cambio hacia la igualdad

Desde un enfoque comunicacional y de desarrollo se quiere evidenciar y visibilizar esta situación y buscar, a través de la reflexión y el cuestionamiento de aquellos actores vinculados en la educación, un cambio hacia una igualdad real y verdadera donde los hombres y mujeres del futuro cuenten con las mismas obligaciones y oportunidades. Las estrategias comunicativas para promover el cambio social están basadas en la difusión de mensajes que cuestionan e interpelan al público con el propósito de que se interiorice y apoye los proyectos vinculados al desarrollo (Servaes 2000).

En ese sentido, educación y comunicación no deben verse por separado, juntas pueden contribuir a lograr una mejor educación con igualdad y calidad, pero también pueden actuar en contra si no se toman en cuenta algunas previsiones. En ese sentido, el presente trabajo quiere hacer visible lo que podría estar pasando desapercibido en cuanto al reforzamiento de estereotipos que generan desigualdad a fin de eliminar todo

aquello que pueda impedir el logro de los objetivos de igualdad y desarrollo en nuestra sociedad.

### **1.3 Preguntas y objetivos de investigación**

Pregunta de investigación

¿Cómo se representan los roles femeninos y masculinos que se transmiten a través de las imágenes y textos de los cuadernos de trabajo del curso de matemática de primero a sexto grado de primaria de la educación básica oficial en el Perú?

Preguntas específicas

- ¿Cómo son representadas las mujeres y hombres adultos en las imágenes y textos de los cuadernos de trabajo del curso de matemática de primero a sexto grado de primaria de la educación básica oficial en el Perú?
  
- ¿De qué manera se representan a las niñas y los niños en las imágenes y textos de los cuadernos de trabajo del curso de matemática de primero a sexto grado de primaria de la educación básica oficial en el Perú?

Objetivo General

Identificar los estereotipos en las representaciones de género en los materiales educativos impresos en el Perú, a partir de la revisión y análisis de las imágenes y textos de los cuadernos de trabajo del curso de matemática de primero a sexto grado.

Objetivos específicos

- Identificar los estereotipos en las representaciones de mujeres y hombres adultos en los materiales educativos impresos en el Perú, a partir de la revisión y análisis de las imágenes y textos de los cuadernos de trabajo del curso de matemática de primero a sexto grado.
  
- Identificar los estereotipos en las representaciones de niñas y niños en los materiales educativos impresos en el Perú, a partir de la revisión y análisis de las imágenes y textos de los cuadernos de trabajo del curso de matemática de primero a sexto grado.

#### **1.4 Hipótesis**

En respuesta a la pregunta de investigación planteada, la tesis contempla la siguiente hipótesis:

Los materiales educativos oficiales para la Educación Básica Regular en el Perú, reproducen los atributos, características y roles de género masculino y femenino reforzando de esta manera los estereotipos establecidos por la sociedad de acuerdo al sexo biológico, los cuales contribuyen a perpetuar la discriminación hacia las mujeres.

Estos estereotipos se reflejan en las actividades que realizan los niños, niñas, mujeres y hombres en las imágenes y los textos de los cuadernos de trabajo, así como en las actitudes representadas en ambos sexos. En el análisis se demostrará cómo sutilmente aparecen estos estereotipos de género en las actividades, los juegos y actitudes tanto de varones como de mujeres.

Si bien es cierto en el discurso se habla de equidad de género e igualdad de oportunidades para el desarrollo de capacidades, en los recursos educativos impresos utilizados por alumnos y docentes persiste aún la imagen de la mujer, en su mayoría, en el ámbito privado y del hombre en el ámbito público, a pesar que el Ministerio de Educación ha dictado pautas para eliminar la discriminación de género en estos materiales.

#### **1.5 Estado de la cuestión**

El estudio de la relación entre género y educación ha sido abordado por diferentes disciplinas, entre las cuales está la psicología, la antropología y la sociología, entre otros. Existe una preocupación a nivel mundial con respecto a las diferencias que producen desigualdades de género hacia las mujeres en la sociedad. Desigualdades traducidas en violencia (feminicidios), en dependencia económica (los hombres reciben un salario en un 30% mayor que las mujeres) y, en especial, en el encasillamiento dentro del ámbito doméstico al cuidado de la familia.

Estos datos son parte de los resultados de investigaciones realizadas por especialistas interesados en eliminar esta desigualdad entre hombres y mujeres ya que la única forma de lograr un mayor desarrollo es incluyendo al otro 50% de la población dentro del mismo. Son diversos los autores en el Perú (Anderson y Herencia, Muñoz, Ruiz-Bravo, Ames, Mena y Málaga, Espinosa, etc.) que han abordado el tema de la desigualdad de género desde diferentes perspectivas; sin embargo, para la presente investigación, nos hemos centrado en aquellas que relacionan género y educación con un enfoque comunicacional.

En primer lugar, se presentará algunos de los principales estudios sobre género y educación a nivel global, luego revisaremos lo realizado en el Perú, y, por último, nos centraremos en los que involucran representaciones estereotipadas de género en los textos escolares.

A partir de la década de los setenta del siglo XX, los estudios de género en la educación incorporaron la variable género como una categoría de análisis a fin de poder debatir sobre las inequidades resultantes de las relaciones de poder constituidas a partir de la diferencia sexual entre hombre y mujer.

Los primeros estudios, se centraron en los mecanismos por los cuales el sistema educativo reforzaba y reproducía las relaciones de género, en especial en la invisibilización de las mujeres (Vaillo 2016). Estos trabajos denunciaron las diferentes formas de discriminación a través de un discurso aparentemente neutro, pero que escondía formas de discriminación social. Estos hallazgos son retomados en el análisis propuesto en esta investigación.

Investigaciones realizadas por el Ministerio de la Iglesia y la Educación en Noruega (1983) confirman que en casi la mayoría los textos y manuales escolares continúan manifestándose estereotipos de género cuando niñas y mujeres aparecen en menor número que niños y hombres, cuando los roles de las primeras son más reducidos y menos variados que los niños, y, en general, cuando presentan a las mujeres y niñas en actitudes más pasivas en relación con hombres y niños (Michel 2001).

A finales de la década de los setenta y principios de los ochenta, surgen en España los primeros estudios sobre los estereotipos sexistas en los libros de texto utilizados por las y los alumnos. El Colectivo de Educación del Frente de Liberación de la Mujer, puso en evidencia la diferencia en cuanto a roles en hombres y mujeres y el efecto negativo de este sesgo en la formación de la identidad de las niñas (Folguera 1988, citado en Vaillo 2016). A partir de estos primeros hallazgos, en los años ochenta, organismos internacionales se interesaron por ampliar estas investigaciones.

En un artículo publicado en la revista EDUCERE de la Universidad de los Andes, Michel afirma que otra forma de discriminación sexista es la ausencia de las niñas en las referencias al mundo de la física porque es justamente esta inexistencia la que dirige el pensamiento hacia la conclusión que el mundo de la física no es para las niñas ni para las mujeres, salvo asumiendo roles pasivos frente al discurso masculino (Michel 2001).

El Perú no ha sido ajeno a esta problemática y eso se evidencia en la cantidad de estudios que, desde diferentes disciplinas, han buscado poner en evidencia la desigualdad e inequidad hacia las mujeres en el ámbito social, político y económico. En ese sentido, se han escogido tres estudios que revelan las desigualdades de género, así como los estereotipos en los roles de cada uno de ellos, desde diferentes perspectivas que se complementan entre sí y nos dan una idea más completa de cuáles y en dónde se encuentran los principales problemas. El primero, realizado por Anderson y Herencia en 1982, trata sobre la imagen del hombre y la mujer en los textos escolares peruanos. El segundo, se aproxima al tema de género a partir del tratamiento del tema por parte de los docentes y directores, en relación a lo establecido en el currículo oficial y la normatividad vigente (Espinosa 2004). El tercero y último es el estudio que realizaron Mena y Málaga en el 2014 y está referido a las imágenes y textos incluidos en las Rutas del Aprendizaje diseñados en el 2013, durante la gestión de la Ministra Patricia Salas, dentro del proceso de reforma curricular.

En el estudio realizado por Anderson y Herencia en 1982, se revela un fuerte protagonismo de lo masculino sobre lo femenino. Su investigación fue de carácter mixto en cuanto al conteo de actores, así como las características de cada uno de los

personajes. En sus conclusiones, las autoras confirman claros signos de desigualdad entre los dos sexos. Las imágenes y textos refuerzan los estereotipos de género en actitudes, espacios de relacionamiento y división del trabajo en la adultez, así como y prácticas y actitudes en niños y niñas.

En los resultados concernientes al espacio y la división del trabajo, Anderson afirma que “el único contexto en el que la imagen de la mujer es relativamente desarrollada es el del hogar” (Anderson y Herencia 1982: 147), incluso va más allá cuando sostiene que “de no haberse considerado ese espacio en el análisis de contenido de los libros, por ejemplo, la mujer hubiera pasado prácticamente desapercibida” (Anderson y Herencia 1982: 147). También señala que el trabajo productivo está conformado casi en su totalidad por varones, no dejando espacio para las mujeres dentro del mismo. En cuanto al espacio escolar, las imágenes muestran a niñas barriendo el aula, mientras que los niños se ocupan de tareas de mayor relevancia, como es el izamiento de la bandera (Anderson y Herencia 1982).

Asimismo, otro resultado que nos llama la atención es cómo la diferencia en presencia de un género y otro se incrementa en los grados mayores. Es decir, que si el protagonismo de las mujeres era escaso en los primeros años, en el último ciclo se ve casi desaparecida (Anderson y Herencia 1982). Esto, de acuerdo a las investigadoras responde a las características adjudicadas a la mujer como persona especialmente preparada para el cuidado de los más pequeños. Cuando se trata de personas en el mundo laboral, la presencia de las mujeres se convierte en casi nula.

Por otro lado, afirma Anderson, es necesario tener en cuenta el “currículo oculto” para determinar el efecto de la escuela en las representaciones de niños y niñas. Para esto, señala que el hecho de ser una profesora la que dicta la clase, se contradice con las imágenes estereotipadas de los textos, ya que está cumpliendo otro rol aparte de esposa y madre de familia. Asimismo, en la vivencia diaria de los niños y niñas padre y madre participan en diferentes espacios, lo que podría llevar a conclusiones que reforzarían los estereotipos negativos de la mujer, a que las actividades que realizan no son relevantes y por lo tanto no merecen ser incluidas dentro del aprendizaje escolar.

El segundo estudio, realizado por Giuliana Espinosa en el 2004, analiza el tratamiento del tema de género por parte de los docentes en tres escuelas estatales de Lima, a partir del marco curricular y normativo entregado por el Ministerio de Educación del Perú, el cual es replicado sin realizar mayor cambio en la estructura (2004: 105). Aquí vemos un problema en relación a la estructura de los programas curriculares de las escuelas, porque al ser copias casi idénticas de las entregadas por la autoridad nacional, no se está tomando en cuenta el ámbito geográfico, económico y social de los estudiantes y docentes de los centros educativos.

Uno de los principales hallazgos encontrados por Espinosa fue que, si bien hay una intencionalidad de trabajar el tema de igualdad de género por parte de los docentes, “no existe una idea lo suficientemente articulada de lo que significa trabajar y desarrollar una cultura de equidad de género en la escuela” (Espinosa 2004: 114). Por otro lado, los directores de las escuelas con las que se trabajó indicaron que en muchos casos no se pudo trabajar el tema por falta de tiempo (Espinosa 2004: 113).

En cuanto al currículo enseñado, se halló que el tema de género no es transversal, sino que se trabaja en áreas como personal social y/o ciencia y ambiente, donde generalmente es tratado desde el punto de vista sexual y reproductivo. En cuanto a los mensajes de los profesores, si bien ellos tratan de promover y reforzar la equidad, también se encontraron sesgos y prejuicios estereotipados. Por ejemplo cuando tratan temas y ponen ejemplos, los hombres aparecen en los ámbitos productivos, mientras que las mujeres están asociadas al espacio doméstico y cuando las ubican en trabajos fuera del hogar, generalmente están en actividades de enseñanza o enfermería. Otro estereotipo se encuentra en las cualidades asociadas a cada sexo. Aquí las mujeres están asociadas al cuidado de la belleza física y el amor; los hombres, por el contrario, se les reconoce por la inteligencia. Para Espinosa el discurso sesgado transmitido en la escuela una de las principales causas de las preferencias vocacionales de las y los estudiantes (2004:145). Si vemos los informes sobre profesiones escogidas por hombres y mujeres, coincidiremos con los hallazgos encontrados en el informe que

antecede. En la presentación del tema de investigación, se ha documentado con cifras resultados similares a los expuestos en informe de Espinosa.

Asimismo, indica Espinosa, que en cuanto a posición de los docentes frente al tema de género, señala que hay una división entre los que apoyan el enfoque de equidad y los que mantienen su posición en línea con el tradicional (Espinosa 2004:143). Se debe hacer hincapié, que de acuerdo el informe también señala que la mayoría de los docentes no tienen el soporte pedagógico necesario para aterrizar los conceptos en la práctica del día a día.

En el aspecto deportivo, los hombres están en su mayoría en fútbol, caza, pesca, ajedrez y deportes de aventura. Las mujeres, por su lado, son asociadas con muñecas, sogas o yaces, lo mismo con actividades de canto, baile y/o representación. Es importante señalar que también se encontraron ejemplos que contradicen el estereotipo.

Por otro lado, se confirma la invisibilidad de las mujeres dentro de la historia donde no se encontraron referentes femeninos, con excepción de las figuras religiosas. Como ya se dijo anteriormente, a las mujeres se les representa en el ámbito familiar y no como protagonistas de los hechos reales.

Otro resultado en el estudio de Espinosa y que llama la atención es el referido a los niveles de rendimiento en las áreas de matemática y comunicación. El análisis arroja que en el nivel socioeconómico bajo (NSE bajo), las mujeres de 5to. y 6to. grado superan a los hombres tanto en matemática como en comunicación; sin embargo, en el NSE medio, los varones superan a las niñas en 5to. y 6to. grado en el área de matemáticas y las mujeres superan a los varones en comunicaciones (Espinosa 2004). Estos resultados contradecirían los estereotipos relacionados con las pocas aptitudes de las mujeres para la matemática. Es más, podríamos decir que es un estereotipo que se ha fijado en la clase media y que no ha alcanzado a las personas ubicadas en el NSE bajo, o que simplemente esta idea está en un proceso de cambio debido a la expansión de las clases menos favorecidas.

El tercer estudio que presentamos es el realizado por Mena y Málaga en el 2014 y que presenta los resultados del análisis de género e interculturalidad en las Rutas del Aprendizaje elaboradas por el Ministerio de Educación en los años 2013<sup>8</sup>. El análisis presenta el resultado de las relaciones de género en dos ejes: el discurso gráfico, es decir las imágenes y el discurso verbal, los textos que acompañan las imágenes o los que hacen mención a alguna actividad relevante en los capítulos tres de cada ruta.

Lo primero que encontramos es que ha habido un avance en cuanto al número de personajes por sexo a nivel global, lo que indica que se han logrado algunos cambios positivos desde el estudio realizado por Anderson y Herencia en 1982 y Espinosa (2004). Sin embargo, todavía persiste una diferencia en el discurso sobre lo “femenino” y lo “masculino”, que contribuye a la reproducción de estereotipos en relación a la función de los varones y las mujeres dentro de la sociedad (Muñoz 2017). Sin embargo instrumentos curriculares como las Rutas de Aprendizaje también reproducen desigualdades de género (Mena 2014)

Las mujeres son presentadas en su mayoría en profesiones relacionadas con el cuidado de las personas, mientras que a los varones los ubican en carreras vinculadas a la ciencia y la tecnología. Estas últimas, consideradas de mayor valor y jerarquía, lo que implica un acceso a un mejor empleo con la correspondiente retribución económica.

Otro problema que se distingue es que no existen modelos y referentes femeninos en la historia de la ciencia. Asimismo, según estudios realizados por Rosenthal y Jacobson (Manassero 2003) las expectativas que los docentes tienen sobre los alumnos y alumnas, están dirigidas no a sus atributos intelectuales sino sociales.

Según estudios, existe un sesgo androcéntrico del conocimiento científico como consecuencia del androcentrismo social, lo que ha ocasionado que el número de mujeres dedicadas a las ciencias sea mucho menor que otras profesiones. Uno de los factores que contribuye a esta situación es que los profesores y estudiantes de ciencias son en su

---

<sup>8</sup> Las Rutas del Aprendizaje son orientaciones pedagógicas y didácticas para una enseñanza efectiva de las competencias de cada área curricular. Ponen en manos de los docentes, pautas útiles para los tres niveles educativos de la Educación Básica Regular: Inicial, Primaria y Secundaria.

mayoría hombres, en los ejemplos utilizados recurren siempre a personajes masculinos (Subirats 1994).

Como se mencionó líneas arriba, en las Rutas del Aprendizaje la diferencia entre hombres y mujeres en términos cuantitativos ha disminuido. Del 74.8% de predominancia masculina en el informe de Anderson y Herencia (1982) ha pasado a un 49%; y en el caso de las mujeres su representación ha alcanzado el 47%; lo que implicaría que ha habido un interés del Ministerio por modificar estos resultados, producto de investigaciones en relación a la desigualdad de género en los textos escolares (Mena 2014). Sin embargo, al momento de diferenciar hombres y mujeres por grupos etarios se observó que en el mundo escolar siguen teniendo predominancia masculina (53%) contra 44% de mujeres. Por el contrario, en el grupo adulto, son las mujeres que lideran con 59% y los hombres se reducen al 40%.

En el tema de los espacios donde fueron ubicados, en general hombres y mujeres fueron encontrados en diversos espacios indistintamente, salvo en el ámbito escolar donde la representación de las mujeres alcanzó el 58% y los varones el 55%. De igual manera, en el caso de niños y niñas esta homogeneidad se mantiene. No obstante, cuando se analizó el grupo de mujeres y hombres adultos, la presencia de las primeras en el espacio escolar alcanza el 49% y en los hombres disminuye a 32%, encontrando que estos últimos han sido ubicados en espacios abiertos, domésticos y laborales.

Para los autores estos resultados presentan una contradicción debido a que por un lado refuerzan los estereotipos del hombre en los espacios públicos con la responsabilidad de llevar el sustento económico del hogar con la división del trabajo y las mujeres dedicadas al hogar; sin embargo, el hecho de haber encontrado más figuras masculinas en el espacio privado/doméstico cambia el tradicional estereotipo del hombre frente a las labores domésticas. Este hecho, sin embargo, no modifica los resultados en cuanto a espacios abiertos y laborales que además se va agudizando conforme avanzan los ciclos de enseñanza. Es así que en el último ciclo solo el 19% de actores en espacios públicos son mujeres y 36% se encuentran en el ámbito laboral, frente al 81% y 63% respectivamente de varones en los mismos espacios.

En cuanto a la división del trabajo, el mundo laboral mantiene la predominancia masculina con un 71%, mientras que la femenina solo llega al 26%. En este punto, se confirma en el estudio que si bien es cierto se ha avanzado en cuanto a paridad en la presencia de hombres y mujeres en términos cuantitativos, pero al analizar la división del trabajo de acuerdo al sexo sea podido advertir que las labores fuera del ámbito escolar y doméstico, se presentan con predominancia masculina, y dentro del mundo laboral hay una marcada desigualdad en cuanto a variedad de profesiones y oficios que ejercen hombres y mujeres. Los hombres aparecen en profesiones tradicionalmente masculinas como matemático, albañil. Esta diferencia se convierte en desigualdad porque invisibiliza a las mujeres en dichos roles.

La educación, como un derecho fundamental de los niños y niñas debe apuntar a reducir las inequidades entre hombres y mujeres y esto no va a poder lograrse si no se toma en serio la incorporación del concepto de género de forma transversal en el currículo nacional, como se hizo a fines del 2016, pero que a la fecha no se ha podido implementar por problemas de índole judicial.

La primera, y la que ha sido mi punto de partida, es el estudio realizado por Anderson y Herencia en 1982, donde se hace un análisis de la forma de representación de hombres y mujeres, así como las imágenes estereotipadas de ambos en los textos escolares. En el caso de las mujeres, el espacio donde se le ubica es en el hogar donde están bien consideradas porque son hacendosas, competentes y abnegadas. Por otro lado, las imágenes tanto de varones como de mujeres son idealizadas, otorgándoles valoraciones estereotipadas que no alcanzan su realidad.

En sus conclusiones, Anderson (1982) reafirma que la discriminación a las mujeres va en aumento a medida que avanza la edad del niño y el grado escolar. Por otro lado, Muñoz (2002) confirma lo encontrado por Anderson después de 20 años de estudios y propuestas de cambio. En el año 2006 se publica un exhaustivo análisis sobre la situación de género en la educación peruana donde se revisa la evolución de los estudios y la inamovilidad de los resultados a este respecto (Muñoz 2006). Asimismo, otros investigadores como Ames (2006) presentan investigaciones realizadas sobre

desigualdades de género en la educación, las mismas que persisten en el sistema educativo peruano y los alcances del mismo.

En Estados Unidos, estudios han revelado que una de las consecuencias de los estereotipos sexistas inculcados en niñas y niños es “el temor al éxito” en las niñas y adolescentes, como ha sido señalado por Martha Horner (Michel 2001).

Por su parte, ONU Mujeres – organización de las Naciones Unidas dedicada a promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres – fue creada con el fin de promover la equidad entre hombres y mujeres en el ámbito social, económico, político y social. Uno de los objetivos propuestos es eliminar los obstáculos a los que se enfrentan las mujeres en el ámbito laboral que incluye un ingreso monetario reducido. Otra preocupación es la reducción de las brechas en el acceso a la educación básica de las niñas y adolescente en todos los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas.

## **1.6 Diseño metodológico**

La metodología aplicada ha sido la de análisis de contenido con enfoque mixto, haciendo uso de herramientas cuantitativas y cualitativas. Es una investigación de tipo empírica y de carácter explicativo. El universo de estudio son las imágenes y textos que las acompañan dentro de los cuadernos de trabajo de matemática de primero a sexto grado de primaria de la Educación Básica Regular (EBR) para el período 2013-2016. La elección del curso de matemática, como ya se señaló en la primera parte de este documento es por el alcance que tienen estos materiales a nivel del país. De los 3'528,800 alumnos matriculados en primaria en el 2016, el número de estudiantes que asiste a escuelas públicas asciende a 2'641,800, es decir, el 75% de alumnos del Perú recibe estos cuadernos de trabajo de matemática<sup>9</sup>. Asimismo, creo importante analizar la enseñanza de la matemática desde un enfoque social y cultural, ya que en las imágenes y textos de los cuadernos de trabajo, los ejemplos utilizados en cada tema están relacionados con el quehacer diario de las personas y, por lo tanto, expresan ideas y conceptos tanto de hombres y mujeres como de niños y niñas; los cuales incluyen

---

<sup>9</sup> Datos obtenidos del Censo Escolar 2016 del MINEDU

temas de género, que podrían pasar inadvertidos a simple vista, pero que se van interiorizando en los niños y niñas reforzando de esta manera los estereotipos ya identificados desde el hogar y la sociedad en general.

Estos cuadernos de trabajo forman parte del material educativo que el Gobierno peruano entrega a las escuelas públicas a nivel nacional con el fin de dar cumplimiento al primer eje prioritario<sup>10</sup> (mejora de la calidad de los aprendizajes), ya que un aspecto importante para lograrlo es dotar “a las escuelas de material educativo de calidad, con pertinencia a la diversidad funcional, cultural y lingüística, enfatizando la inclusión e igualdad de oportunidades para que las y los estudiantes desarrollen el máximo de su potencial” (Minedu, 2015: 2, citado en Muñoz 2017).

Cabe destacar que, de acuerdo a la propuesta “Lineamientos de política de materiales y recursos educativos de EBR 2013-2016”, trabajada por el MINEDU durante ese período, el material educativo contribuye de gran manera, por un lado ayuda a los estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo, y por otro lado es una herramienta que aporta al mejoramiento del desempeño pedagógico del maestro al ser una guía pedagógica para el cumplimiento de las acciones dirigidas al logro de los aprendizajes (MINEDU 2012: 5, citado en Muñoz 2017).

En cuanto a la parte cuantitativa el corpus de análisis estuvo compuesto por 877 imágenes<sup>11</sup>, distribuidos en los seis cuadernos de trabajo. La unidad de análisis es el personaje<sup>12</sup> y se ha categorizado en niña, niño, mujer y hombre<sup>13</sup>, con el fin de encontrar que atributos<sup>14</sup> y con qué frecuencia le es otorgado a cada uno de ellos.

---

<sup>10</sup> Para garantizar el logro de aprendizajes y la formación integral de calidad de los niños y niñas del Perú, el Ministerio de Educación (Minedu) enfoca sus intervenciones en cuatro ejes prioritarios: a) mejora de la calidad de los aprendizajes, b) revalorización de la carrera docente, c) cierre de la brecha de infraestructura educativa, y d) modernización y fortalecimiento de la gestión educativa (Minedu, 2015).

<sup>11</sup> Las imágenes que se tomaron en cuenta fueron solo aquellas que tenían personajes realizando alguna actividad. No se consideraron las que formaban parte de la presentación del tema, ni las que se repetían de unidad en unidad sin discurso alguno.

<sup>12</sup> En esta investigación se entiende por personaje al sujeto representado en las imágenes materia del presente estudio.

<sup>13</sup> Es importante mencionar que para la unidad de análisis con respecto al género, solo se tomó en cuenta la representación de hombres y mujeres y la relación entre ellos. No se consideró las representaciones de

El análisis se realizó desde tres ejes:

- Número de apariciones de niñas, niños, mujeres y varones,
- División del trabajo de mujeres y hombres, es decir quién hace qué, y
- Actividades realizadas por niñas y niños.

Para el conteo de actores se tomó en cuenta el número de apariciones de cada personaje por grado, dentro de un tema y que se encuentre realizando alguna actividad.

Para el eje división del trabajo entre mujeres y hombres, se ha tenido en cuenta en qué oficios y/o profesiones son representadas las mujeres y en cuáles los hombres, así como la participación en las tareas del hogar. Se ha considerado oficio a todas aquellas ocupaciones que no requieren estudios universitarios, que pueden realizarse solo con una capacitación técnica o con la práctica. Para el caso de profesiones, se ha tomado en cuenta todas aquellas que requieren estudios universitarios o técnicos especializados. Por último, se ha utilizado la categoría ama(o) de casa, para designar a todas las personas que están realizando labores relacionadas con el cuidado de la familia y la casa.

En el caso de actividades realizadas por niños y niñas se dividieron cinco subcategorías:

Artística. Por la diversidad de actividades encontradas en las imágenes, se han agrupado en esta subcategoría: la música y la danza, las artes plásticas, la confección de joyas y manualidades en general.

Deportiva. En esta subcategoría se han considerado todos los deportes encontrados.

Estudiantil. Estas actividades a su vez se han dividido en dos: las relacionadas con el conocimiento y la didáctica, y las recreativas. En ambos casos todas son realizadas dentro del ámbito escolar.

Lúdica. Esta subcategoría congrega todas las actividades realizadas fuera del ámbito estudiantil, y, al igual que la subcategoría estudiantil también se ha dividido en dos: las

---

personas con orientación sexual diferente a la heterosexual debido a que no están incluidas en el material estudiado.

<sup>14</sup> Llamamos atributos a las características y particularidades de los personajes representados en las imágenes materia de la presente investigación.

que involucran el conocimiento y la didáctica, y las netamente recreativas sin ningún componente pedagógico, como el salir de paseo, montar bicicleta, jugar en el parque, etc.

Ciudadanía. Aquí encontraremos todas aquellas actividades relacionadas con servicios de responsabilidad social y apoyo a la escuela, el municipio, la comunidad, el barrio o cualquier institución social.

Para el análisis cualitativo, siguiendo la metodología de los tres factores para determinar el número de casos propuesta por Hernández (2010), se realizó una exhaustiva revisión y se escogieron 20 imágenes que por sus características y riqueza, en cuanto a representación de personajes y situaciones, nos permitirían profundizar los resultados obtenidos en la parte cuantitativa y de esta manera, responder nuestra pregunta de investigación.

En cuanto al análisis de las imágenes en sí, nos hemos valido de la conjunción de dos métodos, el primero y que ha sido la base principal del análisis general de las imágenes de los cuadernos, es el de presencia/ausencia y su variable de permutación que obliga a pensar qué otra cosa hubiera podido ver ahí en vez de lo que hay (Joly 1999: 59). De esta manera, la presencia así como la ausencia de un elemento implican una elección previa que el análisis no debe dejar pasar. Por ejemplo, si al momento de revisar las imágenes solo presentan varones, debemos preguntarnos por qué no se ha incluido a las mujeres en ese espacio y viceversa. Es entonces interesante ver qué tanto la presencia como la ausencia implican una elección que el autor ha realizado y que el investigador debe revisar.

El segundo método utilizado, solo para las portadas de los cuadernos de trabajo, es el presentado por el alemán Erwin Panofsky (1892- 1968) en su obra *El significado de las artes visuales* (2004)<sup>15</sup>, en el cual hace un análisis de la obra que pasa por tres niveles:

---

<sup>15</sup> Título original: Meaning in the visual arts (1955)

- 1) La descripción pre-iconográfica, donde se describen todos los elementos que conforman la obra de forma general.
- 2) El análisis iconográfico, en el cual se hace referencia a las características y atributos de cada uno de los elementos de la obra y su valoración y analizar no solo los elementos visuales sino también sus significados intrínsecos.
- 3) El análisis iconológico, donde se estudia el contexto cultural e histórico en el que fue realizada la obra y se debe tener en cuenta todo aquello que pudiera tener algún grado de influencia en su elaboración.

Si bien es cierto, el método Panofsky fue creado para el análisis e interpretación de obras de arte, ha tenido mucha influencia en historiadores de la arquitectura, así como en otras disciplinas debido a que su secuencia es lógica porque va de lo más simple a lo más complejo, permite seguir un orden descriptivo en todos los elementos, asocia elementos visibles con valores simbólicos que representan, establece un solo modo de descripción y permite comparar los elementos de cada imagen. Es en ese sentido que se creyó pertinente utilizar este método específicamente para analizar las carátulas de los cuadernos de trabajo, debido a que, a diferencia de las imágenes interiores, son fotografías de niños y niñas reales y están representados en los seis cuadernos, por lo que quedarnos en el análisis presencia/ausencia no nos permitía profundizar en el mensaje connotativo, que, utilizando el método Panofsky, se ha logrado realizar.

Para efectos de la presente investigación utilizaremos la definición presentada por Belmonte y Guillamón en su artículo: “Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV”. De esta manera, definimos estereotipo como “un conjunto de ideas acerca de los géneros que favorecen el establecimiento de roles fuertemente arraigados en la sociedad”. Estas ideas establecen la diferencia entre hombres y mujeres basada en el sexo biológico, otorgándoles características y roles que se supone deben cumplir en la sociedad (Belmonte 2008: 116).

## **CAPÍTULO II: Género y representaciones: una aproximación teórica**

*El segundo sexo*, escrito por Simone de Beauvoir en 1949, donde señala que las “características humanas consideradas como femeninas son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social en vez de derivarse naturalmente de su sexo”, es para Lamas el punto de partida que abrió una nueva interpretación del problema de igualdad entre los sexos (Lamas 1996). La frase: “No se nace mujer, se llega a serlo” quedó sellada y enmarcó el espacio de la investigación académica feminista posterior. El hecho de utilizar el verbo “llegar a ser” indica que no solo está construido culturalmente, sino que nosotros también nos construimos y lo replicamos en nuestros hijos en el hogar, al igual que en la escuela, el barrio y la sociedad en general (De Beauvoir 1949: 109).

Desde el nacimiento, el destete y en todo el primer proceso de adaptación al nuevo mundo los bebés de ambos sexos se desarrollan de la misma manera, tienen los mismos goces e intereses. Su desarrollo genital es similar y encuentran placer en ellos de una forma natural. Es a partir de los doce años que la niña comienza a cambiar, antes de ello es tan robusta como el niño, tiene la misma capacidad intelectual y rivaliza con ellos con la naturalidad de su propio cuerpo.

Sin embargo, en esta etapa la niña comienza a sentir los privilegios por ser mujer, debido a que a ella se le continúa dando afecto físico, es mimada, las demostraciones de cariño no cambian. Pasa lo contrario con los niños que se les comienza a limitar sus sensibilidades, les reducen las caricias pues los hombres tienen que aprender a ser fuertes: “los hombres no lloran”, deben desligarse de sus padres para ser independientes y “hombrecitos”, por lo que se les comienza a preparar para ser hombres.

Esta diferencia en el trato hacia las mujeres define la esencia de “femenina” con los rasgos característicos que ello conlleva, no es una realidad biológica, es un destino que se le ha impuesto desde el hogar y la sociedad. Por el contrario, el niño debe dar cara a la realidad enfrentándose con otros niños, logrando un espacio a través de su cuerpo con juegos de violencia, deportes y toda aquella actividad que refuerce su condición; pero sobre todo, tiene que cancelar el dolor y el sufrimiento y contener cualquier

signo de debilidad, especialmente el llanto (De Beauvoir 1949: 117). Los juegos de los niños están ligados a la destreza, la fuerza, la violencia, llegando a la preocupación si demuestran cierta debilidad en su desempeño físico. En el caso de las niñas, los juguetes están directamente relacionados con su rol tradicional de mujer ama de casa. Si damos una mirada a cualquier tienda por departamentos, veremos que el espacio dedicado a las niñas se distingue por el color rosado de fondo y los artículos que se encuentran son principalmente cocinitas, tazas de té, muñecas, coches de bebé, entre otros. El espacio para niños, no obstante, está lleno de superhéroes, monstruos, carritos de fricción o control remoto, así como juegos didácticos dirigidos a desarrollar el pensamiento lógico en ellos. Los niños juegan fútbol, las niñas hacen gimnasia (Morgade 2001: 38-39).

La manera de comunicarse con una niña o un niño forma parte también de esta diferencia. Generalmente a las niñas se les dice “bonita”, “preciosa” y es muy común el uso de diminutivos. A los niños, por el contrario se les dice “valiente”, “machito”, y otros adjetivos que refuerzan su condición de machos y el uso de diminutivos es muy poco frecuente (Alfonso s/f). Según investigaciones de Safilios Rotchild (1987) y Browne y France (1988), (citados en Morgade 2001), en los sectores medios los padres brindan un trato más afectuoso a las niñas y reciben menos castigos que los niños, que por el contrario son más exigidos en el aspecto intelectual y la construcción de la independencia. Asimismo, en los niños se promueve la asunción de responsabilidades y riesgos, mientras que a las niñas se les trata con suavidad destacando características “femeninas”, como la gentiliza, docilidad y tranquilidad. Estos atributos asociados a las mujeres (dulzura, el sacrificio, sensibilidad) y a los varones (fuerza, agresividad y competitividad) pueden convertirse sutilmente y de manera natural en una ventaja del hombre hacia la mujer en diferentes aspectos de su vida, pero sobre todo en el relacionado a la violencia contra la mujer.

El resultado de esta formación es que la niña tendrá menos herramientas para enfrentarse al mundo real, será más insegura, menos proactiva y le costará reafirmarse como sujeto de acción, mientras que el niño encontrará en este mundo un lugar privilegiado, rechazando todo lo relacionado con el ámbito privado.

Por otro lado, también es cierto que en algunos hogares los padres tratan de formar a las niñas de la misma manera que a los hombres, sin embargo, al momento de socializar en la escuela o en el barrio, no son aceptadas no solo por los niños sino también por las niñas y mujeres adultas porque no encajan con la manera de comportamiento que tienen interiorizado para las niñas.

En la primera parte de este capítulo revisaremos algunos conceptos y teorías sobre el concepto de género, las representaciones sociales y los estereotipos, así como la relación entre ellos. Por último, se expondrá cómo se dan las representaciones y estereotipos de género en la educación.

## **2.1 Sobre la definición de género**

En general se puede decir que cuando se habla de género se habla de una construcción cultural e histórica de lo que cada una de las sociedades entiende por femenino y masculino (Lamas 1996, Scott 1990, Morgade 2001, Leñero 2009, De Lauretis 1989, Rubin 1996, De Beauvoir 1949). Por lo tanto, si estos atributos han sido una fabricación social a lo largo de las diferentes épocas y sociedades, podemos concluir que no son “naturales”, es decir, que no vienen inscritos en los cuerpos sexuados, por lo tanto, que al momento de nacer una niña o un niño no cuentan por naturaleza con las particularidades propias de la feminidad o la masculinidad que se supone los harán asumirse y comportarse de una forma y no de otra (Leñero 2009).

Para efectos de la presente investigación, de las diversas teorías existentes en relación al concepto de género y las relaciones que a partir de él se construyen, trabajaremos con lo planteado por Martha Lamas, Graciela Morgade y Teresa De Lauretis. Las dos primeras por su acercamiento al proceso de construcción de la identidad y la tercera por su aproximación a la definición de género como un sistema.

Partamos de la definición propuesta por Lamas (1996) que señala que el género viene a ser la simbolización de la diferencia anatómica que determina comportamientos culturales para hombres y mujeres, los mismos que se exteriorizan en prácticas, ideas y representaciones que condicionan la conducta de las personas. Los papeles sexuales de

hombres y mujeres basados en la diferencia biológica, han definido la participación de hombres y mujeres en las instituciones sociales, políticas, económicas y religiosas en base a supuestas actitudes, valores y expectativas determinadas para cada uno de ellos (Lamas 2014: 98).

Para las feministas de los años setenta el término género se convirtió en uno de los pilares para la construcción de su argumentación política y social, especialmente entre los anglosajones debido a que la palabra *gender* es unívoca, no así en las lenguas romances que puede tener diversas acepciones que van desde género musical hasta una clase de un producto comercial, por lo que no necesariamente es entendido por todos como lo relativo a los sexos. (Lamas 1996).

Otro problema que surge al utilizar la palabra género es que inmediatamente se piensa como sinónimo de sexo y la variable *género* ha venido a sustituir a *mujeres* en especial en los países hispano hablantes que se refieren a las mujeres como “el género femenino”. Por lo tanto, cuando se habla de género es común que se piense en mujeres o en la perspectiva del género femenino. Asimismo, señala que los investigadores de los últimos años han utilizado la categoría género de diferentes maneras, reconociendo sin embargo, que han sido dos las que pueden reconocerse, la primera: la que habla de género para referirse a las mujeres y la segunda a la construcción cultural de la diferencia sexual.

Morgade, por su parte, amplía el valor de esta construcción social porque demuestra que estas actitudes y relaciones no provienen de una carga genética de las personas, por lo tanto cuando se requiere analizar desde la perspectiva de género frases como: “los hombres son duros” y “las mujeres son sensibles”, no debe asumirse que nacen con esas características sino que han sido enseñados a desarrollar algunas potencialidades humanas e inhibir otras. Sin embargo, estas afirmaciones no se cumplen en todos los seres humanos, debido a que hay mujeres que pueden ser muy duras y hombres extremadamente sensibles. De esta manera nos permitimos afirmar que no hay una sola masculinidad ni una sola femineidad, sino que hay una masculinidad dominante y una dominada, lo mismo con lo femenino. Esto implica que

en la actualidad coexisten “masculinidades” que no van de acuerdo con el modelo del “macho”, así como femineidades que no coinciden con las tradicionalmente presentadas en los medios de comunicación y la escuela, sino que hay otras femineidades silenciadas y ocultas que después de mucho tiempo están saliendo a la luz con las dificultades que ello conlleva (Morgade 2001: 28-29).

Al igual que Lamas, Morgade concibe las relaciones de género como productos sociales, es decir que se han ido formando a lo largo de la vida en sociedad como un conjunto de representaciones imaginadas, que al igual que la sociedad, han ido cambiando en el tiempo, no solo en el ámbito familiar sino también en otras instituciones que rigen la vida del ser humano como la escuela, la comunidad, los medios de comunicación, el mercado laboral, etc. (Morgade 2001: 29).

Si entendemos el género como una construcción social, no podemos dejar de pensar que el espacio inicial donde se construyen las subjetividades es la familia, incluso antes de haber nacido, ya que en la actualidad es posible conocer el sexo del que va a nacer, y es ahí donde las expectativas hacia cada uno de los sexos es diferente. La habitación por sí sola nos puede indicar si el bebé que viene en camino va a ser hombre o mujer, la forma de tratar a niñas y niños tampoco es igual (Alfonso s/f). Es imposible no pensar en que la condición de personas sociales se va construyendo desde la manera en que la “forma de ser” es concebida antes de nacer.

Es por esto que la formación familiar es tan determinante, ya que define la subjetividad de las personas convirtiéndolas en “hombrecitos” y “mujercitas”. No obstante, las niñas y niños no solo reciben mensajes de los adultos de la familia sino también de sus iguales. El problema deviene en las posibilidades futuras de formar la identidad que cada uno desea, debido a requieren sentirse aceptados y no sentirse diferentes. (Alfonso s/f).

Desde la perspectiva de Foucault (citado en De Lauretis 1989), el género no es algo inherente a los cuerpos o que nace con ellos, sino el conjunto de resultados producidos

en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales debido al desarrollo de una tecnología compleja<sup>16</sup>

La autora señala entonces que el concepto género es la representación de una relación, que puede ser de una clase, un grupo o una categoría. El género es la representación de una relación construida entre una entidad y otras que están constituidas previamente como una clase, y esa relación es de pertenencia; de esta manera el género asigna a una entidad. El género representa por lo tanto no a una persona sino a una relación social, o se representa a un individuo dentro una clase (De Laurettis 1989:10).

En ese sentido, el sistema sexo-género viene a ser una construcción sociocultural como un sistema de representación que asigna significado (identidad, valor, prestigio, ubicación en la jerarquía social, etc.) a los individuos en la sociedad. Por lo tanto, si las representaciones de género son posiciones sociales que conllevan diferentes significados, para cualquier persona ser representado y representarse como varón o mujer implica asumir la totalidad de los efectos de estos significados. De esta manera, la proposición que afirma que la representación de género es su construcción, siendo cada término a la vez el producto y el proceso del otro, podría ser reformulada más exactamente como: la construcción del género es tanto el producto como el proceso de su representación (De Lauretis 1989:11).

En ese sentido, lo que se debe tener en cuenta es la producción de diferencias a través de los sistemas de representación, debido a que el problema se suscita cuando estas diferencias se convierten en desigualdades para la mujer, quien por tradición ha sido considerada como un sujeto que acompaña y tiene como mayor función la reproducción, que por sí no es desdeñable, pero ha encasillado a las mujeres en el centro del hogar como únicas responsables del mismo (De Lauretis 1989: 13).

Esta división de roles y espacios entre hombres y mujeres nos lleva a otra dimensión de la desigualdad que recae en el mercado laboral (Ruiz Bravo 1999). Mientras que a

---

<sup>16</sup> Foucault, Michel, Historia de la sexualidad, Madrid, Siglo veintiuno, 1977

los hombres se les ha instruido en tareas y actividades relacionadas al orden laboral, cultural y político; a las mujeres se les ha limitado la posibilidad de ser profesionales, contar con independencia económica y participar en la vida política como un ente autónomo, debido a sus responsabilidades dentro del hogar y el cuidado de la familia (Alfonso s/f, (Bonder 2013). Esta doble carga de la mujer que la obliga a compatibilizar el trabajo con las tareas domésticas, no solo la limita profesionalmente sino también la cuestiona en su labor de madre (Villegas 2018). En el caso de los hombres es totalmente diferente, ya que como proveedor de la familia debe dedicar todo su esfuerzo al logro del bienestar económico.

Otro aspecto que se suma a esta diferenciación es la configuración del conocido *techo de cristal*. En el imaginario de hombres y mujeres se han formado pensamientos como “las mujeres temen ocupar posiciones de poder”, “a las mujeres no les interesa ocupar puestos de responsabilidad”, “las mujeres son muy blandas al momento de tomar decisiones difíciles”. Estas construcciones culturales inciden directamente en la apreciación que se tiene de las mujeres y las vuelve “inelegibles” para aquellos cargos que requieren autoridad y manejo del poder (Alfonso s/f).

Por lo tanto, considerar el enfoque de género es indispensable para lograr la autonomía y empoderamiento de las mujeres, su inclusión en el mercado laboral, la conciliación de su vida familiar y laboral, la división del trabajo, la corresponsabilidad en las tareas del hogar de mujeres y hombres, así como la libertad sexual y reproductiva de las mujeres. Es aquí donde se radica la importancia de los estudios de género porque permiten sacar a la luz que un sinnúmero de atributos y características conocidos como femeninos y masculinos son solo construcciones socioculturales que se han valido de la diferencia biológica entre ambos sexos para dar valor a cada uno de ellos.

## **2.2 Las representaciones sociales**

La representación social es un concepto de la psicología social presentado por primera vez por Serge Moscovici en su libro: *El psicoanálisis: su imagen y su público*

(1979)<sup>17</sup>. En ese título da a conocer las primeras aproximaciones de lo que hoy en día es un enfoque clave para el conocimiento y estudio de las manifestaciones sociales. Para el autor, las raíces de esta noción se basan en lo que Emile Durkheim llamó representaciones colectivas, donde afirma que la sociedad requiere de un pensamiento organizado y colectivo para comprender todas las formas de pensamiento que existen en ella y que transmiten a todos sus integrantes (Piñeiro 2008). Es preciso señalar que el concepto de representaciones colectivas que aplica Durkheim se funda en la sociología científica, ciencia de la cual fue uno de sus fundadores.

Moscovici, sin embargo, enfatiza que si bien la representación social constituye una forma de pensamiento colectivo debido a que surge a partir de las interacciones de los individuos dentro de una sociedad, no solo es de carácter social sino también alude a su naturaleza individual y psicológica; y, por lo tanto, presenta la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas. Se le reconoce como un pensamiento social diferente a las ciencias, los mitos o ideologías. El individuo se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, establecido por normas, valores, creencias y mitos (Piña 2004). De esta manera, las representaciones sociales no son homogéneas ni estáticas, sino que serán determinadas según el pensamiento de cada sociedad y por lo tanto podrán ir variando a través del tiempo.

Para Jodelet (1984) la representación social está referida al modo en que las personas asimilamos la información que circula en nuestra vida diaria, de las personas de nuestro entorno o de otro externo. Lo llama conocimiento “espontáneo”, al que se le conoce como conocimiento de sentido común y que se forma en base a nuestro conocimiento, información, experiencias y todo aquello que recibimos y transmitimos a través de los medios, la comunicación personal y la educación; por lo que se puede decir que es un conocimiento socialmente elaborado y compartido (1984: 472-473). Es por lo tanto, una construcción mental de las personas, elaborada en base a su experiencia, creencias y cultura en general.

---

<sup>17</sup> El título original: *La psychanalyse son image et son public* se publicó en Francia en 1961

Las representaciones sociales entonces, nos permitirán diferenciar los conceptos contenidos en grupos sociales determinados, a través de la conjunción de tres dimensiones:

- la información que se tiene de un grupo o sujeto
- la actitud que se tiene hacia ello y
- el campo de la representación, que vendría a ser la organización de los contenidos de la representación, pero de manera jerarquizada donde cada componente ocupa un lugar en la escala

Mora (2002) coincide con Jodelet al señalar que la representación social funciona como un sistema holístico de creencias, ideas, actitudes e imágenes que se forman en relación a un objeto o sujeto social dentro de un grupo mayor. Este planteamiento permite estudiar cómo todo ese sistema se organiza jerárquicamente para entender situaciones y grupos sociales dentro de un espacio determinado (Mora 2002: 10).

Estas representaciones son formas de pensamiento común que se generan, transmiten y transforman a través de los procesos de comunicación personal y mediática (Rodríguez 2009: 15). Esto nos permite entender qué tan interiorizados están estos pensamientos en cada persona y que el cambio hacia un nuevo concepto será un proceso largo y complicado que requerirá de la participación de la familia, la comunidad, la escuela, los medios de comunicación y la sociedad en general.

Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve como guía de acción en la vida práctica y cotidiana de los individuos. En el ámbito profesional, expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo (Jodelet 2011: 134). Este modelo de relación entre los actores en el campo profesional, específicamente en las escuelas, influye también en el alumnado, debido a que las actitudes de los docentes hacia los niños y las niñas variarán de acuerdo a las percepciones que se tenga de cada uno de ellos.

La representación social que tiene una persona, respecto de una situación, objeto o acontecimiento está influenciada por la situación social que ocupa, por la familia, o por el medio social en el que se desenvuelve. Por ello, indica Jodelet, no se debe olvidar la idea que “toda representación social es representación de algo y de alguien. No es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto, sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación” (Jodelet 1984: 475).

En ese sentido, cuando hablamos de representación estamos hablando de una forma de interpretación de la realidad que al mismo tiempo dirige las relaciones entre las personas en la sociedad, ya que determina sus comportamientos y sus prácticas. Son sistemas, imágenes que procesan información, referencias que nos permiten darle sentido a lo que acontece e interpretar situaciones y a personas desconocidas para integrarlos a nuestra realidad concreta. Por este motivo, las representaciones sociales se consideran cognitivas debido a que requieren de un sujeto activo que interprete las situaciones de acuerdo a las normas de los procesos cognitivos, pero al mismo tiempo, estos procesos son determinados e influenciados por los contextos sociales que los enmarcan y los modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Abric 2001: 13-14; Ibáñez 1988:164). A su vez, se constituyen en formas de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Una representación social puede resumir en una imagen conceptos históricos, sociales y estereotipos (Lacolla, 2005).

Ibáñez (1988) también señala que una representación social funciona como una referencia proporcionada por la sociedad, que nos permite dar significado a los hechos al constituirse como una especie de anteojos que nos facilita entender conceptos y teorías para establecer concepciones sobre individuos y grupos en nuestra vida cotidiana (168-169).

La representación social en tanto proceso como producto requiere establecer la diferencia entre uno y otro. En el primer caso se puede entender como un proceso de

construcción de la realidad, la cual contribuye a crear el objeto que representa; y, al mismo tiempo, como producto, se constituye como el conjunto de creencias, valores y conocimientos que comparte un grupo determinado, siempre en función a su posición dentro de la sociedad (Lacolla 2005: 3). En ese sentido, es importante tener en cuenta el contexto y la situación en la cual se crean las representaciones, así como la manera en que estas se difunden a través del tiempo y de los medios de comunicación.

En ese sentido, el rol que ejercen los medios es de gran importancia, pero a la vez ambiguo, debido a que, por un lado transmiten mensajes de igualdad, de equidad y modernidad, pero al mismo tiempo continúan divulgando mensajes tradicionales donde la mujer ejerce el rol de ama de casa, o peor aún, su cuerpo es utilizado indiscriminadamente para la venta de diferentes productos (Ruiz-Bravo 1995: 454-455). Es verdad también que en los últimos años ha habido una disminución en cuanto al uso del cuerpo de la mujer; sin embargo se mantiene todavía y cohabita con los mensajes que buscan empoderar a la mujer.

Si bien es cierto, el campo de investigación de las representaciones sociales se encuentra en constante cambio y evolución, Jodelet propone una definición general:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (Jodelet 1984: 474).

En consecuencia, a partir de la definición de los diferentes autores que hemos mencionado (Moscovici 1979; Jodelet 1984, 2011; Ibáñez 1988; Abric 2001; Mora 2002; Rodríguez 2009; Lacolla 2005); podemos decir que las representaciones sociales son formas de pensamiento común que se generan, transmiten y transforman a través de los procesos de comunicación personal y mediática; se configuran en el tiempo a partir de un conjunto de creencias, valores, actitudes, ideas e imágenes de acuerdo a la cultura de cada sociedad, convirtiéndose en la norma que dirige las acciones de los

individuos. Es una forma de integrarse y tener sentido de pertenencia a un grupo. Por este motivo, es necesario tener cuidado al calificar a las personas por actuar de una forma u otra, ya que su comportamiento está regido por preceptos y prácticas basadas en representaciones sociales que su entorno ha configurado y en el cual se ha desarrollado durante toda su existencia. El problema se presenta cuando estas representaciones se convierten en estereotipos que se traducen en desigualdad hacia las niñas y que, además, se continúan transmitiendo en el día a día dentro del ámbito escolar.

### **2.2.1 Los estereotipos**

Los estereotipos encierran una amplia gama de las creencias sociales y culturales por lo que se convierten en la base de la construcción de la identidad de las personas. De acuerdo a la definición presentada por Mackie (1973), los estereotipos están compuestos por “aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan un grupo social (por ejemplo, los alemanes, los gitanos, las mujeres) y sobre las que hay un acuerdo básico” (citado en González 1999).

A diferencia de las representaciones sociales, el concepto de estereotipo está muy relacionado con los de prejuicio y discriminación debido a que definen la actitud hacia las personas o cosas a través de tres componentes: el cognitivo, es decir, lo que se conoce del asunto, el afectivo que está relacionado con las emociones que me genera y por último, el conductual que se refiere a la conducta que se desarrolla como consecuencia de los dos anteriores.

Definiremos el prejuicio como el conjunto de juicios y creencias negativas con relación a un grupo social, los cuales están compuestos por estereotipos, que en este caso sería el componente cognitivo de los prejuicios que en su mayoría son negativos. Existen también los estereotipos que no están ligados a prejuicios, como es el caso de los estereotipos positivos de grupos específicos como el de la dulzura y sensibilidad asignados a las mujeres o el sacrificio de los padres y las madres en relación a las necesidades de sus hijos. Sin embargo, estos estereotipos positivos también se convierten en negativos cuando por ejemplo en el caso de las mujeres conlleva un trato

discriminatorio al negársele oportunidades de desarrollo en el campo laboral por considerarlas no aptas para trabajos que requieren rudeza y carácter (González 1999). Esta actitud conlleva a un trato discriminatorio hacia las mujeres basándose en la supuesta superioridad de un grupo sexual (los varones) en relación a otro compuesto por las mujeres. Esto nos lleva al componente conductual de la discriminación, reflejado en la actitud de falta de igualdad en el tratamiento hacia las personas que pertenecen al grupo social, en este caso el de las mujeres (González 1999).

Para Alfonso (s/f), los estereotipos son el conjunto de creencias y conductas que se aplican a todos los miembros de un grupo social determinado. Son formas de comportamiento y roles asignados dentro de una sociedad y en un momento determinado. Se considera rol al comportamiento, actitudes y valores sociales establecidos para cada uno de los géneros (Alfonso s/f).

Es por estas razones que es importante para el análisis de nuestro objeto de estudio conocer y tener en cuenta las funciones que ejercen las representaciones sociales en las personas como base para el otorgamiento de valores y la construcción de relaciones entre los individuos y de cada uno en su entorno social.

### **2.3 El género como representación**

El género es la representación de una relación, que puede ser de una clase, un grupo o una categoría. El género es la representación de una relación construida entre una entidad y otras que están constituidas previamente como una clase, y esa relación es de pertenencia. El género representa por lo tanto no a una persona sino a una relación social, o sea representa a un individuo en una clase (De Lauretis, 1989:10). El sistema sexo-género es una construcción sociocultural de representación que asigna significado (identidad, valor, prestigio, ubicación en la jerarquía social, etc.) a los individuos en la sociedad. Por lo tanto, si las representaciones de género son posiciones sociales que conllevan diferentes significados, para alguien ser representado y representarse como varón o mujer implica asumir la totalidad de los efectos de estos significados.

De esta manera, la proposición que afirma que la representación de género es su construcción, siendo cada término a la vez el producto y el proceso del otro, podría

ser reformulada de la siguiente manera: la construcción del género es tanto el producto como el proceso de su representación (De Lauretis 1989:11). Estas definiciones concuerdan de manera inequívoca con la definición de representación social señalada en el acápite anterior, por lo tanto, es pertinente aproximarnos al tema de género desde la perspectiva de la representación.

Para la autora, que el género sea una representación no implica que no tenga efectos concretos para las personas, tanto sociales como subjetivos, ya que la representación del género es su construcción, y se podría decir que el resultado de esa construcción es la base de la cultura occidental (De Lauretis 1989: 15). Es más, esta construcción continúa a través del tiempo y la sociedad, no solo en la familia, sino también, como ya se mencionó anteriormente, en los medios de comunicación, la escuela, el barrio, es decir, es transversal a todos los entornos de los individuos. Pero ello no se queda ahí, también se expresa en el mundo académico, en la comunidad intelectual y en el campo laboral.

No obstante, la construcción del género se ve afectada por su deconstrucción; es decir, por cualquier discurso feminista que la puede hacer pasar por una tergiversación ideológica. El problema es que el género no solo es su representación sino su exceso, todo aquello que lo sobrepasa, que si no se le contiene puede desestabilizar cualquier representación (De Lauretis 1989:9).

#### **2.4 Los estereotipos de género**

Martha Leñero en su publicación *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar* (2009), propone algunos estereotipos de género relacionados con atributos supuestamente innatos en hombres y mujeres y que a la larga justifican la posición subvalorada de la mujer en la sociedad. Si revisamos los estereotipos asignados a las mujeres en la Tabla 11, podemos observar que se les atribuyen características ideales para hacerse cargo de la casa y la familia, mientras que en los hombres, sus características les permiten afrontar los desafíos y riesgos que se dan en el espacio fuera del hogar.

**Tabla 10:**  
***Estereotipos de género mujeres y hombres***

Mujeres	Hombres
Sensibles	Racionales
Tiernas	Rudos
Débiles	Fuertes
Abnegadas	Interesados
Responsables de las tareas domésticas	Responsables de proveer el gasto familiar
Dóciles	Rebeldes
Pacíficas	Violentos
Recatadas	Expresivos
Introvertidas	Extrovertidos
Fieles	Infieles
Pasivas	Activos
Ordenadas	Desordenados
Dependientes	Independientes

Fuente: Leñero 2009  
Elaboración propia

Estos estereotipos marcan el inicio de una forma establecida de comportamiento, actitudes y funciones asignadas a cada sexo, solo bajo el reconocimiento de los genitales externos. La identidad de género se establece entre los dos y tres años y es reconocida antes de la diferencia sexual. Es a partir de ese momento donde el niño o niña se identifica con su género y comienza a actuar de acuerdo a lo establecido a fin de sentirse integrado y aceptado por el grupo al que pertenece. A partir de ese reconocimiento, todas sus actividades, pensamientos y formas de actuar pasan por el tamiz ya interiorizado del género (Lamas 1996).

Por esta razón, debemos estar conscientes de la dificultad que se presenta al querer cambiar este pensamiento que se ha ido formando desde muy temprana edad. No es fácil para los padres, los educadores o el Estado cambiar esta situación por mandato, es un proceso que va a tomar un tiempo bastante extenso. A lo que debemos apuntar, en principio, es que estos estereotipos no sean más, motivos de desigualdad e inequidad para las mujeres.

Por otro lado, los medios de comunicación, especialmente la publicidad, no tienen reparos en reforzar los estereotipos de género en sus comerciales, especialmente en productos para el hogar en el caso de las mujeres y el mundo laboral para los hombres (Del Moral 2000: 209). Como mencionamos en el acápite anterior, un aviso publicitario tradicional con protagonistas mujeres, y que hasta ahora persiste, es el de los detergentes, donde se les presenta lavando la ropa y *restregando* para demostrar lo bueno que es el producto. Los hombres por el contrario aparecen como profesionales exitosos en una oficina muy elegante. El problema reside en que esta división de roles al ser explícita y contundente va en desmedro de las relaciones y el desarrollo personal de las mujeres. En las series de ficción también aparece la tradicional dicotomía entre el ámbito público (masculino) y el ámbito privado (femenino), donde si bien a la mujer se le puede ver aparecer dentro del mundo laboral, el hombre no se ve implicado en las tareas domésticas (Belmonte 2008: 116).

Como se puede apreciar, la representación de las mujeres mantiene todavía modelos tradicionales estereotipados en los diferentes medios y espacios de socialización. Por un lado, encontramos a la mujer madre, esposa y ama de casa con dedicación exclusiva, generalmente dulce y abnegada. Otro modelo es la mujer bella, delgada, siempre joven, objeto sexual y a veces solo como acompañante de un hombre. Un modelo más reciente es la mujer-máquina, que trabaja de forma remunerada, es la responsable del hogar, tiene buen humor, aspecto agradable, organizada y muy eficiente. Aunque aparentemente estos tres modelos presentan diferencias muy marcadas, se puede ver que la característica en común, es su participación y protagonismo en el espacio doméstico (Morgade 2001:10).

## **2.5 Representaciones y estereotipos de género en la educación**

Recordemos que Durkheim (1934), no solo fue uno de los pioneros en tratar el tema de las representaciones sociales, sino también el que abrió el primer curso sobre educación dando énfasis a su alcance social y humano. Según el autor, la educación era “algo intermediario entre el arte y la ciencia”, la consideraba como una teoría práctica, lo cual crea un vínculo de relación entre este enfoque de la

educación y el de las representaciones sociales que también son consideradas teorías prácticas (citado en Jodelet 2011: 136).

Para Jodelet (2011), hay una relación directa con los problemas que se presentan en la transmisión de conocimientos y las formas que adopta en el ámbito de la formación escolar; y es en ese punto donde nace el vínculo entre las representaciones sociales y la escuela, ya que en esta última no solo se aborda el saber y la transmisión de conocimientos dentro de una relación lineal entre emisor-transmisor-receptor, sino como un proceso integrado, sistemático y continuo, donde el receptor ya no es un ente pasivo que solo recibe información; el receptor interioriza el mensaje, lo contextualiza y se establece un proceso de retroalimentación que lo convierte en emisor, y así sucesivamente. Por consiguiente, la escuela es un espacio que los supera ya que entran en juego valores, normas, ideas, funciones e identidades que convocan una aproximación más compleja a las exigencias a las que responde la teoría de las representaciones sociales (Jodelet 2011:139).

Por otra parte, como ya se ha mencionado anteriormente, la escuela es un espacio donde se reproducen y reafirman los estereotipos de género, lo que socialmente está establecido como lo correcto, lo esperado, es decir el “deber ser”. En la escuela se reproducen modelos valorizados en la sociedad a través de los medios de comunicación y otros dispositivos que legitiman ideales construidos respecto de lo que se quiere ser en la vida, con lo cual se va creando un tejido de representaciones ideales para hombres y mujeres (Alfonso s/f, Morgade 2001). La representación de hombres y mujeres está condicionada por su identidad de género a través de discursos que modelan la autopercepción y la percepción del otro dentro de cada contexto.

Para Bonder (2013), la escuela, como espacio de socialización, es el lugar donde se pueden reproducir los estereotipos de género tradicionales o ser un medio donde se propongan nuevas prácticas que promuevan nuevas relaciones más justas e igualitarias. En ese sentido, el currículo y los recursos educativos que se utilizan son tan importantes como su correcta utilización por los docentes, padres y madres de

familia (2013:18-19); (Subirats 1994: 72). En ese sentido, se ha hecho imprescindible adicionar al conjunto de materias tradicionalmente valoradas como la ciencia, el lenguaje, la historia, la geografía, etc., aquellas que por considerarse de niñas o mujeres, no se les ha valorado en su verdadera dimensión. El saber alimentar a un recién nacido, preparar los alimentos, saber cómo cuidar la ropa, etc., son conocimientos que se han considerado irrelevantes en la educación y, son parte de los saberes que permiten la supervivencia y la vida de los individuos (Subirats 1994: 65).

Generalmente, cuando hablamos de igualdad en la educación, nos referimos a que las mujeres accedan al conocimiento que reciben los hombres, pero casi nunca se ha puesto sobre la mesa la necesidad de que los hombres también aprendan sobre el cuidado de las personas y de la casa en general, poniendo de manifiesto de esta manera, que ese conocimiento no tiene importancia y no es valorado. Una iniciativa a destacar es la realizada por el colegio Montecastelo en la ciudad de Vigo en España. Bajo el lema "La igualdad se aprende con hechos" han incorporado en su enseñanza clases de cocina, planchado y costura y otras actividades "del hogar", para varones. De esta manera, este colegio de la ciudad de Vigo se une al fomento de la igualdad de género mediante la enseñanza de dichos conocimientos (La República 2018).

Ahora bien, es cierto que la escuela desempeña un papel importante en el cambio hacia una educación con igualdad y sin estereotipos de género; sin embargo, no es la única, ya que niñas y niños llegan con una socialización familiar previa donde han recibido una formación con elementos de desigualdad por razones de sexo, la cual ha configurado su personalidad. Este elemento se constituye como una resistencia que debe ser trabajada en forma conjunta entre padres, madres y educadores con el fin de no confundir a los niños y niñas con modelos hasta ese momento no recibidos. Una segunda resistencia es la sociedad en sí, ya que también tiene valores y creencias fuertemente arraigadas que la escuela por sí sola no puede cambiar. (Subirats 1994: 73-74).

Como se ha expuesto en la primera parte de este documento, en investigaciones previas (Anderson 1982, Espinosa 2004), un punto a tomar en cuenta es el currículo

oculto, aquel que no está escrito, el no formal, pero que forma parte de las prácticas escolares y que mantiene elementos discriminatorios. Para Subirats (1994), no puede haber igualdad si no hay una verdadera fusión entre lo que anteriormente se consideraba específico de cada uno de los sexos; por lo tanto, no se trata solo del acceso de las mujeres a las materias de los hombres, sino que se debe buscar alcanzar un modelo más igualitario no superficial (62-63).

El sistema educativo no puede eliminar desigualdades cuando éstas están insertas en la sociedad; aunque, también es cierto que debe producirse un punto de quiebre en algún espacio, teniendo en cuenta que cualquier cambio realizado tendría repercusión en otros ámbitos.

Siguiendo a Subirats (1994), de acuerdo a estudios realizados en relación a la discriminación por sexo, hay cinco temas que todavía persisten en la educación formal:

- 1) La posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza. A pesar que las mujeres tienen presencia mayoritaria en el sector educación, sus posiciones son inferiores a las de los hombres, ya que se les asigna los grados menores y conforme va subiendo el nivel, son los varones los que tienen mayor participación. Esto no solo influye en las mujeres sino también en la percepción del alumnado que entiende esta menor valoración de las profesoras como algo *normal*.
- 2) El androcentrismo en la ciencia. Cuando hablamos de la transmisión de saberes a lo largo de historia, tres situaciones con respecto al papel de la mujer se pueden identificar: i) la casi inexistencia de referencias a los aportes que han realizado las mujeres, ii) la falta de atención a aspectos culturales relacionadas con ellas y iii) constantes afirmaciones sobre las mujeres, basadas en prejuicios y no por comprobación científica.

Una prueba de esta afirmación la encontramos en la falta de conocimiento del aporte de las mujeres al campo de la ciencia. Una de ellas, Sophie Germain (1776-1781), francesa autodidacta que descubrió la teoría de los números primos, pero que

tuvo que usar el seudónimo de Monsieur Le Blanc para que la tomaran en cuenta. María Gaetana Agnesi, matemática italiana cuyo aporte principal – no el único – a la matemática fue la obra *Instituzioni*, tratado sobre cálculo diferencial e integral, en el cual logró conciliar los dos puntos de vista de Newton y Leibniz. Sofía Kovalevskaya (1850) cuya principal aportación fueron las ecuaciones diferenciales; Mary Cartwright, inglesa que desarrolló el teorema de Cartwright sobre máximo de funciones; y así la lista es mucho más extensa (Morales 2017).

Asimismo, debería destacarse la labor de tres mujeres matemáticas afroamericanas en la NASA, Katherine Johnson, Dorothy Vaughan y Mary Jackson, cuyos cálculos permitieron el logro de la llegada a la luna en los años 60. Esto solo fue conocido por la publicación y posterior película *Figuras Ocultas*, la misma que estuvo nominada a tres premios Oscar en el 2017. Hasta antes de eso, solo se sabía del primer viaje a la luna realizado por Neil Armstrong y su tripulación a bordo del Apolo 11 en el año 1969. Esta fue la noticia que invadió el mundo a través de los medios de comunicación (televisión, prensa y radio) y que fue difundido por todo lo alto, pero de las tres mujeres afroamericanas nada. Esta parte de la historia no fue contada porque para el mundo masculino que dominaba la época, esto carecía de trascendencia (Morales 2017).

El Perú no es la excepción. En la enseñanza de las ciencias sociales, cuando se estudia el tema de héroes nacionales, se refuerza la visión de un mundo masculino, donde los personajes que han destacado por su aporte al país son varones. Las mujeres están invisibilizadas como protagonistas y el espacio donde se les ubica es de carácter complementario, como esposa, madre, hija o hermana de alguien. Ejemplos claros los tenemos en Micaela Bastidas, quien fue precursora de la independencia hispanoamericana, defendió con su vida sus ideales de justicia y libertad, convirtiéndose en mártir; sin embargo, su historia se resume a la esposa y consejera de Túpac Amaru II. María Parado de Bellido, heroína ayacuchana en la guerra por la independencia que luchó mano a mano con otras mujeres y hombres para conseguir la libertad de su pueblo. Flora Tristán, nacida en Francia pero de ascendencia peruana, a los 30 años inicia una campaña en Europa a favor de la libertad de la

mujer y los derechos de los trabajadores. María Rostworowski, historiadora que con sus investigaciones brindó grandes aportes en la historiografía y el conocimiento de nuestro pasado autóctono. María Elena Moyano, dirigente popular que luchó enérgicamente contra Sendero Luminoso, grupo terrorista que en los años ochenta sembró la violencia en nuestro país (Perú 21 2018).

3) El androcentrismo en el lenguaje. El lenguaje verbal y escrito, así como el visual es uno de los medios de comunicación más importantes en las relaciones sociales, y debido a su capacidad de adaptación a los cambios en las sociedades, se encuentra en continua evolución. A pesar de ello, el uso regular del masculino para designar a grupos de ambos sexos, incluso cuando la mayoría son mujeres ha sido la norma que se ha mantenido vigente hasta el presente. Esto ha significado silenciar la diferenciación sexual e ignorar la presencia femenina, bajo el pretexto de ser la forma correcta del lenguaje. Dentro de los textos escolares y de formación, solo se ha utilizado el niño o los niños para referirse a la educación de niños y niñas (Subirats 1994: 67). Del mismo modo, el lenguaje utilizado en la vida cotidiana, contribuye a mantener en el anonimato a las mujeres. Se habla del alumno, de los padres de familia, de los maestros, dando por hecho que en ese conjunto de personas ya están incluidas las mujeres. El lenguaje representa valores, ideas y conceptos que refuerzan las desigualdades de género en el día a día (Morgade 2001:56).

Otra forma de discriminación que se ve en el lenguaje es la denominación de actividades y profesiones. Es muy común, especialmente en los niveles básicos, que se refieran a hombres y mujeres desarrollando actividades tradicionalmente realizada por cada sexo, reforzando de esta manera los estereotipos de género. Al decir “la mamá de Juan fue al mercado y compró un kilo de papás para preparar el almuerzo”, y, por otro lado, “el señor Pérez utiliza dos kilos de cemento para construir un cerco perimétrico para la escuela”<sup>18</sup>, se refuerza el estereotipo de la división del trabajo. Estos ejemplos, tan inocuos a simple vista, refuerzan estereotipos respecto de los roles del hombre y la

---

<sup>18</sup> Frases extraídas de los cuadernos de trabajo, materia de la presente investigación.

mujer, la primera como responsable del hogar y el segundo realizando un trabajo remunerado en el espacio público. Ejemplos de esta situación serán mostrados más adelante en el análisis de los cuadernos de matemática, objeto del presente estudio.

- 4) La interacción escolar. En este punto retomamos el concepto y la trascendencia del currículo oculto. La escuela no solo transmite los conocimientos establecidos oficialmente, sino que, a través de la interacción de los docentes con los alumnos, transmite valores, normas y pautas de comportamiento no explícitos en el currículo oficial. Martha Leñero (2009) en su texto *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*, realiza una síntesis importante de la transmisión, reforzamiento y funcionamiento de estereotipos de género en la escuela. En la siguiente tabla se presentan algunos de estos estereotipos:

**Tabla 11:**  
***Ejemplos de transmisión, reforzamiento y funcionamiento de los estereotipos de género en la escuela***

En actitudes y comportamientos	En actividades escolares o secuencias didácticas	En interacciones y relaciones interpersonales
Cuando se opina de los niños como más agresivos y de las niñas como más tranquilas y se reacciona en concordancia con estas ideas.	Cuando se separan actividades de todo tipo diferenciadas para niñas y niños.	Cuando la o el docente utilizan tonos distintos para dirigirse a las niñas o a los niños.
Cuando se premia el silencio de las niñas.	Cuando se señala explícitamente que esa actividad o juego no es propia de una niña o niño.	Cuando se motiva menos a las niñas que a los niños.
Cuando se tiende a favorecer que los niños y no las niñas dirijan las discusiones o juegos.	Cuando se evalúa con base en comparaciones sexistas: (tal niña) "corre como niño", o (tal niño) "es débil como una niña".	Cuando en el habla y la escritura predomina el género masculino para referirse a ambos sexos.

Fuente: Leñero 2009

Es un hecho que los docentes les prestan más atención a los niños que a las niñas, les hacen más críticas, les dan más trabajo, les hacen más preguntas y los sancionan con mayor continuidad (Anderson 1982; Espinosa 2004). En ese sentido, las niñas, al recibir menos atención adoptan un comportamiento más pasivo, el cual cambia cuando son estimuladas a participar. Es decir, las niñas asumen el papel pasivo que se les asigna frente al papel activo otorgado a los niños, lo cual las pone en un lugar secundario

dentro del ámbito escolar. Por otro lado, cuando se trata de seguir las normas de disciplina, hay una contradicción latente porque el comportamiento dócil de las niñas no es un valor apreciado a diferencia de los niños, que cuando no siguen las reglas se les considera de personalidad fuerte y activa, pero el mal comportamiento es menos aceptado en las niñas que en los niños. Es por esta razón que las mujeres optan por alinearse a las reglas y ser más estudiosas para conseguir mayores logros académicos, pero su forma de socialización las ha llevado a ubicarse en un segundo lugar. (Subirats 1994: 69).

Por este motivo, la discriminación de género no conlleva una mala calificación académica, pero sí una devaluación en relación a sus posibilidades de desarrollo profesional adulto.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el uso del cuerpo escindido entre la educación física y la expresión corporal. Está normalizado que los niños se ejerciten en actividades relacionadas con la fuerza, la velocidad, la resistencia y la competencia; por su lado, las niñas trabajan con la expresión corporal, considerada dentro de lo delicado, lo estético y lo artístico. El atletismo, el fútbol y otros deportes similares están representados por varones y, aunque las chicas practiquen dichas disciplinas, no son protagonistas de ellas.

En el campo del arte, son las profesoras las que organizan los bailes con los más pequeños para las festividades de la escuela, mientras que los profesores realizan viajes de estudio con los niños de grados mayores, como se verá más adelante en el análisis de los cuadernos de trabajo. Entonces, no solo es el estereotipo tradicional en niñas y niños como referente directo, sino también mujeres y hombres profesionales adultos como referente aspiracional.

5) La interacción escolar. En esta parte retomamos el concepto y la trascendencia de los libros de texto y las lecturas infantiles. Este punto tiene una relevancia especial debido al papel que tienen los libros de texto dentro del aprendizaje escolar. Los textos impresos utilizados como complemento del aprendizaje son un elemento

fundamental en la educación de los niños y niñas. En ellos se reproducen escenas de la vida diaria a través de historias con imágenes y textos que muchas veces reproducen estereotipos de género que no necesariamente coinciden con la realidad.

La imagen de la madre cariñosa y atenta es una figura recurrente en los cuadernos de trabajo de matemática. Por su parte, el hombre aparece vestido con ropa formal, saco y corbata para salir a trabajar, lee el diario, acompaña o “ayuda” a la mujer dentro de la casa (Morgade 2001: 56). No obstante, en la actualidad se nota un esfuerzo de las editoriales y el Ministerio de Educación en reducir estos modelos tradicionales, pero todavía se mantienen (Anderson y Herencia 1982; Espinosa 1994; Mena y Málaga 2014), aunque a veces imperceptible para la mirada infantil, especialmente en los primeros años de la educación primaria. Cuando se muestran profesionales en medicina, encontramos al doctor y la enfermera; en el colegio está el director, las profesoras en los ciclos iniciales y los profesores en los ciclos mayores. De esta manera, las imágenes y textos se convierten en los modelos a seguir y legitiman los estereotipos de género.

### **CAPÍTULO III: La comunicación: herramienta para el desarrollo**

Como hemos visto en el capítulo precedente, las representaciones sociales son formas del pensamiento de sentido común que se producen, permanecen y transforman mediante procesos comunicativos. En ese sentido y tomando la frase de Moscovici (1979,1961): “La fórmula es corta: no hay representación sin comunicación y no hay comunicación sin divergencia” (citado en Rodríguez 2009:15), podemos afirmar que la comunicación es el medio por el cual los individuos adquieren y transmiten creencias, valores, actitudes, comportamientos y prácticas sociales que les permiten entender el mundo y la realidad en la que viven;

Por otro lado, si entendemos la comunicación como un proceso social fundamental, tenemos que tener en cuenta que muchos de los fenómenos sociales como la violencia contra la mujer o la discriminación de grupos vulnerables son producto de procesos comunicativos. La comunicación se convierte entonces en un factor transversal y determinante para reducir las desigualdades y lograr el cambio social (Rodríguez. 2002).

En la primera parte este capítulo expondremos una breve síntesis del origen y evolución de los principales enfoques del concepto de desarrollo, cerrando con la definición presentada por Amartya Sen en su libro: *Desarrollo y libertad* (2000). Luego se presentarán algunos modelos de la comunicación para el desarrollo, su evolución en el tiempo y su definición desde la perspectiva de las Naciones Unidas, la cual se alinea con la la expuesta por Sen y constituye la base de nuestro estudio. En la tercera parte y con el fin de complementar el marco teórico para nuestro análisis, revisaremos el concepto de la comunicación visual y cómo se transmiten mensajes a través de imágenes que representan situaciones cotidianas, pero que sin embargo, contienen ideas, creencias y valores que permanecen y difunden a través de generaciones.

#### **3.1 Comunicación y desarrollo: enfoques, origen y evolución**

Como sabemos, en los años posteriores a la segunda guerra mundial, surge la comunicación aplicada al desarrollo económico y social con modelos cuyas características diferían entre sí, aunque en años más recientes han encontrado ciertos puntos de convergencia. Entre ellas encontramos dos corrientes muy marcadas. La

primera relacionada con las teorías de la modernización y técnicas de la información proveniente de los Estados Unidos como parte de su estrategia para publicitar sus productos comerciales; y, la segunda que nace de las luchas sociales y anticolonialistas del Tercer Mundo que surgen y tienen como referencia académica las teorías de la dependencia (Gumucio 2011: 35). El enfoque de la dependencia aparece a nivel teórico a partir de la convergencia de la tradición llamada neomarxismo o estructuralismo y la formulada en la tradición de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Y, si bien es cierto, esta perspectiva nace en América Latina a diferencia de la difusionista, a quien se le reconoce como *el padre* de esta teoría es el norteamericano Paul Barán, quien presentó la tesis que el desarrollo y el subdesarrollo son procesos interrelacionados, es decir que son las dos caras de una misma moneda; según lo cual, la continuidad de la dependencia imperialista se asegura por la reproducción de las estructuras políticas y socioeconómicas de los países del centro hacia la periferia. Los países desarrollados siguen ejerciendo el poder sobre los países dependientes en la tecnología, el comercio y lo socio-político. Los modelos vinculados a la modernización tienden a ser modelos verticales, desarrollados por empresas privadas dentro de las organizaciones. En el caso de los modelos anticolonialistas, estos se basan y están ligados a los valores culturales y sus identidades. (Servaes 2000).

Desde la década de 1970, surge la perspectiva del *otro desarrollo* que enfatizaba la identidad cultural y la multidimensionalidad, basada en tres principios: (i) el otro desarrollo es generado para la satisfacción de necesidades e inicia con la erradicación de la pobreza; (ii) es endógeno y autónomo; y (iii) está en armonía con el medio ambiente. El *otro desarrollo* se aplica en todos los niveles de todas las sociedades sin limitarse a los países del centro y de la periferia. La idea central, por lo tanto, afirma que no hay un solo modelo de desarrollo, sino que debe ser entendido como un proceso integral, multidimensional y dialéctico y que puede diferir de una sociedad a otra (Servaes, 2000). Esta teoría se arraigó en muchos países de África, Asia y América Latina en los años setenta. Sin embargo, la lucha de los defensores de esta teoría presionaba para un flujo de información más equitativo a nivel internacional, pero no existe evidencia que lo hiciera de la misma forma dentro de sus países.

El desarrollo, sin embargo, va más allá de lo considerado en esa perspectiva. El desarrollo tiene que ver con la expansión de las libertades que disfrutaban los individuos. El concepto de desarrollo cambia la visión de fijar la atención en el crecimiento económico de los países hacia la búsqueda del desarrollo humano, aquel que tiene que ver con la eliminación de todas aquellas fuentes de privación de la libertad, como son la pobreza, la escasez de oportunidades sociales y económicas, así como la falta de atención en los servicios de salud y educación (Sen 2000: 20-21). No es posible alcanzar el desarrollo de una sociedad si la mayoría de los individuos que la componen carecen de libertad para acceder a los servicios básicos que el ser humano requiere para su supervivencia.

En ese sentido, las mujeres han carecido, de forma sistemática y en mayor proporción que los varones, de todas aquellas libertades necesarias para alcanzar su bienestar económico y social. Esta situación moviliza a grupos de mujeres que comienzan a luchar, no solo por los derechos relacionados con el bienestar, sino también aquellos derechos que tienen que ver con la libre agencia de las mujeres. Para Sen, los objetivos han cambiado, y tan importante es el bienestar como la agencia. Las mujeres ya no son receptoras pasivas de ayuda, son agentes de cambio y promotoras de transformaciones sociales que inciden no solo en las mujeres sino también en la vida de los hombres (Sen 2000: 233).

### **3.2 La comunicación para el desarrollo**

La comunicación para el desarrollo (*Communication for Development*) para las Naciones Unidas, asume este nuevo concepto del desarrollo humano y prioriza los sistemas de comunicación dirigidos al derecho de las personas de expresar su opinión y de participar en asuntos relevantes para su propio bienestar. El papel de la comunicación para el desarrollo la distingue de otras formas de comunicación y la convierte en parte esencial de los proyectos y programas dirigidos a lograr de manera equitativa los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), así como otras necesidades de desarrollo (McCall 2011). Ver si son los de desarrollo sostenible.

La comunicación para el desarrollo (CPD) ha sido definida de diversas maneras en diferentes momentos de la historia. Las Naciones Unidas, en su Asamblea General en 1997<sup>19</sup> adoptó la siguiente definición formal de comunicación para el desarrollo:

La comunicación para el desarrollo destaca la necesidad de apoyar los sistemas de comunicación recíproca que propicien el diálogo y permitan que las comunidades se manifiesten, expresen sus aspiraciones e intereses y participen en las decisiones relacionadas con su desarrollo (Mc Call 2011).

A partir de ahí, han surgido otros conceptos que han dado un mayor entendimiento del papel de la CPD en los procesos de desarrollo. En el 2006, el Consenso de Roma alcanzado en el Congreso Mundial sobre la Comunicación para el Desarrollo, la definió de la siguiente manera:

Un proceso social basado en el diálogo mediante una amplia gama de herramientas y métodos. También persigue un cambio en distintas áreas como escuchar, generar confianza, intercambiar conocimientos y capacidades, construir procesos políticos, debatir y aprender para lograr un cambio sostenido y significativo. No tiene que ver con las relaciones públicas o la comunicación corporativa (Mc Call 2011).

### **3.3 Enfoques de la comunicación para el desarrollo**

La comunicación para el desarrollo busca fortalecer los principios que regulan los diferentes enfoques para el desarrollo a nivel país. A continuación presentamos los cinco enfoques que, desde la comunicación para el desarrollo, trabaja las Naciones Unidas:

El primero de ellos, basado en los derechos humanos, prioriza las necesidades de las personas pobres y utilizan diversos medios y canales a fin de que las personas en desventaja (hombres y mujeres, jóvenes y mayores) puedan participar en procesos que les permitan desarrollar sus derechos.

El segundo enfoque, dirigido al desarrollo de capacidades, es considerado como la contribución principal de las Naciones Unidas en el país, y es abordado por medio de

---

<sup>19</sup> Artículo 6 de la Resolución 51/172

la comunicación para el desarrollo a través de la promoción al acceso a la información, la inclusión, la participación, la equidad y el empoderamiento.

El tercer enfoque es la igualdad de género, que busca “la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer y la consecución de la igualdad de género” (Mc Call 2011). Para tal fin se utilizan estrategias de comunicación para promover cambios en el campo jurídico y constitucional, así como el diálogo como medio para el cambio de actitudes sociales y culturales que eliminen la discriminación hacia la mujer en la sociedad.

El cuarto enfoque está orientado a crear medidas para reducir el daño de los recursos naturales de los países, teniendo en cuenta su importancia para cubrir las necesidades sociales y económicas de las personas, en especial las que se encuentran en situación de pobreza. En ese sentido, la comunicación para el desarrollo se vuelve una herramienta fundamental para facilitar el debate sobre los impactos y respuestas políticas y sociales que involucren a la infancia y la juventud a fin de que se involucren en iniciativas y acciones a favor del ambiente.

El quinto enfoque está dirigido a la eficacia del desarrollo a nivel país. Uno de los principios considerados clave en este enfoque es la asistencia<sup>20</sup>. Para tal efecto, el papel de los medios de comunicación es imprescindible en la vigilancia en el rendimiento de cuentas y sacar a la luz cualquier acto de corrupción por parte del Gobierno, ya que los países donantes utilizan con mayor frecuencia el apoyo directo a los presupuestos nacionales como parte de la contribución al desarrollo de acuerdo a las prioridades de los países receptores.

Para el logro de los objetivos en cada uno de los enfoques, las Naciones Unidas ha identificado cuatro ejes interrelacionados de la comunicación para el desarrollo: (i) comunicación para el cambio de comportamiento, (ii) comunicación para el cambio social, (iii) comunicación para la incidencia y (iv) fortalecimiento de un entorno

---

<sup>20</sup> Referido a apropiación, alineación, resultados y rendición de cuentas mutua (Mc Call 2011:10).

propicio para los medios y las comunicaciones. Si bien es cierto son cuatro tendencias diferentes, estos se relacionan entre sí en diversos aspectos y aplicaciones.

### **3.3.1 La comunicación para el cambio de comportamiento (CCC)**

Es considerada como un “proceso interactivo para desarrollar mensajes y enfoques a través de una mezcla de canales de comunicación con el objetivo de fomentar y preservar comportamientos positivos y adecuados” (OIT 2008). Para la CCC los cambios sociales e individuales vienen a ser dos caras de la misma moneda. Su evolución ha ido desde programas de Información, Educación y Comunicación (IEC) a la promoción de mensajes dialógicos dirigidos a la consecución los objetivos de desarrollo. Desde 1990 se comienzan a utilizar estrategias de comunicación integrales en las comunidades a fin de lograr cambios en el comportamiento individual, teniendo en cuenta que este está determinado por el contexto social, cultural, económico y político. A partir de ahí se busca incorporar elementos como la educación entre iguales, marketing social, políticas públicas, incidencia de los medios de comunicación, así como el empoderamiento personal y comunitario (McCall 2011).

### **3.3.2 La comunicación para el cambio social (CCS)**

La comunicación para el cambio social es un proceso de diálogo por el cual las personas deciden quiénes son, qué quieren y cómo pueden obtenerlo. En ese sentido, cambio social es entendido como un cambio en la vida de un grupo de personas, determinado de acuerdo a parámetros establecidos por esas mismas personas. Esta aproximación busca, en especial, mejorar las vidas de grupos marginados y vulnerables en todos los aspectos de su vida (Obregón 2011; McCall 2011). Este enfoque busca establecer una nueva aproximación donde las personas pasan de ser objetos del cambio para convertirse en agentes de su propio cambio

### **3.3.3 La comunicación para la incidencia**

La comunicación para la incidencia conlleva acciones organizadas dirigidas a influenciar en decisiones políticas, percepciones públicas sobre normas sociales, apoyo comunitario y empoderamiento en asuntos específicos. Requiere el cambio en la gobernabilidad, las relaciones de poder, las relaciones sociales, así como el

funcionamiento institucional. Busca ejercer influencia sobre los responsables políticos y los dirigentes sociales y políticos para crear entornos legislativos positivos que permitan crear y preservar condiciones igualitarias entre todos los individuos (McCall 2011).

### **3.3.4 Fortalecimiento de un entorno propicio para los medios y las comunicaciones**

Este enfoque está dirigido a reforzar capacidades de comunicación para propiciar: i) medios libres, independientes y pluralistas al servicios del bien público, ii) amplio acceso del público a la mayor cantidad de medios de comunicación, iii) un entorno regulado sin discriminación, iv) sistemas de rendición de cuentas de los medios y v) libertad de expresión para la libre difusión de pensamientos y participación en los procesos de desarrollo y toma de decisiones (McCall 2011).

## **3.4 La comunicación visual**

Como mencionamos en la primera parte de este capítulo, cuando hablamos de comunicación tenemos que entender que no es una ciencia aislada de nuestra vida, todos comunicamos en todo momento y de diversas maneras. La comunicación entonces, va más allá del lenguaje escrito u oral. Nos estamos refiriendo a la comunicación visual, aquella donde predominan las imágenes en la construcción del mensaje. No obstante, es preciso señalar que en la comunicación visual intervienen los mismos elementos de la comunicación en general, ya que comprende la elaboración, difusión, transmisión y recepción de mensajes a través de componentes visuales como las imágenes. Por otro lado, es necesario precisar que estas imágenes no van completamente solas, en su mayoría se complementan con textos o sonidos que permiten precisar el sentido y su significado (Asinsten 2008).

### **3.4.1 La imagen**

Una de las primeras interrogantes que se nos presenta al momento de querer dar una definición de imagen es el gran número de cosas a las que se les otorga ese nombre. Una imagen puede ser un cuadro, una fotografía, un dibujo, un grafiti, una escultura, un mapa, la figura de un santo y otras no materiales como los sueños, los recuerdos, y

así podríamos continuar esta innumerable lista (Mitchel 2011: 110). Sin embargo, a pesar de esta diversidad de posibilidades, cuando se menciona esta palabra, entendemos que nos indica algo que tiene ciertas características visuales y que es producida por alguien, es decir que pasa por alguien que la produce o la reconoce (Joly 1999: 17).

Si nos remitimos a la era antigua encontraremos que una de las primeras definiciones de imagen la dio Platón: “Llamo imágenes, primero a las sombras, luego a los reflejos que veo en las aguas o en la superficie de cuerpos opacos, pulidos y brillantes y todas las representaciones de este tipo”<sup>21</sup>. Imagen vendría a ser entonces aquello que representa un algo o a alguien. Por otro lado, desde los inicios de la civilización, los individuos han dejado dibujos que grabaron en las cuevas con diferentes herramientas a fin de transmitir mensajes, utilizando procesos de descripción/representación y fueron los primeros medios de comunicación de la humanidad. Estos dibujos son considerados imágenes porque imitaban a las personas, animales y todo objeto de la vida real (Joly 1999: 21).

Las imágenes se van a clasificar de acuerdo a la disciplina que las estudie. Por ejemplo, la imagen mental es estudiada en psicología, las imágenes ópticas pertenecen a la física, las imágenes verbales a la crítica literaria, las perceptivas se encuentran entre neurología y la fisiología. Por último, se encuentran las gráficas, escultóricas o arquitectónicas que se ubican en la historia del arte (Mitchel 2011: 110). La noción de imagen en este último campo está relacionada básicamente con la representación visual, es decir, pinturas, estampas, ilustraciones decorativas, dibujos, grabados, fotografías, etc.

Ahora bien, retomemos por un momento el concepto de imagen como una forma de representación (Abrić 2001; Lacolla 2005), lo que nos permitirá relacionar la imagen gráfica con la imagen mental. Por ejemplo, cuando se habla de la “imagen de marca” en publicidad o la “imagen de un político” en una campaña electoral, estamos hablando de operaciones mentales individuales o colectivas que inciden más el aspecto

---

<sup>21</sup> Platón, *La República*, Buenos Aires, Eudeba, 1974

representativo que en el visual o el de semejanza. En cualquiera de los dos casos mencionados, estamos hablando de una construcción elaborada que produce asociaciones mentales que sirven para identificar a tal o cual persona, o tal o cual objeto, atribuyéndoles características o cualidades socioculturalmente elaboradas (Joly 1999: 25). Esto nos indica que la imagen que se tiene de algo o alguien es una construcción mental elaborada para representarlo.

Existen así, representaciones universales que están relacionadas con vivencias y experiencias comunes de toda la humanidad, pero también están aquellas que son propias de cada sociedad y cultura, donde la misma imagen puede tener acepciones completamente diferentes en cada una de ellas (Joly 1999: 48). En nuestra cultura la representación a través de la imagen tiene un papel muy importante, ya que desde pequeños, antes de aprender a hablar, aprendemos a leer imágenes, las que a su vez sirven como apoyo para el aprendizaje del lenguaje. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que no siempre el mensaje que aparece a primera vista corresponde a la intención del autor. Una imagen es una producción de un sujeto que se convierte en un producto concreto y perceptible y que puede ser interpretado por el receptor de acuerdo a su experiencia (Joly 1999: 50). La comunicación visual es un elemento esencial dentro del proceso de comunicación ya que, a pesar de no tener un lenguaje articulado como el verbal, posee una gran carga semántica que la convierte en un factor fundamental en cualquier modelo de comunicación. Así la imagen se transforma en un mensaje visual y se convierte en sinónimo de representación visual.

### **3.4.2. La comunicación a través de la imagen**

Como ya se ha mencionado, las imágenes transmiten mensajes, por lo tanto, son una herramienta de expresión y comunicación. Una de sus funciones es la referencial o informativa, cuyo objetivo es ilustrar un texto o una noticia. Su uso es muy frecuente en libros de texto o prensa (EcuRed s/f). En ese sentido, una imagen significa un mensaje para otro, aunque ese otro sea uno mismo. Por tal motivo, algo que se debe tener en cuenta para comprenderlo mejor, es averiguar para quién fue producido, para qué servirá esa imagen y cuál será su función dentro del texto.

La imagen es además un objeto de simbolización por el cual el ser humano recibe una sensación o actitud sobre la imagen que observa (EcuRed s/f); y, al igual que la comunicación verbal, los mensajes a través de imágenes requieren de un contexto o referencia, un destinatario, un canal físico y un contacto entre los protagonistas que permita establecer y mantener la comunicación.

Los mensajes – escritos o visuales- tienen diferentes funciones, entre las cuales está la denotativa o también llamada cognitiva que concentra el contenido del mensaje tal y como se presenta, es lo que a primera vista aparece. Sin embargo, no hay ningún mensaje meramente denotativo, existe otra función que subyace a este, nos referimos a la connotativa, más referida a lo que expresa el emisor, por lo tanto, de carácter más subjetiva (Joly 2009 64-65). Es importante entonces analizar no solo el mensaje denotativo sino también el connotativo o subjetivo que subyace a la imagen.

Las imágenes generalmente van acompañadas de textos que tienen diferentes funciones. Pueden ser utilizados para ampliar la información que expresan, para reforzar su significado o a veces también podemos encontrar contradicciones cuando las palabras no concuerdan con lo que la imagen muestra; y, por último, el texto puede no tener ninguna relación con la imagen presentada (EcuRed s/f)

### **3.4.3 El análisis de la imagen**

El análisis de la imagen tiene diferentes funciones, desde ampliar nuestros conocimientos, enseñar, aprender, así como complementar el lenguaje verbal. En ese sentido, a través del análisis de una imagen podemos confirmar supuestos o por el contrario desestimarlos (Joly 1999: 53). Aunque este uso se encuentra más en la publicidad y el marketing, no deja de estar presente en las imágenes que acompañan los libros de textos, investigaciones académicas, novelas, noticias, etc.

Debemos hacer hincapié en que el análisis debe estar guiado por objetivos, primer paso indispensable para encontrar las herramientas y variables que nos ayudarán a encontrar los resultados esperados. El análisis debe servir a un proyecto más grande, el cual deberá guiar nuestra metodología (Joly 1999: 55-56). Es por esto que no se ha considerado un método único para nuestro análisis sino que, a partir de nuestros

objetivos se ha utilizado una combinación de variables que por sus características se ajustan a nuestra investigación.

Uno de los métodos de análisis es el de presencia/ausencia y su variable de permutación que obliga a pensar qué otra cosa hubiera podido ver ahí en vez de lo que hay (Joly 1999: 59).

El segundo método es el presentado por el alemán Erwin Panofsky (1892- 1968) en su obra *El significado de las artes visuales* (2004)<sup>22</sup>, en el cual hace un análisis de la obra que pasa por tres niveles: i) la descripción pre-iconográfica, ii) el análisis iconográfico y iii) el análisis iconológico.

---

<sup>22</sup> Título original: *Meaning in the visual arts* (1955)

#### **CAPÍTULO IV: Los cuadernos de trabajo de matemática**

Nuestro Corpus de estudio está conformado por los cuadernos de trabajo de matemática de primero a sexto de primaria de Educación Básica Regular (EBR) en el Perú para el período 2013-2016.<sup>23</sup>

Como sabemos, el Ministerio de Educación (MINEDU) es el órgano responsable de la producción, adquisición y distribución de los materiales y recursos educativos a todas las instituciones públicas (IIEE) del país, a través de las UGEL de cada uno de los Gobiernos Regionales. (Muñoz 2017:3). Sin embargo, de acuerdo con Segal (sf/, citado en Muñoz 2017), el rol del Estado se puede dividir en tres grupos:

- Estado editor, en donde la gran mayoría del material educativo es producido por equipos técnicos contratados por el Estado.
- Estado comprador, que adquiere textos de la oferta del mercado editorial.
- Estado que compra materiales a las editoriales, pero el MINEDDU dicta los lineamientos generales para su elaboración.

En los últimos años el Ministerio de Educación ha cumplido el rol de Estado editor para primaria y Estado comprador para secundaria (Muñoz 2017). Es así que los cuadernos de trabajo de matemática que analizamos han sido elaborados por un equipo técnico liderado por el Ministerio.

Los cuadernos de trabajo están considerados dentro del material impreso, que junto con el audiovisual, las TIC y los materiales manipulables (equipos de laboratorio, instrumentos musicales, entre otros) conforman toda la oferta educativa de materiales educativos para primaria (Muñoz 2017: 7-8). Es importante mencionar que para el período previsto (2013-2016), solo se elaboraron cuadernos de trabajo para el área de Comunicación y Matemática.

---

<sup>23</sup> Si bien es cierto en la propuesta de materiales se indica que se utilizarán a partir del año 2013, la primera edición de los cuadernos materia de esta investigación recién fue impresa y distribuida en el 2015. Asimismo, su uso se prolongó hasta el 2018.

Los cuadernos de trabajo de matemática, objeto de análisis, están elaborados a todo color, en tamaño carta y están divididos en ocho unidades de acuerdo al tema de estudio. Complementan lo aprendido en el libro de texto con ejemplos y ejercicios prácticos a desarrollar en ellos.

#### 4.1 El análisis de los cuadernos de trabajo

El análisis realizado estuvo compuesto por 1,989 personajes contenidos en 877 imágenes, distribuidos en los seis cuadernos de trabajo, como se puede ver en la tabla 12. Para el análisis cualitativo se escogieron las 20 imágenes que consideré que grafican de mejor manera los resultados en cada uno de los ejes encontrados en la parte cuantitativa, porque son más representativas, tienen mayor número de personajes y pueden ser contrastadas unas con otras. Por otro lado, con respecto a la relación entre el número de imágenes encontradas en el análisis cuantitativo y las escogidas para el análisis cualitativo, es necesario señalar que muchas de las imágenes se repiten de un cuaderno a otro. De ahí la importancia de hacer un estudio mixto de las imágenes de los cuadernos de trabajo.

**Tabla 12**  
*Número de imágenes y personajes analizados*

<b>Grado</b>	<b>Total Imágenes</b>	<b>Total Personajes</b>	<b>Personajes femeninos</b>	<b>Personajes masculinos</b>
1 grado	134	401	190	211
2 grado	87	207	70	137
3 grado	182	396	184	212
4 grado	169	411	199	212
5 grado	181	314	157	157
6 grado	124	260	121	139
<b>Totales</b>	<b>877</b>	<b>1,989</b>	<b>921</b>	<b>1,068</b>

Fuente: Cuadernos de trabajo de matemática

Elaboración propia

Asimismo, es necesario aclarar que las imágenes que se analizaron fueron solo aquellas que tenían personajes realizando alguna actividad. No se consideraron las que formaban parte de la presentación del tema, ni las que se repetían de unidad en unidad sin discurso alguno.

Como se señaló anteriormente, nuestro Corpus de estudio está conformado por los cuadernos de trabajo de matemática de primero a sexto de primaria de Educación Básica Regular. La unidad de análisis es el personaje y se ha categorizado en niña, niño, mujer y hombre, con el fin de encontrar qué atributos y con qué frecuencia se les otorga a cada uno de los personajes. El análisis contempló tres ejes:

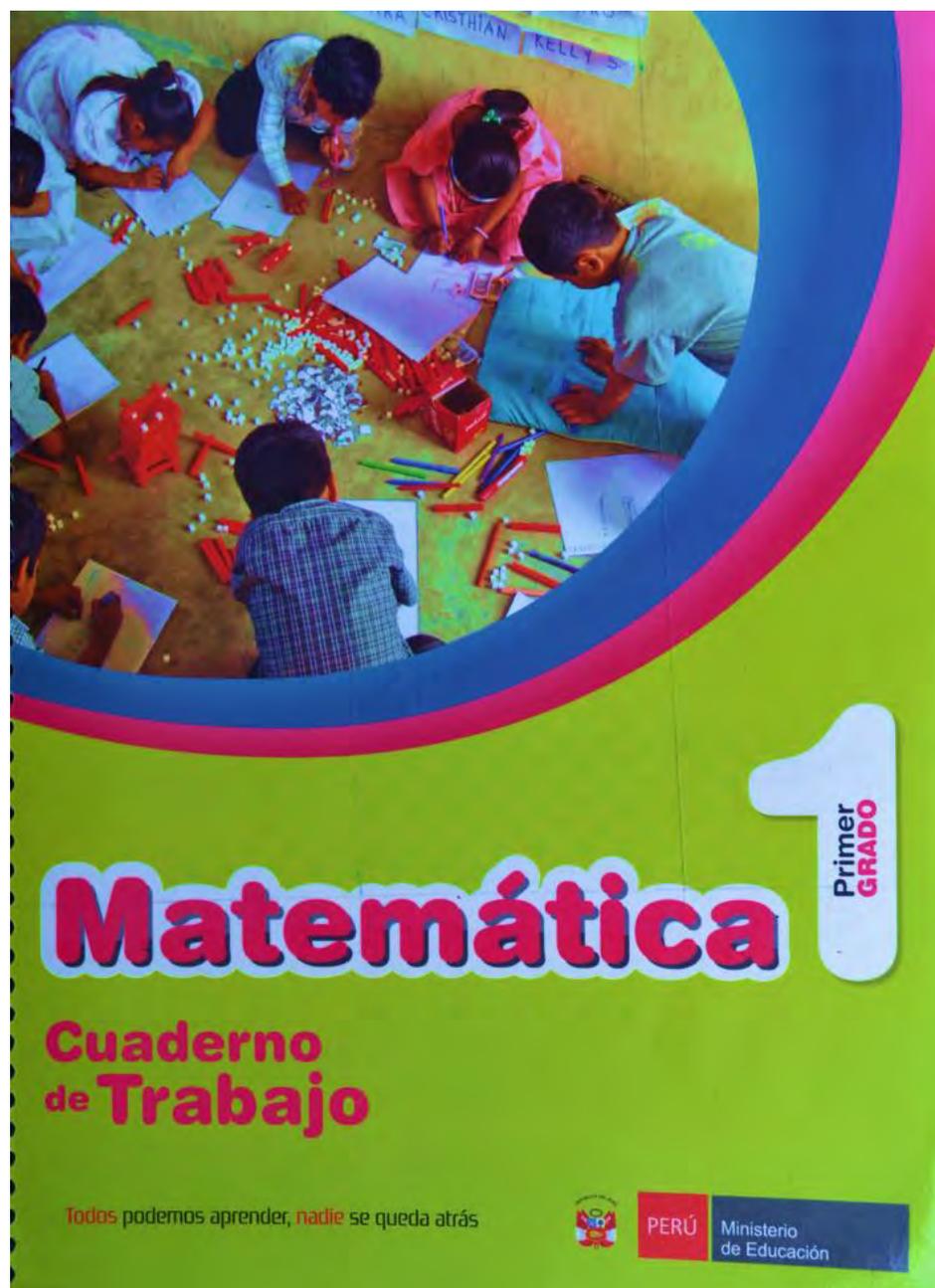
- Número de apariciones de niñas, niños, mujeres y varones,
- División del trabajo de mujeres y hombres, es decir quién hace qué, y
- Actividades realizadas por niñas y niños, las cuales se dividieron en:
  - ⇒ Artística
  - ⇒ Deportiva
  - ⇒ Estudiantil
  - ⇒ Lúdica
  - ⇒ Ciudadanía

En la primera parte se presentará el análisis de las carátulas de los seis cuadernos de trabajo de matemática de primero a sexto grado de primaria. La segunda parte está constituida por el análisis de las imágenes y textos incluidos en cada uno de los cuadernos.

## 4.2 Las carátulas

**Figura 1:**

*Carátula de cuaderno de trabajo de matemática de primer grado.*



Fuente: Ministerio de Educación

### Descripción pre-iconográfica

La portada del cuaderno de trabajo de primer grado está dividida horizontalmente en dos partes. En la parte superior, ocupando casi seis tercios<sup>24</sup> del cuaderno, encontramos la foto de un grupo de ocho estudiantes arrodillados en el piso formando un círculo, cinco son niños, y tres niñas. No se ven carpetas, ni sillas, ni armarios, ni ningún otro mueble. La pared y el piso son de mayólica de color claro neutro.

Pegados en la pared se observan cinco etiquetas donde están escritos los nombres de algunos estudiantes, pero solo se pueden leer claramente cuatro de ellos. En el piso hay hojas de papel, plumones de colores, bloques para armar, papel recortado, billetes de papel y un cojín color celeste.

En la parte inferior de la carátula, con fondo verde claro y con letras rojas y blancas, está toda la información del cuaderno de trabajo. Al costado derecho se observa el logo del Ministerio de Educación y al lado izquierdo una frase en letras rojas y blancas: *Todos podemos aprender, nadie se queda atrás.*

### Análisis iconográfico

#### *Del espacio:*

Si bien es cierto, en la fotografía no se ve el mobiliario propio de un aula, sí apreciamos unas etiquetas pegadas en la pared con los nombres de algunos alumnos, por lo que asumimos están en un espacio dentro del aula.

#### *De los personajes:*

Los ocho estudiantes tienen rasgos mestizos. Se encuentran arrodillados en el piso, formando un círculo y pintando en una cartulina, lo que nos indica que están trabajando en forma grupal. Cuatro niños y dos niñas están dibujando en una hoja de papel con plumones. El quinto niño está apoyado con las dos manos en el cojín celeste, pero

---

<sup>24</sup> De acuerdo a la ley de tercios, la imagen se divide en tres partes iguales, tanto horizontal como verticalmente, donde los puntos de intersección de las líneas trazadas son los llamados centros de atención. Estos puntos son usados para definir el centro de atención de la imagen.

con un plumón color azul en la mano y a su costado izquierdo se ve una hoja de papel con el dibujo de un billete, lo que podría indicar que él ya terminó su trabajo. La tercera niña – que aunque no se le ve el rostro se ha asumido que es mujer porque lleva el cabello agarrado con unas *colettes* – tiene apoyada su cabeza su brazo izquierdo, pero lleva un plumón en la mano dibujando sobre la hoja de papel el billete que tiene como modelo. Se asume que están trabajando el tema de la moneda en el Perú. Aquí es importante resaltar que el primero en terminar ha sido un niño, aunque el dibujo que ha hecho y tiene a su costado es bastante burdo y poco prolijo.

*De la vestimenta y peinado:*

Los estudiantes no llevan uniforme. Cuatro de los niños usan camisa a cuadros (dos con predominancia del azul y dos con blanco), el quinto, que está apoyado en el cojín, viste un polo de algodón plomo. De las tres niñas, una lleva vestido color rosado, la segunda color blanco con cinturón rosado y la tercera no se define porque solo se puede una parte de la cabeza y del torso. Aquí vemos como se refuerza el uso tradicional del vestido para las niñas, aunque sea incómodo para trabajar, especialmente en el suelo, mientras que los niños usan cómodos pantalones. Lo mismo se refleja en el peinado, ya que las tres niñas llevan el cabello largo sujetado en una cola de caballo y los niños lo llevan corto, como tradicionalmente ha sido y “debe ser”.

Análisis iconológico

Es importante señalar que los cuadernos de trabajo que estamos analizando son entregados gratuitamente a las escuelas públicas del Perú por lo que se entiende que las fotos y referencias estén vinculadas a ese entorno. Es sabido que los colegios nacionales, aparte de la carencia de docentes y recursos educativos, tienen grandes problemas de habilitación de infraestructura y mobiliario, entre otros.

En segundo lugar, en estas escuelas generalmente se rigen por las normas tradicionales con respecto a la vestimenta y el cabello. Es más, en algunas grandes unidades escolares, es obligatorio para las niñas llevar el cabello sujetado con una cinta de un color específico. Más adelante podremos observar este detalle.

**Figura 2:**  
*Carátula de cuaderno de trabajo de matemática de segundo grado.*



Fuente: Ministerio de Educación

### Descripción pre-iconográfica

La portada del cuaderno de trabajo de segundo está dividida en la misma proporción que la de primer grado, es decir. En la parte superior, ocupando casi cuatro tercios del cuaderno, encontramos la foto de cuatro estudiantes, de los cuales tres son mujeres y uno es hombre. En esta imagen, a diferencia de la de primer grado, sí hay carpetas, un armario al fondo y una credenza de color marrón con materiales educativos sobre ella. Al costado del armario vemos unos trabajos colgados con ganchos en la pared.

Se logra ver unas cortinas verticales que cubren una ventana de la pared del costado. Sobre las mesas hay cartulinas y figuras geométricas de papel de diferentes formas y colores. Las paredes son de color verde oscuro.

En la parte inferior de la carátula, con fondo celeste y letras rojas y blancas, está toda la información del cuaderno de trabajo. Al costado derecho se observa el logo del Ministerio de Educación, pero en este caso no hay frase alguna al lado izquierdo a diferencia del de primer grado.

### Análisis iconográfico

#### *Del espacio:*

En este caso sí se muestra un salón de clases con el mobiliario adecuado y con los aditamentos que normalmente se encuentran en él. Asimismo, los trabajos colgados en la pared, el material de la credenza, así como las cartulinas y papeles de figuras geométricas sobre las mesas nos indican que es un salón de clases bastante estructurado.

#### *De los personajes:*

Los cuatro estudiantes tienen rasgos mestizos y están alrededor de una de las mesas trabajando en la cartulina y las figuras geométricas. Dos niñas están paradas y la tercera sentada frente al niño. En la foto se puede apreciar que están trabajando en grupo e interactúan entre los cuatro ya que todos están realizando alguna acción en relación a la cartulina. El trabajo que están realizando tiene que ver con ordenar los

números en forma ascendente y descendente. Al igual que en la foto de primer grado, a la tercera niña no se le ve el rostro; sin embargo, lleva el cabello recogido, por lo que también asumimos que es una niña.

*De la vestimenta y peinado:*

Las dos niñas que están paradas y el niño llevan uniforme, el cual está compuesto por una camisa/blusa blanca y chompa azul y la falda de las niñas es de cuadros azules con plomo. La tercera niña usa una casaca de color plomo claro con rayas oscuras, pero no se logra ver si tiene la blusa y la falda igual que las otras niñas debido a que la foto es de medio cuerpo y de perfil. Aquí también se confirma el reforzamiento de la forma establecida tradicionalmente del peinado, ya las tres niñas tienen el cabello largo, dos de ellas lo llevan sujeto en una cola de caballo y la tercera lo tiene suelto pero con una vincha blanca con rosado y un lazo en la parte de superior. El niño lo lleva corto al igual que los anteriores, como tradicionalmente “se espera”.

*Análisis iconológico*

A diferencia del cuaderno de primer grado, el espacio donde se encuentran los niños, está bastante bien habilitado en relación al anterior. Sin embargo, el mobiliario no es uniforme y las mesas se ven desgastadas. Esto se debe a que como se indicó antes, las escuelas públicas carecen de presupuesto para su implementación debida. Asimismo, solo estamos viendo una parte de la escuela y no sabemos cuántas aulas hay o si son multigrado o si todo el colegio está igualmente preparado tanto en infraestructura como mobiliario y materiales.

Figura 3:

*Carátula de cuaderno de trabajo de matemática de tercer grado*



Fuente: Ministerio de Educación

### Descripción pre-iconográfica

La portada del cuaderno de trabajo de tercer grado está dividida horizontalmente en dos partes al igual que las anteriores. En la parte de arriba, ocupando casi cuatro tercios del cuaderno, encontramos la foto de dos estudiantes, una niña y un niño. Se deduce que hay una mesa porque sobre ella se ve un cuaderno. A la espalda de ellos hay una especie de mural con tarjetas de colores donde están escritas las obligaciones y responsabilidades de los estudiantes dentro del aula. Al costado del mural hay un letrero que no se llega a leer y debajo de él una lista con nombres y números. No se ve más mobiliario. La pared es de color verde claro en la parte superior y verde oscuro en la parte de abajo.

En la parte inferior de la carátula, con fondo celeste y letras rojas y blancas, está toda la información del cuaderno de trabajo. En la parte inferior derecha se observa el logo del Ministerio de Educación, pero en este caso, al igual que en el de segundo, tampoco hay frase alguna.

### Análisis iconográfico

#### *Del espacio:*

Por el color de las paredes, la mesa con el cuaderno que observan la niña y el niño, los murales y los letreros, se puede deducir que es un salón de clase. No se puede ver más debido a que la foto es casi un primer plano de los dos estudiantes.

#### *De los personajes:*

Por la posición del niño, parece que estuviera sentado en un banco o silla alta, apoyando el brazo izquierdo en sus piernas y el derecho sobre de la mesa, en posición de perfil tres cuartos. La niña está sentada al costado, de frente hacia nosotros. Sin embargo, la ubicación del niño lo hace verse más grande que la niña. Tanto el niño como la niña están sonrientes, pero concentrados observando lo que dice el cuaderno.

*De la vestimenta y peinado:*

El niño lleva uniforme con camisa blanca y chompa azulina, mientras que la niña usa una casaca deportiva del mismo color. Los dos tienen la escarapela del Perú en la parte superior izquierda del uniforme. Aquí podemos ver que, a diferencia de lo esperado, quien lleva el buzo que está relacionado a los deportes es la niña y el uniforme escolar, relacionado con el estudio lo lleva el niño, lo que contradice la creencia que los niños son más deportistas. En relación al peinado, se repite la forma descrita en los casos anteriores, niña con cabello largo sujetado y niño con cabello corto.

Análisis iconológico

Al igual que el cuaderno de segundo grado, el espacio donde se encuentran los niños se ve habilitado, aunque no se puede ver más en la imagen, debido a que la toma está casi en primer plano. Acá también solo vemos una parte de un salón de la escuela por lo que no podemos afirmar que todo el colegio está igualmente preparado de la misma forma.

En segundo lugar, en estas escuelas generalmente se rigen por las normas tradicionales con respecto a la vestimenta y el cabello.

**Figura 4:**

*Carátula de cuaderno de trabajo de matemática de cuarto grado*



Fuente: Ministerio de Educación

### Descripción pre-iconográfica

La portada del cuaderno de trabajo de cuarto grado está dividida en la misma proporción que los demás cuadernos. En la parte de arriba, ocupando casi seis tercios del cuaderno, encontramos la foto de dos estudiantes, una niña y un niño con sus cuadernos sobre una mesa. Además, se observa un armario con diversos materiales educativos en la pared del fondo. En la pared del costado hay un papelógrafo escrito en diferentes colores. En esa misma pared se encuentra un letrero de defensa civil. La pared es de color verde claro en la parte superior y verde oscuro en la inferior.

En la parte inferior de la carátula, con fondo morado y letras anaranjadas y blancas, está toda la información del cuaderno de trabajo. Al costado derecho se observa el logo del Ministerio de Educación, pero en este caso tampoco hay frase alguna, al igual que en la de segundo y tercer grado.

### Análisis iconográfico

#### *Del espacio:*

En este caso también se muestra un salón de clases con los accesorios típicos que en él se encuentran. Asimismo, el papelógrafo colgado en la pared, el letrero de defensa civil que señala la *zona segura en caso de sismos*, nos da la idea de un salón de clase organizado, aunque al igual que en las fotos que anteceden, la toma en primer plano no permite ver más allá de los personajes que son los protagonistas de la imagen.

#### *De los personajes:*

Los dos niños son de rasgos mestizos. La niña está sentada de frente detrás de la mesa y el niño está al costado de perfil leyendo un libro sostenido con sus dos manos, mientras que la niña señala algo en su cuaderno que está sobre la mesa. La actitud del niño al tener el libro en las manos es más activa que la de la niña que solo señala algo con su mano y mirándolo a él.

*De la vestimenta y peinado:*

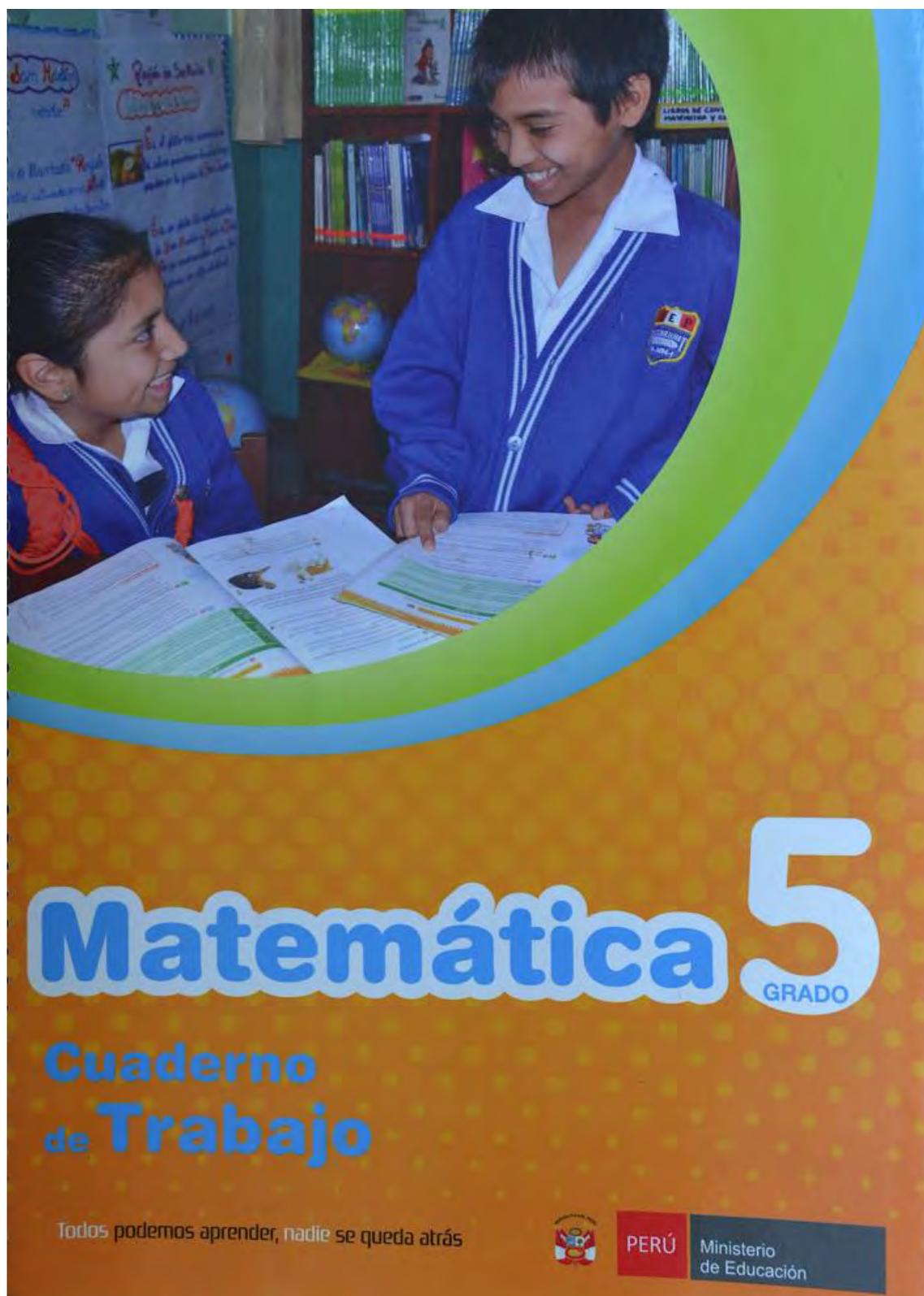
El niño y la niña llevan uniforme con camisa/blusa blanca y chompa azulina. El niño lleva la escarapela del Perú en la parte superior izquierda del uniforme. La niña lleva el distintivo de brigadier escolar en el hombro derecho y en la parte superior izquierda del uniforme tiene otro distintivo que no se llega a distinguir qué es, pero no lleva la escarapela del Perú. En este caso, la reproducción de roles se muestra al ser la niña la brigadier de la escuela es el de *las niñas tiene un mejor comportamiento y se esfuerzan por destacar a nivel académico para agradar a la maestra*. En relación al peinado, se repite el estereotipo descrito en los casos anteriores, la niña con cabello largo sujetado, en este caso con una colette del color del uniforme y el niño con cabello corto, como se debe usar, aunque en este caso no tiene un corte formal, lleva el cabello hacia adelante.

Análisis iconológico

El espacio donde se encuentran los niños en este caso, está también habilitado como un salón de clases tradicional. Sin embargo, al igual que el cuaderno de tercer grado, la foto es casi un primer plano por lo que no podemos ver el aula completa. Del mismo modo, no podemos afirmar que todos los salones y la escuela están igualmente habilitados porque solo estamos viendo una parte de ella.

**Figura 5:**

*Carátula de cuaderno de trabajo de matemática de quinto grado*



Fuente: Ministerio de Educación

### Descripción pre-iconográfica

La portada del cuaderno de trabajo de quinto grado está dividida en la misma proporción que la de los anteriores. En la parte de arriba, ocupando casi seis tercios del cuaderno, encontramos la foto de dos estudiantes, una niña y un niño alrededor de una mesa de trabajo con un cuaderno cada uno. En la pared del fondo un estante con dos filas de libros y una tercera abajo un mapamundi. Detrás del estante se ve una parte de la cortina. En la pared del costado hay dos papelógrafos escritos con diferentes colores y debajo de uno de ellos hay otro mapamundi. Las paredes son de color verde claro en la parte superior y verde oscuro en la inferior.

En la parte inferior de la carátula, con fondo anaranjado y letras azulinas y blancas, está toda la información del cuaderno de trabajo. En la parte inferior derecha se observa el logo del Ministerio de Educación y al lado izquierdo, aunque en la foto no se aprecia, se lee la frase en blanco y negro alternado: *Todos podemos aprender, nadie se queda atrás.*

### Análisis iconográfico

#### *Del espacio:*

En esta imagen se muestra un salón de clases con el mobiliario y materiales educativos que generalmente se encuentran en él, con la diferencia que en este caso hay más libros que materiales de trabajo. Asimismo, los papelógrafos con trabajos colgados en la pared, los dos mapamundis y los cuadernos en los que están trabajando los estudiantes nos dan la sensación de un salón de clases bastante estructurado.

#### *De los personajes:*

Los dos estudiantes son de raza mestiza. El niño, ubicado en uno de los puntos de intersección de la regla de tercios, está parado de perfil tres cuartos y mirando a la niña que se encuentra al costado de perfil completo. El niño señala una parte del cuaderno sonriendo y la niña lo mira sonriendo también. Aquí vemos que la actitud del niño es activa y la de la niña de escucha pasiva. Este es un estereotipo común en

relación a las actitudes de niños y niñas, niño activo y niña pasiva, él habla, ella escucha (Leñero 2009; Subirats 1994).

#### *Vestimenta y peinado:*

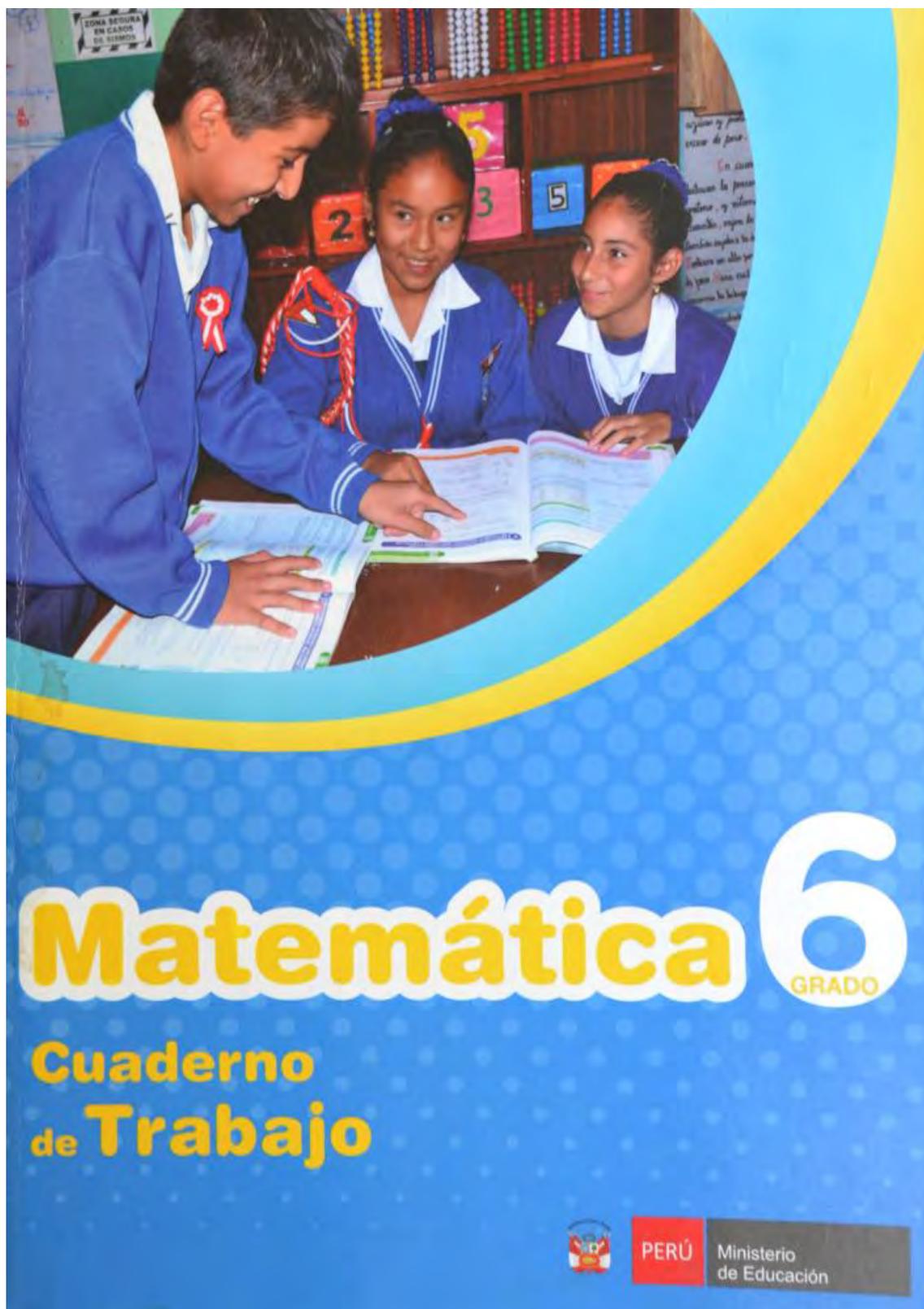
El niño y la niña llevan uniforme con camisa blanca y chompa color azulina. El niño lleva la insignia del colegio en la parte superior izquierda del uniforme. La niña lleva el distintivo de brigadier escolar en el hombro derecho y no se llega a ver si tiene la insignia del colegio al igual que su compañero. En este caso, al igual que en la carátula de cuarto grado, el reforzamiento de los roles establecidos tradicionalmente que se muestra, al ser la niña la brigadier de la escuela, es el de las niñas tiene un mejor comportamiento y se esfuerzan por destacar a nivel académico para agradar a la maestra, tal como lo señala Subirats cuando habla de la importancia de la interacción escolar y su influencia en niñas y niños. En el peinado, también vemos esta reproducción de las formas del “deber ser” descrito en los casos anteriores, la niña con cabello largo sujetado y el niño con cabello corto, como tradicionalmente se espera.

#### Análisis iconológico

El espacio donde se encuentran los niños en este caso, está también habilitado como un salón de clases tradicional con más libros que materiales debido a que se encuentran en un grado mayor y por lo tanto, el trabajo que se realiza está dirigido al aprendizaje a través de lecturas y libros de consulta. No obstante, al igual que los cuadernos de tercer y cuarto grado, la foto es casi un primer plano por lo que no podemos ver el aula completa. Del mismo modo, no podemos afirmar que todos los salones y la escuela están igualmente habilitados porque solo estamos viendo una parte de ella.

**Figura 6:**

*Carátula de cuaderno de trabajo de matemática de sexto grado*



Fuente: Ministerio de Educación

### Descripción pre-iconográfica

La portada del cuaderno de trabajo de sexto grado está dividida en la misma proporción que la de los cinco anteriores. El formato es igual en todos los grados. En la parte de arriba, ocupando casi cuatro tercios del cuaderno, encontramos la foto de tres estudiantes, dos niñas y un niño alrededor de una mesa de trabajo con dos cuadernos, uno lo tiene el niño y el otro lo comparten las dos niñas. La parte de abajo es de color azulino con letras amarillas, el número en blanco, lleva el logo del Ministerio de Educación en la parte inferior derecha y al lado izquierdo no lleva ninguna frase. En la foto de arriba vemos en la pared del fondo un estante con material educativo. Al costado izquierdo hay un papelógrafo escrito con letra de color negro. Al otro lado hay un letrero de defensa civil y otro papelógrafo escrito con diferentes colores. Las paredes son de color verde claro en la parte superior y verde oscuro en la parte inferior. Sobre la mesa están los dos cuadernos de trabajo.

### Análisis iconográfico

#### *Del espacio:*

El aula muestra estar habilitada con los implementos propios de un aula tradicional. Sin embargo, nos llama la atención que los materiales que se encuentran en el estante son iguales a los de segundo grado, ya que el salón de clases es el del último año de primaria y lo que se esperaría encontrar son libros de texto sobre diferentes temas, así como objetos educativos más elaborados, similares a los de quinto grado. Esto parecería ser un error de la empresa editora al momento de escoger la escenografía para la foto.

#### *De los personajes:*

Los tres estudiantes son de rasgos mestizos. Las dos niñas están sentadas detrás de la mesa casi de frente. El niño está parado de perfil al costado, izquierdo desde nuestra visión, ocupando gran parte de la imagen y en una posición más elevada en relación con las otras dos niñas. El niño tiene una mano en su cuaderno y la otra en el cuaderno de las niñas señalando algo con mirada sonriente. Una de las niñas señala con su mano algo en su cuaderno y lo mira coquetamente. La otra niña lo mira sonriente con expresión de admiración. Aquí también vemos que la actitud del niño

es activa y la de las niñas pasiva, en especial, la segunda de ellas. Esta representación visual reafirma lo señalado por Subirats con respecto a las actitudes de niños y niñas: niño activo y niña pasiva, él habla, ella escucha.

*De la vestimenta y peinado:*

El niño y las dos niñas usan uniforme con camisa/blusa blanca y chompa azulina. El niño lleva la escarapela del Perú en la parte superior izquierda de la chompa. Una de las niñas lleva el distintivo de brigadier escolar en el hombro derecho y al lado superior izquierdo tiene otro distintivo con los colores de la bandera peruana. A la otra niña no se le llega a ver si tiene algún distintivo debido a que la foto muestra solo la parte superior. En este caso, al igual que en la carátula de cuarto grado y quinto grado, el estereotipo que se muestra, al ser la niña la brigadier de la escuela, es el de las niñas tiene un mejor comportamiento y se esfuerzan por destacar a nivel académico *para* agradar a la maestra. En el peinado, se repite el estereotipo descrito en los casos anteriores, las niñas con cabello largo sujetado con una colette del mismo color del uniforme y el niño con cabello corto, como tradicionalmente se espera.

Análisis iconológico

El espacio donde se encuentran los niños en este cuaderno es un aula como las otras, pero como se mencionó en el análisis iconográfico, el contenido de los estantes no está de acuerdo con el grado de los niños. El supuesto error de la empresa editora en la imagen, también nos indica que no hay una correcta revisión por parte de las autoridades responsables de los materiales impresos; y lamentablemente, no es el único error que se ha encontrado en los cuadernos de trabajo analizados.

**4.3. Las imágenes de los cuadernos de trabajo**

Al realizar el análisis, lo primero que encontramos en las imágenes de los cuadernos de trabajo, es que los dibujos son muy básicos y de poca calidad. Por esa razón, fue difícil encontrar diferencias en actitudes debido a que los rostros no mostraban expresión alguna. En segundo lugar, es recurrente el estereotipo en la forma en que llevan el cabello niños y niñas. Los primeros llevan el cabello corto, mientras que las segundas lo llevan largo, sujetado en cola de caballo o con algún adorno. Este

hallazgo, que no se había tenido como eje de estudio, nos da las primeras luces respecto de la forma tradicional en que hombres y mujeres “deben llevar el cabello”, aunque en la actualidad esa no sea una característica que los identifique, salvo en la escuelas públicas y algunas privadas donde es obligatorio que los niños lleven el cabello corto y las niñas sujetado. Un tercer punto es la vestimenta, la cual no muestra mayor diferencia, ya que los estudiantes llevan uniforme escolar en la mayoría de los casos, y en los otros, usan ropa casual sin mayores distinciones.

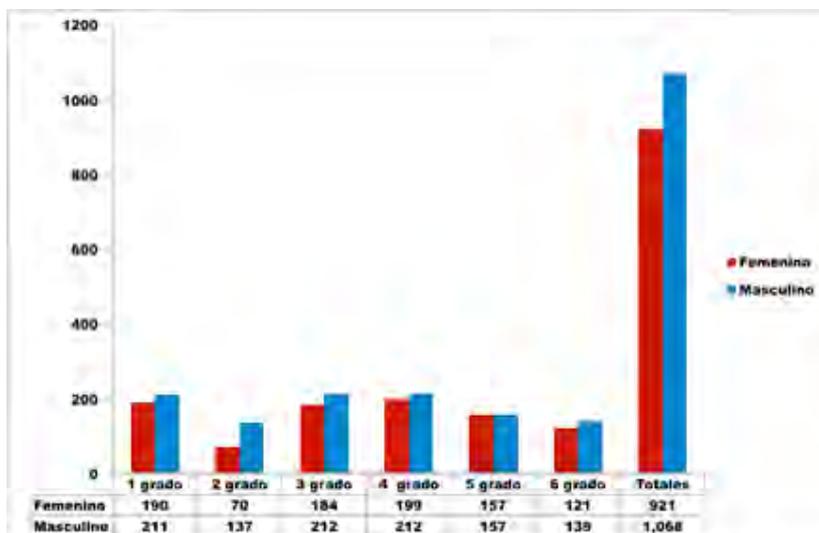
#### 4.3.1. Conteo de actores

En relación al número de personajes, en el gráfico 3 se muestra que de 1,989 actores en 877 imágenes, 1,068 (53.7%) lo componen varones, y 921 (46.3%) son mujeres. Sin embargo, según cifras del Censo Nacional de Población y Vivienda 2017, es mayor el porcentaje de mujeres (50.8%) que el de varones (49.2%). Estos números no son recientes, resultados similares se vieron en los censos de 1993 y 2007 (INEI 2017).

Por otro lado, es preciso señalar que ha habido un incremento de la presencia de mujeres en relación a los varones en los textos escolares, desde el estudio de Anderson y Herencia<sup>25</sup> en 1982, donde la proporción entre hombres y mujeres era de 74.8% y 25.2% respectivamente y el de Mena (2014), cuyos resultados arrojaron que el 58% correspondía a varones, mientras que las mujeres alcanzaban el 34%.

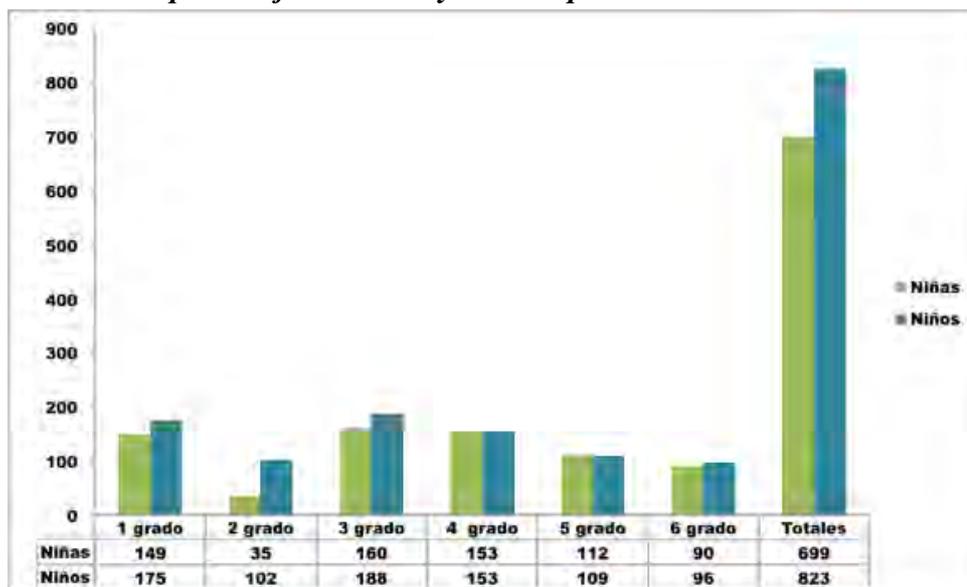
---

<sup>25</sup> El trabajo realizado por Anderson y Herencia estuvo compuesto de 29 libros de primero a sexto grado de primaria utilizados en todo el país. El resultado está en términos totales.

**Gráfico 3:***Número de personajes por sexo y por grado representados en los cuadernos*

Fuente: Cuadernos de trabajo de matemática, primera edición, año 2015.  
Elaboración propia

En el siguiente gráfico 4, al desagregar los resultados por grupos etarios, la relación niña/niño mantiene la predominancia masculina en 8%, ya que de los 1,522 menores, 823 son niños y 699 niñas. Este resultado es muy similar al encontrado por Mena (2017), donde los niños representan el 53% y las niñas el 44%.

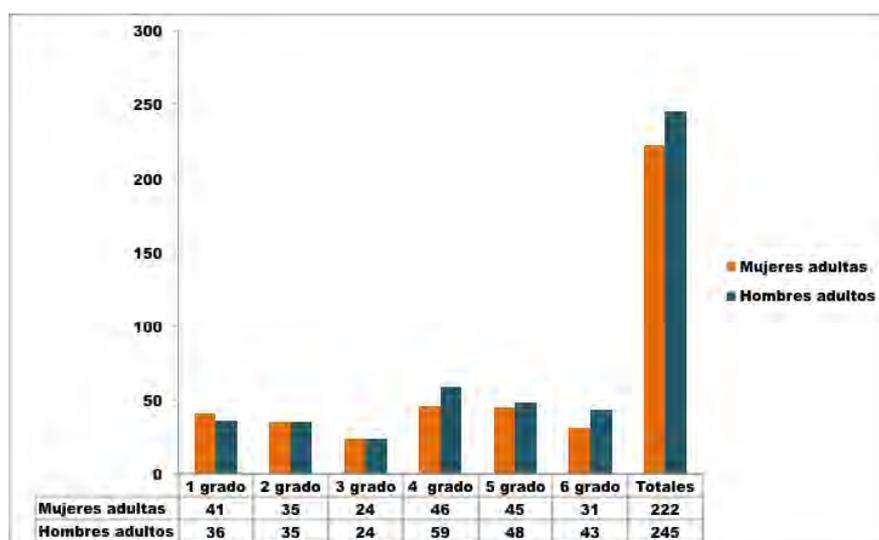
**Gráfico 4:***Número de personajes de niñas y niños representados en los cuadernos*

Fuente: Cuadernos de trabajo de matemática, primera edición, año 2015.  
Elaboración propia

Un resultado diferente encontramos cuando solo comparamos mujeres y hombres adultos, ya que, si bien es cierto, el número de varones es mayor que el de mujeres, la diferencia porcentual alcanza solo el 5%, es decir que del total de personajes adultos, 245 son varones y 222 mujeres. En este caso sí hay diferencia con los resultados de Mena, cuyos datos arrojan un 59% de presencia femenina adulta contra 41% de la masculina. Del mismo modo, a diferencia de los resultados del estudio de Anderson y Herencia, aquí no se presenta una disminución en la presencia de mujeres en los grados superiores, las diferencias más marcadas se encuentran en cuarto y sexto grado (gráfico 5).

### Gráfico 5:

#### *Número personajes mujeres y hombres por grado representados en los cuadernos*



Fuente: Cuadernos de trabajo de matemática, primera edición, año 2015.  
Elaboración propia

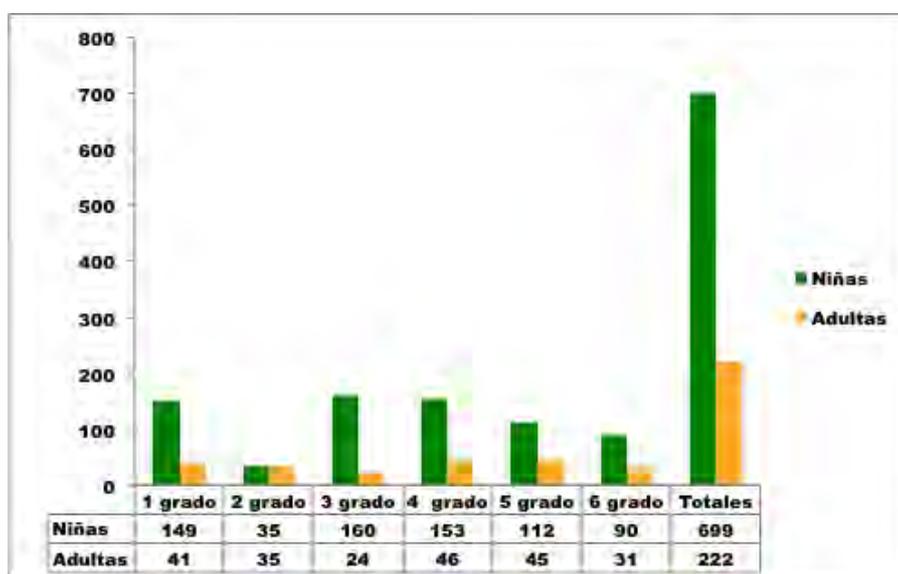
De lo encontrado, se puede afirmar que si bien es cierto, la diferencia en número de personajes por sexo ha disminuido desde el estudio realizado por Anderson y Herencia<sup>26</sup> (1982), la tendencia a priorizar la figura masculina se mantiene, a pesar de los esfuerzos realizados por los diferentes sectores para lograr una equidad representativa de ambos sexos.

<sup>26</sup> En el estudio realizado por Anderson y Herencia en 1982, los resultados para varones mostraban un 74.8%, mientras que las mujeres solo el 25.2%

Un segundo punto a destacar es la diferencia entre los personajes de niñas y mujeres adultas. En el gráfico 6 se percibe con claridad la predominancia de niñas que alcanzan el 75%, sobre las mujeres adultas que solo llegan al 25%. Esto equivale a una diferencia de 50 puntos porcentuales.

### Gráfico 6

*Número de personajes niñas y mujeres adultas por grado representados en los cuadernos*



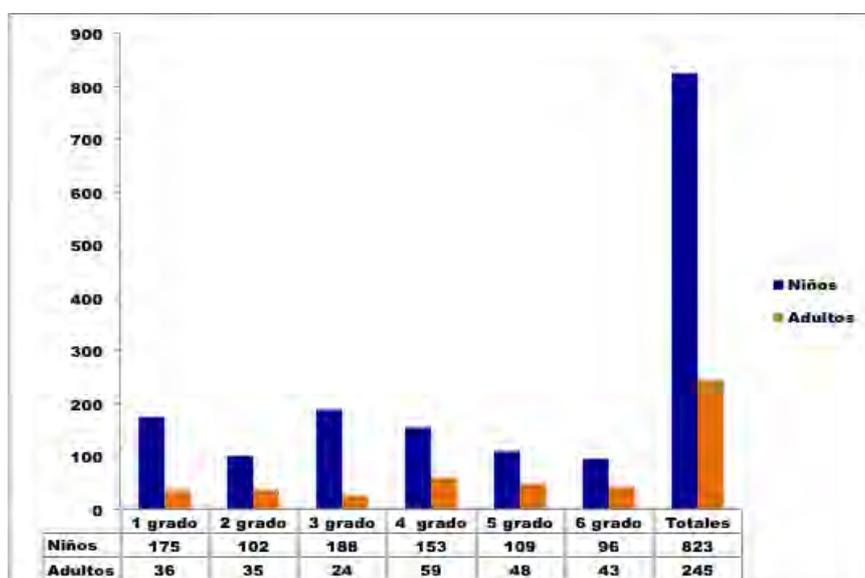
Fuente: Cuadernos de trabajo de matemática, primera edición, año 2015  
Elaboración propia

En el siguiente gráfico 7, el resultado de la comparación entre niños y hombres adultos es similar al encontrado entre las mujeres. Los niños representan el 77% de los varones, mientras que los adultos alcanzan solo el 23%.

Estas diferencias no son constantes en todos los grados. En primero, tercero y cuarto grado las diferencias son más marcadas que en segundo, quinto y sexto grado. Estos resultados nos indican que son los niños y las niñas los que definen las diferencias entre mujeres y hombres.

### Gráfico 7

#### *Número de niños y hombres adultos por grado representados en los cuadernos*



Fuente: Cuadernos de trabajo de matemática, primera edición, año 2015

Elaboración propia

#### 4.3.2. División del trabajo.

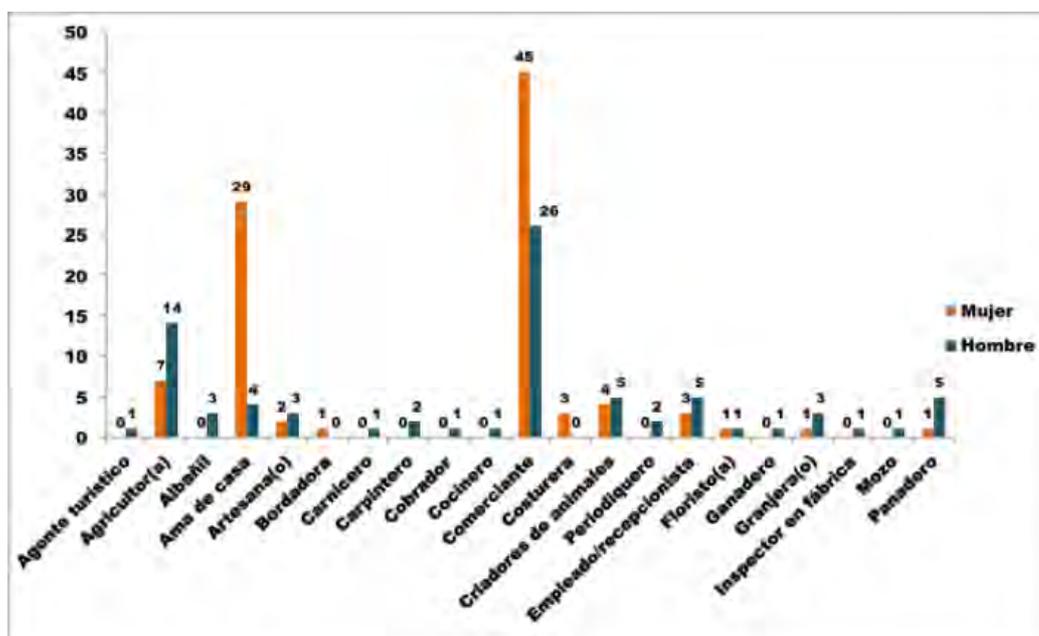
El eje trabajo se ha dividido en oficios y profesiones con el fin de tener un mejor acercamiento a las diferencias encontradas, ya que una de las formas tradicionales de comunicar estereotipos, como menciona Jodelet (2011), es atribuyendo o asignando determinadas labores a hombres y mujeres de forma claramente diferenciada.

A continuación, en el gráfico 8, encontramos que de los 245 hombres adultos, 90 ejercen oficios diversos, siendo el de mayor presencia el de comerciante (26), seguido por el de agricultor (14). El resto está ubicado en trabajos en el campo principalmente, y los demás al igual que en el estudio de Anderson (1982), en ocupaciones tradicionalmente realizadas por hombres (carpintero, pescador, criadores de animales, carnicero, pintor, entre otros). En el caso de las mujeres, son 99 las que realizan oficios, siendo el de mayor porcentaje el de comerciante con 45.45 %. La segunda ocupación u oficio con mayor número de mujeres es el de ama de casa con 29%, mientras que en ese mismo rubro la tasa de varones es de solo el 4%. A estos dos grandes grupos de trabajos realizados por mujeres, le siguen oficios como agricultora (7), artesana, bordadora, criadora de animales, costurera, entre otros.

Del total de oficios realizados por hombres y mujeres se puede apreciar que hay un reforzamiento de la segregación de género en donde el trabajo doméstico de ama de casa recae en una proporción de aproximadamente 7 a 1 en relación con los varones. De esta manera se reproduce y naturaliza el fenómeno que ocurre en la sociedad; y es que uno de los modelos de mujer, como afirma Morgade (2001), es aquella que trabaja fuera del hogar, pero sin descuidar sus labores dentro del mismo. De igual manera, si analizamos el rubro de comerciante, a primera vista parecería que hay cierta igualdad entre el número de mujeres y hombres que ejercen un trabajo fuera de casa, sin embargo, debe mencionarse que la mayor parte del comercio donde se les ubica a las mujeres es en la venta de alimentos y productos al menudeo en puestos del mercado. Si revisamos los datos proporcionados por el INEI al 2016, en el rubro comercio, las mujeres duplican en porcentaje a los hombres. En el mismo informe el campo “otros servicios”, tiene una representación femenina del 40.9%, mientras que los varones ostentan el 23.5%. De esta manera se comprueba que las diferencias en los oficios por rama de actividad entre hombres y mujeres se reproducen en los materiales educativos en las escuelas.

### Gráfico 8:

#### *Oficios atribuidos a mujeres y hombres en los cuadernos*



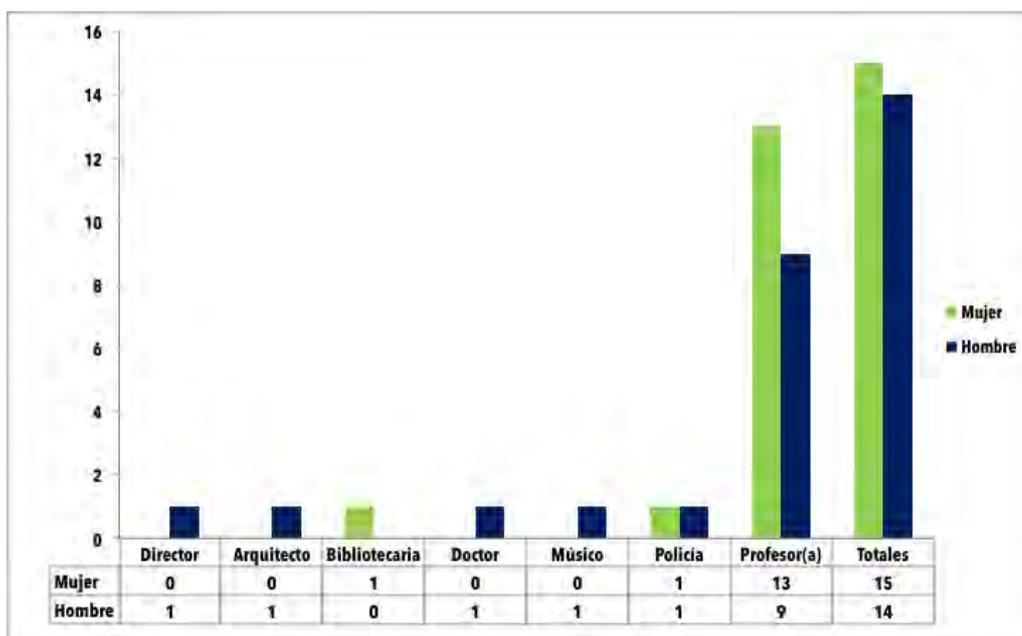
Fuente: Cuadernos de trabajo de matemática, primera edición, año 2015  
Elaboración propia

En el caso de las profesiones, como se observa en el gráfico 9, al realizar el conteo de profesiones realizadas por mujeres y hombres, existe casi una igualdad numérica entre ambos, superando las mujeres (15) a los hombres (14) en solo uno. No obstante, cuando profundizamos en qué profesiones se encuentran cada uno de ellos, se observa que de las 15 profesionales mujeres, 13 son profesoras, una es policía de turismo y la última bibliotecaria.

En los varones, sin embargo, hay una mayor variedad en la distribución, 9 son profesores, hay un arquitecto, un policía del escuadrón canino, un músico, un doctor y, aunque no es una profesión, también se ha considerado a un director de colegio, por ser un cargo de autoridad.

### Gráfico 9:

#### *Profesiones atribuidas a hombres y mujeres en los cuadernos*



Fuente: Cuadernos de trabajo de matemática, primera edición, año 2015.

Elaboración propia

Estas cifras nos confirman el estereotipo en las profesiones realizadas por mujeres y varones. El hecho que de las 15 profesionales mujeres, 13 sean profesoras es una muestra evidente de la segregación de las mujeres a trabajos de cuidado y protección, especialmente si vemos que las profesoras en su mayoría están en los

grados menores y los profesores varones se encuentran en los superiores. Por otro lado, tenemos una policía de turismo, cuyas características concuerdan con las asignadas a mujeres, mientras que el policía varón trabaja con el escuadrón canino, utilizado generalmente para casos de mayor relevancia como el reconocimiento de explosivos, drogas, etc. En el ámbito de la salud, encontramos a un doctor y un músico. Las mujeres no están representadas en estos espacios.

Estos resultados confirman lo señalado por Espinosa (2004) cuando afirma que una de las principales razones por las que las mujeres escogen estas profesiones es debido al discurso sesgado que transmiten los y las docentes al alumnado.

Con el fin de ilustrar con mayor claridad estas diferencias, a continuación presentaremos imágenes que refuerzan los estereotipos en la división del trabajo en profesiones y oficios.

A continuación, en la figura 7, se muestra en primer plano un camión del Ministerio de Educación repartiendo libros de cuentos y fábulas en una institución educativa pública (IE No.1030). En la imagen, al lado derecho, observamos 3 adultos, 2 niñas y 2 niños. En principio diríamos que sí hay cierta paridad entre hombres y mujeres. Sin embargo, si miramos con mayor detenimiento, encontraremos detalles que a simple vista parecieran inocuos; no obstante, se fijan en la mente de los niños y niñas. El señor que está en medio de los adultos claramente representa al Director, por su vestimenta, por su postura y la edad. El hombre que está a su izquierda nos habla de un profesor (libros en la mano) que observa la descarga de los libros donados. La mujer que está al lado derecho del Director, asume una postura de protección de los niños, en especial de la niña que por el uso de lentes negros, asumimos que es una niña ciega. Asimismo, no se puede dejar de mencionar el color rosado de la blusa y el pantalón lila de la profesora, mientras que los varones llevan colores oscuros y neutros.

**Figura 7:**

**Grupo de docentes y alumnos de un colegio recibiendo material educativo del Ministerio de Educación.**

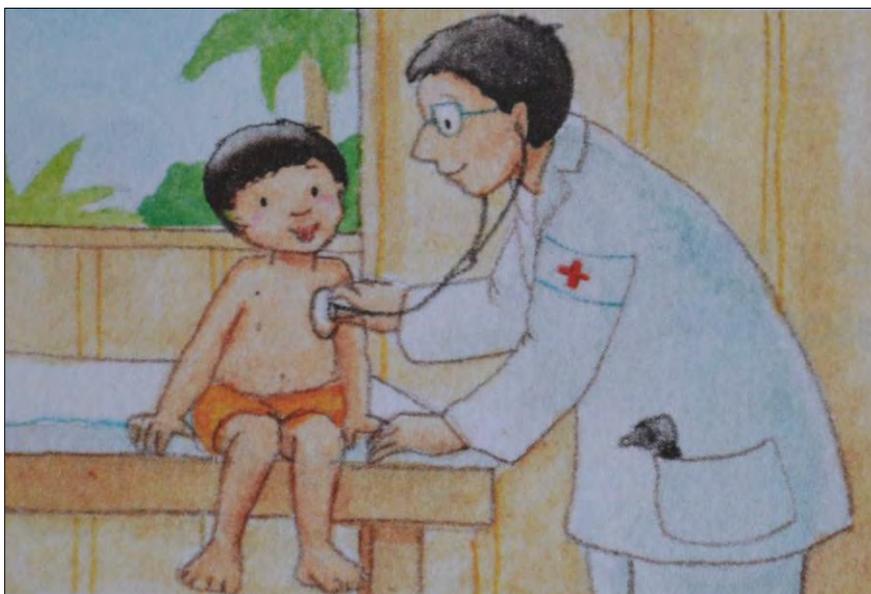


Fuente: Cuadernos de trabajo de matemática de cuarto grado, primera edición, año 2015, figura 2, página 9.

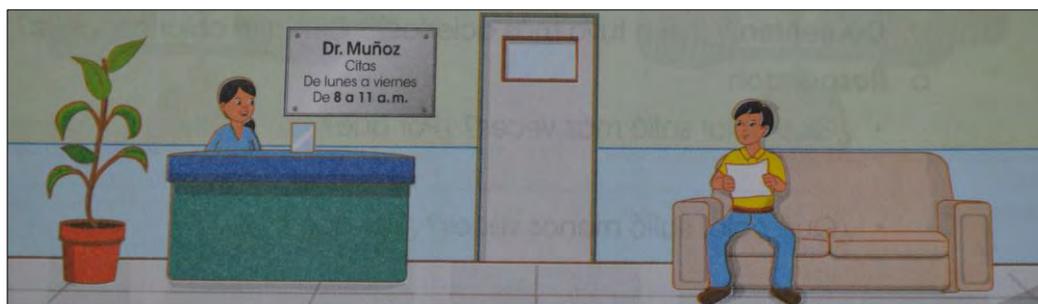
Las imágenes de las siguientes figuras 8 y 9 son otro claro ejemplo de los estereotipos de género en las profesiones.

**Figura 8:**

**Médico auscultando a un niño**



Fuente: Cuadernos de trabajo de matemática de segundo grado, primera edición, año 2015 imagen 80, página 205.

**Figura 9:*****Paciente esperando a doctor en sala de espera, atendido por recepcionista***

Fuente: Cuaderno de trabajo de matemática de cuarto grado, primera edición, año 2015, imagen 78, página 120.

Las preguntas que aquí nos hacemos, siguiendo el método de permutación, es ¿Por qué en la figura 8 es un doctor y no una doctora?, ¿Por qué en la figura 9 la recepcionista es mujer y no hombre?, y ¿Por qué es hombre también el doctor al que espera el paciente? (en la pared del fondo hay una placa que indica Dr. Muñoz). Es justamente esta variable de la presencia/ausencia la que nos permite ver el contenido latente o denotativo detrás del manifiesto o connotativo.

A continuación, en la figura 10 encontramos una imagen que nos muestra una idea naturalizada y recurrente de las mujeres en el espacio privado/doméstico. En ella vemos dos mujeres conversando, la primera está saliendo de casa al mercado y le dice a la segunda que después de hacer las compras pasará por ella para acompañarla a su cita médica. En este caso se reafirma el estereotipo en el carácter doméstico de sus actividades, ya que por la hora que marca el reloj colgado en la pared, no tienen obligaciones laborales fuera de casa. Asimismo, como señala Muñoz (2017) persiste la diferencia en el discurso sobre la función de la mujeres y los varones en la sociedad. A las primeras se les confieren atributos, que refuerzan y naturalizan los estereotipos de género mostrados en la tabla 11 del segundo capítulo (Leñero 2009). Las mujeres se acompañan, se ayudan entre sí, y por supuesto, tienen el tiempo para hacerlo porque no tienen que cumplir un horario de trabajo fuera de casa.

**Figura 10:**

***Dos amigas conversando por teléfono para acompañarse a una cita médica***



Fuente: Cuaderno de trabajo de matemática de quinto grado, primera edición, año 2015, figura 54, página 59.

A continuación, en las figuras 11 y 12 tenemos imágenes de actividades profesionales realizadas por docentes hombres y mujeres respectivamente. En la figura 11 vemos a dos profesores varones que se encuentran comprando pasajes en una empresa de transporte terrestre para llevar a sus alumnos de cuarto grado a un viaje de estudios de Ilo hacia Moquegua. En la figura 12 se encuentra una profesora mujer que prepara una danza por el aniversario del colegio. ¿Qué nos dicen a primera vista estas dos imágenes? Es claro que la idea que se interioriza en la mente de los niños y niñas es que los docentes hombres realizan trabajos relacionados con el estudio y el conocimiento, mientras que las profesoras son las que se encargan de preparar los bailes y eventos de la escuela. Asimismo, el hecho que los alumnos viajen con profesores hombres refuerza la idea de que los hombres brindan mayor seguridad ante cualquier peligro, pues las mujeres son frágiles y pueden ser víctimas de cualquier incidente amenazador.

**Figura 11:**

***Dos profesores compran pasajes para realizar visita de estudio con alumnos***



Fuente: Cuaderno de matemática de cuarto grado, primera edición, año 2015, figura 135, página 120

**Figura 12:**

*Profesora prepara danza con niños y niñas por aniversario del colegio.*

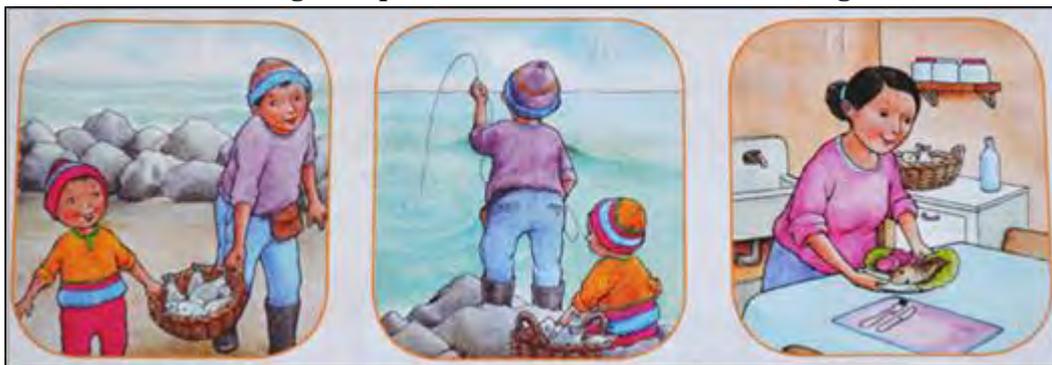


Fuente: Cuaderno de trabajo de matemática de cuarto grado, primera edición, año 2015, imagen 135, página 120.

Del mismo modo, como se muestra en la figura 13, en el área rural se ratifica la labor del hombre como proveedor de alimentos y la mujer como ama de casa al cuidado de la familia. La siguiente imagen da cuenta de esta representación que va interiorizándose en la mente de niñas y niños como norma que dictará su labor en la familia y la sociedad. El hombre sale a pescar con su hijo hombre y la madre es la encargada de preparar los alimentos.

**Figura 13:**

*Secuencia de tres imágenes que demuestran la dinámica del hogar.*



Fuente: Cuaderno de trabajo de matemática de primer grado, primera edición, año 2015, imagen 53, página 103.

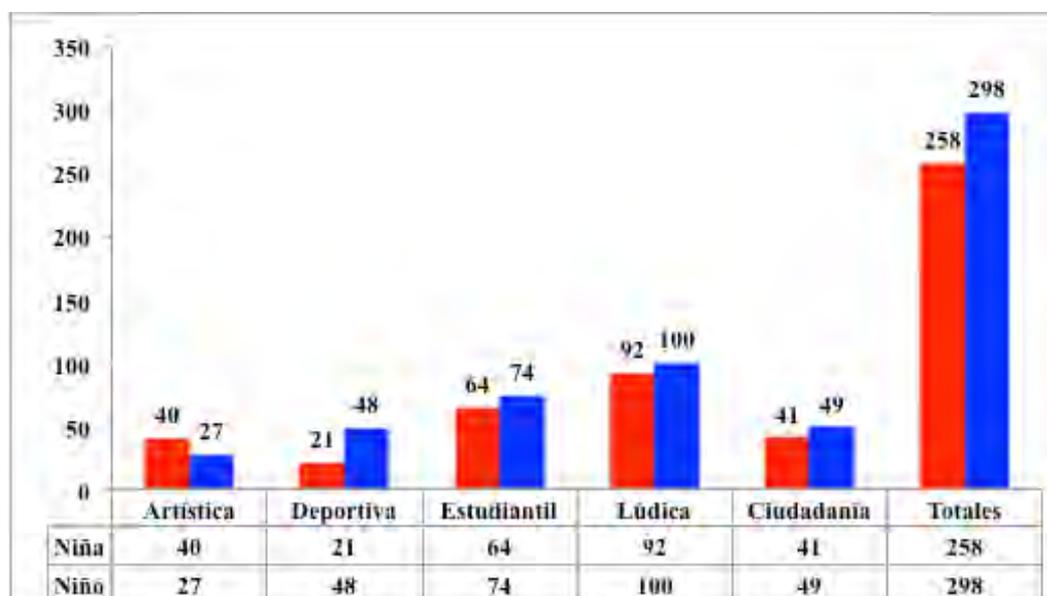
**Figura 14:**  
*Niña ayuda a su madre en las labores domésticas*



Fuente: Cuaderno de trabajo de matemática de primer grado, primera edición, año 2015, imagen 53, página 103.

#### 4.3.3. Actividades realizadas por niños y niñas

Siguiendo con la metodología propuesta, en el gráfico 10 se presentan las actividades realizadas por niñas y niños, tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Tenemos en primer lugar las artísticas donde las niñas (40) superan en 13 a los niños (27). En las actividades deportivas los niños están representados en 48 ocasiones y las niñas en 21, es decir, menos de la mitad. En las actividades estudiantiles las niñas participan en 64, mientras que los niños en 74. En lo que se refiere a las actividades lúdicas, los niños están representados en 100 ocasiones y las niñas en 92. Por último, las referidas a ciudadanía donde se han agrupado las acciones de servicios y apoyo en la escuela, el hogar y la comunidad. En esta actividad el número de niñas (41) representa el 37% de los personajes y los niños (49) el 63%.

**Gráfico 10*****Actividades realizadas por niñas y niños***

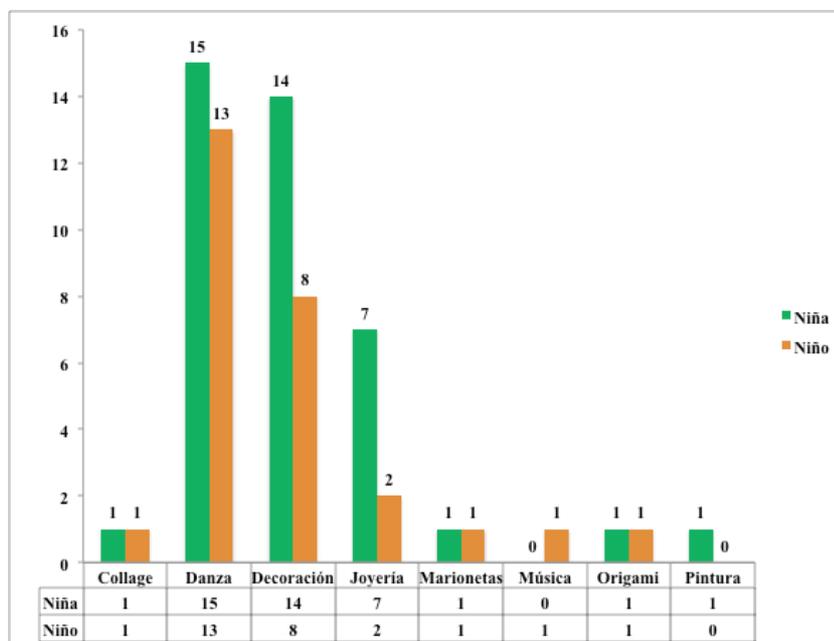
Fuente: Cuadernos de trabajo de matemáticas, primera edición, año 2015.

Elaboración propia

En el siguiente gráfico 11 se han desagregado las actividades artísticas con el fin de tener un acercamiento más claro con respecto a las actividades que realizan las niñas y los niños. Entre las actividades incluidas encontramos la danza, decoración, joyería, marionetas, música, origami y pintura. El mayor número de niñas se encuentra en danza (15) y decoración (14). En el caso de los niños la danza (13) y la decoración (8) son también las actividades con mayor número de actores. Otra actividad que resalta en las niñas es la joyería (7), mientras que en los niños solo alcanza a 2. Como se puede ver, es en las actividades artísticas donde las niñas superan a los niños en número. Del mismo modo, en el desagregado también podemos encontrar estereotipos, que como dijimos anteriormente, refuerzan las percepciones y representaciones tradicionales del ser mujer y del ser hombre.

### Gráfico 11

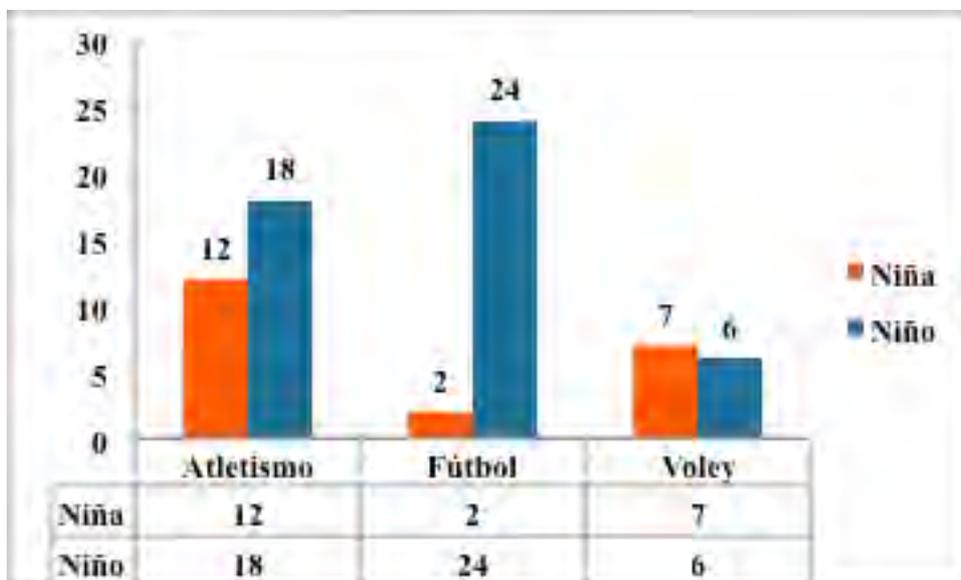
#### *Actividades artísticas realizadas por niñas y niños*



Fuente: Cuadernos de trabajo de matemáticas primera edición, año 2015.

Elaboración propia

En el siguiente gráfico 12 se muestran las actividades deportivas, que solo incluyen atletismo, fútbol y vóley. En estas actividades los niños están representados en 48 ocasiones y las niñas en 21, es decir, menos de la mitad. Es importante destacar que las mujeres participan en atletismo (12), vóley (7) y fútbol (2). Los niños en cambio cuentan con 18 que compiten en atletismo, 2 que juegan vóley y 24 que juegan fútbol. Estos resultados refuerzan el estereotipo de los niños en actividades al aire libre, fuera del contexto doméstico, donde demuestran su destreza y la agilidad en actividades deportivas propias de los varones. En la actualidad hay muchas niñas que juegan al fútbol, así como mujeres en los distintos clubes de fútbol nacional e internacional. Sin embargo, al no ser incluidas en este deporte, se reproduce el estereotipo de “el fútbol no es para niñas”. En atletismo, también los niños superan a las niñas en número, no obstante tener en el Perú a Inés Melchor, destacada atleta peruana que nos ha representado en diversas competencias internacionales. No podemos dejar de reconocer que ha habido un esfuerzo por incluir a las mujeres en las distintas actividades generalmente ejecutadas por hombres, pero el sesgo hacia el estereotipo todavía está presente.

**Gráfico 12*****Actividades deportivas realizadas por niñas y niños***

Fuente: Cuadernos de trabajo de matemáticas, primera edición, año 2015.

Elaboración propia

A manera de ejemplo, se observa en la siguiente figura (14) una imagen donde se puede distinguir a un grupo de niños y niñas jugando al fútbol en la playa. A primera vista podríamos decir que hay participación tanto de niños como de niñas, pero si miramos con mayor detenimiento nos daremos cuenta que de 10 jugadores en la cancha, solo 4 son niñas, los demás son varones (10). Es decir, el mensaje denotativo es niños y niñas juegan fútbol, pero el connotativo nos dice que las mujeres, salvo excepciones, no juegan bien, por lo tanto solo participan algunas.

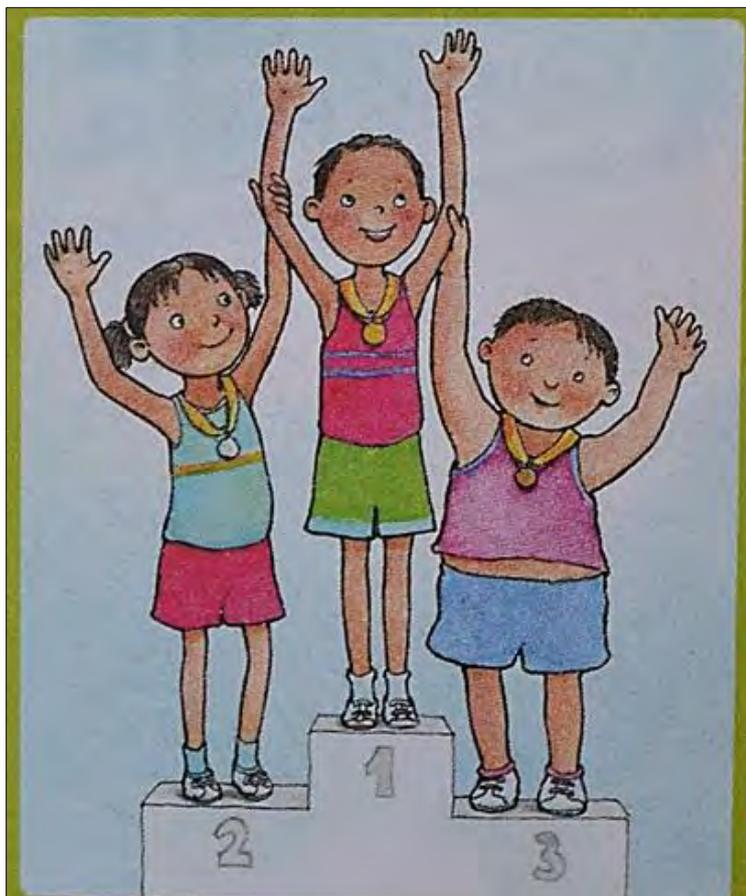
**Figura 15:**  
*Niños y niñas jugando fútbol en la playa*



Fuente: Cuaderno de trabajo de matemática, segundo grado, primera edición, año 2015, imagen 82, página 205.

Del mismo modo, el número de participantes niños (18) en atletismo supera en 50% al de las niñas (12), pero eso no se queda ahí. De los tres ganadores 2 son hombres y uno se lleva el primer puesto, la segunda lo ocupa la niña y el tercero el otro niño. Se podría decir que hay participación de ambos sexos, pero debemos ver que aquí también está presente el estereotipo “los niños son más rápidos que las niñas” y al mismo tiempo, si miramos con mayor detenimiento, podremos distinguir una doble discriminación hacia el niño que ocupa el tercer lugar, ya que es de baja estatura y de contextura robusta, y, por lo tanto, la niña le puede ganar.

**Figura 16:**  
*Niños y niñas recibiendo sus medallas en el podio*

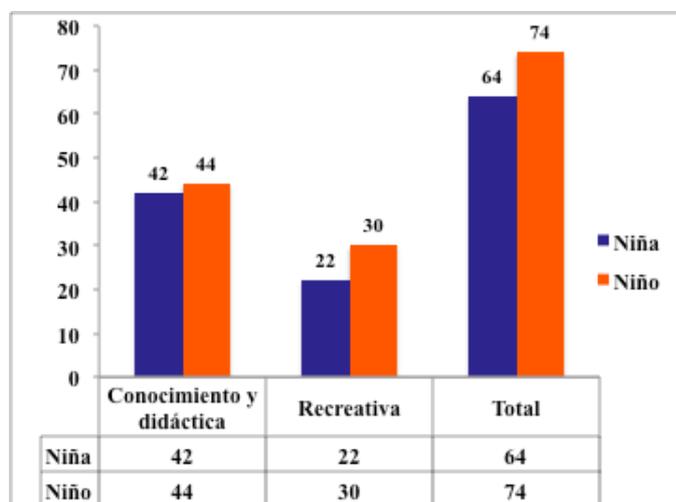


Fuente: Cuaderno de trabajo de matemática de segundo grado, primera edición, año 2015, figura 3, página 19.

En el siguiente gráfico 13 se muestran las actividades estudiantiles. Al igual que en los casos anteriores, los niños tienen mayor presencia que las niñas. De los 74 niños, 44 se encuentran en el ámbito del conocimiento y 30 en actividades recreativas. Del total de niñas (64), 42 realizan actividades relacionadas al conocimiento, mientras que las otras 22 se ubican en las recreativas.

### Gráfico 13

#### *Actividades estudiantiles realizadas por niñas y niños*



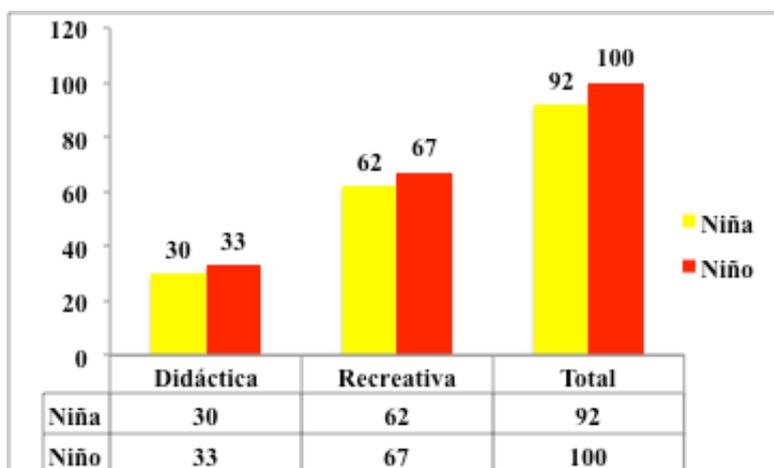
Fuente: Cuadernos de trabajo de matemáticas, primera edición, año 2015.  
Elaboración propia

En la siguiente figura tenemos un ejemplo de cómo en una actividad recreativa en el ámbito estudiantil, que a simple vista parecería normal, siguiendo a Leñero (2009) y Subirats (1994), encontramos el estereotipo relacionado al cuerpo y la fuerza de los niños por encima de las niñas. La imagen nos indica claramente que se necesitan 5 niñas para igualar la fuerza de 4 niños. Nótese que la soga está al medio, es decir, están igualados en fuerza. Este tipo de imágenes refuerzan los estereotipos en relación al uso del cuerpo, donde los hombres son más fuertes que las mujeres, y por lo tanto hay dos posibilidades, la primera, que las mujeres necesitan que las cuiden y las resguarden, y por otro lado, con consecuencias negativas, que las violenten y las sometan.

**Figura 17:*****Niñas y niños juegan a jalar la soga***

Fuente: Cuaderno de trabajo de matemática de sexto grado, primera edición, año 2015, imagen 52, página 70.

Las actividades lúdicas, aquellas que no están dentro del ámbito escolar, también se han dividido en las que llevan un componente didáctico y las que son puramente recreativas. En el gráfico 14 se puede apreciar que niños y niñas participan con 30 y 33 respectivamente en el componente lúdico/didáctico, no mostrando mayor diferencia. En las actividades lúdico/recreativas la diferencia porcentual entre niños (67) y niñas (62) es de 2 puntos.

**Gráfico 14*****Actividades lúdicas realizadas por niñas y niños***

Fuente: Cuadernos de trabajo de matemáticas, primera edición, año 2015.  
Elaboración propia

Más allá del número de niñas y niños en las diferentes actividades hay un hecho indiscutible en relación los ejemplos que utilizan para cada uno de ellos. En las figuras 18 y 19 hay un mensaje implícito: los niños juegan en el espacio abierto con carritos y las niñas juegan en sus casas con artículos relacionados con el arreglo personal y la belleza (Espinosa 2004). En este caso sí hacen explícito que las vinchas son para adornarse el cabello. El tema de estudio no tiene ninguna relación con los objetos, sin embargo, este es el patrón que encontramos a lo largo del análisis. Es muy sutil para la mirada infantil, pero es justamente esta forma de presentar a niñas y niños lo que va forjando las diferencias.

**Figura 18:**

*Niños jugando con carritos en el patio del colegio*



Fuente: Cuaderno de matemática de sexto grado, primera edición, año 2015, figura 81, página 107.

**Figura 19:**

*Niñas jugando con vinchas para el cabello en el dormitorio de una de ellas*

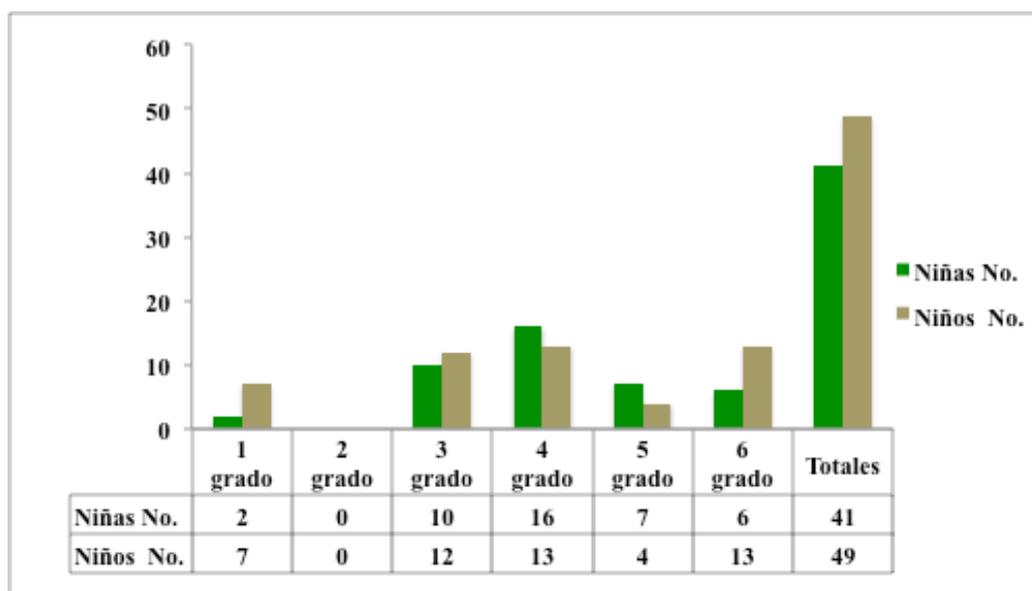


Fuente: Cuaderno de matemática de sexto grado, primera edición, año 2015, figura 83, página 108.

Por último, tenemos en el siguiente gráfico las acciones que hemos llamado de ciudadanía que como ya se dijo anteriormente, comprenden servicios de ayuda a la escuela, el municipio, la comunidad, el hogar o cualquier otra institución social. El siguiente resultado nos muestra el grado de representación que tienen las niñas (41) es decir 45% versus los niños (49) que representa el 55% del total. Sin embargo, la participación de ambos a través de los grados no es constante. Mientras que en primero, tercero y sexto los niños superan a las niñas, en cuarto y quinto grado son las niñas las que tienen mayores apariciones. En segundo grado no se encontró ninguna actividad de esta clase. En este caso no se ve reflejado el estereotipo relacionado con el carácter de servicios “innato” en las mujeres.

### Gráfico 15

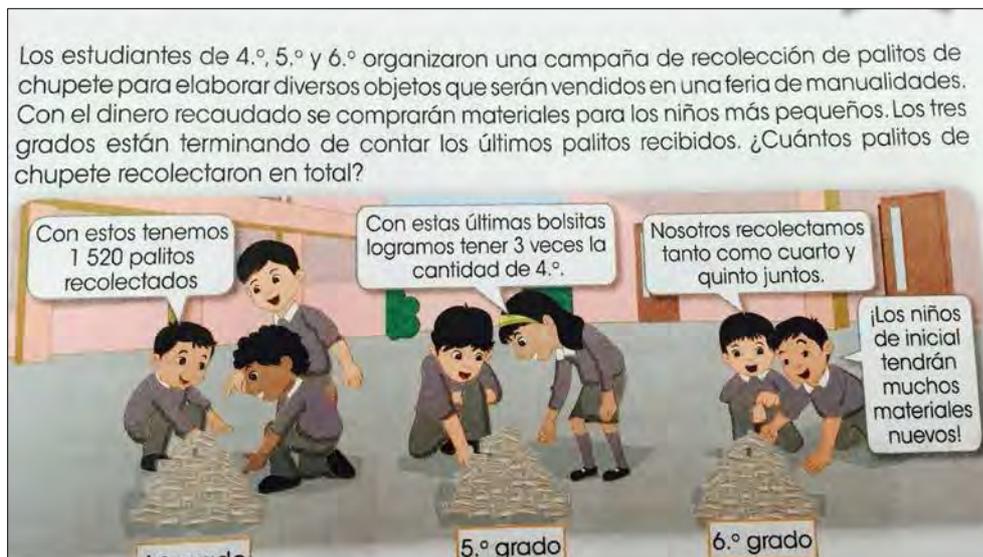
#### *Actividades de ciudadanía realizadas por niñas y niños según grado*



Fuente: Cuadernos de trabajo de matemáticas, primera edición, año 2015.

Elaboración propia

No obstante estos resultados, en la figura 19 vemos a estudiantes de cuarto, quinto y sexto trabajando en una campaña de recolección de palitos de chupete, que serán utilizados para producir objetos que serán vendidos en la feria. En este caso, de 7 estudiantes solo una es mujer, los demás son varones.

**Figura 20:*****Estudiantes recolectan palitos para elaborar material para Feria***

Fuente: Cuadernos de trabajo de matemática de sexto grado, primera edición, año 2015, figura 22, página 41.

Como se ha visto, en todos los casos los niños están mayoritariamente representados dentro del ámbito escolar, ya sea en actividades de conocimiento, deportivas, lúdicas o de ciudadanía (Michel 2001). El único ámbito en que las niñas superan a los niños es el artístico donde las primeras representan el 67% y los varones alcanzan solo el 33%. Ahora, es importante destacar que dentro de estas actividades, las de decoración y joyería, son las de mayor diferencia entre niños y niñas. (Anderson 1982; Espinosa 2004). Decimos entonces que son imágenes estereotipadas.

## **V. CONCLUSIONES**

Del estudio realizado, lo primero que se observa es que en las imágenes del material educativo impreso analizado, la presencia masculina sigue teniendo mayor representación a nivel de número de actores, tanto adultos como niños, aunque proporcionalmente menor que en investigaciones anteriores.

Con respecto a la división del trabajo, en el ámbito profesional se continúa ubicando a mujeres y varones de acuerdo a las características que se supone son innatas en ellos y ellas, lo que deviene en la segregación de las mujeres en profesiones tradicionalmente realizadas por hombres. Las mujeres siguen estando mayoritariamente en el campo de la educación infantil, así como los pequeños comercios. Los varones, por su parte, son presentados en un mayor número de profesiones. Es importante resaltar que cuando los hombres son ubicados en el campo educacional, generalmente lo es en los grados superiores. Pero estos estereotipos no solo están presentes dentro de la enseñanza, sino que trascienden a las actividades vinculadas a la escuela. Un ejemplo de esto, como lo vimos en el análisis cualitativo, es que mientras los profesores varones efectúan viajes de estudio con sus alumnos, las profesoras se encargan de preparar las actividades artísticas que se realizan en la escuela.

En lo respecta a los oficios, la diferenciación entre hombres y mujeres es la variedad de ocupaciones donde se representa a los primeros versus el encasillamiento de las mujeres en el pequeño comercio. Esta segregación de las mujeres confirma el estereotipo de la mayor capacidad de los varones para realizar diferentes tareas, mientras que las mujeres solo están preparadas para realizar labores que no requieran mayor destreza o conocimiento. El problema es que eso no se queda ahí, porque si bien es cierto, las mujeres han incrementado su representación en oficios y profesiones fuera del hogar, la tendencia de encasillarla en el ámbito doméstico y al cuidado de la familia se mantiene de manera sistemática. Los hombres, por el contrario, permanecen en el ámbito público y su participación en el hogar es poca o casi nula. El ámbito privado/doméstico sigue siendo un espacio reservado para las mujeres y desvalorizado por la sociedad.

Una de las causas de esta situación es que la lucha de las mujeres ha estado casi siempre dirigida a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, la participación política y el mercado laboral; sin embargo, se ha dejado de lado y por lo tanto desvalorizado, toda labor relacionada con el cuidado de los hijos y el hogar. El saber cuidar y alimentar a un recién nacido, el organizar una casa de manera funcional, y en general, todo lo referente a la formación de niños y niñas, es fundamental para el funcionamiento de la sociedad; y sin embargo, no es considerado de importancia, debido seguramente a que se daba por contado ya que era una labor que le correspondía a la mujer. Por eso, creo que iniciativas como la realizada por la escuela de España, deberían ser tomadas como ejemplo y replicarlas en nuestro país. Incluir dentro del currículo la enseñanza de las labores domésticas, ayudará a ir cambiando el pensamiento de la tradicional división del trabajo por razones de sexo. Entonces, no solo se trata que las mujeres accedan y tengan oportunidades en el mundo profesional y laboral, sino que los hombres también se inserten y participen de manera activa en el hogar. Es preciso revalorar la labor dentro del hogar. Si esto no se toma en cuenta, la desigualdad hacia las mujeres va a continuar sin mejora alguna porque históricamente el mundo doméstico no ha sido considerado de importancia.

En el caso de las niñas y los niños, también se ha encontrado que ha habido un incremento en el número de participación de las primeras en relación a los resultados de estudios anteriores, no obstante, se mantiene la disparidad entre ambos sexos. No obstante, al igual que en el caso de las mujeres adultas, las actividades realizadas por las niñas y los niños reproducen estereotipos respecto de las cualidades y características de cada uno de ellos. Las niñas destacan en el nivel artístico, los niños en el deportivo. La belleza en las mujeres y la fuerza en los hombres es un tema que se mantiene y se transmite a través de las imágenes en los textos escolares. Frases como: A Lola y a Susy les gusta adornar su cabello con vinchas de diferentes modelos, solo refuerza el mandato de la importancia de la belleza en las mujeres. En el mismo sentido, los niños destacan en atletismo y fútbol, lo que refuerza su condición de fuertes, resistentes, y veloces, cualidades históricamente asignadas a los niños.

Estas representaciones estereotipadas se interiorizan en los pequeños, pero al mismo tiempo se contradicen con la realidad actual. Las niñas comparten juegos generalmente pensados solo para niños, pero se les sigue incentivando la calidez, la ternura y el cuidado a través de juguetes que imitan y promueven las labores consideradas propias de las mujeres.

Estas imágenes estereotipadas de niñas y niños, no es el único referente del “deber ser”. Las representaciones y estereotipos de mujeres y hombres adultos se convierten en el referente del comportamiento en su adultez, así como el rol que les corresponde desempeñar como mujeres y hombres adultos.

Esta es una de las razones por las cuales se debe tener un cuidado especial al momento de elaborar los recursos educativos que serán usados en la escuela como material de apoyo. Del mismo modo, es preciso hacer hincapié que no se debe caer en facilismos al decir que las imágenes solo grafican lo que sucede en la vida real, ya que es una manera de normalizar las diferencias que luego se convertirán en desigualdades para las mujeres.

Ya en los medios de comunicación, especialmente en la publicidad hay una fuerte tendencia a estereotipar. Las tiendas y supermercados son una fotografía de esta realidad. Para encontrar el lugar donde se ubican los juguetes de niñas y niños, no tenemos más que buscar el color rosado donde estarán los cochecitos de bebé, las cocinitas, juegos de té entre otros, mientras que en el lado de los varoncitos se destacan aquellos relacionados con la agresividad como metralletas, pistolas, espadas, así como animales grandes y con sonidos muy fuertes.

De otro lado, las familias presentadas son siempre la pareja madre/padre e hijos, no teniendo en cuenta a las monoparentales, donde casi siempre son las mujeres las que dirigen el hogar y son las responsables, no solo del sustento económico, sino también del cuidado, la alimentación y la educación de su familia.

Trabajar el tema de género en la educación no es tarea fácil y requerirá de la participación de diversos actores. A partir de los resultados presentados en este informe, se confirma que la discriminación hacia las mujeres en los materiales educativos impresos se mantiene a través de los años.

Un punto muy importante a tener en cuenta es el estereotipo de la supuesta fragilidad y debilidad de las niñas frente a los niños en algunas imágenes, ya que transmite y refuerza la idea que los hombres son más fuertes que las mujeres, y, por lo tanto, pueden someterlas y obligarlas a la fuerza a hacer cosas que no desean hacer, lo que de alguna manera fomenta la violencia.

## BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

ABRIC, Jean Claude

2001 “Representaciones sociales: aspectos teóricos”. *Prácticas sociales y representaciones*. México, D.F: Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V. pp. 11-32

Consulta: 15 de julio 2017.

[http://villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1337&data=262dc7\\_practicas-sociales-full.pdf](http://villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1337&data=262dc7_practicas-sociales-full.pdf)

ALFARO, Rosa María

1993 “La comunicación como relación para el desarrollo”. *Una comunicación para otro desarrollo*. Lima: Calandria, pp. 27-39. Consulta: 20 de marzo del 2017

[http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/LA\\_COMUNICACION\\_COMO\\_RELACION\\_PARA\\_EL\\_DESARROLLO.pdf?revision\\_id=56270&package\\_id=37242](http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/LA_COMUNICACION_COMO_RELACION_PARA_EL_DESARROLLO.pdf?revision_id=56270&package_id=37242)

1999 “Comunicación y Educación: una alianza estratégica de los nuevos tiempos”. En: *Signo y Pensamiento*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 9-18. Consulta: 28 de abril de 2018.

<https://www.google.com.pe/search?q=Comunicacion+y+Educacion+una+alianza+estrategica+de+los+nuevos+tiempos.+En+Signo+y+Pensamiento.+Pontificia+Universidad+Javeriana.+Bogota&oeq=Comunicacion+y+Educacion+una+alianza+estrategica+de+los+nuevos+tiempos.+En+Signo+y+Pensamiento.+Pontificia+Universidad+Javeriana.+Bogota&aqs=chrome..69i57j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

ALFONSO, Pilar y Juan Pablo AGUADO

s/f “Estereotipos y Coeducación”. En: Manual digital de género, género y educación. Departamento de formación, empleo, desarrollo e igualdad de oportunidades del Consejo Comarcal del Bierzo. Madrid: Red FONGDCAM. Consulta: 27 de enero de 2016.

[http://redongdmad.org/manuales/genero/datos/docs/1\\_ARTICULOS\\_Y\\_DOCUMENTOS\\_DE\\_REFERENCIA/D\\_EDUCACION/Estereotipos\\_y\\_Coeducacion.pdf](http://redongdmad.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/D_EDUCACION/Estereotipos_y_Coeducacion.pdf)

AMES, Patricia

2006 “Desafíos para una equidad de género en la educación”. En: AMES, Patricia (editora). *Las brechas invisibles*. Lima, Perú: IEP. Educación y Sociedad.

ANDERSON, Jeanine y Cristina HERENCIA

1983 *La imagen de la mujer y el hombre en los libros de texto escolares peruanos* (informe). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Lima. Consulta: 25 de enero de 2016.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000611/061182sb.pdf>

ASINSTEN, Juan Carlos

2008 *Comunicación visual y tecnología de gráficos en computadora. Educar.* Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología: Argentina.

<https://www.educ.ar/recursos/91865/comunicacion-visual-y-tecnologia-de-graficos-de-computadoras>

BELMONTE, Jorge y Silvia Guillamón

2008 “Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV”. *Revista Científica de Educomunicación*. Volumen XVI, número 31, , 2008,; pp. 115- 120

BONDER, Gloria

2013 “La equidad de género en las políticas educativas: una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas”. *Educar con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras*. Ediciones Sinergias. Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas – FLACSO Argentina, Serie de trabajos Monográficos volumen 2. Consulta: 3 de abril de 2017

[http://www.prigepp.org/media/documentos/sinergias/Vol2\\_sinergias\\_educacion.pdf](http://www.prigepp.org/media/documentos/sinergias/Vol2_sinergias_educacion.pdf)

COMPAÑÍA PERUANA DE ESTUDIOS DE MERCADO Y OPINIÓN PÚBLICA (CPI)

2017 Perú: Población según sexo: 1990-2017. (reporte). *Market Report a agosto 2017*. Consulta: 28 de febrero de 2018.

[http://cpi.pe/images/upload/paginaweb/archivo/26/mr\\_poblacion\\_peru\\_2017.pdf](http://cpi.pe/images/upload/paginaweb/archivo/26/mr_poblacion_peru_2017.pdf)

DE BEAUVOIR, Simone

1949 “El segundo sexo”. En: *Los hechos y los mitos*, volumen 1. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.

DE LAURETIS, Teresa

1989 “La tecnología del género”. En DE LAURETIS, Teresa. *Diferencias. Etapas de un camino del feminismo. Horas y horas*. Madrid, pp. 33-69.

DEL MORAL, María Esther

2000 Los nuevos modelos de mujer y de hombre a través de la publicidad. En: *Revista Comunicar* número 14, pp. 208-217. Consulta: 1 de marzo de 2016.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801427>

ECURED

s/f “Comunicación visual”. *EcuRed. Conocimiento con todos y para todos*. La Habana. Consulta: 1 de marzo de 2017.

[https://www.ecured.cu/Comunicaci%C3%B3n\\_visual](https://www.ecured.cu/Comunicaci%C3%B3n_visual)

ESPINOSA, Giuliana

2004 “Currículo y equidad de género en la primaria: una mirada desde el aula. Estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad de Lima”. En: BENAVIDES, Martín (editor). *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*. Lima: Grade. Consulta: 30 de abril de 2018.

[http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/81/LIBROGRADE\\_EDUCACIONPPEQUIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/81/LIBROGRADE_EDUCACIONPPEQUIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

GARCÍA, Luis

2009 *Representaciones de los jóvenes de Comas sobre sí mismos, Comas, Lima y el Perú*. Tesis de maestría en Sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Graduados.

GONZÁLEZ, Blanca

1999 “Los estereotipos como factor de socialización en el género. En: *Revista Comunicar* número 12, pp. 79-88. Consulta: 12 de marzo de 2018.  
<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=12&articulo=12-1999-12>

GUMUCIO, Alfonso

2011 “Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo”. En PEREIRA, José Miguel y Amparo Cadavid (Editores). *Comunicación, desarrollo y cambio social*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana: Universidad Minuta de Dios. Consulta: 17 de junio de 2016.  
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2454>

HALL, Stuart

2010 *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán/ Lima/ Bogotá/ Quito: Envió editores/ Instituto de Estudios Peruanos/ Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar. Pontificia Universidad Javeriana/ Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

IBAÑEZ, Tomás

1988 “Representaciones sociales teoría y método”. Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona: Sendai. Consulta: 18 de febrero de 2017  
<https://investigacionubv.files.wordpress.com/2016/08/las-representaciones-sociales-tomas-tomas-ibac3blez.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)

2016 *Perú: Brechas de Género 2016. Avances hacia la igualdad de mujeres y hombres*. (informe). Lima. Consulta: 28 de setiembre de 2017.  
[http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1388/Libro.pdf](http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1388/Libro.pdf)

JODELET, Denisse

1984 “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”. *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós; 1988. Consulta: 13 de febrero de 2016  
<http://www.scielo.org.co/scieloOrg/php/reference.php?pid=S0121-75772008000100008&caller=www.scielo.org.co&lang=en>

JOLY, Martine

2003 *La imagen fija*. Buenos Aires: La Marca Editora.

1999 *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: La Marca Editora.

LA REPÚBLICA

2018 Colegio despierta admiración al enseñar a sus alumnos varones a planchar, coser y cocinar

<https://larepublica.pe/mundo/1353734-espana-colegio-montecastelo-ensena-alumnos-varones-planchar-coser-cocinar-igualdad-genero-equidad>

LACOLLA, Liliana

2005 “Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. En: *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Ciudad volumen 1, número 3 (julio-diciembre 2005). Consulta: 25 de marzo de 2018.

<http://revista.iered.org/v1n3/pdf/lacolla.pdf>

LAMAS, Martha

1996 “La antropología feminista y la categoría género”. En LAMAS, Martha (compiladora). *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 97-125.

2014 “Dimensiones de la diferencia”. *Cuerpo, sexo y política*. Cuernavaca: Océano

LEÑERO, Martha

2009 *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública. Consulta: 30 de setiembre de 2018.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Equidad-de-genero-y-prevencion-de-la-violencia-en-preescolar.pdf>

LLOREN-BEDMAR, Vicente y Verónica COBANO-DELGADO

2014 “La mujer en los libros de texto de Bachillerato en España”. En: *Cuadernos de Pesquisa*. Volumen 44, número 151, pp. 156-175. Jun.-marzo 2014. Consulta: 16 de setiembre de 2018.

<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3002/3219>

MANASSERO, María Antonia

2003 “Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias”. *Revista de Educación*. Islas Baleares, número 330, pp. 251-280.

MCCALL, Elizabeth

2011 “Comunicación para el Desarrollo: fortaleciendo la eficacia de las Naciones Unidas”. UNICEF; FAO; UNESCO; OIT; OMS; PNUD; OGC. Nueva York: EE.UU. Consulta: 19 de octubre de 2018.

MENA, Magrit y Martin MÁLAGA

2014 Análisis de género e interculturalidad en las Rutas del Aprendizaje del Ministerio de Educación. Consultoría para el Proyecto Forge. Manuscrito no publicado

MICHEL, André

2001 “Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares”. *Educere, enero-febrero-marzo*. Mérida, volumen 5, número 12, pp. 67-77. Consulta: 28 de abril de 2017.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601210>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU)

2013 *Lineamientos de política de materiales y recursos educativos EBR 2013-2016*.

2015a “Especificaciones técnicas para la adquisición de textos escolares, cuadernos de trabajo, guías de actividades y manuales para docentes de educación secundaria. Dotación 2016.

2015b *El Perú en PISA 2015 Informe nacional de resultados*. Consulta: 1 de agosto de 2018.

[http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro\\_PISA.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf)

MORA, Martín

2002 “La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici”. *Athenea Digital*, número 2, pp. 1-25. Consulta: 28 de abril de 2017.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982004000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005)

MIGUEL ÁNGEL MORALES

2017 Diez mujeres matemáticas de antes y ahora. *El Aleph*, El país.

[https://elpais.com/elpais/2017/03/08/el\\_aleph/1488970880\\_865812.html](https://elpais.com/elpais/2017/03/08/el_aleph/1488970880_865812.html)

MORGADE, Graciela

2001 *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires/México.

MORILLO, Emilio

s/f “Reformas educativas en el Perú del Siglo XX”. En *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*. Consulta: 3 de agosto de 2018.

<https://www.oei.es/historico/oeivirt/m.htm>

MUÑOZ, Fanni

2018 “Relevancia de la igualdad de género en la educación actual”. *Los Andes*. Nacional. Puno, 15 de abril. Consulta: 15 de julio.

<http://www.losandes.com.pe/Nacional/20180415/113466.html>

2017 “Las políticas educativas y la incorporación de género en la Educación (1990-2016): un campo en disputa”. *Tarea*. Lima, número 94, pp. 14-24. Consulta: 23 de abril de 2018.

[https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/08/Tarea94\\_14\\_Fanni\\_Munoz.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/08/Tarea94_14_Fanni_Munoz.pdf)

2002 “Caminos cruzados: Género en las políticas educativas en el Perú en los últimos diez años”. *En Educ. Soc., Campinas (2006), 27, (95), 385-406.*

<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a04v2795>

MUÑOZ, Fanni, RUIZ BRAVO, Patricia y José Luis ROSALES

2006 “Género y Políticas educativas en el Perú. 1990-2003”. En AMES, Patricia (editora). *Las brechas invisibles: Desafíos para la equidad de género en la educación*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

MUÑOZ, Fanni y Vanessa LAURA

2017 “Género y la denominada “ideología de género” en educación: entre el diálogo y el rechazo a la diversidad”. *Perú Hoy. El arte del desgobierno*. Lima: DESCO. Pág.206

[http://www.desco.org.pe/recursos/site/files/CONTENIDO/1118/11\\_Mu%C3%B1ozLaura\\_PHj17.pdf](http://www.desco.org.pe/recursos/site/files/CONTENIDO/1118/11_Mu%C3%B1ozLaura_PHj17.pdf)

OBREGÓN, Rafael

2011 “Comunicación, desarrollo y cambio social”. *Portal de la Comunicación InCom- UAB · Lecciones del portal*. Consulta: 4 de noviembre de 2017.

[http://www.portalcomunicacion.com/uploads/pdf/49\\_esp.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/uploads/pdf/49_esp.pdf)

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU)

S/F “Igualdad de Género ¿Por qué es importante?”. *Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Consulta: 30 de marzo de 2018.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)

2017 *Revisión de las políticas educativas 2000-2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada*. Lima. Consulta: 23 de mayo de 2017.

<http://www.cne.gob.pe/uploads/revision-politicas-educativas-2000-2015.pdf>

S/F *Igualdad de género en la educación*. (manual) Lima, pp. 104-113. Consulta: 26 de febrero de 2017.

<https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Iguldad%20de%20genero.pdf>

PEREZ, Cruz y Bernardo CARGALLO

S/F “Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares”. Addenda a la ponencia *IV Lectura y Género: Leyendo la Invisibilidad*. Universidad de

Valencia, España. Consulta: 30 de abril de 2018.  
[https://www.uv.es/genero/docs/public\\_edu/sexismo\\_txtos.pdf](https://www.uv.es/genero/docs/public_edu/sexismo_txtos.pdf)

#### PERÚ 21

2018 “Día de la Mujer: Estas son las peruanas más representativas de nuestra historia”. *Perú 21*. Lima 8 de marzo. Consulta: 31 de marzo de 2018.  
<https://peru21.pe/peru/dia-mujer-son-peruanas-representativas-nuestra-historia-398721?foto=7>

#### PIÑA, Juan Manuel y Yazmín CUEVAS

2004 “La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México”. *Perfiles Educativos*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, volumen XXXVI, número 106, , pp. 102-124.  
 Consulta: 24 de junio de 2017.  
<http://www.redalyc.org/pdf/132/13210605.pdf>

#### PIÑEIRO, Silvia

2008 “La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual”. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, 7. Veracruz, julio-diciembre 2008. Consulta: 12 de abril de 2017.  
[http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero\\_representaciones\\_bourdieu.html](http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bourdieu.html)

#### RIVERA, León

2006 “Importancia de la educación materna para la reducción de la mortalidad infantil y la mortalidad en la niñez en el Perú. En RUIZ-BRAVO, Patricia y José Luis, ROSALES (editores). *Género y Metas del Milenio*. Lima, Perú: Fondo de Desarrollo para las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Fondo de Población de la Naciones Unidas (UNFPA)

#### RODRIGO, Miguel

2011 “Modelos de comunicación”. *Portal de Comunicación InCom-UAB. Lecciones del Portal*. Consulta: 14 de marzo de 2016.  
[http://www.portalcomunicacion.com/uploads/pdf/20\\_esp.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/uploads/pdf/20_esp.pdf)

#### RODRÍGUEZ, Clemencia., OBREGÓN, Rafael y Jair VEGA,

2002 *Estrategias de Comunicación para el Cambio Social*. Quito: Fundación Friedrich Ebert.

#### RODRÍGUEZ, Tania

2009 “Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación”. *Comunicación y Sociedad*. Guadalajara, número 11, enero-junio, 2009, pp. 11-36.. Consulta: 1 de agosto de 2016.  
<http://www.redalyc.org/pdf/346/34611503002.pdf>

RUIZ- BRAVO, Patricia

1999 *Una aproximación al concepto de Género* (ensayo). Lima.

1995 “Estudios, prácticas y representaciones de género. Tensiones, desencuentros y esperanzas”. En PORTOCARRERO, Gonzalo y Marcel VALCÁRCEL (editores). *El Perú frente al siglo XXI*. Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 436-463.

SCHRAMN, Wilbur

1982 “Investigación acerca de la comunicación en los Estados Unidos”. En SCHRAMN, WILBUR (editor.) *La ciencia de la comunicación humana*. Barcelona: Grijalbo.

[http://www.academia.edu/11555050/LA\\_CIENCIA\\_DE\\_LA\\_COMUNICACION\\_C3%93N\\_HUMANA\\_-\\_Wilbur\\_Schramm](http://www.academia.edu/11555050/LA_CIENCIA_DE_LA_COMUNICACION_C3%93N_HUMANA_-_Wilbur_Schramm)

SEN, Amartya

2000 *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta. Barcelona.

SUBIRATS, Marina

1994 “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy” *Revista Iberoamericana de Educación. Biblioteca Digital*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Número 6. Consulta: 27 de setiembre de 2018.

<http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/110416.pdf>

VAILLO, María

2016 “La Investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos?”. *Portal de Revistas Electrónicas, Tendencias Pedagógicas*. Madrid, volumen 17, 2016. Consulta: 13 de setiembre de 2018.

<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3002/3219>

VOZPÓPULI

2017 “Igualdad. Las niñas aprenden a subestimar a su propio género desde los 6 años”. *VozPópuli. Next*. España, 26 de ene de 2017. Consulta: 30 de octubre de 2017.

[https://www.vozpopuli.com/altavoz/next/ninas-aprenden-subestimar-propio-genero\\_0\\_993202192.html](https://www.vozpopuli.com/altavoz/next/ninas-aprenden-subestimar-propio-genero_0_993202192.html)

WOLTON, Dominique

2006 *Salvemos la comunicación. Aldea global y cultura. Una defensa de los valores democráticos y la cohabitación mundial*. Barcelona: Gedisa.

**ANEXOS**

**Anexo 1**  
**Total actores por sexo y grado**

Grado	Total Imágenes		Total Personajes		Personajes femeninos		Personajes masculinos	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
1 grado	134	100.00%	401	100.00%	190	47.38%	211	52.62%
2 grado	87	100.00%	207	100.00%	70	33.82%	137	66.18%
3 grado	182	100.00%	396	100.00%	184	46.46%	212	53.54%
4 grado	169	100.00%	411	100.00%	199	48.42%	212	51.58%
5 grado	181	100.00%	314	100.00%	157	50.00%	157	50.00%
6 grado	124	100.00%	260	100.00%	121	46.54%	139	53.46%
<b>Totales</b>	<b>877</b>	<b>100.00%</b>	<b>1989</b>	<b>100.00%</b>	<b>921</b>	<b>46.30%</b>	<b>1,068</b>	<b>53.70%</b>

**Anexo 2**  
**Total niñas y niños por grado**

<b>Grado</b>	<b>Niñas</b>		<b>Niños</b>		<b>Total</b>	
	No.	%	No.	%	No.	%
1 grado	149	45.99%	175	54.01%	324	100.00%
2 grado	35	25.55%	102	74.45%	137	100.00%
3 grado	160	45.98%	188	54.02%	348	100.00%
4 grado	153	50.00%	153	50.00%	306	100.00%
5 grado	112	50.68%	109	49.32%	221	100.00%
6 grado	90	48.39%	96	51.61%	186	100.00%
<b>Totales</b>	<b>699</b>	<b>45.93%</b>	<b>823</b>	<b>54.07%</b>	<b>1,522</b>	<b>100.00%</b>

## Anexo 3

## Total niños y hombres adultos por grado

Grado	Niños		Adultos		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%
1 grado	175	82.94%	36	17.06%	211	100.00%
2 grado	102	74.45%	35	25.55%	137	100.00%
3 grado	188	88.68%	24	11.32%	212	100.00%
4 grado	153	72.17%	59	27.83%	212	100.00%
5 grado	109	69.43%	48	30.57%	157	100.00%
6 grado	96	69.06%	43	30.94%	139	100.00%
<b>Totales</b>	<b>823</b>	<b>77.06%</b>	<b>245</b>	<b>22.94%</b>	<b>1,068</b>	<b>100.00%</b>

## Total niñas y mujeres adultas por grado

Grado	Niñas		Adultas		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%
1 grado	149	78.42%	41	21.58%	190	100.00%
2 grado	35	50.00%	35	50.00%	70	100.00%
3 grado	160	86.96%	24	13.04%	184	100.00%
4 grado	153	76.88%	46	23.12%	199	100.00%
5 grado	112	71.34%	45	28.66%	157	100.00%
6 grado	90	74.38%	31	25.62%	121	100.00%
<b>Totales</b>	<b>699</b>	<b>75.90%</b>	<b>222</b>	<b>24.10%</b>	<b>921</b>	<b>100.00%</b>

**Anexo 4**  
**Oficios realizados por mujeres y**  
**hombres por grado**

Oficio	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Totales	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Agente turístico	17	11											1	0
Agricultor(a)		2	1				3		5	7	1	2	7	14
Albañil				1						1		1	0	3
Ama de casa	9	1	1		5		2		7		5	3	29	4
Artesana(o)	1					1				1	1	1	2	3
Bordadora							1						1	0
Carnicero										1			0	1
Carpintero										1		1	0	2
Cobrador													0	1
Cocinero													0	1
Comerciante	3	3	11	8	6	4	11	9	5	5	9	2	45	26
Costurera							2		1				3	0
Criadores de animales	3	1		1		1		2				1	4	5
Distribuidor de periódicos/periódico														
Empleado/recepcionista							1		1		1	5	3	5
Florista(a)						1	1						1	1
Garadero										1			0	1
Granjera(o)	1	1				1						1	1	3
Inspector en fábrica												1	0	1
Mozo											1		0	1
Panadero					1	1	2	2	1	1	1	1	1	5
Pastelero													2	1
Pescador	1			2									0	3
Pintor								1					0	1
Transportista		2				1				2			0	5

## Anexo 5

## Profesiones realizadas por hombres y mujeres por grado

Profesión	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Totales	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
	3	3	3	0	2	1	3	8	1	2	3	0	15	14
Director							1						0	1
Arquitecto										1			0	1
Bibliotecaria									1				1	0
Doctor								1					0	1
Músico								1					0	1
Policia								1			1		1	1
Profesor(a)	3	3	3		2	1	3	4		1	2		13	9

**Anexo 6**  
**Actividades realizadas por niñas y niños por grado**

Categoría	Tipo de actividad	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Totales		
		Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	
Artística	Collage	3	1	4	0	22	21	6	1	2	1	3	3	40	27	
	Danza					1	1							1	1	
	Decoración					12	12					3	1	15	13	
	Joyería	1		4		8	6	5	1	1			2	14	8	
	Marionetas	1	1					1	1	1	1			7	2	
	Música													1	1	
	Ornamentación					1	1							0	1	
	Pintura	1				1	1							1	1	
	Deportiva		10	13	4	13	0	5	4	5	2	9	1	3	21	48
		Aeróbico	3	7	2	5			4	3	2	3	1		12	18
Fútbol				2	8		5		2		6		3	2	24	
Voley		7	6											7	6	
Educativa			5	11	2	2	28	29	23	23	4	8	9	14	71	87
		Conocimiento y didáctica	3	4	1	1	21	22	9	11	3	3	3	1	40	42
	Servicio	2	7			7	7	14	12		4	6	13	29	43	
	Recreativa			1	1					1	1			2	2	
	Lúdica		29	30	6	10	20	23	20	21	15	15	22	28	112	127
Didáctica y conocimiento		6	5	4	7	6	5	11	12	1		1		29	29	
Recreativa		23	25	2	3	14	18	9	9	14	15	21	28	83	98	