

# Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial

Artículos  
arbitrados

## Permanence of gender stereotypes in primary schools

Carmen Teresa García Ramírez  
ctgarcia@ula.ve

Universidad de Los Andes  
Facultad de Humanidades y Educación  
Escuela de Historia  
Mérida, estado Mérida (Venezuela)

Artículo recibido: 16/01/2014  
Aceptado para publicación: 26/03/2014



### Resumen

La escuela reproduce la sociedad a través de la socialización diferencial. El preescolar en Venezuela no escapa a esta realidad tanto en el siglo XX como en el que corre. Este artículo es producto de la docencia-investigación-acción sobre este tema. Los métodos utilizados son cualitativos y como resultado tenemos que: a) actualmente las escuelas siguen repitiendo los modelos cristalizados en estereotipos de género que por lo general son opuestos, complementarios y conflictivos. b) el nuevo currículo y nueva Ley son importantes como horizonte, pero tienen que ir acompañados de un proceso crítico sobre la educación actual.

**Palabras clave:** escuelas, estereotipos de género, Venezuela.

### Abstract

Schools reproduce society through differential socialization. Preschool in Venezuela, from the last century up to the present, is not an exception. This article is the product of teaching-research-action on this subject. The methods used are qualitative and as results we have: a) currently, schools are still repeating crystallized models of gender stereotypes that are often opposed, complementary and conflicting. b) the new educational curriculum and the new legal framework are important as a target; however they should be supported by a critical process about the current education program.

**Keywords:** schools, gender stereotypes, Venezuela.

## 1. Introducción

---

**E**n estos tiempos que corren educar más que transmitir conocimientos es una relación entre y con las personas, con la naturaleza y con el mundo. Educar significa también tener presente, por una parte la singularidad y la diversidad de los seres humanos y, por otra, la necesidad/responsabilidad/compromiso de educar para la igualdad social, la equidad de género y la pertenencia planetaria, lo que significa, en última instancia, educar para la vida, vale decir, aprender a vivir y convivir y, ello implica, fundamentar la educación, tal y como señala la Unesco (DELORS, 1996), en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Pilares que permiten trascender la tradicional formación, información, transmisión y acopio de conocimientos (muchas veces descontextualizados y desactualizados) para desarrollar y activar el descubrimiento y transformación de la experiencia de ser persona con derechos en relación con el mundo, la transformación de sí mismo o sí misma y lo que se va aprendiendo, ya que el ser humano es capaz de actuar sobre su ambiente y modificar su entorno en relación con el mundo que le rodea.

Estas experiencias pueden ser facilitadas, estimuladas o por el contrario limitadas, reprimidas o bloqueadas por el o la docente. Dentro de esta concepción basada en un enfoque socioeducativo centrado en la persona con derechos y deberes en un contexto de un nuevo siglo, la tarea es educar comprendiendo a los niños y a las niñas en cuanto personas, más allá de sus diferenciaciones por sexo, etnia, religión, nacionalidad, condición social, física, etc. y acorde a su nivel de desarrollo psicológico. Esto implica conocer, comprender y orientar sus potencialidades, capacidades, necesidades e intereses, sus experiencias vitales y significativas, así como las características propias de cada uno y cada una en el contexto sociocultural que le rodea, conocer sus cambios y etapas por las que pasa durante su desarrollo evolutivo. En este sentido, cobra importancia la incorporación de la perspectiva teórico-crítica de género en la educación, ya que al aportar una mirada diferente de las relaciones entre hombres y mujeres, brinda la posibilidad de aprender a convivir juntos sin discriminaciones, jerarquías de poder, sin subordinaciones ni violencia.

Los conceptos de Educación y Género permiten entender cómo las naturales diferencias biológicas son trastocadas en desigualdades sociales a través de procesos de socialización diferencial que comienzan en edades muy tempranas como parte de los patrones de crianza, del lenguaje, de la transmisión de estereotipos<sup>1</sup> y roles opuestos para cada sexo; donde tanto la familia como la educación formal desde la educación infantil, ejercen una importante influencia en el modelamiento de actitudes, valores y pautas de comportamiento que reproducen -consciente o inconscientemente, implícita o explícitamente- los esquemas tradicionales estereotipados de género (educación sexista en la cual el eje transversal principal), dentro de los cuales se encasillan a niños y niñas, soslayando la importante tarea de una educación centrada en la persona y orientada al desarrollo de sus potencialidades y capacidades como ser humano (educación no sexista o educación en y para la igualdad social).

Este artículo de sistematización de investigación-acción tiene cuatro partes: la primera, algunas ideas sobre el quehacer a contracorriente que significa visibilizar el sexismo en los centros educativos; la segunda, algunos resultados encontrados en la investigación del sexismo; la tercera, algunas conclusiones inconclusas a partir de los resultados; y la cuarta, algunas propuestas y recomendaciones a partir de lo hallado en los preescolares.

## 2. Visibilizar el sexismo. Quehacer a contracorriente

---

Comenzamos por autoformarnos ya que esta temática aún después de dieciocho años de desarrollo todavía es subversiva en muchos espacios universitarios (y no universitarios), sigue siendo marginada (muchas veces descalificada) en la facultad de formadores y formadoras para las escuelas del siglo XXI. Así estuvimos y estamos aún en seminarios y talleres permanentes en la Universidad, en los espacios comunales, en los espacios educativos formales, en la radio local, en las organizaciones de mujeres, entre otros. Estos seminarios nos han permitido comprender esta realidad y nos dotaron de las herramientas con las cuales nos acercamos al sexismo en los centros de educación inicial. Comenzamos por buscar los tipos de sexismo en los documentos oficiales en particular del nivel preescolar (4 a 6 años), en los contenidos de cuentos, en las acciones de profesorado y del alumnado (en el aula y fuera de ella), entre otros.

Para tales tareas asumimos la propuesta hecha por Eichler (1991) y ampliada por Facio (1992) de una metodología y método para develar el sexismo en

cualquier situación social o documentos y las pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo de Subirats y Tome (1992) con las cuales analizamos tanto en el currículo oficial como el currículo oculto. El currículo oficial a partir de los materiales educativos, los recursos didácticos y documentos oficiales. El currículo oculto: lenguaje tanto escrito como oral, la interacción entre docentes-estudiantes, la segregación de niñas, niños, diferencias en atención, tiempo y contenido de dedicación a cada niño/niña y distribución de los espacios.

Para superar el sexismo encontrado realizamos proyectos prácticos en centros educativos para comenzar un proceso de desaprendizaje tanto en el profesorado como en el alumnado de algunas conductas y actitudes sexistas que se presentaron frecuentemente durante el periodo de realización de las etnografías educativas.

### 3. Algunos resultados encontrados en la investigación sobre el sexismo<sup>2</sup>.

Visibilizar las manifestaciones de sexismo en el currículo explícito (académico-oficial) y el currículo oculto pasa por develar el sexismo existente tanto en texto como imágenes en los documentos oficiales de uso obligado por el profesorado, asimismo en las actitudes, procedimientos que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben las personas por su sexo (en este caso niñas y niños) y que reproducimos casi automáticamente en nuestras relaciones cotidianas en todos ámbitos. Veamos algunos hallazgos encontrados:

#### 3.1. Del sexismo en los documentos al sexismo como resistencia política del profesorado

##### Uso sexista del lenguaje oral y escrito: documentos oficiales de antes y después de 1999

Comenzamos por decir que estamos muy de acuerdo con la expresión muy usada en los contextos feministas sobre todos filólogas que “lo que se nombra no existe” y que “el lenguaje refleja los prejuicios sexistas” y teniendo presente estas ideas fuerzas emprendimos la tarea por cuantificar las veces que se hace alusión a lo femenino, masculino, neutro y genérico para tal fin se seleccionaron palabras referidas a personas. Así encontramos que revisando el documento oficial *Guía práctica de actividades de niños preescolares* (GPP, s.f.<sup>3</sup>) antes de 1999, se encontraron 1805 artículos y pronombres referidos a personas de los cuales 95.51% (1724) masculinos, 2,11% (38)

femeninos y 2,38% (43) neutros y verdaderos genéricos (Monsalve, 1998<sup>4</sup>; García et al. 2003, p. 78).

El lenguaje sexista encontrado en la GPP impedía por una parte percibir lo femenino, lo ignoraba y a la larga ha ocultado los aportes, necesidades y aspiraciones de las mujeres y por otra parte, lo masculino se convertía o se ha convertido en el eje central de la experiencia humana, el paradigma de lo humano del documento oficial, el niño-varón como modelo y como consecuencia se daba más importancia a la experiencia masculina que a la femenina que solo la ubicaba en el área de dramatización-hogar.

Esta realidad sexista escrita fue superada en los nuevos documentos oficiales del *Currículo y orientaciones metodológicas educación inicial bolivariana* (CEIB, 2007)<sup>5</sup>. En este nuevo documento se cuantificaron 784 palabras que hacen alusión a personas, de las cuales 50,6% (397) son masculinas, 44,4% (352) femeninas y 4.5% (35) neutros y verdaderos genéricos. Hay un lenguaje inclusivo que visibiliza lo femenino en todos ambientes de aprendizaje. Ambos sexos están reflejados e invitados a trabajar en todos los espacios de aprendizaje previstos.

Del lenguaje androcéntrico (tanto escrito como oral) de la GPP (1989) al lenguaje inclusivo del CEIB (2007) hay un avance evidente en el lenguaje no sexista escrito que visibiliza lo femenino (maestra, madre, niña) en los documentos oficiales como muestran los resultados pero hay una resistencia del profesorado (mayoría abrumadora de mujeres en este nivel) por incorporar este lenguaje y persiste en el uso cotidiano del lenguaje oral sexista en el aula, incluso alegan que su uso es redundante y se oponen a usarlo, ignorando que es una exigencia y logro de las luchas de académicas y movimiento de mujeres y feminista.<sup>6</sup> Sabemos como dice Ferrara-Bardile (2001) que no es automática la eliminación de la discriminación una vez que se ha eliminado el uso sexista del lenguaje, pero agregamos, es un buen comienzo. Lo que sí es cierto es que la resistencia del profesorado, que expresa su animadversión hacia el proyecto bolivariano, en general militantes de los partidos tradicionales de derecha- retrasa y hace dificultosa la materialización de este logro en la educación y en particular las niñas-mujeres seguirán invisibilizadas en el aula (en el lenguaje, rótulos, planificación, etc.).

#### 3.2. Sexismo y cotidianeidad en el aula de preescolar

Comenzamos por hacer la etnografía en las aulas y los periodos/áreas de trabajo (hogar o dramatización, tacos -objetos-, juegos tranquilos, biblioteca, agua y

arena) que planteaba la GPP, después en los cuatro ambientes de aprendizaje del nuevo currículo (representar e imitar, armar y construir, expresar y crear, experimentar y descubrir) que contempla el CEIB (2007)<sup>7</sup> en los centros seleccionados.<sup>8</sup> No obstante el nuevo currículo se continúa casi con las mismas dinámicas.

A continuación algunos registros etnográficos (r.e.) e interpretaciones con clave de género de las áreas de aprendizaje observadas en el preescolar.

El área de trabajo o ambiente de aprendizaje es un espacio (físico y social) celosamente planificado donde el papel de las personas adultas es decisivo para que ocurran las interacciones de los niños y las niñas con sus pares, con los materiales y con las personas de su entorno, dentro de un sistema dinámico, democrático y humano. Es a partir de esta cotidianidad que aprenden normas, valores, costumbres y conocimientos que les hacen sentirse seguros en el entorno en el cual crecen.

Hemos observado durante años los preescolares (realizando diferentes trabajos de investigación), en particular las relaciones entre docente y niñas/niños, las actividades que realizan regularmente, los cuentos infantiles más utilizados, las dinámicas del aula y fuera del aula (por ejemplo patio de recreo) de diferentes centros de preescolar. A continuación algunas observaciones que se repiten diariamente en los dos ambientes de aprendizaje más frecuentados por niñas y niños:

- a. **Ambiente de aprendizaje hogar o dramatización (en la GPP) o ahora representar e imitar (en la CEIB) este espacio representa un hogar amueblado, donde niños y niñas representan en forma “espontánea” los roles familiares.**

Es esperable que las adultas (la docente o su auxiliar) presentes debieran tener un papel decisivo en incorporar nuevas miradas de construir las nuevas familias donde todas y todos seamos corresponsables de su funcionamiento como exigen la legislación derivada de la avanzada constitución de 1999. Desde el comienzo de nuestra investigación en los preescolares (1997 hasta el 2010) la realidad ha cambiado muy poco. Veamos algunos registros etnográficos:

Cuatro niñas se ubican en el área de dramatización asumiendo roles de mamá, peluquera e hijas. Un niño ingresó al área y ordena que le sirvan la comida porque iba a trabajar. (...) La mamá y la hija dramatizan que sirven la comida. (...) Él dice “quiero más”, ellas le obedecen. Las otras niñas se cortan el cabello con la peluquera. (r.e. 5/6/97. 10am)<sup>9</sup>.

Seis niñas corren al ambiente de representar y comienzan a dramatizar el rol de mamá, se colocaron vestidos de mujeres grandes, se maquillaron, se pusieron zapatos de tacones y todas juntas con muñecas que arrullaban, como si fueran sus hijas. Ingresó un niño que imitaba al papá, decía voy a trabajar y pide que le sirvan comida. (...) Una de ellas le sirvió. (...) En ese momento, la docente ingresa al ambiente y le dice a las niñas: (...) dejen el área arregladita como si fuera su casita. (r.e. 21/1/10, 11 am)<sup>10</sup>.

En el ambiente de aprendizaje representar e imitar se observa en general que tanto niñas como niños cuando participan en este ambiente asumen juegos de roles “asignados” de acuerdo al modelo tradicional de socialización diferencial que reproducen inconscientemente. Así observamos que las niñas asumen el rol de madre-hija-esposa-ama de casa ejecutada en el espacio privado y los niños al padre que trabaja en la calle en el ámbito público, que debe ser atendido y servido (roles “complementarios” naturalizando la jerarquía entre los sexos). Las niñas se incorporan por acción o por omisión de la docente, muy prematuramente a los cautiverios de las mujeres<sup>11</sup> y los niños-varones de igual forma precozmente, por acción u omisión, aprenden su rol de dominio y autoridad y que el hogar es cosa de mujeres. La docente presencia esta realidad expresada en los juegos de roles y poco o muy poco la cuestiona, al contrario la refuerza en el caso de las niñas.

- b. **Ambiente de aprendizaje de tacos u objetos (GPP) o armar y construir (CEIB) es concebido para que las niñas y los niños desplieguen su creatividad e imaginen construcciones que expresen sus representaciones simbólicas.**

Se organiza con objetos de diferentes materiales (madera, plástico, etc.) y de diferente forma (geométricas e irregulares) y tamaño (grandes, medianas, pequeñas) y de juguetes (carros, camiones, motos, aviones, etc.). Veamos:

Cuatro niños construían un garaje para los carros los cuales cargaban con tacos pequeños que imaginaban como papas, zanahorias y hortalizas que llevan a Barinas. (r.e.12/5/97, 10 am).

Una niña arma un collar con tacos de varios colores, se lo coloca al cuello y dice (...) mire, mostrándolo a otro niño y lo exhibe. (r.e., s.f. s/h).

Un niño en solitario arma figuras con diferentes tipos de tacos (...) una niña se le acerca y no le permite participar (...) la niña se dirige a la docente que no le presta atención (...) la niña se va al ambiente de representar e imitar. (r.e., 19/10/09. 4 pm).

En el ambiente de aprendizaje armar y construir se observa una presencia mayoritaria de niños que

“prefieren” pasar la mayor parte del tiempo compartiendo con sus pares varones. Las niñas permanecen poco tiempo y solo cuando lo hace realiza actividades de ensartar tacos pequeños con los cuales elabora collares y luego exhibe orgullosamente. Su juego se reduce a reproducir estereotipos femeninos.

**c. Al dotar la docente este ambiente casi sólo con juguetes sexistas que se asocian con la experiencia de vida de los niños-varones hace que ellos permanezcan mayor tiempo en esta actividad pero las niñas se encuentren desubicadas en el mismo.**

A lo anterior se agrega, que la docente no interviene para incentivarlas a que participen y lo aprovechen creativamente, ni tampoco interviene para enriquecer el proceso de identificación y el desempeño de otros roles en el niño. Estos primeros encuentros con las ciencias “marcan” a niños y niñas e influyen seguramente en su posterior mundo laboral.

**3.3. Sexismo en los cuentos infantiles que niñas y niños hojean o escuchan en el preescolar**

Sabemos que la discriminación por sexo se perpetúa a través de diferentes caminos y uno de ellos es el cuento infantil (que trasmite segmentos de la cultura patriarcal), en donde la doncella sumisa espera al héroe y a su príncipe, la madrastra siempre es mala y los niños son aventureros, malvados y violentos. Pero también sabemos que el cuento dentro del salón de clase, contribuye a promover la lectura, la escritura, de ahí la importancia de su contenido e imágenes. Así el cuento se convierte en una herramienta de gran utilidad y de transmisión de valores, conocimientos, actitudes, formas de relación y comportamientos que el niño/a generalmente imita. Turín (1995) señala que sus ilustraciones constituyen un léxico simbólico que nos muestra las raíces lejanas en el imaginario popular y que describe una sociedad patriarcal tradicional, sobre todo rural y medieval agregamos.

El estudio de los cuentos se realizó<sup>12</sup> en varios centros preescolares durante varios meses en 2005 con el fin de recolectar información sobre el área de biblioteca, su dotación de material literario, los cuentos y la disponibilidad de uso de niñas y niños. Se inventariaron 514 cuentos, 480 (93%) cuentos no tradicionales y 34 (7%) tradicionales. Se elaboró una clasificación de acuerdo a la presencia o ausencia de lo femenino o masculino en los títulos de los cuentos. Del total se tomaron 31 cuentos que son los más usados y leídos

por las docentes y más hojeados por los niños y las niñas y por tanto los más manoseados.

Para el análisis cualitativo de los cuentos infantiles asumimos las pautas metodológicas propuestas por Subirats y Tomé para visibilizar los contenidos sexistas que transmiten este recurso pedagógico. Veamos lo que encontramos:

- **Cuentos con contenido sexista por exclusión o anonimato:** se trata de la exclusión en los relatos de los personajes y sexo de protagonistas predominantes. En los 31 cuentos analizados se contabilizaron 213 personajes de los cuales 32% son personajes femeninos y más del doble masculino (68%), el 87% de ellos no se asigna un nombre propio.
- **Cuentos con contenido sexista por subordinación:** los relatos en donde aparecen personajes dominantes y otros personajes como dominados o dominados. Se tomaron en cuenta las intervenciones, roles, trabajos remunerados, tareas domésticas, actividades intelectuales. Los personajes masculinos en su gran mayoría realizan trabajos remunerados, trabajos intelectuales y de protagonistas, contrariamente a los personajes femeninos que en su mayoría realizan roles de trabajos domésticos, de sumisión y muy pocas en papeles de protagonistas y de responsabilidad en el espacio público.
- **Cuentos con contenido sexista por distorsión o degradación:** Muchos personajes femeninos siempre son una representación negativa de la mujer (con figuras de personas humanas) así abundan las reinas malas, madrastras y hermanastras envidiosas y rivales, brujas maliciosas, etc. Mientras que los personajes masculinos (personificados por muñecos o animales) con representación negativa son maléficos, dañinos como los piratas.

Los cuentos analizados en su mayoría contribuyen a darle continuidad a la enseñanza-aprendizaje de relaciones de desigualdad y de poder de un grupo sobre el otro.

**3.4. Sexismo y uso diferenciado del patio de recreo<sup>13</sup>**

El espacio de juegos debiera ser un espacio, por excelencia, de socialización para la convivencia, la igualdad social y no violencia, sin embargo, el patio de recreo, por ser un espacio donde prevalece el dejar hacer y dejar pasar, se convierte en un espacio segregado, donde predomina las relaciones/interacciones discriminatorias y donde se construye cotidianamen-

te la desigualdad en la distribución del uso del patio de recreo, en el cual prevalecen los juegos excluyentes y violentos, lo que origina exclusión o autoexclusión por parte de las niñas. Veamos algunos registros etnográficos que hablan por sí solos:

Un grupo juega fútbol y no deja participar a las niñas, porque es un juego de hombres y no de mujeres. (r.e., 24/5/05. 4 a 4:45 pm).

Los niños salieron dispersos por el patio (...) unos juegan con un palo simulando una pistola y dramatizando el disparar y se hacen los muertos. (r.e., 21/6/05. 3 a 3:34 pm).

Los niños salieron a la cancha a correr y perseguir algunas niñas para asustarlas, otro grupo estaban sentadas con la docente jugando a la peluquería. (r.e., 30/5/05, 3 a 3:45 pm).

Los niños ya manifiestan una mirada estereotipada de los juegos, restando posibilidades a las niñas. Los tres registros muestran que la mayoría de los niños asumen roles activos a la vez que conflictivos y violentos en el patio. Las niñas no tienen cabida en las actividades deportivas planificadas, porque hacer deportes es sinónimo de fútbol y de varones. Además pasa inadvertido que los juegos en el patio son opuestos/excluyentes que se expresan en la existencia naturalizada de juegos típicamente masculino vs los juegos típicamente femeninos, en el que se despliegan conductas, frecuentemente, activas para los niños y pasivas para las niñas, todo bajo la mirada indiferente de la docente, que no aprovecha estos momentos para enseñar a aprender a convivir y al respeto mutuo.

### 3.5. Desaprendiendo el sexismo. Experiencia práctica sobre la educación no sexista por las y los estudiantes de la Escuela de Educación

Las investigaciones etnográficas realizadas en los centros educativos nos mostraron la realidad educativa sexista de los preescolares del estado. Preocupadas por esta realidad decidimos seleccionar varios temas que expresaban conductas sexistas muy arraigadas a esta edad (por ejemplo, rol y tareas en el hogar, los oficios, profesiones, los colores, etc.) y las convertimos en proyectos de aprendizaje como un medio que permitiría potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas en los niños y niñas, sus intereses, edad, contexto y particularidades propias, tanto individuales como colectivas. Los y las docentes en formación (estudiantes de la Escuela de Educación) y las docentes en ejercicio asumen el rol de mediador y mediadora del aprendizaje, promoviendo la investigación-acción y la creación de ideas cooperativas (cf. CEIB, 2007). Se comenzó con etnografías de la práctica cotidiana en la escuela. Los proyectos sobre estas realidades naturalizadas fueron abordados a partir de

los pilares aprender a convivir y participar y aprender a valorar y a reflexionar donde la lúdica y la afectividad predominaron como elementos potenciadores de la inteligencia y de los aprendizajes. Se realizaron muchas experiencias por razones obvias solo describimos una:

#### a. Se abordó el trabajo doméstico puesto que encontramos niños y niñas lo consideran como trabajo de mujeres (el sexismo en los hogares).

Previa planificación con las docentes, se organizó juegos de memoria con tarjetas que contenían imágenes no estereotipadas sobre las tareas del hogar (niños y hombres planchando, niñas y mujeres cambiando bombillos, padres bañando a niños/as, padres llevando al niño a la pediatra, etc.). Las niñas y niños (de en el momento de intercambio y recuento en una ronda reflexionaron sobre el juego y el contenido de las ilustraciones quedando como aprendizaje que el trabajo de la casa lo deben realizar los y las integrantes de las familias. Este proyecto concluyó con una cartelera alusiva al tema colocada en el área común de las escuelas para socializar la información con el resto de la comunidad educativa.

#### b. Las actividades prácticas intentan generar procesos de desaprendizajes del sexismo que traen niños y niñas y sus familias y que la escuela debe presentar alternativas y así contribuir, poco a poco, a su erradicación a partir de proyectos de aprendizajes como los señalados.

## 4. Conclusiones a partir de los resultados

- No obstante que ha habido cambios importantes en el espacio físico de los preescolares, su dotación y un nuevo currículo oficial con lenguaje inclusivo, el currículo oculto sigue siendo dominante en el preescolar, por lo tanto persisten los estereotipos de género en las actividades del aula y fuera de ella.
- Se continua transmitiendo en la práctica cotidiana los roles asignados a niñas y niños (deber ser para cada sexo), y por la acción u omisión del profesorado se siguen limitando el desarrollo de capacidades y potencialidades de ambos.
- El sexismo está presente en el lenguaje escrito y oral (androcéntrico) que invisibiliza y oculta a las niñas y mujeres y lo vemos como normal. Se trata a los sexos diametralmente opuestos y excluyentes, así por ejemplo la mujer sirve y el varón es

- servido se sigue viendo como natural (dicotomismo sexual).
- La cotidianeidad del preescolar está teñida igualmente por sexismo como el familismo ya que la niña se asocia, aparece y participa frecuentemente en los espacios que se relacionan con el hogar. Así se universaliza el núcleo primario de relación jerárquica hombre/mujer, donde la subordinación de las mujeres se ve como natural, se institucionaliza y normativiza en los ambientes de aprendizaje del espacio escolar.
  - La mayoría de personajes femeninos de los cuentos infantiles apuntalan los roles pasivos, las relaciones de rivalidad entre las mujeres y la domesticidad de las niñas-mujeres. Los personajes masculinos refuerzan -en general- papeles dominantes de niños-hombres ya que los presentan en roles activos, productivos, protectores. Estos papeles (unos y otros) contribuyen a darle continuidad a la enseñanza-aprendizaje de relaciones de desigualdad y de poder de un grupo sobre el otro.
  - El patio de recreo es una realidad segregadora, discriminatoria donde se comienza a construir en la práctica y a manifestar relaciones de desigualdad y de violencia entre niñas y niños, a partir de roles opuestos/excluyentes que se expresan en la existencia naturalizada y dicotómica de juegos típicamente masculinos y típicamente femeninos, todo bajo la mirada indiferente de la docente, que no aprovecha este espacio para enseñar a aprender a convivir y al respeto mutuo. Esto lleva a la utilización desigual del espacio por niños y niñas.
  - En las relaciones entre las personas (entre adultas y niños/niñas) reproducen las conductas sexistas. No hay una acción consciente del docente que oriente hacia una nueva socialización en y para la igualdad. Dejando la jornada diaria al arbitrio de los esquemas tradicionales estereotipados que los niños y niñas traen consigo, así como a expensas de sus propios esquemas y prejuicios sexistas.
  - En general, predomina una ceguera de género de parte del profesorado que no llega a visibilizar aún esta realidad sexista que refuerza y se asegura, día a día, en la jornada escolar. Estos hechos sexistas pasan desapercibidos también por la mayoría de la comunidad educativa ya que nuestra sociedad capitalista y patriarcal los ha naturalizado por lo que se hace necesario empezar a mirarla a profundidad con lentes críticos de género y perspectiva feminista.
  - En fin, estos resultados pudieran ser una información o herramienta útil para los cambios en la educación y en las mentalidades de las personas que tienen la responsabilidad y el compromiso de proveer una Educación de cara a las necesidades y cambios que nuestro país tiene y está reclamando y que los niños y las niñas del mundo de hoy requieren para aprender a convivir juntos dentro de los nuevos procesos de democratización participativa y protagónica y las transformaciones sociopolíticas, socioeconómicas y socioculturales en marcha.

## 5. Algunas propuestas y recomendaciones a partir de lo hallado en los preescolares

### a. A nivel general es necesario

- Incorporar cambios en el aula de educación inicial que tienen que comenzar por un cambio de nuestras mentalidades como docentes que nos permitan mirar de otras maneras, repensar lo que pensamos para cambiar nuestras relaciones y prácticas sexistas en todos los ámbitos. Esto hará posible sensibilizar/nos ante esta realidad sexista, entenderla como una construcción social y no un hecho natural, normal, inmutable y un deber ser.
- Aprender también identificar y visibilizar las diferentes formas y expresiones de sexismo en los diferentes ámbitos (familiar, educativo, laboral, medios de comunicación, iglesias, etc.) a la par mantener una actitud vigilante y de confrontación (consigo misma/o y con el entorno). Lo anterior pasa por incorporar el lenguaje no sexista, inclusivo, femenino y lo que ello significa a nivel sociocultural. Además, socializar los resultados y las propuestas con las familias, medios de comunicación (continuar insistiendo en el programa radial<sup>14</sup>) y las comunidades.

### b. A nivel del aula es necesario

- Visibilizar la problemática de la invisibilización de las mujeres en el lenguaje y sus aportes a la sociedad; superar el confinamiento de las niñas al ambiente de aprendizaje hogar, representar e imitar y lo que ello significa para las mujeres; sensibilizar y entrenar al profesorado para erradicar todas las formas de sexismo; incorporar en la práctica la igualdad social como eje transversal y propiciar una actitud crítica frente a recursos y materiales educativos que usamos diariamente.

- En fin, formar y promover un o una docente que esté alerta en la jornada escolar y vida cotidiana, frente a los cuentos que cuentan, a los juguetes que seleccionan, a los colores que eligen, al lenguaje utilizado, las canciones escogidas, los modelos, creencias y estereotipos

transmitidos, las actitudes adoptadas, los roles, hábitos y conductas que asignan, mantienen y refuerzan y las normas que se imponen para cada sexo. Y además preguntarse con frecuencia ¿estamos siendo sexistas? ©

---

**CARMEN TERESA GARCÍA RAMÍREZ.** Socióloga Doctorado Sorbona París 1985. Profesora Titular Jubilada del Departamento de Antropología y Sociología. Investigadora y extensionista entre otros temas Educación, Sexismo y Género. Educación no Discriminatoria. Patriarcado y Violencia contra las Mujeres. Feminismo y Participación política de las mujeres en la sociedad venezolana. Productora Nacional Independiente programa de radio Mujeres en Movimiento. Articulista en temas de feminismo en Venezuela en varios medios nacionales (Correo del Orinoco, CiudadCss, entre otros). Actualmente ofrece seminario a estudiantes de educación sobre Calidad de la Educación y Equidad. Tutora en pregrado y postgrado (Doctorado en Antropología).

---

## Notas

- 1 Estereotipos en el sentido de que transmiten construcciones culturales (dicotómicas, arbitrarias, opuestas, convencionales), opiniones ya hechas que se fijan en la mente como un molde y cliché o juicios de valor que se imponen a un grupo de personas y acaba de creerse como verdaderas.
- 2 Las investigaciones etnográficas fueron realizadas en la ciudad de Mérida en diferentes tiempos por quien escribe y por Nahir Monsalve, María Josefina Alarcón (cf. Carmen Teresa García R. et al. 2003, p. 144), Maricela Rivas, Desireé Ochoa, Maryiri Parra, Margolfa Ayaso y María Gabriela Ramírez (1997-2008). Además los proyectos de aprendizaje en centros educativos participaron un grupo importante de estudiantes de educación no sexista durante los años 2001 a 2010.
- 3 De ahora en adelante GPP (s/f. 245 páginas) fue puesta en vigencia en la década de los 80.
- 4 Mayor información ver tesis de Nahir Monsalve (1998) tutoriada por quien escribe.
- 5 De ahora en adelante CEIB (2007, 80 páginas).
- 6 Mención especial a la feminista Viki Ferrara-B. como parte de la comisión de estilo. Aprobada la constitución el Presidente Hugo Chávez F. hizo suyo el lenguaje inclusivo y esto ha contribuido a que se incorpore en la mayoría de los documentos oficiales de Educación, en las leyes aprobadas y en el habla de un importante sector de la población.
- 7 El preescolar (4 a 6 años) se organiza con base a 4 pilares del sistema educativo (aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender reflexionar). Además se agrega un apartado sobre la construcción de género (CEIB, 2007) y la LOE 2009 incorpora el artículo número 8 también sobre este tema el cual lo hace obligatorio.
- 8 Sería largo en un artículo como este enumerar los centros educativos que han sido objeto de investigación en estos 13 años de observación etnográfica y donde han sido desarrollados proyectos de aprendizaje, lo que podemos resaltar es que son centros urbanos y rurales, públicos y privados del área metropolitana de Mérida y algunos municipios más lejanos.
- 9 Cf. Carmen Teresa García et al. 2003, p. 144.
- 10 Extraído del *Proyecto de aprendizaje educación no sexista de estudiantes* (2010).
- 11 La antropóloga mexicana Marcela Lagarde (1993) en su tesis doctoral señala que los cautiverios en antropología sintetizan el hecho cultural que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal. El cautiverio madre-esposa es uno de ellos.
- 12 Cf. Desireé Ochoa, Maryiri Parra y Carmen T. García R. (2006).
- 13 Cf. Margolfa Ayaso, María Gabriela Ramírez y Carmen T. García R. (2008).
- 14 Semanalmente desde marzo 2010 por Radio YVKE Mundial Los Andes 1040 AM y ahora también por 106.3 FM. Se puede participar directamente llamando al (0274) 263.92.86 o mensaje a YVKE espacio mensaje y lo envían al (0416) 905.16.01 (gratis). Este programa titulado *Mujeres en movimiento* (ahora lunes de 9 am a 10 am), también se puede escuchar por internet [http://radiomundial.com.ve/radio\\_andes.html](http://radiomundial.com.ve/radio_andes.html) y está bajo la responsabilidad del Movimiento de Mujeres de Mérida en el que participan un grupo de mujeres entre ellas varias docentes sensibilizadas con esta perspectiva crítica y de diferentes niveles educativos.

## Bibliografía

- Alarcón, María Josefina & Rivas, Maricela. (1999). *Construcción social de lo femenino y lo masculino en el Nivel Preescolar*. Mérida. Tesis no publicada. Universidad de Los Andes. Mérida Venezuela.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas.
- Asamblea Nacional. (2009). *Ley orgánica de Educación*. Caracas.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: El correo de la UNESCO.
- Eichler, Margrit. (1991). *Nonsexist research Method: A practical guide*. New York: Routledge.
- Facio, Alda. (1992). *Cuando el género suena cambios trae: metodología para el análisis de género del fenómeno legal*. Mérida. Gaia Centro de las Mujeres. Mediateca de las mujeres, AEM-ULA.
- Ferrara-Bardile, Vittoria. (junio, 2001). *Uso no-sexista del lenguaje en la Constitución Bolivariana de Venezuela*. En otras miradas (vol. 1, núm. 01). Recuperado el 24 de enero de 2013 en [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22793/1/articulo1\\_1.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22793/1/articulo1_1.pdf).
- García R. Carmen Teresa & Cabral, Blanca Elisa & Monsalve, Nahir & Alarcón, María Josefina. (2003). *El sexismo en el aula de preescolar*. Consejo de Publicaciones, CDCHT, Gigesex, ULA Mérida.
- García Ramírez, Carmen Teresa & Ayaso, Margolfa & Ramírez María Gabriela. (julio-diciembre 2008). El patio de recreo en el preescolar: un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. En *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, UCV, Caracas, (vol. 13, N° 31), pp. 169-192.
- Lagarde, Marcela. (1993). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Colección Postgrados, México UNAM.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Guía práctica de actividades para niños preescolares*. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular de Educación. (2007). *Orientaciones metodológicas educación inicial bolivariana*. Caracas.
- Monsalve Nahir & García Ramírez, Carmen Teresa. (abril-junio 2002). Sexismo y guía práctica de actividades para niños preescolares. En: *Revista Educere*. (Año 6, N° 17). pp. 43-54.
- Monsalve, Nahir. (1998). *El sexismo en la guía práctica de actividades para niños preescolares*. Tesis no publicada. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela.
- Ochoa, Desirée & Parra, Maryiri & García Ramírez, Carmen Teresa. (julio, 2006). Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, UCV Caracas, (vol.11- no.27), pp.119-154.
- Subirats, Marina & Tomé, Amparo. (1992). Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo. *Cuadernos para la Coeducación*, 2. Bellaterra ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- Turin, Adela. (1995). *Los cuentos siguen contando: algunas reflexiones sobre los estereotipos*. España. (Cuadernos inacabados). Editorial Horas y horas.



---

Viene de la pág. 438

En la alocución ante el Plenario, Rodríguez Parrilla ofreció lamentables datos: “En el mundo, 1.200 millones de personas viven en la pobreza extrema, 842 millones sufren hambre crónica, hay 774 millones de adultos anal-fabetos y 57 millones de niñas y niños no escolarizados, lo que confirma que las Metas de Desarrollo del Milenio, cuestionables metodológicamente, fueron un espejismo”.

Cada año que pasa se hace más notable que las políticas neoliberales no resolverán las grandes dificultades que padecen millones de habitantes en el orbe, por lo que resulta inminente la adopción de programas que ayuden a gran cantidad de empobrecidas regiones.

Mientras un reducido grupo de multimillonarios disfruta de abundantes riquezas y hasta gastan fortunas en complacer nimiedades, ¿cuántos niños y niñas deambulan por las ciudades del planeta donde con sus hambres a costas son presas fáciles del narcotráfico, la prostitución, el robo y de los comerciantes de órganos? ¿Cuántos millones de menores en edades escolares laboran en condiciones precarias, en fábricas clandestinas o autorizadas, poniendo diariamente en riesgo sus vidas para obtener un bocado de comida?

Son situaciones demoledoras que nos muestran la gran inequidad que se vive en estos tiempos y que debe ser resuelta con políticas realistas por parte de los gobiernos, de las Naciones Unidas y de otros organismos internacionales. Hay que enfrentarlos con decisiones efectivas a favor de las grandes mayorías. Si esto no se toma en cuenta, la proyectada Agenda de Desarrollo Posterior al 2015 sólo será una esperanza inalcanzable.

De ahí la demanda casi generalizada de los oradores en la presente sesión de la ONU de que esa organización requiere una profunda reforma y la defensa de sus principios.