

# Modelos de feminidad y masculinidad del ayer aún oponen resistencia. Una mirada interdisciplinaria

---

Carmen Teresa García Ramírez\*

**Resumen:** La escuela no es una institución aislada, se halla inserta en la sociedad, tiende a reproducirla a través del proceso de socialización diferencial. La escuela inicial nivel preescolar en Venezuela no escapa a esta realidad tanto en el siglo pasado como en el que corre, no obstante que, en la última década, se ha adelantado importante legislación, planes y nuevos currículos que obligan incorporar (a través de mecanismos prácticos) los valores de la igualdad y la erradicación de estereotipos y criterios que expresen cualquier tipo de discriminación o violencia.

Este artículo es producto de la investigación, la docencia y la acción sobre estos temas. Los métodos utilizados son fundamentalmente cualitativos y como resultado encontramos —entre otros— que: a) las escuelas siguen repitiendo los modelos de feminidad y de masculinidad cristalizados en estereotipos que por lo general son *opuestos*, "*complementarios*" y *conflictivos* y b) que la legislación es importante como un horizonte, pero tiene que ir acompañada de un proceso educativo amplio que incorpore además los otros agentes socializadores. **Palabras clave:** escuelas, modelos de feminidad y masculinidad, socialización diferencial, Venezuela.

**Abstract:** Schools are not isolated institutions but are integrated into society and tend to reproduce it through processes of differential socialization. Preschool-level education in Venezuela has been no exception, either in the last century or the current one. In the last decade, however, significant legislation and planning, as well as new curricula have been introduced which require (via practical mechanisms) the incorporation of the values of equality and the eradication of stereotypes and criteria which express any type of discrimination or violence.

This article is the product of research, teaching, and action on these issues. The methods used are primarily qualitative, and results we have found —among others— indicate that a) schools continue to reproduce the models of femininity and masculinity crystalized in stereotypes that are generally opposed, "complementary" and conflictive, and that b) legislation is important as a horizon but must be accompanied by a comprehensive educational process that also incorporates other socializing agents. **Key words:** schools, models of femininity and masculinity, differential socialization, Venezuela

## Introducción

Hay que situar el origen de este trabajo en mis tentativas de incorporar al pensum (plan de estudios) de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes una pedagogía crítica y feminista a las y los estudiantes de diferentes semestres y menciones de esta carrera.<sup>1</sup>

---

\*Profesora Titular. Depto. de Antropología y Sociología. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. Correo electrónico: ctgarcia@ula.ve / ctgarcia@gmail.com

<sup>1</sup> Educación mención preescolar: matemáticas, idiomas, ciencias físico-naturales, educación física y deportes, de la Facultad de Humanidades y Educación en Mérida, Venezuela.

Este artículo que sistematiza diferentes experiencias investigativas en diferentes tiempos, donde he participado como docente, investigadora, extensionista y otras veces como tutora, intenta mostrar cómo se teje y se expresa en el ámbito de la educación la dimensión social del género (experiencia de vida) como uno más de los elementos que clasifican, ordenan, organizan y jerarquizan las relaciones sociales y de poder que generan y justifican dinámicas de la desigualdad en la sociedad capitalista-patriarcal que vivimos y que tiene su expresión al interior de la escuela. Esta categoría también nos revela que tanto las relaciones como el modo de pensar, de ser y de actuar de quienes las integran pueden modificarse, dado que la condición de género de mujeres y hombres es producto de las relaciones socioculturales e históricas. Desde el género como categoría se hace una crítica sustantiva a la persistente idea de una naturaleza esencialista masculina y femenina. Tal crítica nos inserta a la vez en un proceso de desaprendizaje del género estereotipado, lo cual no implica su abandono, sino nuevas formas de identificación y múltiples maneras de vivir las femineidades y masculinidades, que ya no se circunscriben al modelo rígido, jerarquizado y dicotómico. En estos procesos de transformación tiene mucho que ver la educación y en particular la escuela como hacedora de presente y futuro.

Este artículo consta de cinco partes: la primera es la metodología y métodos que utilizamos para acercarnos al tema; el segundo: algunas ideas del marco conceptual referencial que nos ayudará a comprender esta realidad; la tercera: análisis de contenido desde la perspectiva de género de los documentos oficiales (de antes y después de 1999)<sup>2</sup>, etnografía del hecho educativo y proyectos de aprendizaje en las aulas sobre educación no sexista; la cuarta: algunos resultados de la investigación y la quinta algunas conclusiones y recomendaciones<sup>3</sup>.

## I.- La metodología y métodos que utilizamos para acercarnos al tema

Haciendo nuestra la propuesta de metodología feminista de Harding (2000), quien plantea que existen importantes vínculos entre epistemologías, metodologías y métodos de investigación<sup>4</sup> comenzamos a organizar el acercamiento al tema de la educación y géneros.

Como docentes e investigadoras nos dimos cuenta de que se sigue transmitiendo y practicando la discriminación por sexo-género (sexismo) por lo que, decidimos intervenir para cambiar esta

---

<sup>2</sup> En Venezuela desde 1999 se está dando un proceso de refundación de la patria y la patria y un proceso en marcha de transformación social, económica, política y cultural, que se le conoce como Revolución bolivariana que intenta encaminarnos hacia un modelo de sociedad socialista del siglo XXI, que no será ni calco ni copia de los anteriores, sino una creación heroica del pueblo mujer y del pueblo hombre y una de sus aristas es la construcción de un socialismo feminista como lo repitiera constantemente (y actuara en consecuencia) el desaparecido físicamente, pero el constante presente presidente Hugo Chávez Frías en estos últimos catorce años.

<sup>3</sup> Esta investigación es un trabajo colectivo tanto de estudiantes tesisistas de pre y postgrado y de participantes de los seminarios y quien escribe como docente, investigadora, extensionista y en algunos casos como tutora.

<sup>4</sup> El *método* es una manera de proceder para recabar la información, la *metodología* es una teoría de los procedimientos que debería seguir la investigación y una manera de analizarlos y la *epistemología* responde a la pregunta de quién puede ser sujeto de conocimiento *¿pueden serlo las mujeres?* Harding (op. cit.: 11-13).

situación que todo lo impregna. Nos planteamos una pregunta: *¿por dónde comenzar?* Sabíamos que la educación ha ignorado por mucho tiempo la cuestión de la desigualdad de género, ya que no se consideraba una institución que discriminase, sino todo lo contrario. Asumir esta realidad tan normalizada nos demandaba y nos demanda romper con los esquemas pretendidamente “neutros”.

Así abordamos la educación con una metodología feminista, en particular la educación sexista y discriminatoria que aún tenemos. Esto significó primero que nada, tener conciencia como investigadora de que las mujeres por su sexo ocupan un lugar subordinado en nuestra sociedad y del mismo modo que el hombre varón también por su sexo ocupa un lugar privilegiado como lo señala Facio (1992). Esta inferencia implica una forma diferente de mirar el hecho educativo a través de la práctica cotidiana, ya que observado desde esta perspectiva vamos a visibilizar las diferencias y desigualdades de género en el aula (sabiendo que esta realidad está cruzada por otras categorías como clase social, religión, etnia, etcétera). Esta toma de conciencia implicó e implica una forma diferente de mirar (concebir, entender, asumir) el hecho educativo en su práctica cotidiana. En tal sentido, para puntualizar la operatividad de la investigación fundamentalmente de corte cualitativo comenzamos por hacernos y contestarnos a la vez algunas preguntas: *¿hay sexismo en los documentos y la práctica educativa?, ¿cuáles son las formas en que se manifiesta el sexismo?, ¿se pueden plantear mecanismos para comenzar a eliminarlo?*

Algunas autoras como Sau (1990), Subirats y Brullet (1992), Facio (op. cit.), entre otras, nos dieron pistas para construir el marco referencial conceptual sobre educación y teorías de género; para analizar el contexto real de los datos: documentos oficiales y no oficiales, las relaciones en los espacios de la escuela, los cuentos infantiles que hojean y/o leen a niñas y niños, la receptividad a los proyectos de aprendizaje de partes del alumnado, etcétera, y con los aportes de Eichler (1988) y Facio (op. cit.)<sup>5</sup> relacionamos operativamente el marco conceptual y los datos a partir de las diferentes formas de sexismo como categorías que expresan realidades culturales presentes, pero naturalizadas en hechos sociales; en particular, realidades ocultas a ser develadas en el hecho educativo circunscrito en la escuela como espacio físico y sociocultural. Con esta “*mochila*” emprendimos nuestro viaje en el que con la observación, reflexión, análisis e interpretación intentamos asir el hecho educativo desde esta perspectiva.

## II.- Marco conceptual con el que nos aprovisionamos para acercarnos al hecho educativo

Pocos y pocas hacen referencia a la escuela como transmisora de ideologías y culturas dominantes (por ejemplo: capitalista, patriarcal o católica) en su carácter de escuela reproductora<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> La canadiense Magrit, Eichler y la costarricense Alda Facio son las primeras que proponen una metodología y método para develar el sexismo en cualquier situación social o documentos.

<sup>6</sup> Ideología como una forma de entender la realidad, conjunto de ideas y creencias, actitudes que, aceptadas mayoritariamente, constituyen la manera de pensar, de entender la realidad, de ver las cosas; que tienen individuos, grupos que conforman una clase

Así mismo, se hace poca referencia a la *educación* en su acepción más amplia, es decir, al proceso mediante el cual el ser humano va logrando el desarrollo pleno de sus potencialidades y capacidades en todos sus aspectos, que lo van configurando como persona (en lo físico, emocional, afectivo-sexual, cognitivo, ético-moral, espiritual, etcétera) en un entorno sociocultural e histórico dado. El proceso educativo implica una interrelación con la dinámica psíquica, a través de la cual va construyendo su experiencia de vida y espacio social construyéndose una trama de relaciones con las demás personas a partir de compartir un lenguaje, símbolos, normas, valores, costumbres, entre otros aspectos, que conforman a su vez la dinámica social y que expresan una forma de ver la sociedad y el mundo.

Teóricamente en este proceso, la escuela tiene la responsabilidad primordial de proveer una educación que permita el desarrollo de potencialidades y capacidades de todas las personas sin discriminación por sexo-género, clase social, etnia, posturas políticas, religión o cualquier otra categoría excluyente. No obstante los avances en la última década (legislación, planes y nuevos currículos), aún persisten un sistema de creencias, actitudes, procedimientos, valores, que circulan en el currículo formal y sobre todo en el currículo oculto<sup>7</sup> que encorsetan y limitan tanto a niñas como a niños porque prevalecen los estereotipos de género. La educación con base a estereotipos sean del signo que sean, ya sean negativos o positivos, de signo clasista, sexista, racista, estratocentrista o religiosos, operan de forma inconsciente en nuestras formas de pensar, de hablar, de sentir, de actuar y de vivir, que condicionan nuestra racionalidad, nuestra emotividad y nuestros comportamientos como persona. Este modelo sexista tan presente aún en nuestra sociedad, como lo afirman Subirats y Tomé (2010), forma parte integrante y profunda de nuestra lengua, de nuestros gestos, de nuestras categorías mentales, de nuestros hábitos, de nuestras relaciones y de nuestra vida.

Este modelo social dicotómico se trasmite y se fortalece a través de la *socialización diferencial* en la escuela como proceso de aprendizaje social, en el cual los seres humanos adquieren y adoptan las normas de convivencia, pautas de comportamiento, desempeño de roles y los conocimientos que lo van formando como personas y, que la cultura considera y asigna como “*apropiadas*” para uno y otro sexo; estableciendo el modelo estereotipado de lo femenino y lo masculino entre relaciones de dominio/subordinación, en las que las niñas-mujeres son todavía educadas, en general, para el matrimonio, la maternidad, el cuidado infantil y el servicio; así ser niña todavía se asocia a ser débil, bella, emocional, intuitiva, pasiva, sumisa, coqueta, tierna, delicada, receptiva,

---

social, la sociedad en general y que en definitiva condicionan y conforman su actuación, su conducta y forma de reproducirse en un contexto social determinado (Subirats, 1993: 179) La ideología patriarcal entiende a la sociedad organizada a partir de dos principios: 1.- los hombres deben dominar a las mujeres y 2.- los hombres viejos deben dominar a los jóvenes (Katy Millet, 1970 cit. por Judith Astelarra, 1993: 12).

<sup>7</sup> El currículo oculto son las normas, creencias, valores que son implícitas pero eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en los documentos oficiales y las declaraciones de fines u objetivos del profesorado, ni cuando se elaboran los currículos formales, pero constituyen un eje transversal implícito como es la ideología patriarcal (Altable, 1993).

reproductiva, dependiente, insegura, colaboradora; mientras que en los niños-varones, por lo general, se hace énfasis en el trabajo, el éxito en el espacio público y la competencia, así ser niño-varón se asocia todavía a ser inteligente, lógico, racional, activo, agresivo, dominante, asertivo, rudo, productivo independiente, decidido, seguro o competitivo. Estos estereotipos<sup>8</sup> encasillan tanto a las niñas como a los niños, a las niñas-mujeres en el desempeño de roles expresivos y de servicio de los otros y otras y a los niños-varones en el desempeño de roles instrumentales.

Este aprendizaje social de género se realiza inicialmente en la familia, con los medios de comunicación (novelas, publicidad, noticias, canciones, etcétera) y luego en la escuela como los principales agentes que intervienen en los primeros años de la educación del ser humano; a la vez son responsables en la configuración de los patrones valorativos de niñas y niños, a través de ellos, aprenden a valorar a las otras personas por igual o a considerar las diferencias (derivadas del sexo, rasgos físicos, edad, lugar de nacimiento, religión, condición social, ideas políticas, ubicación territorial nacional o mundial) como la base para establecer jerarquías que se expresan posteriormente en desigualdades sociales, discriminaciones, exclusiones y hasta en violencias. Estos procesos van conformando (activa y creativamente o no) nuestras experiencias de vida e identidad en general y la identidad de género a la que no podemos escapar, pero sí transformar constantemente si estamos conscientes de su carácter sociocultural e histórico.

Hay muchos tipos de estereotipos y dentro de ellos los sexistas son los más frecuentes y están muy arraigados todavía, por ejemplo, las mujeres son menos inteligentes que los hombres, las mujeres son pasivas y sólo sirven para el trabajo de la casa y así muchos otros que están casi naturalizados y que aún la escuela los refuerza en su jornada cotidiana. Pero no sólo circulan estereotipos sobre las mujeres, también circula el clasismo, racismo, etcétera. Estos estereotipos jerarquizan así por ejemplo, en el caso de los estereotipos de género, el masculino se presenta como superior al femenino y aparece como “natural”, por lo que se justifica la dependencia o subordinación de las mujeres, la doble o triple jornada y la existencia de relaciones de poder desiguales y jerárquicas.

En Venezuela se están invirtiendo muchos esfuerzos (legislativos, humanos y financieros) en la educación formal, empero la socialización diferencial sigue todavía vigente porque se ha reflexionado muy poco colectivamente sobre el tema. Lo interesante es que este concepto de socialización diferencial de los géneros puede ser a mediano plazo, un concepto que arroje luz a las ciencias sociales y de la educación, en la medida en que, a través de él, se logra explicar las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres que desde una perspectiva biológica en sentido estricto no pueden ser cuestionadas ni entendidas. Para nosotras la educación y educar es más que transmitir conocimientos, es una relación dialógica, amorosa, democrática entre los seres humanos en la que deben prevalecer la trasmisión-aprendizaje de valores, actitudes y prácticas de igualdad,

---

<sup>8</sup> Estereotipos en el sentido de que transmiten construcciones culturales (dicotómicas, arbitrarias, 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.

equidad, fraternidad, respeto mutuo, convivencia, democracia, libertad, autonomía, independencia, solidaridad, sororidad (solidaridad entre las mujeres), corresponsabilidad, no violencia y paz, entre otros. Pero, sobre todo, educar significa aprender a relacionarse con y entre las personas, con el mundo y con la naturaleza como señala Amparo Tomé (s/f).

Esto supone que los y las docentes, especialmente, asuman simultáneamente una praxis<sup>9</sup> que implique la decisión deliberada de posicionarse del lado de las niñas-mujeres, a través de una pedagogía de la subordinación de las mujeres, enfatizando cómo todo el proceso de socialización confluye finalmente en la domesticidad de las mujeres, y a la vez desplegar una pedagogía de la igualdad en la que se tome en cuenta que las niñas y los niños son iguales pero diferentes biológicamente, como señala Facio (op. cit.). Es decir, se precisa orientar a cada niña y niño a desarrollar sus experiencias, potencialidades y capacidades sin el sentido de inferioridad, superioridad o desigualdades justificadas socioculturalmente a partir de las diferencias biológicas. En fin, como asevera la antropóloga Marcela Lagarde (1997: 112) tenemos que "...transitar al próximo siglo y al nuevo milenio y desentendernos de lo que hemos sido y aún somos, significaría para mujeres y para hombres no sólo intercambiar cualidades de género y hacerlas indistintas según el sexo, sino desmontar lo que cada género contiene de oprobioso".

### III.- Los datos: documentos oficiales: currículos (planes de estudio), etnografía del hecho educativo y proyectos prácticos de aprendizaje en las aulas

Equipada con los conceptos esbozados en la parte anterior vamos a dar cuenta<sup>10</sup> de la investigación. Para tal fin, tratamos de visibilizar las manifestaciones de sexismo en el currículo explícito (académico y oficial) y el currículo oculto.

El sexismo se utiliza para designar aquellas informaciones, actitudes y procedimientos que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben las personas por su sexo, y que reproducimos casi automáticamente en nuestras relaciones cotidianas en todos los ámbitos. Tanto en el currículo oficial como en el currículo oculto hay manifestaciones sexistas. Así el currículo oficial tenemos los materiales educativos, los recursos didácticos y documentos oficiales como el currículo y las orientaciones metodológicas. En cuanto al currículo oculto tenemos el lenguaje tanto escrito como oral, la interacción entre docentes-estudiantes, la segregación de niñas, niños, las diferencias en la atención, el tiempo de dedicación a cada niño/niña y la distribución de los espacios (por ejemplo, más espacio para los niños en el patio). Veamos algunos hallazgos encontrados.

---

<sup>9</sup> Praxis, en el sentido de Pablo Freire, expresa una concepción educativa contestataria, concientizadora, liberadora y cuestionadora de todo orden social dominante injusto, opresivo, discriminatorio y excluyente de la voz y participación de las grandes mayorías sociales. La tarea continua de la educación es entonces alcanzar distintas formas de conocimientos, competencias y relaciones sociales y políticas que constituyan las condiciones necesarias para la emancipación social de las y los sujetos oprimidos.

<sup>10</sup> La investigación abarcó varios niveles, sólo nos referiremos a nivel preescolar (niñas y niños de 4 a 6 años).

### *A.-Uso sexista del lenguaje a nivel oral y escrito (documentos de antes y después de 1999)*

Partimos de que el lenguaje refleja los prejuicios sexistas y que lo que no se nombra no existe. Teniendo presente estas ideas emprendimos la tarea de 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>11</sup> se encontraron 1,805 artículos y pronombres referidos a personas, de los cuales el 95.51 por ciento (1,724) se refiere a los masculinos, el 2.11 por ciento (38) a los femeninos y el 2.38 por ciento (43) a neutros y verdaderos genéricos (ver Monsalve, 1998<sup>12</sup>; García *et al.*, 2003: 78). El lenguaje sexista encontrado en la GPP impedía por una parte percibir lo femenino, lo ignoraba y a la larga oculta los aportes, necesidades y aspiraciones de las mujeres, y por otra parte, lo masculino se convertía 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.

Esta realidad sexista escrita fue superada considerablemente en los documentos del Currículo y Orientaciones Metodológicas Educación Inicial Bolivariana (CEIB, 2007: 80) donde se cuantificaron 784 palabras que hacen alusión a personas, el 50.6 por ciento (397) son masculinas, el 44.4 por ciento (352) femeninas y el 4.5 por ciento (35) son neutros y verdaderos genéricos.

Del lenguaje androcéntrico (tanto escrito como oral) en la GPP (1989) al lenguaje inclusivo del CEIB (2007) hay un avance evidente en el lenguaje no sexista, escrito que visibiliza lo femenino en los documentos oficiales como muestran los resultados, pero hay una resistencia del profesorado (mayoría mujeres) por incorporar este lenguaje, y persisten en el uso cotidiano del lenguaje oral sexista en el aula, incluso alegan que su uso es redundante y se oponen a usarlo porque ignoran que es una exigencia y logro de las luchas de las académicas y el movimiento de mujeres feministas venezolanas<sup>13</sup> que en ese momento hicieron propuestas para “Una visión de país con ojos de mujer”. Sabemos, como dice Ferrara-Bardile (2001), que no es automática la eliminación de la discriminación una vez que se ha suprimido el uso sexista del lenguaje. Lo que sí es cierto es que la resistencia (que expresa su animadversión hacia el proyecto bolivariano) del profesorado —en general 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. Y en última instancia, esta resistencia actúa contra una de las reivindicaciones de las mujeres de estos tiempos.

---

<sup>11</sup> GPP (s/f: 245 pp.) fue elaborada y puesta en vigencia en los años ochenta.

<sup>12</sup> Véase tesis de Mahir Monsalve, tutoriada por la autora de este artículo en 1998.

<sup>13</sup> En 1999 gracias a la participación de algunas mujeres se hizo posible que la redacción de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela estuviera libre de usos y expresiones sexistas (mención especial a la feminista Viki Ferrara-Bardile como parte de la comisión de estilo). Aprobada la constitución el presidente Hugo Chávez 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 actual de un importante sector de la población venezolana.

### *B. - Etnografía de las escuelas preescolares seleccionadas: cotidianeidad y sexismos*

Comenzamos por hacer la etnografía de los periodos/áreas de trabajo (hogar o dramatización, tacos —objetos—, juegos tranquilos, biblioteca, agua y arena) que planteaba la GPP (1989), después en los cuatro ambientes de aprendizaje (representar e imitar, armar y construir, expresar y crear, experimentar y descubrir que contempla el CEIB (2007)<sup>14</sup> en los centros seleccionados. 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 (CEIB, 2007).

Durante los últimos quince años he observado junto a innumerables estudiantes tesisistas y participantes de los seminarios<sup>15</sup> los preescolares; 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 (patio de recreo) de diferentes centros de preescolar. A continuación relatamos algunas de las observaciones que se repiten diariamente en los dos ambientes de aprendizaje más frecuentados por niñas y niños:

Ambiente de aprendizaje: hogar o dramatización (GPP) o representar e imitar (CEIB), este espacio simboliza un hogar, amueblado como tal, donde niños y niñas representan en forma espontánea los roles familiares. Se espera que la docente o su auxiliar sean las adultas presentes que, debieran tener un papel decisivo en incorporar nuevas miradas de construir las nuevas familias, donde todas y todos seamos corresponsables de su funcionamiento como exige la legislación derivada de la avanzada constitución de 1999. Desde el comienzo de nuestra investigación, en 1997 y hasta el 2010, en preescolares la realidad ha cambiado muy poco. Veamos algunos registros etnográficos:

---

<sup>14</sup> Existen dos niveles en educación inicial (maternal 0 a 3 años) y 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 a reflexionar). Además se agrega un apartado sobre la construcción de género (CEIB, 2007) y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) incorpora en el artículo 8 también exigencias sobre este tema.

<sup>15</sup> La investigación etnográfica tuvo mucha participación de docentes en formación, entre ellas hay que destacar a Nahir Monsalve, Ma. Josefina Alarcón, Maricela Rivas, Desireé Ochoa, Maryiri Parra, Margolfa Ayaso y María Gabriela Ramírez (1997-2008), se realizaron además observaciones en diferentes aulas para los proyectos de aprendizaje en centros educativos de y con estudiantes en Educación No Sexista, Educación y Derechos Humanos desde el año 2001 hasta el 2010.

*En el periodo de llegada la docente prepara su café y cuando termina envía a dos niñas para que laven los utensilios (r.e. 18/6/97, 7.30 am).*

*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) (García et al., op. cit.: 144).*

*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>16</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” o los que les “corresponde”, de acuerdo al modelo tradicional de educación diferencial que se 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”). Las niñas se incorporan por acción o por omisión de la docente, muy prematuramente a los cautiverios de las mujeres, por ejemplo, el de madre-esposa<sup>17</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.

Ambiente de aprendizaje: de tacos (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 tacos (objetos) de diferentes materiales (madera, plástico, etcétera) y de diferente forma (geométricas e irregulares) y tamaño (grandes, medianas, pequeñas) y de juguetes (carros, camiones, motos, aviones, entre otros). Vemos que:

*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, 10am).*

*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... mientras tanto, un niño construye un avión y otro un castillo (r.e., s/f, s/h).*

---

<sup>16</sup> Extraído del proyecto de aprendizaje de Educación No Sexista 2010.

<sup>17</sup> 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.

*Varios niños arman un garaje utilizando tacos de varios colores (negros, verdes, azules, entre otros), simulan que están estacionando un camión mientras simulan el ruido de la sirena de los camiones de los bomberos... mientras otros niños construyen un avión y otro un castillo (r.e. 12/5/98, 10 am).*

*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. 4pm).*

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 sólo cuando lo hacen realizan actividades de ensartar tacos (objetos) pequeños con los cuales elabora (y luego exhibe orgullosamente) collares. Su juego se reduce a reproducir estereotipos femeninos. La poca “preferencia” de las mujeres por esta área se expresa en la participación masiva en profesiones que prolongan las actividades del espacio doméstico como maestras, enfermeras, peditras, camareras, empleadas domésticas, decoradoras, etcétera (García, 1996). Mientras que las representaciones que idean los niños se asocian con actividades que implican iniciativa, movimiento, agilidad, control y poder, imitando el mundo laboral adulto de su entorno.

Al dotar la docente, este ambiente, con juguetes sexistas que se asocian con la experiencia de vida de los niños hace que ellos permanezcan mayor tiempo en esta actividad, pero hace que las niñas se encuentren desubicadas en el mismo. A lo anterior se agrega, que la docente no interviene para incentivar a la niña para que participe y lo aproveche creativamente, ni tampoco interviene para enriquecer el proceso de identificación y el desempeño de otros roles en el niño.

### *C.- Cuentos 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 transmite 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. Sabemos que el cuento dentro del salón de clase, contribuye a promover la lectura, la escritura, la transmisión de valores y formas de relacionarse, de ahí la importancia de su contenido e imágenes.

El cuento es una herramienta de gran utilidad y de transmisión de valores, conocimientos, actitudes y comportamientos que el niño/a generalmente imita. Pero como dice Adela Turín (1995) las ilustraciones que poseen los cuentos 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.

Esta investigación (Ochoa et al., 2006) se realizó en 13 preescolares durante varios meses en 2005 (siete son públicas y seis privadas ubicadas en diferentes zonas de la ciudad), con el fin de recolectar información sobre el área de la biblioteca, su dotación de material literario, los cuentos y

la disponibilidad de uso de niñas y niños. Se inventariaron 514 cuentos, de ellos 480 (93 por ciento) son no tradicionales y 34 (7 por ciento) son tradicionales. Se elaboró una clasificación de acuerdo a la presencia o la 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. Cuando realizábamos la etnografía del espacio de la biblioteca observamos que en esta área hay una mayor participación de las niñas y que la docente en el momento de la lectura les refuerza los estereotipos de género. Así observamos que cuando hojeban el cuento *Blanca Nieves y los siete enanos* las docentes les leían el cuento y las niñas comentaban: “que bonito, ella era buena...” la maestra les decía... “así tienen que ser las niñas, buenas ordenadas y obedientes”.

Comenzamos el análisis cualitativo de los cuentos infantiles asumiendo las pautas metodológicas propuestas por Marina Subirats y Amparo Tomé (1992) para visibilizar los contenidos sexistas que transmiten este recurso pedagógico. Estas autoras hacen una clasificación de los cuentos según el contenido sexista por exclusión o anonimato, el contenido sexista por subordinación y el contenido sexista por distorsión o degradación. Veamos lo que encontramos:

- a.- Cuentos con contenido sexista por exclusión o anonimato: se trata de la exclusión en los relatos de los personajes, ausencia de nombres propios y sexo de protagonistas predominantes. En los 31 cuentos analizados se contabilizaron 213 personajes de los cuales 32 por ciento son personajes femeninos y más del doble son masculinos (68 por ciento). Igualmente los cuentos presentan anonimato ya que a los personajes no se asigna un nombre propio. Esta condición la tienen 27 de los 31 cuentos analizados. El más claro ejemplo de anonimato lo encontramos en el cuento *La bella durmiente del bosque* donde todos los personajes, sin excepción, no tienen nombre propio.
- b.- Cuentos con contenido sexista por subordinación: los relatos en donde aparecen personajes dominantes y otros personajes como dominadas o dominados. Se tomaron en cuenta las intervenciones, roles, trabajos remunerados, tareas domésticas y actividades intelectuales. Los resultados revelan, por una parte que, la mayoría de los personajes (figuras) masculinos de los cuentos realizan trabajos remunerados y trabajos intelectuales (21c/u) frente a dos personajes femeninos en trabajo remunerado y tres en trabajos intelectuales. Contrariamente los personajes femeninos son mayoría en trabajos domésticos (14) frente a cinco figuras masculinas. Ninguna figura femenina en cargos de responsabilidad frente a 11 masculinas. Por otra parte, en papeles de sumisión la mayoría son mujeres (18) frente a 10 figuras masculinas. Igualmente, en los papeles de personajes protagonistas las mujeres siguen siendo minoría (14) frente a una mayoría masculina (23).
- c.- Cuentos con contenido sexista por distorsión o degradación: cuando se asignan atribuciones negativas a los personajes masculinos y femeninos en sus representaciones, limitando y otorgando privilegios a otros/as. Los personajes presentes en la distorsión siempre son

una representación negativa de la mujer (con figuras de personas humanas) así abundan las reinas malas, madrastras y hermanastras envidiosas, brujas maliciosas, etcétera. Mientras que los personajes masculinos (personificados por muñecos o animales) con representación negativa son maléficos dañinos.

La mayoría de los cuentos presentan a las mujeres como ama de casa al cuidado de los hijos/as, en actividades hogareñas (familismo) reduciéndola a roles pasivos. Los personajes masculinos desarrollan papeles dominantes: trabajos fuera del hogar y papel de protector de la mujer. Otros cuentos enseñan diferentes tipos de discriminación (por etnia, edad o condición física, credos o clase social), pero en su gran mayoría, contribuyen a darle continuidad a la enseñanza-aprendizaje de relaciones de desigualdad y de poder de un grupo sobre el otro.

#### *D.- Uso diferenciado del patio de recreo (García et al., 2008)*

El espacio de juegos debiera ser un espacio, por excelencia, de socialización para la convivencia, la igualdad social y la 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 predominan las relaciones/interacciones discriminatorias y donde se construye cotidianamente la desigualdad en la distribución y el 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. La radiografía del patio de recreo de preescolar nos revela que este espacio es una realidad segregadora, discriminatoria (que pasa inadvertida o como natural y normal), donde se comienza a construir y a manifestar las relaciones de desigualdad entre niñas y niños, realidad que se repetirá seguramente en sus vidas adultas. Veamos algunos registros etnográficos que hablan por sí solos:

*Un grupo juega futbol y no deja participar a las niñas, porque es un juego de hombres y no de mujeres (r.e., 24/5/05. 4 a 4.45pm).*

*Los niños salieron dispersos por el patio, 5 niños y 2 niñas jugaban a atrapar a las niñas, otros juegan con un palo simulando una pistola y dramatizando el disparar y se hacen los muertos (r.e., 21/6/05. 3 a 3.34pm).*

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

Los niños (a temprana edad) 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 violentos en el patio. Las niñas no tienen cabida en las actividades deportivas planificadas, porque hacer deportes es sinónimo de futbol 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.

### *E.- Proyectos de aprendizaje de educación no sexista de y con las y los estudiantes de la Escuela de Educación*

El proyecto de aprendizaje es un medio que permite potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas en los niños y las niñas, a partir de las potencialidades, intereses, su edad, contexto y particularidades propias, tanto individuales como colectivas en donde los y las docentes asumen el rol de mediador y mediadora del aprendizaje, promoviendo la investigación-acción y la creación de ideas cooperativas (CEIB, 2007:53). Los temas elegidos para los proyectos fueron: el concepto de discriminación (teórico-práctico) y la existencia de sexismo en el aula y el hogar; para lo cual se elaboraron etnografías y propuestas para su eliminación en la práctica cotidiana en la escuela. Los proyectos sobre realidades naturalizadas son 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.

Sólo dos experiencias:

- a.- Se abordó *el trabajo doméstico* puesto que encontramos niños y niñas que lo consideran como trabajo de mujeres (el sexismo en los hogares). Previa planificación con las docentes, se organizaron 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, etcétera). Las niñas y los niños (de 4 a 6 años) en el momento de intercambio y recuento en una ronda reflexionaron sobre el juego y el contenido de las ilustraciones, quedando como aprendizaje de que el trabajo de la casa lo deben y pueden realizar los y las integrantes de la familia. Este proyecto concluyó con una cartelera alusiva al tema colocada en el área común de las escuelas para socializar la información al resto de la comunidad educativa.
- b.- Se abordaron *los oficios no tienen sexo. ¿Qué quiero ser?* (Luisa quiere ser astronauta, mi mamá es taxista). Detectada la mirada estereotipada que posee el alumnado acerca de los oficios que pueden realizar mujeres y hombres, se propuso la lectura de dos cuentos; al final se realizaron varias preguntas (¿Has visto alguna vez una mujer astronauta o una mujer taxista? ¿Qué opinan de los cuentos? ¿Qué te gustó de los cuentos?). Luego se realizó una actividad gráfico-plástica y de dramatización a partir de los cuentos y un recuento e intercambio de las actividades, donde niños y niñas hablaron de oficios y profesiones de sus padres y madres. Igual se elaboró una cartelera para socializar la información.

Los temas de los proyectos de aprendizaje responden a sexismos detectados en el aula. Las actividades prácticas intentan generar procesos de desaprendizajes del sexismo que traen niños y niñas y sus familias y que la escuela debe contribuir a su erradicación a partir de proyectos de aprendizajes como las señaladas.

#### IV.- Algunos resultados: tipos de sexismo encontrados en la cotidianidad de los centros educativos

Las escuelas siguen repitiendo los modelos de feminidad y de masculinidad cristalizados en estereotipos, no obstante los avances de la legislación, el nuevo currículo (nuevo plan de estudio), el CEIB con lenguaje inclusivo que se constituyen en nuevos horizontes para los centros educativos, las familias y la comunidad en general.

##### *Los tipos de sexismo develados en el preescolar en esta investigación*

Nos encontramos con abundante *androcentrismo* (lo masculino como eje central de la experiencia humana que se convierte en la experiencia central) y su mayor expresión se detecta en el lenguaje sexista (verbal e icónico), donde casi sólo narra las experiencias del niño-varón, pero también lo encontramos en las actividades y conductas donde la experiencia humana del varón está más presente tanto dentro como fuera del aula; igualmente con una considerable *insensibilidad al género* por el reiterado ocultamiento de lo femenino primero inconsciente, luego como resistencia pues se sigue ignorando el femenino por razones políticas partidistas. Estos tipos de sexismo se refuerzan y se retroalimentan porque por un lado abunda lo masculino y por otro se ignora lo femenino.

Asimismo hallamos muchas creencias y conductas que expresan el *doble parámetro* en donde la misma conducta, situación idéntica y/o características humanas, son valoradas o evaluadas con distintos parámetros o distintos instrumentos para cada uno de los sexos; por ejemplo, las actividades pasivas, el llanto se asocia con la niña, el correr y saltar con varones; este tipo de sexismo se fortalece con el *dicotomismo sexual* que trata a los sexos diametralmente opuestos y no como seres humanos que tienen muchas semejanzas y algunas diferencias biológicas. Las actividades realizadas, dentro y fuera del aula, tienen características de actividades dicotómicas pues para los niños predominan roles de armar y construir y para las niñas roles domésticos y de servicio, igualmente se ve como natural que los juegos típicamente masculinos se oponen a los juegos típicamente femeninos.

Finalmente encontramos muchas creencias y prácticas que expresan el *deber ser para cada sexo* que nos lleva a considerar que hay conductas sociales y características humanas más “apropiadas” para un sexo que para otro. El *deber ser* para cada sexo en las conductas infantiles está expresada por la representación que hacen de estos roles a través del juego; por ejemplo, *la niña juega con muñecas*, casi exclusivamente, juego de niña, por prejuicios nunca se presentan como

parte de las actividades “asignadas” al niño. Mientras el *niño juega con carros*, construye carritos, trenes, motos, etcétera. La ausencia y/o poca participación que muestra la niña en áreas como armar y construir expresa de alguna manera una forma de sexismo, debido a que casi no se estimula su interés en esa actividad. El día de la niña en el preescolar confluye reproduciendo la domesticidad de las mujeres que se refuerza con el excesivo *familismo presente aún en la escuela* en donde los roles domésticos es igual a mujer-niña y a femenino. Esta forma de sexismo parte de la idea de que mujer y familia, roles femeninos, son sinónimos y por tanto, sus necesidades e intereses son los mismos, incluso discriminando al varón adulto y al niño en este espacio tan importante para la construcción sociocultural de corresponsabilidad en el espacio doméstico. Tanto en las aulas en el ambiente de aprendizaje representar e imitar, en el patio de juegos, como las tramas de los cuentos infantiles estimulan y/o refuerzan este tipo de sexismo muy común en la escuela y en la sociedad en general.

## V.-Algunas conclusiones y recomendaciones a partir de la investigación y sus resultados

Hemos visibilizado cómo la escuela inicial (en este caso) es un lugar privilegiado que sigue garantizando la reproducción y mantenimiento del sistema de dominación patriarcal. Nuestro análisis, tanto del currículo oficial como del currículo oculto, nos permitió correr el velo a una organización de la escuela y práctica docente anclada todavía en un sistema ideológico que jerarquiza los sexos-géneros, de manera consciente o no, con sus acciones u omisiones los y las docentes contribuyen con su práctica a su conservación y remozamiento todos los días del año escolar.

Nos queda ahora hacer recomendaciones, algunas ya en marcha, que a veces van contrarriente de la tendencia central de la dinámica socio-cultural que se da cotidianamente en las escuelas. Por lo que tenemos que seguir repensando la escuela. Una escuela como la develada tiene que ir a examen. Mientras, tenemos que insistir en el uso del lenguaje tanto en lo escrito como en el oral en todos los espacios del sistema educativo y medios de comunicación. Sacudirnos los dicotomismos (masculino/femenino, privado/público, activo/pasivo, débil/fuerte, entre otros) que encasillan, inmovilizan y limitan tanto a niñas como a niños pues nos encorsetan con estereotipos opuestos, complementarios (naturalizando la jerarquía entre los sexos) y conflictivos. Todas juntas y todos juntos imaginemos, soñemos y organicemos espacios educativos (de reflexión y acción) que permitan a niñas y niños construir nuevas feminidades y masculinidades.

Por ahora, algunas recomendaciones: hacia las autoridades de la facultad y a la Escuela de Educación: introducir materias obligatorias dirigidas a las y los futuras/os docentes donde se discuta una educación contra todo tipo de discriminación (sexista, clasista, racista, por credos político, religioso, etcétera) y hacia el profesorado de preescolar: su sensibilización con relación a este tema tan importante, tomando en cuenta que en el nuevo Currículo de Educación Inicial Bolivariana (2007), se hace énfasis sobre la equidad e igualdad de género.

## Bibliografía

- Alarcón, Josefina y Maricela Rivas, (1999) *Construcción social de lo femenino y lo masculino en el Nivel Preescolar*. Tesis de Licenciatura de Educación Preescolar. Mérida, Venezuela, Publicación de la Universidad de Los Andes.
- Altabe Vicario, Rosario, (1993) “El currículo oculto: la coeducación sentimental” en *Educación y Género. Una propuesta pedagógica*. Santiago de Chile, La Morada/Ministerio de Educación.
- Asamblea Nacional Constituyente, (1999) *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas.
- Asamblea Nacional, (2009) *Ley Orgánica de Educación (LOE)*. Caracas.
- Astelarra, Judith; G. Comesaña; T. De Barbieri; S. Portocarrero y Nancy Cartín (comps.), (1993) *Reflexiones sobre género*. Costa Rica, Taller Centroamericano y del Caribe sobre género en el desarrollo.
- Eichler, Margrit, (1988) *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*. Venezuela, Gaia Centro de las Mujeres, Caracas Mediateca de las mujeres, AEM-ULA.
- Ferrara-Bardile, Viki, (2001) “Uso No-Sexista del Lenguaje en la Constitución Bolivariana de Venezuela” en *Otras Miradas*, vol. 1, número 001, junio, 2001, pp. 1-21 Universidad de los Andes, Venezuela.
- García Ramírez, Carmen Teresa, (1996) *Género, educación superior y reproducción social. Caso Venezolano*. Ponencia presentada en I Congreso Europeo de Latinoamericanistas. CEISAL y Universidad de Salamanca, junio 1996, Salamanca, España.
- ; Margolfa Ayaso y María Gabriela Ramírez (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, julio-diciembre 2008, Vol. 13, número 31, pp. 169-192.
- ; Blanca E. Cabral; Nahir Monsalve y Josefina Alarcón (2003). *El sexismo en el aula de preescolar*. Mérida, Consejo de Publicaciones, CDCHT, Gigesex, ULA.
- Harding, Sandra, (2000) “¿Existe un método feminista?” en Eli Bartra (comp.). *Debates en torno a una metodología feminista*. México, UAM, Unidad Xochimilco, México, 1ª re impresión, pp. 9-34.
- Lagarde, Marcela, (1997) “Mujeres y hombres. Feminidades y masculinidades” en *Revista de Ciencias Sociales*, número 76, pp.107-117.
- , (1993) *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México, Colección Posgrados, UNAM.
- Ministerio de Educación (s/f). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Caracas.
- Monsalve, Nahir, (1998) *El sexismo en la “Guía Práctica de Actividades Para Niños Preescolares”*. Tesis de licenciatura. ULA-Mérida (mimeo).

- Monsalve, Nahir y Carmen Teresa García, (2002) “Sexismo y guía práctica de actividades para niños preescolares” en Revista *EDUCERE*. Año 6, número 17, pp. 43-54.
- MPPE, (2007) *Círculo y Orientaciones Metodológicas Educación Inicial Bolivariana* (CEIB). Caracas.
- Ochoa, Desireé; Maryiri Parra y Carmen Teresa García, (2006) “Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos” en Revista *Venezolana de Estudios de la Mujer*. Venezuela: vol.11, número 27, pp. 119-154.
- Sau, Victoria, (1990) *Diccionario ideológico feminista*. España, ICARIA.
- Subirats, Marina y C. Brullet, (1992) *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Colominas. (Serie estudio; 19).
- Subirats, Marina y Amparo Tome, (1992) “Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo” en *Cuadernos para la Coeducación*, número 2. Bellaterra, ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- Subirats, Marina, (1993) “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy” en *Revista Iberoamericana de Educación*, número 6.
- Tomé, Amparo, (s/f) “Los estereotipos favorecen las relaciones de violencia de género”. [En línea] Disponible en: <http://www.sindicat.net/dona/ponentome.htm> [Accesado el 25 de abril de 2013]
- TOMÉ, Amparo, (s/f) “Los estereotipos favorecen las relaciones de violencia de género”. Recuperado el 25 de abril de 2013 [En línea] Disponible en: <http://www.sindicat.net/dona/ponentome.htm>
- Turin, Adela, (1995) *Los cuentos siguen contando: algunas reflexiones sobre los estereotipos* (Cuadernos inacabados). España, Editorial Horas y horas.

**Recibido:** 20/05/13

**Dictaminado:** 08/07/13

**Corregido:** 27/08/13

**Aceptado:** 23/08/13