

## **La transmisión de estereotipos y roles de género a través del discurso de la maestra/o de educación infantil**

### **The transmission of gender stereotypes and roles through the discourse of early childhood education teachers**

DOI: 10.46932/sfjdv2n5-021

Received in: Jun 1st, 2021

Accepted in: Sep 30th, 2021

**Estela María Celdrán Fernández**

Grado en Educación Infantil.

**Olga Quirante Martínez**

Grado en Educación Infantil

#### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivos generales abordar la manera en que se presentan los roles y estereotipos de género en la infancia, y mostrar la importancia de una la coeducación desde el primer nivel de enseñanza, concretamente, se analizarán los factores determinantes para la transmisión de estos roles y estereotipos, y el lenguaje verbal utilizado por el profesorado en función del sexo de la alumna o el alumno al que se dirige. Para esto, el informe presentado se ha realizado teniendo en cuenta las teorías y estudios realizados por diversas autoras y autores con la intención de ofrecer respuestas a interrogantes como cuáles son esos factores transmisores y de qué manera se lleva a cabo esa transmisión. Se procederá a un análisis de la manera en que la familia y las series de animación afectan a la formación del concepto de lo femenino y lo masculino en los infantes. Además, se mostrarán las principales características de la coeducación y se pretenderá hacer explícita la importancia de llevar a cabo una educación igualitaria a partir de la primera infancia (0-6 años), mostrando consejos para abolir algunas de las prácticas sexistas en las aulas.

**Palabras clave:** Rol, estereotipo, género, transmisión, coeducación.

#### **ABSTRACT**

The general objectives of this article are to address the way in which gender roles and stereotypes are presented in childhood, and to show the importance of coeducation from the first level of education, specifically, the determining factors for the transmission of these roles and stereotypes will be analyzed, as well as the verbal language used by teachers depending on the sex of the pupil they are addressing. For this purpose, the report presented has been carried out taking into account the theories and studies carried out by various authors with the intention of providing answers to questions such as which are these transmitting factors and how this transmission is carried out. An analysis will be made of the way in which the family and animated series affect the formation of the concept of feminine and masculine in infants. In addition, the main characteristics of coeducation will be shown and the importance of carrying out an egalitarian education from early childhood (0-6 years) will be made explicit, showing tips to abolish some of the sexist practices in the classroom.

**Keywords:** Role, stereotype, gender, transmission, coeducation.

## 1 INTRODUCCIÓN

Antes de profundizar en la temática propuesta, es importante entender qué son los roles y los estereotipos de género, de qué forma se transmiten los mismos y, por último, qué entendemos por coeducación: En primer lugar, Marta Lamas (1996), define los roles de género como las normas, prescripciones y expectativas de comportamientos que dictan las sociedades y culturas sobre cómo deben ser los comportamientos de mujeres y hombres.

Este término se encuentra asociado a unos estereotipos, que, según el Feminario de Alicante:

“Es un juicio que se fundamenta en una idea preconcebida: es una opinión ya hecha que se impone como un cliché a los miembros de la comunidad. Es la traducción de un juicio, designa lo que uno es para los otros. Vulgarmente se entiende como un molde, una caricatura sobre algo o alguien” (1987, p. 18-19).

Una vez entendidos ambos conceptos, debemos conocer a qué nos referimos con su transmisión y cuándo se lleva a cabo la misma. La Real Academia de la Lengua Española (2019) define el verbo transmitir como “Hacer llegar a alguien mensajes o noticias” (p. 8577). En este caso, se hacen llegar ideas de un individuo a otro con el fin de inculcar una manera de pensar y de comportarse propias de la sociedad en la que se desarrollan socialmente.

Por tanto, y siguiendo las ideas de Montero (2016), estos roles se transmiten cuando, para el niño varón está presente la exigencia de comportarse como un “hombrecito”, lo cual se asocia con “hacerse respetar”. Para la niña, en cambio, la victimización es una condición inaugural como sujeto, pues es colocada en posición de mayor vulnerabilidad incluso desde antes de su nacimiento.

Además, Matud, Rodríguez, Marraro y Carballeira (2002) afirman: “Prácticamente desde que nacemos, el género va a ser una fuente de diferencias (...), desde muy pequeñas/os niñas y niños son tratados de forma distinta por los adultos y aprenden que existen una serie de expectativas diferentes según su sexo” (p. 74); lo cual supone una asignatura pendiente para las familias y el profesorado, pues son los principales agentes socializadores con los que se encuentra la niña/o y, por tanto, quienes les ayudan a formar su propia identidad.

Es en la socialización infantil cuando se produce la adquisición de los elementos básicos de la identidad de género; que serán reforzados o cuestionados posteriormente, en su aprendizaje social. Es decir, se transmiten de manera activa a través de los comportamientos de las personas pertenecientes al mesosistema de la niña/o, ya que “estos van a condicionar la personalidad infantil y el desarrollo de destrezas, habilidades y capacidades esperadas por la sociedad” (Gutiérrez, 2010, p. 2629).

Es por esto mismo por lo que se pretende ahondar en la importancia que tiene la coeducación en las edades más tempranas del/la menor, entendiendo la coeducación como, según la Real Academia de la Lengua Española: “Enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno

y otro sexo” (2019, p. 2322). Aunque, más adelante, se procederá a definir el concepto con mayor amplitud y puntos de vista, pues se considera un concepto complejo.

Por último, es importante establecer una relación entre los conceptos anteriormente definidos. En tanto en cuanto este trabajo se centra en mostrar la importancia del lenguaje verbal en las aulas en relación con la transmisión de estos roles y estereotipos, cabe destacar que la relación de todo esto con la coeducación existe entendiendo esta última como una herramienta potente y eficaz que, se cree, puede contribuir de forma importante en el objetivo de eliminar el lenguaje verbal discriminatorio, al menos, de las aulas y de la comunidad escolar en general, contribuyendo así a la formación de alumnos más tolerantes y respetuosos en asuntos de igualdad de género.

## 2 CONTENIDO

### 2.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR GÉNERO?

Antes de profundizar en la temática escogida, es importante e imprescindible definir los términos “género”, “sexo” y “roles o estereotipos de género”. A lo largo de la historia, muchas autoras y autores han intentado definir lo que es el género llegando a la conclusión de que es imposible abordar el concepto de género sin hablar también del concepto de sexo, puesto que, normalmente, se complementan erróneamente.

#### 2.2.1 Género

Comenzando a definir el género, como no podía ser de otra forma, basándonos en la definición que aporta la Real Academia de la Lengua Española, la palabra “género” se define de la siguiente manera: “Del lat. *genus*, -*ĕris*. Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico” (2019, p. 4441).

Asimismo, el género se puede definir como una construcción social e histórica de las diferencias sexuales. Esto es, el conjunto de creencias y atribuciones asignadas a las personas según cual sea su sexo atribuido al nacer. Siguiendo esta misma tónica, Márquez (2001) describe el concepto de género como una red de rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que, a través de un proceso de construcción social, diferencia a hombres de mujeres.

Por otro lado, Marta Lamas (2000), lo define afirmando que:

“El género se conceptualiza como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es propio de los hombres (lo masculino) y propio de las mujeres (lo femenino).” (p. 2)

Las autoras Montero y Calvo (2016) entienden que el género es una construcción que funciona como legado social y familiar en torno a las características y roles que se han asociado históricamente a lo femenino y lo masculino, con base a las supuestas diferencias físicas, psicológicas, sociales, económicas e intelectuales, ente los sexos.

Estas autoras consideran que el género es un constructo social en tanto en cuanto no tiene ningún fundamento científico, sino que sus bases se sientan en las necesidades de una sociedad en un contexto histórico y un lugar concretos.

Por último, Brullet y Subirats (1990), lo entendieron como un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento, como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones de todo tipo.

Existen tres corrientes teóricas que han tratado de explicar el origen del género según García-Leiva (2005): la sociobiológica, el constructivismo social y la psicodinámica. Las tres consideran que las diferencias de género son estables en el tiempo pero difieren en el origen. De estas, nos centraremos en las dos primeras:

La sociobiología plantea un origen biológico y trata de explicar el comportamiento de género en base a las estrategias adoptadas por mujeres y varones a lo largo de la evolución para garantizar el éxito reproductivo de la especie.

El constructivismo busca los orígenes de las diferencias de género en el ámbito socio-cultural. De acuerdo con esto, el género es una construcción del lenguaje, la historia y la cultura concreta (Hare-Mustin y Marecek, 1994) en un tiempo y lugar específico. Por tanto, dentro de un mismo contexto cultural pueden coexistir distintas construcciones de género (Barberá, 1998).

En conclusión, se puede afirmar que el género es una construcción social que atribuye comportamientos determinados a mujeres y a hombres, diferenciándolos en base a las actividades que desarrollan dentro de la sociedad, fortaleciendo jerarquías y estableciendo relaciones de poder, dando lugar a situaciones de desigualdad.

En estas definiciones, y, como se ha mencionado anteriormente, el sexo juega un papel fundamental a la hora de definir el género, por tanto, debemos entender qué es el sexo.

### **2.2.2 Sexo**

Comenzando de nuevo aportando la definición que da la Real Academia de la Lengua Española, esta ofrece cuatro significados distintos de la palabra “sexo”, que son: (1) “condición orgánica, masculina, o femenina de los animales y las plantas”, (2) “conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo”, (3) “órganos sexuales”, y (4) “actividad sexual”. (2019, p. 7980), de

los cuales dejaremos a un lado el último significado. El sexo es un factor puramente biológico, en palabras de Chafetz (1992):

“El término sexo distingue las diferencias biológicas (cromosómicas, hormonales y morfológicas) entre hombres y mujeres. Sin embargo resulta interesante apuntar que ha marcado el destino de mujeres y hombres por medio del cual lo «diferente» se ha traducido por «desigual», y que ha llevado a minusvalorar las características femeninas en contraposición con las masculinas” (p. 25).

Aunque el concepto de sexo no sea tan amplio ni complejo como el concepto de género (puesto que es un término referente a un aspecto puramente biológico que no puede ser definido desde distintos puntos de vista) es interesante destacar que, etimológicamente, la palabra “sexo” proviene del latín *sexus*, que significa “cortar o dividir” (Gómez, 1995), implicando con ello la división y clasificación en machos y hembras a partir de sus características biológicas, tales como los genitales (pene en los hombres, vagina en las mujeres); o por el tipo de gameto que producen (espermatozoides en aquellos, óvulos en estas) (Organización Panamericana de la Salud (OPS)/ Organización Mundial de la Salud (OMS), 2000; Warren, 1996).

Por su parte, Fernández (2010) y Álvarez-Gayou (2011) plantean que el sexo es una interacción entre componentes biológicos complejos tales como la genética, las hormonas y las respuestas cerebrales diferenciadas; pero que se manifiestan y desarrollan en el ámbito de lo psicosocial a partir del dimorfismo sexual (es decir, presencia de diferencias de forma, tamaño, color... entre seres vivos de una misma especie).

Una vez definidos los términos que protagonizan este informe, se procede a poner de manifiesto las conexiones entre los mismos.

### **2.2.3 Conexiones entre sexo y género**

Para comenzar diferenciando ambos términos, diremos que, siguiendo las ideas de Parra (2009), el sexo responde a una realidad biológica, mientras que el género responde a una construcción social, que diferencia y caracteriza a las personas no por sus verdaderas posibilidades, sino por el papel que se les ha asignado.

De la conexión entre el género y el sexo nacen los conceptos que protagonizan este trabajo y que suponen, principalmente a las mujeres, “un conflicto entre lo que son y quieren ser en contraposición con lo que se supone que deben ser” (Pérez y Díaz, 1994, p. 110). Estos son los conceptos de: estereotipo y rol de género.

En primer lugar, y teniendo en cuenta las afirmaciones de Michel (1987), definiremos los

estereotipos como: “fenómenos negativos en cuanto distorsionan la realidad porque suponen una generalización abusiva y una desmesurada simplificación, son erróneos pues transmiten unas características atribuidas a un sexo invocando una supuesta diferencia natural sin ningún fundamento científico” (p. 18).

Al ser ideas aceptadas por una sociedad, estos varían según la cultura y el momento histórico estableciendo cómo debemos actuar, comportarnos o sentirnos según nuestro sexo asignado al nacer. Como afirmaron Colás y Villaciervos (2007), los estereotipos constituyen herramientas socioculturales sobre las que se asientan las normas del funcionamiento social y que, a la vez, sirve de referente para estructurar la identidad de los miembros de la sociedad.

Para Cook y Cusack (2009), los estereotipos de género hacen referencia a la comprensión o construcción de mujeres y hombres en base a sus diferencias físicas, biológicas, sexuales o sociales, lo que conlleva a que culturalmente, ser mujer u hombre implique ciertas diferencias, siendo necesaria la destrucción de estos estereotipos para eliminar las desigualdades.

Por su parte, Kite (2001) define los cuatro componentes claves propios de los estereotipos: rasgo, roles, caracteres físicos y destrezas cognitivas. Los estereotipos masculinos que llevan a desempeñar determinados roles incluyen aspectos como: control económico, cabeza de familia, proveedor de finanzas, líder, bricolaje, iniciativa sexual, gusto por el deporte... En cuanto a los roles femeninos, encontramos otro tipo de actuaciones muy diferentes a las anteriores: hacer la compra de la casa, ocuparse de cocinar y de la lavandería, interesada en la moda, fuente de soporte emocional, atiende a la casa y se ocupa de los niños...

Por último, para Sue Askew y Carol Ross (1991): “el estereotipo del varón “activo” y la hembra “pasiva” puede aplicarse a muchas situaciones: se espera de los hombres que sean “buenos deportistas”, mientras que las mujeres deben adoptar roles asistenciales” (p. 17).

Atendiendo al segundo concepto que tiene protagonismo en este informe, es decir, el de rol de género, sería interesante aclarar que, aunque tenga muchos puntos comunes con el concepto de estereotipo, estos difieren en tanto en cuanto, como se ha mencionado anteriormente, el estereotipo hace referencia a un prejuicio o idea preconcebida (por ejemplo: la idea de que a las mujeres nos guste ir de compras; o la idea de que los hombres son más fuertes y no lloran), el rol de género alude a las normas sociales y comportamentales percibidas como correctas para los hombres y las mujeres en un sistema social concreto.

Siguiendo la afirmación de Eagly (1987), los roles de género son las expectativas compartidas sobre la conducta adecuada que se aplica a los individuos teniendo en como única base su sexo socialmente identificado. Y, teniendo en cuenta su Teoría del Rol Social de Género (1987), Una

comunidad necesita estar organizada para garantizar tanto sus recursos económicos como los medios de subsistencia. Con esta finalidad se dividen las tareas y actividades responsables de la producción, y esta división necesita de normas que la garantice. Para ello se elabora un sistema de reglas que asigna responsabilidades y roles a todos y cada uno de los miembros de la comunidad. Una vez realizada esta segmentación, se convierte en uno de los pilares de la estructura social.

Por otro lado, coincidiendo con las ideas de Mead (1934), mediante el rol asignado, niñas/ os y jóvenes aprenden a asumir sus funciones y a entrar en la dinámica social en consonancia con el resto de miembros de la comunidad.

Afirma Geis (1993) que los papeles o roles sociales, junto con sus expectativas, forman parte de los valores culturales e influyen en el comportamiento de quienes lo llevan a cabo, por lo que, a mayor solidez de la estructura social y mayor aceptación de expectativas, más consistencia adquiere la ideología que mantiene en pie el sistema. Esta es la manera en la que se perpetúan los roles y, en consecuencia, las desigualdades que éstos traen consigo.

Una vez definidos los conceptos que tendrán más peso en el desarrollo de este trabajo, es momento de proceder a explicar qué importancia tienen los roles de género y los estereotipos en la primera infancia (0 - 6 años) y cuáles son los factores determinantes en su transmisión.

### 2.3 LOS ESTEREOTIPOS Y ROLES DE GÉNERO EN LA INFANCIA

El problema de adquirir los estereotipos y los roles de género en edades tan tempranas es que, siguiendo la idea de Michel (1987); Askew y Ross (1991), ambos sexos se ven atrapados por unos modelos de conducta que resaltan las desigualdades establecidas y les impiden desarrollar su auténtico potencial como personas.

Estos roles marcan un camino a seguir que diferencia desde el nacimiento a las niñas de los niños condicionando sus decisiones tanto personales como profesionales y académicas a lo largo de toda su vida.

#### 2.3.1 ¿Cómo se reproducen en el aula?

Uno de los factores más importantes del sexismo educativo es la “uniformidad de la enseñanza basada en el modelo androcéntrico que relega lo femenino y establece lo masculino como universal y válido para ambos sexos” como bien apuntó Subirats en el prólogo de la obra de García et al (1993).

Teniendo como base los resultados de un estudio realizado por Valera, L. y Paterna, C. (2016) con alumnas y alumnos pertenecientes a las aulas de 5 años del ciclo de Educación Infantil de un colegio público de la Región de Murcia; cuando preguntaron si se trabaja alguna mujer importante en

el aula (tales como pintoras, escritoras, científicas...), en un 93.3% de los casos, el alumnado contestó que nunca han tratado ninguna mujer importante en el aula, y solo un 6.7 % contestó que alguna vez.

Esto nos confirma que, desde la primera infancia, las niñas crecen sin prácticamente ningún referente femenino.

En palabras de Montero Medina y Calvo Rodríguez (2016):

“Los discursos de adultos significativos en torno al género son imperativos que refuerzan las actitudes violentas e impactan las relaciones sociales de los niños y niñas. Los padres y maestros refuerzan prácticas de violencia física y psicológica, a través de acciones puntuales y prácticas discursivas; formas de violencia simbólica, inconscientes e invisibilizadas para quienes la ejercen” (p. 131).

De esta forma, trataremos en este apartado esas formas de violencia simbólica e inconsciente hacia la figura femenina a las que se refieren estas autoras.

La reproducción de estereotipos y roles de género en el aula, por ejemplo, de manera implícita dentro de las letras de las canciones infantiles y de las imágenes que las acompañan, es también una forma de invisibilidad a la figura de la mujer o estereotiparla desde edades muy tempranas. Tal y como apunta Anna M. Fernández (2006) las canciones dirigidas a la infancia “no son algo inocuo” sino que recrean una narrativa que “reproduce o, a veces cambia, el discurso hegemónico cultural de una sociedad” (p. 37). Así, las letras de estas canciones muestran representaciones simbólicas que “reflejan la construcción de los valores y costumbres” asimilados por las niñas y niños, quienes construyen “el mundo a través de las letras infantiles que desde edad temprana reproducen” (Coletto, 2015, p. 20).

De esta forma, “la música infantil se transforma en un agente primario en el proceso de socialización, construyendo desde edades tempranas modelos sobre las relaciones de género” (Fernández, 2006, p. 38).

Por otra parte, entre estas discriminaciones que han sido investigadas por diversas autoras y autores como, en este caso: Alberdi (1987), Moreno (1987), Subirats y Brullet (1988), Blanco (2000), y Parra Martínez (2002) destacamos:

(1) Un menor protagonismo femenino en la mayoría de actividades; (2) distinta utilización del vocabulario que se emplea: a las alumnas no se las nombra y se las oculta tras el genérico masculino; (3) menor uso de los espacios y materiales por parte de las niñas; (4) las actividades y contenidos propuestos están más adaptados para los chicos; (5) los libros de texto y los documentos que manejan son sexistas en su vocabulario e ilustraciones; (6) las orientaciones académicas y profesionales que reciben están determinadas por su condición de género; (7) las actitudes demostradas por algunos profesores y profesoras en su trato con el alumnado y; (8) las interacciones entre el propio alumnado están condicionadas por los estereotipos asignados a cada sexo.

### 2.3.2 Factores determinantes en la transmisión de los roles y estereotipos de género

La adquisición de los estereotipos y los roles de género en la infancia es algo que viene determinado por el entorno social en el que la/el menor crezca y se desenvuelva. Existen varios factores considerados determinantes en la adquisición de los mismos, este trabajo se centrará en los agentes socializadores, principalmente, la familia y las series o películas de animación infantiles. (Haciendo referencia con el término “familia”, en este caso, a familias en las que existan una figura masculina y otra femenina; sin ánimo de discriminar las familias monoparentales ni familias homosexuales formadas por hombres).

Taberner Guasp (1999) define a la familia como una institución socializadora de carácter primario; por tanto, es y será siempre la principal responsable de la educación de las niñas y los niños. Desde una perspectiva general y teniendo en cuenta variantes producidas en cada civilización, la familia tradicional en la sociedad española es de tipo patriarcal.

Es en la familia, como apunta Parra (2009), predominantemente, donde se adquieren, desde muy temprana edad, los valores y formas de comportamiento sociales. La distribución de los papeles, espacios y tareas a realizar, entre los distintos miembros de la unidad familiar, condicionan en gran medida su forma de ver y entender el mundo. En palabras del autor:

“El sexismo se mantiene porque se siguen transmitiendo, desde la familia, la escuela y la sociedad, una serie de estereotipos que, en forma de creencias, valores y normas comúnmente aceptadas por la mayoría, reflejan los distintos papeles asignados a hombres y mujeres. Estos modelos masculino y femenino permiten que las expectativas de conducta, según el sexo, se interioricen desde una edad muy temprana” (p. 9).

Además, afirma que las expectativas que se forman en torno al nacimiento de un bebé influyen en el trato que va a recibir durante toda su vida, incluyendo la elección de determinados colores según el sexo del mismo antes de nacer.

El trabajo en el hogar, según Lera Rodríguez (2002) supone una triple función: control y planificación del hogar (establecimiento del orden, rutinas,...), realización de tareas concretas (cocinar, lavar...) y realización de un trabajo psicológico para proporcionar ayuda, atención y un clima familiar en el hogar. Tradicionalmente este trabajo ha sido responsabilidad femenina, aunque ambos (la mujer y el hombre) trabajasen fuera de casa. Progresivamente, esta situación ha ido cambiando, aunque, de acuerdo con sus ideas, el cambio está siendo lento pues todavía está en manos de la mujer la mayor parte del trabajo doméstico, el desigual reparto de las tareas del hogar y la participación en el cuidado de los hijos e hijas. Esto quiere decir que, las niñas y los niños principalmente ven a las figuras femeninas de su familia encargarse en mayor medida de las tareas domésticas, lo que hace que asocien la figura de la mujer con la responsabilidad del cuidado y el mantenimiento del orden en casa.

Como ejemplo de estas últimas afirmaciones, encontramos los resultados a un estudio realizado por Valera, L. y Paterna, C. (2016) con alumnas y alumnos pertenecientes a las aulas de 5 años del ciclo de Educación Infantil de un colegio público de la Región de Murcia. Concretamente, la muestra del estudio se compuso de 30 participantes con edades comprendidas entre cinco y seis años, de los cuales el 46.7% eran niños y el 53.3% eran niñas.

Cuando les cuestionaban cuáles de estas variables eran características de los hombres/ niños o las mujeres/niñas a través de la pregunta: ¿Quién crees que puede hacerlo? El alumnado respondió lo mostrado en la Figura 1:

Figura 1. Porcentajes de acciones diferenciadas por sexo.

Ayudar en tareas del hogar	Niño	Niña
Hacer la compra	30%	70%
Cuidar de un familiar	26.7%	73.3%
Cambiar una bombilla	86.7%	13.3%
Limpia el coche	96.7%	3.3%
Barrer la casa	6.7%	93.3%
Arreglar una persiana	80%	20%
Ordenar la habitación	30%	70%
Hacer la comida	26.7%	73.3%

Fuente: Valera, L., y Paterna, C. (2016, p. 2631).

El instrumento también nos ha permitido conocer cómo actúan los factores sociales más cercanos a las/los menores. En cuanto a la familia, se le pregunta al alumnado quién cocina la mayoría de tiempo en casa. En este caso, como se puede comprobar en la Figura 2, que existe una gran mayoría de alumnado (92.3%) que observa que en su casa es la madre quien se encarga de cocinar.

Por último, también valoraron cómo se implican las familias en la atención de sus hijos y si existe un reparto equitativo en el reparto de tareas que incumben a las hijas/os. En este caso, se comprueba que, a pesar de existir una mayoría de alumnos/as que contestaron que era su madre, con un 43.4%, quien les ayudaban a realizar los deberes o tareas de clase, existe un porcentaje muy cercano que ha contestado que ambos, tanto papá como mamá, ayudaban en los deberes (36.7%). Esto es un avance positivo con respecto a estudios antiguos sobre el reparto de las tareas con relación a las hijas/os, ya que, según un estudio del Instituto Canario de Estadística (ISTA, 2014), en 2014 los mayores porcentajes de participación de los hombres se daban en las tareas de compra de alimentos (31%) y el cuidado de las niñas/os (30%); lo que quiere decir que ha aumentado en un 6.7%.

Figura 2. Porcentajes de realización de tareas del hogar.

*Códigos y porcentajes de tareas del hogar.*

Código	Padres	Madres
Cocinar	23%	92.3%
Lavar la ropa	3.8%	46.1%
Cuidar a su hija/o	26.9%	73%
Limpiar	15.3%	84.6%
Ayudar con los deberes	11.5%	11.5%
Jugar con su hijo/a	23%	26.9%
Planchar	3.8%	7.6%
Ver la televisión	69.2%	7.6%
Acompañar al colegio	7.6%	3.8%
Ordenar la casa	15.3%	11.5%
Estudiar	7.6%	3.8%
Jugar a la consola	7.6%	-
Arreglar objetos de la casa	3.8%	-
Limpiar el coche	3.8%	-
Hacer ejercicio	7.6%	-

Fuente: Valera, L., y Paterna, C. (2016, p. 2631)

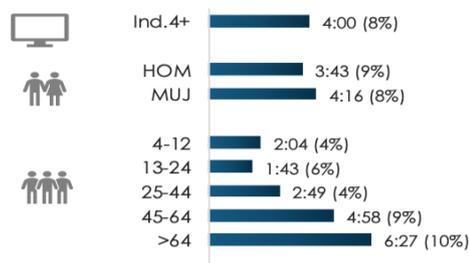
Como conclusión del estudio, Valera, L. y Paterna, C., deducían que la gran cantidad de respuestas estereotipadas y los argumentos basados en sus experiencias confirmaron que tanto el alumnado como su entorno más cercano (familia y escuela) reflejaban una ideología de género conservadora.

Otro de los factores determinantes en la transmisión de los estereotipos y los roles de género en la infancia son las series o películas de animación.

Sorprende ver que, como apunta Juárez Rodríguez (2020):

“Aunque asociaciones de pediatría siguen alertando sobre los efectos nocivos del uso excesivo de dispositivos móviles, sobre todo en los bebés, lo cierto es que cada vez son más quienes optan por las nuevas tecnologías como parte de los procesos formativos, educativos y lúdicos de los más pequeños” (p. 21).

Figura 3. Media del consumo diario de la TV por individuo.



Fuente: Consultoría Audiovisual y Digital Barlovento Comunicación (2021, p. 75)

Y es que, a pesar de las recomendaciones públicas de la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre el tiempo que las/los menores deben pasar delante de las pantallas, y teniendo en cuenta que, sobretodo la televisión, es una fuente muy potente de creación e inculcación de valores para las espectadoras/es; un análisis de los datos de audiencias anuales de 2020 publicado por la Consultoría

Audiovisual y Digital Barlovento Comunicación (2021), refleja que las y los menoresde entre 4 y 12 años tienen una media de consumo televisivo de 2 horas y 4 minutos diarios.

Siguiendo en el mismo análisis, y como podemos ver en la Figura 3, se afirma que: “Por edades, Telecinco lidera de 13 años en adelante, solo superada por CLAN en el grupo infantil, de 4 a 12 años” (Consultoría Audiovisual y Digital Barlovento Comunicación, 2021, p. 25).

Esto implica una transformación de los medios de comunicación, que pasan de ser meros informadores a convertirse en agentes socializadores de la infancia, lo cual es preocupante en tanto en cuanto estos medios presentan una cantidad considerable de estereotipos de género que las y los menores absorben y asocian a una normalidad que, en gran medida, discrimina la figura femenina y la muestra estereotipada. En cuanto a esto, Abric (1994) explica que las representaciones de la realidad que aparecen en televisión tienen diversas funciones: identitaria, que permite al sujeto identificarse con un grupo social con normas y valores compartidos; orientadora, que estructura comportamientos; y justificatoria, el sujeto legitima un comportamiento ante el grupo social: lo que veo en los medios es como la realidad debe ser.

García Perales ya anunciaba que:

“Los medios de comunicación, especialmente la televisión, transmiten imágenes con un enorme potencial a la hora de configurar estereotipos de género. En el caso de la mujer, refleja unaidentidad muchas veces pasiva y con connotaciones sexuales la mayoría de las ocasiones. Estas imágenes, son terriblemente perjudiciales para la formación de la identidad de los niños y las niñas, transmitiendo un mensaje inconsciente de corte desigual y discriminatorio” (2012, p. 13).

Además, teniendo en cuenta que las series y películas de animación que emite la cadena CLAN cumplen unas características propias de la industria de la animación en cuanto a la manera de mostrar a los personajes femeninos, esto estaría dañando la creación del concepto de mujer que hacen las/los menores de esas edades.

Asimismo, teniendo en cuenta el impacto que tienen los dibujos animados en la creación del concepto de la mujer en las niñas y niños en la primera infancia, es muy importante conocer cuáles son las principales series de animación que consume la infancia.

De esta manera la discriminación o la falta de inclusión de la mujer entre los personajes importantes se considera algo natural y/o legítimo (De Laurentis, 1987).

Antes de comenzar a desarrollar las características mencionadas anteriormente, conviene definir un término que será usado a lo largo de la exposición de las mismas:

El término “trope” hace referencia a los patrones fácilmente reconocibles en un personaje. TvTropes (2012) afirma que los tropes sirven para señalar o resaltar detalles que se repiten a lolargo

de los medios como la literatura o la televisión y del tiempo. El problema aparece cuando se utilizan para perpetuar estereotipos, normalmente, ofensivos.

Tomando como base un análisis realizado por Echanizb Arrondo, A., Villarreal Rodríguez, M. L., Y Arredondo Trapero, F. G. (2016), al analizar las series de dibujos animados de la televisión, las y los participantes identificaron que en estas series casi no hay personajes femeninos, a veces sólo hay una mujer, tal vez dos (como es el caso de La patrulla canina o Bob Esponja), a veces ninguna. Además de esto, descubrieron en ellas cuatro tropes muy diferenciados, estos son:

1. *Tomboy and Girly Girl*: En este principio se establece que, si en una misma serie aparecen dos mujeres jóvenes, es casi seguro que una de ellas sea muy femenina (tanto en su forma de vestir como en su personalidad) mientras que la otra es todo lo opuesto, es decir, su comportamiento y sus gustos son típicamente masculinos, o, simplemente, no luzca una apariencia tan femenina como la primera. Un ejemplo de este fenómeno con referencia a las series emitidas en CLAN, es el caso de Sam y Carly, de la serie iCarly.

2. *The Smurfette Principle o el principio de la desproporción de géneros*: Este principio hace referencia al momento en el que una serie de televisión intenta apelar a ambos géneros, crea un grupo de personajes que está compuesto en su totalidad de varones, salvo por una mujer, la cual, además, se representa estereotipada. Se define como el principio de Pitufina porque es uno de los ejemplos más claros del fenómeno: Pitufina es la única mujer pitufo en toda la aldea. En palabras de Pollitt (2013), los chicos son quienes dominan, las chicas son una variación de la norma; es decir, las niñas existen solamente en relación a los niños. Un ejemplo de este fenómeno en dibujos animados emitidos por la cadena CLAN, es el caso de Skye en La Patrulla Canina o Dizzy en SuperWings.

3. *The chick o los estereotipos sobre la mujer*: La característica fundamental de este principio es que, en un grupo de personajes cuyos miembros llevan asociados una serie de características que los complementa, se encuentra, por lo general, la típica joven (the chick). El arquetipo asignado a the chick (puede traducirse al español como “polluela”) es la parte femenina, espiritual y el corazón del equipo (TvTropes, 2012). Generalmente su función es mantener el grupo unido y a salvo, intermediar en los conflictos. En el caso de existir dos mujeres en un grupo, siempre veremos reflejado el primer principio. Por ejemplo, en el caso de la serie Teen Titans Go!, nos encontramos con Raven, una chica introvertida, sarcástica e inexpresiva, prefiere estar sola que con las y los demás. En el otro lado de la balanza, tenemos a Starfire, the chick, la personaje ingenua, insegura e inocente.

4. *Chickification o la debilitación del poder femenino*: Chickification (en español: “apolluelamiento”), se refiere al proceso de tomar una personaje femenina que suele ser fuerte e independiente, es decir, fuera del estereotipo femenino tradicional; y transformarla en un personaje débil

o indefenso sin tener ninguna justificación dentro del transcurso de la historia.

Una vez vistos los cuatro principios que rigen la personalidad de las personajes femeninas dentro de las series de animación, podemos llegar a la conclusión de que los espectadores y las espectadoras, en este caso, niñas y niños que están formando su propia personalidad, puede recibir el mensaje de “lo difícil que es para una mujer manejar posiciones de poder” (Echanizb Arrondo, A., Villarreal Rodríguez, M. L., y Arredondo Trapero, F. G, 2016, p. 132).

Por último, es importante destacar lo necesario que es que nuestros alumnos y alumnas ubiquen los mensajes que les ofrecen los medios de comunicación en un contexto, por esto, hay varias/os autoras y autores que hablan de la importancia de implementar el concepto de alfabetización mediática en las aulas.

La UNESCO (2017) reconoce la alfabetización mediática como uno de los requisitos más importantes para fomentar el acceso equitativo a la información y al conocimiento y para promover medios de comunicación y sistemas de información libres, independientes y pluralistas.

#### 2.4 DISCURSO DOCENTE: LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE VERBAL

El lenguaje oral y escrito son dos de las formas de comunicación más importantes que existen. Por tanto, no se puede educar de modo que se favorezca la libertad si a las niñas y mujeres no se las nombra. No es posible educar en la libertad desde la negación de la existencia que supone la exclusión del lenguaje (Blanco García, 2007). Debemos nombrar la realidad tal y como es: femenina y masculina.

El lenguaje tanto hablado como escrito es la facultad humana de poder comunicar los pensamientos o sentimientos a otra persona mediante un sistema o código determinado de signos para que los pueda interpretar, (Heras i Trias, 1990).

Según La Teoría Dialógica del filósofo ruso del lenguaje Bajtín (1992), el lenguaje y las formas de habla o discursos, permanecen anclados a un plano semántico característico de un determinado contexto, situación histórica, social y cultural específica. Apoyando esta teoría, Ponzio (1998) postula que el discurso siempre refleja el contexto más amplio de relaciones sociales en cuya dinámica se generan todos los elementos de forma y contenido del lenguaje.

Por este motivo, es necesario destacar la importancia que tiene el lenguaje y su aprendizaje ya que estos no son imparciales, sino que están teñidos de ideología, en el caso concreto que nos ocupa, androcéntrica y patriarcal.

Jiménez Cortés (2007) destaca que los analistas del discurso de género consideran el lenguaje como un ámbito de construcción del género entendiendo que la construcción social del género no es neutral, sino que está vinculada a las relaciones de poder institucionalizadas dentro de las sociedades,

destacando, con ello, su carácter ideológico. En esta línea, el discurso, está siempre inmerso en un determinado contexto social.

Con base en la Teoría Dialógica, podemos afirmar que el sexismo lingüístico que podemos encontrar en la lengua española se debe a que la situación social y cultural también se muestra sexista y discriminatoria en tanto en cuanto la mujer se ha encontrado invisibilizada y estereotipada durante siglos.

Como profesionales de la educación, los docentes deben evitar todo lo posible el uso de formas sexistas del lenguaje, pues suponen referentes para el alumnado.

En palabras de Jiménez Cortés: “Los discursos que caracterizan el quehacer docente cotidiano permanecen impregnados de significados de género que impactan en la cultura escolar, convirtiéndose en guías para la acción” (2007, p. 60); esto quiere decir que, como profesionales de la educación, debemos mantener una atención bastante exhaustiva en cuanto a la utilización de según qué términos e incluso observando de manera más detenida las composiciones orales que llevamos a cabo (la utilización del masculino genérico, por ejemplo).

Las generaciones que actualmente están ejerciendo como docentes han sido criados y educados en base a un lenguaje y un currículo sexista, por lo que, dicho con palabras de Parra (2009), como sociedad llevamos mucho tiempo no sólo expresándonos de esta manera sino, también, pensando y construyendo nuestras opiniones con un lenguaje androcéntrico y esto, incluso a pesar de haber tomado conciencia, nos lleva a utilizar el genérico masculino de forma rutinaria; esto nos obliga a tomar conciencia de que realmente se produce una gran desigualdad en nuestra forma de expresarnos y que esa desigualdad que normalmente ignoramos, lleva a omitir a la mujer y a lo femenino en el discurso.

De acuerdo con García Meseguer (1988), quien afirma que la economía del lenguaje es una de las principales dificultades a las que nos enfrentamos, declara que esta se basa en un principio según el cual: cuando existen dos contrarios teóricamente iguales, el menos poderoso expresa sólo su parte, pero el más poderoso expresa su parte y el todo. Esto se ha aplicado a los géneros y, como todo rasgo cultural profundo, resulta muy difícil de vencer. Por un lado, porque supone un elemento de dominio que los grupos de poder utilizan y perpetúan, y por otro, porque se interpreta que nombrar en femenino y masculino, es repetir y no es necesario. Pero la mujer y el hombre (o lo femenino y lo masculino) son dos cosas distintas y cuando se nombran dos cosas distintas no se repite, mientras que cuando sólo se nombra una de ellas para referirse a ambas, a la otra se la silencia y, por tanto se la olvida, pues “lo que no se nombra no existe”.

#### **2.4.1 El discurso vinculado a la ética del cuidado**

Como expone Alvarado García, A. (2004) sobre la ética del cuidado, y pretendiendo con esto que

se comprenda dónde, cómo nace y a qué nos referimos cuando hablamos de la misma:

“La ética del cuidado se origina a partir de las investigaciones en psicología para describir el desarrollo moral de las personas. Se inicia con los trabajos de Jean Piaget (1932) y Lawrence Kohlberg (1981-1984), quienes en sus estudios, para describir el proceso y las etapas del desarrollo moral, excluyeron inicialmente a las mujeres y concluyeron que ellas tenían menos desarrollo moral que los hombres. Puesto que ellas poseen mayor sensibilidad hacia los otros, sus juicios se enfocan más hacia la responsabilidad, y la moralidad se basa en el cuidado del otro. Por el contrario, los hombres poseen un juicio autónomo y sus decisiones son claras; son individualistas y su moral se basa en los derechos de los individuos” (p. 31).

Esto nos afirma que la mujer siempre ha sido considerada y construida para los demás, mientras que el hombre se hace a sí mismo y es el género completo por sí mismo. Asimismo, se considera que el sexo femenino debe existir en consonancia con la ética del cuidado.

A continuación se tendrán en cuenta algunos resultados de una investigación emprendida por Rodríguez Menéndez, M. C., y Torio López, S. (2005) en el Principado de Asturias con el objetivo de analizar las prácticas discursivas de un grupo de docentes de educación infantil para comprobar si se sigue manteniendo un discurso que muestra a niñas y niños como opuestos, relacionales y diferentes unos de otros. Se describe con esto una gran cantidad de discursos sobre la ética del cuidado que son verbalizados por las y los docentes de educación infantil, permitiendo la producción y reproducción de la feminidad hegemónica en las niñas y niños desde edades tempranas.

Destacan Rodríguez Menéndez, M.C., y Torio López, S., con relación al estudio:

“Los colegios se eligieron atendiendo al criterio de heterogeneidad (Valles, 1997), con el propósito de que quedaran representados, con la mayor variedad posible, los discursos sociales más característicos de los docentes de educación infantil. Para ello se tomaron en cuenta dos variables: medio geográfico en el que estaba inserto el colegio y titularidad del mismo. Así, de las 7 escuelas que componían la muestra, 2 de ellas pertenecían al medio rural y 5 al medio urbano, aspecto que condiciona el desarrollo docente y que puede influir en los discursos planteados. En cuanto al tipo de titularidad, mencionar que 1 colegio era privado, 4 públicos y 2 concertados. En este caso, el ethos del colegio también puede mediar en el tipo de narrativa verbalizada” (2005, p. 474).

Teniendo en cuenta que se consideran pilares de la feminidad hegemónica la ética del cuidado y la atención al otro, se valorará la presencia de los mismos en el resultado del discurso de las y los docentes.

Observando los resultados del estudio, se aprecia que, de forma generalizada, las maestras y los maestros de la muestra señalan que las niñas manifiestan conductas de ayuda al otro en un mayor grado que los niños, específicamente, en palabras de dos docentes de la muestra (pertenecientes a dos de los colegios urbanos, impartiendo docencia en aulas de 4 y 5 años respectivamente): “Y suelen, incluso, hacer de madres. Es una cosa que te choca. Ellas cuidan, controlan, vigilan, gobiernan y van por encima”

; "Ellas cuidan más a los pequeños, pero ellos algunas veces... Pero ellas sobre todo quieren ir con los pequeños, los traen, los cuidan, les dan de comer, les ponen el babero. Son ayudantes de las profesoras". Con esto se pretenden destacar dos puntos: Primero, que con 4 y 5 años las niñas ya tienen interiorizado que, al pertenecer al género femenino, es su responsabilidad ayudar e incluso asistir al género masculino o al que no puede realizar solo una tarea (como, en este caso, darles de comer). En segundo lugar, la primera maestra asume que tareas como cuidar o vigilar son funciones exclusivas de las madres.

Con referencia al juego simbólico, que es, sin duda, un escenario propio de interacciones sociales con los iguales y que, además, es un espejo de la socialización del alumnado fuera del aula; las maestras pertenecientes al estudio, destacan que las niñas suelen jugar a ser mamás, a cuidar de las muñecas e, incluso representan el rol de mujeres embarazadas. De forma que todas aquellas conductas que están relacionadas con el desempeño de un papel de cuidado están presentes en su repertorio comportamental de manera generalizada. Se entiende con esto que las alumnas muestran estos comportamientos puesto que observan en su día a día que son tareas fundamentalmente desempeñadas por sus madres, abuelas, tías... Y que, en caso de ser realizadas por un varón, se considera una ayuda en vez de una responsabilidad.

Esta situación es reforzada cuando van a la escuela, pues las maestras de educación infantil ejercen una ética del cuidado muy semejante al papel desempeñado por las madres en el ámbito del hogar. Según Acker (1995) el caso de los varones es distinto si tenemos en cuenta la carencia de personas masculinas próximas y significativas que tienen interiorizadas las conductas de ayuda y cuidado. Un aspecto planteado con frecuencia por la literatura sociológica es la mayor presencia femenina en la profesión docente, en especial en los niveles de infantil y primaria, lo que acaba resultando determinante en el proceso de socialización de género que se emprende en la etapa de educación infantil con niñas y niños en edades muy tempranas que, además, están construyendo su propia identidad.

Siguiendo con el análisis de los resultados del estudio llevado a cabo por Rodríguez Menéndez, M. C., y Torio López, S. (2005), un ejemplo perfecto que demuestra la necesidad de que los niños de las aulas de educación infantil tengan a su disposición figuras que entren en contradicción con la masculinidad hegemónica es el siguiente:

En palabras de un docente de uno de los centros urbanos:

"Casi todos los días al principio de la clase hablamos un poco de lo que vamos a hacer. De repente, se levantan cinco críos y se me tiran. Y siempre te vienen mostrando más cariño, en este caso. Las niñas siempre se mantienen más al margen".

Con esto se consigue que los alumnos varones se sientan menos cohibidos a la hora de expresar cariño o muestras de afecto físico a otras personas, incluso a otros varones. Esto se debe a que tienen una

figura de referencia masculina que rompe con el estereotipo masculino que afirma que los hombres deben ser personas duras que no muestran sus sentimientos.

Otra posible explicación siguiendo ideas de Davies (1994), Banks (1992), y Francis (1997), sería que los niños están practicando comportamientos transgresores. En vez de constituirse acordes a los supuestos de la masculinidad hegemónica, manifiestan un deseo de emprender otro tipo de conductas y las ponen en práctica.

Afirman Rodríguez Menéndez, M. C., y Torio López, S. que: "Observamos en los discursos de las maestras una asociación inconsciente entre el hecho de ser mujer, el ejercicio de la maternidad y la realización de conductas de ayuda y cuidado" (2005, p. 481). Esto se debe, principalmente, a que se les refuerza positivamente esta conducta, lo que propicia que el ejercicio de este rol siga estando en manos femeninas. Por el contrario, con los alumnos varones se tiene a tener una reacción de sorpresa y asombro cuando les encontramos realizando tareas de cuidado. De esta manera, si surge de forma espontánea en la interacción cotidiana del aula, las maestras realizan un refuerzo positivo de estas conductas no estereotipadas, pero su intervención termina precisamente ahí.

A modo de ejemplo, en palabras de una maestra que imparte docencia en uno de los centros rurales a alumnos de 5 años: "Ellos saben que en mi clase pueden hacer lo que quieran, y la profesora que tenían el año pasado tenía el mismo sistema, por lo tanto, ellos podían hacer en la clase lo que quisieran".

Estas expresiones dejan entrever la "no intervención" o "el dejar hacer", lo cual, coincidiendo con las ideas de Francis (1998), Jacklin y Lacey (1997) y MacNaughton (1997), influye en la reproducción de los dualismos de género. Si simplemente se les deja hacer, sin realizar una intervención para favorecer la aparición en los niños de conductas típicamente femeninas y viceversa, ambos acabarán haciendo aquello que se ha tipificado como adecuado para cada género.

En respuesta a la pregunta "¿Qué hacen los alumnos varones en este escenario?", y refiriéndose concretamente al rincón de la cocinita, una maestra responde: "Todo lo que quieran, pero no les llama la atención". En este caso, la profesora debe generar atención e interés por el tipo de acciones que pueden llevar a cabo en este rincón, pues les permitirá practicar los hábitos y conductas que deberán realizar en la vida cotidiana. Además, les enseñará de esta manera que hay acciones concretas que realizar en esos escenarios que tal vez nunca han visualizado en su padre, sino solo en figuras femeninas de su entorno.

En definitiva, y como conclusión de la investigación, nos posicionamos a favor de la idea que plantea MacNaughton (1997), quien analiza el proceso que sigue una profesora de educación infantil, la cual desde una posición en la que no toma en cuenta la variable del género como un aspecto relevante para organizar su práctica diaria; llega a una situación final en la que se ve en la necesidad de realizar

una intervención consciente en el juego libre del alumnado en el aula como manera de romper con el dualismo de género.

Se pretende con el desarrollo de este punto afirmar que, las/los maestras/os mantienen un discurso, por lo general, encaminado a mantener la relación de las mujeres y niñas con la ética del cuidado que describía Gilligan (1982) afirmando que las mujeres privilegian los vínculos con los demás, las responsabilidades en el cuidado por encima del cumplimiento abstracto de deberes y del ejercicio de derechos. Es decir, a las niñas se las incita inconscientemente a mantener esas acciones y esos comportamientos relacionados con la responsabilidad del cuidado de los otros; mientras que a los niños no se les sugiere que los realicen, sino que se limitan a felicitarles si en algún momento los llevan a cabo, al contrario que cuando estas se realizan por alumnas del sexo femenino (no sorprende puesto que es lo que esperan de ellas).

Por lo tanto, a continuación se procede a abordar el por qué de la importancia de coeducar desde que el alumnado comienza su escolarización, es decir, desde los 3 años.

## 2.5 LA IMPORTANCIA DE LA COEDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

En la escuela, el sexismo educativo sigue presente, es decir, no se ha eliminado con el acceso de la mujer a la enseñanza con plenos derechos y en todos los niveles. Ahora adopta otras formas, y su manifestación, en algunos casos, no es tan clara y evidente. Muchas de las situaciones de discriminación que sufren las alumnas son tan sutiles y, sobre todo, estamos tan acostumbradas a ellas que no llaman la atención ni nos despiertan ninguna alarma (Parra Martínez, 2009).

Tal y como lo define Blanco García (2007):

"Coeducar es educar a cada una y a cada uno según quien es, atendiendo a su diferencia. Al hablar de coeducar la referencia son tanto las niñas como los niños, aunque de diferente modo. [...] El horizonte de la libertad, si es tal, no puede estar limitado; por tanto, coeducar para las niñas no puede significar tomar como referente válido el que ya tenían los niños. Y para los niños significa repensar el que ya tenían asignado. [...] Coeducar es educar fuera del modelo dominante. [...] Tanto las mujeres como los hombres hemos de pensar de nuevo, desde otros referentes, qué significa ser una mujer, ser un hombre, en el contexto histórico en el que vivimos" (p. 52).

En España, la educación coeducativa nace con la implantación de la Ley Orgánica del Sistema Educativo de 1990, en la cual se encuentra la igualdad de oportunidades entre sexos pretendida mediante la coeducación. Así se avanzó desde la implantación de la escuela mixta a partir de 1970, cuando la Ley General de Educación puso fin a las leyes de educación del franquismo, que imponían una separación física entre niñas y niños en las escuelas.

La coeducación intenta superar los problemas se encontraban en la anteriormente mencionada escuela mixta. No pretende que el alumnado simplemente compartan espacio y contenidos, sino que parte

de reconocer las diferencias entre ellas y ellos. Pretende transmitir a ambos sexos valores y actitudes que se consideran positivos y formadores para la infancia. Sirve, por tanto, para educar de manera consciente en las semejanzas, las diferencias y el respeto que se merecen todas las personas (Parra Martínez, 2009).

De este modo, Sastre (1994) sostiene:

"La escuela coeducadora es plural, no ofrece una sola visión del mundo, ni establece relaciones jerárquicas entre el universo de comportamientos tradicionalmente considerado masculino y el categorizado como femenino (...) La coeducación integra en una línea de continuidad los saberes elaborados desde la esfera pública y los surgidos desde la esfera privada, y establece entre ellos una igualdad jerárquica" (p. 91)

Basándonos en Brullet y Subirats (1990), la escuela coeducativa debe definirse en consonancia con unas características propias, las cuales deben ser abiertas y sujetas a transformaciones que tengan presentes las resistencias que todo cambio genera. Entre ellas, principalmente destacan:

1. Un sistema educativo en el que las niñas y los niños sean tratados con igual atención, y se les conceda el mismo protagonismo.
2. Similares posibilidades de oportunidades y promoción para ambos sexos.
3. Misma consideración para los valores atribuidos al sexo femenino que los del sexo masculino, pudiendo ser transmitidos tanto a chicas como a chicos por formar parte del patrimonio cultural y social, y ser necesarios para la vida colectiva.

Por su parte, Mañeru y Rubio (1992) señalan que el carácter no discriminatorio de la educación establecido por la Ley, se ha de hacer explícito en la práctica docente en la ejecución de unos principios básicos. Algunos de estos son:

Una educación libre de sesgos sexistas debe ser una meta educativa para que alumnas y alumnos realicen sus aspiraciones personales y profesionales.

El currículo escolar debe ser integrador: basado en los intereses, motivaciones y necesidades de ambos géneros, incluyendo también la experiencia pasada y presente de las mujeres. Asimismo, también incluirá actividades para el desarrollo de las habilidades necesarias para que alumnos y alumnas puedan manejarse tanto en el mundo público como en el mundo privado.

La orientación escolar y profesional será no discriminatoria, tratando de romper los estereotipos tradicionales.

El proceso de enseñanza y aprendizaje no debe ser limitado por el uso de un lenguaje y unos

materiales didácticos sexistas.

Alumnas y alumnos han de poder acceder en igualdad de condiciones a los recursos escolares - de aula, laboratorio, taller, gimnasio...- y a los extraescolares.

En conclusión, se pretende mostrar la importancia de llevar a cabo una coeducación desde el primer nivel de enseñanza a los 3 años con el fin de lograr unos cambios en el lenguaje que supongan más adelante un cambio como personas y, por tanto, un cambio social encaminado a ser ciudadanos más tolerantes e inclusivos comenzando por modificar la herramienta más poderosa que tenemos a nuestro alcance como seres humanos: el lenguaje verbal.

Por ejemplo, si las generaciones venideras no crecen ni se forman escuchando frases estereotipadas que relacionen actividades o actitudes con uno de los sexos (como “llorar como una niña”) acabarán, tarde o temprano, por dejar de relacionarse y, por tanto, dejarán de existir esas bases en el pensamiento de la ciudadanía que acaban por ser los cimientos de comportamientos machistas o androcéntricos. Por supuesto, este es un trabajo que no solo incumbe a la comunidad escolar, sino que debe de trabajarse en consonancia con las familias y con una estrecha relación de cooperación entre ambos agentes socializadores. Se busca, por tanto, que esta manera de comunicarnos nombrando la realidad tal y como es (masculina y femenina) se convierta en una ayuda para combatir los pensamientos machistas fundamentados en el subconsciente a través del lenguaje.

### **3 CONCLUSIONES**

Como conclusión a todo lo anterior, se considera interesante destacar que las/los infantes están rodeadas/os de estímulos condicionados por la sociedad androcéntrica en la que se están formando como ciudadanas y ciudadanos.

Si se tienen en cuenta los objetivos que se planteaban alcanzar con este informe, encontramos que, como se esperaba, se ha abordado la manera en que se presentan los roles de género en la infancia en tanto en cuanto se han analizado los factores determinantes de su transmisión (tanto en la familia como en la escuela y en las series de animación más vistas en la edad infantil). En suma a lo anterior, se ha analizado la manera en que el profesorado se dirige a las alumnas y los alumnos en función de su sexo, encontrando así que se tiene un discurso basado en la ética del cuidado cuando se dirigen a las infantes de sexo femenino. Por último, y en relación a los resultados obtenidos en el resto de apartados, se ha pretendido mostrar la importancia de llevar a cabo la coeducación desde el primer nivel de enseñanza con el fin de alcanzar una igualdad real entre mujeres y hombres, al menos, en el terreno educativo.

Pretendiendo proporcionar una aportación para la mejora de la educación, es casi obligado seguir unas pautas con el fin de abolir el lenguaje sexista en las aulas. Tal y como propone Parra (2009), se

debería, al menos:

(1) Aprovechar los términos y recursos de la lengua castellana para nombrar a mujeres y hombres, pues ésta tiene la suficiente riqueza para que pueda hacerse adecuadamente; (2) evitar la utilización del genérico masculino para nombrar de forma colectiva o individual a personas de ambos sexos, pues esta forma de nombrar invisibiliza a la mujer. Para ello es necesario distinguir entre los verdaderos masculinos, que se refieren a un hombre o a un grupo de hombres, y los que se utilizan para nombrar a grupos mixtos o sin determinar; (3) utilizar la gran cantidad de indeterminados que existen para referirnos al conjunto de personas en el que hay mujeres y hombres, que pueden ser utilizados de manera mucho más correcta que los genéricos, ya que no excluyen a la mujer; (4) usar adjetivos y verbos cuidando que no resulten estereotipados y asociadas uno de los sexos. Por ejemplo: verbos de acción para el hombre y de pasividad para la mujer; y, por último, (5) evitar la utilización de frases estereotipadas que relacionan determinadas actividades o actitudes con uno de los sexos o con sus genitales. “Lloras como una niña”, “Hay que luchar como un hombre”...

Así, de acuerdo con García Meseguer (1988) citando a Francine W. Frank, en el futuro debe evitarse el error tradicional de considerar el habla del varón como la norma y la de la mujer como desviación de la norma, sino esforzarse por describir las relaciones entre las formas lingüísticas sin considerar que una sea modificación de la otra.

Durante la realización del informe que se está concluyendo, llama la atención la manera en que, como sociedad, tenemos interiorizados según qué comportamientos relacionados con el sexo femenino y nos impresiona que los alumnos varones los lleven a cabo, llegando incluso a premiar un comportamiento que ignoramos cuando quien lo realiza se trata de una niña.

Por último, cabe destacar cómo debemos mantener la mirada fija en todos y cada uno de los estímulos que están a mano de las/los menores, pues, analizando series de animación que, a primera vista, lucen como algo inclusivo, se ha podido demostrar cómo, de manera implícita, reproducen estereotipos y roles basados en la representación de una sociedad machista y androcéntrica donde la mujer (en este caso, los personajes femeninos, sean o no seres humanos) tiene un papel secundario, normalmente, irrelevante. Esto nos lleva a fijar la mirada en cada uno de los recursos que llevemos al aula, intentando que estos sean siempre inclusivos y, por tanto, igualitarios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arredondo Trapero, F. G., Villarreal Rodríguez, M. L., y Echanizb Arrondo, A. (2016). La inclusión de la mujer y la igualdad de género en las series de dibujos animados. *Atenea* (514), 125-137. Recuperado de <https://revistasacademicas.udec.cl/index.php/atenea/issue/view/atenea514>
- Castejón Costa, J. L. (2016). Ideología de género en el alumnado de educación infantil. *Psicología y Educación: Presente y futuro*, 2626-2643. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=699890>
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, (7), 71-81. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271020873007>
- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18. Recuperado de <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>
- Jiménez Cortés, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 59-76. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/issue/view/8081>
- Martínez, J. P. (2009). *Educación en valores y no sexista*. Castilla-La Mancha: Instituto de la Mujer.
- Perales Albert, A. Asociación de Usuarios de la Comunicación (AUC). (2018). *Menores y televisión. Panorámica de la audiencia. Primer semestre de 2018*. Recuperado de <https://www.auc.es>.
- Rodríguez Menéndez, M. C., y Torio López, S. (2005). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista complutense de educación*, 16(2), 471-487. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/issue/view/RCED050522>