



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN DOS CUENTOS
INFANTILES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**

T E S I S A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A:
ALMA LUCÍA GÓNGORA MARTÍNEZ**

ASESORA: MTRA. LAURA CRUZ RAMOS

MÉXICO D.F., 2009





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

	Página
Introducción	4
Capítulo 1. Teoría de Género y perspectiva de género	8
1.1 Antecedentes internacionales del movimiento feminista	8
1.2 Reseña del feminismo en México (70's, 80's y 90's)	9
1.2.1 Los años 70s	9
1.2.2 Los años 80s	13
1.2.3 Los años 90s	15
1.3 Marco conceptual de la Teoría y la perspectiva de género	17
Capítulo 2. La Perspectiva de Género en el Programa de Educación Preescolar 2004	27
2.1 La educación preescolar en México	27
2.2 Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004	28
2.3 La educación preescolar en el actual Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012	32
2.4 La colección Libros del Rincón	34
Capítulo 3. El desarrollo cognitivo de las niñas y los niños en edad preescolar	37
3.1 Teoría de Jean Piaget	37
3.2 Cómo aprenden las niñas y los niños según la teoría cognitiva de Jean Piaget	39
3.3 El desarrollo cognitivo y moral de las niñas y los niños de preescolar según Jean Piaget.	48
3.4 Cómo aprenden las niñas y los niños según la teoría sociocultural de Lev Vygotsky	50
Capítulo 4. Análisis de dos cuentos infantiles: <i>Elisa la princesa de la noche</i> y <i>Paco</i>	58
4.1 La perspectiva hermenéutica	59
4.2 Hermenéutica y pedagogía	62
4.3 Hermenéutica y perspectiva de género	63
4.4 Análisis del cuento: <i>Estela princesa de la noche</i>	65
4.5 Análisis del cuento: <i>Paco</i>	71
Consideraciones finales	76

Conclusiones	80
Bibliografía	84
Anexo 1 Cuento: Estela princesa de la noche	90
Anexo 2 Cuento: Paco	108

Introducción

La educación preescolar es el primer acercamiento que las niñas y los niños tienen con la educación formal, es el espacio de socialización con otros niños, niñas y adultos que no pertenecen a su familia. Los juegos, las canciones, los cuentos, los diferentes materiales didácticos, las actividades en grupo, forman parte activa en su desarrollo integral; herramientas de gran importancia tanto para su salud mental como para sus logros intelectuales. Los niños y las niñas en este nivel de madurez necesitan más experiencias informales que formales, su estilo de aprender se relaciona más con los estímulos que los invitan a recrear su imaginación acompañados de situaciones realistas de lo que el mundo les ofrece; y es bajo estas condiciones, que se da un aprendizaje significativo.

Así también se deben considerar para el desarrollo de las niñas y los niños las relaciones entre los compañeros, entre las niñas y los niños con la maestra o maestro; en otras palabras, el ambiente escolar en el que están inmersos. Donde hay igualdad de circunstancias, cuando se estimula el trabajo de pares, si existe una colaboración en equipo, seguramente habrá más disposición a ser más respetuosos y colaborativos con los demás. Ante este panorama, se ha encontrado que los cuentos infantiles son textos donde ellos y ellas pueden „verse’, o por el contrario, no identificarse, a través de los cuales se desarrollan aprendizajes. Bettelheim (2007) afirma que mediante los cuentos de hadas el niño va conociendo, con alegorías adecuadas a su modo de aprehender el mundo, la cruda realidad de la vida. Sin embargo, lejos de perjudicar al pequeño lector ayudan a su formación, le aportan esa "educación sentimental" indispensable para su equilibrado tránsito en la infancia.

En este estudio, apoyado en el método hermenéutico y en la perspectiva de género, se buscó inferir el mensaje oculto que se promueve en los cuentos infantiles de educación preescolar, es decir, eso que se presenta con texto y que tiene un sentido en torno a ser niña o niño. El enfoque metodológico hermenéutico se entiende como la interpretación que un lector le da a un escrito, en un contexto y momento determinado, tomando en cuenta al autor del mismo, es así como se indagó el lado oculto del texto, la historicidad que tiene

que ver con la posibilidad de recuperar el sentido perdido o de encontrar uno oculto; o por qué no, uno nuevo con cosas del pasado y del presente, así como la referencia del lenguaje donde se encuentra la comprensión del mundo que está junto a toda interpretación, revisando el lenguaje y el texto de los cuentos. Todo esto desde una posición de la perspectiva de género donde se busca la equidad entre los sexos, es decir que ambos tengan las mismas oportunidades de desarrollarse y crecer con las mismas experiencias y vivencias. Donde el respeto y la dignidad sean la base de los derechos humanos a los que todas y todos tienen acceso.

Dentro de la pedagogía, el interés que tiene la hermenéutica es importante, ya que lo cognitivo lleva a comprender a la educación de una manera más amplia; en la sociedad con su propia historia se busca entender el sentido y la estructura de la acción educativa. Es aquí donde cobra importancia la perspectiva de género, la cual conlleva todos aquellos posibles pensamientos preconcebidos de lo que debe ser un hombre o una mujer y que desde la niñez se les prepara para eso, punto del que no se es consciente porque son ideas y acciones que se dan por sentadas, entendidas como parte de la “naturaleza” de los seres humanos.

Para dicha interpretación se tomó en cuenta el nivel cognitivo que tienen las niñas y los niños en edad preescolar considerando al autor Jean Piaget, es decir saber en qué momento del nivel de aprendizaje se encuentran los infantes en edad preescolar para conocer **cómo** entienden e interpretan ellos los mensajes que los cuentos presentan en el texto. Así también se consideró la teoría sociocultural que plantea Vygotsky, quien sostiene que la interacción social que la niña y el niño tienen con los demás, es básico para su desarrollo cognitivo, tomando en cuenta la historia de la cultura en la que se desenvuelven y sus propias experiencias.

Los cuentos que se seleccionaron para esta investigación, pertenecen a la biblioteca de aula de la Secretaría de Educación Pública en el ciclo escolar 2006-2007 de educación preescolar. Estos cuentos se ubican dentro de la categoría de aventuras y viajes, y se titulan:

“*Estela princesa de la noche*” y “*Paco*”. La elección de los mismos no responde a una mirada en particular; fue aleatorio.

El análisis de estos cuentos será un aporte desde la perspectiva de género, que se vincula con un mundo de posibilidades, de diferencias, de igualdades y desigualdades, conocer los “mensajes ocultos” que se dan a las niñas y los niños. De ahí que la pregunta de investigación inicial de esta tesina sea: ¿Cuál es el mensaje que los cuentos infantiles promueven en las niñas y los niños acerca de su condición de mujeres y hombres en el mundo?, la respuesta a esta pregunta permitió analizar cómo los cuentos son parte de la formación de las niñas y los niños en la educación preescolar.

La presente tesina se divide en cuatro capítulos: el primer capítulo aborda desde un contexto histórico la época de los últimos años de los sesentas, cuando surge la ‘nueva ola’ del feminismo como lo llama Elí Bartra (2002:45) hasta la época de los noventas. Aquí se habla del feminismo desde el contexto nacional y a partir de esto, se hace un marco conceptual basado en la Teoría de Género, para terminar con algunos planteamientos de la perspectiva de género. En el segundo capítulo, se presenta el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, específicamente los apartados en donde se trata el tema de la perspectiva de género y se hace un breve análisis de él, además de hacer algunas consideraciones en cuanto a sus logros y alcances. También se explica qué son Los libros del Rincón de la SEP ya que de esta colección se eligieron los cuentos que se analizaron.

En el tercer capítulo se explican dos teorías, la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget y la teoría sociocultural de Lev Vygotsky. Con ambas se establece la relación del papel que juegan los cuentos que las niñas y los niños que asisten a la educación preescolar, revisan con las educadoras. Piaget destaca la interacción de la niña y el niño con los objetos físicos, en el desarrollo del pensamiento y cómo el lenguaje es producto del desarrollo intelectual. Vygotsky subraya sobretodo la importancia del contexto cultural como **determinante** en los procesos cognitivos y el lenguaje como una herramienta social de la niña y el niño, además destaca que las situaciones compartidas con los otros (niñas, niños y adultos) para el desarrollo cognitivo, son valiosas.

El cuento como un material didáctico que se usa en el aula de educación preescolar, cobra importancia al interactuar con la niña y el niño, teniendo como apoyo a la educadora. Éste desempeñará un papel en el que el conocimiento se desarrollará internamente en la niña o el niño a partir de las experiencias personales y a través del juego con sus pares y con la maestra donde las tradiciones culturales estarán presentes.

En el capítulo cuatro, es donde se analizan los dos cuentos elegidos de los libros del rincón 2007 de la SEP, los cuales se titulan: “*Estela princesa de la noche*” y “*Paco*”. La metodología que se utilizó para dicho análisis fue la hermenéutica. La cual se consideró la más pertinente para el análisis del discurso de los cuentos infantiles, pues, en articulación con la perspectiva de género, fue útil para identificar y comprender los mensajes ocultos en ellos, mismos que forman parte de una sociedad y por lo tanto de una cultura que son transmitidos a los demás en los textos, a veces sin darse cuenta. Aquí se considera a la subjetividad como elemento que acompaña en el día a día y que pocas veces se analiza y; sin embargo, está inmersa y es parte de la historia y de las ideas que se transmiten.

Por último se presentan las consideraciones finales y las conclusiones a las que se llegaron al realizar el presente trabajo donde el cuento se considera como un material didáctico que la educadora usa con las niñas y los niños en el desarrollo de competencias durante su estancia por la educación preescolar. El cuento también es un instrumento a través del cual la maestra ayudará a dar lectura a las niñas y los niños de otras realidades, de otras vivencias, y a su vez, será la oportunidad para transmitir a ellos el mensaje implícito que las propias docentes de preescolar asumen desde su condición de género.

Capítulo 1. Teoría de Género y perspectiva de género

Se sabe que la historia del feminismo va acompañada de la propia historia universal, el presente capítulo lo aborda desde un contexto histórico, específicamente desde los últimos años de la época de los sesentas, cuando surge la „nueva ola’ de este movimiento como se ha dado en llamarle. Se abordará dicho feminismo dando cuenta de su historia en el contexto nacional para después hacer un marco conceptual basado en la Teoría de Género y hacer un planteamiento de lo que es la perspectiva de género. Fue necesario y útil plantearlo de esta manera porque no se puede hablar de la categoría de género sin hacer alusión al feminismo, aún cuando hay quienes consideran que sus orígenes no están en él.

1.1 Antecedentes internacionales del movimiento feminista

A lo largo de la historia se han venido presentando diferentes corrientes sociales que se han realizado a nivel mundial y que han servido para que surjan diferentes posiciones de lucha, uno de ellos es el llamado feminismo, “La Segunda Guerra Mundial impulsa los movimientos de las mujeres, y crea coyunturas favorables contra la discriminación por razones de raza, religión o sexo. Con este impulso se extiende el derecho femenino al voto a los países occidentales que aún no lo habían conseguido”. (Burin y Meler, 1998:23). Es importante resaltar “que ha sido en el contexto de los grandes conflictos bélicos de los últimos 150 años donde las mujeres han iniciado el reconocimiento de su propia condición histórica. Ello las ha llevado a la crítica de las creencias y formas de vida a las que se han visto restringidas.” (CONAPO, 1998:15).

Durante el surgimiento de estos conflictos surgen varios movimientos que dieron inicio a nuevas concepciones de ver la vida. “Hacia mediados de los años 60’s surgen nuevos movimientos sociales, especialmente en Estados Unidos, que tienden a la crítica antiautoritarista, al incremento de oportunidades educativas con mayor responsabilidades de prosperidad económica. Dentro de estos movimientos sociales se destacan el de los *hippies* (pacifista), el de la lucha contra la discriminación racial (negros) religiosa (judíos), y el de las feministas” (Burin y Meler, 1998:24). Los llamados movimientos sociales son

aquellos en los que se congregan seres humanos que tienen ideas o motivos que los llevan a manifestarse y pedir situaciones de igualdad ante los demás, por lo general son grupos de personas que se consideran en situación de desigualdad ante algún grupo de poder.

Es de mencionarse que en los años cincuenta, una mujer llamada Simone de Beauvoir plantea sus reflexiones en un libro llamado „El segundo sexo’, que marca un precedente para la lucha de las mujeres y fue quien construyó el primer discurso filosófico sobre las mujeres desde la propia óptica de las mujeres. Esta concepción abre el debate hacia el análisis de lo que es determinado por la biología, es decir la naturaleza y de lo que es construido desde lo cultural, incluido el desarrollo psíquico de las mujeres. Su frase que marca al feminismo es: “No se nace mujer, la hacen a uno mujer”. Frase que ha dado pie a la elaboración del concepto de género como una construcción social, es decir, ser mujer o ser hombre a partir de lo que la sociedad dice que “debe ser” una y otro.

1.2 Reseña del feminismo en México (70s, 80s, 90s)

A continuación se presentará el movimiento feminista como lucha social donde las mujeres han manifestado sus inconformidades y en el cual han ido trabajando para crear todo un sustento teórico llamado Teoría de Género y desde el cual se han podido posicionar para ir tomando empoderamiento de su ser y estar en el mundo actual a través de la perspectiva de género.

1.2.1 Los años 70s

México no es la excepción en el desarrollo del movimiento del feminismo y aunque no surge en el mismo momento que en Europa, aquí, ha habido importantes avances en este sentido, que se comentarán en el transcurso de este capítulo. Elí Bartra le llama Neofeminismo al resurgimiento en los años 60s y principios de los 70s de este movimiento pues comenta que es la continuidad del que ya se había manifestado a finales del siglo XVIII, con grandes bríos en el XIX y la primera mitad del XX (Bartra y otros, 2002:45).

En el transcurso del tiempo al feminismo se le han dado diferentes concepciones intentando establecer cual es su objetivo en común, a éste lo podemos entender primero que nada como un movimiento social donde las mujeres luchan por sus ideales y derechos “El feminismo significa la revolución en la vida cotidiana por la supresión de los roles de la vida impuestos y no elegidos, la libertad de elegir el tipo de vida que se desee. No es la lucha en contra de los hombres concretos: padre, hermano, compañero, hijo, es la lucha en contra de la ‘actitud paternalista’ que constituye la ideología, o el ‘machismo’ como se dice en México, o el ‘sexismo’, o la ‘falocracia’ como se expresa en otros países” (Sánchez, 2002:19).

Específicamente en México, el feminismo en los años setenta se ve marcado por el movimiento del 68, donde las figuras representantes son los estudiantes, por lo general son jóvenes de clase media que exigen sus derechos como ser escuchados, atendidos y poder participar en las decisiones de la política. Se puede considerar que este movimiento ayudó al resurgimiento del feminismo mexicano el cual contó con mujeres que armaron la teoría que sustentaría al mencionado feminismo, mujeres como Marta Lamas y Elena Urrutia, entre otras. Por lo tanto los años setentas se caracterizaron por contar con la parte académica o intelectual del movimiento de las mujeres en México. Las mujeres que participan en esta época en el feminismo son de clase media o burguesas, han tenido la oportunidad y el tiempo para estudiar y reflexionar acerca de su situación, y ellas precisamente, son las que con más entrega abordarán los cuestionamientos feministas tales como: el significado de vivir en una sociedad patriarcal, el papel de ser ama de casa y la condición de su cuerpo visto como objeto.

El surgimiento del movimiento a través de las mujeres de clase media ha sido muy cuestionado por no surgir de las mujeres más oprimidas, como lo son las de clase obrera, pero también es importante considerar que a través de estas mujeres surge el saber feminista, la teoría feminista, que años más tarde dará cabida a las mujeres más desfavorecidas. “...frecuentemente las ideas sobre la inferioridad social llegaron por la vía intelectual. A través de la razón llegaban al estómago, al corazón; y en muy contadas

ocasiones el camino fue a la inversa; es decir de lo sentido, de lo sufrido, a la razón”. (Elí Bartra y otros 2002:47)

Ana Lau comenta que una de las características de esta época (setentas) era que “los grupos se estructuraron con base en compañerismos estudiantiles, amistades, vínculos familiares, lugar de residencia, incluso lazos afectivos. No obstante, al aflorar las diferencias políticas, los grupos se armaron y desbarataron constantemente, circulando los miembros entre uno y otro grupo”. (Lau y otros, 2002: 19). Si bien, por un lado esto podría ser desesperanzador por creer que no existía una cierta estabilidad en las diferentes organizaciones, también se puede apreciar cómo se estaba en la búsqueda, en el encuentro y el desencuentro, en las experiencias que son tan necesarias para poder llegar a concretar lo que en realidad se quería, pues, las mujeres en estos años no han tenido experiencia en la creación de grupos, de organizaciones, etc. Es empezar a experimentar para encontrar que hacer y cómo hacerlo.

En la época de los setentas las mujeres comienzan a salir de su espacio privado que es la casa, el hogar, para adentrarse al espacio público, las organizaciones, los grupos, entre otros como un movimiento social que empieza a ser visto por todos los demás. Es interesante apreciar que las primeras peticiones de algunas organizaciones giran en torno hacia el cuerpo físico de la mujer, ese cuerpo que ha sido más de otros que de ellas mismas, un buen ejemplo es el surgimiento de “la Coalición de Mujeres Feministas (1976) que exigen tres demandas: la maternidad voluntaria (que implica el derecho a la educación sexual, el uso de anticonceptivos y el acceso legal al aborto voluntario), el alto a la violencia sexual y el derecho a la libre opción sexual. Con estas demandas, que se convierten en los ejes principales alrededor de los cuales se dará el activismo, el movimiento construye su presencia en el espacio público” (Lamas, 2006:16).

Estas feministas son en sí el movimiento social a partir del cual surge la crítica a la doble moral sexual, el papel del ama de casa, el trabajo doméstico, la crianza infantil, es decir, la condición de la mujer en su vida privada, que en realidad es su vida personal. “El lema ‘lo personal es político’ refleja cabalmente el sentir del movimiento” (Lamas, 2006:16)

Continuando con Lamas explica que en la época de los setentas ha sido muy discutido que las mujeres que apoyaron y del cual surge el “neofeminismo” sean universitarias, mujeres preparadas, con solvencia económica, y cuestionan que este surgimiento sea más una búsqueda personal y no una necesidad para superar sus problemáticas, sin embargo entre los logros del feminismo mexicano de esta época fue poner en la mesa de discusión los temas centrales del trabajo doméstico, el aborto y la violación así como los análisis profundos de la condición femenina que a pesar del continuo surgimiento de grupos que se formaban, debilitaban, dividían o desaparecían, surgen demandas que tienen que ver con una vida autónoma, cuestionando la impunidad del machismo.

Otra característica de estos inicios (setentas) “fue la rotunda negativa a relacionarse con los partidos políticos y con las instancias gubernamentales; es decir, con el poder” (Lau y otros, 2002:19). Esto provocó que las mujeres que tenían una doble militancia dudaran en pertenecer a un grupo político o a un grupo feminista, lo que las llevó a un desgaste que provocarían discusiones que no las orientaban a ningún lado. Además aunque se rechazaba el poder, éste se ejercía en los grupos a nivel interno y donde a pesar de querer instaurar una democracia interna, pronto se manifestó el autoritarismo y las referencias que menoscababan el trabajo realizado. Prueba de ello fue la negativa rotunda de la mayoría de las feministas en participar en la Celebración del Año Internacional de la Mujer en 1975 instaurado por la Organización de las Naciones Unidas, realizado en México pues contravenía a sus ideales al decir que “en el plan de acción no existe una visión explícita del desarrollo, como un proceso que abarque el bienestar de las personas, todas, hombres y mujeres” (Sánchez, 2002:118). La mayoría de las feministas mexicanas adoptaron una posición de repudio, cuestión que también realizaron las feministas de otros países.

Marta Lamas (2006:18) argumenta que las feministas, al rechazar las formas políticas tradicionales hacen que los grupos se encierren en su utopía revolucionaria y su discurso se convierta en todo o nada, debido al rechazo de aceptar liderazgos al interior de los mismos grupos. Aquí, se puede considerar que esto es el extremo pero, no hay que olvidar que son los comienzos de una lucha que hasta el momento ha tenido largos alcances. Parte de la

lucha de las mujeres ha tenido gran relación con la búsqueda de cómo organizarse, como detentar el poder sin que se caiga en el autoritarismo o la violencia. Salir o ser diferente a la ideología patriarcal en la cual se vive y a la que se está acostumbrada como ser humano, es parte del quehacer del feminismo, quizás por eso el rechazo a la política que en estos momentos representaba el poder patriarcal. La búsqueda implicó hacer brecha en el camino todavía no andado.

Durante esta época, a pesar de los desencuentros entre los grupos de mujeres por sus posiciones y sus diferentes ideas, por considerar que el nivel social al cual pertenecían la mayoría de ellas no era representativo de las mujeres más oprimidas; se debe reconocer que hubo también puntos de encuentro y caminos que se abrieron para que todos aquellos que no participaban en este movimiento, lo conocieran y supieran de él; que ellas, las mujeres salieran al frente para exigir cosas, para manifestarse con lo que no estaban de acuerdo en sus formas de vida.

1.2.2 Los años 80s

La década de los ochenta se caracteriza por un surgimiento de instituciones, grupos, Organizaciones No Gubernamentales (ONG's, también llamadas organizaciones de la sociedad civil, OSC), programas institucionales, programas de radio, entre otros. También se da un trabajo académico fuerte e interesante que llevará a las feministas a entablar relación con las instituciones y de esta manera expandir sus ideales y propuestas. Asimismo surge el feminismo que se interesa por atender a las mujeres que tenían condiciones de vida precarias, donde además de manifestarse la opresión por ser mujeres, existen condiciones económicas que son insuficientes para tener un cierto nivel de vida saludable.

“La segunda década de la práctica feminista se caracterizó por la participación y la organización de innumerables reuniones, encuentros en foros en los que las feministas tuvieron oportunidad de discutir sus puntos de vista, ampliar sus tácticas e intercambiar experiencias de lucha y, sobre todo, ejercitarse en foros internacionales lo que, entre otras cosas, daría por resultado una conversión en ONGistas aferradas a

las agencias financiadoras, modalidad que caracterizará en gran medida a la década de los noventa.” (Lau, y otros, 2002:27).

En los años ochenta se da inicio al surgimiento de varias instituciones y programas que tienen que ver con el feminismo, surge una fuerte investigación, estudio y proliferación como sustento de la teoría feminista. En esta época de los ochenta se puede apreciar que el feminismo pasa de ser un movimiento social en el cual las mujeres críticas y reflexivas que estaban inconformes con su situación de vida, pasan a formular los conceptos, los principios y las hipótesis que les permitan crear la teoría feminista o de género, son las mujeres intelectuales de clase media o burguesa que dan este sustento y cambio al feminismo.

Algunos ejemplos de estos trabajos son los siguientes: “En 1982 inició actividades en el Departamento de Política y Cultura de la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Xochimilco, el área de la Mujer, Identidad y Poder, donde a partir de 1987 se imparte docencia y se hace investigación.” “En 1983, se constituyó el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de El Colegio de México (PIEM)”. “En 1984 se formó el Centro de Estudios de la Mujer (CEM), dependiente de la Facultad de Psicología que en 1993 daría origen al Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Lau y otros, 2002:29). Todos estos programas siguen vigentes hasta el momento.

Así también surge el feminismo popular, cuyo objetivo era el apoyo a mujeres de sectores populares, como obreras, campesinas, etc., un ejemplo es el Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM) que sigue vigente. Los años ochenta se caracterizan por la gran expansión de grupos que atienden el tema del feminismo y por el acercamiento a otros grupos sociales. Las feministas comenzaron a trabajar con mujeres obreras y campesinas, es cuando surge el feminismo popular que caracterizó a esta época. En estos años (ochentas) surge un trabajo que se convierte en algo prioritario para las mujeres, que es atender a aquellas que han sido más oprimidas, las que han sido golpeadas, las que han sido violadas,

surgen los organismos que las atienden y orientan psicológica, medica y también en el aspecto legal.

1.2.3 Los años 90s.

La década de los noventa da inicio al trabajo de las feministas en las instituciones gubernamentales, ahora deciden ocupar puestos a los que antes habían renunciado para tener poder de acción y tomar decisiones en el marco político del país. En este momento el feminismo se institucionaliza plenamente en organismos gubernamentales, no gubernamentales y en la academia. Esto significa que se produce el fenómeno de la profesionalización del feminismo. En esta época la presencia de las feministas dio mucho de que hablar porque empezaron a ocupar espacios a los que antes habían renunciado. Entonces se cuenta con las feministas que militan en los partidos, en la política y las académicas que las asesoran y apoyan con sus análisis a éstas.

En la década de los noventa también surge la llamada “acción positiva” que es dar la misma oportunidad tanto a las mujeres como a los hombres para obtener un determinado puesto, siempre y cuando se reconozca que ambos tienen las capacidades necesarias. Elí Bartra menciona: “Lo que se persigue es que las mujeres participen en la vida pública del país en circunstancias de equidad, es preciso que tengan la oportunidad de crecer, de tener el poder si lo desean, pero si en un momento dado compiten un hombre y una mujer por un puesto (de poder y no) y resulta que la mujer es reaccionaria y limitada, y el hombre es progresista e inteligente, lo correcto sería apoyar al hombre, de lo contrario no se llamaría acción afirmativa sino pura y simplemente mujerismo”. (Bartra y otros, 2002:80)

En 1994 las mujeres feministas participan en la Conferencia sobre Población y Desarrollo que se realiza en el Cairo, y también en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer que se lleva a cabo en Pekín en 1995, lo que da inicio a que se conozcan demandas sociales como el aborto. Una parte importante de este acontecimiento es la entrada de un nuevo término dentro del movimiento feminista: “el debate en torno a estas conferencias de la ONU legitima en la esfera pública nacional la visión que sitúa al discurso feminista como

„perspectiva de género’. Así los noventa se convierten en un tiempo en el que se protagoniza el género, el cual constituye una forma de comprender el origen sociocultural de la subordinación de las mujeres y la carga de poder que impregna las relaciones sociales entre los sexos”. (Lamas, 2006:31). Se puede considerar que cuando el feminismo se institucionaliza, surge la perspectiva de género, es decir, empiezan a existir los espacios institucionales a partir de los cuales se pueden trabajar concretamente los derechos de las mujeres.

Se hace necesario comentar que la lucha de las mujeres vuelve la mirada hacia otro lado, las mujeres indígenas a las cuales hasta el momento no se habían tomado en cuenta, el movimiento Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que surge en 1994 “evidenció la pobre respuesta que el feminismo mexicano tenía para las indígenas. La cuestión indígena se colocó en la agenda nacional, aunque la situación específica de la mujer india siga sin contar con el espacio suficiente.” (Lau y otros, 2002:39). Aunque no es el cometido de este trabajo, a nivel nacional se aprecia que hasta la fecha el trabajo que se ha realizado con las mujeres indígenas desde el nivel federal es pobre pues las políticas de gobierno siguen sin considerarlas o tomarlas en cuenta a ellas específicamente.

Se considera relevante mencionar en este espacio los crímenes aún no resueltos de las “asesinadas en ciudad Juárez” que si bien es un hecho que muestra el camino todavía por andar, los pocos avances del gobierno pero los grandes logros han sido hasta el momento gracias a los movimientos feministas mexicanos y extranjeros. Por otro lado, la lucha ganada por la despenalización del aborto en el Distrito Federal se puede argumentar con algo que Elí Bartra ya vaticinaba: “El aborto se irá despenalizando poco a poco, por necesidades inherentes a las políticas de población y por razones de salud pública” (Bartra y otros, 2002:72).

Lamas plantea que: Ante este panorama, convertirse en una fuerza política que ofrece alternativas concretas de participación es el reto de muchas feministas. Por eso, la tarea se perfila doble: como la necesidad de acercarse a los grandes sectores de mujeres que padecen de manera aislada y silenciosa el sexismo, y también como la urgencia de impulsar

una amplia política no sexista. Esto implica mostrar en cada circunstancia, en cada situación lo que ocurre con las mujeres y lo que ocurre con los hombres. Lo que supone, al mismo tiempo, aceptar la propia diferencia sexual. Por lo tanto, la gran prueba de que verdaderamente las feministas son sujetos políticos democráticos es la inclusión de los hombres en la reflexión, discurso y acción del feminismo. (Lamas, 2006:40)

Hasta aquí se puede concluir que México ha presenciado un camino que han tenido las feministas con cambios que se consideran favorables y benéficos para todas las mujeres, pese a todo, el feminismo sigue existiendo, las mujeres han logrado superar barreras propias para adentrarse al espacio público, se han hecho presentes con agrupaciones y han participado en las instancias gubernamentales, su lucha no sólo ha tocado los espacios privados y la vida cotidiana, sino que se han hecho presentes en lugares donde pueden ser apreciadas, han logrado hacerse visibles en la política, se ha exigido la perspectiva de género en los espacios políticos y se ha logrado implantarla en algunos de ellos.

1.3 Marco conceptual de la teoría y la perspectiva de género

El feminismo como movimiento social y político de las mujeres busca la equidad entre las mujeres y los hombres, se pretende una democracia donde a cada mujer se le dé lo que necesita para salir de la opresión, del dominio impuesto de un sector sobre otro, donde se empiece a influir a través de una práctica social y política, donde todas sean vistas y tomadas en cuenta. El feminismo con su gama de reflexiones y prácticas ha sido uno de las principales pautas transformadoras del pensamiento social y político de los últimos tiempos, ha conseguido llamar la atención de todas y todos sobre la ausencia de las mujeres en el mundo público, su subordinación y la explotación a la que ha estado expuesta. Ha exigido estar en diferentes lugares públicos y sociales y ha podido incorporarse al mundo político porque ha desarrollado un marco teórico que sustenta y que permea a todos los campos del conocimiento.

Dentro del movimiento feminista empiezan a surgir ideas que las mujeres transforman en conceptos, en principios y en hipótesis que se discuten para llegar a definiciones y dar paso

a lo que se conoce como la Teoría de género que “abarca los planteamientos teóricos, metodológicos, filosóficos, éticos y políticos necesarios para comprender el complejo de relaciones de poder que determina la desigualdad entre hombres y mujeres” (Consejo Nacional de Población, 1998:21). La teoría de género es crítica, cuestiona el papel de la mujer desde varias disciplinas, siempre con aras de encontrar el por qué de su dominación, de su diferencia de papeles en la cultura, donde constantemente la mujer vive en opresión; en la política, la economía, la sociedad, entre otros.

La teoría de género surge a partir de las mujeres intelectuales que están en el movimiento feminista y que empiezan a formular y poner en papel los conceptos y principios que explican el porqué de su opresión. Cuando esta teoría se aplica en la vida cotidiana a través de las instituciones de gobierno u organismos de la sociedad, cuando se puede practicar todo lo que se ha escrito, entonces se llama perspectiva de género. “En la academia, en los movimientos y organizaciones feministas, en las organizaciones ciudadanas y también en los organismos públicos e internacionales, se desarrolla una visión explicativa y alternativa de lo que acontece en el orden de géneros. A esta visión analítica encauzada hacia la acción institucional y civil se le conoce, precisamente, como perspectiva o enfoque de género.” (Consejo Nacional de Población, 1998:38). La perspectiva de género permite entrar en acción, materializar a través de alternativas, en el marco social y político de un país las situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres, donde la mujer tiene desventajas.

Se puede decir que mientras la Teoría de Género atiende todo el marco conceptual y explicativo que sustenta al movimiento feminista, la perspectiva de género es aplicar en la práctica a través de acciones esas teorías, es impulsar a la mujer al mundo de lo público, a la sociedad y a la política de un país. La perspectiva de género se enfoca en analizar y comprender las características que definen a hombres y mujeres, así como sus semejanzas y diferencias. Desde esta perspectiva se revisan el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros; así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben encarar.

En el presente trabajo el enfoque de la perspectiva de género se utilizó para revisar dos cuentos infantiles, ésta sirvió como base para analizar el mensaje que se les da a las niñas y a los niños sobre su papel y situación social, cuáles son las actividades, actitudes, conductas y pensamientos, entre otros; que son transmitidos y permitidos en los cuentos para las niñas y cuales para los niños (según su sexo), definir si existe la igualdad u opresión cultural que se asigna desde pequeños a los seres humanos y el por qué se acepta.

Lagarde (2005:91) explica que el patriarcado se caracteriza por el antagonismo genérico, es decir, la opresión de las mujeres y el dominio de los hombres y de sus intereses, mismo que se ve reflejado en las relaciones y formas sociales; la escisión del género femenino, lo que se traduce en la enemistad histórica entre las mujeres, basada en su competencia por los hombres y por ocupar los espacios de vida que le son destinados a partir de su condición y de su situación genérica y el fenómeno cultural del machismo, basado tanto en el poder masculino patriarcal, como en la interiorización y en la discriminación de las mujeres producto de su opresión. Es interesante observar cómo los cuentos infantiles están cargados de elementos propios del género que las niñas y los niños son capaces de interiorizar y que la misma escuela los afirma cotidianamente.

Desde esta perspectiva, la mujer tiene que enfrentar día a día la opresión de un sistema patriarcal donde se le ve como a la inferior, a la que hay que ayudar, la que no puede sola, a la que simbólicamente se le arremete ofreciéndole protección, “la sobreprotección es la forma de no considerar a alguien como un igual, es el trato que no se da en los espacios de la paridad” (Amorós, 2001:29), la sobreprotección se da a cambio de obediencia y de anonimato, ella, la mujer, está para la vida del hogar, para la casa. En el presente trabajo se analizó cómo se ha construido el género, es decir el mensaje cultural que se ha transmitido a niñas y niños, determinando con ello las distintas maneras de relacionarse, a través de los cuentos, se revisaron las posibilidades que se ofrecen de conducirse con cuerpos sexuados diferentes, que conforman principalmente las diversas representaciones de ser mujer y de ser hombre.

Cuando se cuestiona la doble condición de trabajo de las mujeres también se habla de una doble opresión, por un lado tienen que atender a los hijos, la familia, las labores de la casa y por el otro han entrado a trabajar en el mercado laboral participando en las actividades económicas de la familia, y del país, lo cual no las deslinda de sus deberes domésticos. También existe una triple opresión de las mujeres, por ejemplo, cuando además de lo antes mencionado, se pertenece a un grupo étnico, y entonces se tiene que luchar también contra la discriminación por ser indígena.

Al respecto, Marcela Lagarde (2005:106) comenta que “las obreras, las profesionistas, las empleadas públicas y domésticas y todas aquellas trabajadoras que reciben un salario llevan a cabo una doble jornada de trabajo: la del trabajo asalariado y la del trabajo doméstico”. Esta doble jornada se realiza en tiempos, horarios y lugares diferentes. La primera, en locales destinados para tal efecto: fábricas, oficinas, cubículos, tiendas, bancos. La segunda, es decir, “La jornada doméstica es el conjunto de trabajos, de actividades, y de esfuerzos vitales que realizan las mujeres como madresposas en el ámbito privado. La interpretación ideológica de esta jornada se orienta a encontrar en ella la realización de instintos de amor, abnegación, dedicación. Todo menos trabajo y valor social.”

La mujer hace un trabajo doble que el de su pareja (hombre), hijos, amigos, etc. Difícilmente se le valora y se le toma en cuenta esta labor doble ya que se da por hecho que la labor doméstica es parte de las condiciones que debe realizar la mujer en la familia, es decir por razón de sexo (mujer) es parte „natural’ de ella que haga ‘sus’ labores en el hogar. Puede que sean más o menos actividades, pero la encargada de hacerlas es ella. Si existiera la posibilidad de que se contratara a alguien para que la ayude, la supervisión es también parte de ella, es la responsable de que las cosas que encarga en la casa salgan bien, como si ella misma las realizará.

Al hablar de una sociedad en donde a la educación se le reconoce como una institución transmisora de saberes, habilidades, actitudes y valores y saber que en la etapa de preescolar los cuentos forman parte del material didáctico preponderante en el aprendizaje de las niñas y los niños; analizar los cuentos infantiles dan un margen para conocer cuáles

son las actividades que la sociedad le designa a las mujeres desde niñas y a los hombres desde niños, qué papel puede jugar en la sociedad la mujer aparte de ser madre y ama de casa, así como también que papel juega el hombre en el hogar o con su familia.

En la sociedad existen actividades predeterminadas que se les asignan a los hombres y otras que se les designan a las mujeres, “las actividades socialmente más valoradas, las que tienen un mayor prestigio, las realizan prácticamente en todas las sociedades conocidas los varones... es el espacio más valorado por ser el de reconocimiento, de lo que se ve, de aquello que está expuesto a la mirada pública, por definición. Es decir, cuando una tarea tiende a hacerse valorar tiende a hacerse pública, tiende a masculinizarse y a hacerse reconocer.” (Amorós, 2001:24). Esto, es lo que se conoce como el espacio público (hombre-sociedad) y el espacio privado (mujer-hogar).

Sobre este aspecto se puede comentar que lo público está definido por la competencia, por el que puede y no puede, por lo que se observa y por lo tanto se puede admirar. Mientras que lo privado es lo que no se ve y no se puede apreciar, lo que no se valora, donde no hay mejor ni peor sino todo se hace y es igual porque no se toma en cuenta. Todas las amas de casa son iguales, hacen lo mismo. Por lo tanto lo público es el poder y ese lo tienen los hombres. En los cuentos infantiles se buscarán estas tendencias para conocer qué posibilidades se abren a través de la fantasía, de lo imaginario a la realidad de las niñas y los niños, qué actividades que puedan considerarse privadas o públicas existen para cada uno de los sexos y si éstas tienen algo que ver con los roles que culturalmente se han establecido.

En la sociedad, si las amas de casa, las dueñas del hogar, algún día deciden no atender ‘sus’ labores domésticas, el castigo social es fuerte, se dice que no es mujer, que no cumple con su naturaleza, pero estas labores se ven más como algo que es parte inherente de la mujer y no como un trabajo que ella realiza. “Hay que analizar la división del trabajo femenino-masculino en el entendido de que los trabajos femeninos no se han considerado como ‘trabajos’, sino como ‘tareas’ porque no tienen una recompensa económica. (Hierro y otras; 1998:34). En la cultura patriarcal existen innumerables dichos, refranes o frases coloquiales

que demuestran las ideas preconcebidas de la sociedad, como ejemplo se cita el siguiente: „El hombre en la plaza y la mujer en su casa” (Magaña, Revista Fem, 1993:15). Todos estos dichos “populares” son aprendidos por las niñas y los niños y en principio sólo los repiten, después cobran sentido para ellos y son reforzados con sus lecturas, con sus nuevos aprendizajes, con sus experiencias de vida en la convivencia con otras niñas, niños y también con los adultos.

Si bien, se considera que hablar del patriarcado permitió dar respuestas en un momento dado a las interrogantes del feminismo, por otra parte se le cuestionó al considerarlo como una categoría universal, ya que se quería explicar todo con ello. Se considera que se empleó de forma generalizada de la dominación masculina, pero la búsqueda teórica de otras explicaciones llevó a las feministas a la construcción de la categoría de género como análisis. Se empezó por hacer una diferencia del sexo y del género. “Un sistema de sexo-género, es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Gayle y otros, 1996:37).

Al hablar de Teoría de género y perspectiva de género, se tiene que explicar primeramente qué se entiende por género. Millet (1995:67) toma al género como una categoría política, donde el patriarcado consiste en el dominio del hombre sobre la mujer, y dice que esta forma de poder es más fuerte que las clases sociales y logra traspasar a la cultura.

Con lo anterior, se puede diferenciar al sexo del género, por lo tanto al sexo se le entiende como lo que define a los seres humanos biológicamente: genes, hormonas, gónadas, órganos reproductivos internos y órganos reproductivos externos (genitales). De acuerdo con Lamas (2002:59) se pueden reconocer los sexos de hombres, mujeres, hermafroditas, hermafroditas masculinos y hermafroditas femeninos.

El género entendido como categoría “abarca efectivamente, lo biológico pero es además, una categoría bio-socio-psico-econo-político-cultural. La categoría de género analiza la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo

político, lo psicológico, lo cultural: implica al sexo pero no agota ahí sus explicaciones” (Lagarde y otros, 1998:53). A continuación se describen brevemente los componentes de su concepto:

Biológico: Se relacionan algunos sentimientos o reacciones como por ejemplo la agresividad a algo natural, a los instintos, a un determinismo biológico y no a cuestiones aprendidas culturalmente por ser hombres o mujeres.

Económico: Existen algunas actividades para los hombres y otras para las mujeres, en nuestra sociedad sólo se reconocen las económico-sociales, es decir las que hacen los hombres. Las mujeres, amas de casa no realizan un trabajo importante porque no es visto, no es remunerado.

Social: En la sociedad las personas cumplen con ciertas funciones que se les asigna por ser hombres o mujeres, hay un conjunto acerca de los deberes y prohibiciones según sea el caso, es una asignación de género, la construcción de género es una construcción social.

Jurídico: La mujer y la madre son instituciones de género que ayudan a perpetuar el poder del hombre, educan para conservar la dominación del hombre sobre el mundo. El hombre es una institución de género, tiene el poder y aplica las sanciones necesarias.

Político: La sociedad se organiza para distribuir el poder y en la nuestra el poder es patriarcal, donde el hombre tiene el poder. Nuestra sociedad es patriarcal.

Psicológico: La forma de pensar y de sentir también se aprende con base a ser hombre o mujer. „Se piensa como mujer’ „Se actúa como mujer’. A esto, se le dan connotaciones psicológicas y no aprendidas culturalmente.

Cultural: A todo lo que se realiza en la vida se le da un contenido de género, los juegos, los lenguajes, entre otros. En las diferentes actividades que existen se clasifican algunas para las mujeres y otras para los hombres.

Estos componentes del género se van desarrollando en las niñas y en los niños a partir de la convivencia entre pares, a través del curriculum oculto desde el nivel preescolar, a partir de los juegos, de las fiestas y por supuesto, de las lecturas infantiles como los cuentos aquí analizados.

Marta Lamas entiende el género como “el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características “femeninas” y “masculinas” a cada sexo, a sus actividades y conductas, y a las esferas de la vida. Esta simbolización cultural de la diferencia anatómica toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que dan atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo”. (Lamas, 2002:57). Con esto se complementa y se sostiene que el concepto de género supera a lo meramente biológico y tiene que ver con todo un entramado cultural que se verá reflejado en este trabajo en las historias de los cuentos infantiles.

La misma autora también explica que “la categoría de género permitió sacar del terreno biológico lo que determina la diferencia entre los sexos y colocarlo en el terreno de los simbólico... La categoría de género permite delimitar con mayor claridad y precisión cómo la diferencia cobra la dimensión de desigualdad” (2002:38). Sostiene que el uso de la categoría de género se ha utilizado para explicar por qué las diferencias sexuales se traducen en desigualdades sociales.

Continuando con Lamas, dice que la categoría de género implica tres instancias básicas: “a) La asignación (rotulación, atribución) de género. Se realiza a partir del nacimiento y de la experiencia externa de los genitales”. (2002:35) Por ejemplo, “Desde el moño que se impone en el hospital a la criatura calva ya hay una modificación del cuerpo para asignarle algo más de lo que ya trae biológicamente y el hoyito de la oreja, como no es natural nos lo hacen”. (Lagarde y otros, 1998:60).

La segunda instancia que Lamas propone es “b) La identidad de género. Se establece a la edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos y tres años) y es antes de que perciba su diferencia anatómica entre los sexos”. (2002:35). Hablar de identidad de género es diferente a identidad sexual, ésta se da, cuando se reconoce la diferencia sexual, reconocer la existencia de un pene o una vagina, ocurre después de la identidad de género. Cuando somos niñas o niños, aprendemos primero los comportamientos de género y hasta después sabemos que físicamente somos diferentes.

En los cuentos que se analizaron, se buscó cuál es el mensaje cultural que se trasmite a las niñas y a los niños, cómo deben ser físicamente, qué deben sentir, cuáles son los juguetes con los que pueden jugar y el comportamiento esperado de ellas y de ellos, se pretendió descubrir de qué manera se le va conformando su identidad social a cada sexo.

La tercera y última instancia que Lamas menciona es “c) El papel de género. El papel (rol) de género se configura con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aquí se establecen los estereotipos, que condicionan papeles y limitan potencialidades humanas, de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación de género”. (Lamas, 2002:36).

A partir de la determinación del sexo biológico, también se asignan diferentes comportamientos y actitudes que se “deben” presentar, como el de que las mujeres muestren una enorme “capacidad para dar compañía a las personas y también de ser capaces de conmovirse hasta las entrañas, porque así se está determinada biológicamente. Éste es un mito, pero la teoría de género hace un análisis distinto en donde el género es analizado como algo dinámico” (Lagarde y otros: 1998: 54)

Una de las grandes aportaciones teóricas que el feminismo dio fue hablar del género como categoría de análisis pues permite estudiar y explicar en un tiempo y espacio determinados desde varias disciplinas, el complejo tejido social y cultural que existe entre los seres humanos, el cómo se llegan a constituir las mujeres y los hombres, sus implicaciones que se ven traducidas en desigualdades, la construcción de relaciones que ejercen un poder sobre lo ‘otro’, lo que no es ‘normal’, la no aceptación de lo diferente.

Retomando a Hierro y otras (1998: 36) “serán las estudiosas feministas las que en cada caso, tomen la teoría en cuestión y hagan una lectura bajo la diferencia del género. Hay una feminista que dice ‘una vez que una se pone los lentes del género no se los puede quitar nunca más’ ”. La revisión de los cuentos infantiles brinda la oportunidad de “ponerse los lentes del género” para analizar el contenido desde esta mirada, una mirada amplia,

integral, que trascienda lo escrito de los cuentos y aporte en el terreno de la educación un estudio en lo concerniente a la perspectiva de género.

Se puede concluir hasta este momento que el avance histórico que ha tenido el movimiento feminista en México ha sido de largo alcance y de un progreso continuo y constante pues empezó en los años setentas como un movimiento social, con mujeres que estaban inconformes con su forma de vida y que en un primer momento se constituyeron en grupos que estaban en constante movimiento porque tenían desacuerdos en la forma de pensar y organizarse. En los ochentas, estos grupos u organizaciones que sobrevivieron se establecen poco a poco y dan cabida a espacios donde las mujeres van creando las ideas, los conceptos del feminismo, es decir, la teoría de género. Finalmente, en los años noventas se da paso a la institucionalización del feminismo, las mujeres van tomando posicionamiento de un espacio público y se establece la perspectiva de género que es la aplicación de la teoría feminista en la vida cotidiana, las mujeres empiezan a estar presentes en las diferentes esferas de la sociedad como lo es la educación, la política, la economía, entre otras y establecen medidas y acciones concretas para buscar la equidad.

También se aprecia que a pesar de utilizar la palabra género muchas veces como sinónimo de mujer o que hace referencia a las acciones de las mujeres, la teoría de género ha rebasado por mucho a esta idea y ha logrado hacer una interacción de los diferentes componentes de la cultura para poder desagregar todo lo referente a lo que significa ser mujer y ser hombre. En una sociedad como la nuestra que históricamente es patriarcal y que si bien, esto no es suficiente para explicar todas las situaciones de inequidad de la mujer, sí es la base de partida para empezar a develar otras circunstancias que están alrededor y que contribuyen a esta ideología.

Capítulo 2. La perspectiva de género en el Programa de Educación Preescolar 2004

Como se mencionó en el capítulo anterior, en la década de los setentas principalmente con los movimientos obreros y estudiantiles, surge el movimiento feminista que llega a la academia, desde donde se empieza a revisar la opresión que existe hacia las mujeres y la relación que tiene con las diferentes formas de poder. Para pasar a la teoría de género y constituir la práctica de la perspectiva de género. En el presente capítulo se revisó el Programa de Educación Preescolar 2004, como parte del ámbito educativo mexicano y se examino de qué manera se aborda el enfoque de la perspectiva de género. Por último se explica en qué consiste la colección de la biblioteca de los Libros del Rincón de la Secretaría de Educación Pública que es a la que pertenecen los cuentos que se analizan en el presente trabajo.

2.1 La educación preescolar en México.

En noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece la obligatoriedad de la educación preescolar.

La reforma constitucional del año 2002 define y sustenta los principales cambios de la educación preescolar:

- “Ratificar la obligación del Estado de impartir la educación preescolar, medida establecida desde 1993.
- La obligación de los padres y tutores de hacer que sus hijos o pupilos cursen la educación preescolar en escuelas públicas o privadas.
- Que para el ingreso de la educación primaria será requisito -en los plazos y con las excepciones establecidas en el propio decreto- haber cursado la educación preescolar, considerada como un ciclo de tres grados.
- La obligación de los particulares que imparten educación preescolar de obtener la autorización para impartir este servicio.” (Programa de Educación Preescolar, 2004:17)

La reforma de preescolar se realiza en el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE) el cual establece como objetivo estratégico y en sus líneas de acción, brindar en forma equitativa y pertinente oportunidades educativas a los grupos más vulnerables y sectores sociales que han tenido menor acceso a servicios educativos, entre ellos las niñas y las mujeres, así como una transformación profunda de la educación inicial y preescolar del país.

Se menciona que la educación a nivel nacional tiene tres desafíos principales: cobertura con equidad, calidad en los procesos educativos y niveles de aprendizaje e integración y funcionamiento del sistema educativo. Se establece que “una educación de calidad desigual no puede considerarse equitativa” (ProNaE 2001-2006:16).

En el año 2003 se propone como línea de acción renovar los contenidos curriculares y las orientaciones pedagógicas de la educación preescolar. El programa también considera la formación del profesorado y la participación social de las madres y los padres de familia, así como todo lo referente en lograr la eficiencia en la gestión y funcionamiento del Sistema Educativo Nacional. La Secretaría de Educación Pública realiza el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004), donde se incorpora la equidad de género y el cual se revisará a continuación.

2.2 Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004

El programa establece propósitos fundamentales que toman en cuenta la diversidad cultural y regional, para una aplicación flexible, según las particularidades de las regiones y localidades del país. Sus principales características son:

1. *El programa tiene carácter nacional.* Es para todos los planteles del país sean públicos o privados según la observancia de las leyes que rigen a la educación.

2. *El programa establece propósitos fundamentales para la educación preescolar.* Los propósitos son la base para favorecer el desarrollo de competencias en las niñas y los niños mediante la educación.

Los propósitos principales que están vinculados con la perspectiva de género son dos:

Que las niñas y los niños vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente “sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella” (PEP, 2004:27)

También señala que las niñas y los niños “se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica” (PEP, 2004: 28)

Aunque lo mencionado anteriormente está establecido en el PEP 2004, se hace evidente que no es suficiente lo que el discurso y la normatividad establecen si quienes ejecutan el programa no terminan de comprender el sentido de la incorporación de la perspectiva de género en el nivel preescolar. Se habla específicamente de las educadoras, en su mayoría mujeres, quienes tendrían que pasar primero, por un proceso de *reconocimiento* de su propia condición de mujeres para tener elementos que les permitan promover en las niñas y los niños con quienes trabajan el sentido profundo, del que se menciona arriba, que tiene la perspectiva de género.

3. *El programa está relacionado a partir de competencias.* “Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.” (PEP, 2004, p. 22). Las competencias que se pretende desarrollen las niñas y los niños que se manejan en el PEP 2004 son seis: 1. Desarrollo personal y social, 2. Lenguaje y

comunicación, 3. Pensamiento matemático, 4. Exploración y conocimiento del mundo, 5. Expresión y apreciación artísticas y, 6. Desarrollo físico y salud, mismos que se definen como campos formativos.

4. *El programa tiene carácter abierto.* No se define una secuencia de actividades rígida, la educadora selecciona y diseña las situaciones didácticas que considere más viables para sus alumnos.

Si las educadoras contaran con los elementos necesarios de la perspectiva de género, es decir con la vivencia personal, podrían escoger, crear y diseñar aquellas situaciones didácticas donde pudieran incorporar la perspectiva de género y lograr los aprendizajes esperados que según plantea el PEP 2004, referente al tema.

El PEP 2004 se rige bajo tres principios pedagógicos que se mencionan en el texto.

- Características infantiles y procesos de aprendizaje
- **Diversidad y equidad.**
- Intervención educativa.

En este sentido y para fines de la investigación que aquí se presenta, interesa precisar el de *Diversidad y equidad*, el cual señala que “la escuela como espacio de socialización y aprendizaje, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.” (PEP, 2004:32)

El PEP 2004 menciona que “En el proceso de construcción de su identidad, las niñas y los niños aprenden y asumen formas de ser, sentir y de actuar que son consideradas como femeninas y masculinas en una sociedad”. Explica que estas prácticas socializadoras tienen que ver con la familia pues desde edades tempranas se empiezan a interiorizar ideas y pautas de conducta particulares que la familia (y se agregaría que la sociedad en general) esperan según el sexo al que se pertenece.

También se habla de los estereotipos que se han transmitido por generaciones y como con base en ellos los adultos actúan, creando prejuicios que se transforman en actitudes que

fomentan en las niñas y los niños comportamientos que promueven la discriminación, la inequidad, en la expresión de sentimientos y asignación de responsabilidades sociales. A su vez el PEP 2004, dice que la equidad de género “significa que todas las personas tienen los mismos derechos a desarrollar sus potencialidades y capacidades, y acceder por igual a las oportunidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, sin importar las diferencias biológicas (ser hombre o mujer)”. (PEP, 2004:39).

Bajo este punto de vista el PEP 2004 plantea que la educación preescolar es un espacio de socialización y aprendizaje importante donde se aprenden y forman las actitudes positivas, de reconocimiento a niñas y niños, independiente de su sexo. El principio de equidad se manifiesta en la participación equitativa de todas las actividades, como lo pueden ser los juegos, organizar y levantar los materiales didácticos y juguetes, entre otros. Sin embargo, este análisis del PEP 2004 ha servido para identificar las debilidades del mismo en relación con el tema de esta tesina. A continuación se enuncian:

1. EL PEP 2004 considera como uno de sus principios pedagógicos la equidad y la diversidad por lo que se considera tiene un enfoque de género, sin embargo sólo se menciona a las niñas en la redacción del documento, específicamente en aquellos puntos donde se trata el tema. Por lo cual sigue siendo sexista.
2. Si bien el PEP habla sobre la equidad desde un nivel teórico congruente, no se logra apreciar de qué manera la educadora puede aplicar éste en el aula, finalmente esto sería el enfoque de perspectiva de género y como se sabe, el problema de las nuevas propuestas educativas ha sido y seguirá siendo el papel del docente, las educadoras de preescolar no son la excepción.
3. Dado que quienes aplican el Programa son las educadoras, mujeres en su mayoría, esta iniciativa debería ir complementada con una oferta de Cursos o Talleres Generales de Actualización que apoyen no sólo el conocimiento sino la sensibilización y aplicación en la práctica diaria en el aula de la perspectiva de género. Aquí es importante no sólo ofertar sino garantizar que esta población se acerque de alguna manera a estos temas preponderantes en la educación actual. Cosa que no sucede desde que se implementó el programa.

4. Se pudieran incluir ejemplos de prácticas sexistas que se realizan en la educación y de las cuales la mayoría de las veces no se es consciente, traerlos a una revisión grupal logra en principio una sensibilización al tema.

2.3 La Educación Preescolar en el actual Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012

Actualmente se encuentra en vigor el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 de la Secretaría de Educación Pública. Entre los principales retos que señala es “reducir las inequidades de género y regionales...” (PSE, 2007: 9), más adelante menciona que fomentar “la formación de los niños y los jóvenes de acuerdo con los valores cívicos y éticos es la mejor manera para que interioricen el trato igualitario entre hombres y mujeres” (PSE, 2007:10)

Los objetivos sectoriales en los que puede vincularse la perspectiva de género son:

Objetivo 2

“Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales.” (PSE, 2007:11)

En este objetivo se aprecia una incongruencia: al decir del análisis y la crítica que se ha venido realizando por distintos expertos en el campo de la educación, se puede observar que hay una confusión entre los términos de igualdad y de equidad: “considerar a la equidad como distribución de oportunidades educativas cuando lo que verdaderamente importa es la equidad en el aprovechamiento educativo. El programa todavía reduce la equidad a la igualdad de oportunidades” (Schmelkes, 2001:1)

Al tomar en cuenta la calidad en la educación, siguiendo con Schmelkes, ella señala que “la calidad se preocupa más por la justicia que por la igualdad. Igualdad es ofrecer lo mismo a

todos. Justicia es dar más a los que menos tienen” (2001:122). Este punto tiene que ver con la perspectiva de género, al coincidir en que la equidad es proporcionar más apoyo de la índole que se requiera al que más lo necesita, en este caso a la niña y/o mujer y en la educación es también a otros grupos vulnerables como lo son las niñas y los niños indígenas por ejemplo. Por otro lado, se menciona el tema de equidad de género como un tema emergente para ser considerado dentro de la formación ciudadana, como se aprecia a continuación:

Objetivo 4

“Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

a. Articular en la formación ciudadana los temas emergentes que apoyen la reflexión y actuación de los estudiantes: derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad, equidad de género, cuidado individual y colectivo de la salud...” (PSE, 2007:43)

Los temas emergentes que el PEP 2004 considera también son conocidos como temas transversales que tratan diferentes aspectos sociales que se pueden abordar desde la escuela pues son interdisciplinarios y requieren estrategias específicas para que traspasen todos los actos educativos por lo que se deben considerar en todos bloques. “Los temas transversales tratan la educación ambiental, para la salud, para la paz o la interculturalidad, así como la educación para evitar las discriminaciones y desigualdades que se han derivado históricamente de la pertenencia a uno u otro sexo y que deben desaparecer” (Mañeru y otros, 1999:252). Por lo tanto los temas transversales sirven para tratar problemáticas actuales de la sociedad, que varían en espacio y tiempo y que necesitan ser transformadas.

Aunque se menciona el tema de la equidad de género en el PSE 2007-2012, éste se desdibuja al quedar como un tema transversal dentro de la formación ciudadana, no se habla de las acciones a realizar para trabajar el tema, lo cual es muy fácil que suceda en los

temas transversales pues no tienen un espacio específico en el currículo de educación básica.

Si desde el documento rector no está claro el término de equidad, no se puede esperar que el colectivo docente tenga las capacidades para establecer actividades donde dicho tema pueda estar presente, la igualdad quizás sí, en el mejor de los casos. Más allá de encontrar la incongruencia en el documento, existe la preocupación de saber que el tema no es considerado relevante o que no estuvieron presentes especialistas en el tema que reflejarán de manera profunda la manera de abordar el tema. Es importante considerar que el PEP 2004, se elaboró en el sexenio pasado y que paso a formar parte de este nuevo Programa Sectorial de Educación 2007-2012, donde al parecer se considera aún menos la equidad de género.

2.4 La colección Libros del Rincón

En el inicio de los años ochenta se empezó con la colección *Libros del Rincón* que ponía a disposición de las alumnas y los alumnos de primaria, libros de calidad para estimular la formación de lectores en el país, al mismo tiempo surge el Programa Nacional de Lectura (PNL) para la Educación Básica donde todas las alumnas y todos los alumnos de escuelas públicas de educación preescolar, primaria y secundaria reciben esta colección.

Existen dos tipos de colecciones en los libros del Rincón: las Bibliotecas Escolares y de Aula, la primera es más grande en número de libros, estilos, géneros, categorías, autores, entre otros. Las Bibliotecas de Aula se encuentran, como su nombre lo dice: dentro del aula, es decir se acorta la distancia literalmente hablando entre el libro y el lector, permite que las alumnas y los alumnos los puedan consultar en el momento que lo deseen, que lo revisen junto con sus compañeros de grupo, con su maestra o maestro provocando la interacción entre ellas y ellos, surgiendo también el intercambio de ideas.

Las Bibliotecas de Aula posibilitan la experiencia de ver los libros, en este caso los cuentos infantiles como parte de lo que está en su diario acontecer, de su salón de clases, se tiene la

práctica de entrar en contacto con ese material didáctico cuando la niña o el niño lo deseen. Esto posibilita la experiencia de saber manejar, conservar y resguardar ese material como son los cuentos infantiles.

Las Bibliotecas Escolares forman parte del acervo de la escuela (preescolar, primaria o secundaria) y el lugar lo destina el director, en el mejor de los casos será un espacio que sirva como biblioteca, en otros se encuentra en la sala de juntas o en la propia dirección, a ésta biblioteca tienen más fácil acceso las maestras o los maestros que deseen utilizarlos en sus actividades didácticas dentro del aula.

Para el PNL, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica, y de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, sacó la convocatoria de Libros del Rincón para las bibliotecas escolares y de aula de las escuelas públicas, ciclo escolar 2007-2008, donde participaron todas las editoriales interesadas.

La selección de los títulos para las bibliotecas escolares y de aula se organizó de la siguiente manera:

1. **Ingreso de materiales.** Se invita a las editoriales y autores que ponen a consideración de la Secretaría de Educación Pública 15,832 propuestas de libros (9,894 para la Biblioteca Escolar y 5,938 para la Biblioteca de Aula).
2. **Revisión de materiales.** Participó la Universidad Pedagógica Nacional realizando una lectura de los títulos presentados, propuso 728 títulos nacionales e internacionales (423 para Bibliotecas Escolares y 305 para las Bibliotecas de Aula) para conformar el catálogo. Los criterios para establecer la revisión fueron los que se consideran en la calidad de contenido, diseño editorial y de ilustración establecidos en la convocatoria de selección de acervos para las bibliotecas escolares y de aula, y con base a la experiencia de la Universidad.
3. **Selección.** Aquí participaron las autoridades educativas, equipos técnicos, directivos, docentes, alumnas y alumnos y especialistas en la promoción de la lectura de los 32 estados de la República. Los comités de selección ampliado (42

miembros aproximadamente) se encargó de recoger información sobre el interés y las necesidades lectoras entre los estudiantes, colectivo docente y autoridades educativas en su entidad.

La selección se llevó a cabo en la Reunión Nacional de Selección de Bibliotecas Escolares y de Aula, que se llevo a cabo del 25 al 28 de septiembre del 2007, en la Ciudad de México, con los comités estatales de selección. En grupos de trabajo, se intercambiaron opiniones y necesidades de las consultas realizadas con alumnas, alumnos, maestras, maestros y madres y padres de familia.

Los cuentos seleccionados de la Biblioteca de Aula para su revisión en esta tesina son “*Estela princesa de la noche*” y “*Paco*”, ambos para nivel preescolar.

CAPÍTULO 3. El desarrollo cognitivo de las niñas y los niños en edad preescolar

En el presente capítulo se abordarán dos teorías: La teoría de Jean Piaget y la teoría de Lev Vygotsky. Con ambas se pretende establecer la relación del papel que juegan los cuentos que las niñas y los niños que asisten a la educación preescolar revisan con sus educadoras. Los autores son reconocidos por el estudio que realizaron al proceso del pensamiento y el papel activo que tienen las niñas y los niños en la adquisición del conocimiento. Piaget destaca la interacción de la niña o el niño con los objetos físicos, en el desarrollo del pensamiento y cómo el lenguaje es producto del desarrollo intelectual. Vygotsky subraya sobretodo la importancia del contexto cultural como determinante en los procesos cognitivos y el lenguaje como el núcleo de las funciones mentales de la niña o el niño, además destaca que las situaciones compartidas con los otros (adultos, niños y niñas) para el desarrollo cognitivo son fundamentales.

El cuento como un material didáctico que se usa en el aula de educación preescolar, cobra importancia al entrar en interacción con la niña o el niño, teniendo como apoyo a la maestra. Éste desempeñará un papel en el que el conocimiento se desarrollará internamente en la niña o el niño a partir de las experiencias personales, a través del juego con sus pares y con la maestra donde las tradiciones culturales estarán presentes.

3.1 Teoría cognitiva de Jean Piaget

Jean Piaget hizo un extenso trabajo sobre el desarrollo cognitivo del ser humano, realizó su teoría del desarrollo cognitivo la cual dividió en cuatro etapas. En cada etapa el niño y niña tienen un pensamiento distinto a las restantes, no sólo son hechos cuantificables de las habilidades, sino de transformaciones que tienen que ver con los conocimientos. Cuando el niño o niña entra a una nueva etapa ya no retrocede a una anterior. El desarrollo cognitivo, según Piaget, tiene un desarrollo invariable, todas las niñas y todos los niños pasan por las cuatro etapas en el mismo orden, no se puede omitir alguna de ellas, éstas tienen que ver con la edad, pero el tiempo que dura cada etapa tiene una variación individual y cultural.

Existen también cuatro factores que se aplican para comprender el por qué la duración de las etapas pueden ser variables pero no así saltarse alguna de ellas:

1. La herencia, la maduración interna. (aunque no es un factor que actúe por sí solo).
2. La experiencia física, la acción sobre, la actividad es primordial antes que la propia experiencia.
3. La transmisión social, lo que Piaget llama el factor educativo en el sentido más amplio. Es importante la transmisión que se da entre el medio social y la niña o el niño pero sobretodo que éstos lo asimilen. Un ejemplo aquí es el lenguaje, el cual se transmite a la niña o el niño pero antes, ellos deben de realizar alguna operación interior para construirlo.
4. Equilibración. Para que los anteriores tres factores puedan darse y conjuntarse es necesario un equilibrio entre estos y la nueva noción o descubrimiento nuevo.

Para Piaget, la equilibración es el factor fundamental, en él se da la posibilidad de que el desarrollo se realice o no. El autor concluye diciendo que el equilibrio toma su tiempo y que cada individuo lo dosifica a su manera. “El ideal de la educación no es aprender lo máximo, ni de maximizar los resultados sino es, ante todo, aprender a aprender. Se trata de aprender a desarrollarse y aprender a continuar desarrollándose después de la escuela.” (Piaget, 1972:33). Podemos apreciar en esta cita las bases del constructivismo.

Las cuatro etapas en el desarrollo cognitivo del niño y la niña son las siguientes:

Etapas sensoriomotora (del nacimiento a los 2 años): Pensamiento orientado a metas y fines, y permanencia de los objetos.

Etapas preoperacional (de 2 a 7 años): Utilización de símbolos y palabras. Solución intuitiva de los problemas, existe la rigidez, la centralización y el egocentrismo.

Etapas de las operaciones concretas (7 a 11 años): Aprendizaje de las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación.

Etapas de las operaciones formales (11 a 12 años): Aprendizaje de sistemas abstractos del pensamiento, se utiliza la lógica proposicional, el razonamiento científico y proposicional. (Meece, 2000:102)

Meece interpreta a Piaget diciendo que una niña o un niño de corta edad conocen el mundo a través de su cuerpo, es decir, a través de acciones físicas, mientras que los de mayor edad lo hacen a través de operaciones mentales y pueden usar símbolos (el lenguaje). Mientras una niña o un niño avanza en las etapas, empleará esquemas más complejos y abstractos que le permiten organizar su conocimiento. El desarrollo cognitivo no sólo consiste en construir nuevos esquemas sino en reorganizar y diferenciar los ya existentes.

3.2 Cómo aprenden las niñas y los niños según la teoría cognitiva de Jean Piaget

Para Piaget la **inteligencia** es “la solución de un problema nuevo por el sujeto, es la coordinación de los medios para llegar a un fin que no es accesible de manera inmediata, mientras que el **pensamiento** es la inteligencia interiorizada que no se apoya sobre la acción directa sino sobre un simbolismo, sobre la evocación simbólica por el lenguaje, por las imágenes mentales, etc.” (Piaget, 1972:17). La inteligencia es una adaptación de la persona y el medio. El autor comenta que el pensamiento es un sistema de acciones interiorizadas y a estas acciones las llama **operaciones** que son “acciones reversibles y acciones que se coordinan unas con otras en sistemas de conjunto”. (Piaget, 1972: 22)

El autor, explica que en cada etapa de desarrollo se presentan diferentes **estadios** o cortes que tienen las siguientes características:

- 1) *El orden de sucesión de las nociones es constante*, el tiempo en se presentan los sucesos no es importante sino el orden en que se van dando, si se trata de estadios el orden de sucesión de las conductas debe considerarse constante.
- 2) *El carácter integrativo*. Las características de una etapa anterior se integran a la siguiente.
- 3) *Estructura de conjunto*. Se refiere al grupo de características que conforman una operación, se debe de tomar en cuenta la etapa en que se encuentre la niña o el niño

o adolescente para considerar la agrupación, el cual será capaz de realizar operaciones diferentes.

- 4) *Nivel de preparación por una parte y de culminación por otra.* Se considera todo el período en que se este llevando a cabo el proceso y en el momento en que se obtiene.
- 5) *Procesos de formación o de génesis y las formas de equilibrio final.* Se debe de tomar en cuenta que la preparación para un estadio implica utilizar las adquisiciones anteriores y que implica el grado de estabilidad que se adquiera en cada culminación.

Los principales conceptos que Piaget utiliza en su **Teoría del desarrollo cognitivo** se desarrollan a continuación.

Esquema

Piaget sostiene que las niñas y los niños organizan el conocimiento del mundo a través de *esquemas*. “Llamaremos ‘esquemas’ de una acción a la estructura general de esta acción que se conserva en el curso de sus repeticiones, consolidándose por el ejercicio y aplicándose a situaciones que varían en función de las modificaciones del medio”. (1972, p. 71). Un esquema no es sólo presentar una serie jerárquica de hábitos, cuando se asimila un esquema, se es capaz además de utilizarlo en situaciones similares. O como explica Judith Meece (2000:102), un esquema son los conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales se organiza y se adquiere información del mundo.

Existen dos *funciones invariables* que siempre están presentes en el proceso de la cognición: la organización y la adaptación, éstas pueden tener variaciones pero su presencia existe siempre.

Organización

“La organización es inseparable de la adaptación: son los dos procesos complementarios de un mecanismo único, siendo el primero el aspecto interno del ciclo cuyo aspecto exterior lo constituye la adaptación” (Piaget, 1985:17). Todo acto inteligente supone algún tipo de estructura intelectual, alguna forma de organización, en este sentido, la cognición conlleva a una organización y que al igual que en las organizaciones biológicas existen marcadas diferencias en las distintas etapas del desarrollo.

Adaptación

El organismo se ajusta al medio “La adaptación es un equilibrio entre la asimilación y la acomodación”. (Piaget,1985:16) Todo acto adaptativo requiere de una organización. El organismo se adapta en función del medio y esta adaptación es favorable para su conservación.

Asimilación y acomodación

La asimilación es la prolongación en el plano del comportamiento de la asimilación biológica en un sentido amplio, pues en toda reacción del organismo al medio, consiste en asimilar el medio a las estructuras del organismo. La asimilación es un proceso de integración cuyo resultado es el esquema. “Toda adquisición nueva consiste en asimilar un objeto o una situación a un esquema anterior, ampliando de esta manera el propio esquema” (Piaget, 1972: 74).

La acomodación es, “la respuesta a la acción de los objetos sobre los esquemas, que sincronizan con la asimilación de los objetos a los esquemas.” (Piaget, 1972:85) El resultado de un acto de inteligencia es el equilibrio entre la asimilación y la acomodación.

Estos conceptos dan cuenta de cómo el niño se adapta al entorno por medio de la asimilación y la acomodación. Por lo tanto la asimilación se refiere a la interpretación o

construcción del conocimiento de objetos o acontecimientos exteriores en función de las formas de comprender la realidad disponibles y preferibles para el propio sujeto, mientras que la acomodación significa reconocer y darse cuenta, de las diferentes propiedades que tienen los objetos y los acontecimientos exteriores, así como de las relaciones que se establecen entre dichas propiedades, es la captación mental de las cualidades estructurales de la información que proviene del medio.

La asimilación y la acomodación se pueden ver como un modelo de desarrollo cognitivo donde se presenta la interacción del sistema cognitivo humano con el medio ambiente exterior, la asimilación diaria y continua, del medio al ambiente y de acomodación de la mente al medio. “En las adaptaciones cognitivas puede decirse que las personas se acomodan a la estructura particular de sus objetos de conocimiento al mismo tiempo que asimilan esos objetos a sus propias estructuras cognitivas”. (Flavell, 2000:18).

Equilibrio

El desarrollo cognitivo siempre estará tratando de estar en equilibrio ante las situaciones que se le vayan presentando, cuando el ser humano se encuentra ante experiencias nuevas él tenderá a asimilarlas y a acomodarlas para evitar el antagonismo. “La adaptación intelectual, al igual que cualquier otra, es una puesta en equilibrio progresivo entre un mecanismo asimilador y una acomodación complementaria” (Piaget, 1985:17).

Desde la perspectiva de Piaget, las niñas y los niños de preescolar se encuentran en la etapa **preoperacional (de 2 a 7 años)**, dado que inician este nivel a los tres años y lo concluyen a los 6, aproximadamente. A través de diversas observaciones realizadas principalmente a sus hijos, Piaget plantea que la inteligencia existe antes de que el lenguaje aparezca, pero es justo cuando el lenguaje aparece que se lleva a cabo la capacidad de representar algo por medio de otra cosa. La función simbólica que es una de las características principales de esta etapa, se presenta bajo diferentes formas: el lenguaje, el juego simbólico o de imaginación, la imitación diferida que dan inicio a la imagen mental. Es en esta etapa cuando las niñas y los niños dan inicio o conocen el mundo de la literatura, un cuento podrá

ser escuchado, entendido, imaginado, representado y/o reproducido por las niñas y los niños.

El lenguaje es un sistema de signos sociales por oposición a los signos individuales. “Con la aparición del lenguaje, las conductas resultan profundamente modificadas, tanto en su aspecto afectivo como en su aspecto intelectual” (Piaget, 1985:31), además de realizar todas las acciones del período anterior, con el lenguaje surge la capacidad de construir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Por lo tanto la niña o el niño pueden entender un cuento que se les lea y tendrán la capacidad de poder transmitirlo, contarlo a través del lenguaje. Más aún podrán cambiar el final cuando así se lo sugiera el mismo cuento o al contrario se sabrá el final porque ya lo han escuchado y podrán repetirlo.

En el lenguaje se dan tres consecuencias esenciales: el inicio de la socialización de la acción, la interiorización de la palabra, es decir la aparición del pensamiento con un lenguaje exterior y el sistema de signos, y por último una interiorización de la acción como tal. “Cuando interviene la aparición del lenguaje, el niño se ve enfrentado, no ya sólo con el universo físico como antes, sino con dos mundos nuevos y por otro estrechamente solidarios: el mundo social y el mundo de las representaciones interiores” (Piaget, 1985:32).

Los cuentos como material didáctico juegan entre otras cosas el papel de llevar a la niña o al niño al mundo social y a su vez transportarlo a su mundo interior, donde él o ella representen mentalmente lo que se imaginan, lo que sienten o les provoca el cuento que escuchan o lo que conocen a través de lo que la educadora les presenta (lee). “La utilización del sistema de signos verbales obedece al ejercicio de una ‘función simbólica’ más general, cuya propiedad es permitir la representación de lo real por intermedio de significantes distintos de las cosas ‘significadas’” (Piaget, 1999:138).

La niña y el niño tienen ahora la capacidad de pensar en objetos, hechos o personas ausentes, siendo la principal característica de la etapa preoperacional. El pensamiento

representacional se refiere a esta capacidad de emplear palabras de objetos o nombres de personas que no están presentes en el momento e incluso referirse a sucesos del pasado. Es cuando las niñas y los niños pueden relatar una experiencia que han vivido o que les han contado y que para ellas o ellos ha cobrado un significado importante por tener relación con sus vidas u ofrecerles cosas nuevas que les llamen la atención.

Al leerle a las niñas y a los niños cuentos se debe considerar la forma en que ellas o ellos entienden lo que oyen, se cita el siguiente ejemplo: “el niño de cinco años cuya madre le leyó el cuento de una batalla entre un *tiranosaurio* y un *brontosaurio*. Oyó la frase: “Y perdió el aliento”, y se apresuró a interpretar; “Eso significa que se le fue todo el gas””. (Cohen, 1999:72). El aumento de vocabulario en las niñas y los niños al expresarse no es garantía de la comprensión a profundidad del significado de las palabras. Se supondría que los cuentos deberán contener un vocabulario accesible para ellas y ellos, según su edad.

El **símbolo** se define como una relación de semejanza entre al significante y el significado, mientras que el „signo’ es arbitrario y descansa sobre una convención. El signo requiere la vida social para constituirse, en tanto que el símbolo puede ser elaborado por el individuo solo (como en el juego de las pequeñas o pequeños). La niña o el niño podrá utilizar una serie de signos y símbolos como las palabras, gestos, números e imágenes con lo que representará las cosas que existen a su alrededor. Las palabras tendrán su significado que compartirá con los demás, con su familia, compañeras y compañeros de escuela y maestra.

La educadora será quien por lo regular les leerá los cuentos a las niñas y los niños, con lo cual provocará que “Únicamente si escucha -y cuando escucha- los incontables cuentos leídos *para él*, si ve los incontables símbolos interpretados *para él* y los innumerables signos que se explican *para él* empieza a aclarársele el significado esencial de los símbolos en letras de molde” (Cohen, 1999:92).

El **juego simbólico** significa representar una cosa por medio de un objeto o de un gesto. Aquí se tiene la capacidad de representar un objeto por otro. Otra forma de simbolismo es el simbólico gestual, es decir la imitación diferida y que por último es el comienzo de la

imagen mental o la imitación interiorizada. Cuando la niña o el niño finge dormir a su muñeco está realizando una imitación diferida. El juego simbólico se presenta cuando la niña o el niño puede tomar un objeto y jugar transformándolo en algo que para él o ella tiene significado, como una ficha y decir que es un coche, que una varita es un barco, etc.

“El **juego simbólico** se inspira en hechos reales de la vida de la niña o el niño (por ejemplo, el patio de juego, ir a la tienda, ir de viaje), pero también los que contienen personajes de la fantasía y superhéroes son muy atractivas para ella o él. Muchos expertos piensan que este tipo de juego favorece el desarrollo del lenguaje, así como las habilidades cognitivas y sociales. Favorece además la creatividad y la imaginación” (Meece, 2000:107). Cuando a las niñas y los niños se les ha leído un cuento donde la historia es significativa para él, tendrá la capacidad de representarla en el juego, es aquí (en el juego) donde surge la posibilidad de cambiar la historia como búsqueda de solución ante su diario acontecer.

La **imitación diferida** se presenta cuando “la primera reproducción del modelo no se hace en presencia de éste necesariamente, sino en su ausencia y después de un tiempo más o menos largo”. (Piaget, 2002:81). La imitación se hace independiente de la acción presentada, la niña o el niño es capaz de interiorizarla e imitarla con modelos como imágenes que se hacen representativos. Por ejemplo imitar los gestos de una persona en ausencia de éste.

Se puede pensar que cuando las niñas o los niños escuchan el relato y ven las imágenes de un cuento podrán después representarlo realizando una imitación de lo que escucharon y observaron, así también podrán crear su propio juego tomando las acciones de los personajes descritas en el cuento. El juego cobra importancia cuando se estimula la imaginación, porque representa la posibilidad de cambiar las acciones y/o el final a uno que más les guste.

El **pensamiento representacional o la función semiótica** como lo ha llamado Piaget es la capacidad que las niñas y los niños desarrollan en esta etapa para poder nombrar cosas u objetos que no están presentes en ese momento o que forman parte de acontecimientos

pasados. Durante esta etapa la niña o el niño comienza a representar al mundo a través de pinturas, imágenes o dibujos. “El niño en esta etapa trata de representar en sus dibujos aquello que forma parte de su experiencia y lo que este a su alrededor, representa a los objetos como manifestación de su representación mental. El dibujo se inscribe a mitad del camino entre el juego simbólico, del cual presenta el mismo placer funcional y el mismo autotelismo, y la imagen mental con la que comparte el esfuerzo de imitación de lo real”. (Piaget, 1993:70).

El realismo infantil consiste en ignorar la existencia de lo real y en tomar la perspectiva propia por inmediatamente objetiva y absoluta. La niña o el niño tiene la tendencia de confundir lo que está pasando en el exterior con lo que está pasando en su interior, lo que piensa él y la existencia de los objetos se confunden, todo gira a su alrededor, su punto de vista es el absoluto. “El niño es realista porque presupone que el pensamiento está ligado a su objeto, que los nombres están ligados a las cosas nombradas y que los sueños son exteriores. Su realismo consiste en una tendencia espontánea e inmediata a confundir el signo y lo significado, lo interno y lo externo, así como lo psíquico y lo físico.” (Piaget, 2001:114). Aquí surge el egocentrismo lógico que se caracteriza por creer que se cuenta con la verdad absoluta, la niña o el niño confunden su yo con el mundo externo, conforme se va dando la socialización la niña o el niño dejará el realismo infantil. En esta etapa también se presenta el egocentrismo ontológico, el cual se caracteriza por la causalidad, es decir todo el universo está en comunicación con el yo y lo obedece, aquí aparece el animismo.

Las niñas y los niños tienen un aumento de conocimiento y se nota en su expresión verbal pero seguirán teniendo momentos en los que el realismo infantil lo llevará a confundirse, léase el siguiente ejemplo: “A gatas (posición que durante siglos no ha cambiado entre los niños de cinco años), se resoplaban el uno al otro y hacían movimientos de arañar, hasta que uno de los niños de pronto se detuvo y miró un tanto angustiado al otro dinosaurio. Le dijo: „bueno, mejor vuelve a ser tú mismo ¿eh?”” (Cohen, 1999:72). Las niñas y los niños de preescolar pueden ser toda clase de personas y cosas, cualquier situación la pueden representar con sólo unos cuantos objetos alrededor, su imaginación la llevan al juego, su

vida interna es parte de verdad y de fantasía, la imaginación. “La fuerza del mundo interno de sentimientos del niño debe ser reconocida y dirigida hacia una conducta social aceptable. Al mismo tiempo, el mundo interno del pensamiento y la imaginación, que fluye libremente, debe ser alentado, aun cuando diferenciado de los deseos y temores.” (Cohen, 1999:83). La fantasía se llega a vivir como la realidad misma, es decir con el mismo nivel de intensidad.

El **animismo** se caracteriza porque la niña o el niño le dan vida a objetos y cosas inanimadas “Si el niño no distingue el mundo psíquico del mundo físico; si, aun en los comienzos de su evolución, no observa límites precisos entre su yo y el mundo exterior, hay que esperar que considere como vivos y conscientes un gran número de cuerpos que, para nosotros son inertes”. (Piaget, 2001:151).

El realismo infantil y el animismo no deben confundirse con motivos para considerar a una niña o niño con problemas psicológicos o emocionales, se cita el siguiente ejemplo: “...el niño de cinco años tienen una cierta y honrada incertidumbre acerca de qué es qué. No podría aceptar con tanta simpleza a todos los *Santa Clauses* en la época de Navidad si no se desplazará fácilmente entre lo que quiere que sea cierto, aún si, en otro nivel, sabe que no debe comerse el pastel de lodo que acaba de hacer”. (Cohen, 1999:82)

El **pensamiento intuitivo** se caracteriza por no utilizar la lógica sino lo que se percibe a través de los sentidos. El clásico ejemplo del vaso medio vacío o medio lleno. Las niñas y los niños aquí todavía se dejan llevar por su percepción, todavía no pueden hacer usos completos de la lógica aunque lo estén observando.

Los preescolares agrupan los objetos a partir de una dimensión únicamente como el color, la forma o el tamaño pero todavía no pueden hacerlo tomando en cuenta dos dimensiones como forma y color por ejemplo, a esto se le llama **centralización**, es decir sólo se concentran en algunos aspectos de lo que se les presentan e ignoran los demás. Pueden ver el antes y el después pero no el proceso que conlleva a la transformación, con el paso del tiempo su pensamiento dejará de ser menos rígido. Toda experiencia en las niñas y los

niños de preescolar primero deberá de ser vivida a través de su cuerpo, sus sentidos serán parte de la experiencia, aprenden que es lo blando tocando hules espuma, lo ruidoso, tirando muchas fichas al suelo, arriba viendo al techo con su cabeza hacia atrás, etc. El lenguaje y el pensamiento van unidos.

3.3 El desarrollo cognitivo y moral de las niñas y los niños de preescolar según Jean Piaget.

A través del juego la niña y el niño aprenden reglas que le servirán para ir desarrollando su criterio moral, el juego infantil pasa por varias etapas, entre las cuales está la que se presenta entre los dos y cinco años de edad, se le conoce como la segunda etapa llamada juego egocéntrico y se inicia cuando a la niña o al niño se le presentan una serie de reglas codificadas en un juego. “los niños de este estadio, incluso cuando juegan juntos, siguen jugando cada uno para sí (todos pueden ganar a la vez) y sin preocuparse por la codificación de las reglas. Este doble carácter de imitación de los demás y de utilización individual de los ejemplos recibidos, lo designaremos con el nombre de egocentrismo” (Piaget, 1971:21).

Esta etapa tiene varias características entre las cuales se pueden nombrar: la regla es sagrada e intangible, de origen adulto y de esencia eterna, no puede haber transgresiones. Hay una notable docilidad de la conciencia por las consignas recibidas. La niña o el niño se subordina a la maestra o maestro y a los padres de familia, lo que dicen ellos es ley. Piaget sostiene que muchas veces las niñas y los niños valoran la mentira no en función de la intención, sino de la falsedad de la afirmación, también dice que cuando las niñas y los niños cometen algún acto que desobedece a las reglas su preocupación es más por el daño y cantidad material pues para ellos esto afecta más a los padres (por las reacciones) que comprender el motivo de la situación.

“Los niños pequeños a los que se les vuelve a contar por vaya uno a saber qué número de vez el mismo cuento favorito, parecen dar mucha importancia a la materialidad del texto. Lo reconocen y lo esperan así como es, en su linealidad única,

y se impacientan si el que cuenta o el que lee altera una palabra, una sola, del relato. Más aún: esperan los mismos énfasis de voz, las mismas pausas, el mismo tono, la materialidad de la materialidad del texto. Para ellos el cuento es lo que el cuento dice”. (Montes, 2002:59). Se puede apreciar la importancia del contenido de un cuento porque la niña o el niño lo aceptarán como algo único, que ya está dado y que es muy difícil de cambiar.

Las reglas son una obligación que el adulto impone “Alrededor de los tres o cuatro años el niño está saturado de reglas adultas. Su universo está dominado por la idea de que las cosas son como deben ser, que los actos de cada uno están conforme a las leyes morales y físicas; en definitiva, que hay una ley universal.” (Piaget, 1971:75). De aquí surge la moral heterónoma de la niña o el niño donde la presión del adulto es característica, la tendencia sería llegar a la autonomía moral donde hay una conciencia del bien común a través de la cooperación, cuestión que se llega en la adultez.

En el juego social la niña o el niño pasan por un período de egocentrismo, por un lado la niña o el niño es dominado por el conjunto de reglas que le es impuesto y por el otro al no poder ponerse en un plano de igualdad con el adulto hace uso de lo que ha podido captar de la realidad del ambiente y se aísla. En sus conversaciones en los juegos hacen usos de **monólogos colectivos**, es decir hablan para sí mismos pero a la vez necesitan al otro que les sirve como estímulo para hablar. Aquí se hace notoria la mezcla de la fantasía con las opiniones recibidas de donde surge el sincretismo o la mentira sincera de las niñas y los niños. Ellas y ellos pueden verbalizar los mandatos y prohibiciones que sus padres o adultos alrededor les han enseñado, pero es más común que a la edad preescolar se comporten más según sus sentimientos y emociones. Esto es normal pues sus sentimientos son motivadores de sus deseos.

Es de considerarse que aunque la niña o el niño a través del lenguaje aparentemente ha conquistado una parte importante de su inteligencia, emocionalmente todavía está en pleno desarrollo, “...se sabe que niños de cinco años , aunque tengan buen vocabulario, lloran a gritos, con sollozos desgarradores, cuando se sienten frustrados o decepcionados; y es muy

usual que, inmediatamente después de haber impresionado a un adulto con su conocimiento, en una corriente de energía verbal, puedan soltar un bofetón o un puntapié a otro niño, en un arranque no verbal y sin justificación “moral”.” (Cohen, 1999:70)

Hasta aquí, se presenta la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, específicamente la etapa preoperacional y sus características, que es en la que se encuentran las niñas y los niños de educación preescolar y cuyas características se verán reflejadas al realizar la interpretación de los cuentos infantiles. A continuación, se revisará la teoría sociocultural de Lev Vygotsky.

3.4 Cómo aprenden las niñas y los niños según la teoría sociocultural de Lev Vygotsky

La teoría de Lev Vygotsky tiene una concepción cultural-histórica del desarrollo de la niña o el niño, plantea que para conocer el desarrollo de éstos, es preciso conocer la cultura en que se desenvuelven.

“Desde que nace, el humano va asimilando la experiencia que su grupo social ha acumulado, ese proceso de adquisición de conocimientos, conductas y valores está determinado en gran medida, por la participación de los adultos ya socializados quienes dirigen el proceso de desarrollo de los infantes” (Luria, en Vallejo y otros, 1991:54).

Luria, fue colega de Vygotsky “examinó los argumentos y narraciones y las formas en que las identidades marcadas por el género están implicadas en las ideas que tienen las niñas y los niños preescolares de los argumentos culturales dominantes que tienen ante ellos. Descubrió que, necesariamente, las niñas y los niños no podían comprender los relatos feministas porque sus ‘oídos’ estaban configurados e informados por los discursos ‘reguladores’ dominantes de género de las historias o cuentos infantiles tradicionales” (Davies, en Weiner, 1999:98)

La teoría sociocultural que propone Vygotsky es también llamada **Teoría histórico-cultural**, propone que tanto la historia cultural de la niña y el niño como su experiencia personal son importantes para comprender el desarrollo cognitivo. El autor supone que el contexto social influye en el aprendizaje de la niña y el niño, es decir la cultura. Por contexto social se entiende la interacción que la niña o el niño tiene con los otros, la maestra o el maestro, los compañeros de clase, así también están las estructuras sociales, la familia y la escuela y por último está lo que se aprende con los demás dentro de las estructuras sociales como lo es el lenguaje, y la tecnología que se utilice en el momento.

Vygotsky explica que el balbuceo, los gritos así como las primeras palabras de las niñas y los niños, no siempre tienen una función de descarga, más bien son una manifestación clara durante el primer año de la función social del lenguaje, en la etapa preintelectual del desarrollo del lenguaje. “las risas, los sonidos inarticulados, los movimientos, etc., constituyen medios de contacto social desde los primeros meses de vida del niño”. (Vygotsky, 2005:59).

Continuando con el autor, comenta que el descubrimiento más importante que realiza una niña o un niño cerca de los dos años, es el lenguaje donde se unen el pensamiento y el lenguaje. “Este instante crucial en que el lenguaje comienza a servir al intelecto, y los pensamientos empiezan a ser expresados, está señalado por dos síntomas objetivos inconfundibles: 1) la repentina y activa curiosidad del niño acerca de las palabras, su pregunta y activa curiosidad del niño acerca de las palabras, su pregunta sobre cada cosa nueva („¿Qué es esto?”), y 2) los rápidos y cada vez más amplios aumentos resultantes de su vocabulario. (Vygotsky, 2005:60). También aclara que la niña o el niño solamente es capaz de hablar cuando “las líneas de desarrollo del lenguaje y el pensamiento se han encontrado”.

Retomando la importancia de la cultural en el cuento “incluye tanto ideas y concepciones sobre la realidad como modos de entender el pasado y el presente de las sociedades, tanto estereotipos culturales como prejuicios sociales y sexistas, en definitiva unas y otras actitudes sobre las mujeres y sobre los hombres, sobre las clases sociales y sobre los grupos

culturales, sobre las razas y sobre las etnias, sobre la cultura de las elites y sobre la cultura popular...” (González y otros, 2002:196).

Por otro lado, hablando del cuento, Bruno Bettelheim en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*” expone que en su trabajo como educador y terapeuta encontró las dos experiencias más adecuadas para que las niñas y los niños encuentren sentido a la vida en general: “En esta tarea no hay nada más importante que el impacto que causan los padres y aquellos que están al cuidado del niño, el segundo lugar en importancia lo ocupa nuestra herencia cultural si se transmite al niño de manera correcta. Cuando los niños son pequeños la literatura es la que mejor aporta esta información” (Bettelheim, 2007:10). Se puede apreciar como en la infancia ambos autores coinciden en la importancia de la transmisión cultural a través de los cuentos y que éstos son una de las mejores maneras en que las niñas y los niños asimilan conocimientos, actitudes, conductas del contexto cultural en el que se encuentran, por lo tanto los cuentos ofrecen la oportunidad de enseñar nuevas cosas, ideas, comportamientos, opciones, entre otros a las niñas y a los niños de los cuales pueden obtener ideales a seguir.

A continuación se desarrollan algunos conceptos relevantes de la teoría del desarrollo socio-cultural propuesta por Vygotsky:

Internalización

Vygotsky llama **internalización** a la reconstrucción interna de una operación externa. La niña o el niño cuando adquiere el lenguaje es en un inicio un medio de comunicación entre él y las personas de su entorno, más tarde será un proceso interno que le ayudará a organizar sus pensamientos, será una función mental interna. Antes de actuar la niña o el niño tendrá la capacidad de pensar sus acciones a realizar, él nace con habilidades mentales elementales como la percepción, la atención y la memoria. Al tener interacción con otras compañeras y otros compañeros y con adultos estas habilidades se transforman en funciones mentales superiores.

“Un buen ejemplo de este proceso de internalización se observa cuando un adulto le lee a un niño pequeño. Por ejemplo, un progenitor puede señalar los objetos en una página y separar contando ‘uno, ‘dos’, ‘tres’ y así sucesivamente. La siguiente vez que los dos lean juntos el libro, el niño señalará las ilustraciones y tratará de contar los objetos sin su ayuda. Un niño muy pequeño tenderá a pronunciar además las palabras”. (Meece, 2000:129). En este ejemplo la niña o el niño está internalizando una forma de usar los números para poder darle sentido a un conjunto de objetos. Cuando los separa y cuenta sin la ayuda de nadie realiza una operación externa, la operación de contar se ha constituido en una organización interna sin el apoyo de otros.

Herramientas

Los seres humanos realizan acciones a través del uso de herramientas, las cuales descubren con la práctica, crean nuevas y tienen la capacidad de enseñar a otros como usarlas. El lenguaje es una herramienta que sirve a las niñas y a los niños para empezar a controlar su entorno, además de su propia conducta.

Vygotsky explica que la niña o el niño cuando habla también actúa a la vez, la acción y conversación pasan a ser una misma cosa, una función psicológica dirigida hacia la solución del problema planteado. También dice que cuando la acción que la niña o el niño debe desempeñar en un caso determinado sea compleja el lenguaje juega un papel determinante para la solución, que si a la niña o al niño no se le dejará hablar, no podría realizar la acción recomendada. “Los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y sus manos”: (Vygotsky, 2005:49).

Por lo tanto el lenguaje es una herramienta que facilita la manipulación efectiva de los objetos así como regula el comportamiento de las niñas y los niños. El lenguaje es una herramienta universal que ha sido utilizada por todas las culturas, es también pues una herramienta mental pues con el lenguaje piensan. Las palabras son estímulos que ayudan a crear un plan para llevar a cabo una acción ante la solución de determinado problema. Hay

herramientas físicas que ayudan a realizar acciones y que el ser humano ha creado como una pala, un martillo, etc; y existen herramientas mentales que ayudan a éste a realizar una función, a estas últimas pertenece el lenguaje, en palabras de Vygotsky “el niño alcanza un rango mucho más amplio de efectividad, utilizando como herramientas no sólo aquellos objetos que están al alcance de su mano, sino buscando y preparando estímulos que puedan ser útiles para la resolución de la tarea, planeando acciones futuras.” (2005:50)

El aprender a leer se puede considerar como otra herramienta que la niña o el niño adquirirá más adelante en su aprendizaje, sin embargo, “La idea de que el aprender a leer, puede facilitar, más tarde, el enriquecimiento de la propia vida se experimenta como una promesa vacía si las historias que el niño lee en este preciso momento, son superficiales”. (Bettelheim, 2007:10). He aquí la importancia de las historias de los cuentos, que tan significativas son para las niñas y los niños según su edad y las experiencias que están teniendo a su alrededor.

Lenguaje (social, egocéntrico, interno)

Vygotsky comenta que el lenguaje egocéntrico (Piaget) es la transición entre el lenguaje externo o social y el lenguaje interno de la niña o el niño. Cuando a una niña o niño se le plantea una tarea más complicada el lenguaje egocéntrico de éstos aumenta así como sus esfuerzos por solucionar el desafío.

El mismo autor, plantea que cuando las niñas y los niños descubren que no pueden resolver un problema, acuden a un adulto y utilizan el lenguaje para explicar aquello que no pueden resolver, es decir utilizan el lenguaje socializado, en una etapa de desarrollo posterior las niñas y los niños, en lugar de recurrir a un adulto, recurren a sí mismos es decir interiorizan el lenguaje, es cuando el lenguaje pasa a tener una función intrapersonal, se convierte en un método para guiarse a sí mismos, organizan sus actividades de acuerdo a las conductas sociales, aplican una actitud social “La historia del proceso de *internalización del lenguaje social* es también la historia de la socialización de la inteligencia práctica del niño” (Vygotsky, 2005:52).

En un primer momento las acciones de la niña o el niño van a la par con el lenguaje, después el lenguaje se va acercando más al inicio del proceso, hasta que acaba por estar antes que la acción, esto es que el lenguaje tiene una función de guiar y de planificar lo que está pasando en el mundo externo.

La importancia que los cuentos pueden tener, reside en el contenido que presenten, los personajes, la historia, las actividades de ese personaje, y el final, es ofrecerles a las niñas y a los niños otras posibilidades de conocer nuevas historias o bien de reconocerse en esos cuentos y sentirse satisfechos con lo que escuchan.

Zona de desarrollo próximo.

Este concepto es uno de los más conocidos por Vygotsky, es como concibe la relación entre el aprendizaje y el desarrollo. “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (2005:133).

La zona de desarrollo real en una niña o un niño es cuando puede realizar acciones o tareas por sí sólo sin la necesidad de alguien más, es decir que sus capacidades están maduras, mientras que en la zona de desarrollo próximo es cuando con la ayuda de un adulto o un compañero puede resolver o realizar la tarea encomendada. Son zonas que todavía no han madurado en las niñas y los niños pero que están en proceso de alcanzarlo. Por medio del otro, de lo social se logra el aprendizaje.

Aquí cobra importancia la persona que iniciará a ‘contarle’ los cuentos a las niñas y a los niños en la escuela, pues serán un apoyo para entenderse a sí mismos y a los demás. Los cuentos al inicio de la etapa preescolar serán narrados por un adulto (en este caso la educadora) que será una ayuda para lograr ‘entenderlo’. A la educadora se le necesita estimular para que utilice cuentos con argumentos donde existan historias en las que

“prevalzca la valoración de las personas y particularmente el cuestionamiento a la violencia, la discriminación y la injusticia”. (Valenzuela y otras, 2004:61).

“El tema de la literatura infantil es muy amplio y en él existen diversas formas de aplicarlo y entenderlo. Creo que en esto consiste su mayor riqueza, al tener muchas posibilidades y formas de actuar, las educadoras desarrollan aquí un inmenso campo para aplicar su capacidad de creación pedagógica” (García, 2006:78). En esta etapa la función del cuento es más social que cognitiva en el sentido de que “La lectura de los cuentos es útil para que los niños conversen sobre prejuicios, valores, creencias u otros aspectos, por lo que tendría que cuidarse que la intención educativa no se desvíe hacia una situación de lectura de comprensión” (SEP, 2005:112)

Es así que Vygotsky argumenta la importancia de la interacción de las niñas y los niños, entre ellos mismos y con los adultos, también habla de la función que tiene la cooperación en los seres humanos. “Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje, despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante”. (Vygotsky, 2005:139).

“El cuento, siendo una herramienta primordial que favorece la creación de nuevas realidades mediante la simbolización y la recreación de diversas situaciones, es utilizado en forma tradicional, dado que con mucha frecuencia las niñas y los niños escuchan y „leen’ los cuentos que la docente propone y en pocas ocasiones ellas y ellos „redactan’ sus propios cuentos o cambian el nudo final de los mismos, impidiendo con ello la posibilidad de visualizar mundos diferentes, nuevas alternativas y el cuestionamiento de lo ya establecido”. (Valenzuela y otras, 2004:61). Al escuchar un relato las niñas y los niños tienen la oportunidad de comprender las diversas maneras que tienen las personas de ver una situación y las posibilidades que ellas y ellos mismos tienen viéndose en una situación semejante a la de la lectura. A través del intercambio de ideas en el diálogo, se propicia en las niñas y los niños la comprensión del yo y de los demás.

Por lo tanto el poder imaginativo juega un papel fundamental, la imaginación que forma parte de la creación. “Los alumnos deben aprender, por ejemplo, a imaginarse una vida nueva, buena, para realizar esta idea después en el trabajo práctico revolucionario. Al alumno se le debe ayudar a adquirir un amplio bagaje de ideas memorizadas, así como poder imaginativo. La lectura de literatura de ficción, de cuentos, leyendas, descripciones de viajes, de artículos sobre inventos y descubrimientos, de cuentos populares, científicos y cuentos fantásticos, ocupa aquí un primer lugar.” (Tomaschewsky, 1966:93)

En la revisión de este capítulo se puede concluir que el cuento como un material didáctico juega un papel fundamental en el desarrollo cognitivo de la niña y el niño, ya sea por la posibilidad que se le ofrece de analizar otras realidades, otras historias, así como por la apertura de poder crear sus propias historias, donde por ejemplo, el animismo que es dar vida a los objetos y animales o el realismo infantil en donde creen que lo que está pasando en el cuento por un momento, es verdad, cobran relevancia en el significado de los cuentos pues los ayudarán a avanzar a otras etapas de desarrollo intelectual. Asimismo el poder socializar con sus compañeras y compañeros las historias de los cuentos que ha leído, el hablarlos, actuarlos, platicarlos y reinventarlos otorga la posibilidad de seguir desarrollándose en un mundo donde los demás son importantes para convivir, en forma más equitativa, además del respeto a la diversidad de formas de manifestarse y el reconocimiento de otras realidades donde hay posibilidades diferentes para todas y todos sin excluir a nadie.

También la lectura es una herramienta que le servirá a la niña y al niño para poder llenar su vida con experiencias vividas por otras y otros, se debe aprovechar que estas experiencias tengan historias donde se presenten situaciones reales, donde la violencia o la discriminación estén presentes pero también las soluciones a éstas, como el respeto, la convivencia y distintas maneras en que se puede resolver un conflicto. Aquí la educadora tiene un papel fundamental de mediadora, donde las reglas que pongan serán tomadas como absolutas.

Capítulo 4. Análisis de dos cuentos infantiles: “*Estela princesa de la noche*” y “*Paco*”

En este capítulo se analizan los dos cuentos elegidos de los libros del rincón 2007 de la SEP, específicamente de la biblioteca de aula, los cuales se titulan: “*Estela princesa de la noche*” y “*Paco*”. La metodología que se ha elegido para dicho análisis es la hermenéutica. Es importante señalar que esta perspectiva metodológica se consideró la más pertinente para el análisis del discurso de los cuentos infantiles, pues, en articulación con la perspectiva de género, fue útil para identificar y comprender los mensajes ocultos en ellos, mismos que forman parte de una sociedad y por lo tanto de una cultura y que son transmitidos a los demás en los textos, a veces sin darse cuenta. Aquí se toma a la subjetividad como elemento que acompaña en el día a día y que pocas veces se analiza y sin embargo está inmersa y es parte de la historia y de las ideas que se transmiten.

Al retomar la cita que se hizo en el primer capítulo del presente trabajo que dice: “una vez que una se pone los lentes del género no se los puede quitar nunca más” (Hierro y otras, 1998:36). En el presente capítulo, se utilizarán esos lentes, y desde la perspectiva hermenéutica, se realizará un análisis de lo que los cuentos quieren decir a las niñas y los niños, ¿Cuál es el mensaje oculto sobre el significado de ser niña o niño?, ¿Se puede inferir? Es decir, cuales son las conductas, comportamientos, actitudes, pensamientos, valores, etc., que como niñas o niños les son permitidos o se esperan que tengan en la sociedad actual.

Para realizar esta revisión, se tomarán algunas ideas de la postura de Hans George Gadamer, las cuales se desarrollarán con mayor detalle en el siguiente apartado.

El cuento se considera como un material didáctico que la maestra usa con las niñas y los niños en el desarrollo de competencias durante su estancia en la educación preescolar. El cuento también es un instrumento a través del cual la educadora ayudará a dar lectura a las niñas y a los niños y a su vez, será la oportunidad para transmitir a éstos el mensaje implícito que las propias docentes de preescolar asumen desde su condición de género. Lo

que en pedagogía se llama *curriculum* oculto y en el cual no profundizo porque no es motivo de análisis en esta investigación.

4.1 La perspectiva hermenéutica

Garagalza (2002:26) señala que “...clásicamente la hermenéutica se ha centrado sobre el problema de la interpretación de lo expresado mediante el lenguaje y, en particular, de lo fijado como texto, aprehenderlo, asimilarlo, “alimentarse” con él, es decir, “comerlo”. La hermenéutica es la interpretación de los textos tomando en cuenta al autor del texto, el tiempo en que se realizó el escrito y por supuesto al intérprete (su contexto) que realiza el análisis.

Gadamer, (en Garagalza, 2002) considera al conocimiento como algo fundamental para la existencia humana, la persona sólo desde su propio horizonte de interpretación, que va construyendo constantemente puede comprenderse y comprender su contexto. Todo lo que el ser humano va conociendo es una interpretación y por supuesto un conocimiento de sí mismo. “El hombre occidental ha adquirido así un nuevo grado de reflexión sobre sus propias opiniones y sus propios valores, reconociendo que éstos se encuentran marcados por una radical historicidad y relatividad. Se asume que en relación a un mismo asunto puede haber una pluralidad de puntos de vista relativos y no necesariamente excluyentes. Cualquier texto del pasado es abordado ahora con una actitud de sospecha hacia su verdad inmediata” (Garagalza, 2002:28)

El conocimiento de un texto no significa repetirlo literalmente ni tampoco entenderlo desde su época en que fue escrito, más bien es comprender el texto desde el presente, desde la situación propia del intérprete. En el caso de los dos cuentos que aquí se analizan, se buscó interpretar el lenguaje oculto o visible sobre el significado de ser niña o niño manifestado en los mismos. La tarea hermenéutica es interpretar desde una mirada personal, pues cada intérprete tiene una peculiar forma de leer el contexto y el discurso. En este caso, en particular se aplicará la perspectiva de género en la interpretación de los cuentos, ello dará una visión personal a la interpretación de los textos. A esto es a lo que Gadamer llama

fusión de horizontes, ya que no se trata de anteponer la historia del texto y renunciar a las experiencias del intérprete sino más bien fusionar ambos. La visión de lo real abreviada en el texto emerge en cada momento “tomado de prestado”, por así decirlo, el horizonte en el que vive el hermeneuta, su situación hermenéutica concreta.

Gadamer menciona que existe un sentido oculto del texto. He aquí la importancia que le da al texto y al lenguaje pues dice que el sentido “oculto” del texto no se encuentra “más allá” del texto, sino “más acá”, es decir acontece entre el texto y el intérprete, en el lenguaje, en la interpretación. Por lo tanto al lenguaje más allá de verlo como un signo o instrumento, se le ve como un mediador entre el sujeto y el objeto como un símbolo.

El intérprete debe aplicar sus conocimientos y experiencias de la situación en la que vive, es decir, tomar al texto para apropiarse de él, o como señala Gadamer (1998: 69) “leer es dejar que le hablen a uno”. El intérprete escucha al texto, lo actualiza, lo critica y lo transforma reflexivamente en el presente. La revisión amplia y profunda de los dos cuentos analizados en esta tesina permitió desmenuzar el discurso de cada cuento y leerlo desde otro lugar, desde los lentes de la perspectiva de género.

Mariflor Aguilar interpreta a Gadamer diciendo que al incorporar los conceptos propios u opiniones, la interpretación adquirirá historicidad porque las opiniones previas y prejuicios se heredan de la tradición. La tradición es lo que permite entender la cosa misma, es decir, al texto. “Gadamer aclara que ser receptivos ante la cosa no supone una actitud “neutral” del intérprete ni que nos cancelemos como sujetos, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios. Lo que importa dice, es que seamos conscientes de nuestras anticipaciones. Sólo conociendo lo que ponemos nosotros de nuestra ideología en la interpretación podemos reconocer la alteridad, es decir, podemos enfrentarnos al texto como a otro” (Aguilar, 1998:134).

La importancia de percibir los propios prejuicios para entender el texto “...es un momento fundamental de la comprensión cuando el intérprete, para ser capaz de detectar sus propios prejuicios, se sumerge en la tradición que los determinó” (Aguilar, 1998:135). Al revelar

los prejuicios propios no hay que suprimirlos sino saber convivir con ellos para que sirvan en el análisis del texto. En el caso de los dos cuentos revisados, los prejuicios propios ayudaron a reconocer en el texto a la ideología patriarcal que se encuentra través de la propia experiencia (prejuicios) y con la perspectiva de género se interpretó la posición del cuento ante éstos. También Gadamer distingue dos tipos de prejuicios: los que provienen del respeto a otros (autoridad) y los que provienen de la precipitación en juzgar. En este sentido, Mariflor Aguilar aclara que Gadamer plantea que del segundo tipo de prejuicios está bien alejarse, de los primeros señala que no tiene que implicar un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino más bien puede significar un acto de reconocimiento y de conocimiento. Es aquí, cuando se hace un reconocimiento de la condición de mujer y ante ello, se interpretan los cuentos infantiles.

Hablar de la comprensión en hermenéutica es compararla con un diálogo real entre dos interlocutores que tratan de llegar a un acuerdo sobre algún asunto. En este sentido no se puede olvidar que una de las dos partes, es decir el texto sólo puede hablar a través del intérprete y es aquí donde entran sus ideas y prejuicios del intérprete, o sea su propio horizonte. “Interpretar significa, precisamente, poner en juego los propios conceptos previos para que la referencia del texto se haga efectivamente lenguaje para nosotros.” (Garagalza, 2002:38). Aquí es donde se da una relación circular, “en la que siempre se encuentra envuelta la interpretación es la que hace afirmar a Gadamer que la *fusión de horizontes*, tal como se realiza en el *medium* de un interlenguaje o lenguaje intersubjetivo, es la forma general de realización de la comprensión. El medio en que se realiza dicha “fusión” es precisamente la articulación o interrelación lingüística”.

Comprender es ponerse de acuerdo con alguien sobre algo, el lenguaje es el medio universal para realizar este entendimiento, todo comprender es un interpretar, entonces la comprensión se realiza en el diálogo por medio del lenguaje, se crea un círculo de pregunta-respuesta al entender a través del diálogo se concreta la conciencia de la historia, es reconocer la tradición, el tiempo. Los cuentos infantiles se revisaron a la luz de la perspectiva de género y fueron interpretados a partir de lo que el lenguaje dice a las niñas y a los niños, esto evidenció que los cuentos crean y recrean un mundo, revelan ese mundo y éste es el que se intento comprender y dar a conocer en este documento.

4.2 Hermenéutica y pedagogía

En el campo de la educación, la hermenéutica ha sido útil para el desarrollo de investigaciones y para la realización de análisis sobre la práctica o el quehacer docente. “...El interés cognoscitivo de la hermenéutica se centra en comprender la educación en un contexto más amplio, dentro de la sociedad y de la historia para, de esta forma, exponer el sentido y la estructura de la acción educativa” (Barreto, 2005:1).

La hermenéutica en la Pedagogía ha servido para comprender que la educación, como parte de una sociedad, forma parte también de la historia y por lo tanto es partícipe de la transmisión de ideologías dominantes, es decir, está cargada de tradiciones, de prejuicios y anticipaciones de sentido, de lenguajes que han de dilucidarse por medio de la reflexión y que han determinado la selección de las cuestiones de investigación en este campo.

El comprender cualquier elemento de la realidad educativa implica un entendimiento del conjunto, y sólo se puede comprender el conjunto a partir del conocimiento de sus elementos. Se vuelve a encontrar y vislumbrar el círculo hermenéutico. “Toda interpretación implica una comprensión circular y un esfuerzo de totalización que permite no tanto suprimir el círculo, sino sobrepasarlo.” (Barreto, 2005, p. 2).

Lo que interesa en el discurso de los cuentos infantiles analizados, no son tanto las ideas que los autores dicen, sino aquellas que no dicen, pero que se encuentran implícitas. El autor se sitúa en un contexto donde manda un mensaje desde su experiencia por lo que irá también una vivencia personal, existe un sentido simbólico, una interpretación que quizás ni siquiera coincida con la intención que en verdad tenía. Por lo tanto, la función de la hermenéutica en el análisis de los cuentos será interpretar el significado de lo que no está dicho explícitamente pero sin embargo se encuentra presente como parte de una cultura patriarcal al analizarlos desde la perspectiva de género.

La hermenéutica tiene un significado cognitivo pues interpreta los textos al comprenderlos. Por lo tanto los cuentos como material didáctico y pedagógico tienen una utilidad cognitiva

pues existe una asimilación de los contenidos en los niños y las niñas cuando lo interpretan junto con sus experiencias y las que les suceden a los personajes.

Aquí se puede mencionar que existen en juego tres componentes para la interpretación del cuento: el texto, el discurso o significado que encierra, el autor del texto, quién escribió el cuento (contexto cultural) y el intérprete que descifrará un código de contenido y significados. Se puede pensar que cuando la maestra de preescolar lee el cuento a la niña o al niño; el intérprete es esa niña o niño que escucha el cuento relatado por la maestra que pasará a ser parte del autor.

Es importante aunque ya se ha dicho a lo largo del presente documento mencionar, que el análisis que se realizó, fue específico del texto de los cuentos, por lo cual se utilizó la hermenéutica ya que el interés primordial se centro en el lenguaje escrito. No se realizó un análisis de las imágenes que correspondería como tal a la pedagogía de la imagen, esto queda abierto por supuesto, para realizar nuevas investigaciones.

4.3 Hermenéutica y Perspectiva de género.

La hermenéutica y la perspectiva de género coinciden en la experiencia de opresión y liberación de las mujeres, es el punto de partida de la interpretación en la hermenéutica feminista. Hay que separar la esencia del mensaje de su expresión cultural. Con el análisis hermenéutico se pueden identificar los elementos del texto que responden a la cultura de la época actual en la que se elaboraron los cuentos analizados, lo que permite identificar o inferir el verdadero mensaje.

La perspectiva de género ayuda a ver que los atributos asignados por una determinada sociedad a mujeres y hombres (niñas y niños), no son más que una construcción social. Después de deconstruir esos roles, identidades, estereotipos, funciones y relaciones, se puede construir perfectamente sobre otras bases más igualitarias y humanas. Un ejemplo muy claro es el lenguaje sexista. Identificar estructuras de opresión, de discriminación, reconocer las contradicciones en la sociedad y la cultura. Reconocer que no nombrar al otro

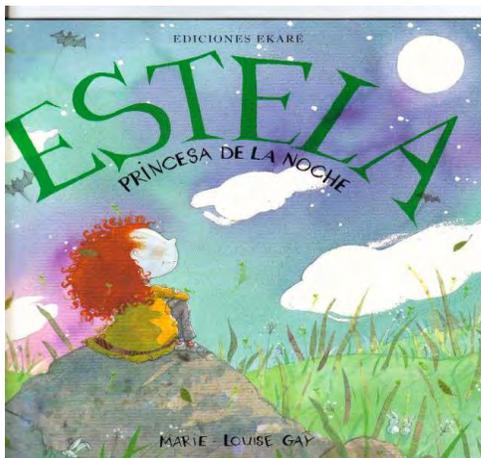
significa no tomarlo en cuenta, es desaparecerlo. Se puede comprobar que la memoria histórica no toma en cuenta a las mujeres.

Con la hermenéutica se pueden buscar los símbolos de la cultura. La hermenéutica da interpretaciones diferentes a los símbolos del lenguaje donde se esclarece la verdadera intención y el interés que subyace bajo la comprensión de la realidad, esto mismo es lo que hace la perspectiva de género, busca a través del lenguaje, de las actitudes, de las acciones, de los pensamientos del día a día, de los sentimientos, de una ideología dominante donde la mujer es la que es menos (influencia de la cultura patriarcal).

Los cuentos, entre otras cosas, cumplen con la función de poder canalizar las emociones de las niñas y los niños al verse representados en personajes similares a ellos, además de que se familiarizan con esas emociones, también se ofrecen soluciones. “La sólida y vigorosa fantasía de los cuentos tradicionales, que no divagaba sino que estaba perfectamente enraizada en las ansiedades, los deseos y los miedos muy reales y contundentes de los niños”. (Montes, 2002, p. 23). Esto hacen los cuentos, mostrar emociones en las niñas y los niños que se hacen presentes y darse cuenta que no son los únicos, que existen muchas niñas y niños así, por ejemplo los de su propio salón de clases y que además se pueden buscar soluciones a esos sentimientos y, por supuesto aprender cosas nuevas.

Esta relación hermeneuta-perspectiva de género fue útil en el análisis e interpretación de los dos cuentos seleccionados que a continuación se desarrolla.

4.4 Análisis del Cuento: *Estela Princesa de la noche*¹



Se comienza con el título del cuento que señala a una niña como la *Princesa de la noche*, **generalmente, las niñas, las princesas**. El cuento tiene dos personajes: Estela y su hermano Samuel hermano más pequeño de Estela. El cuento inicia con Samuel que según se aprecia en las primeras imágenes, baja de un monte corriendo con un perro y se acerca a Estela para comentarle que el cielo se está incendiando. Estela le explica que lo que sucede es que el sol ya se va a dormir y se ha puesto su pijama color rojo. Estela hace una traducción significativa para Samuel de lo que en realidad es una puesta de sol.

Se puede apreciar como Samuel observa acciones de la naturaleza que no conoce y que por lo tanto no ha experimentado, lo que lo lleva a sentir admiración y sorpresa. Utiliza el realismo infantil, pues en verdad cree que el cielo se está incendiando y se espanta. Aunque, se percibe que Samuel si ha tenido otras experiencias, pues relaciona un incendio con los colores de la puesta de sol. También Estela utiliza el animismo pues comenta que el sol se puso su pijama color rojo, le da vida, como si fuera un ser humano. Se verá más adelante que se les pone vida a otros objetos inanimados.

¹ Gay, Marie Louise (2006). SEP, México.

Nivel: Preescolar

Grado: Segundo

Género: Literario

Categoría: Cuentos de Aventuras y de viajes

Samuel pregunta a Estela si el sol utiliza pijama como él, ella responde que sí, y además que la luna lo abriga con una colcha estrellada. **En esta parte a la luna se le da un rol social de mujer pues es quien abriga al sol, ubicando a la luna como a través de la historia siempre se le ha relacionado, con la parte femenina y al sol con la parte masculina. Se puede relacionar a la luna con la madre protectora que cuida y abriga porque es femenina, es decir, cumple con las características tradicionales de ser mujer.**

Más adelante en el texto se puede percibir a Samuel con dudas sobre las cosas que observa y que pasan en la naturaleza, para lo cual Estela, siempre tiene una respuesta fantástica, no real, pero tampoco contesta algo que ponga en peligro a Samuel o a ella misma. Estela es una niña despierta, segura de sí misma, que conoce más cosas que Samuel por tener más edad, traducido en más experiencia, y además disfruta de su entorno, se nota que ha convivido con ella. En este sentido su aprendizaje ha sido significativo, ha tenido la experiencia.

Estela invita a Samuel a pasar la noche acampando en el campo, al aire libre, que es donde se encuentran, y él le pregunta con dudas si no estará oscuro y frío. Estela se muestra segura del lugar que conoce y de las cosas que la rodean, se nota que las frecuenta y no les teme. Estela es una niña convincente, que tiene conocimientos y que los aplica con Samuel. Estela no presenta miedos y sabe cuidarse a sí misma. **Algo muy común en la niñez, pero desdibujado en las mujeres jóvenes o adultas, una vez que se experimenta la transmisión de la cultura patriarcal.**

Si bien, es cierto que Estela le contesta a Samuel las dudas que le pregunta con respuestas fantásticas que surgen de su imaginación, también se combinan con la realidad como cuando le explica que la luna vive en el cielo, que no tiene alas para volar pero que en lugar de esto, flota como un globo.

Durante el transcurso del cuento se puede conocer a Samuel como un niño que presenta miedos y ansiedades ante lo desconocido. Esto es normal en los niños de su edad

(preescolar), pues empiezan a tener experiencias nuevas en todos los sentidos y los juegos y los cuentos son una manera de encontrar solución y respuesta a sus propias angustias.

Se identifica que culturalmente Samuel ha aprendido que los fantasmas son algo sobrenatural, que no se explica, pero además que causan miedo pues cuando escucha a un Búho lo confunde con un fantasma. Estela, calma su miedo diciéndole que es un búho y que sólo quiere saber quiénes son, para lo que Samuel se presenta ante éste diciendo su nombre.

En un apartado Estela le muestra a Samuel unos murciélagos que van volando, Samuel pregunta si no se les enredarán en el pelo. Estela le comenta que los murciélagos son muy miedosos a lo cual Samuel contesta diciendo que él, no le tiene miedo a los murciélagos ni un poquito. Estela lo invita a cazar uno con su red y Samuel contesta rotundamente que no. Samuel tiene presente el miedo que le ocasionan los murciélagos pero no se atreve a aceptarlo y comenta que mejor cazará una estrella fugaz.

Aquí se puede ver que Estela y Samuel **están creciendo en una cultura con ideología patriarcal donde el miedo no es aceptado porque es sinónimo de debilidad**. Estela que es niña, comenta que los murciélagos son muy miedosos, a lo que Samuel agrega que él no le tiene miedo a los murciélagos ni un poquito. **Estela califica a los murciélagos de miedosos porque no se acercan a ellos. A su vez Samuel no acepta su miedo ante Estela, lo que se puede interpretar desde la mirada de un niño, como algo que no debe hacerse, no frente a una niña**, aún cuando es muy común a su edad y a su falta de experiencia.

Samuel tiene alrededor de cuatro o cinco años y ya tiene constituida su identidad de género pues se sabe niño y lo relaciona con el no tener miedo porque de lo contrario, le podrían decir que es débil o miedoso, en nuestra cultura, quizá le dirían que parece niña. Se aprecia cómo Samuel ya sabe, ya le enseñaron que no es “bueno” tener miedo y siendo niño, menos, pues no es aceptado. Por otro lado Estela también tiene presente que no es bueno tener miedo, por eso, ella es una niña valiente (**quizás como los niños de su edad**). La principal emoción que en este cuento se nombra como tal es el miedo.

Samuel confunde a las luciérnagas con estrellas fugaces, Estela se lo aclara y lo invita a que agarre una pero Samuel responde que prefiere verlas volar. Samuel, sigue sintiendo miedo a lo desconocido, a lo nuevo que está observando por primera vez. **Sería muy natural que Samuel pudiera decir que le representa miedo, sin embargo el no lo acepta ante Estela, que paradójicamente es mujer, con más experiencia y mejor encuentra otras razones para no tomar la luciérnaga en sus manos.**

Estela es una niña que se ha atrevido a experimentar y a conocer, sin miedos o quizá con ellos pero que los ha superado. Por un lado este cuento propone a las niñas y a los niños de preescolar un futuro donde se sientan más seguros de sí mismos, quizás cuando vayan a primaria y tengan 7 u 8 años como Estela. Además **Estela tiene ganas de seguir avanzando en sus conocimientos, es una niña que busca, que se atreve, a lo mejor una futura mujer que decidirá por ella misma que hacer en la vida, cosa que no se aprende en nuestra sociedad, pero este mensaje es importante para las niñas en edad de preescolar, es una posibilidad para la desconstrucción de su condición femenina aprendida en sus familias.**

En otro apartado, **Estela le señala a Samuel, una familia de mapaches que va pasando cerca de ellos. Cuando Estela le comenta a Samuel esto, da por sentado que es una ‚familia‘ pues culturalmente ambos saben que significa una familia.** No se dice que se trata de un ‚grupo‘ de mapaches, sino de una ‚familia‘. **Samuel los relaciona con ladrones porque traen antifaz en la cara, mientras que Estela le dice que van a una fiesta de disfraces. Este diálogo se puede interpretar como la definición de una serie de símbolos de la cultura en la que viven Samuel y Estela, como por ejemplo una máscara la pueden relacionar con otras actividades que pueden ser aceptadas o no, dentro de una sociedad.**

Enseguida, **Estela señala a Samuel la constelación que se llama Osa mayor, así como a la vía láctea, para terminar diciendo en esta parte, que la vía láctea es hermosa como el vestido de una princesa. Por un lado se encuentran las palabras como Osa mayor y vía láctea, que según la edad de Samuel y las niñas y los niños de preescolar, se considera**

que no saben que significan estas palabras aún cuando se las expliquen ya que todavía no son representativas para ellas y ellos. Sin embargo, lo que sí saben, es que se trata de “mujeres” o del sexo femenino, pues se trata de “la osa” y “la vía”, lo relevante aquí es “la hermosura” y “el vestido de princesa”, nuevamente la asociación de lo femenino, lo bello, con las princesas de los cuentos.

La connotación de la palabra princesa que es importante para las niñas está relacionada con un ideal: la espera del príncipe azul, del otro, de ese hombre que vendrá y la rescatará de todos los peligros, que solamente se es feliz cuando lo encuentra. También una Princesa desde esta creencia, tiene belleza, poder y bienes materiales.

Estela es la princesa de la noche, de entrada ya la palabra “Princesa” tiene un significado cultural importante, según la Real Academia de la Lengua Española: (Del fr. *princesse*, de *prince*, y este del lat. *princeps*).1. f. Mujer que por sí goza o posee un Estado que tiene el título de principado.2. f. Mujer del príncipe.3. f. En España, título que se da a la hija del rey, inmediata sucesora del reino. **Se puede apreciar que sé es princesa gracias a un hombre ya sea por el padre (rey) o bien que sea la mujer de un príncipe.**

Puede interpretarse como contradictorio que Estela, una niña libre, con conocimientos, que enseña a Samuel se le hace llamar *Estela Princesa de la noche*, si bien, puede ser porque conoce sabe y se muestra segura en todo momento, también es “dueña” de la noche. Igualmente a las princesas se les ha colocado en los cuentos con un fin ideal donde aparece el príncipe, ese hombre que les otorgará la felicidad, pero también deja implícita la idea de que una mujer no puede ni debe estar sola.

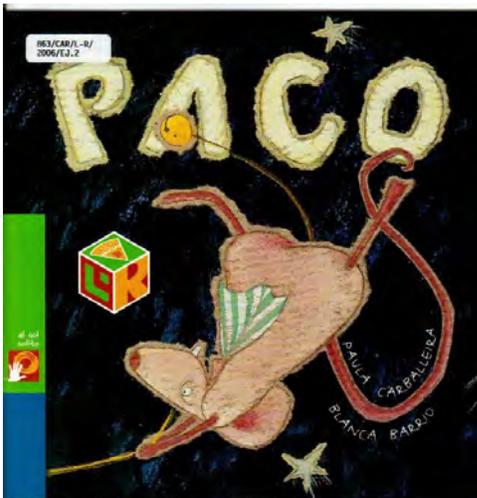
Continuando con el análisis del cuento, Samuel pregunta una vez más, que pasará si él se pierde, Estela le dice que la puede seguir hasta el fin del mundo. Samuel interroga porque Estela sabe tanto de estrellas y ella le dice que la abuela le ha enseñado todo. La recuerdan y acuerdan ir a visitarla. Aquí, **la abuela es la parte maternal, la sabiduría, la protección amorosa, la que los cuida a ambos. Se aprecia la parte de la mujer fuerte y la**

sabiduría que se adquiere con el paso del tiempo, se valora su experiencia como persona de edad avanzada.

En este cuento los padres están ausentes, no se sabe de ellos. **Podemos ver a Estela como la parte maternal, femenina que cuida a Samuel, una parte femenina más libre y más decidida a conocer y tener experiencias de vida. Estela como niña (mujer) y como parte de la tradición de ser mujer, sigue cuidando de los otros, en este caso de su hermano Samuel, pero también se aprecia que es más independiente y es más para sí misma.** En el cuento que se viene analizando no se sabe nada de la madre o el padre. Se rescata por un lado cuando Estela cuida de Samuel y al final nombran a la abuela, el afecto y la enseñanza se hacen presentes pero sólo a través de una mujer. Con esto se rescata la ausencia de la madre y el padre, basta con la presencia femenina de la abuela para entender que alguien los cuida.

Por último, es importante mencionar que, a pesar de que el cuento señala un mundo diseñado por hombres, Estela es la niña protagonista del cuento, con esto podemos decir, retomando a Belausteguigoitia, (2005: 3) que “queremos niñas que se entiendan en mundos que las aprecian como niñas, desde su sexo, desde su género, desde su experiencia”. **Las características que se le dan a Estela en el cuento son significativas para la perspectiva de género pues es una niña que sabe y se atreve a conocer, se aprecia libre de miedos y segura de sí misma. Se hace visible a la niña.** Podemos escuchar a Estela hablar, decir, explicar. **Estela no calla, habla, se expresa, es libre, es imaginativa, es atrevida y es audaz, características que en nuestra cultura son ideales que se empiezan a tomar en cuenta, también como parte de la mujer y que empiezan a ser aceptadas en algunos sectores sociales.**

4.5 Análisis del cuento: *Paco*²



Los personajes de este cuento son Paco, un ratón y la luna. El cuento comienza hablando de Paco, que explica que se metió en una nave espacial para ir a la luna.

Cuando llegó a la luna Paco, lo primero que hizo fue limpiarse los dientes, después abrir grande la boca y clavárselos a la luna. El cuento nos explica que Paco es un ratón, de género masculino, que es valiente, sin miedos, pues se atreve a meterse en una nave espacial e irse solo a la luna y además al llegar le clava los dientes a la luna. **Es el primer mensaje implícito para las niñas y los niños de preescolar, la asociación de lo masculino con lo valiente y atrevido.**

Como consecuencia de clavarle los dos dientes a la luna, Paco se los rompió. Entonces el cuento explica que Paco se empezó a sentir triste. Aquí se recurre al animismo que es utilizado por las niñas y los niños, es decir, se le dan las características de comportamiento humanas al ratón.

² Carballera, Paula y Blanca Barrio (2001), SEP, México.

Nivel: Preescolar

Grado: Segundo

Género: Literario

Categoría: Cuentos de Aventuras y de viajes

Se menciona que Paco se acordaba de los ratones y de los gatos. Se cita tal cual en el cuento:

Pensaba en los ratones...

...y hasta en los gatos

Aquí el lenguaje que utiliza el cuento es sexista, pues nunca se menciona que Paco se haya acordado de las ratonas y de las gatas, solamente se hace alusión a los del sexo masculino. Enseguida el cuento menciona: *Y aunque era valiente, Paco no pudo evitar una lágrima.*

Se deduce por el nombre que **Paco es un ratón de sexo biológico macho**. Representa a través del animismo a un niño, de género masculino, o sea un futuro hombre, **el cual ya tiene establecida su identidad de género pues ya sabe que debe ser valiente y que no debe llorar. El cuento menciona la palabra ,y aunque’, o dicho de otra manera que, con todo y que es valiente –o con todo y que es hombre- aún así, lloró.**

A las lágrimas y al llanto se le relacionan más con las características supuestamente naturales (que se nace con ellas) de las mujeres, con las niñas a las que si se les permite llorar. A los niños no, basta recordar la frase: “los niños no lloran”, ó si éste lo hace, inmediatamente se le dice “pareces mariquita” o sea ,maricón’, mujer, algo menos que hombre. Se ve reflejada la cultura patriarcal en el cuento. “Existe una visión dominante de los hombres con la que la prensa y otros medios de comunicación nos bombardean constantemente. Dicha visión los presenta como duros, fuertes, agresivos, independientes, valientes, sexualmente activos, racionales, inteligentes, etc. La imagen correspondiente de las mujeres es la de que son vulnerables, débiles, no agresivas, amables, cariñosas, pasivas, asustadizas, estúpidas, dependientes e inmaduras”. (Askew, 1988, p. 15)

Después, el cuento dice que, la luna cariñosa porque estaba creciente, se balanceó como una cuna y además le canto canciones que sólo ella conoce, canciones hermosas que hablan de estrellas, planetas, meteoritos y galaxias. Por un lado **el cuento habla sobre la parte**

maternal de las mujeres, el cual se traslada a la luna que está tan relacionada en la cultura patriarcal con la parte femenina. La luna como la madre es tierna, cariñosa, amorosa, sabia, y sabe canciones o cosas que nadie más sabe, estas características sólo las tienen las mujeres por „naturalza’. En una cultura patriarcal las características „naturales’ de la mujer tienen que ver con los sentimientos maternales que se le adjudican a la mujer biológicamente y que no se tiene en cuenta que en realidad son aprendidos, que son parte de la construcción social de una cultura de la que formamos parte.

Al decir que la luna sabía canciones que hablaban de cosas que sólo ella conocía, se puede interpretar como esas características que son de la mujer, que por naturaleza le son dadas y que el hombre carece también por naturaleza. Por lo tanto la madre conoce y sabe cosas que sólo las mujeres pueden hacer, como lo es cuidar a los demás, en especial a las hijas y a los hijos. Es decir, ser tiernas, cariñosas, maternales, con todas las características positivas y „buenas’ que existen.

El cuento nunca nos habla del padre, es el gran ausente, no aparece, por lo tanto nos indica que no es necesario, que a Paco le basta tener sólo a la Luna, es decir a la madre, pero que el papá, el hombre no es indispensable para cuidarlo y criarlo. En la perspectiva de género se hace muy presente cómo en la cultura patriarcal las mujeres „nacen’ para cuidar y atender a los otros, el hogar (lo privado) y los hombres los negocios y el trabajo (lo público o social).

Aquí se desmarca al hombre de su parte amorosa, tierna, de su función paternal, porque él no sabe cuidar, acariciar, mimar a una niña o a un niño como una madre lo sabe hacer. Hay que precisar que bajo la mirada de la perspectiva de género a los hombres no se les ha educado para ser amorosos, cariñosos, tiernos y cuidadores de las hijas y los hijos. Se tiene la creencia de que una hija o un hijo sin un padre sobrevive, pero sin una madre no.

La relación que existe en la no expresión de emociones en los hombres y el no llorar tiene mucha conexión con no ejercer la función de padres desde un punto de vista de participación activa, de relacionarse y sentir con el otro, de expresar emociones y conocerse ambos. **Existe la postura en la perspectiva de género donde se menciona que si los hombres participarán más equitativamente en la educación de las hijas y los hijos, éstos crecerían sin tanta confusión entre su ser y hacer como mujeres y hombres.**

El cuento termina diciendo que Paco se quedó dormido abrazando a la luna sonriendo. **La luna como la madre, es esa mujer relacionada con adjetivos como: buena, dulce, amorosa, tierna, tolerante, sumisa, que cuida al otro. El cuento parece decir que mientras una niña o un niño tenga a su madre, no importa que no tenga padre.** Los hombres no son necesarios en las funciones del cuidado al otro, es decir de las hijas y los hijos, en el cuidado de la casa, en el desarrollo de los afectos, porque ellos están más relacionados con las cuestiones del trabajo, de lo social, de lo administrativo, del trabajo remunerado.

El cuento presenta los estereotipos de la mujer y del hombre. Paco es valiente y decidido pues va a conquistar a la luna solo. Mientras que la luna como mujer se conforma con querer pues cuida y se preocupa por el bienestar de Paco, a la luna no le interesa el poder, ni conocer o saber más. Mucho menos le reclama a Paco que le haya dado una mordida muy fuerte en la cual hasta se rompió los dientes. Aquí también podemos ver como a **Paco que representa al género masculino pues se le dan actividades públicas como viajar a la luna, conocer nuevos lugares. En cambio la luna tiene a cargo actividades más privadas, cuidar al otro, asistirlo, ser cariñosa, atender las necesidades afectivas y físicas del otro.**

Por otro lado, **la luna nunca reclama que Paco la haya mordido, sería una parte importante para aprender a respetar al otro, en este caso a la otra, a la cual también se le da vida a través del animismo. Se omite este acto sin una reflexión sobre la acción.** La luna nunca reclama, pareciera que aunque le dolió pues **en las imágenes se**

aprecia que abrió los ojos grandes, ella por naturaleza es tierna y callada como la mujer “debe ser”.

A partir de la interpretación de los cuentos arriba analizados, se puede comentar, en coincidencia con Bruno Bettelheim, en el caso de ambos cuentos acerca de la mujer, “la madre tiene que proporcionar la nutrición y la satisfacción de las necesidades físicas inmediatas, e imprescindibles para la supervivencia del niño” (2007, p. 213). Esto lo explica el autor cuando menciona el cuento llamado ‘Hansel y Gretel’ donde la madre insiste en deshacerse de los niños. El autor da por sentado cuáles son las actividades de la madre como ‘tiene’, es decir se le impone un rol social como parte de su deber ser.

En el caso de *Estela*, los niños protagonistas pueden sobrevivir, como lo afirma Bettelheim, mientras exista la madre o la abuela. Se le quita peso al hombre como padre o abuelo pues culturalmente es el proveedor, para el cuidado y la enseñanza, están las mujeres. Y en el caso de *Paco*, a la mujer sólo se le menciona a través de la luna y en cumplimiento de su deber, de cuidar al otro. Los roles sociales están establecidos pues Paco como hombre sale e investiga y conoce a la luna, es un ratón de ‘mundo’. La luna no sale, ella espera a Paco para cuidarlo.

Consideraciones finales

A lo largo del presente trabajo, tras la revisión de los dos cuentos infantiles de educación preescolar, con base en la metodología hermenéutica se interpretó el significado y el mensaje que, desde el enfoque de la perspectiva de género, transmiten el texto de dichos cuentos. Este ejercicio permitió inferir algunos aspectos relacionados con el sentido de los cuentos infantiles.

El cuento se considera como un material didáctico que la educadora usa con las niñas y los niños en el desarrollo de competencias durante su estancia en la educación preescolar. También, es un instrumento a través del cual la maestra ayudará a dar lectura a las niñas y a los niños y a su vez, será la oportunidad para transmitir a éstos el mensaje implícito que las propias educadoras de preescolar asumen desde su condición de género.

Bruno Bettelheim, señala que una de las maneras más acertadas de darle sentido a la vida de los pequeños y por lo tanto de transmitir la herencia cultural son los cuentos. “Cuando los niños son pequeños la literatura es la que mejor aporta esta información”. Este autor sugiere que las historias deben ser representativas para las niñas y los niños y no superficiales. “Pero, para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan.” (Bettelheim, 2007: 10).

Los cuentos como material didáctico para el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños de preescolar, cobran importancia dependiendo de la historia, es decir, que sea representativa para ellos, que se puedan „ver’ en dichos cuentos. Siguiendo con Bettelheim (2007), “el que un cuento sea más importante que otro para un niño determinado y a una edad determinada, depende totalmente de su estadio de desarrollo psicológico y de los problemas más acuciantes en aquel momento”

Esta investigación da cuenta de que los cuentos infantiles presentan a los personajes con una identidad de género ya constituida y dentro de una ideología patriarcal. Es el caso del primer cuento revisado “*Estela princesa de la noche*”, contiene un mensaje importante para las niñas de preescolar, éste muestra a Estela como alguien valiente, que sabe, hace cosas y decide. Aunque por otro lado la niña (mujer) es la que sigue cuidando a los otros y educándolos, es decir enseñándoles, como es el caso de Estela que cuida de su hermanito Samuel. Marta Lamas (2002) señala que el papel o rol es una de las características de la categoría de género y que es el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aquí se establecen los estereotipos. Por lo tanto a las mujeres se les asigna el comportamiento y actitudes como el de dar compañía a las personas y también de ser capaces de conmovearse hasta las entrañas, porque así se está determinada biológicamente. Sabemos que es un mito, porque la teoría de género hace un análisis distinto en donde el género es analizado como algo dinámico (Lagarde, 1998).

Existen estereotipos muy representativos en los cuentos respecto a las historias de los cuentos analizados, por un lado a Estela se le presenta como una princesa, que no acabará de ‘ser’ hasta encontrar al príncipe azul, aunque no se planteó tal cual, socialmente se acepta, ya se sabe, mientras que Paco está realizando una actividad de valor puesto que se va a la luna, un lugar desconocido, además el “hombre” conquistó a la luna y Paco es un niño, entendiendo que se aplicó el animismo que plantea Piaget.

Con respecto a lo anterior se cita a Marcela Lagarde quien sostiene que “la jornada doméstica es el conjunto de trabajos, de actividades, y de esfuerzos vitales que realizan las mujeres como madresposas en el ámbito privado. La interpretación ideológica de esta jornada se orienta a encontrar en ella la realización de instintos de amor, abnegación, dedicación. Todo menos trabajo y valor social” (Lagarde, 2005:106). Es decir, lo importante es cuidar al otro, la función de la mujer cobra importancia cuando se es para el otro. Esto se ve claramente en Estela que cuida a su hermano Samuel y en la Luna (mujer) que cuida a Paco.

Por lo anterior, en los cuentos revisados se aprecian símbolos de la cultura patriarcal, que conocen e identifican a los personajes tales como: la familia, la connotación de princesa, el sentimiento del miedo que es un sinónimo de debilidad, así como las características de ser valiente o llorar. También se encuentran presentes el realismo infantil y el animismo, dos características importantes que presentan las niñas y los niños de esta edad y por las cuales comienzan a aprender y relacionarse con el mundo exterior. A su vez se reconoce la importancia de la cultura en la que se encuentran pues ya están presentes las experiencias de los otros como es el caso de Estela con su hermano Samuel y que son preponderantes para el aprendizaje.

Las características que se le dan a Estela en el cuento son significativas en un aspecto para la perspectiva de género pues por un lado es una niña que sabe y se atreve a conocer, se aprecia libre de miedos y segura de sí misma. Se hace visible a la niña. Podemos escuchar a Estela hablar, decir, explicar. Estela no calla, se expresa, es libre, es imaginativa, es atrevida y es audaz, características que en la cultura mexicana son ideales que se empiezan a tomar en cuenta en algunos contextos hacia las mujeres. Pero, por otro lado, sigue al cuidado del otro, de su hermano y está pendiente de lo que le pasa, al final mencionan a la abuela, esa mujer “madre” que finalmente los cuida y educa, no están solos, aunque no se mencione al padre en ningún momento, pues culturalmente ese no es su papel.

El lenguaje que se utiliza en el segundo cuento “*Paco*” es sexista, se hace mención sólo al género masculino. En la cultura patriarcal el hombre tiene características de ser fuerte y valiente (nunca llora), así se presentan a los personajes de este género en ambos cuentos, por lo que a los hombres también se les establece un rol social determinado.

A las lágrimas y al llanto se le relacionan con las características naturales femeninas, sinónimo de debilidad y por lo tanto no deseables en los niños (hombres). En el cuento de Paco es muy notorio que es un acto reprobatorio y vergonzoso para un niño, aunque Paco se pone a prueba pues a pesar de llorar se va solo a un lugar desconocido a conquistar la luna, a la cual finalmente “conquista” pues aunque la trata en un principio mal, finalmente

ella lo cuida, cobija y le da atenciones, si no, qué otras cosas pueden hacer las “mujeres madres”, ellas siempre perdonan todo.

A las mujeres de ambos cuentos se les sigue relacionando con características que impone la cultura patriarcal, en la sociedad actual, ser tiernas, cariñosas, amorosas, sabias, y que siguen estando para los demás, no importa como las traten o lo que les hagan, “¡Ay, es mujer!, ¡nació para sufrir! Empieza a tratársela como su cultura espera que sean las mujeres, suavécitas, calladitas, obedientes, bonitas, ¡ojalá salga rubia! Se le atribuye todo lo que la cultura valoriza, ¡va a ser buena mamá!, ¡qué suavécita es!, ¡que cariñosa!... y se le empieza a formar la identidad, la que su cultura espera. Es una identidad social que llega a convertirse en su segunda naturaleza” (Hierro y otros, 1998: 41).

El cuidado de los otros aparece como un rol del género femenino, de hecho, en la sociedad actual la educación está al cuidado de las mujeres, específicamente en la educación preescolar siguen prevaleciendo mujeres como una extensión de las madres. Los hombres en los cuentos, siguen apareciendo desdibujados de su parte amorosa, tierna, su función paternal afectiva no existe, incluso el “padre” en un sentido simbólico nunca aparece en ambos cuentos, no existe. Al mismo tiempo presentan los estereotipos de la mujer y el hombre, los niños son valientes y decididos. Mientras que al género femenino (Estela y la luna) siguen al cuidado del otro.

Conclusiones

La perspectiva de género como un tema emergente o transversal en el currículo de educación básica debe complementarse con materiales educativos que sean adecuados y con capacitación hacia las educadoras (mujeres en su mayoría), para que, primeramente desarrollen las habilidades necesarias para enfrentarse ante este tema, en el cual, se tiene que trabajar en un primer momento a nivel individual para después empezar a enseñarlo. Se considera que la perspectiva de género es como la formación en valores, éstos sólo se desarrollan cuando se practican en el diario acontecer.

Las educadoras pueden crear situaciones de aprendizaje que inviten a las niñas y a los niños a pensar diferente y creer en otras posibilidades de „ser’ y „estar’, pero esto sólo será posible si se dispone de cuentos que planteen historias con personajes vistos desde la perspectiva de género, donde existan historias en las que las niñas por ejemplo se preparan, estudian y son independientes y donde los niños son amorosos, tiernos y muestran sus sentimientos. En el PEP 2004, se plantea como una competencia que la niña y el niño aprendan diferentes textos literarios, entre ellos el cuento y se invita a la educadora a que los modifique, cambie o agregue personajes cuando se los „cuenta’ a las niñas y a los niños. Para llevar a cabo lo mencionado anteriormente, la educadora ya debe estar sensibilizada y capacitada en el tema de la perspectiva de género pues de no ser así, no podrá imaginar historias donde existan otras posibilidades de hacer cosas más equitativas entre ambos géneros y solamente repetirá historias donde los estereotipos de la sociedad actual sigan predominando.

Se considera que se han hecho esfuerzos pero que siguen siendo aislados, se necesita seguir trabajando, haciendo cosas, hasta que se llegué al nivel de lograr la preparación de todas y todos los que están trabajando de alguna manera en la educación, y no nada más de unas y unos cuantos.

La comunidad escolar debe considerar que el aula no es el único lugar para implementar la perspectiva de género, toda la escuela en sí, es un espacio donde se puede practicar y vivir

la equidad de género, en el día a día, en las actividades cotidianas como lo pueden ser: los juegos en el patio de la escuela, las tareas que son asignadas a las niñas y a los niños, el cómo y a quiénes se permite la participación de clase, el tipo de castigos que se ejercen según el género, el tipo de lenguaje que se utiliza con las niñas y cuál con los niños, entre otros.

La perspectiva de género tiene que pasar a ser parte esencial de la formación integral de las niñas y los niños, específicamente en el tema de la formación ciudadana que apunta a la democracia, donde todas y todos participan, opinan y son escuchados.

El trabajo debe ser en conjunto, lo ideal es que existan docentes y académicos que exijan y elaboren material didáctico donde esté incluida la perspectiva de género, tal es el caso de los cuentos para las niñas y los niños de preescolar que deben brindar la oportunidad de que se trabaje el tema en las aulas y escuelas para poder desarrollar el respeto a la diversidad y la equidad de género.

Las relaciones solidarias y respetuosas se pueden aprender en la escuela, en la convivencia a diario, en un ambiente escolar democrático, donde la participación y el trabajo colaborativo formen parte de las actividades fundamentales de la escuela, “Difícilmente serán posibles relaciones solidarias y respetuosas en materia de género, sin una labor educativa que invite a la reflexión, a mirar críticamente la realidad y a imaginar nuevos escenarios de futuro en los que se combatan los estereotipos, la exclusión y la violencia” (Consejo Nacional de Población, 2007:9)

Todos los que trabajan en la educación no deben olvidar que a las mujeres se les considera como un grupo en situación de vulnerabilidad por la represión y violencia que se ha ejercido y se sigue ejerciendo sobre ellas. Por lo anterior, temas como la cultura de paz, la resolución no violenta de conflictos, la inclusión, la formación de valores, el maltrato infantil, entre otros, cobran importancia para el trabajo del tema de la perspectiva de género en la educación.

Por último, se piensa que es muy importante que se continúen haciendo revisiones e investigaciones de la perspectiva de género en diferentes ámbitos educativos, en este caso, en los materiales didácticos como son los cuentos infantiles. Es posible que desde aquí, se puedan aportar miradas interesantes para las autoras y los autores de cuentos infantiles, para las educadoras del nivel preescolar, para el colectivo docente y para quienes hacen y organizan el currículum del mismo nivel.

El presente estudio, cobra gran importancia al considerar que las niñas y los niños de edad preescolar, se encuentran en una edad muy oportuna (cuatro a seis años) para trabajar con ellas y ellos de manera integral situaciones de vida más democráticas y equitativas a través de los cuentos infantiles que se consideran una herramienta muy atractiva y con un poder de transformación esencial pues en él, todo puede suceder y pasar. Se pueden comenzar a aprender nuevas situaciones de vida, nuevas posibilidades de ser y donde pueden reaprender lo ya aprendido. La escuela es el espacio que ofrece a las niñas y los niños la oportunidad de empezar a convivir con otras niñas y otros niños iguales a ellos así como con otros adultos para poder experimentar con ellos sus vivencias y las nuevas situaciones que ofrezcan los cuentos.

Esta investigación ofrece una reflexión a los que están inmersos en la educación sobre lo oportuno que deben ser los materiales didácticos, en este caso los cuentos infantiles que son utilizados como apoyo en la formación de las niñas y los niños de educación preescolar. Por un lado, se debe considerar la revisión previa de los cuentos infantiles para que sean escogidos de manera apropiada los contenidos y que sean congruentes con las prácticas al interior de la escuela y el aula, donde el respeto, la tolerancia, el reconocimiento de los afectos, la equidad de género, entre otros, sean situaciones que se practiquen en la convivencia cotidiana y por lo tanto, se asimilen de manera integral. Así también se deriva la importancia de la preparación de las educadoras en el tema de la perspectiva de género para que, a su vez lo puedan compartir en el aula de una manera más sentida, es decir que no sólo conozcan el tema sino, que lo vivan en su experiencia de ser mujeres.

Los aportes que deja el presente trabajo a la autora son principalmente dos, en primera instancia fue el darme cuenta sobre el continuo trabajo personal que como mujer debo hacer para seguir avanzando y reestructurándome a partir de la creencia en la perspectiva de género, como mujer quiero y trato en la práctica de ser más equitativa con todas y todos. Por otro lado, en lo profesional está la nueva visión con la que se observa los diferentes documentos que se realizan en la institución para la cual trabajo así como la revisión de algunos materiales didácticos o de apoyo al docente, en los cuales se puede apreciar la continua falta de inclusión de la perspectiva de género y que desde donde me encuentro trato de manifestarlo y ponerlo en la mesa para que sea visto por los demás. Por último, está la importancia que para mí han tenido últimamente los cuentos infantiles, donde la fantasía y la creatividad son herramientas que se pueden explotar en beneficio de la equidad y de nuevas formas de pensar, ser y actuar. Tengo la creencia que haciendo presente lo que no se ve, lo que hace falta, es una manera de estar trabajando en lo pienso, creo y actuó, es empezar a dar forma a lo no nombrado para verlo algún día hecho realidad.

Bibliografía

Libros

Aebli, Hans. (2000). *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Madrid: Narcea.

Aguilar, M. (1998). *Confrontación, crítica y hermenéutica*. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM, Distribuciones Fontamara.

Aguilar, M. (2005). *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM, Colección Paideia.

Amorós, C. (Ed.) (2001). *Feminismo, igualdad y diferencia*. México. Colección Libros del PUEG. Programa Universitario de Estudios de Género. Coordinación de Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

Askew, S; Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. España, Editorial Páidos.

Bartra, E., Fernández Poncela, A. y Lau, A. (2002). *Femenismo en México, ayer y hoy*. México: Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), Universidad Nacional Autónoma de México. (UNAM).

Bettelheim, B. (2007). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica, Biblioteca de bolsillo.

Bodrova, E y Leong, D. ((2004). *Herramientas de la mente*. México Primera edición SEP/Pearson Educación de México.

Burin, M., Meler, I. (1998). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Argentina: Paidós.

Cohen, D. (1999). *Cómo aprenden los niños*. México: Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica.

CONAPO. (1998). *La perspectiva de género*. México: Consejo Nacional de Población.

CONAPO. (2007). *La perspectiva de género en la escuela*. México: Consejo Nacional de Población.

Cortina, R., y otras, (2001). *Promoviendo la educación en América Latina*. México: editorial PAX.

Ergas, Y. (1993 a). Pobreza femenina, derechos de las madres y estados de bienestar 1890-1950. En Thébaud, F. *El siglo XX. La nueva mujer*. (10 Tomos) (pp. 14-54). España: Taurus.

Flavell, J. (2000). *El desarrollo cognitivo*. Tercera edición. Madrid: aprendizaje Visor.

Flavell, J. (1979). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. 6ª edición. Argentina: Paidós.

Gadamer, H. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Garagalza, L. (2002). *Introducción a la hermenéutica contemporánea: cultura, simbolismo y sociedad*. Barcelona: Anthropos Editorial.

García González, E. (2006). *La psicología de Vigotski en la enseñanza preescolar*. México: Trillas.

García González, E. (1991). *Piaget*. 2ª edición. Reimp.1996. México: Trillas.

González, A., Lomas, C. (Coordinadores) (2002). *Mujer y educación, educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. España: Graó.

González Marín, M. (Coord.). (1998). *Metodología para los estudios de género*. México: Instituto de Investigaciones Económicas. Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM), México.

Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.

Lamas, M. (Comp.) (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Coordinación de Humanidades. Programa Universitario en Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México.

Lagarde, M. (Ed.) (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México. Dirección General de Estudios de Posgrado. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Programa Universitario de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México.

Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente, compendio para educadores*. México: Secretaría de Educación Pública, Mc Graw-Hill Interamericana.

Millet, K. (1995). *Política sexual*. Madrid. Cátedra.

Montes, G. (2002). *El corral de la infancia*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro. Secretaría de Educación Pública.

Piaget, J (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Fontanella. S. A.

Piaget, J (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. España: Crítica.

- Piaget, J. (1972). *Estudios de psicología genética*. Argentina, Emecé editores.
- Piaget, J (2002). *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1993) *La psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (2001) *La representación del mundo en el niño*. España: Ediciones Morata.
- Sánchez, O. (2002). *El feminismo mexicano ante el movimiento urbano popular*. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Plaza y Valdés, S.A de C.V.
- Schmelkes, S (2001). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro, Secretaría de Educación Pública.
- Tomaschewsky, K. (1966). *Didáctica general*. México: Grijalbo, S. A.
- Valenzuela, M., Díaz, A., Jaramillo. R., Zúñiga, L. (2004). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. México: Instituto Nacional de las Mujeres.
- Varios autores, (1991). *Educación y género*, Cuadernos de psicología 6. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.
- Vygotsky, L. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia*. México, Ediciones Coyoacán, Quinta reimpresión.

Vygotsky, L. (2005). *Lenguaje y pensamiento*. México, Ediciones Quinto Sol. (a. reimpresión).

Vygotski, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España, Editorial Crítica, segunda edición en Biblioteca de Bolsillo.

Revistas

Magaña, M. (1993). *Feminolecto y Masculinolecto*. 2º. encuentro feminista de la UAM. Unidad Xochimilco de la UAM julio 1992. Revista Fem, año 17, número 125. 14-17.

Documentos Oficiales

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar. 2004*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* México: Secretaría de Educación Pública

Otros documentos:

Barreto, A. (2005) “-----“, Jornadas Académicas, FES Acatlán-UNAM, México.

Belausteguigoitia, M. (2005). *La perspectiva de género en bibliotecas escolares y de aula*. Guadalajara, FIL.

Secretaría de Educación Pública, (2005). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.

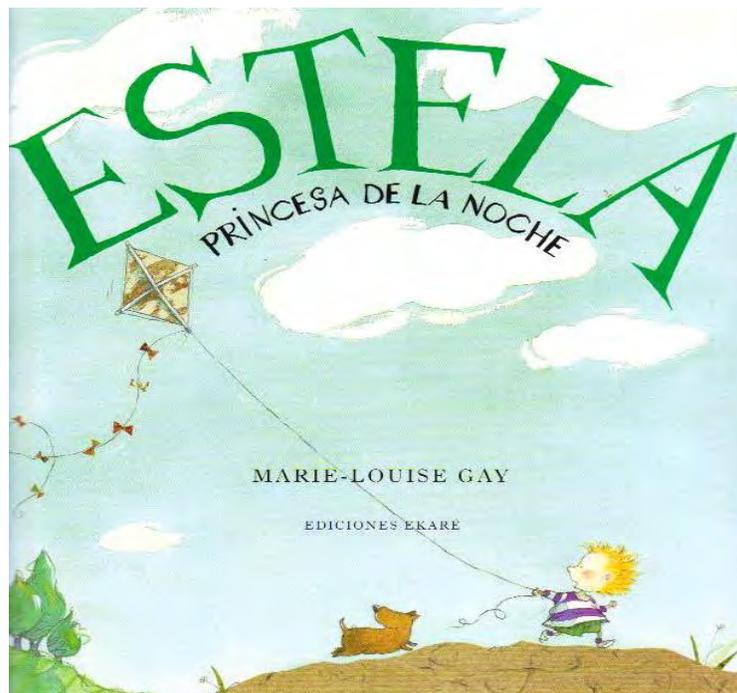
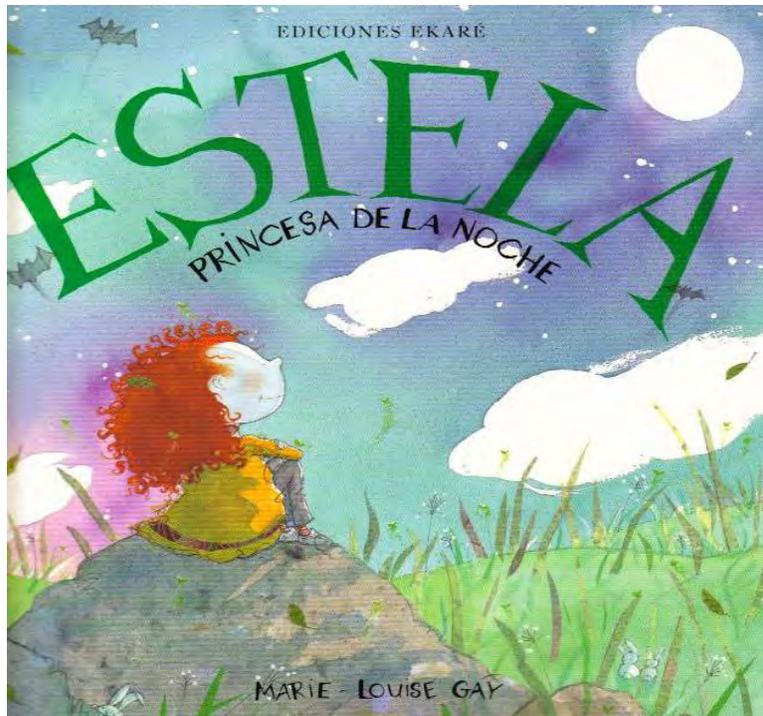
Internet:

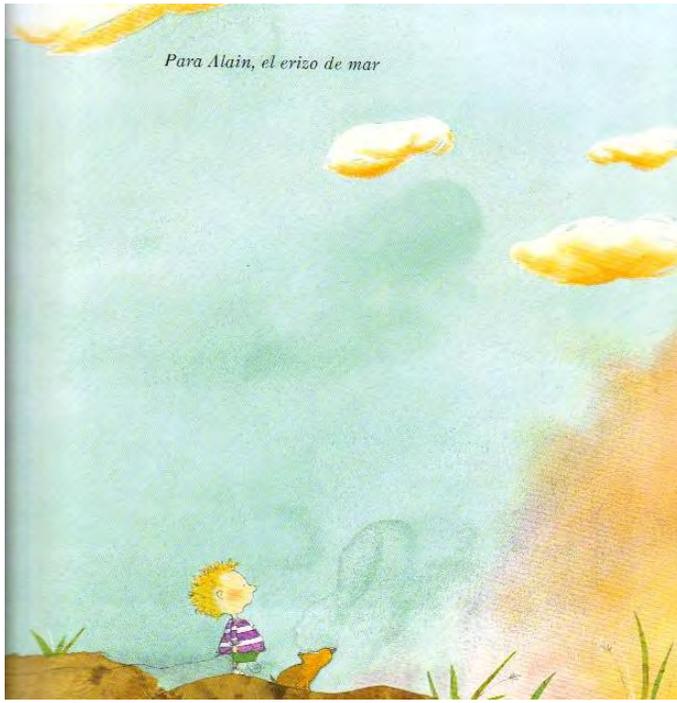
Rico Gallegos Pablo, *Hermenéutica*. Unidad 164 de la Universidad Pedagógica Nacional Zitácuaro, Michoacán, México, 2005, pp. 91-114 en: http://temas-estudio.com/Trabajos_Tesis_Monografias_de_Estudiantes_y_Profesionales.asp

Diccionario de la Real Academia Española en:

<http://www.rae.es/RAE/Noticias.nsf/Home?ReadForm>

Anexo 1 Cuento: Estela princesa de la noche



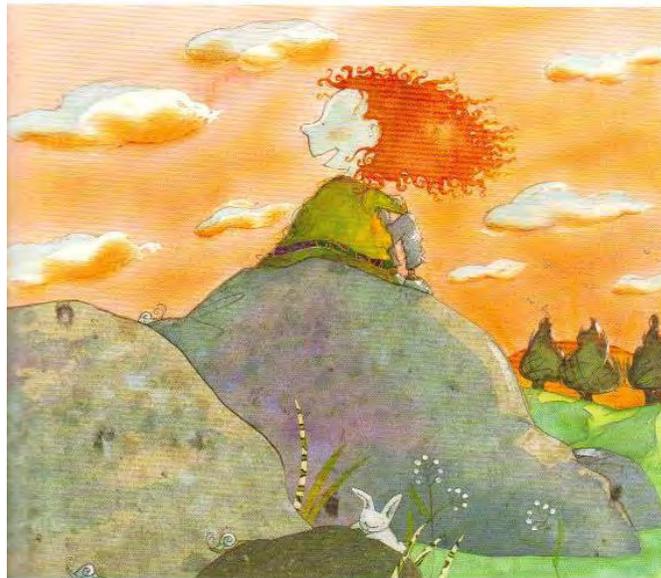




-¡Estela! -gritó Samuel-. ¡Estela! ¡Mira!
¡El cielo se está incendiando!



-No, Samuel -dijo Estela-. Es el sol que se va a dormir.
-¿Por qué está tan rojo? -preguntó Samuel.
-¿No ves? Tiene puesto su pijama rojo.



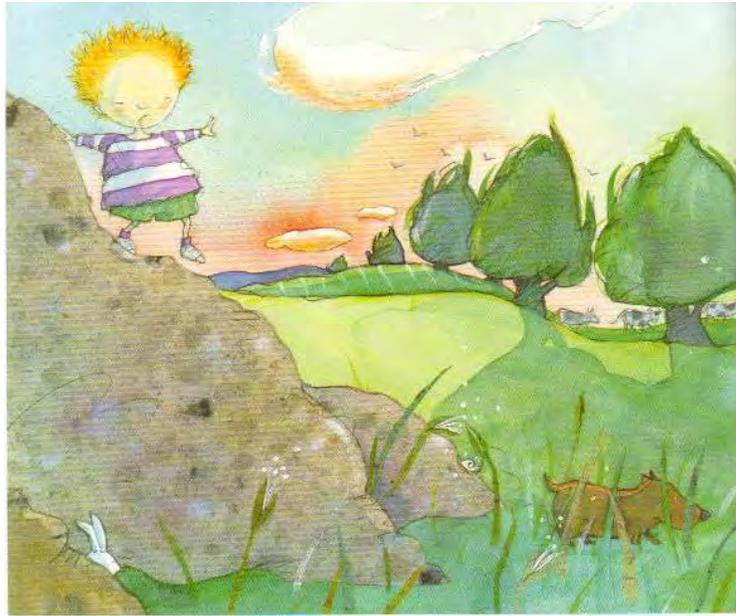
-¿El sol usa pijama? -preguntó Samuel-. ¿Como yo?
-Claro -dijo Estela-. Y más tarde, la luna lo abriga
con una colcha estrellada.



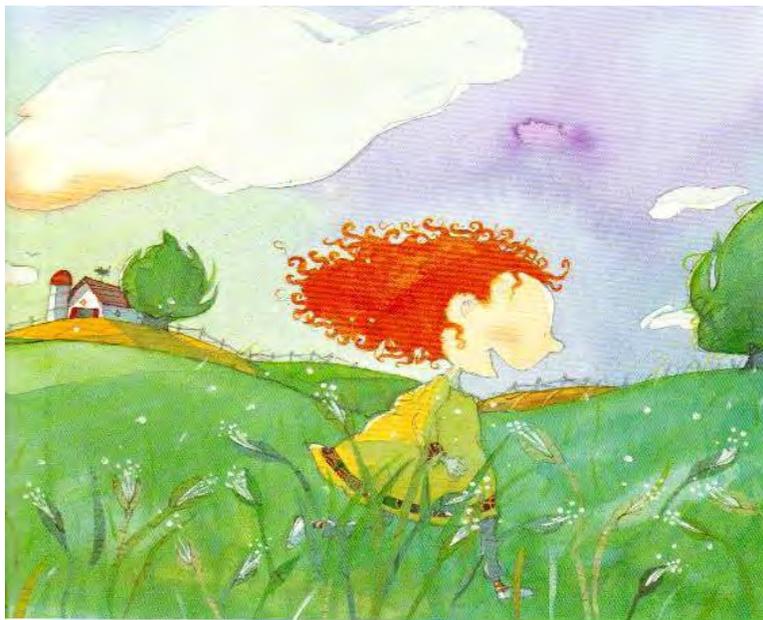
-¿Dónde duerme el sol? -preguntó Samuel. ¿En una cama?
-No, en una gran nube blanda como un plumón -contestó Estela-. Y cada mañana, de un brinco el sol se sube al cielo...



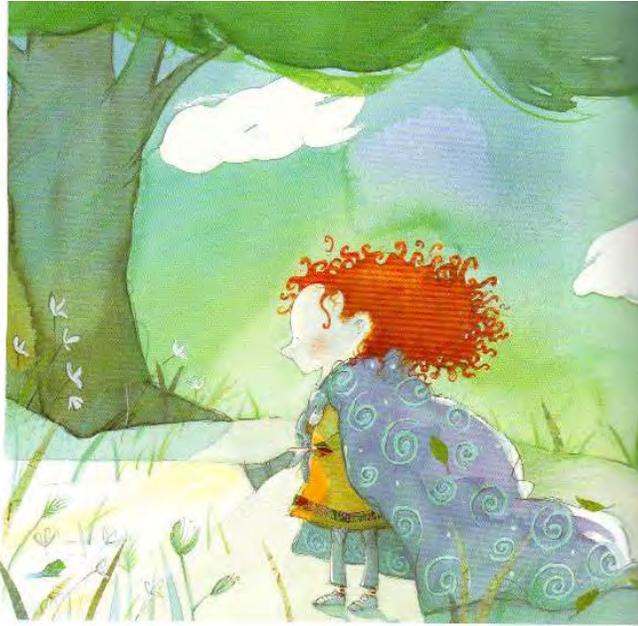
... ¡Así!
-Excepto cuando llueve -dijo Samuel.
-Sí -dijo Estela-, cuando llueve el sol se queda acostado, flojeando.



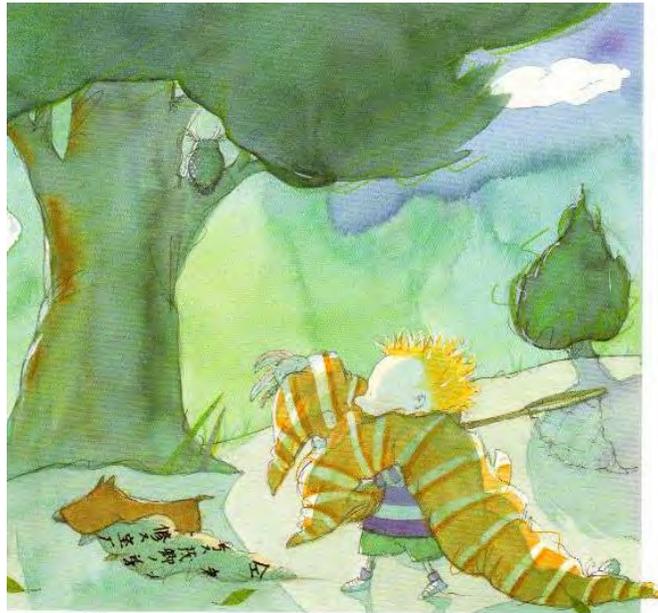
-¡Ya sé! Acampemos afuera esta noche -propuso Estela.
-¿Afuera? -dijo Samuel-. ¿No estará muy oscuro y frío?
-Llevaremos unas mantas y una linterna.



-¿No nos picarán los mosquitos? -susurró Samuel-.
¿No vendrán las polillas gigantes?
-¡Vamos, Samuel! -llamó Estela.



-¿Oyes? -susurró Samuel-. ¡Un lobo!
-Los lobos no croan, Samuel. Es una rana.
-¿Una rana es tan grande como un lobo? -preguntó Samuel.



-Mira, es tan pequeña que la puedes guardar en tu bolsillo.
-No me cabe -dijo Samuel-. Mi bolsillo está lleno de galletas.
-A las ranas les encantan las galletas -dijo Estela.



-Aquí está perfecto. Veremos la luna cuando salga del lago.
-¿La luna vive en el lago? -preguntó Samuel-. ¿Sabe nadar?
-No -respondió Estela-, vive en el cielo con las estrellas.



-Entonces, la luna puede volar. ¿Tiene alas?
-No, la luna flota en el cielo -dijo Estela-, como un globo.
-¿Y la cuerda del globo? ¿Quién la sostiene?



¡UUUHH! ¡UUUHH! ¡UUUHH!
-¡Un fantasma! -gritó Samuel.



-Es un búho -dijo Estela-. Quiere saber quiénes somos.
-Yo soy Samuel -dijo Samuel-. Y ella es Estela.



-¡Mira qué rápido vuelan esos murciélagos! -exclamó Estela
-¿No se nos enredarán en el pelo? -preguntó Samuel.
-No, los murciélagos son muy miedosos. No se acercarán.



-Tendrías que ser rápido como el rayo -dijo Estela.
-Es fácil -respondió Samuel-. La hierba está llena de estrellas.



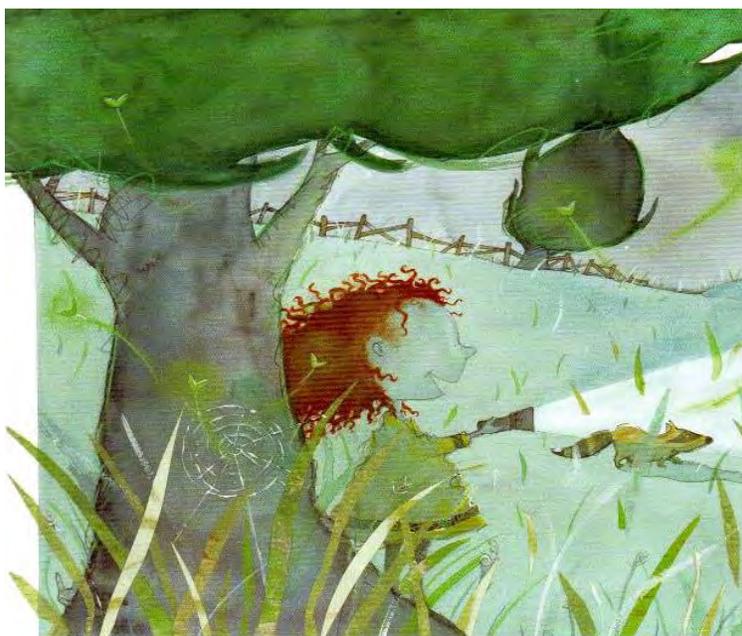
-Esas son luciérnagas -dijo Estela-.
Le alumbran el camino a los otros bichitos.



-¿Queman? -preguntó Samuel.
-No, ¡hacen cosquillas! ¿Quieres sostener una?



-Creo que prefiero verlas volar -dijo Samuel.



-¿Quién apagó la luna? -gritó Samuel-. No veo nada.
-Una nube ha tapado la luna -explicó Estela-. Mira, Samuel,
una familia de mapaches.



-¿Por qué llevan máscaras? -preguntó Samuel-. ¿Son ladrones?
-No -respondió Estela-, es que van a una fiesta de disfraces.



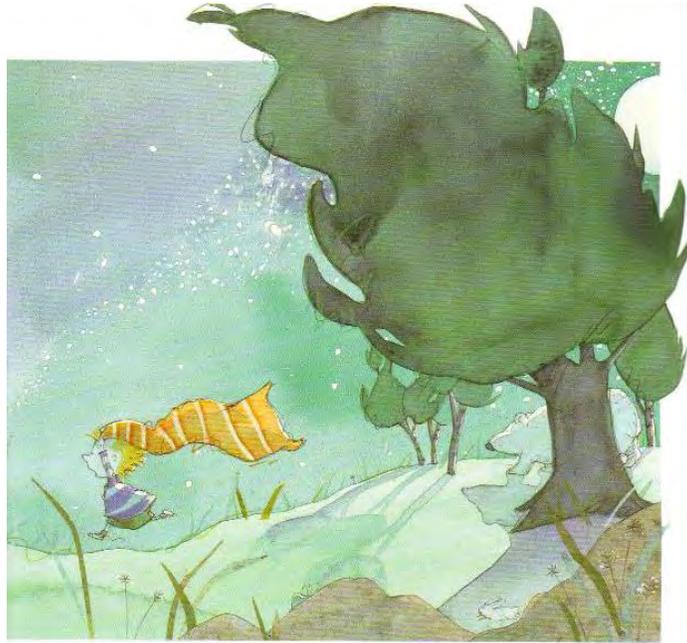
-¡Debe haber un millón de estrellas! -exclamó Estela-.
Allí está la Osa Mayor... y allí la Vía Láctea. Es hermosa...
como el vestido de una princesa.



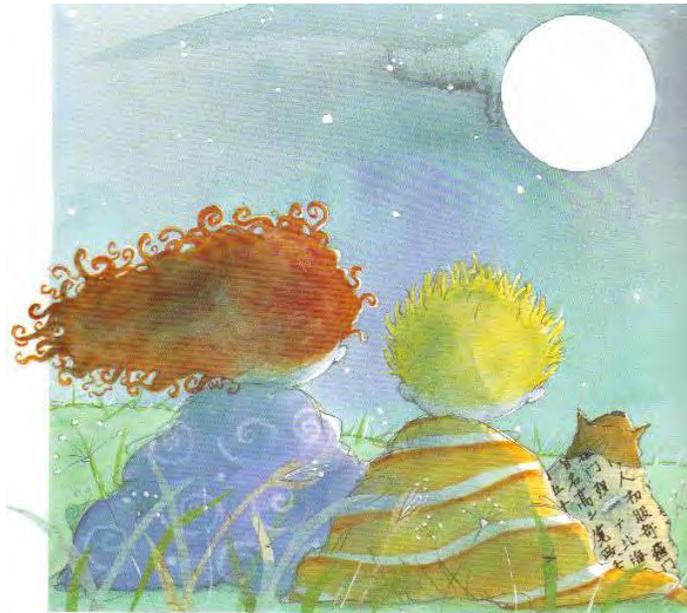
-Como si la luna hubiera derramado un vaso de leche
-dijo Samuel-. Un vaso muy grande.



-Y esa es la Estrella Polar que señala el Polo Norte -dijo Estela.
-Y si un oso polar se pierde ¿puede encontrar el camino a casa?
-Claro, siguiendo la Estrella Polar.



-¿Y si yo me pierdo? -preguntó Samuel.
-Me puedes seguir a mí -dijo Estela-. Hasta el fin del mundo.
-¿No es muy lejos el fin del mundo?



-¿Cómo sabes tanto de las estrellas? -preguntó Samuel.
-El verano pasado, la abuela me contó todo acerca de las estrellas... Ahora, cuando las miro, me acuerdo de ella.



-Yo me acuerdo de la abuela cuando huelo las flores
-dijo Samuel.



-La echo de menos -suspiró Samuel.
-Yo también. Vamos a verla mañana -propuso Estela.
-Sí -susurró Samuel...



Estela invita a Samuel a acampar afuera una noche.
Llevan mantas y linternas y juntos descubren el mundo nocturno.
Aunque Samuel siente un poquitín de susto de la oscuridad y del frío,
Estela le explica dónde duerme el sol y dónde vive la luna.
Y le muestra las estrellas y la Vía Láctea, como una verdadera princesa de la noche



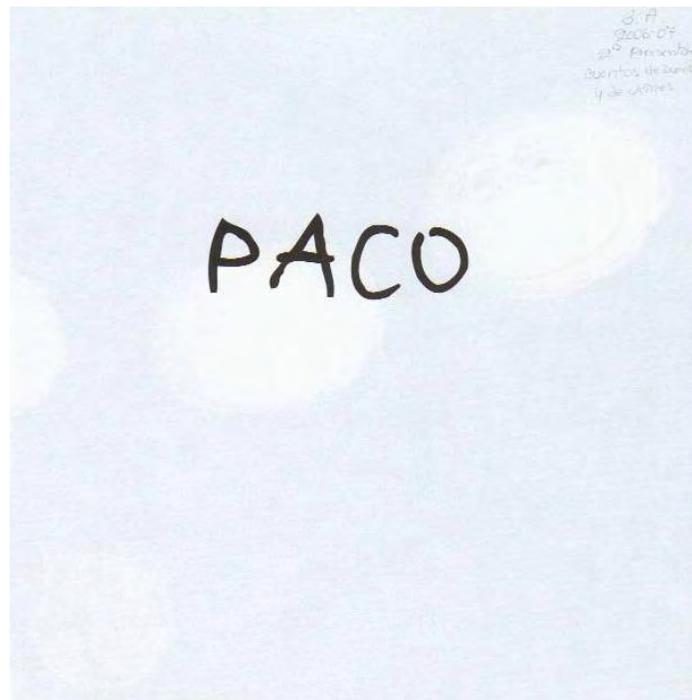
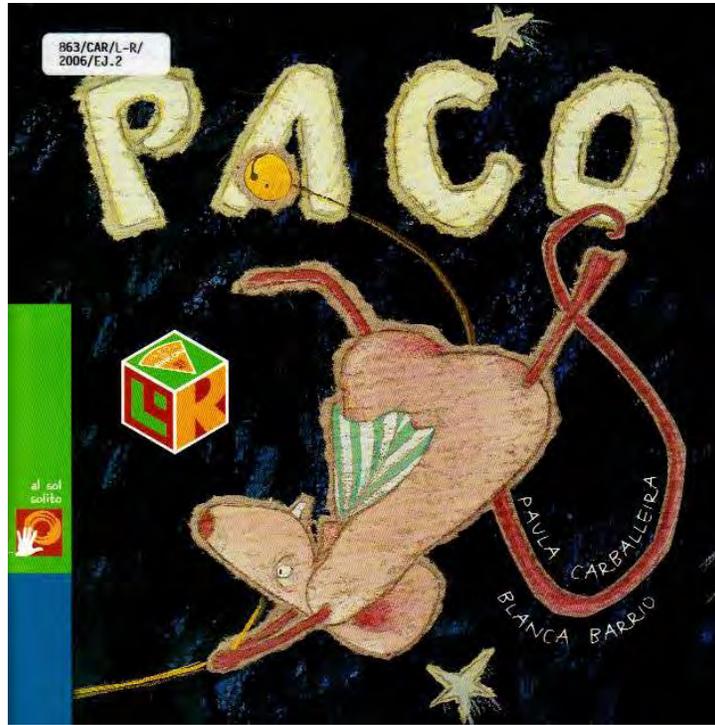
Marie-Louise Gay nació en la ciudad de Quebec y reside actualmente en Montreal, Canadá. Sus libros, llenos de humor y colorido, llevan un sello muy personal que le ha valido numerosos premios y reconocimientos. Las aventuras de Estela y Samuel han sido traducidas a varios idiomas, para delicia de lectores de distintos países y, seguramente, de todas las edades.

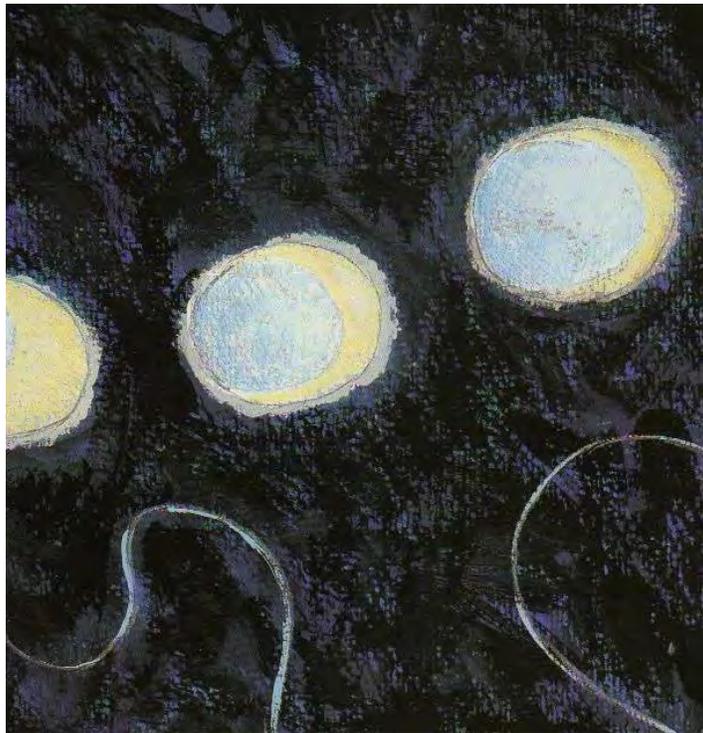
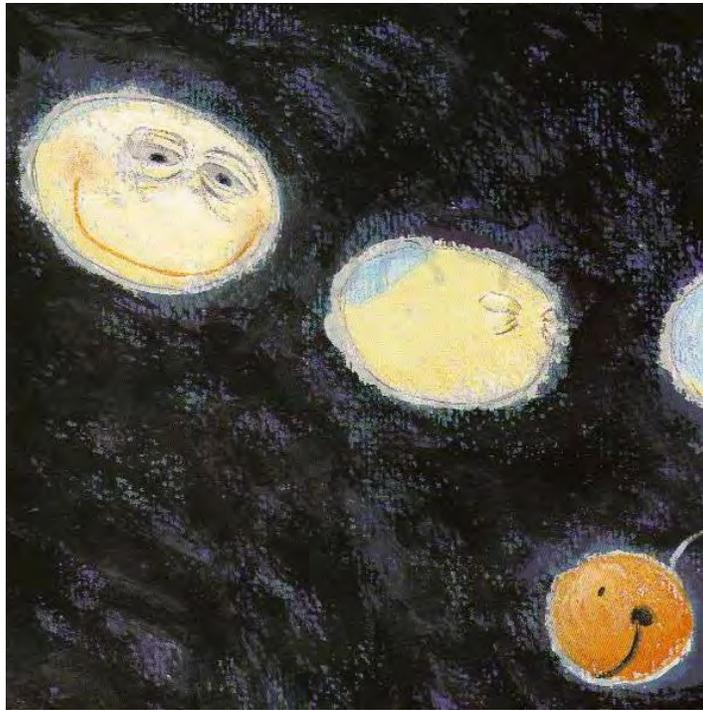
ISBN 940 857 409-8

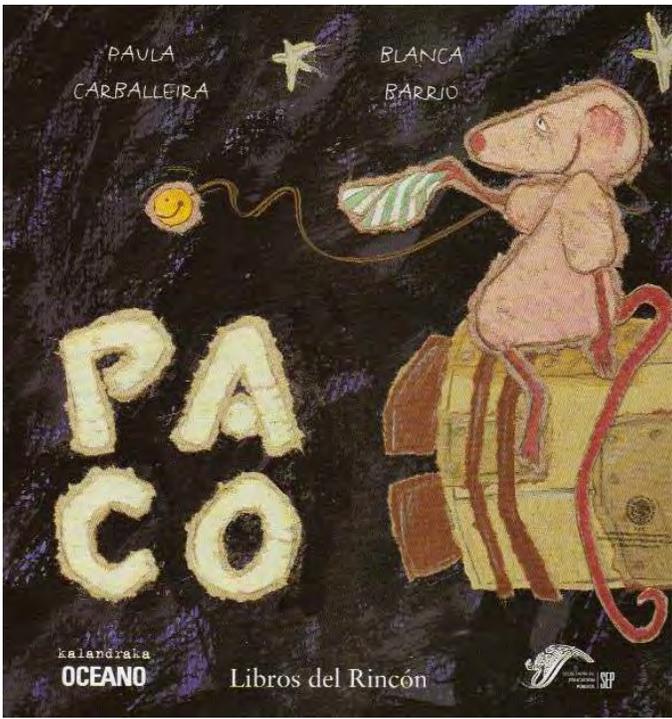
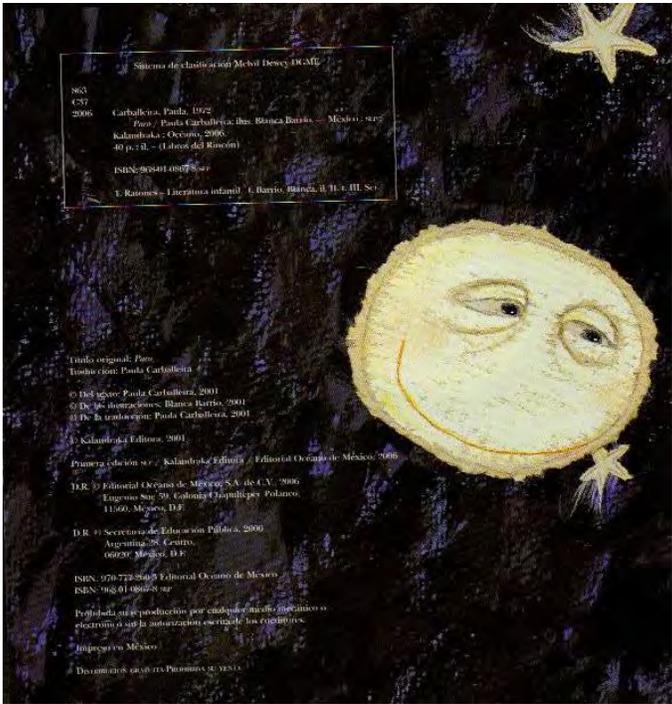


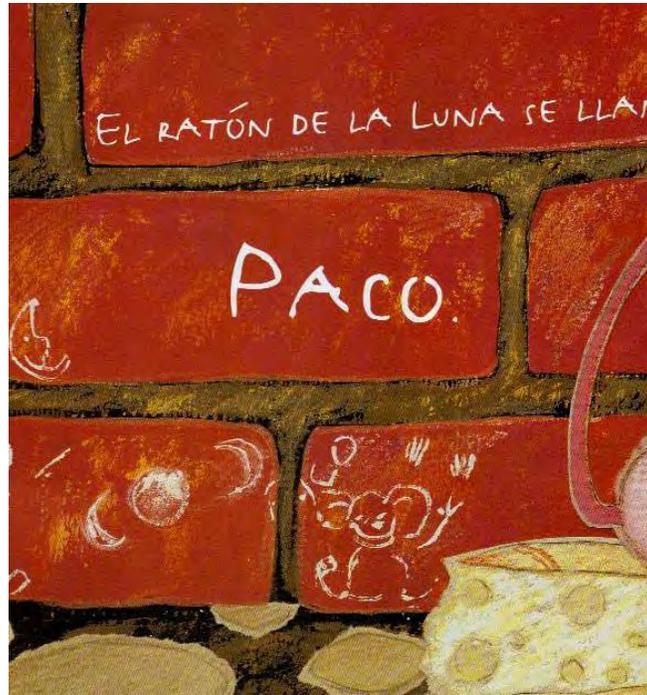
9 789802 573042

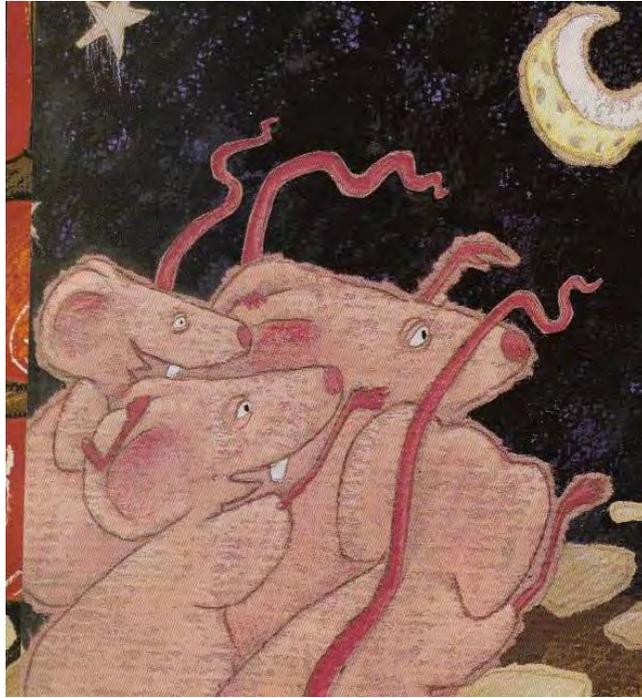
Anexo 2 Cuento: Paco

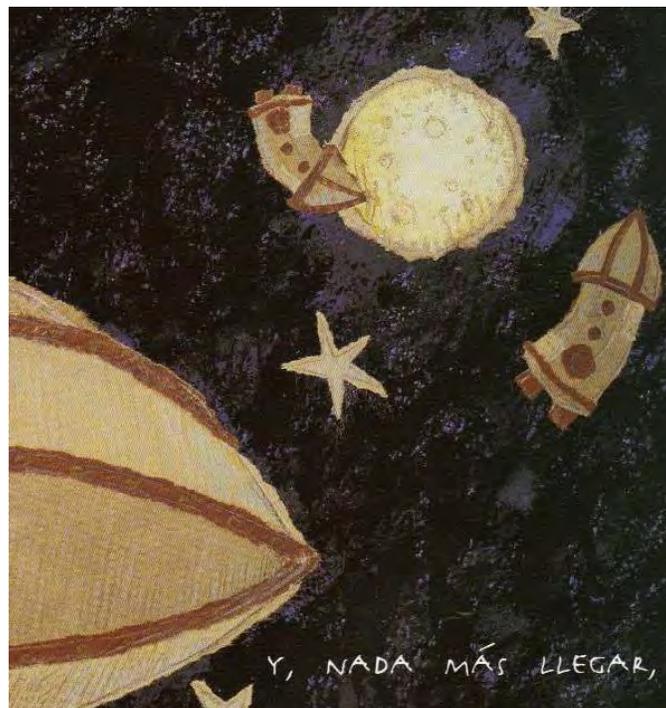
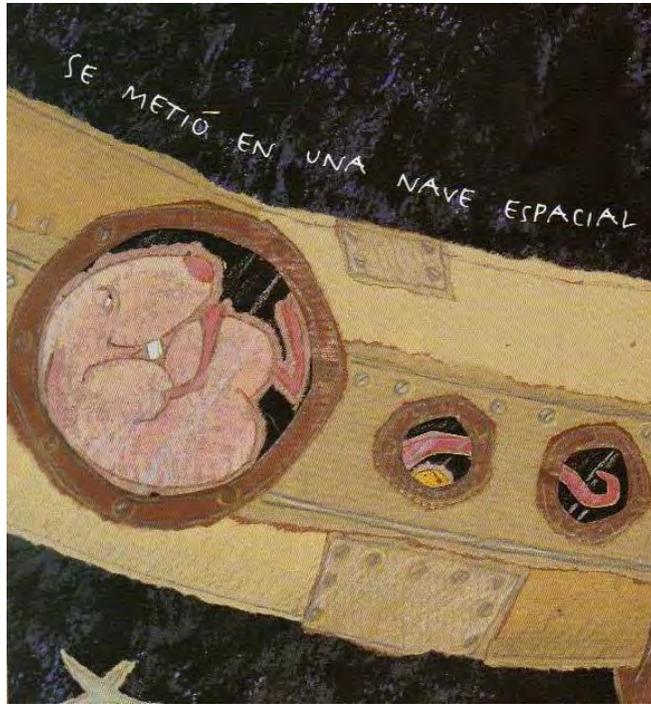


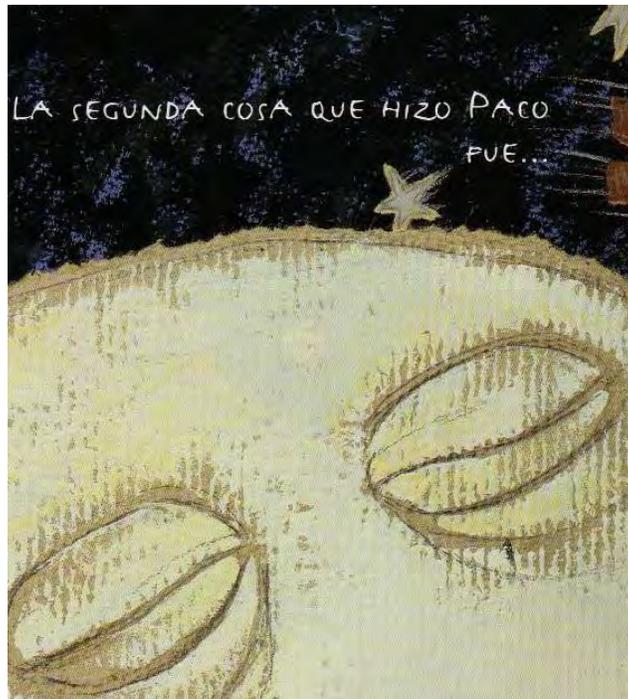
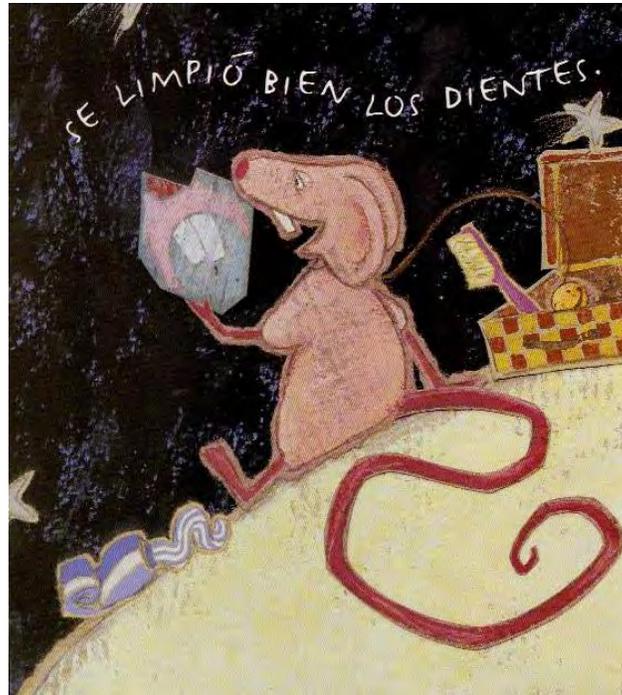


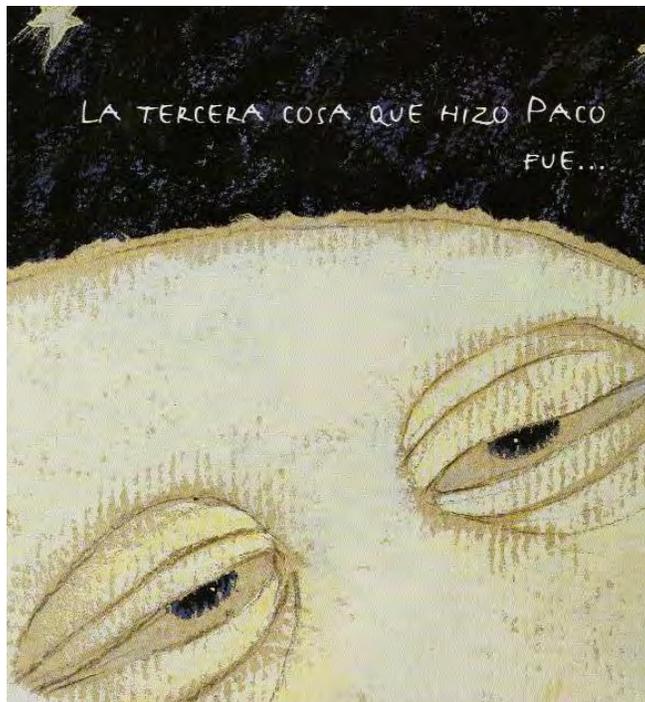
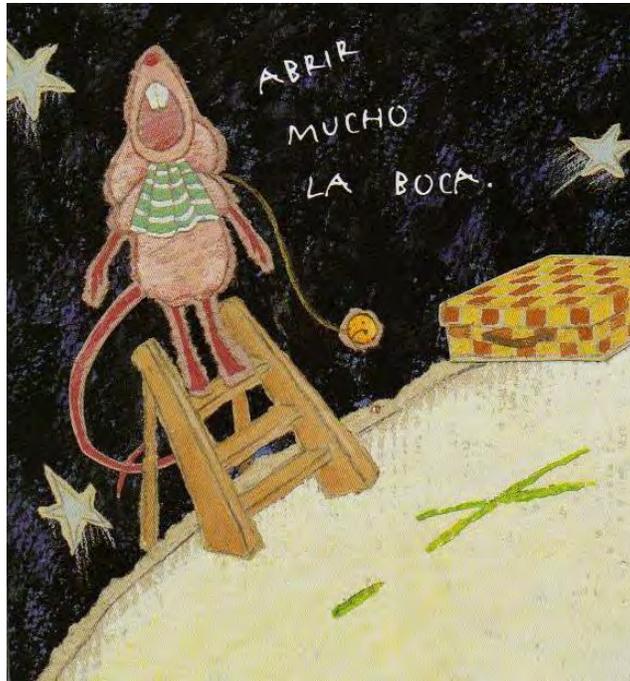


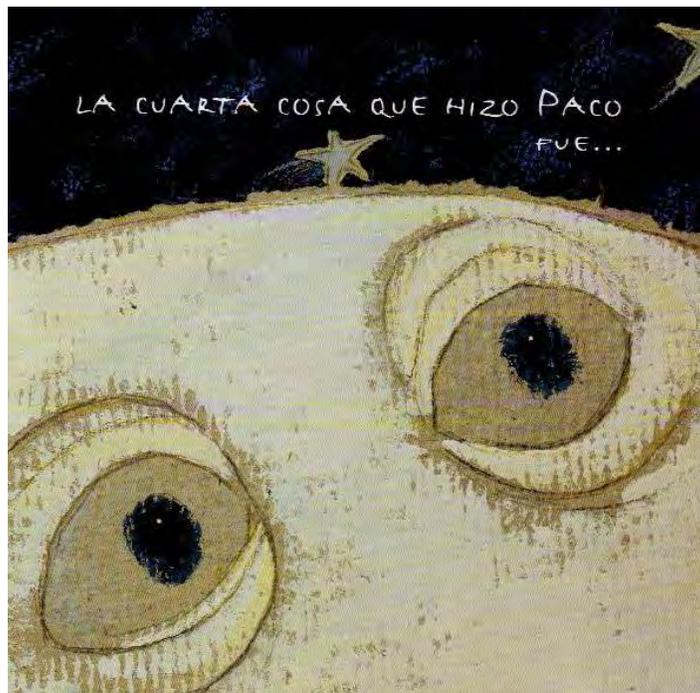


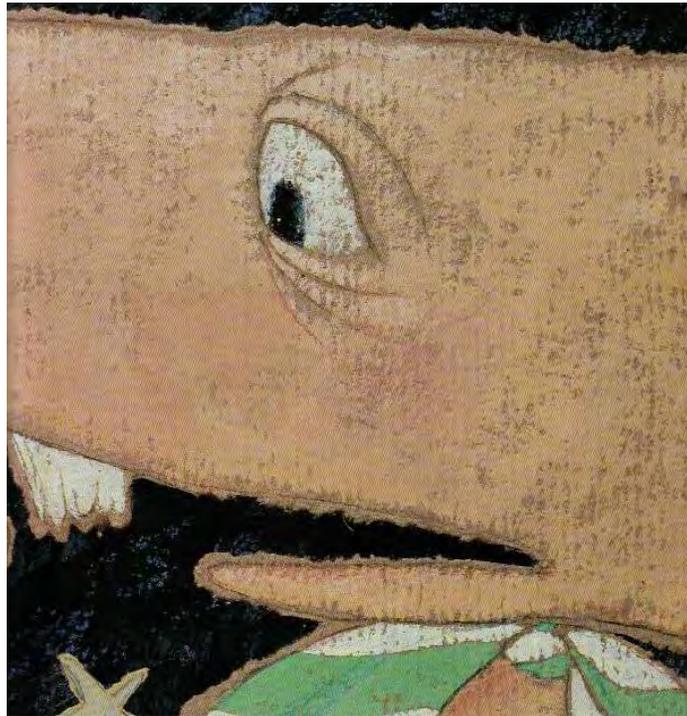
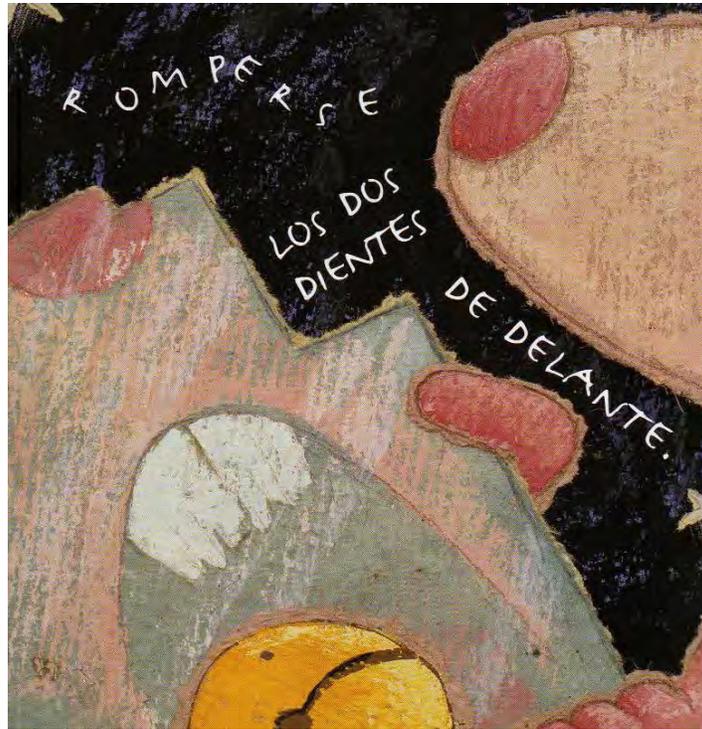


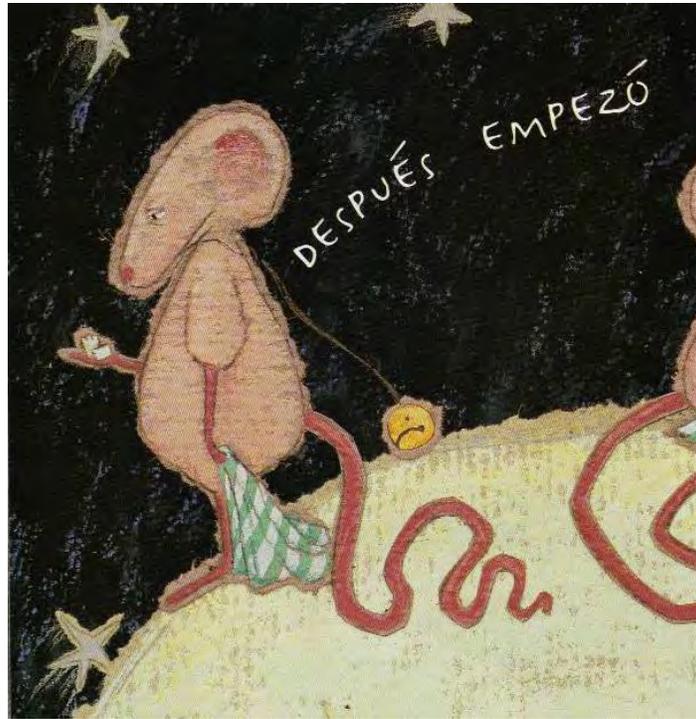


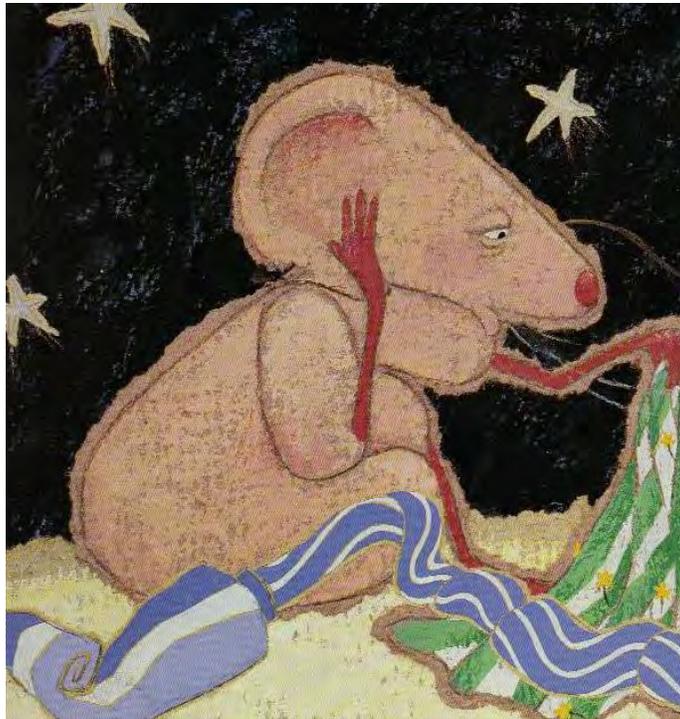


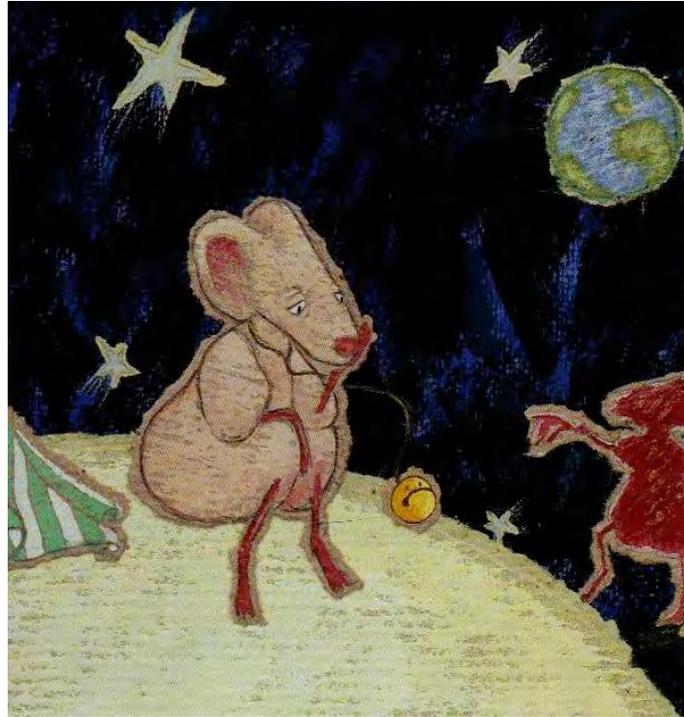


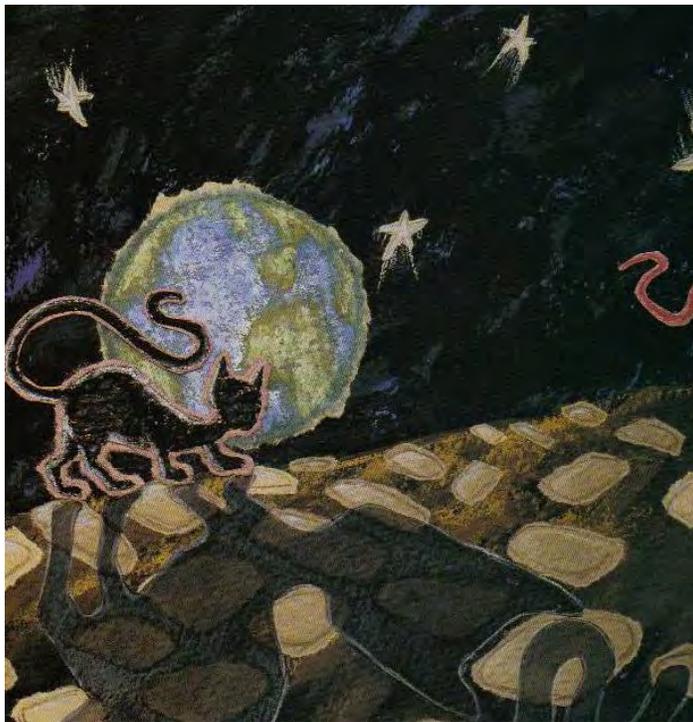
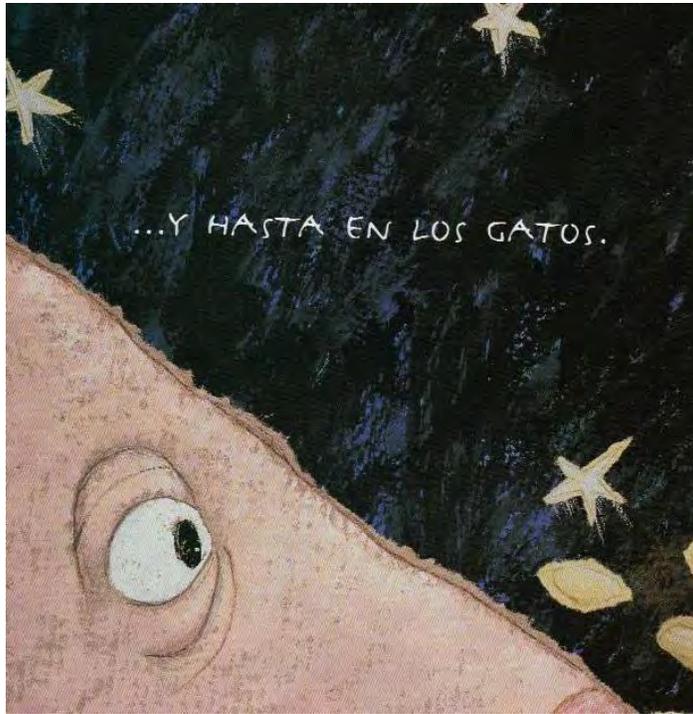


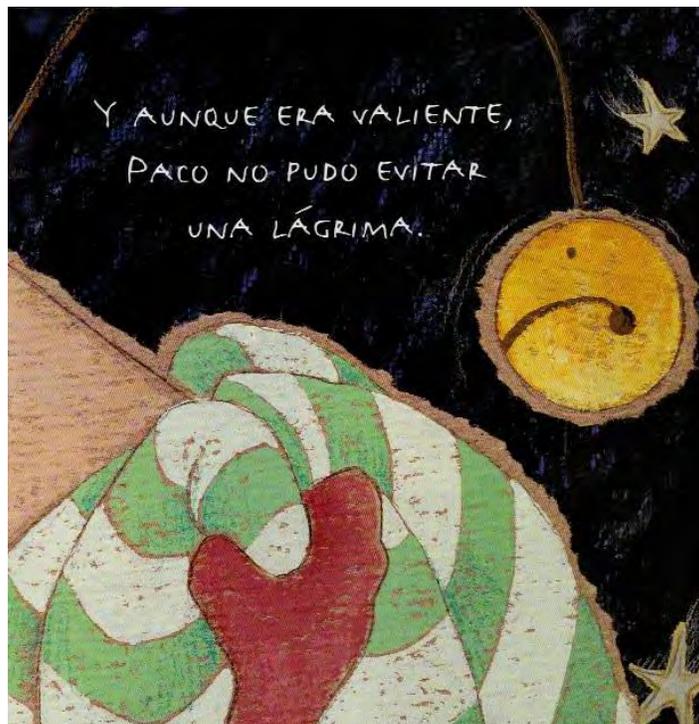
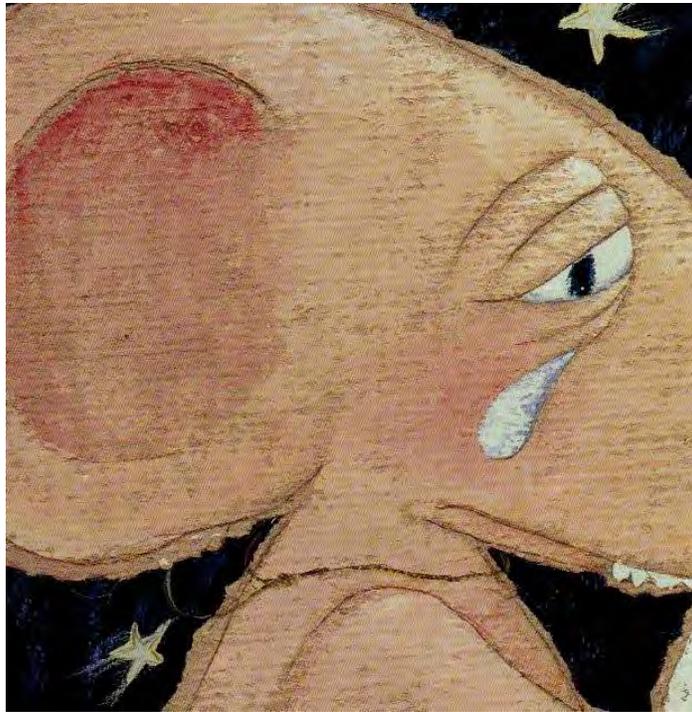


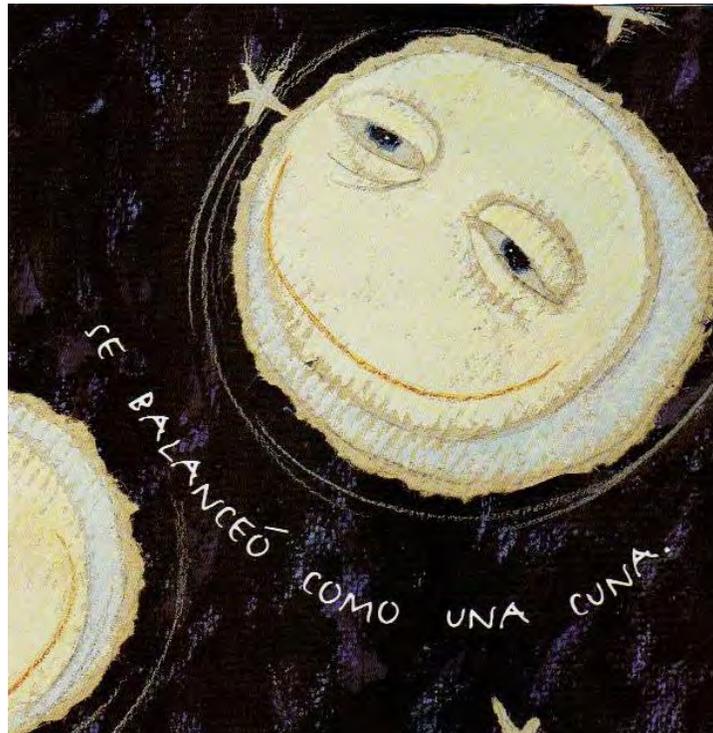
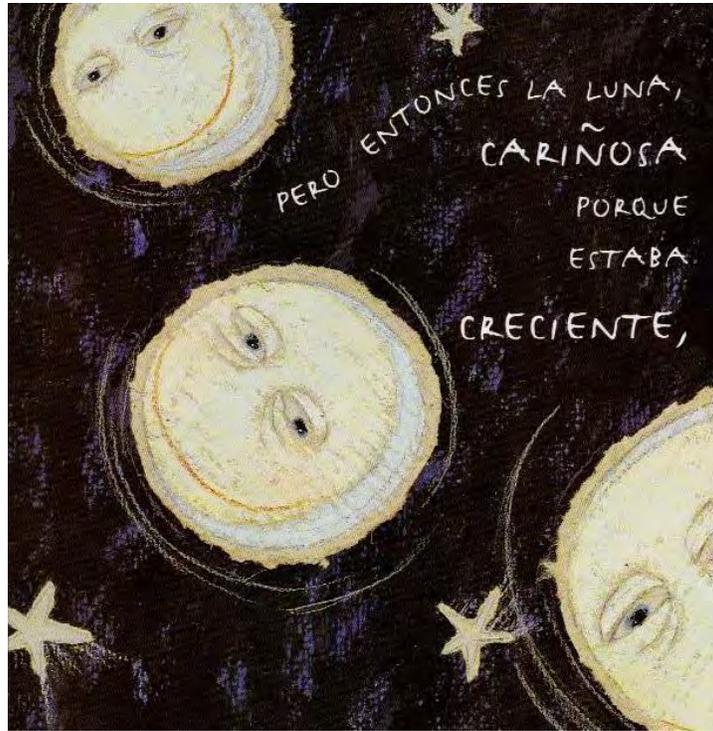


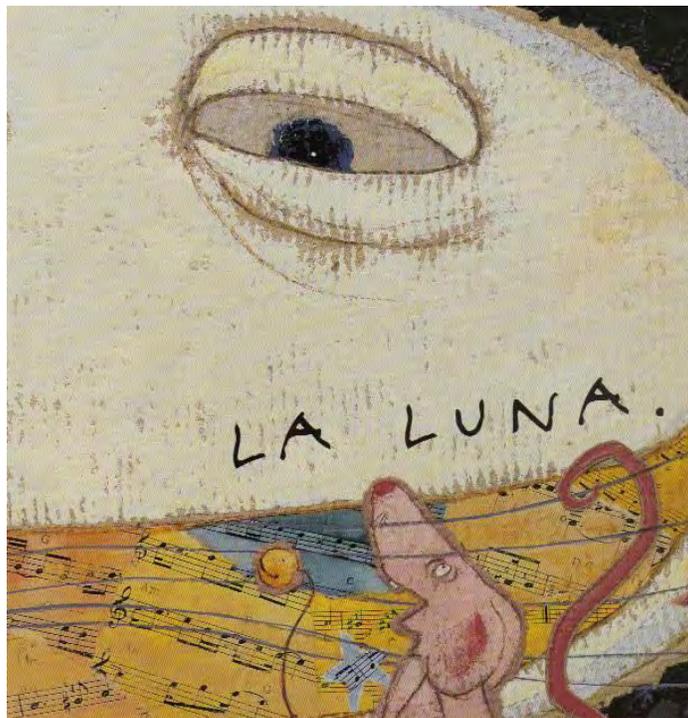
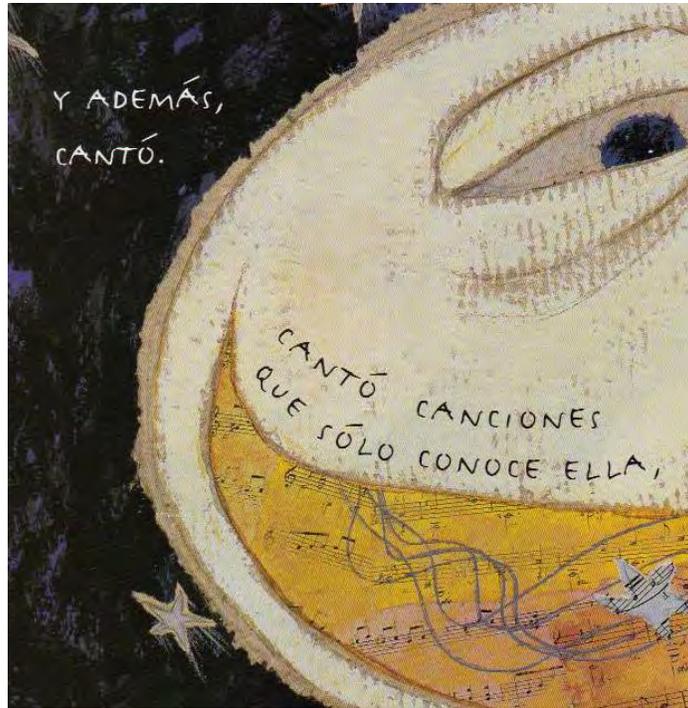


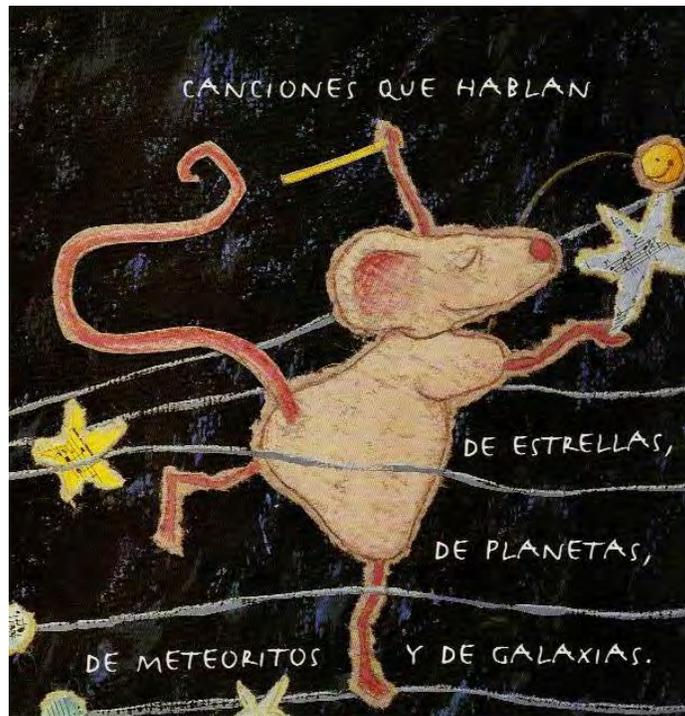
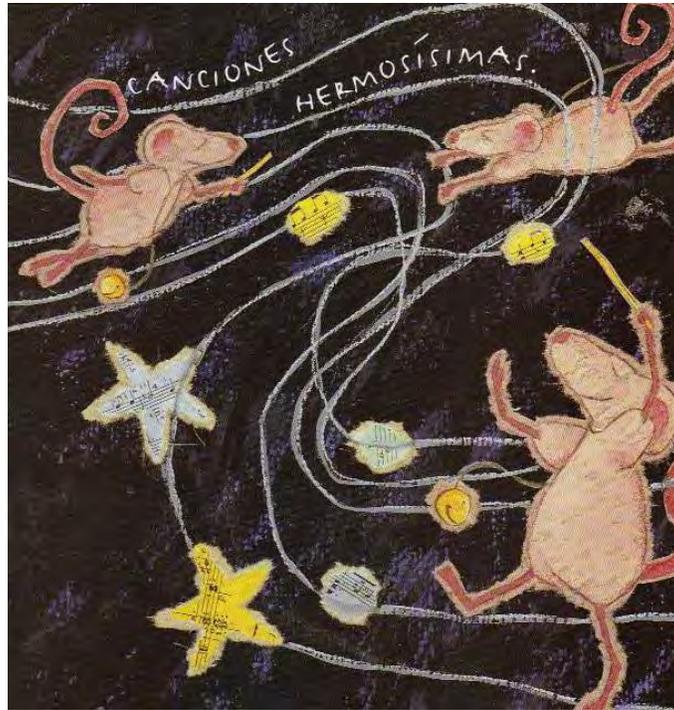


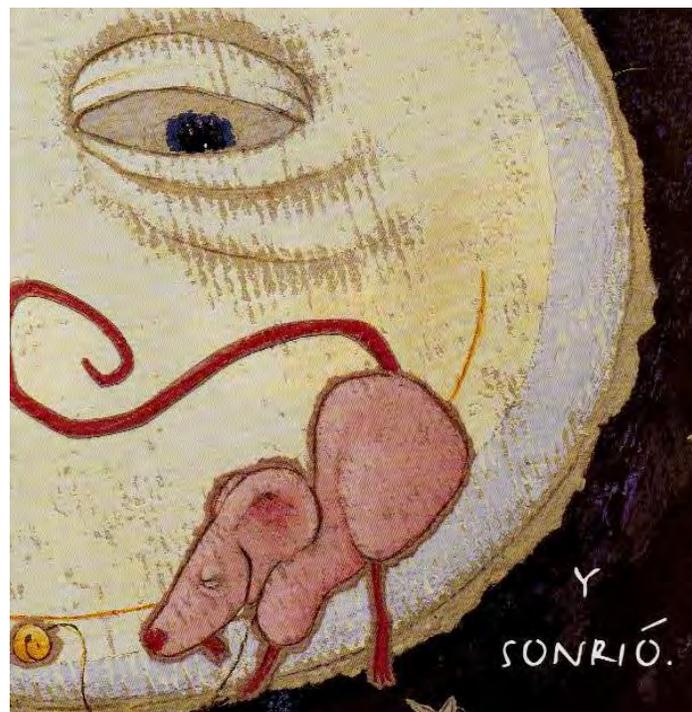
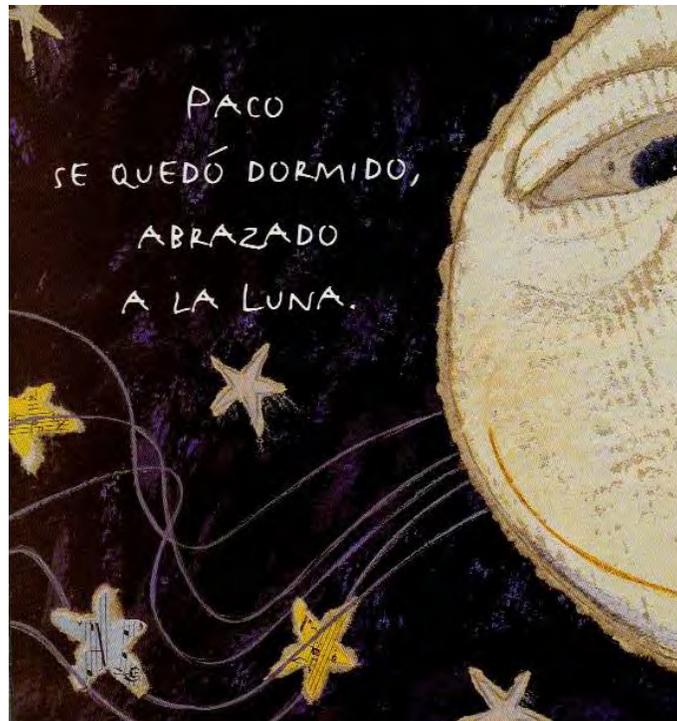


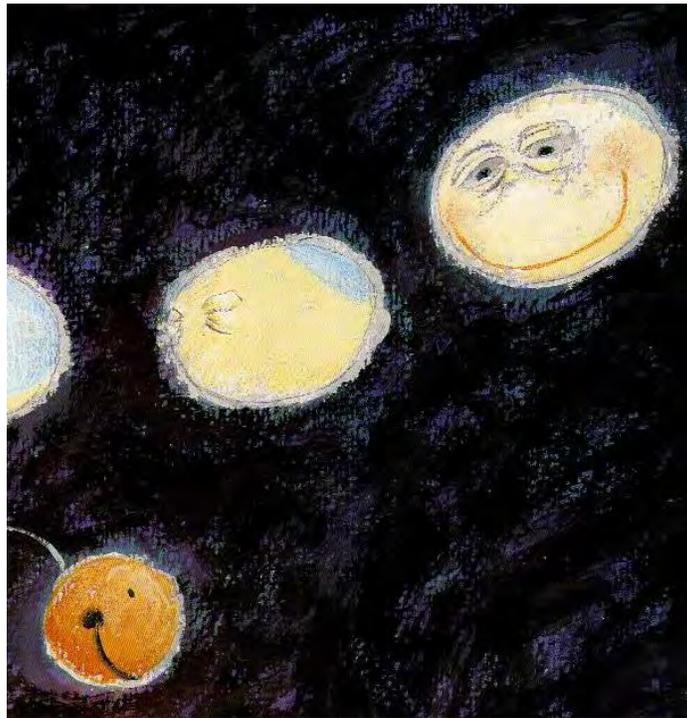
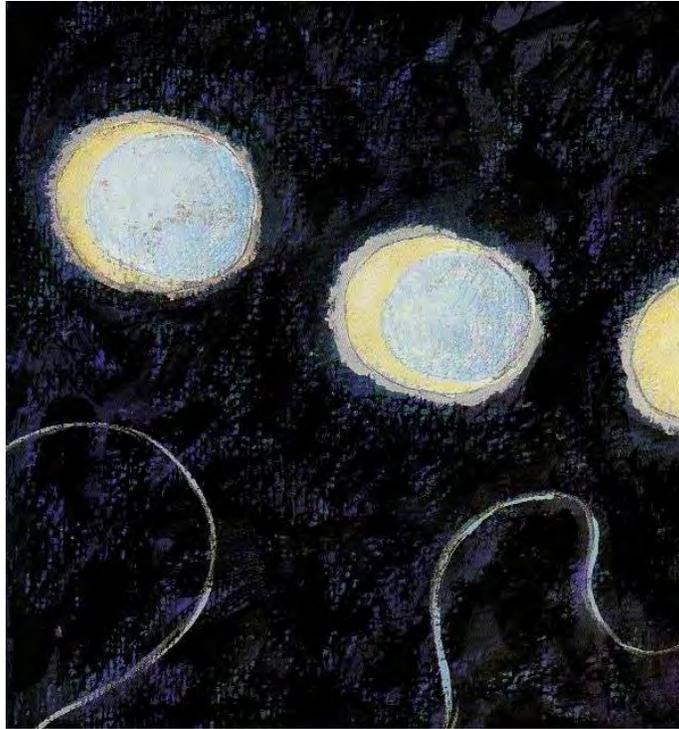


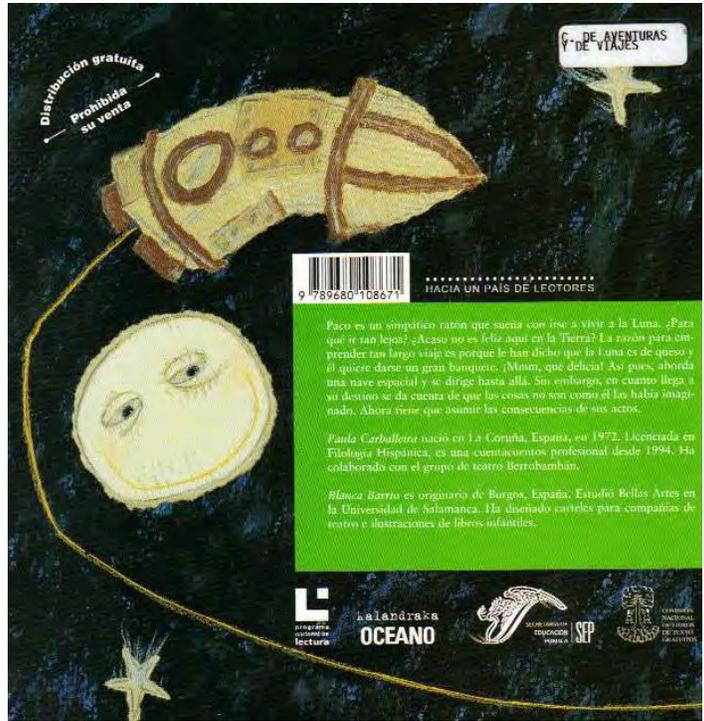












Distribución gratuita
Prohibida su venta

9 DE AVENTURAS
Y DE VIAJES



HACIA UN PAÍS DE LECTORES

Paolo es un simpático ratón que sueña con irse a vivir a la Luna. ¿Para qué ir tan lejos? ¿Acaso no es feliz aquí en la Tierra? La razón para comprender tan largo viaje te porque le han dicho que la Luna es de queso y él quiere darse un gran banquete. ¡Mmm, qué delicia! Así pues, abor­da una nave espacial y se dirige hasta allá. Sin embargo, en cuanto llega a su destino se da cuenta de que las cosas no son como él las había imagi­nado. Ahora tiene que asumir las consecuencias de sus actos.

Paula Carballeira nació en La Coruña, España, en 1972. Licenciada en Filología Hispánica, es una cuentacuentos profesional desde 1994. Ha colaborado con el grupo de teatro Berruhamban.

Blanca Barrio es originaria de Burgos, España. Estudió Bellas Artes en la Universidad de Salamanca. Ha diseñado carteles para compañías de teatro e ilustraciones de libros infantiles.

