



# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

ANTEPROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“LIBRO DE TEXTO GRATUITO PARA EL ALUMNO COMO REPRODUCTOR DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR”

SEMINARIO-TALLER DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

TUTORA-DIRECTORA: *DRA. LOURDES TERESA CUEVAS RAMÍREZ*

ASESORA METODOLÓGICA: *MTRA. MA. DE LOS ÁNGELES NAVALES  
COLL*

LECTORA: *DRA. MARICELA ZUÑIGA RODRIGUEZ*

ALUMNA: *VITE GONZÁLEZ CITLALI MAGDALENA*

MAYO, 2012

## ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. Estado de la Cuestión.....	4
3. Justificación.....	8
4. Planteamiento del Problema.....	9
5. Objetivo General.....	9
6. Objetivos Específicos.....	9
7. Preguntas de Investigación.....	9
8. Hipótesis.....	10
9. Estado del Conocimiento / Marco Teórico	
✚ La teoría del habitus según Bourdieu.....	11
✚ El habitus como "disposición" y "esquema".....	12
✚ El habitus como disposición estratégica.....	14
✚ El habitus como "sentido del juego".....	16
✚ La génesis del habitus .....	18
✚ El espacio social como articulación de campos.....	20
✚ Espacio Social.....	21
✚ Las tres especies de capital según Bourdie.....	21
✚ Educación y reproducción cultural.....	23
✚ Teoría del Esquema del Género.....	23
✚ La Organización Escolar y el Curriculum.....	26
Revisión de las prácticas discriminadoras en el contexto escolar	
10. Marco Contextual	
✚ Feminismo.....	31
✚ Surgimiento de los Libros de Texto Gratuitos.....	31
✚ Plan Nacional de desarrollo 2007-2012.....	33
✚ Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica.....	33
11. Metodología .....	34
12. Conclusiones.....	38
13. Bibliografía.....	39

## Libro de texto gratuito para el alumno como reproductor de estereotipos de género en la educación escolar

### Introducción

---

Actualmente se menciona mucho el tema equidad de género, sin embargo muy poco esta estudiado como problema educativo (Ames, 2005; 11). La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su art. 3° nos menciona que todo ciudadano debe tener derecho a la educación básica gratuita y el art. 4° nos explica que el hombre y la mujer serán vistos como iguales ante la ley y aparte dará protección para que esto se cumpla. Mientras tanto la Declaración de los Derechos Humanos menciona en su art. 2° que toda persona tiene los mismos derechos de cualquier índole y condición y el art. 7° enuncia que la ley protegerá ante cualquier provocación de discriminación. En cuanto al Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 se menciona en el décimo objetivo que se buscara reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas.

Por otro lado, el acuerdo número 592 publicado en el Diario Oficial de la Federación en el que se establece la articulación de Educación Básica, determina un trayecto formativo y organizado en el plan y programas de estudio congruentes al sistema educativo nacional, dictaminado tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de Educación. Así mismo su apartado de la Reforma Integral de la Educación Básica en su proceso de elaboración del currículo, hace mención a la mejora continua de los materiales educativos para la orientación a la equidad de género.

Por ende el tema de equidad de género termina instalándose en la educación que tenemos dentro de la sociedad, la cultura, la familia y entre muchas otras, en las propias Instituciones educativas.

La investigación presentada, analiza un material didáctico (el libro de texto del alumno) donde en un contexto escolar común y erróneamente suele convertirse

en el centro de la educación. Sin embargo en un apartado del marco teórico se hace una revisión al currículo dentro del contexto escolar ya que investigaciones demuestran que tanto la forma de organizarse el currículum implícito u oculto tradicionalmente han potenciado la discriminación de género así mismo un acercamiento al papel docente por dicha razón.

### Estado de la Cuestión

En cuanto a las investigaciones internacionales del tema de estereotipos de género en la educación se han encontrado publicaciones, en España la de Ma. Antonia Manassero Mas y Ángel Vázquez Alonso *“El Análisis de los estereotipos de género observados en el lenguaje de los libros de ciencias y tecnología de secundaria”*, donde los investigadores evalúan el grado en que los nuevos libros asumen los principios de equidad referidos al género proclamados en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Además se examinó en dicha investigación una muestra de libros de texto publicados por las editoriales, donde los resultados globales respecto a los estereotipos de género muestran una situación insatisfactoria por no ser promotora de la igualdad.

Otra de las investigaciones encontradas en España, fue la de Pellejero Goñi Lucia y Torres Iglesias Blanca denominada *“la Educación de la Sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación primaria”* esta investigación se encarga de cumplir una serie de objetivos, entre ellos identifica las fortalezas, debilidades y carencias respecto al hecho sexual humano en los libros de texto de Conocimiento del Medio y de Matemáticas de primer curso de primaria en euskera y en castellano. También conoce el tratamiento dado por las editoriales en cuanto al contenido escrito e icónico respecto al concepto sexo y género; confirma si los libros de texto reflejan un adecuado abordaje de la educación sexual. Valora a su vez si los libros de texto pueden servir como herramienta complementaria, para abordar la educación de la sexualidad. Coteja las diferencias en función del idioma, euskera y castellano, de la misma editorial respecto al tratamiento dado al sexo y al género. Averigua cual es el área de conocimiento, matemáticas o conocimiento del medio que en base al

conocimiento escrito e icónico, más se acerca a las ciencias sexológicas. Las variables estudiadas fueron: el cuerpo, las familias y las amistades. En el análisis se formularon las siguientes preguntas: ¿qué dice? Y ¿cómo lo dice?. Se encontró que las mujeres aparecen representadas en el 37.2% de los casos, por lo que se incluye que los libros de texto transmiten un modelo social, que tiene forma y figura de hombre; modelo que no se ajusta a la realidad social actual, en la que las mujeres constituyen el 51% de la población mundial. La editorial Anaya es la más equitativa en cuanto al número de imágenes femeninas (46%) y masculinas (54%).

Las imágenes de los libros de texto continúan transmitiendo estereotipos, lo que se hace evidente en aspectos como en la asignación de colores, por sexo, la caracterización de los personajes, la representación espacial de personajes masculinos y femeninos, etcétera. Un claro ejemplo es el artículo publicado en Brasil por Sara Oliviera llamado "*Texto visual, estereotipos de género e o libro didáctico de língua estrangeira*" el cual es parte de una investigación que tiene como propósito presentar los resultados preliminares relacionados con la presencia de estereotipos sexistas en los textos visuales de una selección de libros de texto utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras en escuelas primarias y secundarias de Brasil. Aunque la investigación ha incluido cinco idiomas extranjeros, con el propósito de este artículo sólo los resultados relacionados con los libros de texto Inglés y Francés (28 libros) son reportados. Los resultados preliminares del análisis cualitativo de los materiales seleccionados al azar indican que los hombres y las mujeres siguen siendo visualmente representados de una manera estereotipada en lo profesional, social, económica y aspectos afectivos en cuestión.

Continuando con las investigaciones en España, la tesis de Luengo González Ma. Rosa "*Estereotipos de Género en las imágenes de los libros de Lengua y Literatura de la Enseñanza Secundaria (ESO)*" estudia los libros de texto desde una perspectiva de género con el objeto de comprobar la ocultación y subordinación de la mujer en los mismos de manera que de su lectura se infieren elementos de asimilación estereotipados que hacen a los lectores subliminales de lo que es y debe ser. El análisis de nueva cuenta es realizado sobre las imágenes que se insertan en los libros, las cuales están transmitiendo

estereotipos de género al alumnado que los utiliza en las aulas, sin embargo al ser detectados se dan propuestas para su erradicación. Existen publicaciones por ende que afirman la presencia de una Intervención escolar en la construcción del género como lo menciona Pekka Himanen en su artículo realizado en Andalucía, España o en Lima, Perú por Patricia Ames en su artículo "*Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación*" donde menciona la discriminación sexual que hay en la educación. En Buenos Aires, Argentina, Graciela Morgade publica "*El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*" donde de igual manera su trabajo incluye la discriminación sexual dentro de la educación Argentina.

Entre las investigaciones de México se encuentra "*La violencia simbólica en las imágenes de los libros de texto del tercer ciclo de Educación Primaria en la construcción del género*" una tesis de Ma. Bárbara Ladrón de Guevara Benítez donde se vislumbran los resultados que se obtuvieron del estudio del objeto empírico y su comprensión a partir de los planteamientos teóricos que se establecen con el análisis teórico y el análisis de imágenes. Se parte de la idea de que una de las experiencias más importantes que realizan los niños y las niñas en la escuela primaria en su proceso de formación, es la relación con los textos escolares, en ella se establece la comunicación, entendida como la transmisión y recepción de señales o significados a través de un sistema de símbolos códigos, gestos, lenguajes, etc., comunes al emisor y al receptor. Al establecerse la transmisión o lo que la imagen significa y recepción lo que el alumno o alumna interpreta, estas señales o significados forman un sistema de símbolos, en este caso la imagen posee significaciones ya sean explícitas (lo que para todos es visible), o implícitas (aquello que es invisible, lo que no se ve a simple vista y que responde a una ideología), estableciendo esquemas de percepción y apreciación, que la imagen transmite y son incorporados de manera natural, como lo tiene que estar establecido, de ahí la importancia de que es lo que transmiten las imágenes que se encuentran en los libros de texto.

Autoras como Gabriela Delgado y Margarita Mata Acosta publican en el 2006 su artículo "*¿Solo hay género neutro en la Educación?*", donde mencionan que

en México es necesario plantear que existen diferencias por género que se dan al interior del mundo escolar desde el currículo. Además se cuestionan las posturas que abordan la problemática de género y equidad como requisito para lograr la calidad de la educación nacional, como es el otorgar el mismo valor social y ético a las personas independientemente de su sexo y su articulación en el quehacer cotidiano del aula.

Entre las publicaciones de tesis, Yolanda Figueroa López presenta *“Educar para ser mujer: la filosofía educativa en Puerto Rico y México, su efecto en la construcción del género 1900-1930”*. Laura Calderón Valencia publica *“La Construcción social de la Realidad de los roles de género en el libro de texto gratuito”* en 1998 y Gabriela Liliana Gil Mass por su parte publica sobre *“Estereotipos de género masculino y femenino presentes en la publicidad escrita”* un estudio acerca de su influencia en la satisfacción de la imagen corporal en adolescentes hombres y mujeres. Martha Palacios Lozano el mismo año publica su artículo *“La influencia de la escuela primaria en la adquisición de la Identidad de Género”* escribe sobre el androcentrismo en la sociedad en función de los hombres y su efecto en la identidad de género, sin embargo Palacios menciona que debe intentarse un cambio por parte de los docentes ya que los textos empleados en los libros, las imágenes y los enunciados tienen una influencia sobre el género.

Elena Azaola Garrido publica en el 2009 *“Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México”*, donde el estudio permite conocer ampliamente la situación de la igualdad y violencia de género en las escuelas de educación básica del país en base a los comportamientos, actitudes y estereotipos en los cuales se manifiesta la discriminación por género.

El tema de equidad de género resulta de suma importancia, ya que es necesario erradicar la discriminación, pero más enfocada a la detección y prevención de los factores que la propician dentro del contexto educativo y más aún al ser docente, el interés se centra en los factores relacionados con las Instituciones educativas. Se abordará la investigación desde uno de los principales materiales educativos que encontramos en nuestro contexto escolar: el libro de texto gratuito.

Por ende, realizaré un análisis a los libros de texto de tercer año de primaria para el alumno con el objeto de detectar estereotipos de género.

Escogí Educación Primaria Versalles en Pachuca, Hgo., porque allí laboro y puedo tener un acceso más cercano a mi objeto de estudio.

Con este proyecto se espera aportar con datos e información que muestre la influencia de roles de género marcados en los libros de texto del alumno, con el fin de que se revise con mayor detenimiento el material didáctico con el que se trabaja en las Instituciones educativas. Es menester comentar que en el ciclo escolar 2011-2012, el libro de tercer grado cambia a causa de la nueva reforma curricular RIEB, y por ende, servirá como antecedente para un análisis comparativo de la evolución que presentan los libros de textos ante el tema equidad de género. Inclusive sí detectaran influencias de estereotipos de género en los libros del alumno, se motivará a estudiar también libros de apoyo, el libro del maestro, etc.

Los textos publicados en el estado de la cuestión se acercan mucho a al tema a investigar, sin embargo no recopilan todos los criterios que se pretenden estudiar en esta investigación. Además la investigación aportará cualitativa y cuantitativamente datos para futuras investigaciones en el tema equidad de género.

## Planteamiento del problema

---

Dentro del contexto escolar se ha comprobado que en la educación básica a nivel primaria, el material educativo más ocupado y en el que recae el mayor peso para alcanzar el aprendizaje del alumno o alumna, es el libro de texto, donde su contenido tiende a promover estereotipos de género por medio del lenguaje e imágenes que emplea. Esto aunado a la existencia de profesores con ideologías tradicionalistas que promueven consiente o inconscientemente roles a los y las estudiantes dependiendo su sexo. Por lo tanto tiende a ser un problema educativo ya que si no se otorga mayor atención a los materiales de enseñanza-aprendizaje, se pueden seguir cometiendo errores e injusticias a tan temprana edad estudiantil, que repercutirá a corto, mediano y largo plazo en el respeto e igualdad entre mujeres y hombres dentro de la sociedad.

Por ello se plantea la siguiente pregunta como tema de investigación:

\*¿Intervienen los libros de texto para el alumno, en la reproducción de estereotipos de género en el grupo de tercer grado de Educación Primaria Versalles, en Pachuca Hgo?

## Objetivo General

---

\*Detectar cómo intervienen los libros de texto para el alumno, en la reproducción de estereotipos de género, en un grupo de tercer grado de una escuela privada (Educación Primaria Versalles, en Pachuca Hgo).

## Objetivos Específicos

---

\*Analizar los libros de texto del alumno de tercer grado de primaria, para detectar estereotipos de género.

\*Describir cómo intervienen los libros de texto para el alumno, en la reproducción de estereotipos de género en el grupo de tercer grado de Educación Primaria Versalles, en Pachuca Hgo.

## Preguntas de Investigación

---

\*¿En el grupo de 3° grado de Educación Primaria Versalles de Pachuca, Hgo., están interviniendo los libros de texto gratuitos para el alumno, en la reproducción de estereotipos de género?

¿Cuáles son los factores considerados como interventores en los libros de texto para el alumno que promueven la reproducción de estereotipos de género?

¿Los alumnos muestran conciencia sobre las reproducciones de estereotipos de género con los libros de texto para el alumno de 3er. grado?

## Hipótesis

---

Que los alumnos y alumnas estén llevando dentro del aula de tercer grado de la escuela Educación Primaria Versalles una reproducción de estereotipos de género al estar trabajando con el libro de texto del alumno. Como consecuencia se haría una cadena de transmisión de conductas aprendidas de manera directa o indirecta por el alumno o la alumna, dadas por la sociedad en que viven. Como es un estudio cualitativo debe ser supuesto a investigación.

Los fundamentos teóricos del anteproyecto de investigación recaen en vislumbrar las realidades sociales como reproducciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos. Corcuff (1995: 17) subraya, la importancia de la historicidad para los constructivistas, a causa de un mundo social que se construye a partir de lo ya construido en el pasado, así también las formas sociales del pasado, son reproducidas, apropiadas, desplazadas y transformadas en las prácticas y las interacciones de la vida cotidiana de los actores; y en cuanto a la herencia del pasado, abre un campo de posibilidades en el futuro.

En este proceso histórico, las realidades sociales son a la vez objetivadas e interiorizadas, por una parte remiten a mundos objetivados (reglas, instituciones...) exteriores a los agentes, que funcionan a la vez como condiciones limitantes y como puntos de apoyo para la acción; y por otra se inscriben en mundos subjetivos e interiorizados, constituidos principalmente por formas de sensibilidad, de percepción, de representación y de conocimiento.

De esto último también se menciona en el habitus de Norbert Elías (concebido como “estructura interior de la personalidad”), así como el habitus de Bourdieu (concebido a la vez como “esquema” y “disposición”) , la “conciencia práctica” de Anthony Giddens y la “sociedad interiorizada” de Peter Berger y Thomas Luckman.

En cuanto a *la teoría de Bourdieu* conocida por él como *estructuralismo o estructuralista* se entiende la afirmación de que existen en el mundo social mismo, y no sólo en los sistemas simbólicos como el lenguaje, el mito, etc. - estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes y capaces de orientar o de restringir sus prácticas y sus representaciones” (Bourdieu, 1987a: 147).

En cuanto al constructivismo, Bourdieu lo entiende así:

“Entiendo por constructivismo la afirmación de que existe una génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son

constitutivos de lo que llamo habitus, por una parte; y por otra de las estructuras sociales, particularmente de lo que llamo campos o grupos, así como también de lo que ordinariamente suelen llamarse clases sociales” (*ibid.*).

<sup>1</sup> En este punto se retoma el conocido texto de Marx en El 18 brumario de Luis Bonaparte: “Los hombres hacen su propia historia, pero no arbitrariamente y en condiciones elegidas por ellos mismos, sino en condiciones directamente dadas y heredadas del pasado”.

Bourdieu condensa su respuesta en el siguiente texto:

“El habitus como sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas [...] precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias” (Bourdieu, 1987b: 40).

Por lo tanto, este concepto le permite a Bourdieu postularlo como una intencionalidad sin intención.

El habitus se remonta a la hexis de Aristóteles, entendida como una disposición moral generadora de actos. La escolástica retoma esta misma noción para aplicarla, a través de Santo Tomás, a las “virtudes” en el sentido de la teología moral católica. Hegel, a su vez, la reasume bajo el término de “Sittlichkeit”, entendiéndolo por tal el conjunto de disposiciones permanentes constitutivas de la “moral realizada”, esto es, de la moralidad objetiva. Más cerca de nosotros, es evidente que las nociones claves de la segunda filosofía de Wittgenstein - juego, regla, hábito, aprendizaje - constituyen un aporte masivo a la comprensión del juego social, y por lo mismo pueden ser comparadas fácilmente con los significados asociados por Bourdieu precisamente al concepto de habitus: sentido práctico, sentido del juego, etc. (Taylor, 1995: 554).

*Para Durkheim toda educación, en tanto que proceso de socialización, “consiste en un esfuerzo continuo por imponer al niño maneras de ver, de sentir*

*y de actuar a las cuales no hubieran podido tener acceso espontáneamente” (Durkheim, 1969: 36-37).*

Dentro de la escuela francesa de sociología, M. Mauss recuperará la dimensión corporal de la hexis aristotélica, introduciendo una antropología de las “técnicas corporales” que no disocia las actitudes corporales de su valor simbólico ni de su función de distinción cultural. Las “técnicas corporales” conformarían, según la expresión de Mauss, una “idiosincracia social”, es decir, un conjunto de disposiciones corporales marcadas por la educación recibida.

En fin, el precedente inmediato del habitus de Bourdieu se encuentra en la obra de E. Panofsky (1967), quien recupera de la escolástica la noción de “hábito mental” como principio organizador de las formas de expresión y de las creaciones de la cultura escolástica (desde las catedrales góticas hasta las “Summas teológicas”)

El habitus como “disposición y esquema”

Bourdieu recurre a dos términos claves para definir el habitus: el de “disposición” y el de “esquema”. El primer término es una herencia de la filosofía moral: “el término *disposición* parece particularmente apropiado para expresar todo lo que recubre el concepto de habitus (definido como sistema de disposiciones): en efecto, expresa ante todo el resultado de una acción organizadora que reviste, por lo mismo, un sentido muy próximo al de términos como estructura; además designa una manera de ser, una propensión o una inclinación” (Bourdieu, 1972: 247).

El término esquema, más recientemente asociado con la noción de “competencia” de la gramática generativa de Chomsky, tiene una connotación más cognotivista y deriva directamente del “esquema” o “sistema simbólico” de Lévi-Strauss. En efecto, desde sus primeras definiciones Bourdieu caracteriza al habitus como un “sistema de esquemas interiorizados que permiten engendrar todos los pensamientos, percepciones y acciones característicos de una cultura, y sólo a éstos” (in Panofsky, 1967: 152).

Así entendido, el habitus tiene un carácter multidimensional: es a la vez eidos (sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas), ethos (disposiciones morales), hexis (registro de posturas y gestos) y aisthesis (gusto, disposición estética). Esto quiere decir que el concepto engloba de modo indiferenciado tanto el plano cognoscitivo, como el axiológico y el práctico, con lo cual se está cuestionando las distinciones filosóficas intelectualistas entre categorías lógicas y valores éticos, por un lado, y entre cuerpo e intelecto por otro. O lo que es lo mismo: se está superando las distinciones de la psicología tradicional entre lo intelectual, lo afectivo y lo corporal.

Aunque, por otra parte, no se excluye la posibilidad de que el habitus se explicita conscientemente en forma de “esquema metódico” por efecto de la educación formal y de la inculcación sistemática. Con otras palabras: no se puede ignorar el trabajo de codificación y de formalización que opera sobre el habitus y a partir del habitus.

Por otra parte “cualquiera sea el terreno al que se aplique, el *esquema* produce términos opuestos y jerarquizados, y al mismo tiempo la relación que los une” (Bourdieu, 1976: 39). Así concebido, el esquema se sujeta a las leyes de equivalencia, de sustitución y de inversión, como nos lo enseñara Lévi-Strauss. Hasta aquí Bourdieu permanece fiel al principio estructuralista de la oposición distintiva como generadora del sentido y del “valor” (en sentido semiológico, y no axiológico), y concibe la función simbólica como un “poder separador, distinción, diacrisis, discretio, que hace surgir unidades discretas de la continuidad insecable, y la diferencia de la indiferencia” (Bourdieu, 1979b: 558).

### El habitus como disposición estratégica

Llegados a este punto podríamos preguntarnos si el concepto de habitus, inicialmente elaborado a partir de las prácticas rituales de una sociedad tradicional, puede aplicarse también a las prácticas simbólicas e ideológicas de las sociedades modernas caracterizadas por la diferenciación de campos y la división en clases sociales. Para Bourdieu la respuesta no ofrece dudas: “el análisis practicado en *Sens pratique* vale también allende las sociedades sin escritura” (Bourdieu, 1987b: 41).

Dicho de otro modo: “la «mitología social» de las sociedades modernas y las diversas visiones del mundo que ella contiene se rigen por la misma lógica simbólica de las sociedades tradicionales [...]. En efecto, todos los análisis de La distinción tienden a demostrar la existencia, en el seno de las sociedades modernas, de un mismo “organon ético”, de una misma “matriz de lugares comunes” o de una misma “gramática generadora”, conjunto de esquemas que desempeñan una función integradora capaz de garantizar un minimum de conformismo lógico y moral” (Mary, 1992: 58)

Sin embargo, es innegable que las características propias de las sociedades modernas - que son sociedades individualistas, liberales y clasistas fundadas en la economía de mercado - han exigido sucesivas correcciones y readaptaciones del concepto de habitus, todas ellas orientadas a atenuar sus funciones reproductivas y a subrayar su apertura, su creatividad y su capacidad de improvisación:

“El habitus no es el destino, como se lo interpreta a veces. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas y, por lo mismo, es afectado también permanentemente por ellas. Es duradera, pero no inmutable” (Bourdieu, 1992: 109).

De ahora en adelante el habitus tenderá a ser cada vez más “una creatividad gobernada por reglas”, una competencia capaz de engendrar una infinidad de respuestas a partir de un número reducido de principios.

Una primera rectificación consistió en superponer al paradigma estructuralista inicial el paradigma de la estrategia (ligado al modelo del mercado), por el que el habitus se concebía también como “disposición estratégica”. Según el propio Bourdieu, la noción de estrategia le permitió romper con el punto de vista objetivista y con la idea de “estructura sin agente” que suponía el estructuralismo (Bourdieu, 1987a: 79 ). Al mismo tiempo le permitió flexibilizar la noción de habitus, confiriendo al agente autonomía, un espacio de juego y una apertura con alternativas.

Así, por ejemplo, el patrimonio cultural y lingüístico transmitido por la familia es incorporado en forma de habitus por el “heredero” mediante un trabajo acumulado que comporta un costo social. El valor de este costo se mide por el

tiempo, el esfuerzo y el sacrificio empeñados en la adquisición y ampliación de dicho patrimonio, que generalmente coincide con el tiempo dedicado a la socialización. De este modo la familia no es sólo una empresa de acumulación de capital cultural, sino el primer mercado donde se rentabilizan las primeras “inversiones”, en el sentido de que es allí donde se fija su primer precio a través de las sanciones parentales (reconocimiento, valorización de la persona). Este nuevo paradigma del “valor de cambio” se prolonga en el seno del “mercado escolar” y del mercado de trabajo.

### El habitus como “sentido del juego”

Para evitar la connotación intencional y racionalista que ha adquirido la noción de estrategia en la tradición intelectualista de la filosofía occidental <sup>2</sup>, Bourdieu introduce un nuevo correctivo a los paradigmas precedentes, aunque sin descartarlos ni desecharlos del todo: la metáfora del juego, que permite reinterpretar la “disposición estratégica” como “sentido de juego”.

En efecto, nada parece ilustrar mejor la estrategia sin cálculo y sin fines conscientes del “sentido práctico” que el “sentido del juego”:

“La acción que guía el sentido del juego tiene todas las apariencias de la acción racional que diseñaría un observador imparcial dotado de toda la información útil y capaz de manejar tal información racionalmente. Y sin embargo no tiene por principio la razón. Basta pensar en la decisión espontánea del jugador de tenis que se sube a la red a contratiempo para comprender que no tiene nada en común con la construcción racional que, luego de analizar dicha decisión, elabora el entrenador para explicarla y para desprender de allí lecciones comunicables. De hecho, las condiciones del cálculo racional casi nunca vienen dadas en la práctica, sea por falta de tiempo, sea porque la información es limitada, etc. Y sin embargo, los agentes hacen «la única cosa que tenían que hacer» mucho más frecuentemente que si actuaran al azar...” (Bourdieu, 1987a: 21).

Con respecto a la metáfora del juego aplicada a la vida social cabe hacer las siguientes aclaraciones (Mary, 1992: 77)

- a) El juego se refiere a una actividad sometida a reglas generalmente escritas y explícitas. Sin embargo, según Bourdieu el “juego social” no siempre comporta reglas explícitas. Las normas de legitimidad son reconocidas e interiorizadas por los agentes y pueden estar muy alejadas de las normas escritas.
- b) En un segundo sentido, el juego remite al desarrollo mismo de una partida y a la manera de jugar. Hay juego porque las reglas abren un espacio de juego como sistema de alternativas a la vez limitado y abierto, regido por la “lógica inmanente” del juego en cuestión (piénsese, por ejemplo, en un juego de ajedrez). El conocimiento de esta “lógica inmanente” fundamenta el arte de jugar. Ahora bien, si nos situamos en esta perspectiva, el “sentido del juego” es una competencia (en el sentido de Chomsky) cercana a la noción de “habilidad”.

“Este sentido del juego, como lo decimos en francés, es lo que permite hacer infinidad de «jugadas» adaptadas a la infinidad de situaciones posibles que ninguna regla, por compleja que sea, podría prever” (Bourdieu, 1987a: 19).

Lo que aquí se afirma, bajo la metáfora del juego, es el poder de invención y de improvisación del habitus de cara al “espacio de los posibles”.

En un tercer sentido, el juego implica afrontar en cada jugada las probabilidades abiertas por la situación del juego en un momento determinado. Es decir, la “habilidad de jugar” se actualiza en las diferentes “situaciones de juego” que restringen el espacio de las alternativas posibles a las solas alternativas probables en el momento considerado. Es aquí donde, según Bourdieu, interviene la “disposición estratégica” propiamente dicha, es decir:

“el arte de estimar y de aprovechar las oportunidades, de ver en la configuración del presente de la situación el futuro «apresentado» (como dice Husserl para contraponerlo al futuro imaginario del proyecto), la aptitud para anticipar el porvenir mediante una especie de inducción práctica e incluso para apostar lo posible contra lo probable mediante un riesgo calculado” (Bourdieu, 1974: 11).

Por último, la condición esencial para acceder al juego social es el poder, dado que la capacidad de jugar es solidaria del juego (por ejemplo, de cartas) que se

posee. Podríamos decir que existe una diferencia capital entre el habitus en sentido restringido y el “sentido del juego”: todo individuo y todo agente social están en cierto modo “condenados” al habitus; pero el “sentido del juego” está desigualmente distribuido y depende del capital que se posee. Pero el capital es poder, y por lo tanto el poder determina la esfera de lo posible.

### La génesis del habitus

Hasta ahora hemos centrado nuestra exposición sobre el contenido racional del concepto del habitus, relegando a segundo plano la problemática de su génesis, es decir, sus condiciones de producción y de reproducción.

En primera instancia, Bourdieu presenta la génesis del habitus como proceso de inculcación de un arbitrario cultural y como incorporación de determinadas condiciones de existencia; lo que parece sugerir dos modos distintos de generación del habitus: la inculcación y la incorporación.

La inculcación, tal como es analizada en *La Reproducción*, supone una acción pedagógica efectuada dentro de un espacio institucional (familiar o escolar) por agentes especializados, dotados de autoridad de delegación, que imponen normas arbitrarias valiéndose de técnicas disciplinarias. La incorporación, en cambio, remite a la idea de una interiorización por los sujetos de las regularidades inscritas en sus condiciones de existencia. Por lo tanto, diríase que a la “domesticación instituida” se opone una teoría del condicionamiento por estímulos asociados a las diversas situaciones encontradas en el curso de la experiencia.

Bourdieu tiende a privilegiar una u otra de estas perspectivas en sus exposiciones de este proceso genético. Pero insiste siempre sobre su reciprocidad. De hecho, toda institución ejerce su poder de inculcación a través de la mediación de condiciones de existencia específicas:

“La acción pedagógica de la familia y de la escuela [...] se ejerce por lo menos en igual medida a través de condiciones económicas y sociales que son la condición de su ejercicio, que a través de los contenidos que inculca” (Bourdieu, 1979b: 57).

Además, en la formación del habitus primario en el seno de la educación familiar, el efecto de inculcación actual de la educación parental integra también el de las condiciones precedentes de existencia que fueron incorporadas en el curso de la trayectoria de los padres, ya que “la pendiente de la trayectoria paternal contribuye a modelar la experiencia originaria de inserción dinámica en el universo social” (Bourdieu, 1979b: 124). Y a la inversa, la experiencia se adquiere en la confrontación con condiciones de existencia ya informadas por un sistema de significaciones objetivadas e institucionalizadas. En efecto, los estímulos se presentan como sanciones positivas o negativas, porque el mundo de la experiencia ya está previamente estructurado a partir de un orden simbólico. Bourdieu coincide aquí con la noción husserliana de un mundo “pre-donado

“El mundo práctico que se constituye en la relación con el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivadoras es un mundo de fines ya realizados, de recetas o de senderos que deben seguirse y de objetos dotados de «carácter teleológico permanente», como diría Husserl, trátase de herramientas o de instituciones” (Bourdieu, 1980b:90)

Lo que Bourdieu postula es, entonces, una articulación dialéctica entre inculcación e incorporación, entre lo institucional y la experiencia del mundo social.

Al referirse a la génesis del habitus, Bourdieu habla frecuentemente de “incorporación de las estructuras objetivas”. ¿Pero qué son estas estructuras objetivas? En el sentido estructuralista del término, sería el sistema de variaciones diferenciales o de oposiciones distintivas aprehendidas mediante la construcción del modelo. En sentido sociológico-estadístico, en cambio, sería el sistema de regularidades y de probabilidades objetivas asociadas a una posición en el espacio social (Mary, 1992: 97). Si la “estructura objetiva” se entiende en este último sentido no podría ser incorporada subjetivamente, ya que estaría fuera del orden simbólico, es decir, sería un universo sin sentido constituido sólo por un conjunto de estímulos mecánicos. En efecto, el orden simbólico como universo de sentido implica siempre un sistema de diferencias constituidas por unidades discretas, mientras que las regularidades estadísticas obedecen a distribuciones continuas constituidas por variaciones

infinitesimales. Por consiguiente, el orden objetivo de las condiciones de existencia sólo puede ser un orden simbólico “pre-donado”, producto de las objetivaciones del habitus en una fase precedente. Por eso Bourdieu considera que las estructuras sociales de hoy no son más que las estructuras simbólicas de ayer producidas por la lucha de clases, que es también una lucha por las clasificaciones sociales.

La aparente circularidad de esta génesis del habitus (que parece producir las condiciones que lo producen) se rompe afirmando, como lo hace Bourdieu, una relación dialéctica de determinación recíproca entre estructuras parcialmente homólogas. Dicho de otro modo: la génesis del habitus está dominada por una dialéctica en espiral entre “condiciones objetivas” y “disposiciones”. Debe excluirse, por lo tanto, el modelo mecanicista de engendramiento del habitus a partir de una situación definida sólo como conjunto de estímulos, porque las “estimulaciones” sólo podrían ejercer su poder de sollicitación a partir de un universo ya dado que las constituyan como significantes y pertinentes.

#### El espacio social como articulación de campos

El concepto de campo es indisoluble del de habitus (y del de capital). En efecto, según Bourdieu “el principio de la acción histórica, - la del artista, la del científico o la del gobernante, como también la del obrero o la del pequeño funcionario -, no radica en un sujeto que enfrentaría a la sociedad como a un objeto constituido en la exterioridad. Dicho principio no radica ni en la conciencia ni en las cosas, sino en la relación entre dos estados de lo social, es decir, la historia objetivada en las cosas bajo forma de instituciones, y la historia encarnada en los cuerpos bajo la forma del sistema de disposiciones duraderas que llamo habitus” (Bourdieu, 1982: 37-38).

Aquí se postula claramente una relación dialéctica entre habitus y campo, en el sentido de que el uno no puede funcionar sino en relación (recíproca) con el otro. Por consiguiente, es el encuentro entre habitus y campo, entre “historia hecha cuerpo” e “historia hecha cosa”, lo que constituye el mecanismo principal de producción del mundo social. Bourdieu especifica de este modo el doble movimiento constructivista de interiorización de la exterioridad y de

exteriorización de la interioridad. El habitus sería el resultado de la incorporación de las estructuras sociales mediante la “interiorización de la exterioridad”, mientras que el campo sería el producto de la “exteriorización de la interioridad”, es decir, materializaciones institucionales de un sistema de habitus efectuadas en una fase precedente del proceso histórico-social.

### Espacio social

Para Bourdieu es un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras (v.g., autoridad / súbdito; jefe / subordinado; patrón / empleado; hombre / mujer; rico / pobre; distinguido / popular; profesor / alumno etc.). El “valor” de una posición se mide por la distancia social que la separa de otras posiciones inferiores o superiores, lo que equivale a decir que el espacio social es, en definitiva, un sistema de diferencias sociales jerarquizadas (¡“la distinción”!) en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado. Y lo que se llama “orden social” no sería más que el sistema global de espacios sociales constituido por conjuntos de posiciones, a la vez vinculadas y contrapuestas entre sí por las distancias que las separan. En un espacio social dado, las prácticas de los agentes tienden a ajustarse espontáneamente - en circunstancias normales - a las distancias sociales establecidas entre posiciones. Es la dosis de conformismo requerido para el funcionamiento del sistema social. Lo que no excluye, sin embargo, que en períodos de crisis, por ejemplo, se transgredan o se redefinan las distancias sociales.

### Las tres especies de capital de Bourdieu

La transmisión de conocimientos de la cual nos habla Bourdieu se llama a cabo mediante lo que él se refiere como capital de ahí que Bourdieu siga aportando al tema de investigación acerca de esa transmisión de estereotipos.

Según Bourdieu, por el tipo de recursos (o la combinación particular de tipos de recursos) que se moviliza y tiene curso en su ámbito. A pesar de su aparente diversidad, estos recursos pueden reagruparse entre tres grandes categorías:

\*Recursos de naturaleza económica (entre los que el dinero ocupa un lugar preeminente por su papel de equivalente universal).

\*Recursos de naturaleza cultural (entre los cuales los diplomas escolares y universitarios han cobrado una importancia creciente).

\*Recursos sociales consistentes en la capacidad de movilizar en provecho propio redes de relaciones sociales más o menos extensas, derivadas de la pertenencia a diferentes grupos o "clientelas".

Por esta razón se da el nombre de capital\_a los recursos en los diferentes campos: capital *económico*, capital *cultural* y capital *social* (la red de relaciones movilizables). (Bourdieu, 1979a: 3-6; 1980a: 2-3). Sin embargo introduce una cuarta especie: *el capital simbólico*. Éste consiste en ciertas propiedades impalpables, inefables y cuasi-carismáticas que parecen inherentes a la naturaleza misma del agente. Tales propiedades suelen llamarse, por ejemplo, autoridad, prestigio, reputación, crédito, fama, notoriedad, honorabilidad, talento, don, gusto, inteligencia, etc. Según Bourdieu, el capital simbólico así entendido "no es más que el capital económico o cultural en cuanto conocido y reconocido" (Bourdieu, 1987a: 160).

En efecto, lejos de ser naturales o inherentes a la persona misma, tales propiedades sólo pueden existir en la medida en que sean reconocidas por los demás. Es decir, son formas de crédito otorgados a unos agentes por otros agentes.

de este capital lo que decide el éxito de las luchas en todos los campos.

Por último, el capital acumulado de modo específico en un determinado campo se distribuye ordinariamente de modo desigual entre los agentes según la posición ocupada. En efecto, lo que se observa en la realidad es una estructura de distribución del capital específico más o menos dispersa o concentrada según la historia del campo considerado y, por lo mismo, según la evolución de las luchas por la apropiación del capital. A partir de aquí puede entenderse la

relación entre capital y poder. La relación de fuerzas resultante de la desigual distribución del capital en cuestión es lo que define las posiciones dominantes y dominadas dentro de un campo y, por lo tanto, la capacidad de ejercer un poder y una influencia sobre otros. Con otras palabras: el hecho de disponer personalmente de bienes económicos y culturales es fuente de poder con respecto a los que los poseen en menor medida o simplemente carecen de ellos.

#### Educación y reproducción cultural / Jorge Marín

La Reproducción obra clásica realizada por Bourdieu y Passeron reflejan la influencia del origen social del alumnado en el rendimiento académico, y como la escuela contribuye a reproducir las desigualdades sociales.

Para Bourdieu el sistema educativo pone en práctica una singular acción pedagógica, la cual está bastante interrelacionada con la acción de la clase dominante y su cultura, provee de cierta información que es capaz de ser aprehendida sólo por aquellos sujetos que poseen el sistema de predisposiciones que es condición para el éxito en la transmisión e inculcación de la cultura (recordemos aquí los códigos sociolingüísticos de Bernstein).

La violencia simbólica, que se da en el sistema educativo, es la imposición de sistemas de simbolismos y de significados sobre grupos o clases de modo que tal imposición se concibe como legítima.

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (Bourdieu; Passeron, 1977, p. 44).

La legitimidad oscurece las relaciones de poder, lo que permite que la imposición tenga éxito. En la medida en que es aceptada como legítima, la cultura añade su propia fuerza a las relaciones de poder, contribuyendo a su reproducción sistemática. La cultura es arbitraria en su imposición y en su contenido. Lo que denota la noción de arbitrariedad es que la cultura no puede deducirse a partir de que sea lo apropiado o de su valor relativo. Ciertos

aspectos de la cultura no pueden explicarse a partir de un análisis lógico ni a partir de la naturaleza del hombre.

El sustento principal del ejercicio de la violencia simbólica es la acción pedagógica que se fundamenta en la imposición de un doble arbitrario: el arbitrario de la autoridad (método o modelo pedagógico didáctico) y el arbitrario cultural que se inculca como algo definitivo, acabado, no negociado, acrítico. Todas las culturas cuentan con arbitrariedades culturales que son transmitidas a través de los procesos de socialización, disfrazados de legitimidades no cuestionadas (la imposición ha de ser vista como independiente de las relaciones de fuerza) y como cuestión meramente técnica.

Para Bourdieu la Escuela, “la autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico, y la relación pedagógica”, ejercen una violencia simbólica al imponer a los hijos de las clases dominadas ese arbitrario cultural (el currículum escolar como cultura universal y necesaria) como si fuese “la cultura”, al mismo tiempo que convierten en ilegítimas sus formas de cultura propias; es decir, se introduce una distinción entre los saberes legítimos y dominantes y otros saberes subordinados. Y, en la medida en que dicho arbitrario cultural concuerda con el capital cultural familiar de la mayoría de los hijos de la clase media, éstos se ven favorecidos: al final de la escolaridad su capital cultural familiar se ve reforzado con el capital escolar, mientras que los hijos de las clases bajas tienen, para

Jorge García Marín menciona el éxito en la Escuela surgirá al cambiar su capital cultural familiar por el escolar; de esta manera se construye la reproducción. El sistema educativo no sólo permite esa reproducción de las desigualdades (legitimándolas), sino que incrementa las desigualdades de partida.

Bourdieu subraya el hecho de que la cultura escolar no es neutral, ya que enmascara relaciones de dominación que contribuyen a reproducir las desigualdades de clase.

## Teoría del esquema de género

Explica como es que ocurre el proceso de identificación de género.

Trata de un enfoque social cognoscitivo donde retoma elementos de la teoría del desarrollo cognoscitivo y de la teoría del aprendizaje social; esta se fundamenta en el concepto de esquema de género al cual lo define como su patrón de comportamiento mentalmente organizado que ayuda al niño/a a clasificar la información, por lo tanto un esquema de género es un patrón de comportamiento que se organiza alrededor del género.

## Teoría de las diferencias individuales

Sostiene que los efectos de los medios sobre el auditorio masivo no son uniformes sino variables, la respuesta de los mensajes depende de la estructura psicológica del receptor.

## Teorías implícitas/ Rosenkratz

--Se denominan teorías, porque se refieren a explicaciones de un dominio en concreto.

-- Rodríguez y González (1987) han analizado las razones o explicaciones que las personas utilizan para justificar las diferencias hombre- mujer o para oponerse a ellas.

--Existen cinco teorías dentro de ella:

*Tradicional.*- Mujer como procreadora y núcleo en entorno al que se aglutina la vida familiar y doméstica.

*Biológica.*- Invoca las diferencias innatas entre hombres y mujeres. Diferencias hormonales, periodos de gestación, estructura corporal etc.

*Psicológica.*- Diferencia los aspectos psicológicos diferenciadores

*Progresista.*- Considera a la mujer víctima de una estructura social injusta y opresora.

*Liberal.*- Apela al derecho de la igualdad, de la mujer como ser humano, sin perder sus peculiaridades.

Estudios del tema de componentes de género por Rosenkrantz, muestra uno de los factores considerados como transmisores de estereotipos de género, que a continuación se detalla:

El lenguaje / Fernández Anna

En el lenguaje coloquial que todos y todas ocupamos, apenas si creamos y recreamos, sin apenas percibirlo, las formas de pensar y actuar de nuestra sociedad. Formas sexistas y androcéntricas por excelencia. Como es el caso de los refranes que probablemente habrá que estudiarse bien en los libros de texto para ver si no tienen el tipo como los siguientes:

- La mujer es el piojo del hombre (República Dominicana)
- A la mujer y a la cabra, sogá larga (Nicaragua)
- ¿En que parece la mula y la mujer? En que una buena paliza las hace obedecer. (España)
- Con la mujer, ojo alerta, hasta que no la vieres muerta (España)
- La mujer como la escopeta, cargada y en un rincón (MÉXICO)

El lenguaje un medio de comunicación, un modo de pensar, forma de acceder al mundo que nos rodea (Levi- Strauss, 1964)

Una revisión de las prácticas discriminadoras en el contexto escolar

Patricia Guerrero

La organización escolar y el currículum

Se entiende por organización escolar la distribución de roles y funciones dentro de una unidad educativa. Dentro de esta unidad existen algunas políticas de gestión que dan un cierto estilo a las distintas organizaciones. Por su parte, el currículum es la organización de los planes y programas dentro de la organización educativa. Las investigaciones demuestran que tanto la forma de

organizarse como el currículum implícito u oculto tradicionalmente han potenciado la discriminación de género. A continuación se explican los principales puntos.

### Curriculum oculto

Un factor explicativo importante para la discriminación por sexos es el rol del currículum oculto en la generación de la discriminación por género. Apple llama currículum oculto a las “normas y valores que son implícitos pero eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores” (Apple en Atable, 1993). Se refiere entonces a la forma de enseñar, a la selección de contenidos enseñados, a los sistemas de recompensas entre muchas otras prácticas habituales.

En relación a la discriminación por género, interesa explicar algunos aspectos específicos del currículum oculto que tienen importancia para el liderazgo, estos son (Atable, 1993):

- Las normas y valores.
- Actitudes en general, frente a la técnica, las personas (hombres y mujeres), la ciencia etc.
- Relaciones interpersonales, profesor-alumno, alumna-alumno.
- El mundo imaginario de las expectativas, esquemas, proyectos amorosos o “educación sentimental”.

En relación a lo anterior, Rosetti realizó una investigación en que se develaron los aspectos fundamentales aprendidos en la escuela en relación al currículum oculto, estos son:

#### a) *La invisibilidad de la mujer*

Este fenómeno se refiere a que en la educación de niñas y niños (mixta) se da preponderancia a los niños que a las niñas. En este sentido, la disciplina, el refuerzo, el rendimiento y las expectativas son fundamentalmente hacia los niños. Asimismo, el lenguaje tiene un efecto discriminador y de exclusión de las niñas, se usa lenguaje masculino identificado con lo universal.

*b) Las buenas notas no bastan*

Se refiere al fenómeno en que los logros de las mujeres son atribuidos a fenómenos controlables como el esfuerzo personal o la “excepción a la regla”. Por lo tanto, las buenas notas no bastarían para que las mujeres demostraran ser capaces; ellas deben trabajar mucho más que los varones para el mismo resultado. En este sentido, le corresponderían ciertas acciones en la disciplina, el rendimiento y los sentimientos asociados al sexo.

*c) La escuela no prepara para el liderazgo*

La organización educativa tiene una visión de disciplina que refuerza actitudes y estereotipos asociados al rol femenino. La política y el liderazgo requieren de una toma de contacto con la realidad nacional e internacional. Además, en la escuela se evita la crítica y el conflicto; esta actitud básica para el liderazgo se realiza a espaldas del profesor/a o compañero/a, no aprendiendo a discutir. Para las mujeres el problema se agudiza dado que las mujeres suelen ser más disciplinadas que los hombres (Milicic,1990).

*d) Una orientación vocacional tradicional*

La orientación vocacional realizada en los colegios mixtos y sólo de niñas promueve opciones vocacionales acorde con los estereotipos de género. Se les refuerza a las mujeres ciertas conductas.

Las y los docentes imaginan a las alumnas fácilmente casadas y con hijos, pero no a los alumnos, a quienes los ven principalmente profesionales.

*e) Aprendiendo la jerarquía de los pares*

Los alumnos y alumnas sienten especial atracción por juegos similares entre personas del mismo sexo y con esto, se debilita la posibilidad de integración entre hombres y mujeres, el aprender a jugar juntos es una forma de aprender a trabajar juntos también. Los niños, en la escuela, tienen los roles de jefes y tienen el dominio del espacio físico del colegio y del aula. Las investigaciones señalan que los niños se mueven con mayor soltura que las niñas, piden menos permiso, son más líderes y autónomos.

Luego de revisar aquellos aspectos de las prácticas de los docentes y del currículum que estarían influyendo en la formación de la identidad femenina en el contexto escolar, es interesante revisar ejemplos de prácticas comunes que generan en las alumnas la formación de una identidad tradicional de mujer.

Las diferencias explícitas por sexo en la organización escolar

En la organización escolar existen distintas formas de diferenciación o sesgo por género. La mayoría están incorporadas al currículum oculto, sin embargo hay muchas prácticas explícitas que generan diferencias.

Una forma en que se estimula la diferencia por género, son las competencias o el formar grupos entre hombres y mujeres desde muy pequeños, asignando roles definidos a los niños y niñas, esto ayuda a que desde pequeños piensen en las diferencias, más que en las cosas que se pueden hacer en conjunto.

Los niños y niñas incluso vienen marcados por el nombre que le ponen sus padres. Estudios realizados en Inglaterra (Delamont, 1980) indican que los padres escogen nombres distintos para niños y niñas, para ellos son nombres cortos y fáciles de pronunciar; para las niñas se asignan nombres con muchas sílabas y que resulten melódicos.

En la mayoría de los colegios los niños y niñas se separan en ciertas asignaturas, principalmente técnicas especiales y educación física. La explicación fundamental se refiere a que niños y niñas tienen necesidades distintas en la fuerza, a los niños les corresponde jugar fútbol y a las niñas gimnasia. Los niños en técnicas manuales realizan tareas de electricidad, mientras las niñas bordan o cocinan. El problema es que el saber electricidad o construcción está en el ámbito de la utilidad, el saber bordar está en el plano de lo estético.

Esta condición sigue generando la invisibilidad de las mujeres, en todos los aspectos de la vida pública, son los varones los protagonistas. La mujer que se interesa en buscar cargos de liderazgo debe acostumbrarse a aparecer, ser vista y por lo tanto, en muchas ocasiones, ser criticada

## Textos escolares

En los textos escolares también encontramos diferencias, mujeres y hombres asumen roles muy distintos dentro de los textos. Las primeras sílabas aprendidas por los niños son fuertemente estigmatizadoras<sup>1</sup>, las mujeres que aparecen en los libros de lectura están dedicadas a labores de casa como cuidar niños o amasar el pan. El padre, por su parte, realiza actividades relacionadas con la producción y el trabajo, arregla la casa, toma herramientas, fuma, trabaja etc. Si bien estos textos empezaron reflejando una realidad de los niños, hoy están más lejos y estos mismos dejan de ser un instrumento de cambio del espacio que ocupan las mujeres en el mundo. En los ejercicios de matemáticas, los problemas refieren a situaciones en que la jerarquía de los roles está sumamente determinada, las mujeres están asociadas a labores domésticas y los hombres a las productivas (Delamont, 1980, Milicic, 1990, Binimelis, 1992 en Atable et al, 1993).

Sin embargo, los textos escolares son reflejo de la visión social de la ciencia y la historia que se enseñan en el colegio; en estas materias, las mujeres casi no figuran. Atable et al (1991) señalan que las mujeres siempre han sido excluidas de la ciencia en cuanto a sujetos activos de elaboración.

Muchos de los descubrimientos realizados por mujeres han sido reelaborados por sus seguidores quedando ellos con la fama y la gloria. Por ejemplo, una de las mujeres que trabajaba con Sócrates luchaba contra el sexismo en la educación en la antigua Grecia. Maria Lavoisier (1758-1836) escribe un libro en el que trabaja con química experimental, el cual debe publicar con el nombre de su esposo para la comunidad científica.

Atable et al. (1991) explican que la mujer no ha sido objeto de la ciencia, se enfatiza el estudio de los machos, incluso en todas las especies. Asimismo, en el ámbito de la reproducción sólo las mujeres han sido capacitadas para la contracepción, cuando estudios avalan que para el hombre y su ciclo es mucho más fácil generar anticonceptivos.

Durante la breve búsqueda he podido percatarme de que la mayoría de las investigaciones sobre antecedentes de género dentro del ámbito educativo, recaen en la discriminación de la mujer, la cual termina señalando el nacimiento del feminismo. Por esta razón, ofrece una visión más general al tema de investigación.

#### I.- Feminismo

Durante el siglo XVI se empezó a manifestar la educación hacia la mujer con la llegada de los españoles, la enseñanza era poca, pero ya permitida al menos, la instrucción para la mujer cristiana. (Hierro, 1990, p.43)

En tiempos de la Revolución Mexicana, el papel de la mujer no solo fue de cuidar a los hijos o preparar la comida, sino que trascendió al tomar parte en las decisiones militares: mujer soldado.

Así mismo durante la presidencia de Ruíz Cortinez, el 17 de octubre 1957 se dio la concesión para que la mujer pudiera votar.

A finales de los 70`s las escuelas solo tenían carreras para hombres (Kent, 1992:3)

Cuando se adentró la mujer en la docencia, por lo general cubría la educación básica, uno de los motivos según menciona Ibarrola, el bajo salario sobre todo para el hombre.

#### II.- Surgimiento de libros de texto

En febrero de 1954, siendo presidente Adolfo López Mateos, aprobó la propuesta del secretario de educación, en ese entonces, Jaime Torres Bodet, para que el Estado distribuyera y editara libros de texto para todos los

estudiantes de nivel básico, resurgiendo las ideas que hace 4 décadas expresaba José Vasconcelos.

Torres Bodet buscaba congruencia entre la realidad y lo estipulado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, ya que las ideas estaban desde la Constitución de 1857, y la de 1917, pero quería consolidarlas claramente en el art. 3º Const., donde se señala la educación elemental gratuita y obligatoria (...) evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos, etc.

La existencia de los libros de texto gratuitos, trajo consigo avances en varios aspectos, como la división contundente Iglesia – Estado, reclamando este último, el cargo de la educación. Otro aspecto fue dar solución a la explosión demográfica, la cual no iba de la mano con los servicios que el presupuesto educativo ofrecía, por mencionar un ejemplo, los libros que solicitaban en las escuelas cada año aumentaban y el nivel de los libros era mediocre, así que los padres difícilmente los adquirían, así que el Torres Bodet detecto que así no se alcanzarían jamás las metas y objetivos previstos y demandados.

Se creó en 1954 la Comisión Revisora de libros de texto y de Consulta de la Secretaria de Educación, encargada de seleccionar los libros de texto para los seis años de educación primaria, todo esto con el fin de crear una base uniformemente cultural que pudiera llegar a los distintos rincones de México, fomentando así una igualdad cultural-ideológica-económica en la educación y por ende el Estado avanzando en el proceso de democratización de la enseñanza.

PRODUCCIÓN DE LIBROS DE TEXTO GRATUITOS POR SEXENIO 1960-2008			RESUMEN CICLO ESCOLAR 2009 - 2010			
PERIODO	PRESIDENTE	LTG	FAMILIA	EJEMPLARES*	ADICIONALES**	TOTAL LIBROS
1960-1964	A. López Mateos*	112 743 038	Preescolar	9 406 814	88 272	9 495 086
1964-1970	G. Díaz Ordaz*	291 644 274	Primaria (incluye Formación Cívica y Ética)	124 867 823	4 040 536	128 908 359
1970-1976	L. Echeverría Álvarez*	414 204 560	Secundaria	26 179 566	361 047	26 540 613
1976-1982	J. López Portillo	474 635 750	Telesecundaria (vol. I y II)*	20 338 320	27 950	20 366 270
1982-1988	M. de la Madrid Hurtado	537 400 000	Indígena	1 836 824	929	1 837 753
1989-1994	C. Salinas de Gortari	609 877 000	<b>TOTAL LIBROS</b>	<b>182 629 347</b>	<b>4 518 734</b>	<b>187 148 081</b>
1994-2000	E. Zedillo Ponce de León	848 200 000	ENLACE	53 466 524		
2000-2006	V. Fox Quezada**	1 104 488 854	Cartillas de Salud	29 005 039		
2007-2009	Felipe Calderon Hinojosa**	600 718 729	Material Didáctico**	45 678 739		
	<b>TOTAL</b>	<b>4 993 912 205</b>	<b>TOTAL OTROS MATERIALES</b>	<b>128 150 302</b>		

**Fuentes:** Datos proporcionados por la CONALITEG  
 \*Hernández Luna 1988:7  
 \*\* Incluye solamente los libros pagados con recursos fiscales.  
 Fuente: Información reportada a la junta Directiva.

### III.- Plan nacional de desarrollo 2007-20012

En cumplimiento al artículo 26° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a lo establecido en los artículos 5° y 21° de la Ley de Planeación, el Plan Nacional de Desarrollo tiene la finalidad de establecer objetivos nacionales, estrategias y prioridades que como menciona en su tercer eje “Igualdad de Oportunidades” uno de sus principales objetivos será la “Igualdad entre mujeres y hombres”.

Por su parte la estrategia que desarrolla y espera alcanzar es la difusión y divulgación sobre la importancia de la igualdad entre mujeres y hombres, promoviendo la eliminación de estereotipos establecidos en función del género. Para cumplir esta estrategia se deberán impulsar acciones orientadas a crear una nueva cultura en la que, desde el seno familiar, se otorgue el mismo valor a las mujeres y a los hombres. Se promoverá la erradicación de las prácticas discriminatorias hacia las mujeres, por las que desde la niñez se les asigna un papel de inferioridad y subordinación en todas las esferas de la vida cotidiana. Se trata de que a partir de la infancia los niños y las niñas aprendan que tienen los mismos derechos y que ellos tienen las mismas capacidades y obligaciones para realizar tareas domésticas que tradicionalmente se han reservado a las mujeres.

### IV.- Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica

El 19 de agosto de 2011, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo 592 en el que se establece la articulación de la Educación Básica nombrada Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). La cual menciona que para la elaboración del currículo se deberá hacer la construcción del material educativo mediante un trabajo colaborativo por especialistas en el tema, una revisión y mejora continua que incluya el lenguaje, imágenes, secuencia lógica de la propuesta didáctica y la transversalidad de tópicos de preponderancia nacional como es la equidad de género.

Menciona de igual manera la evaluación y asesoría que han tenido los libros de texto desde el 2008, por universidades reconocidas como es el caso de la

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UNP) entre muchas otras, así como la revisión de los nuevos libros de texto por 40,284 docentes y 25 foros de diálogo por 7,078 docentes a los libros de Educación Primaria.

Por último se involucra en este proceso de elaboración del currículo el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares de Educación Básica (CENEVAL) donde realizan algunas opiniones que tienen acerca del libro de texto gratuito.

## Marco Conceptual

Con respecto al planteamiento del problema, es menester conceptualizar las variables para su mejor comprensión.

Planteamiento del Problema: ¿Cómo intervienen los libros de texto para el alumno, en la construcción de estereotipos de género en el grupo de tercer grado de Educación Primaria Versalles, en Pachuca

### Libro de texto

(LTG) Libros de texto gratuitos para todos los niños que cursan la educación primaria.

(Observatorio ciudadano de la Educación)

### Género

\*Spense (1985).- Posición que un individuo ocupa en una estructura social organizada. A las responsabilidades y privilegios asociados con esa posición y a las reglas de conducta que gobiernan las interacciones de los individuos en esa posición.

\*Grimm (1987).- Diferenciación de acuerdo a los caracteres biológicos.

\*Nicholson (1994) Aclara la distinción entre sexo y género. Siendo este último la construcción social relacionada con la distinción masculino - femenino

\*Delphy (1995).- Aspecto social de la división sexuada.

\*Foucault.- Discontinuidad radical entre los cuerpos sexuados y los géneros culturalmente construidos. Género-poder

\*Fernández (1996).- Características consideradas socialmente apropiadas para mujeres y varones dentro de cada sociedad determinada.

\* Guezmes y Loli (1999).- La identidad de género, es un proceso en el que los niños y niñas desde muy temprana edad van siendo formados para el desempeño de aquellos roles asignados socialmente, a fin de que respondan a los comportamientos esperados; a este proceso se le llama socialización de género y tiene gran relevancia en la vida escolar.

## Estereotipo

\*Tajfel (1981).- Imágenes mentales muy simplificadas sobre las personas o grupos que son compartidas en sus características fundamentales, por gran número de gentes.

\*Seymour Smith (1992;268).- Una imagen de, o una actitud hacia, personas o grupos, basada no sobre la observación y la experiencia sino sobre ideas preconcebidas. Prejuicio consiste en un juicio negativo preconcebido de personas o grupos, basado no en el conocimiento de su conducta real, sino sobre las imágenes estereotipadas.

## Estereotipo de género

*Golombok* (1996), citado de Benavides 1998

Conjunto de creencias acerca de lo que significa ser hombre y mujer, incluye apariencia física, actitudes, intereses, rasgos psicológicos, relaciones sociales y ocupacionales.

Bustos (1998).- Rasgos comunes atribuidos a un grupo de personas, producto de tradiciones históricas, modismos, historia cultural, marginación social, crisis o conflictos sociales de quienes toman el poder de crearlos y difundirlos.

Webster (1990) citado Lazier Smith.- Imágenes mentales estandarizadas que representan una opinión simplificada o juicios críticos, ofreciendo una economía de pensamiento y así como una economía de simplificación de la percepción de la realidad.

Batzan (1994)

Clasifica el rol de género según las actividades recreadas por la sociedad:

Hombre; laboralmente productivo

Mujer; papel reproductivo, crianza, procreación, laboralmente doméstico.

Por lo tanto entendemos que estereotipo de género es una imagen mental simplificada de las personas en función de la dicotomía sexual que comprende el conjunto de creencias populares sobre las características físicas, actitudes y los roles de diferencian a los hombres y a las mujeres.

### Variable

---

La variable que se ha de ocupar es la *interdependiente moderadora*, ya que es menester saber el efecto que tienen las variables de la investigación anteriormente mencionadas. Y estará dividida en subclases al ser el género en cuanto a hombres y mujeres a estudiar.

### Muestra

---

Es a nivel educativo básico, en una Institución educativa privada. En el grupo de tercer grado de Educación Primaria Versalles en Pachuca, Hidalgo., será el contexto donde abarcare mi anteproyecto de investigación. Está conformado por un grupo de 7 alumnos (as), 2 niñas y 5 niños.

### Viabilidad

---

El contexto es la Institución Educativa: "Educación Primaria Versalles" de Pachuca, Hgo., donde actualmente laboro, lo cual facilita el acceso a una Institución Educativa para la investigación de mi anteproyecto

### Tipo de Estudio

---

- ◆ El estudio será exploratorio a fin de detectar los factores contribuyentes a la ocurrencia de un problema cuando estos no están bien definidos a fin de determinar si es aconsejable desarrollar un estudio descriptivo o analítico de la investigación.

## Instrumento

---

El instrumento utilizado para la recolección de datos en esta investigación es la observación, al ser un estudio de carácter cualitativo, ya que es por medio de este instrumento la confirmación de que se está llevando un estereotipo de género en las y los estudiantes dentro del contexto escolar.

Observación participante.- La investigación se realiza dentro de la primaria Educación Primaria Versalles, donde trabajo actualmente con el grupo, además se tendrá en gran parte contacto con los materiales didácticos como es el caso del libro de texto del alumno.

## Conclusiones

---

Con base a lo ya expuesto, nos podemos percatar que el tema de equidad y género es poco estudiado pese a la popularidad que ha ido adquiriendo en estos últimos tiempos. La sociedad cambia comportamientos, reglas, estereotipos según la época, mas sin embargo se ha podido observar el atraso en progresar en la parte del rol de género escolar. Por ello la investigación permitirá una visión de cuanto se ha avanzado de la RIEB anterior a la nueva reforma educativa por medio de los libros de texto que por mencionar un ejemplo sigue llamándosele “del alumno”. Es menester recabar esta información para saber que como docentes estamos dejando a los alumnos, sobre todo en las escuelas de gobierno podría beneficiarles al ser el libro de texto del alumno comúnmente el único instrumento para llevar la clase. El tema de investigación a su vez permitirá erradicar estereotipos, cuestionarnos sobre lo que se nos presenta de manera subjetiva y que puede aparentemente la gente no percibirlo, pero es allí donde radican estos estereotipos de género en la sociedad.

## Bibliografía

---

ALCANTARA Ortiz Ascención Teresa de Jesús (2011). *Los ojos de la luna en la escuela secundaria ¿sexismo o equidad de género en el aula?*. México, pp142  
Recuperado en:

[http://132.248.9.195:8080/tesdig/Procesados\\_tesis\\_2011/junio/0670662/Index.htm](http://132.248.9.195:8080/tesdig/Procesados_tesis_2011/junio/0670662/Index.htm)

AMES Patricia. (2006) *Las brechas invisibles: Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP

CAMPECHANO Juan. (2001) “*El pensar complejo y el pensar educativo*”. Coordinación de Formación y Actualización de Docentes de la Secretaría de Educación de Jalisco.

Recuperado de <http://educar.jalisco.gob.mx/05/complejo.html>

COLOM Antoni. (2002) “*La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en Teoría de la Educación. El método científico y los tres mundos de K.Popper*”. España: Ediciones Paidós Ibérica

*Definición.de* (2008) “*Concepto de distinción*”. Recuperado de:

<http://definicion.de/distincion/>

DELGADO Gabriela y Mata Acosta Margarita (1996). “*Solo hay genero neutro en la educación?* REVISTA ACTA SOCIOLOGICA. 16 ENE-ABR 105-132.

Diario Oficial de la Federación. SEGOB-Secretaría de Gobernación. Acuerdo 592.  
Recuperado en agosto de 2011, de:

[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011)

ESCARTÍ, A., Musitu G., Y Gracia, M.D. (1988). Estereotipos de género y roles sexuales. En J. Fernández (coord.), *Nuevas en el desarrollos del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.

FAPDH Fundación Acción Pro de los Derechos Humanos

<http://www.fundacionpdh.org/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm>

FERNÁNDEZ Juan. (2006) “*Varones y Mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*”. Madrid: Psicología Pirámide PP.35-36

FERNÁNDEZ Porcelana Anna. (2002) *Estereotipos y roles de género en el refranero popular*. Barcelona: Anthropos.

GARCÍA Marín Jorge. EDUCACIÓN Y REPRODUCCIÓN CULTURAL:

EL LEGADO DE BOURDIEU *Práxis Educativa*, Vol. 2, No 2 (2006)

Recuperado de <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/380/410>

GIL Mass Gabriela Liliana (2003). *Estereotipos de genero, masculino y femenino presentes en la publicidad escrita: estudio de su influencia en la satisfacción de la imagen corporal en adolescentes hombres y mujeres*. (Tesis de licenciatura en Psicología) UNAM-Facultad de Psicología, pp. 32.

GIMÉNEZ Gilberto. LA SOCIOLOGÍA DE PIERRE BOURDIEU

Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM

Recuperado de <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>

GÓMEZ del León y del Río Ma. Cecilia (1998). *El concepto de género como una aportación del feminismo a la teoría social*. México, UNAM. Recuperado en:

[http://132.248.9.195:8080/tesdig2/Procesados\\_Bis/268477/Index.html](http://132.248.9.195:8080/tesdig2/Procesados_Bis/268477/Index.html)

GORDO López Ángel Juan (2003). *Relaciones de género en psicología y educación*. Madrid. Recuperado en

[http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id\\_article=333](http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=333)

GRIMM (1987) “*P. DENTICOLLIS*”.

Recuperado de [graellsia.revistas.csic.es/index.php/graellsia/article/download/.../76](http://graellsia.revistas.csic.es/index.php/graellsia/article/download/.../76)

GUERRERO M Patricia. Escuela y género: Una revisión de las prácticas discriminadoras de las mujeres en contexto escolar.

<http://www.biblioteca.org.ar/libros/ge-esc.pdf>

GUIJARRO Ojeda Juan Ramón (2005). *La representación axiológica del género y la orientación en libros de texto de inglés para secundaria*. Revista Porta Linguarum. Revista Internacional de didáctica de las lenguas extranjeras. Pp. 151-166. Recuperado en: [http://www.ugr.es/portalin/articulos/PL\\_numero4/guijarro.pdf](http://www.ugr.es/portalin/articulos/PL_numero4/guijarro.pdf)

HERNÁNDEZ Roberto, Fernández Carlos, Bautista L. Pilar. (2006). “*Metodología de la Investigación*” (4°.ed.).México, D.F.: Mc Graw Hill Interamericana.

HERNÁNDEZ Tellez Josefina (1996). *Género y poder. Cuerpo, representación y poder: México en los albores de la reconstrucción nacional*. México, Pp 41-42

HIERRO, G. (1990). *De la domesticación a la educación de los mexicanos*. México, Torres, p.43

LADRON de Guevara Benítez María Bárbara (2009). *La violencia simbólica en las imágenes de los libros de texto del tercer ciclo de educación primaria en la construcción del género*. (Tesis Maestría en Pedagogía) UNAM-Facultad de Estudios Superiores Aragón, pp. 167

LAMAS Marta (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. México. Recuperado en:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=11202105&iCveNum=268>

8

LÓPEZ Saez Mercedes (1995) *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva Psicosocial*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MALGESINI Graciela y Giménez Carlos (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata (P. 149)

MARCHANT, J. (2004). *La Discriminación y el derecho a la igualdad*.

Recuperado el 20 de febrero de 2011, de

[http://latinamerica.dpi.org/8MARCHANTJAIME-LADISCRIMINACION\\_001.doc](http://latinamerica.dpi.org/8MARCHANTJAIME-LADISCRIMINACION_001.doc) 04

MARTINEZ Reina María del Carmen (2009). *Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles*. REVISTA CIENCIA ERGO SUM. Vol. 16, N 2 JUL-OCT pp. 137-144.

MORGADE Graciela (1993). *El género: un prisma valido para analizar las relaciones cotidianas escolares*. REVISTA ARGENTINA DE EDUCACION.

NAVA Borrego José Reyes (2002). *La Escuela como transmisora de Estereotipos de Género*. Revista del Sector Educativo, Pp 67-72.

NAVA Saucedo Diana Carolina (2010). *Educación y discriminación de género: el sexismo en la escuela primaria, un estudio de caso en Ciudad*. México, D.F. Pp143.

Observatorio Ciudadano de la educación. Libros de Texto gratuitos (2003). Recuperado de : <http://www.observatorio.org/pdfdocs/comun096.pdf>

PALACIOS Lozano Martha (1998). *La influencia de la escuela primaria en la adquisición de la identidad de género*. REVISTA DESARROLLO ACADEMICO. 14 MAR, pp. 2-4.

PEDRAZA Alcantara Wendolin del Carmen (1998). *Educación y Género: los comportamientos sociales en la formación del género mujer*. México. Recuperado en [http://132.248.9.195:8080/tesdig2/Procesados\\_Bis/258619/Index.html](http://132.248.9.195:8080/tesdig2/Procesados_Bis/258619/Index.html)

PELLEJERO Goñi Lucía y Torres Iglesias Blanca (2011). *La educación de la sexualidad; el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria*. Revista de Educación. VOL. 354 Enero-Abril, pp. 399-427.

PÉREZ CONTRERAS M. (2004) *"Discriminación de la mujer trabajadora"*. México, D.F.: Editorial Porrúa.

PINTO Jesús Y Torre Laura. (2003) *"Estilo Editorial de la APA. Guía práctica."*  
Recuperado en noviembre del 2003, de  
[http://www.lilianasoberanis.com/estadias/APA\\_Pinto\\_y\\_Torres\\_2003.pdf](http://www.lilianasoberanis.com/estadias/APA_Pinto_y_Torres_2003.pdf)

ROJAS Maruri Lilita Sofía (1998). *Desarrollo de estilos y estereotipos de género: un estudio en dos situaciones de interacción entre adultos e infantes*. (Tesis de Licenciatura en Psicología) UNAM-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, pp. 20

SABAT Ruth (2001). Pedagogía cultural, género e sexualidad. Revista Estudios feministas. Pp 9-21. Recuperado en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/Inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=38109102&iCveNumero=1528>

SANDOVAL Mariana y Helfrich Silke (2001). *Genero, feminismo y masculinidad en América Latina*.

Recuperado en:

<http://www.boelllatinoamerica.org/downloads/generofeminismoymasculinidad.pdf>

SLONE Lehigh Melanie Lynn (2000). *Las relaciones culturales entre Los Estados Unidos y México: los estereotipos sobre México en los libros de texto y el material educativo del estado de California*. México. Recuperado en:

[http://132.248.9.195:8080/tesdig2/Procesados\\_2000/281333/Index.html](http://132.248.9.195:8080/tesdig2/Procesados_2000/281333/Index.html)

VALENZUELA, M. (1995). *Educación y Género*. Divulgación N150, pp.21-22.

---

<sup>1</sup> Este punto se refiere a aquellas primeras sílabas aprendidas extractadas de los silabarios como “mi papá fuma pipa”, “Mi mamá amasa la masa.

