

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE ANTROPOLOGÍA



TESIS DE GRADO

"CUENTOS INFANTILES"

**LA CONSTRUCCIÓN DE ROLES, ESTEREOTIPOS E IDENTIDADES
DE GÉNERO EN NIÑAS Y NIÑOS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR EN
LA CIUDAD DE LA PAZ DURANTE LOS AÑOS 2011-2012**

POSTULANTE: Viviana Alexis Carrión Bello.

TUTORA: Mg. Ma. Ángela Riveros Pinto

LA PAZ – BOLIVIA
2015

Resumen

Los cuentos infantiles de tradición oral universal escritos por los hermanos Grimm y Charles Perrault que escuchan los niños y las niñas en etapas iniciales de su formación son importantes por el valor simbólico que representan, cargados de arquetipos simbólicos tradicionales que portan códigos de personalidades ejemplares, éstos forman parte del contenido directo e indirecto de los currículos educativos.

Los niños y las niñas atraídos y fascinados por los cuentos de hadas y sus personajes se encuentran dentro de este mundo simbólico e imaginan sus vidas, crean historias y piensan en su futuro en relación a dichos cuentos.

En esta investigación las percepciones que tienen los/as preescolares acerca de los cuentos infantiles fueron comprendidas principalmente por medio del trabajo de campo, interactuando con las niñas y los niños en sus salones de clases y realizando dinámicas debidamente seleccionadas. Se conversó directamente con los/as preescolares/as y con las profesoras encargadas de su educación en esta etapa inicial.

Los/as preescolares además de mostrar gran interés por los cuentos y comprenderlos muy bien, llegaron a mostrar el significado que le dan en sus vidas. Se llegó así a comprender la gran relevancia que tienen los cuentos infantiles y los personajes sobre todo en cuanto a las distinciones que definen la identidad de género y donde la base fundamental de los niños y las niñas preescolares son los opuestos binarios

Índice

PRIMERA PARTE

Capítulo I Lineamientos.....	9
1.1. Introducción	9
1.2. Antecedentes	11
1.2.1. Orígenes de la educación inicial en nuestro país	11
1.3. Planteamiento del problema	15
1.4. Justificación	18
1.5. Balance del estado	21
1.6. Objetivos de la investigación	33
1.6.1. Objetivo General	33
1.6.2. Objetivos específicos	33
1.7. Hipótesis de trabajo	34
Capítulo II. Marco Teórico	34
2.1. La Antropología	35
2.2. Antropología de la educación	36
2.3. Los Cuentos	38
2.4. Los cuentos y los mitos	39
2.5. Los cuentos infantiles (de hadas)	42
2.5.1. Origen de los cuentos de hadas	42
2.5.2. Los cuentos de hadas y su simbología	44
2.6. Los cuentos infantiles y la educación	47
2.6.1. Desarrollo del niño	47
2.6.2. Enculturación y socialización	49
2.6.3. Cuentos como transmisores de valores culturales en procesos educativos	50
2.6.4. Los cuentos y la Currícula Escolar	52
2.6.5. Los cuentos en la incorporación de la “Ley de educación Avelino Siñani- Elizardo Pérez”	53
2.7. Identidad de género	55
2.7.1.- La construcción del género	57
2.7.2- Estereotipos y roles femeninos y masculinos	58
2.8. Los procesos de la configuración de la identidad de género	60

Capítulo III Marco Metodológico.....	63
3.1. Delimitación geográfica y temporal.....	63
3.2. Criterios de selección de población y espacios de investigación.....	65
3.3. Diseño de muestreo	67
3.4. Tipo de investigación	68
3.5. El Método.....	70
3.5.1 Aclaración metodológica	71
3.6. Técnicas.....	72
3.6.1. La entrevista	72
3.6.2. Análisis de discurso o de contenido	75
3.6.3. Dinámicas.....	76
3.7. Instrumentos.....	79
SEGUNDA PARTE	
Capítulo IV Lo correcto y lo incorrecto.....	83
4.1. La normativa, los castigos y la reglamentación del género	85
4.2. La importancia de la pertenencia al grupo.....	93
4.3. ¿Quién soy?.....	102
Capítulo V El mágico mundo de los cuentos de hadas	112
5.1. ¿Qué nos dicen los cuentos de hadas? Análisis de contenido	113
5.1.2. “Blancanieves y los siete enanitos” (Hermanos Grimm).....	113
5.1.3.- “La caperucita roja” (Hermanos Grimm).....	116
5.1.4.- “La cenicienta” (Variación Perrault).....	119
5.1.5.- “La bella durmiente” (versión corta basada en Perrault)	121
5.2 La fascinación por los cuentos de hadas	125
5.2.1. Las princesas	126
5.2.3. Feminidad	132
5.2.4. Lo domestico.....	135
5.2.5. Amor romántico	136
5.2.6. Los príncipes.....	141
5.2.7. Masculinidad y Superhéroes	143
5.2.8. Lo público	147

5.2.9. Amor romántico	148
Capítulo VI Construyendo al hombre y a la mujer ideal	150
6.1 “Las princesas de verdad no pueden rescatar príncipes” Percepciones de las niñas y los niños de preescolar sobre un cuento donde los protagonistas invierten los roles de género.	151
6.2. Ideales específicos de género	158
6.3. Los cuentos de hadas y la vida real	171
Capítulo VII Conclusiones.....	174

Bibliografía

Índice Anexos

Anexo 1: Guía de entrevista Informal
Anexo 2: Guía de entrevista Formal
Anexo 3: Cuento: “A Oliver Button le llamaban el nena” (versión original)
Anexo 4: Cuento: “Oliver es una niña” (versión modificada)
Anexo 5: Cuento: “La princesa Bolsa de Papel”
Anexo 6: Fotografías de Hombres
Anexo 7: Fotografías de Mujeres
Anexo 8: Ficha de registros de dinámicas
Anexo 9: Cuento: “Blancanieves y los siete enanitos” (Hermanos Grimm)
Anexo 10: Cuento: “La caperucita roja” (Hermanos Grimm)
Anexo 11: Cuento: “La cenicienta” (Variación de Perrault)
Anexo 12: Cuento: “La bella durmiente” (versión corta basada en Perrault)
Anexo 13: Cuadros y tortas estadísticos.

“CUENTOS INFANTILES”

LA CONSTRUCCIÓN DE ROLES, ESTEREOTIPOS E IDENTIDADES DE GÉNERO EN NIÑAS Y NIÑOS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR¹ EN LA CIUDAD DE LA PAZ DURANTE LOS AÑOS 2011-2012

PRIMERA PARTE

Capítulo I Lineamientos

1.1. Introducción

El proceso de socialización por el que pasan todos los miembros de la sociedad es muy significativo en la vida de todo ser humano, ya que por medio de éste se adquieren patrones simbólicos referentes a la cultura en la que nos desarrollamos.

La educación como principal socializadora es un agente imprescindible en este proceso de construcción que empieza desde los primeros años de vida, años muy importantes para ir formando nuestra manera de pensar, sentir, actuar y nuestra identidad. De esta manera nos configuramos como personas inmersas en una determinada realidad, ésta en muchos casos es limitada, pues no es más de lo que se imagina que puede ser.

La primera identidad que adquirimos es la identidad de género y es una de las dimensiones fundamentales respecto a cómo nos definimos e identificamos, muchas veces basada en modelos arquetípicos que denotan en estereotipos.

En este proceso de socialización para aprender a comportarse la educación formal utiliza diferentes manifestaciones culturales, entre las más empleadas con niños/as en el ciclo preescolar a la temprana edad de tres a seis años se encuentran los cuentos infantiles, los cuentos de tradición universal de los Hermanos Grimm y Charles Perrault conocidos también como cuentos de hadas.

¹ A partir del año 2013 la educación preescolar pasa a ser “Educación inicial en familia comunitaria”, esto de acuerdo con la implementación oficial de la Ley Avelino Siñani, Elizardo Pérez.

Éstos cumplen un papel importante en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, ya que por medio de éstos las niñas y niños aprenden a entender y significar su entorno y su realidad, al mismo tiempo que aprenden a identificarse como miembros de la sociedad.

En la primera parte de este documento se muestra los antecedentes, donde se menciona los orígenes de la educación inicial en nuestro país, posteriormente se presenta el planteamiento del problema de esta investigación, después se aborda la justificación de trabajo para a continuación llegar a las preguntas y objetivos que han llevado adelante esta investigación, para finalmente llegar al marco metodológico y al planteamiento de la hipótesis.

En la segunda parte se presenta el desarrollo y resultados divididos en capítulos correspondientes a la hipótesis y los objetivos planteados.

1.2. Antecedentes

1.2.1. Orígenes de la educación inicial en nuestro país

En nuestro país el derecho a la educación para todos los ciudadanos fue promulgado por la Convención Nacional de 1851 en la VI Constitución de Bolivia, en ésta se estableció la instrucción primaria gratuita y se dispuso de la creación de escuelas para niñas, ya que hasta entonces la educación primaria era únicamente para varones.

La preocupación por la educación inicial se remonta a los primeros esfuerzos del Estado a principios de los años 80, para dar solución a la problemática de salud, a través del Ministerio de Previsión Social y Salud Pública, con apoyo de organizaciones internacionales. Las Guarderías Infantiles Populares (GIP) (1979-1981), para menores de 5 años con atención en salud, se implementan en áreas periféricas de características económicas y sociales carentes. Asimismo, se desarrolla la metodología de la Fundación San Gabriel, denominada Wawa Uta (que en idioma aimara significa “La casa del niño”).

En 1996 el Gobierno desarrolló un estudio de los CIDIs, con el propósito de optimizar la asignación y utilización de los recursos humanos y financieros, evitar la duplicidad de esfuerzos y, finalmente, generar la uniformidad en la aplicación de normas de atención a niños y niñas menores de 6 años. Producto de la evaluación surge el programa Nacional de Atención a Niños, Niñas Menores de Seis Años – PAN, bajo la dependencia del Fondo de Inversión Social (FIS) y la tuición institucional del Ministerio de la Presidencia.

El Programa Nacional de Atención a Niñas y Niños Menores de 6 Años (PAN) se creó el 7 de abril de 1997 mediante Decreto Supremo N° 24557 como resultado de la fusión de tres ex proyectos (PIDIs, CIDIs y PRONAM-6) con el objetivo de garantizar la promoción de servicios de educación inicial, salud, nutrición y protección en todo el territorio nacional para todas las niñas y niños menores de 6 años de edad, a partir de un carácter intersectorial, integral, descentralizado y participativo del Programa. Un año después se institucionaliza el PAN a través del Decreto Supremo N° 25017 de 20 de abril de 1998. Actualmente, se encuentra bajo la dependencia del

Viceministerio de Igualdad y Oportunidad del Ministerio de Justicia, cuya ejecución asumen los Servicios Departamentales de Gestión Social (SEDEGES) de las Gobernaciones y en la parte operativa y administrativa asumida por los municipios.

En tanto que la Educación formal del Nivel Inicial (escolarizada) tiene sus antecedentes a partir de 1855 con la creación de las “Casa Asilo” en la ciudad de Potosí, con el propósito de atender a los hijos de los trabajadores de las minas. (Alarcón, 2010-2011, pág. 1-2)

En 1906 se crean kindergartens y jardines de niños en las ciudades de Sucre y La Paz. A partir de 1949, entra en vigencia el primer “Plan de Organización y Programas de los Jardines de Niños”, que plantea una misión en el campo social y otra en el campo pedagógico. A su vez, la Escuela Ayllu de Warisata, con su trilogía “investigación, trabajo y producción”, practicaba una forma de vida y organización comunitaria, promoviendo y pedagogizando principios de reciprocidad, complementariedad, valores, identidad cultural y espiritualidad. La sección “pre-escolar” atendía a niñas y niños de 4 a 6 años de edad, orientada a un desarrollo personal equilibrado y armónico basado en las formas organizativas y de relaciones interpersonales sustentadas en la afectividad y productividad como servicio social, la promoción de prácticas de vida cotidianas con el entorno próximo, la valoración de la lengua materna como una forma de expresión de vida, la creatividad en el arte, rescatando las tradiciones culturales, y el trabajo práctico productivo. (Alarcón, 2010-2011, pág. 3)

Paralelamente al trabajo del Estado en atención a la niñez, la organización PROANDES (1980)² inicia experiencias similares bajo el denominativo de Centros Wawa Wasi y Kallpa Wawa³ en el área rural y zonas periurbanas de Potosí, con objetivos y criterios propios.

El Ministerio de Educación, considerando que la población rural merecía una atención prioritaria, crea en 1983 la Dirección Nacional de Educación Inicial y las Supervisoras Nacionales y Departamentales, estas últimas encargadas de ejecutar el Plan Nacional de Educación Inicial No-Escolarizada para niños y niñas del ámbito rural en general, creándose los Centros de Educación

²Son financiados por UNICEF, aunque en 1997 formaron parte de un extenso Programa Nacional de Servicios Integrales para niños y niñas menores de seis años, apoyados por el Banco Interamericano de Desarrollo y del Banco Mundial hasta 2005. El Programa Mundial de Alimentos se encarga de suministrar alimentos y UNICEF provee asistencia técnica y actividades de apoyo a la formación, además de preparar el material educativo (UAC, 2009).

³ Los centros de Wawa Wasi en quechua o Wawa Uta en aimara, que significan Casa de la Infancia.

inicial en casas de las mismas comunidades bajo la responsabilidad de un Promotor Comunitario capacitado.

La Revolución Nacional del 52 trajo consigo también una revolución en la Reforma Educativa, este primer código de educación reunía todas las disposiciones sobre educación que estaban vigentes. En el año 1994 se elaboró una nueva legislación en base a lo ya planteado en la Reforma Educativa, donde lo predominante fue la educación integral, fortalecimiento de la identidad nacional y la equidad de género.⁴

La ley de la Reforma educativa surge como un proyecto innovador, que proponía mejorar notablemente la calidad de la educación, tomando en cuenta que este es un factor determinante para el progreso del país “Es de esta forma que llega la Reforma a nuestro país, como un instrumento legal que incorpora y trae consigo nuevas formas de participación, nuevos actores que antes estaban relegados y que ahora son incorporados en el proceso educativo. (Veliz, 2011)

En 1955, el Código de la Educación Boliviana reconoce a la educación preescolar como un Nivel del Sistema Escolar con objetivos propios. Más adelante, se establecen programas escolarizados para el área urbana y no escolarizados para el área rural y se crean espacios de formación pre-escolar para atender a niñas y niños, especialmente entre los 4 a 6 años de edad, inicialmente en la educación pública y más adelante en el sector privado, tanto a nivel formal como alternativo.

El 7 de julio de 1994, se modifica el Código de la Educación Boliviana, con La Ley 1565 de Reforma Educativa. El Nivel Preescolar atiende a niñas y niños de 0 a 6 años de edad en dos ciclos: el primero, de estimulación y de desarrollo temprano (no formal) bajo entera responsabilidad de la familia para niños de 0 a 5 años de edad, promoviendo la estimulación psicoafectiva-sensorial precoz, y el cuidado nutricional y de salud familiar y comunal, bajo el patrocinio de entidades públicas y privadas. El segundo, de preparación escolarizada (formal), de un año de duración con carácter optativo para niños de 5 años, con el objetivo de prepararle para los aprendizajes en el Nivel Primario. (Alarcón, 2010-2011, pág. 3- 4-5-6)

⁴ Disponible en <http://educacionbolivia.yaia.com/historia2.html>

Finalmente, en diciembre de 2004, las conclusiones de los Congresos Departamentales de Educación realizados en Oruro, Sucre, Santa Cruz, Trinidad, Cobija, Tarija, Cochabamba y Potosí identificaron importantes problemas relacionados con la educación inicial, como la limitada asignación de ítems, insuficiente infraestructura, Autoridades educativas que desconocen las características especiales de este nivel y, consecuentemente, la insuficiente dotación de personal docente especializado, inexistencia de una adecuada articulación curricular entre el nivel inicial y el nivel primario, Insuficiente información en la comunidad y sociedad sobre la importancia de la educación inicial, Poca importancia a la educación inicial, desde los primeros años de vida.

La Reforma del 94 se mantuvo vigente hasta la llegada de la ley “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” que se implementa explícitamente en nuestro país a partir de la gestión 2013 como parte de las políticas del Estado Plurinacional de Bolivia.

Un cambio importante a primera perspectiva en esta nueva ley educativa es la obligatoriedad que se otorga a la educación inicial (anteriormente era opcional, la obligatoriedad se daba a partir del ciclo primario), denominada a partir de dicha ley “Educación Inicial en Familia Comunitaria”, La educación regular se inicia con el nivel inicial, que tiene dos años de duración. Se requiere contar con cuatro años para cursar pre kínder y con cinco años para el kínder.” (2011, 17 de enero. El Kínder será obligatorio a partir de esta gestión. El Día).

1.3. Planteamiento del problema

La formación de las identidades de toda persona comienza en sus primeros años de vida, las identidades que se van adquiriendo son diversas y correspondientes muchas veces según la etapa de vida por la que se transcurre. La primera identificación que un/a niño/a hace es generalmente respecto al género, reconocerse como niña o como niño y negarse al otro género es el primer reconocimiento de la identidad.

En estos primeros años la escuela es un agente imprescindible en la formación de la personalidad, primeros años que pertenecen al nivel regular de educación inicial, denominada actualmente a partir la ley de educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” como “Educación inicial en familia Comunitaria”.

Fueron importantes pedagogos internacionales los que notaron ampliamente la importancia de los primeros años de educación, Marie Pape Carpentier y Federico Fröebel, éstos incorporaron innovadoras ideas respecto a los primeros años de educación tomando en cuenta aspectos específicos como edad del niño, ambientes, aprendizaje interactivo y juego. Quien creo el jardín de infancia denominado “Kindergarten”, este causo una revolución en la educación infantil ya que fue en contra del dogmatismo, la pasividad del niño y el memorismo que era lo fundamental en la enseñanza hasta el momento. Incorpora en la enseñanza el amor, la alegría y el juego. “...el niño o niña, desde que aparece en la tierra debe ser comprendido por con su naturaleza”. Destaca la continuidad educativa entre escuela-hogar comunidad, la importancia del juego infantil para su desarrollo y la necesidad de interacción y contacto entre padres e hijos. “En los siglos XVIII y XIX proliferan las observaciones a niños, cada vez más sistemáticas, realizadas por pedagogos, filósofos y hombres de ciencia, muchas de ellas con sus propios hijos” (Enesco. s.f. pág. 3)

La nombrada ley educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”, reconoce el valor de la educación inicial por su fin de “preparar a los/as niños/as para su ingreso a la escuela básica y la estimulación temprana que favorece el desarrollo integral de las funciones básicas: cognoscitiva, psicomotriz, socio-afectiva, creativa, y lenguaje y comunicación. Se reconoce que los primeros años de vida constituyen el período de mayor crecimiento, desarrollo y adquisición de aprendizajes mediante experiencias vividas en su entorno familiar y social, por lo cual es imprescindible promover

condiciones educativas necesarias, con el fin de que niñas y niños puedan desarrollarse física, mental, biológica, afectiva y espiritualmente a partir de un enfoque lúdico y artístico enmarcado en una función pedagógica y socializadora”. (Ley de educación Avelino Siñani- Elizardo Pérez, 2010)

Dicha ley educativa se está implementando en todos los niveles educativos, siendo el nivel inicial el último en asimilarse a dicha ley con la capacitación de las profesoras y principalmente bajo las concepciones de intra e interculturalidad, solidaridad, igualdad y descolonización, esto según los funcionarios encargados del ministerio de educación de la incorporación de dicha ley.

De esta manera, se considera, que si bien nuestro país se ha preocupado por la educación inicial desde larga data, dándole mayor importancia en las últimas décadas reconociendo su importante papel en el desarrollo personal, tanto con la ley de la Reforma Educativa como con la ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez hay un vacío en el contenido de la currícula, si bien esta última ley le ha dado relevancia a contextualizar el contenido educativo para áreas rurales, no le ha dado la merecida importancia a los casos de la contextualización de la curricular educativa en áreas urbanas.

En base a los parámetros ya nombrados la ley “Avelino Siñani- Elisardo Pérez”, al igual que la ley de la “Reforma Educativa” del año 1994, incluye en la currícula de nivel inicial los cuentos infantiles como parte de la formación lingüística, creativa y como forma de revaloración cultural en base a mitos y otras narraciones para que logren que los niños se acerquen didácticamente a sus saberes culturales y según sea oportuno para cada contexto.

La importancia de los cuentos, que poseen un indudable valor literario, lingüístico y pedagógico radica que en esta etapa que incluye los primeros años de vida, las niñas y los niños están acostumbrados a escuchar estos cuentos en los centros preescolares, dichos cuentos de tradición oral universal, conocidos también como cuentos de hadas contienen un enorme poder simbólico que denota imágenes de arquetipos culturales, que tienen mayor relevancia en una edad de la socialización donde se comienza a formar la identidad, identidad que primeramente se asume según el género al que uno pertenece, y donde estos cuentos tienen la capacidad de cautivar al niño y atraerlo hacia el aprendizaje de valores.

En ambas leyes se da poca especificidad en cuanto a cuáles deben ser los cuentos que se deben elegir. Esta poca especificidad de la elección de las narraciones ha generado que sean las mismas maestras las que tengan que elegir los cuentos que consideren más apropiados para sus estudiantes. Hasta el año 2013 las maestras de los centros preescolares donde se realizó esta investigación; “Simona Manzaneda” “Kínder Tokio”, “Colegio Loretto”, “Instituto Americano”, “Kinderheim”, pertenecientes a la educación formal de nivel inicial de áreas urbanas de La Ciudad de La Paz, utilizan en sus aulas de clases los cuentos de tradición oral universal de los Hermanos Grimm y Charles Perrault, con el fin de ejercitar el vocabulario de los/as preescolares, con fines de entretenimiento, de desarrollar su imaginación o enseñar normas de vida. Sin embargo no se le da importancia al potencial simbólico que representan estos cuentos, ya que la elección de dichos cuentos según las maestras se lleva a cabo generalmente porque son cuentos clásicos, porque son los que hay y porque son los que todo niño debe conocer.

Con la ley Avelino Siñani Elizardo Pérez el problema persiste en áreas urbanas, ya que, como se ha mencionado, los cuentos se deben escoger específicamente según la cultura donde se dé la aplicación de la ley educativa, lo que no se tomó en cuenta en el planteamiento de la ley es su aplicación para contextos urbanos, ya que no hay una especificación para los centros educativos de la ciudad, la elección de estos está a criterio de las maestras, sin embargo no queda claro bajo qué parámetros las maestras deben escoger los cuentos, por lo que hasta el año 2014 los cuentos que persistían en las aulas escolares eran los cuentos de hadas.

En este sentido, cabe preguntar:

¿Cuál es la relación entre los cuentos infantiles de hadas (que se enseñan a niñas y niños de tres a seis años como parte del proceso de socialización en el preescolar) y la construcción de identidades, roles y estereotipos de género?

1.4. Justificación

La identidad cultural al igual que la transmisión de conocimiento de generación en generación es un tema ampliamente abordado por la antropología, así como en la actualidad, desde los orígenes de ésta ciencia. Para el antropólogo Marvin Harris (1990) el concepto de enculturación va de la mano con el de cultura ya que debido a la importancia de la transmisión de conocimiento de la generación mayor a la de menos edad, ambos se complementan.

“Cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta)... En parte, esta continuidad en los estilos de vida se mantiene gracias al proceso conocido como endoculturación. La enculturación es una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales” (Marvin Harris, 1990)

Igualmente la escuela de cultura y personalidad representada por Ruth Benedict, Margaret Mead, Ralph Linton han tratado la transmisión cultural en textos que ya son clásicos antropológicos como “Adolescencia y cultura en Samoa” (1928).

Por su parte, quienes abordaron profundamente la transmisión cultural de generación a generación partiendo del punto central de los mitos fueron los antropólogos Malinowsky, James Frazer y Levi Strauss. La importancia de estos autores para la presente investigación está en su aporte sobre el papel de los mitos como agentes que le otorgan confianza al hombre para entender y ordenar su mundo. Es decir el papel funcional de los mitos, que tiene similitud al de los cuentos infantiles que les son narrados a los niños y las niñas del preescolar.

Con estas líneas precedentes se muestra el importante papel de la transmisión de conocimiento en la disciplina antropológica, por lo cual en la presente tesis se buscó trabajar desde la antropología en el proceso de socialización como trasmisión de conocimiento de género con niños y niñas, ya que se considera significativo porque en esta población, niñas y niños de tres a seis años, es donde se empieza a formar la adquisición de valores y normas culturales que van de la mano con la conformación temprana de la identidad.

La temática de la enculturación o socialización como parte de procesos educativos formales junto con mecanismos culturales como los cuentos infantiles es un tema importante ya que nos desafía a pensar los significados simbólicos que se dan en la educación temprana y los valores que se transmiten mediante éstos, ya sea consciente o inconscientemente. Por medio de la educación se transmiten sobre todo de manera simbólica diferentes patrones de interpretación y representación del mundo, diferentes imágenes e ideas de lo que nos rodea, es decir arquetipos culturales.

Desde los primeros años de vida los niños y las niñas están acostumbrados a escuchar, más adelante a leer, literatura infantil, previamente es sus casas mediante la tutela de sus padres, para después hacerlo en los centros escolares de educación formal a través de la enseñanza de sus maestras y de una manera mucho más constante.

El cuento infantil debido a su estructura posee un inestimable valor literario, lingüístico y pedagógico que tiene la capacidad de cautivar a los niños y atraerlos hacia lo que se les quiera inculcar. Este potencial es bien conocido por las maestras, que utilizan estas narraciones literarias en los centros preescolares como parte del aprendizaje cotidiano para promover valores y enseñanzas sobre la vida y por consiguiente para adentrar al niño y a la niña a las normas culturales, en las que la conformación de la identidad de género tiene un papel principal.

La temática de la identidad y de la transmisión cultural como se ha visto es el tema central de la ciencia antropológica y esta ha sido ampliamente abordada, sin embargo vagamente se ha llegado a enfocar la transmisión cultural desde el punto de vista de los niños y las niñas, que son precisamente los que se encuentran en la etapa ideal de asimilación cultural.

Parafraseando a Colángelo (2005) es difícil en las investigaciones antropológicas encontrar trabajos sistemáticos que tengan como eje central de investigación al niño y/o niña, si bien se hacen referencias a la niñez, por lo general suelen dispersarse entre temas de parentesco, familia y ritos de pasaje, pero sobretodo estas referencias son utilizadas para esclarecer otros temas.

En este sentido, en la presente tesis se trabajó con niños y niñas como sujetos centrales de la investigación, lo que Nunes (1999, citada en Colángelo 2005) propone como “antropología del niño”, es decir interpretar el modo en el que los/as niños/as entienden el mundo y su sociedad, considerándolos agentes sociales. Por lo tanto en la presente investigación se buscó entender la visión de los niños y las niñas sobre los cuentos de hadas, desde su propio punto de vista para

comprender los significados que les aporta su sociedad en base a la transmisión de cultura por medio de cuentos tradicionales⁵ en el pre escolar. Si bien se investigó con las maestras, el aporte de éstas fue el complemento al foco central de la investigación que fueron los/as preescolares.

Así mismo la importancia de la perspectiva de la visión de los niños consiste en que estos no representan exclusivamente a un único sector de la sociedad que podría ser el preescolar, el pensamiento de los niños y las niñas es el reflejo de la sociedad en general.

Por otra parte, las investigaciones de género tanto a nivel general como desde la antropología que han trabajado la perspectiva de las niñas y los niños sobre identidades, roles o estereotipos, si bien se ha trabajado sobre niños/as y género se lo ha hecho sobre todo en temas de inclusión y equidad de género desde la escuela.

Igualmente, la complejidad de las relaciones de género nos desafía a pensar la perspectiva de género en el marco de las identidades que éstas conllevan. Ésta no es una cuestión apartada o fuera del contexto social, ni ajena a nuestra realidad como país, ya que la identidad de género es la primera forma de identificación que influirá en la conformación de la identidad en general y en las relaciones familiares y sociales.

La importancia que radica en el estudio de los cuentos infantiles desde la antropología está precisamente en los modelos de identificación que nos ofrece la literatura en estas categorías, así como el niño y la niña pueden identificarse con algunos personajes y odiar a otros, también encuentra en ellos modelos de varones y mujeres que les ayudan a asimilar una identidad de género. Estudios antropológicos desde siempre se han abocado al importante papel de los mitos en la cultura, pues los cuentos forman parte también de la sociedad, que si bien no estrictamente en el sentido de los mitos, en contextos urbanos podrían desempeñar un papel muy similar.

El análisis específico de los textos permitirá reconocer si las marcas discursivas fomentan los estereotipos de género. Por esta razón es importante comprender qué transmiten estos cuentos de hadas y qué relación tienen con la manera de visualizar el ser hombre mujer en niños y niñas en edad preescolar.

⁵ Cuentos de literatura universal de los Hermanos Grimm y Charles Perrault.

En este sentido, es importante prestar atención a cómo los niños y las niñas del pre escolar están entendiendo “el género”, cómo están asimilando estos cuentos tradicionales, que significados les dan, cómo los interiorizan y cuál es la razón de que les sean tan fascinantes.

Al analizar y reflexionar sobre los contenidos simbólicos de los cuentos de hadas se podrá establecer que mensajes contienen estos en relación al género, cuáles son los roles y estereotipos que presentan (si los estereotipos antes mencionados continúan transmitiéndose), y de qué manera los entienden, que significados les dan y cómo los interiorizan los/as niños/as.

Finalmente esta investigación puede resultar como una propuesta reflexiva desde la antropología en nuestro medio por el potencial que representan las niñas y los niños como agentes culturales y en segundo lugar en nuestro país para pensar los contenidos en la socialización y educación a niñas y niños, repensando qué es lo que se les quiere enseñar, pero sin dejar de lado que es lo funcional, es decir lo que resulta atractivo para ellos/as, ya que logrando captar su interés es la forma más factible de lograr el aprendizaje y la transmisión de valores.

1.5. Balance del estado

La bibliografía que se ha encontrado sobre la temática específica de cuentos infantiles como medios educativos y su relación con la construcción de la identidad de género es muy limitada, no obstante, temas más generales han sido tratados tanto en nuestro país como en el extranjero; como la identidad en su generalidad, la importancia de los mitos desde la antropología, ya que es el tema central de los estudios antropológicos clásicos y el que más acerca a la temática de los cuentos. La importancia de los cuentos infantiles por otro lado, los procesos de socialización por su parte, y la problemática de género y educación asimismo. Haciendo un acercamiento a estas investigaciones podemos ver qué dirección han tomado estos temas y como aportan para comprender el tema de la presente tesis.

En el presente acápite se parte de los trabajos que se han hecho de temas más generales pero que se acercan a la temática de la presente investigación como los mitos, los cuentos infantiles, el género

y la educación y la socialización, para finalmente revisar concretamente los trabajos que conciernen al tema específico de cuentos infantiles y su relación con la socialización y la identidad de género.

La identidad desde la antropología

El tema de la identidad se ha tratado constantemente desde la antropología, ya que no se puede dejar de lado la temática de la identidad al hablar de cultura, pues por medio de ésta se puede comprender elementos culturales como normas, estructuras sociales, status, creencias, sistemas de parentesco, fenómenos socioculturales, etc. Si bien, la antropología tradicionalmente se abocó a estudiar los procesos culturales identitarios de las sociedades no occidentales, la preocupación por la identidad se hace mucho más amplia a medida que la globalización junto con grandes cambios culturales avanza.

Existe una relación directa entre la cultura y la identidad, pues la identidad está construida en una red de símbolos y modelos culturales, cada espacio y tiempo está repleto de imágenes, símbolos y significados; en palabras de Giménez, la "interiorización de la cultura" es la identidad. En síntesis, "las personas y los grupos, para definir sus identidades y sus rasgos culturales, se valen de un conjunto de elementos como ser parte de una historia, de un lugar, de una comunidad y de una familia". Citado en Mújica (2007:16).

Los clásicos antropológicos muestran el tema de la identidad a través de los procesos sociales de construcción de identidad, identificando así las relaciones sociales entre los sujetos y la conformación de grupos sobre todo en la escuela de Cultura y Personalidad:

Por ejemplo Ruth Benedict, en "Teoría de la configuración de las culturas" (1932), Margaret Mead en "Adolescencia y cultura en Samoa" (1928), Geza Roheim "Teoría ontológica de la cultura" (1973), Ralph Linton en "Relación entre la cultura y personalidad"(1936) y Abran Kardiner en "Teoría de la personalidad de base" (1939), Estos clásicos antropológicos han abordado desde diferentes ángulos el problema de la identidad.

En nuestro país el tema de la identidad ha sido de igual manera ampliamente abordado desde la antropología, uno de los principales exponentes sobre la identidad es el antropólogo Xavier Albó quién ha abordado la temática en investigaciones como: "Nuestra identidad a partir del pluralismo

en la base” (1988), “Identidad aymara: del pasado al futuro” (1989) “Iguales pero diferentes”, “Identidad cultural y violencia en los países andinos”. (1992). La perspectiva central que le da a sus publicaciones es el fortalecimiento de la identidad propia de las naciones y pueblos indígenas y segundo lugar el acercamiento a lo otro o lo diferente a través de la multiculturalidad.

En este sentido, un trabajo representativo es el de Alisson Spedding, quien en “Wachu Wachu: Cultivo de coca e identidad en los Yungas de La Paz” (1994) realiza un análisis del cultivo y del cultivador legal de la coca en varias comunidades de los Yungas en relación a la identidad andina, mostrando igualmente la organización laboral de la comunidades, del trabajo y de los modos de intercambio y de la comercialización de la coca. Distingue entre diversas formas de movilización del trabajo, los que sólo se dedican a la cosecha y los que buscan nuevos caminos mediante esta identidad.

Otro trabajo importante es el de Gisella Cánepa Koch (2002) quien muestra en “Identidades representadas. Performance, experiencia y memoria en los Andes” a través de estudios etnográficos, el valor de manifestaciones rituales, su estética, simbolismo, en comunidades andinas.

Una investigación importante enfocada en los conflictos identitarios por los que se atraviesa en los procesos de asimilación de identidad es el del antropólogo José Teijeiro (2007), en “La rebelión permanente Crisis de identidad y persistencia étnico cultural aymara en Bolivia”, muestra que la resistencia aymara al mundo q’ara se expresa a través de una amplia variedad de mecanismos que conllevan al fortalecimiento de la memoria cultural y de “lo propio” y que fueron dirigidos al subvertir la realidad intercultural dominante.

En la misma línea de conflictos de identidad está la tesis de “Crisis de identidad en comunidades lecos en el trópico paceño en el contexto de las fronteras interétnicas”, de Alejandro Hilaquita, el autor aborda la temática a partir de un análisis de la etnicidad de los distintos grupos que habitan la región de estudio (larecaja, caranavi y Murillo), es decir Lecos, Aymaras, Quechuas y Mosevenes, tomando en cuenta la dinámica social de las relaciones interétnicas en la región que lleva a un conflicto que provoca la crisis de identidad en las comunidades, conflictos interétnicos propios de las regiones tropicales.

Existe una amplia biografía sobre el tema de identidad en las categoría de tesis de grado, como la de Terrazas Claudia (2006) quién encuentra un fuerte aspecto identitario en los hábitos alimenticios de los Uru de irohito.

Otro ejemplo es el trabajo de Waldo Jordán (1994) “Tejido e identidad: estilo textil de la provincia Bautista Saavedra o estilo textil kallawaya” el autor muestra entre otras cosas, que en algunos pueblos como los Yampara, Jalq'a y otros de la región sur del departamento de Potosí, se da el uso de esta prenda, como elemento que permite emblematizar una identidad étnica de la cual se sienten orgullosos y orgullosas.

Igualmente la identidad ha sido estudiada en contextos urbanos, como es el caso de la investigación “Entre lo colectivo y lo individual: el puente de transición de las identidades en los jóvenes en el uso de internet” (2005). Los autores: Uberhuanca, García y Arrátia, tras investigar sobre el uso de internet en jóvenes en la ciudad de Cochabamba llegan a la conclusión de que el anonimato que brindan los canales de conversación y discusión, así como el chat, permiten expresar lo que difícilmente se dice en la vida real, estableciendo así nuevas formas de identidades y nuevos códigos de comunicación entre los jóvenes.

“Jailones: En torno a la identidad cultural de los jóvenes de la élite paceña” (2006) es otra interesante investigación sobre la identidades emergentes de la juventud, en este caso la juventud de clase alta paceña” Los autores: López, Chuquimia y Jemio; consideran que la característica más sobresaliente de la identidad “jailona”, que es como se conoce a este grupo, es la ostentación en cuanto al consumo, apariencia y redes sociales, pero en todos los casos como señal de prestigio y elementos de distinción frente a la sociedad.

Siguiendo con el tema de las identidades juveniles, está la tesis de Patricia Gutiérrez (2008), la autora describe el proceso de desarrollo de las organizaciones juveniles de la zona de Pasankeri y como construyen una identidad juvenil en su medio el grupo. Este tema analiza la participación de las organizaciones juveniles en la dinámica de las zonas populares, la construcción de las organizaciones barriales que tiene poco interés en las investigaciones sociales, sin embargo, en la actualidad toma trascendencia, por su accionar en los roles sociales urbanos, estas organizaciones juveniles llaman la atención por sus inquietudes y la forma propia en la que se organizan.

Estos son algunos de los ejemplos de la variada bibliografía sobre todo en la categoría de tesis que se puede encontrar en lo concerniente al tratado de la identidad desde el campo de nuestra disciplina antropología.

El papel relevante de los mitos en la antropología

Todo pueblo o cultura produce historias, mitos, fabulas y cuentos. La antropología a lo largo de su historia se ha ocupado de tratar de entender que representan estas narraciones y cuál es su importancia en la vida cultural de las sociedades. Desde una perspectiva antropológica los mitos forman parte fundamental del conjunto de creencias.

La antropología se ha ocupado del estudio de los mitos desde el surgimiento de la misma ciencia antropológica. Fueron los primeros evolucionistas quienes se ocuparon del tema con intensidad “Creyeron ver en él los orígenes de la mente o, si se quiere, de la mente “salvaje” como decían Taylor, Frazer y Lang. En realidad, ellos acomodaron el análisis del mito a su paradigma, forzando su análisis. Una vez más, hay que decir que, aunque las conclusiones fueron muchas veces erróneas, estimularon el interés por el tema. (Gómez, 2012)

Es tan importante la fuerza de los mitos dice Gómez, 2012, que aun siendo la esencia de los pueblos ágrafos, no deja de estar presente en los pueblos con escritura, en los que el mito se refuerza, persistiendo en su variante oral y metamorfoseándose en lenguaje escrito.

Posteriormente será Malinowsky quién se interesa por los mitos, el mito para este antropólogo se caracteriza principalmente porque cumple una función social que consiste en otorgar sentido al orden social, en dar a los miembros de la sociedad una explicación que les permita orientar y justificar su conducta "El mito es un constante derivado de la fe viva que necesita milagros; del *status* sociológico, que necesita precedentes; de la norma moral, que demanda sanción." (Malinowsky, 1948).

No será sin embargo Malinowski, sino Claude Lévi-Strauss, quien desarrolle dentro del campo de la antropología un método que partiendo de estas premisas permita analizar los mitos como sistema simbólico altamente estructurado que funciona como una matriz que permite generar un tipo de discurso específico.

La riqueza de los análisis mitológicos de Lévi-Strauss es extraordinaria, y la aplicación de su método a diferentes mitologías (además de las americanas, con las que él trabajó), ha producido importantes resultados, a los que no ha sido ajena la propia mitología clásica, con trabajos como los de Marcel Detienne y Jean-Pierre Vemant, y tantos otros (Bermejo, 1998)

El interés de Lévi-Strauss por los mitos se materializa en los cuatro volúmenes conocidos como Mitológicas. Precedidas por una serie de artículos,¹⁰ los cuatro libros de las Mitológicas muestran un desplazamiento del interés de Lévi-Strauss de los sistemas de prácticas e instituciones como el parentesco, el arte o el ritual a los sistemas de pensamiento articulados en los mitos. El conjunto de estas publicaciones constituyen una interesante aplicación del método estructural a un ámbito de la vida social. Con esta serie de trabajos, Lévi-Strauss quiso demostrar que bajo la multiplicidad de mitos, que dan la impresión del reino del desorden y de lo arbitrario, existe realmente una lógica, unas regularidades de estructuración que pueden ser reducidas a unas pocas formas de operación de la mente humana.

Cuentos infantiles

Para el antropólogo Clifford Geertz:

Los cuentos –como otros artefactos consoladores que han generado las culturas del pasado-- nos daban una imagen estable del mundo, un mundo ya desaparecido y hecho de áreas internamente congruentes. (2002)

Como se ha visto en los subtítulos antecesores, la antropología se ha ocupado fehacientemente de los mitos, sin embargo, los cuentos aunque tengan una estrecha relación con los anteriores, mucho menos los cuentos infantiles no han sido abordados ampliamente por la disciplina. Sin embargo desde otras disciplinas se han hecho rigurosos estudios de éstos. En este apartado se revisará la bibliografía que aporta datos más relevantes a los cuentos infantiles.

El estudio de los cuentos infantiles y/o los cuentos de hadas ha sido motivo de interés para varios autores, principalmente en el extranjero y con fines apreciativos hacia estas narraciones. Uno de los autores más conocido en este ámbito es Bruno Bettelheim, psicólogo austriaco, quien desde el psicoanálisis en su obra “Psicoanálisis de los cuentos infantiles” (1975) plantea la gran importancia que tienen los cuentos infantiles en los procesos de desarrollo del ser humano que se dan con más

dificultad en la niñez, indica que los cuentos infantiles en su contenido toma cuerpo de forma simbólica de los fenómenos psicológicos internos de los niños. Finalmente sugiere la necesidad de prestar atención a los cuentos infantiles por la ayuda que pueden representar para la educación de los niños y la superación satisfactoria de lo que considera la difícil etapa de la niñez.

En la misma línea se encuentra Sheldon Cashdan (2000) quien en su obra “La bruja debe morir” considera que el gran potencial de los cuentos de hadas reside en que ayuda a los niños a enfrentar sus conflictos entre el bien y el mal, por la batalla que libran sus personajes, y que tienen efectos saludables en los niños. Desde un punto de vista más antropológico este autor también analiza la relación de los cuentos con los mitos por su forma en que son contados, esto, nos dice el autor, hace que adquieran un sentido de ritual.

Estos dos autores son un gran aporte para comprender el fascinante mundo de los cuentos de hadas, situando sus análisis en el papel que juega la mente entre el inconsciente y el consciente a la hora de interiorizar los cuentos y en como esto favorece al desarrollo psicológico del niño.

Por otra parte está el trabajo de J.C. Cooper (1998) “Cuentos de hadas: alegorías de los mundo internos”, quien intenta mostrar la importancia de los cuentos más que desde la parte psicológica desde lo espiritual, hace un interesante análisis de los temas o arquetipos que se repiten en los cuentos de hadas, como la iniciación, las doncellas, el héroe y la heroína, la moralidad, el tabú, la transformación de las princesas, el simbolismo del hogar, etc. Lo que busca es mostrar que estos simbolismos como las brujas, los nomos, las hadas y sus opuestos han existido desde todos los tiempos porque tienen que ver con leyes universales que antepasados de todo el mundo le daban a sus mitos o fabulas, en busca de la trascendencia del alma.

En un sentido muy similar aunque sin entrar al tema integro de la literatura infantil se encuentra Mircea Eliade (1991), analiza los mitos y los cuentos y otras narraciones, afirma que en los cuentos los escenarios iniciáticos se mantienen, conservando su importancia y transmitiendo sus mensajes, además indica que el hombre moderno utiliza estos cuentos o fabulas para dotar de significado y dar valor a su existencia, ya que proporcionan modelos a la conducta humana. Por otro lado plantea al igual que Cooper que la tendencia a crear historias que expresan las mismas ideas no es personal de cada cultura sino universal porque hay mitos que aunque con variaciones se repiten en más de una cultura.

Este trabajo es importante para comprender el significativo papel que tienen en la actualidad los significados de narraciones, tema que en la presente tesis es fundamental para la interpretación de los cuentos infantiles, que si bien ya no se dan en forma directa como grandes mitos se presentan igualmente en comportamientos míticos como por ejemplo explica Eliade, la obsesión por el éxito, que traduce el deseo de trascender los límites de la condición humana, al igual que una de la principales funciones del mito.

En el ámbito de Bolivia encontramos algunos investigadores sobre literatura infantil, como es el caso de Verónica Linares quien en “El humor y el temor en la literatura infantil” (2010), analiza cuentos infantiles y juveniles con el fin de hallar aspectos que tengan que ver con el temor y el humor. Los cuentos que estudia son muy diversos, tanto de autores bolivianos como extranjeros, como “Jhon-Jhon, el dragón del lago Titicaca”, “La melancólica muerte de Chico Ostra” y “Siete casas, siete brujas y un huevo”. Concluyendo que en la literatura infantil se dan muchos recursos para provocar la risa en los niños y que a través de la risa se vencen profundos temores de la niñez.

Otra investigación es la de Liliana de la Quintana, en su publicación “Tras las huellas del zorro” (2009) analiza la presencia del zorro en la literatura universal, en América Latina, en la literatura boliviana y en la tradición oral.

Es importante igualmente mencionar el trabajo de Isabel Mesa Quisbert (2006), quien a través de investigar sobre literatura infantil y videojuegos plantea que la literatura infantil debe actualizarse según la exigencia de los niños, ya que prefieren los videojuegos a la lectura porque esta no cumple sus expectativas, en cuanto a la rivalidad, la lucha, la violencia, que son temas recurrentes en sus videojuegos preferidos.

Con estos tres trabajos realizados en nuestro país podemos ver que se ha dado un interés hacia los contenidos de la literatura infantil, aunque la bibliografía más extensa encontrada en este género está dedicada sobre todo a la creación y/o recopilación de cuentos infantiles, escritos por niños y dirigidos hacia ellos, tanto de lenguas indígenas como en castellano.

Otro punto recurrente a partir del cual se ha trabajado con cuentos infantiles en nuestro país ha sido el de utilizar los cuentos como medio de instrumento para mejorar el aprendizaje, las expresiones y los hábitos de lectura.

Género y educación

Por otro lado, en cuanto a la temática de género existe una amplitud de estudios que comenzaron a surgir en la década de los sesenta del pasado siglo en Europa y Estados Unidos y en Latinoamérica a partir de fines de los años setenta, en los que las disciplinas sociales y humanísticas siempre estuvieron presentes. Los estudios de género en nuestro continente estuvieron enmarcados hacia la maternidad, trabajo doméstico, educación, participación política, subordinación; que se canalizaron posteriormente hacia ONG'S dedicadas a la promoción de la mujer.

En nuestro país, no alejado de esta tendencia, las investigaciones realizadas llevadas a cabo principalmente por ONG,S y desde la antropología en las décadas de los 80 y 90 han estado orientadas hacia la mujer con un enfoque desarrollista, reivindicativo y de denuncia en contextos rurales o periurbanos.

Son tres los enfoques que tienen las investigaciones según Salazar (1998), el desarrollo, la política y la cultura. En este último se analiza el “ser mujer” en los Andes a partir de sus formas de socialización y construcción de identidades y relaciones, mostrando como eje central las “relaciones equitativas”⁶ entre varones y mujeres.

Investigaciones más recientes se centran en derechos sexuales y reproductivos, así como el importante papel de la violencia simbólica en las construcciones de las identidades femeninas y su papel subordinado en la sociedad, sin dejar de lado los temas de igualdad y equidad. Uno de los temas sobresalientes que en los últimos años se ha dado en la perspectiva de género es el de masculinidades.

Respecto a la temática específica sobre género y educación se han hecho diversos estudios que han centrado su interés sobre todo en la discriminación dentro de la educación tanto básica como superior y en la educación en el área rural desde la perspectiva de igualdad de oportunidades en cuanto al acceso a la educación, debido a los bajos niveles de acceso, continuidad y rendimiento académico por parte de las mujeres. Un ejemplo de este tipo de trabajo es el de Mengoa y Paz (2000), éstas analizan los patrones culturales y sociales que tienen cada una de las instituciones sociales para construir las identidades de género, las representaciones, concepciones, valoraciones

⁶ Estos trabajos han sido y están siendo cuestionados respecto a la “complementariedad genérica” en los Andes.

y prácticas que se encuentran detrás de ellas para proporcionar o no las oportunidades de educación de hombres y mujeres, situación que influye o puede influir en la permanencia o abandono del sistema escolar.

Por otro lado, se ha tratado el tema de sexismo en los materiales escolares, un trabajo en este ámbito es el que realizó Quiroga (1988), que en su libro *“La discriminación de la mujer en los textos escolares de lectura”* muestra la función de la educación como reproductora de valores de la sociedad, por medio de un análisis de lectura de los textos utilizados en la escuela boliviana en diferentes épocas históricas llega a la conclusión (entre otras) que los textos difunden estereotipos que refuerzan los prejuicios sexistas vigentes como la imagen del padre en la vida pública y productiva y la actividades de la madre como relegada en el mundo hogareño.

En este sentido, otras investigaciones se han preocupado por demostrar cómo se reproducen las desigualdades y cómo se construyen las identidades de género, como la de Arispe Chacón (2004), quién investiga sobre la construcción de lo femenino y masculino en jóvenes, concluyendo que entre ellos se transmiten mensajes explícitos e implícitos de cómo deben ser los varones y las mujeres, por ejemplo los varones deben desarrollar modelos masculinos vinculados a la fuerza física, agresión, independencia, competición. En cambio las mujeres deben ser sensibles, tranquilas, débiles, sumisas y delicadas. La autora dice que aunque entre los y las jóvenes se manifieste un cambio en sus percepciones en cuanto a que los roles de género han cambiado, en los hechos se puede ver que los estereotipos convencionales de género se siguen manteniendo.

Un ejemplo que engloba estos dos aspectos, tanto de la discriminación de género en jóvenes como la discriminación en la escuela y la hegemonía, lo muestra Luxky Aurolyn (1997)⁷ en su trabajo *“Discriminación sexual y estrategias verbales femeninas en contextos escolares bolivianos”* observó que si bien los maestros tenían un conocimiento claro sobre la equidad de género, existía una discriminación implícita en sus actitudes, comentarios y comportamientos. También que la cuestión de la autoestima es la base central para la subordinación femenina, por ser una de las condiciones previas para despertar la consciencia crítica y la afirmación de la dignidad personal, también dice que uno de los indicios más cruciales de la hegemonía es la medida en que se induce

⁷ En Denise Arnold. Más allá del silencio: las fronteras de género en Los Andes. La Paz: ILCA/CIASE.

al grupo subordinado a verse en función del grupo dominante y que esta es una función central en la socialización, de la cual muchas alumnas no logran escapar.

La temática de género también se ha abordado en nuestro país desde la perspectiva del psicoanálisis, el centro Gregoria Apaza ha realizado estudios sobre de la desigualdad de las relaciones de género, aunque dirigidos hacia la violencia y discriminación a la mujer también toman en cuenta el problema de la educación:

Los comportamientos transmitidos y aprendidos definen la identidad de género y son los que van a determinar los papeles o roles de género. Los encargados de reproducir, reforzar y/o cambiar estos patrones de género son las instituciones sociales (la familia, la iglesia, la escuela, etc.) perpetuándolos en procesos de socialización. (Carballo, 2005, pág. 10).

Socialización

Entrando al tema de socialización en niñas/os pequeñas/os, este ha sido abordado dentro de las ciencias de educación y comunicación en algunas tesis de grado. Estos son tres ejemplos de investigaciones llevadas a cabo por estas disciplinas, en las dos primeras el interés se centra sobre todo en las estrategias de crianza/socialización y en la última en los juegos infantiles como un espacio de reproducción de estereotipos de género.

Castillo (2003), en su investigación *“La influencia de las pautas de crianza en la socialización del niño preescolar”*, analiza como las pautas influyen de manera significativa y en muchos casos determinan el repertorio de habilidades sociales alcanzado por el niño preescolar en el proceso de socialización.

Por su parte, Alberto (2000), en *“Efectividad de las estrategias de socialización en el nivel pre escolar”* busca establecer las estrategias de socialización con el entorno, para mejorar la interrelación e interacción entre niños/as. En ninguno de estos trabajos se incluye la temática de género en los aspectos de socialización, según la primera autora debido a que no encontró ninguna asociación respecto a las habilidades sociales y el género. Sin embargo estas dos investigaciones contribuyen en la presente tesis al entendimiento de los procesos de socialización y la influencia del entorno.

Por otro lado, Adriazola (1999), en su investigación sobre “*Juegos infantiles en el ámbito preescolar*” llega a la conclusión de que los estereotipos que se reproducen mediante el juego en niños son: agresividad, libertad y el de hombre activo, en cambio en niñas: el de mujer coqueta, rol de madre y de debilidad frente a los varones, ya que siempre buscaban que los niños las cuiden.

Un trabajo muy oportuno de mencionar es el de Montenegro (1998), que aunque no se avoca relevantemente al tema de la socialización, busca a través de la visión exclusiva de los niños paceños establecer sus identidades, encuentra que estos niños están inmersos en procesos de aculturación y pluralidad cultural.

Con estos trabajos sobre educación, género y socialización podemos ver en qué modo y bajo qué sentido se ha concebido estas categorías en nuestro país, como se ha trabajado con estas, qué importancia se les ha dado y hasta donde se ha llegado.

Cuentos infantiles, educación e identidad de género

Como ya se ha mencionado es muy escasa la bibliografía en cuanto a esta temática específica, sin embargo tenemos en el extranjero el importante trabajo de Bronwyn Davies (1989), la autora realiza una investigación exhaustiva con niñas y niños en educación preescolar en Inglaterra para tratar de entender como comprenden los/as preescolares los cuentos feministas y así explicar el mundo sexual de la infancia.

La autora llega a la conclusión de que en la identidad masculina la idea de masculinidad parece tener el poder como núcleo central, en cambio para las mujeres este poder se manifestaría en el ámbito familiar o doméstico, que este conocimiento lo manifiestan muy bien los niños y las niñas en sus prácticas lúdicas mediante discursos y que también lo manifiestan las estructuras narrativas de los libros.

Estas prácticas discursivas asegura Davies, ejercen sobre los niños una fuerza material en la que el dualismo femenino y masculino se construye como dado. En este sentido dice que los niños necesitan tener acceso a discursos que los libere de esta carga.

En nuestro país un trabajo que se acerca mucho a la temática planteada en la presente tesis, aunque no con niños en educación preescolar, es el de Isabel Bautista (2012) “El currículo oculto en cuentos infantiles”. En éste analiza apoyándose en teoría psicológica “los mensajes ocultos” que tienen los cuentos de “Blanca Nieves”, “La Cenicienta”, “Rapunzel” y “La Bella durmiente” mediante análisis de contenido y mediante cuestionarios a niños y niñas de tercer grado de primaria. Concluyendo en que los cuentos valoran más aspectos como la belleza y la riqueza del príncipe por ejemplo y que estos estereotipan la conducta de los niños y niñas de este nivel.

La presente tesis toma algunos de los elementos de investigaciones que en primer lugar se han enfocado a analizar sobre los cuentos infantiles (Bettelheim (1975), Cashdan (2000) y Cooper (1998)) y sobre el mundo simbólico que representan las narraciones (Eliade (1991)), por otro lado toma aspectos de trabajos que se han acercado a la temática de género sobre la construcción de las diferencias entre lo masculino y lo femenino y estereotipos en la socialización Davies (1989), para a partir de estos entender con mayor claridad los ejes relevantes para esta investigación. Pero a diferencia de los anteriores se centra específicamente en el la educación pre- escolar por medio de los cuentos infantiles y la construcción de identidades de género desde la antropología, es decir dándole mayor relevancia a los aspectos simbólicos inmersos en procesos educativos.

1.6. Objetivos de la investigación

1.6.1. Objetivo General

- Indagar cuál es la relación entre los cuentos infantiles (que se enseñan a niñas y niños de tres a seis años como parte del proceso de socialización en el preescolar) y la construcción de identidades, roles y estereotipos de género.

1.6.2. Objetivos específicos

- Establecer la importancia de los primeros años de socialización para la construcción de identidades y relaciones de género dentro de la sociedad.
- Analizar e identificar por medio de “análisis de discurso” cuáles son los mensajes y significados sociales que contienen y transmiten los cuentos infantiles en relación a los roles,

estereotipos e identidades de género y cómo los perciben y entienden las niñas y niños de preescolar.

- Determinar si la socialización en el preescolar por medio de los cuentos infantiles enseña modelos específicos de “ser mujer” y “ser varón”.

1.7. Hipótesis de trabajo

La sociedad desde todos los tiempos utiliza múltiples medios para reproducir la cultura es decir, transmitir pautas culturales, y lo hace especialmente por medio de la socialización/educación a tempranas edades. En esta transmisión de pautas culturales se dan estereotipos y roles específicos de género, un caso concreto en este sentido son los cuentos infantiles que contienen arquetipos como símbolos culturales/ Con este referente se llega a plantear la siguiente hipótesis:

“Los mensajes que transmiten los cuentos infantiles que se enseñan a niños y niñas como parte del proceso de socialización en el preescolar contienen modelos fijos de ser (o llegar a ser) mujer y varón, éstos se interiorizan en niños y niñas desde los primeros años de edad, establecido así las bases para la construcción de sus identidades de género y la reproducción consciente e inconsciente de roles y estereotipos de género definidos”.

Capítulo II. Marco Teórico

“Lo refrescante que tiene la antropología es su eclecticismo, su disposición para inventar, tomar prestado o hurtar técnicas o conceptos disponibles en un momento dado y lanzarse al trabajo de campo” (Oscar Lewis 1975, p. 100 – 101 en María Isabel Jociles 1999; p.1)

Con esta cita se da inicio al marco teórico, ya que se considera oportuna porque lo que se tomó en cuenta para esta investigación es que se debía construir un marco teórico y metodología apropiados para trabajar la temática de la transmisión de cultura por medio de cuentos de hadas a niños y niñas de preescolar desde la antropología, por tanto se recurrió a comprender la mirada desde diferentes teorías antropológicas, así como de ciencias afines.

En este apartado se aborda primeramente el concepto de antropología, entrando al campo de la antropología de la educación para explicar el importante papel de los procesos educativos para la ciencia antropológica. Se llega así a la definición de los cuentos y la comparación con los mitos, un tema recurrente en los estudios antropológicos, para llegar a plantear los cuentos en su sentido simbólico y arquetípico, en esta parte apoyándose en los preceptos de la escuela de Cultura y Personalidad se llega al tema central de la presente tesis que son los Cuentos como Transmisores de Valores Culturales, para lo cual se revisa el desarrollo del niño y las currículas educativas.

Posteriormente se incluye la temática de género, partiendo de conceptos de identidad de género, estereotipos y roles, concluyendo con los procesos de la configuración de la identidad de género, para lo cual se revisa la visión de determinismo cultural de los estudios clásicos en este ámbito. Finalmente se toma la teoría de Davis Bronwyn, si bien su investigación no es realizada desde la disciplina antropológica, se considera importante su aporte para esta tesis, ya que trabajando exclusivamente con niñas y niños de preescolar analiza los procesos de aprendizaje por los cuales se construye el género y muestra como en estos el dualismo femenino/masculino es una categoría imprescindible para esta construcción.

2.1. La Antropología

La antropología es la disciplina que estudia al ser humano en su totalidad, desde los pueblos de la antigüedad hasta las culturas modernas, en palabras de Harris (1998) “Es el estudio de la humanidad, de los pueblos antiguos y modernos y de sus estilos de vida”. La antropología en este sentido se ocupa de entender las tradiciones culturales tanto del pasado como del presente, de sus procesos dinámicos y del paso de la cultura a través de generación en generación.

Es una ciencia holística porque estudia la totalidad de la condición humana. Según Cárdenas (2002) la antropología desde sus orígenes ha sido de carácter interdisciplinario y es este uno de sus principales valores. “Sin ser siempre especialistas pero desde una mirada amplia, los antropólogos siempre han realizado importantes contribuciones a disciplinas como la historia, la economía, la política, el derecho, la medicina, la pedagogía, la educación, la psicología y la religión”(pág. 42)

La antropología es, sobre todo, una ciencia integradora que estudia al hombre en el marco de la sociedad y cultura a las que pertenece, y, al mismo tiempo, como producto de éstas, siguiendo a Harris (1990) dada la complejidad y amplitud del tema, las diferentes ramas de la antropología se centran en diferentes aspectos de la experiencia humana: antropología cultural o social, antropología física, la lingüística antropológica y la arqueología.

Dentro de la antropología cultural o social se encuentra la antropología urbana, que se diferencia del resto porque se realiza en espacios urbanos.

Ulf Hannerz, en su *Exploración de la ciudad* (1986), enfatiza que la Antropología Urbana no debe dedicarse al estudio de aldeas o comunidades urbanas, sino espacios especializados y extensivos en el contexto de una ciudad plurinacional. Para Hannerz, la Antropología Urbana debe caracterizarse por una perspectiva relacional distinta, centrándose en los procesos de interacción y de interdependencia de las instituciones.

Igualmente Imilan y Lange 2004:

“Sin duda que determinar los contenidos de un campo subdisciplinario es complejo: ¿Qué es lo que se puede llamar antropología urbana, más aún en un contexto en que las propias fronteras disciplinarias tienden a ser permeables? El asunto lo podemos definir como la capacidad de una determinada línea de investigación que, más allá de la realización de trabajos en el espacio físico de la ciudad, logra construir objetos de estudio que dan cuenta de las complejidades de las relaciones sociales que se desarrollan en el espacio urbano.

En este sentido la antropología urbana puede aportar notablemente a la antropología analizando a sus habitantes en toda su complejidad, es decir en su construcción de identidad, desde diferentes puntos de vista que en áreas rurales.

2.2. Antropología de la educación

La antropología de la educación, la rama de la antropología que se ocupa de estudiar los procesos educativos culturales. Desde su inicio se ha configurado siguiendo principalmente dos enfoques: una Antropología de la educación con un método empírico y una Antropología de la educación con un método filosófico.

“En el contexto académico universitario se entiende que una asignatura es un cuerpo de conocimientos sobre un objeto, que se disponen para ser transmitidos y adquiridos. Desde la perspectiva de la formación que puede aportar una asignatura, en el planteamiento de sus objetivos se considera promover una serie de competencias y habilidades. La configuración de ese saber en una asignatura arranca de dos consideraciones: qué se enseña y a quién se enseña. Ya hace más de diez años, recién estrenada esta disciplina en los planes de estudio de Pedagogía en España, titulación similar a una Maestría de Educación en Colombia, se sugería con respecto a la cuestión de a quién se enseña con la Antropología de la Educación: "Esta disciplina ha de capacitar a educadores y pedagogos para entender, more antropológico, las cuestiones educativas con capacidad reflexiva y crítica" (Bouché y otros 1995).

Antes del surgimiento la antropología educativa como una rama independiente, ya los antropólogos clásicos como Franz Boas se preocupaban de analizar cuestiones de escolarización, aunque éste se limita únicamente a la educación formal de escuela. “...el único trabajo de Boas...sobre educación se refiere más bien a la escuela, todavía no se había planteado la distinción la distinción...entre educación formal y no-formal” (Robins, 2014).

Parafraseando a Robins (2004) fue importante igualmente la influencia de Margaret Mead con su trabajo *Adolescencia y cultura en Samoa* (1928) para sentar las bases de la antropología educativa. El mérito recae en que dicha autora se planteó las preguntas de ¿Qué es lo culturalmente aprendido y qué es lo innato, cómo se aprende, cuándo y dónde?

La corriente antropológica “Cultura y personalidad” es considerada en este sentido como la principal escuela que inspira y en la que se forman antropólogos que se decantan por prestar mayor atención al fenómeno educativo, al mismo tiempo que se aproximan a la Sociología en torno a la década de los 30. Desde entonces se extiende esta subdisciplina en varios ámbitos: se investiga más y en más contextos académicos y sociales; se estudia en más lugares y niveles educativos, y hay más antropólogos profesionales que intervienen en los problemas de convivencia multicultural con las respectivas sociedades científicas, fundaciones y asociaciones profesionales que respaldan este tipo de investigaciones y de antropólogos profesionales.

Entonces, la antropología educativa como rama específica tiene sus orígenes en el interés en distinguir entre dos tipos de educación; la educación formal y la no formal y el análisis de conceptos como endoculturación y aculturación.

El principal aporte de esta disciplina se encuentra en que mediante la lectura antropológica de la educación se puede entender las cuestiones educativas desde una perspectiva reflexiva y crítica, y en el predominante papel que cumple la educación en cualquier cultura, en cualquier contexto y en cualquier momento. La educación es de vital importancia en todas las sociedades y ocupa un lugar primordial al interior de la antropología y sus categorías etnográficas: lengua, religión, instituciones políticas, formas de parentesco.

“Averiguar sobre el discurso educativo, su aplicación y sus consecuencias en la vida de los pueblos, resulta un campo propicio para el análisis antropológico, es decir, el entendimiento del hecho educativo desde y a través de la cultura” (Velasco y Reyes, 2011: 62)

Por lo tanto, la Antropología Educativa se convierte en el instrumento a través del cual el educador descubre y comprende “la forma en que los agentes generan significaciones, rutinas y formas de comportamiento social en el seno de las culturas que son construidas y reconstruidas permanentemente en el curso de la acción educativa” (Domínguez, 2006: 3).

La Antropología Educativa desea comprender la complejidad intrínseca del proceso educativo, y esto implica desde comprender las instituciones educativas hasta comprender el contexto sociocultural próximo y lejano que le rodea. (Greenman, 2005: 4).

2.3. Los Cuentos

La palabra cuento proviene del término latino *Computus*, que significa cálculo, computo, enumeración, clasificación. De cálculo y enumeración pasó a significar la enumeración de hechos, y por extensión, “cuento” significa recuento de acciones o sucesos reales o ficticios.

El cuento es definido como una forma particular de relato breve, de carácter generalmente ficticio aunque también real. Tiene tramas, personajes que interactúan socialmente, y temas; puede tener

una visión interna, variar el punto de vista y contener prefiguraciones. Contiene un problema o conflicto o ambos a la vez, gira en torno a los propósitos de los personajes y tiene un tipo de acción y de resolución, con diversos elementos que se relacionan con encadenamientos temporales o causales. El cuento es a menudo caracterizado por rasgos lingüísticos tales como "Había una vez", tiene una fuerza de entretenimiento, o estético-literaria, y por lo general evoca sensaciones afectivas tales como el interés, la sorpresa y el suspenso.

No hay una precisión en cuanto al origen del cuento, ni en cuanto a desde cuando se utiliza la palabra "cuento" para referirse a este tipo de narrativa. Los orígenes se los puede situar en Egipto o Grecia. Existen dos tipos de cuentos, los fantásticos o populares y los cuentos literarios. Dentro de las narraciones fantásticas o populares se encuentran los cuentos de hadas, cuentos infantiles de amplia recepción en la infancia, que es el tema de que se ocupa la presente tesis.

Entendiendo la gran importancia que tienen las narraciones dentro de la cultura la temática de los mitos ha sido y es uno de los principales temas de los que se ha ocupado y se ocupa la antropología, los mitos poseen un importante nivel simbólico, si bien estos tienen diferencias con los cuentos y otro tipo de narraciones, como se verá a continuación en la descripción que hacen los antropólogos Malinowsky y Levi Strauss, que han sido unos de los que más se han ocupado de estudiar los mitos, veremos que igualmente los cuentos de hadas contienen profundos significados y que sus funciones no están alejadas de las funciones más importantes que cumplen los mitos.

2.4. Los cuentos y los mitos

Malinowsky (1948) en su estudio en las islas Trobriand clasifica tres tipos de narraciones, para él si bien éstas tienen similitud, por otro lado tienen aspectos que las diferencian. Estas son: El cuento popular o maravilloso, que es una celebración temporal y un acto de sociabilidad. La leyenda, que tiene la función de mostrar visiones históricas antiguas, pero que se encuentran fuera de uso para los trobriandeses y finalmente el mito, que considera la forma más importante de narración en este lugar porque es lo que justifica las ceremonias, el rito y las reglas sociales. La mayor relevancia del mito es para Malinowsky su sentido sacro.

“(…) está situada en un plano muy diferente del de las otras dos (…) éste considerado no sólo verdadero, sino también venerable y sagrado, y como tal desempeña un papel cultural altamente importante”. (pág.39)

En este sentido sacro, el mito dice Malinowsky “gobierna y controla muchos aspectos de la cultura y constituye la espina dorsal de la civilización” (pág.39). Aunque Malinowsky considera a los mitos en un nivel diferente de los cuentos entre los Trobriand, podemos ver que en sociedades contemporáneas su semejanza se encuentra en el importantísimo papel cultural que ambos desempeñan, contribuyendo a esta idea Bettelheim (1975) indica que la cualidad principal de los cuentos de hadas es la influencia moral que proporciona a los niños la seguridad en sus vidas.

Levi Strauss (1960) asimismo reconoce el carácter sagrado del mito, pero para él lo importante de los mitos es la lógica implícita que poseen, conocida como lógica binaria en sociedades científicas, pero que igualmente está presente en los mitos. Es decir para este autor hay una estructura lógica común universal, una capacidad innata para ordenar y hacer clasificaciones del mundo. Los mitos por lo tanto que corresponden a las sociedades orales no estarían fuera de esta lógica, ya que en éstos se encuentran oposiciones equivalentes como vida/muerte, femenino/masculino, bien/mal, etc. Igualmente reconoce que en los cuentos se presenta esta misma lógica.

“son mitos en miniatura, donde las mismas oposiciones estas transpuestas a escala reducida (...)”
(Levi Strauss, 1974)

Aunque Levi Strauss en ninguna obra le dedica un extenso análisis a los cuentos, el análisis de las representaciones binarias que hace de los mitos nos sirve en gran medida, ya que como el mismo lo dice y como demuestran otros autores como Bethelheim (1975), los cuentos, específicamente los cuentos de hadas están cargados de esta estructuración en toda su trama.

Por su parte Mircea Eliade (1991) en “Mito y realidad” le otorga al mito el valor de la acepción de “vida” en el sentido de que proporciona modelos a la conducta humana y por lo tanto confiere significación, ya que nos dice que la necesidad básica del ser humano estaría en tratar de comprender los significados de su horizonte.

Con estos tres autores. Malinowsky, Levi Strauss y Eliade, podemos entender la importancia de los mitos en las culturas por su significado simbólico, es decir la función social que tienen. Levi

Strauss (1960) afirma que todo el comportamiento social humano posee significado simbólico, no sólo a nivel superficial de la ocurrencia cotidiana, sino también a nivel profundo de estructura subyacente. En este nivel se encontrarían los mitos, pero también los cuentos, que siguiendo a Eliade podrían personificar junto con los comics la representación contemporánea de los mitos.

Eliade (1991) afirma que ciertos comportamientos míticos perduran, ya que ciertos aspectos y funciones del pensamiento mítico son constitutivos del ser humano. Un ejemplo dice el autor lo podemos encontrar en los personajes de los comics como Superman que representan la versión moderna de los héroes mitológicos por su transformación en imagen ejemplar “Encarnan hasta tal punto el ideal de una gran parte de la sociedad, que los eventuales retoques impuestos a su conducta o, aún peor, a su muerte provocan verdaderas crisis entre los lectores; éstos reaccionan violentamente y protestan, enviando millares de telegramas a los autores de los *comics strips* y a los directores de los periódicos” (pág. 86)

El éxito del personaje Superman recae sobre todo asegura Eliade, en su doble personalidad “descendido de un planeta desaparecido a consecuencia de una catástrofe, y dotado de poderes prodigiosos, Superman vive en la Tierra con la apariencia modesta de un periodista, Clark Kent; se muestra tímido, eclipsado, dominado por su colega Lois Lane. Este disfraz humillante de un héroe cuyos poderes son literalmente ilimitados repite un tema mítico bien conocido. Si se va al fondo de las cosas, el mito de Superman satisface las nostalgias secretas del hombre moderno que, sabiéndose frustrado y limitado, sueña con revelarse un día como un «personaje excepcional», como un «héroe»”. (pág.86)

Esta idea de mitos modernos representados en personajes o ideales también la podemos encontrar en el estudio de Janice Radway (s.a)⁸ con mujeres y su devoción a la lectura de novela rosa. Parfraseando a esta investigadora, las mujeres al leer novela rosa se ven envueltas en el mito subyacente de amor rosa y fantasía romántica, este constituye un ideal específico de amor, donde ser cuidada, amada y valorada de una determinada manera influenciada por la novela rosa es su única visión de final feliz.

⁸ En Teoría cultural y cultura popular. John Storey 2002, no se especifica el año de publicación de la investigación.

En sociedades urbanas contemporáneas donde los mitos ya no forman parte de la sociedad, si bien pueden ser apreciados en algunos sectores, no en el sentido ritualístico que describe Malinowsky, pero sí otras narraciones como los cuentos estarían cumpliendo algunas funciones que estos autores describen cumplen los mitos, claro que en diferentes formas, pero donde lo principal se sitúa en el aspecto simbólico y el significado que estaría otorgando a los miembros de las culturas.

El análisis de Propp (1972) sobre los cuentos, refuerza esta idea, ya que para él no hay un motivo morfológico suficiente para separar a los cuentos de los mitos, si bien existen diferencias subjetivas en diferentes sociedades, estas diferencias son importantes para el estudio etnográfico de cierto tipo de sociedades donde todavía se dan los mitos y otros relatos, y no lo son al analizar la estructura morfológica uniforme concerniente a ambos. El mito actualmente además nos dice el autor se encuentra separado de una etnografía concreta, de creencias y prescripciones rituales, ya que ha perdido su significación y por lo tanto se convierte en cuento y desde el punto de vista histórico en su base morfológica es un mito.

2.5. Los cuentos infantiles (de hadas)

Como hemos visto los cuentos comparten con los mitos similares funciones, incluso desde su morfología. Los cuentos de hadas desempeñan una función fundamental en la vida social, en la vida de los niños y niñas desde su más corta edad.

2.5.1. Origen de los cuentos de hadas

La palabra hada indica lo que brilla (Jesualdo, 1973), pueden denotar alguna idea de resplandor, de brillo, algo mágico, que como se sabe conlleva toda la narración en sí.

El término “cuento de hadas” procede de la expresión francesa Contes de fée, usada por primera vez en la colección de Madame D'Aulnoy en 1697. Aunque pongan énfasis en el papel de las hadas, la mayoría de los cuentos no las incluyen en absoluto. Algunos folcloristas prefieren el término Märchen para referirse a los cuentos de hadas y Sage para los mitos (denominación

alemana), ya que en muchas culturas no existe diferenciación y se incluyen en un mismo vocablo. (Bettelheim, 1988)

Muchos autores han definido los cuentos de hadas y han intentado hacer diferentes clasificaciones precisas de estos, en lo que casi todos coinciden es en que los cuentos de hadas son narraciones transmitidas de generación en generación durante siglos y que son:

(...) dirigidas especialmente a niños, aunque su origen se remonta a la tradición oral popular a través de los cuales se transmitían valores y saberes de generación en generación con personajes místicos, folclóricos y fantásticos, atravesando fronteras políticas, lingüísticas y geográficas para llegar hasta nosotros. En tiempos históricos, donde no existían medios de comunicación de masas, consiguieron divulgarse historias enteras; en cambio, es difícil encontrar un vocablo que haya conseguido extenderse a tantas lenguas diferentes como cultura. (Bettelheim, 1988)

Con el paso del tiempo, la invención de la imprenta y con el advenimiento de la literatura infantil los cuentos de hadas pasaron de la tradición oral popular a la tradición universal escrita de autores como Charles Perrault y los hermanos Grimm, que recopilaron estas historias de antepasados expresadas en mitos o leyendas y las modificaron para incluirlas en recopilaciones de cuentos conocidas mundialmente por los niños.

Respecto al origen de los conocidos cuentos de hadas “La Cenicienta” y “Blancanieves” Bettelheim (1988) plantea lo siguiente:

“(...) resulta imposible determinar con precisión la época en que fue inventada la primera historia del tipo “Cenicienta”, lo que sí sabemos es que existe versión china de ese cuento, escrita hace mil años por un tal Tuan Cheng – shih uno de los primeros coleccionistas de cuentos populares del que si se tiene noticias”.

“La versión más antigua de la Bella y la Bestia se remonta aún más atrás en el tiempo, al corazón mismo de la Grecia Antigua, aunque nos ha llegado conservada en la forma en que nos la legara Apuleyo, en el siglo II de nuestra era”.

Bethelheim trata de mostrar que el cuento tiene los orígenes más remotos, que ser humano siempre ha tratado de expresarse por medio de diferentes manifestaciones. Es indudable que todos los pueblos y culturas cuentan historias acerca de las experiencias en sus vidas y estas historias cumplen un único papel en la transmisión de sus visiones acerca del mundo, de sus valores y de sus creencias a las nuevas generaciones.

2.5.2. Los cuentos de hadas y su simbología

La búsqueda de los significados desde la antropología es importante para el análisis de la cultura, siguiendo a Geertz (1990) el análisis de la cultura debe hacerse en base a la búsqueda interpretativa de los significados a través de la naturaleza simbólica de los rasgos culturales, es decir, qué significado tienen en el entorno en el cual se producen y qué validez tienen para la sociedad en la que se dan o si constituyen una identidad, esto lo denomina las estructuras simbólicas.

Duch (2002) plantea que desde que nacemos, hasta el momento de la muerte estamos sumergidos en inacabables procesos simbólicos, ya que la disposición interpretativa es característica esencial del ser humano y del mismo modo el poder de los símbolos influye en la acción y comportamientos tanto individuales como colectivos.

Por esto es importante entender la cultura a través de sus símbolos, los cuentos son muy bastos en este sentido, ya que en ellos se encuentran arquetipos como símbolos tradicionales, es decir patrones ejemplares que simbolizan las maravillosas vidas de sus protagonistas. A través de los arquetipos en los cuentos de hadas se aprende sobre el amor, la justicia, la dignidad, pero como veremos más adelante también sobre imágenes ideales de mujeres y hombres.

Cashdan (2000) por su parte muestra un punto muy interesante al porque los cuentos de hadas perduran de generación en generación, dice que un primer punto de su éxito radica en cómo se los transmiten, en la forma en que se les presenta a los niños, constituye una forma de ritual, ya que un adulto que es admirado por el niño, sus padres o abuelos son quienes se los narran.

A partir de lo que dice Cashdan podemos ver como el cuento comienza a tomar significación desde algo que parece tan intrascendente como es el papel que juega el adulto que se dispone a contar la

historia, a partir de este primer momento ya se establece un juego simbólico que no termina al finalizar el cuento.

Los arquetipos y significados en los cuentos infantiles o cuentos de hadas han sido de gran interés para Bettelheim (1975), psicoanalista infantil, puso interés en porqué los cuentos de hadas son tan satisfactorios para los niños, según el autor, la respuesta se encuentra en la capacidad que tienen los cuentos para penetrar en la psique de los niños, además de que los niños tienen la necesidad de magia.

“(…) me di cuenta de que éstas, en un sentido mucho más profundo que cualquier otro material de lectura, empiezan, precisamente, allí donde se encuentra el niño, en su ser psicológico y emocional (…)”. (pág. 13)

Esta magia de la que habla Bettelheim se presenta a través de ciertos arquetipos que muchos autores han identificado como recurrentes en los cuentos de hadas, por ejemplo para Cooper (1998) el hogar, las hermanas feas y la madrastra, la transformación, el baile, la zapatilla de cristal, son elementos arquetípicos que se encuentran en el cuento “La cenicienta”, así como también nos dice que el tema más frecuente es el del paraíso perdido y recuperado. Bettelheim (1988) por su parte muestra una serie de arquetipos, entendidos como patrón ejemplar, presente en todos los cuentos de hadas. A continuación se los resume en el siguiente cuadro:

Arquetipos Femeninos	Arquetipos Masculinos
El hada madrina.- Mentoras o auxiliadoras con poderes mágicos, son representadas como personas mayores sin marido, con compañía animal y como no, con su típica varita mágica. Ayudan a superar las adversidades o limitaciones futuras, alterando el destino de los protagonistas. Por ello encarna los aspectos positivos de la feminidad, a la vez que son figuras protectoras y maternales.	El cazador.- Símbolo de masculinidad liberadora y protección.
La princesa.- Enormemente bella y bondadosa, siendo la belleza exterior un reflejo de su calidad espiritual. Si no son las heroínas actúan de manera pasiva, siendo rescatadas y actuando como premio de la recompensa.	El príncipe azul.- Es fuerte, valiente, bello y bueno. Encuentra después de muchos peligros y de arriesgar su vida, a la doncella.
La bruja.- La antonimia respecto a las hadas madrinas, se representan como viejas, pobre, flacas (símbolo de esterilidad) y deformes, con su típica verruga sobre la nariz y una cara amable de cara al exterior. Sus poderes son inversos a su fuerza física o atractivo.	El mago.- Símbolo de la ayuda mágica, modificado a través de la historia. Es el opuesto genérico a la bruja, con atributos muy diferenciados: Constituye una figura benéfica a quien acuden las personas para remediar algún mal.
La madrastra.- La antagonista ideal de la heroína, suele ser muy bella, cosa que se contrapone a su maldad interior. Normalmente sustituye a la madre muerta, casándose con el	

padre de la protagonista que siempre muere pronto y ella herede su fortuna.	
Las hermanastras.- Su deseo de elevación social y valoración de lo material es castigado por faltar a los buenos sentimientos. (sencillez, humildad o espíritu trabajador) necesarios para obtener el éxito. Suelen ser feas, vanidosas, consentidas y superficiales.	
La reina.- O muere al principio del relato o actúa pasivamente, alegrándose del matrimonio final.	El rey.-Tiene un papel pasivo, ya que aparece pocas veces. Puede tener un papel de inepto hasta el final quedando, en parte, subordinado a las ideas de su esposa y reina.

Una de las funciones principales de los cuentos de hadas es que el niño se identifique a través de los arquetipos de los cuentos según Cooper (1998), y que entienda la diferencia entre lo bueno y lo malo, el valor y la cobardía y el enfrentamiento entre nuestro ingenio y las fuerzas superiores. Aunque según Betelheim (1975) los niños no toman directamente los arquetipos de los cuentos, para él más bien el cuento de hadas les proporciona la libertad de escoger el camino que desean tomar, que vaya mejor con sus vidas o experiencias, el niño capta el significado simbólico y lo reinterpreta.

“El cuento de hadas se presenta de un modo simple y sencillo; no se le exige nada al que lo escucha. Esto impide que incluso el niño más pequeño se sienta impulsado a actuar de una determinada manera”. (pág. 39-40)

Favat (1977) por su parte le da a los cuentos de hadas la funcionalidad de otorgarles a los niños un mundo mucho más organizado que el que existe verdaderamente. “La atracción que los niños sienten por los cuentos no es una creación casual ni una diversión placentera; al contrario representa la constante búsqueda de un mundo ordenado más satisfactorio que el real (...)”

2.6. Los cuentos infantiles y la educación

2.6.1. Desarrollo del niño

No se puede hablar de los primeros años de la educación del niño, sin entender la importancia de su desarrollo en este transcurso de educación inicial. Lo que para Piaget (1964) es la primera infancia (2 a 7 años), en esta etapa el pensamiento del niño comienza a interiorizarse, ya no está sujeto a acciones externas, mediante la interiorización de la palabra se da el pensamiento propiamente dicho, esto se sustenta bajo el lenguaje interior y el sistema de signos, es decir lo que en primera instancia fue solamente percepción y motricidad pasa al plano intuitivo de las experiencias mentales. También aparece el juego de simulación, esta etapa se caracteriza especialmente por el egocentrismo.

En esta fase también nacen según Piaget los valores o sentimientos morales, estos surgen del respeto, un compuesto de temor y afecto “La primera moral del niño es la de la obediencia y el primer criterio del bien es, durante mucho tiempo, para los pequeños, la voluntad de los padres” (Piaget, 1964: 52)

Los valores morales no se determinan espontáneamente como otros aspectos del desarrollo, por ejemplo las simpatías, sino obedecen a reglas. Con la adquisición del lenguaje se abre un mundo de realidades superiores a él, este nuevo mundo que el niño empieza a entender, que deja de ser tan misterioso se torna muy atractivo para, un mundo anhelado y prestigioso. “Un «yo ideal», tal como ha dicho Baldwin, es propuesto de esta forma al niño” (Piaget, 1964: 31). Intentará entonces copiar e igualar estos modelos, cuando el niño acata ordenes es por el respeto que siente hacia los adultos, esto hace que las crea obligatorias.

Por lo tanto para Piaget, por regla general en preescolares la característica de la moralidad es la heteronomía moral⁹. Esta denominación sugiere que el/la niño/a tiene una percepción de los actos o el comportamiento no en función de la intención que haya originado éstos, sino en función de su

⁹ Denominación de Piaget

conformidad material con las reglas establecidas. Por lo tanto los/as niños/as no tienen ni la necesidad ni la capacidad de juzgar o analizar las intenciones de dichos actos, simplemente si no se adapta a la regla general lo consideran incorrecto.

El psicólogo Vigotsky (1988) señaló también la aportación que la cultura, la interacción social y la dimensión histórica tienen en el individuo. Dice que lo que caracteriza al ser humano es su socialización primaria, para él “lo individual es genéticamente social”, es decir a partir de lo social se da la individualidad, lo social es el núcleo de lo individual. Las funciones psicológicas superiores están determinadas históricamente y culturalmente, el contexto social, así como el desarrollo de las funciones psicológicas son indispensables en el funcionamiento del intelecto humano.

El comportamiento del niño surge de las relaciones sociales, es en la primera infancia la etapa de la vida en la que el ser humano se apropia de mayor aprendizaje social que le suministra su contexto siendo la interacción con los adultos el aspecto más importante. El contexto influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo y qué se piensa, el desarrollo puede explicarse solamente en términos de interacción social y consiste en la interiorización de instrumentos culturales.

El lenguaje es para Vigotsky (1934) la herramienta más poderosa por medio de la cual se articulan las nuevas adquisiciones que son procesadas en el pensamiento. Esta socialización marca en gran cantidad la identidad de niños y niñas, el lenguaje se convierte en el espacio de interacción con el mundo. El lenguaje constituye el momento más significativo en el desarrollo cognitivo, pues representa un salto de calidad en las funciones superiores; cuando éste comienza a servir de instrumento psicológico para la regulación del comportamiento creándose nuevos procesos de pensamiento.

El lenguaje como creación cultural inmersa en este proceso de endoculturación y socialización establece los principios de identificación e identidades, mediante las formas en que se desarrolla entendemos y plasmamos nuestra realidad.

2.6.2. Enculturación y socialización

La transmisión o aprendizaje de la cultura implica la transferencia de un sentido de la identidad entre generaciones, a esto se denomina endoculturación o socialización “la continuidad de los estilos de vida se mantiene gracias al proceso conocido como endoculturación. La endoculturación es una experiencia de aprendizaje parcialmente consiente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad invita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modelos de pensar y comportarse tradicionales”. (Harris, 1988, pág.128)

Este proceso según Harris se basa en el control de la población de más edad mediante premios y castigos, de modo que con premios se refuerzan las conductas que llevan a la conservación de la cultura y con castigos se reprime la conducta que ponen una discontinuidad a lo establecido.

Para Herkovits, además este proceso logra que el individuo se sienta orgulloso de ser parte de su cultura “Para que un ser humano logre ser competente en su cultura debe pasar por la experiencia del aprendizaje, esto es lo que lo distingue de otras criaturas y lo que se denomina proceso de endoculturación , este proceso no solamente consigue la adaptación a la vida social sino también todas las satisfacciones que esta conlleva que si bien forman parte de la experiencia social derivan en expresión individual, todos los seres humanos atraviesan este proceso, pues sin estas adaptaciones no podrían vivir como miembros de la sociedad”. (Herkovits 1984)

Ralph Linton (1945) corrobora esta idea diciendo que el individuo que se apega a este modelo o formas de conducta aprobadas socialmente asegura cierta recompensa, incluso aunque no logre los fines a los que se quiere llegar, y por el contrario el individuo que mediante conducta no convencional logra sus fines provoca respuestas perjudiciales que le quitan el valor al éxito logrado. Es por eso que la forma en que se alcanza los objetivos es igual o más importante que el lograrlos.

Aunque esta transmisión de la cultura por medio de la endoculturación si bien tiene un relativo éxito con todos sus miembros nos dice Herkovits (1984), no se da en iguales grados “En el transcurso del proceso de endoculturación del individuo se trata de plasmarlo en el tipo de persona que su grupo considera como deseable. El éxito completo nunca se consigue; algunas personas se

pliegan más que otras, algunas se resisten a la crianza más que otras. No obstante, de un modo general, todas se hacen suficientemente parejas (...)"

Mead¹⁰ (s.f.) por su parte habla del proceso de socialización:

“Todas las sociedades transmiten sus normas, valores, costumbres, ideas y estilos de vida, de una generación a otra, a través de procesos de socialización”

Al igual que con el concepto de endoculturación Mead usa el de socialización para explicar la transmisión de cultura, sólo que a manera más general la socialización implicaría el proceso general de endoculturación, es decir en el que participa no solamente la familia más cercana. Hercovits, Linton y Malinowsky utilizaron el concepto de enculturación en sociedades pequeñas donde el núcleo familiar era básicamente el encargado de la transmisión de cultura, las instituciones educativas no tenían un papel predominante en estas sociedades.

Un aspecto fundamental que Mead (1967) considera en este proceso es la capacidad de los niños de reproducir el comportamiento de los adultos por medio de la imitación “la increíble receptividad de los niños respecto al medio que le rodea es superior a cualquier modo de estimulación, es decir, ya que todos los adultos con los que tienen contacto los niños se encuentran saturados de cultura, los niños asimilan la tradición cultural necesariamente e inevitablemente.”

En la presente tesis se utiliza el concepto de socialización para hacer referencia a este tipo de procesos que describen los autores señalados, sólo que dentro y fuera de la familia, se considera más pertinente este concepto ya que es la institución educativa la que se encarga de transmitir reiteradamente los cuentos de hadas, no se dan directamente dentro de la familia.

2.6.3. Cuentos como transmisores de valores culturales en procesos educativos

En todas las sociedades se le da especial importancia a los procesos educativos. Esto se debe a que los hechos educativos son los mecanismos que caracterizan y configuran a la sociedad. En este sentido, es imposible desconocer la función de la acción educativa en la transmisión de cultura. Como proceso de transmisión de adaptaciones culturales específicas, la educación confiere

¹⁰ citado en Gilbert Jorge, 1997

aquellos elementos que permiten a sus integrantes desenvolverse adecuada y coherentemente en relación a las expectativas comunes.

El estudio de la temática educativa ha estado presente a lo largo de la historia de la antropología, todos los relatos etnográficos aportan datos específicos acerca de los procesos educativos, la transmisión del conocimiento y las formas que adquiere éste en todo tipo de sociedades.

Fue Ruth Benedict (1971) quien planteo el importante papel de la cultura en la socialización, para ella aunque los miembros individuales difieran en sus personalidades, el sistema cultural tiende a empujarlos hacia un ideal, que configura un modelo ideal de personalidad, es decir las personas acaban siendo definidas de acuerdo con las necesidades específicas de cada cultura. Los que logran acercarse más a este ideal serán los que mejor se ajustan a su sociedad, por lo tanto los más felices.

La socialización en la escuela supone una selección de elementos y estrategias mediante las cuales educar, enseñar y transmitir. En este sentido los centros educativos preescolares cumplen una vital función, ya que es por medio de la socialización en estos establecimientos donde los niños y las niñas empiezan a hacerse parte de la sociedad, a relacionarse con sus iguales y a entender y dar significado a todo lo que les rodea.

La importancia de los primeros años de la escuela, es decir la educación pre escolar radica en que como se ha visto con Piaget y Vigotsky, en los primeros años de vida del ser humano se da la formación integral, ya que en estos se da en mayor grado y con mayor rapidez el desarrollo de la inteligencia, la personalidad, las emociones y el comportamiento social.

Los cuentos infantiles se emplean en los centros preescolares desde los tres años hasta aproximadamente los seis años de edad, es en este periodo donde se aprenden variados cuentos infantiles como parte del desarrollo del sistema cognitivo del niño, “toda experiencia vivida va moldeando la manera de ser, de pensar y de actuar de cada individuo, por ello los centros infantiles de educación inicial que atienden a niños y niñas desde los primeros meses hasta los seis años de vida, se convierten en instituciones fundamentales para la sociedad puesto que pueden contribuir a moldear identidades críticas, activas, autónomas, solidarias y creativas, o por el contrario identidades pasivas e individualistas.” (Chávez, 2005)

Los niños y las niñas preescolares aceptan alegremente los cuentos infantiles, disfrutan que se les cuente una y otra vez mientras interiorizan normas de conducta y modelos o arquetipos de los personajes de estas narraciones. De esta manera van construyendo su identidad, identidad que en primera instancia se reconoce en base a la pertenecía al género masculino o femenino.

2.6.4. Los cuentos y la Currícula Escolar

A partir de la democracia en nuestro país la ley educativa más importante antes de la ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez, fue la ley de la Reforma Educativa (Re) de 1994, el Presidente Sánchez de Lozada, que hizo suyo el proyecto de Reforma Educativa, dando muestras de una visión nueva en el país, por la cual se da continuidad a los proyectos del gobierno anterior. A cuyo inicial diseño aportaron las propuestas de los maestros. Estas propuestas eran producto de resoluciones emanadas del Congreso Pedagógico de 1979, principalmente, como fue el caso de la interculturalidad y la descentralización de la educación, entre otras. Pese a que en un inicio se plantearon interesantes propuestas que incluían aprendizaje activo y participativo, según Talavera (2011) sus procedimientos no requerían mayores esfuerzos que la repetición, la copia y la memorización continua que no sólo erosionaron la profesionalidad docente, sino que tuvieron enormes efectos en el aprendizaje, haciendo de la educación escolar una experiencia irrelevante.

Los planteamientos generales de la ley de la Reforma Educativa del 94 dando continuidad a la ley del 55 fueron: formación integral de los bolivianos, fortalecimiento de identidad nacional, estimular aptitudes hacia la ciencia, el arte y creatividad, generar equidad de género en el ambiente educativo, inculcar al pueblo los principios de soberanía política.

Los cuentos infantiles han sido incorporados en la currícula escolar en nuestro país a partir de la ley de la Reforma Educativa del año 1994, igualmente son tomados en cuenta con la nueva Ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez. La currícula de la ley de la Reforma Educativa (Bolivia, Diseño Curricular para el Nivel de Educación Inicial, 1994) plantea: la utilización de cuentos para trabajar con niños del nivel inicial, estos textos según dicha ley debían ser aquellos de uso social, es decir, auténticos, deben tener sentido para los niños, deben responder a propósitos y a temas diversos, y deben ser trabajados en situaciones comunicativas. Se puede utilizar según dicha ley, textos que

circulan en la sociedad y elaborar otros nuevos; lo importante es que con ellos se plasmen ideas, saberes, deseos, pensamientos, opiniones, demandas, etcétera. Respecto a los textos orales plantea que pueden ser en forma de diálogos, textos de tradición oral, narraciones de cuentos o de leyendas, noticias radiales y ser textos escritos, cuentos, poesías, afiches, recetas, avisos, cartas, noticias periodísticas, etc.

Los cuentos son incluidos en muchos ejes, como en expresión y creatividad, lenguaje y comunicación, coordinación y juego.

2.6.5. Los cuentos en la incorporación de la “Ley de educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez”

La recién incorporada “Ley de Educación Avelino Siñani- Elizardo Pérez” se basa en los principios de descolonización, educación comunitaria, participativa y democrática; científica, técnica, tecnológica y artística; además de intra e intercultural y plurilingüe. Plantea:

Una educación dinámica que basa los aprendizajes de las niñas y los niños en la vida cotidiana, en contacto con la Madre Tierra y el Cosmos, las personas y objetos que le rodean, en las diversas formas de enseñar y de aprender un aprendizaje mediado por la oralidad, la afectividad y los recursos naturales y materiales, donde la observación, la imitación, la exploración, la experimentación y la interrelación interpersonales son importantes para los primeros años de aprendizajes de las niñas y los niños que practican las comunidades y el pueblo boliviano. (Alarcón, 2010 -1011, pág. 9)

En la que los niños y las niñas son concebidos como una totalidad y aprenden través de la interacción con el medio que lo rodea (objetos, hechos sociales y personas) con la ayuda de los adultos más cercanos, satisfaciendo su curiosidad e interés en el descubrimiento del mundo que le rodea.

El primer nivel del sistema educativo comprende la atención a las personas desde la concepción, la gestación y el nacimiento hasta menores de 6 años de edad, dirigida a promover y propiciar el desarrollo integral, pleno y armónico de las capacidades y potencialidades a través del desarrollo y el aprendizaje, hasta que la niña o niño ingresa a la educación primaria comunitaria vocacional, en

el marco de un modelo sociocomunitario productivo.

Se reconoce según dicha ley que los primeros años de vida constituyen el período de mayor crecimiento, desarrollo y adquisición de aprendizajes mediante experiencias vividas en su entorno familiar y social, por lo cual es imprescindible promover condiciones educativas necesarias, con el fin de que niñas y niños puedan desarrollarse física, mental, biológica, afectiva y espiritualmente a partir de un enfoque lúdico y artístico enmarcado en una función pedagógica y socializadora. Se reconocen dos etapas:

La primera etapa, no escolarizada, cuya responsabilidad es compartida entre la familia, la comunidad y el Estado, está orientada a recuperar, fortalecer y promover la identidad cultural del entorno de la niña y el niño, el apoyo a la familia y la prevención y promoción de la salud y la buena nutrición, para su desarrollo psicomotriz, socio-afectivo, espiritual y cognitivo.

La segunda, la educación escolarizada, centrada en el desarrollo de las capacidades y habilidades cognitivas, lingüísticas, psicomotrices, socio-afectivas, espirituales y artísticas, que favorecen a las actitudes de autonomía, cooperación y toma de decisiones en el proceso de construcción de su pensamiento, para iniciar el proceso de aprendizajes sistemáticos en el siguiente nivel, contempla dos años de duración.

Como se puede ver, los cuentos infantiles nuevamente forman parte de la ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez en la currícula de nivel inicial ya que son indispensables por su alto contenido pedagógico, el problema que presenta esta currícula concerniente a la presente tesis, es que este ciclo está enfocado en la educación en familia comunitaria:

“Actividades que permitan estar en contacto con diferentes tipos de textos, observando y manipulando libros, cuentos, revistas. Escuchando lecturas, relatos, cuentos. Permitir y alentar que se expresen en su lengua materna. Organizar y combinar actividades individuales, en grupos, propiciando relaciones de colaboración, respeto, solidaridad. Organizar actividades en comunidad, dentro y fuera del aula, y de la Unidad Educativa” (Bolivia, Programas de estudio Educación Inicial en familia comunitaria, 2011, pág. 32)

Están incluidas en la currícula las actividades como escuchar narraciones y dramatización de cuentos, leyendas y canciones populares y tradicionales, así como también la elaboración por parte

de los propios niños de historias con el fin de mediante estas poder orientarlos hacia las visiones de su cultura, pero no están especificados los cuentos que se deben utilizar, esto se deja a criterio de las profesoras según el espacio geográfico donde se encuentren. La ley plantea que estas narraciones estén de acuerdo al contexto pertinente de los niños y las niñas, como se ha señalado la direccionalidad que se le da a la educación inicial como educación comunitaria deja con muchas cuestiones la aplicación de esta currícula para sectores urbanos. Pues para el área urbana no hay una categoría de cuentos de los que se pueda elegir, como es en el caso de otros contextos por ejemplo en comunidades aymaras o guaraníes donde automáticamente se rescatan mitos o historias propias del lugar para contar a los niños y a las niñas.

En el caso de centros preescolares urbanos las profesoras deben valerse de parámetros que desconocen para seleccionar cuentos apropiados, hasta el año 2013 la selección de los cuentos por las profesoras se da por diversas razones; les parecen adecuados, piensan que los niños y niñas podrán imaginárselos mejor al momento de escuchar los cuentos porque ven cuentos parecidos o los mismos en televisión, porque al ser cuentos atractivos despierta su interés por la lectura, porque son tradicionales y los más conocidos y también porque los preescolares los prefieren. Según algunas profesoras les muestran a los/as niños/as una variedad de cuentos, pero finalmente son ellos/as quienes los escogen y siempre son los cuentos de hadas los que tienen el primer lugar.

2.7. Identidad de género

En general, la identidad es entendida como el conjunto de rasgos y características de una persona y/o de un grupo, es elemental en la vida de todo ser humano, se puede hablar de identidades en dos sentidos; las identidades individuales y las identidades colectivas o grupales:

“(…) La individual (saber quién soy yo en relación conmigo mismo y a diferencia del otro) y la identidad grupal”. (Sagarnaga, 1998).

Las identidades no surgen siempre de una reflexión consciente e individual de las personas, más bien se configuran en una relación con el entorno sociocultural desde la infancia y a través de los años. Como afirma Lagarde, M. (1993) “la identidad se conforma por las significaciones

culturales aprendidas y por las creaciones que el sujeto realiza sobre su experiencia a partir de ellas, la complejidad cultural impacta la complejidad de la identidad” (pág. 35)

Aunque las identidades, especialmente en contextos modernos globalizados, pueden ser muy variadas y expresarse de diversas formas, el eje fundamental en todas ellas, son los referentes sociales por los que están impregnadas.

Siguiendo a Velandia (2005), la identidad puede entenderse como la emergencia de una construcción, no siempre consciente, que afecta los procesos de socialización. La identidad entonces emerge de la vida cotidiana, más específicamente de la educación (formal, no formal e informal) que proporciona a la personas los referentes del "deber ser" de la identidad, dichos referentes están basados en la cultura, son propios de una sociedad y tiempo determinados, y están afectados por los procesos de interrelación e interdependencia del individuo con otros seres humanos, con el entorno y de este con aquellos.

Un concepto significativo para el análisis de la identidad es de otredad, seguido de la mismidad, ya que como nos dice Guerrero (2002) al igual que la mismidad, la otredad es consubstancial a la construcción de la identidad, debido a que en la identidad hay una representación del mundo social en relación a las representaciones que tenemos de nosotros mismos y sobre los otros, la otredad es la reafirmación de la propia identidad.

La categoría del concepto género, es una categoría central para el análisis de las identidades y de construcciones sociales, ya que la primera identificación que comprenden los niños y las niñas está basada en el hecho de categorizarse uno mismo y a los demás en dos grupos diferentes, hombres y mujeres.

El género es entendido en este sentido como el conjunto de ideas, creencias y atribuciones asignadas a hombres y mujeres en cada sociedad y a la relaciones entre ambos.

(...) Designa lo que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos, es decir, se refiere a la construcción social del hecho de ser mujer y hombre, a la interrelación entre ambos (...) (Oxfam 1997, en Carballo 2005)

Mediante la asignación de un género la cultura comunica que es posible en varones y mujeres en relación a su manera de comportarse, sentir y pensar. Así pues, la relación masculina y femenina es diferenciada, no es lo mismo el “género femenino” que el “género masculino”, como tampoco son las mismas expectativas que se tienen para convertirse en mujer o varón.

En este sentido de ideas, se entiende a la identidad de género como:

La autclasificación como hombre o mujer sobre la base de lo que culturalmente se entiende por hombre o mujer (López, 1988). Es el conjunto de sentimientos y pensamientos que tiene una persona en cuanto miembro de una categoría de género (Carver, Yunger y Perry, 2003).

Mediante la apropiación de la identidad de género que empieza en la infancia desde los primeros años y que se va desarrollando paulatinamente a lo largo de toda la vida en base a experiencias sociales, históricas, subjetivas y modelos existentes se entiende y se manifiesta la identidad de una persona en su conjunto, ya que no se puede asumir ni entender la identidad de una persona sin que en esta exista una identidad de género, ya sea de carácter consciente o inconsciente.

La configuración de la identidad personal es un fenómeno muy complejo en el que intervienen diversos factores, desde los determinantes individuales hasta la adquisición de diversas capacidades suscitadas en el proceso de socialización y educación. Pero sin duda un factor clave en la constitución de la subjetividad es la determinación de género, eje fundamental sobre el que se organiza la identidad del sujeto. (Zarazaga, 2006)

2.7.1.- La construcción del género

La diferenciación de los seres humanos en varones y mujeres depende en primer lugar de su sexo, es decir de una característica material y biológica con la que nacemos y por medio de la cual nos

convertimos en sujetos sociales, varones o mujeres. Los seres humanos como seres biológicos nacemos con una estructura anatómica, fisiológica, genética y hereditaria, este ser humano biológico establece una relación con su medio para poder desarrollarse y sobrevivir socioculturalmente.

Desde el momento del nacimiento dependiendo del sexo se le asigna al niño o a la niña un género, esta asignación se la puede ejemplificar en un acto tan convencional en nuestra sociedad como es el de ponerle ropa rosada o celeste al recién nacido según corresponda , a partir de estas primeras asignaciones y por medio del aprendizaje se va formando y construyendo en las mentes de los/las niños/as las diferencias de un sexo en relación al otro, para posteriormente establecer una identidad de género en base a oposiciones binarias; niña/niño, mujer/ varón, noche/día.

El modo mismo de la construcción de género difiere para uno o para otro sexo, incluyendo esta construcción en sí misma, el género no sería la consecuencia directa del sexo de forma natural, pero es a partir del sexo que socialmente se determina la identidad de género tanto individual como colectivamente, y son estas identidades las que crean roles diferenciados.

2.7.2- Estereotipos y roles femeninos y masculinos

En toda sociedad, existen además de unas normas de conducta y expectativas sociales diferenciadas para mujeres y varones, imágenes, moldes o modelos que forman un ideal de lo que es ser varón o mujer. Como dice Lagarde (1993) incluso antes del nacimiento nuestra familia ya tiene expectativas y diferencias sobre nuestro sexo, sobre cómo y hasta donde hasta donde podemos llegar, que aprendemos desde la forma más tangible hasta lo más simbólico

Los estereotipos de género son las imágenes introyectadas por una sociedad, que asocian mediante la diferencia biológica determinadas características, estas características están previamente asignadas. Los estereotipos al igual que los roles responden a las expectativas sociales, pero se diferencian porque los primeros son opiniones y juicios que una persona influenciada por su grupo social tiene acerca de cómo debe ser y actuar según su género y como deben ser y actuar los demás, los roles son la materialización de estos mismos juicios.

“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. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el estrato generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos y, por lo tanto, los cuidan: *ergo*, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino, que se identifica con lo público. La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género” (Lamas, 2002, pág. 33)

Como dice Lamas, las características atribuidas a uno u otro género dependen de diversos factores, entre los más importantes están los factores culturales, etarios, etc., pero en sociedades modernas se puede ver más o menos de manera general las mismas tendencias.

Algunos estudios sobre los estereotipos sexuales en sociedades europeas nos dan, de forma bastante homogénea, una imagen del hombre positiva y favorable (...) Estudios americanos sobre los estereotipos sexuales vienen a ratificar los mismos rasgos diferenciados. La sociedad presupone en el hombre que sea franco, valeroso, racional y eficiente y en la mujer el ser irracional, inestable y afectiva. (Alberdi, 1984)

La imagen ideal de varón y mujer se contraponen, las actitudes ideales para varones son las inesperadas para mujeres y viceversa. La mujer siempre más relacionada con su lado sensitivo, afectivo/emocional donde parafraseando a (Rochebamble, Spenle y Klein en Alberdi, 1984) se sobrevalora la importancia a la intuición, los sentimientos de ternura, dulzura y compasión y el deseo de verse agradable ante los demás. En cambio en el varón debe sobre todo darse la tendencia hacia el dominio y la agresividad, dejando de lado lo emotivo y afectivo.

Estos modelos mencionados por Alberdi, Lamas y Lagarde se pueden evidenciar en diversos ámbitos de la vida cotidiana actual, ya sea en la televisión, revistas, internet, incluso dentro de la

educación donde de manera directa e indirecta se los reproducen asignándoles mayor valor, sobre otros no tan valorados.

La diferenciación de un modelo específico para la feminidad y otro para la masculinidad es lo que Butler (2006) denomina reglamentación o normativa de género, a través de esto el sujeto normado se hace aceptable en la sociedad, y su éxito se debe a que desviarse de la norma es la muestra de un modelo de conducta aberrante para la sociedad, que merece la corrección de la misma, esto produce en cada género una delimitación, lo que de la Escalera (2006) concibe como fronteras de género, son las fuerzas del imaginario que dividen y excluyen a los dos géneros, pero que de la misma manera unen a los miembros del mismo género por medio de identificación y sentimientos de pertenencia.

2.8. Los procesos de la configuración de la identidad de género

Se ha dado una gran discusión respecto a cómo surge la identidad genérica, las representaciones, los significados y los procesos que intervienen en la adquisición y configuración del género. Estas divergencias que se han dado desde la antropología, psicología, el feminismo y estudios sociales giran en torno a plantear el género ya sea desde un enfoque esencialmente biológico o al contrario, desde una perspectiva netamente sociocultural.

Estudios antropológicos con Mead (1928, 1935), Sherry Ortner (1972), Michelle Rosaldo (1979), Henrietta Moore (1991), trataron de establecer que no hay una correspondencia natural e innata entre sexo y género, y que estas son sobre todo construcciones sociales. Desde la psicología las teorías de aprendizaje social se han preocupado por la observación e imitación como principal componente en la adquisición de género y finalmente la corriente de determinismo biológico ha afirmado que las características y diferentes temperamentos masculinos y femeninos son innatos, de carácter biológico y por lo tanto inmutable.

En la presente tesis tomando como base los estudios antropológicos sobre la adquisición de cultura y entendiendo que un componente fundamental de la adquisición del género son las estructuras dualistas en base a opuestos binarios, se desconoce una plataforma biológica categóricamente determinante sobre la identidad de género de niños y niñas, sin embargo tampoco se pretende

afirmar que exista una conformidad total hacia lo establecido socialmente, sobre la base cultural hay muchos otros factores que interactúan en complejos procesos. En este sentido se considera pertinente seguir la línea de Davis Bronwyn (1989, 1993).

Davies (1989) con bases en el posestructuralismo toma como punto de referencia el análisis de los procesos de configuración de la identidad de género en niños y niñas que asisten a educación infantil usando como metodología de referencia el estudio de caso. Como resultado de ello, concluye que el desarrollo de la identidad de género es un proceso en el cual niños y niñas construyen discursos a través de las lecturas e interpretaciones que efectúan de las experiencias que viven.

Sin embargo, añade que unos y otras no son totalmente libres para construir discursos que generen identidades alternativas, pues algunos discursos son más poderosos que otros, estando más disponibles, siendo más deseables o más placenteros para los niños y para las niñas y por lo tanto “los niños aprenden a aceptar su masculinidad o feminidad como si se tratara de un elemento incorregible o insoslayable de sus roles personales y sociales, llevando a cabo este proceso a través del aprendizaje de las prácticas discursivas desde las que todas las personas toman posición como hombres o como mujeres”(pág. 13).

También afirma que el dualismo masculino y femenino son dos categorías exclusivas para los niños y las niñas, no son simples categorías entre muchas otras opciones, es decir la única identidad a su alcance es la de ser niña o niño, masculino o femenino, y al mismo tiempo estas toman sus significados por la relación que mantienen entre sí. Los niños nos dicen Davies (1989), perciben a través del lenguaje “que tener un grupo concreto de genitales no basta para significar la propia posición en tanto que masculino o femenino. Ser identificablemente masculino o femenino, hombre o mujer, nos envuelve en modos de ser particulares y en tipos específicos de posiciones en las estructuras vividas e imaginadas”.

Más adelante, Davies (1993) en su libro “*Shards of glass. Children reading and writing beyond gendered identities*” señala que los niños y las niñas no están aprisionados en las categorías «hombre» y «mujer». Al contrario, que toman de forma activa su género asignado, a través de caminos que no son necesariamente compatibles con los modos socialmente aceptables. No

obstante, igualmente continua reconociendo que esto sucede en un mundo ideal, en el mundo real esto no es así, puesto que la sociedad ha elaborado un discurso de género que divide a hombres y mujeres en dos categorías opuestas (dualismo hombre/mujer), que ejercen gran influencia en la configuración de la identidad. En este contexto, niños y niñas pueden acomodarse o resistirse o darse simultáneamente

Por lo tanto, en el presente trabajo se acepta que existe una identidad donde la personalidad femenina y masculina están construidas socialmente, ya que se admite y acá de acuerdo con el análisis de Butler (2006) de que existe una feminidad y una masculinidad establecidas y estereotipadas que se presentan por diferentes medios y marcan el reglamento de género, es decir modelos de deseabilidad social para niñas y niños presentes por ejemplo en los cuentos infantiles. También se reconoce que por supuesto estos modelos no determinan las identidades de manera rígida y para siempre, sin embargo es más difícil rechazar estos discursos cuando es un estereotipo el que goza de mayor valoración y se presenta de forma tan atrayente.

Capítulo III Marco Metodológico

3.1. Delimitación geográfica y temporal

Para la presente investigación se escogió a niñas y niños en edad preescolar (tres a seis años de edad) porque es justamente en este periodo donde se les enseña con mayor constancia cuentos infantiles y/o cuentos de hadas en las instituciones educativas. La elección de los centros preescolares realizó principalmente en base a tres factores. La accesibilidad respecto al ingreso, a que son establecimientos reconocidos y a que están situados en diferentes zonas de la ciudad de La Paz. Tres de los centros pertenecen a la educación privada:

- Pre kínder del “Kinderheim” ubicado en Sopocachi, av. 20 de Octubre.
- Pre kínder y kínder del “Colegio Loretto” ubicado en La Zona Sur, San Miguel.
- Kínder del “Instituto Americano” ubicado en Sopocachi.

Dos de los centros pertenecen a la educación pública:

- Pre kínder “Simona Manzaneda”, ubicado en la zona de San Pedro.
- Kínder “Tokio” ubicado en la zona Norte, calle Sucre.

Sin embargo, en la investigación no se tomó en cuenta, ni clase social, ni condición social, ni etnicidad como categorías específicas de análisis debido a que lo fundamental en esta investigación es establecer la importancia de la construcción de identidad de género a través de los cuentos infantiles en contextos urbanos en la Ciudad de La Paz, y en estos cinco colegios lo predominante son los cuentos infantiles de tradición oral universal y no otros cuentos tradicionales.

Se tomó principalmente en cuenta que los cinco centros preescolares pertenecen a un contexto urbano y se rigen según una misma currículo escolar. El objetivo de la diversidad en los centros preescolares fue con el fin de no caer en una limitada visión si sólo se investigaba en centros privados “de elite” o centros públicos. Con la investigación en estos diversos centros se puede responder a los objetivos a nivel general “Identidad de género en el pre escolar en la ciudad de La Paz”

El trabajo en los centros preescolares se dividió en tres fases; la primera fue una pequeña investigación exploratoria y una entrevista informal en el kínder “Simona Manzaneda” al finalizar la gestión 2011, en esta primera fase se determinó por un lado la utilización de los cuentos de tradición oral universal y por otro la notoria satisfacción que causan estos en las niñas y los niños, además se indagó en que si en algunos casos estas niñas y estos niños escuchan otros cuentos en sus casas estos no tienen la aceptación de los cuentos antes mencionados. Una situación surgió en este primer acercamiento a la presente investigación, ésta se dio con el permiso para ingresar a la institución, la directora del kínder se mostró bastante desconfiada cuando se le explico el propósito de la investigación. Por alguna razón supuso que se trataba de una investigación del Ministerio de Educación para inspeccionar el desenvolvimiento de las clases. Se le explicó con mucho cuidado que se trataba de una investigación independiente con otros fines. Con desconfianza accedió, aunque otorgando un periodo de tiempo muy corto, 30 min. antes de la salida, para la primera sesión.

Esta fase de investigación exploratoria sirvió para todo el planteamiento de la hipótesis de la presente investigación, ya que al iniciar la investigación no se tenía claro cuál era la relevancia de los cuentos en la currícula educativa y en qué grado estos cuentos atraían la atención de los niños y las niñas. Con la experiencia de la investigación exploratoria, en la que se tomó nota de la respuesta emotiva de los/as preescolares ante el solo hecho de mencionarles que participarían de sesiones en las que se les contaría cuentos como “Blancanieves”, “La Cenicienta”, “La Caperucita Roja” y “La Bella Durmiente”, se consideró que estos cuentos infantiles representan un gran potencial para tratar el tema de la educación desde la antropología.

La segunda fase, que abarca casi el total de la investigación fue realizada durante las gestiones 2011- 2012 y consistió en entrevistas formales a las profesoras de los cinco centros educativos, con el fin de determinar si igualmente utilizaban cuentos infantiles y/o cuentos de hadas, cuáles eran estos cuentos y con qué fines se los cuentan a los niños y niñas. La segunda parte de esta fase se centró en las dinámicas con los niños y niñas en cada centro educativo, estas se realizaron un día a la semana por el tiempo aproximado de un mes y medio a dos meses, es decir un número relativo a ocho sesiones con cada grupo.

En una tercera fase a mediados de la gestión 2013, la más corta de la investigación, se visitó nuevamente uno de los kínderes, el kínder “Kinderheim”, con el único fin de a través de una

entrevista a la profesora, indagar si con la implementación de la Ley de Educación “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” hubo algún cambio en cuanto al contenido de enseñanza (cuentos infantiles), Si se reemplazaron o se reemplazarán los cuentos clásicos por otros, y si es así bajo qué criterios se realizarán los cambios, ya que dicha ley no plantea específicamente parámetros en cuanto al contenido de enseñanza en contextos urbanos. Se tomó nuevamente sólo uno de los centros escolares porque como ya se explicó en esta tercera fase no existió otro objetivo que el de conocer el impacto de la ley “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”.

Con ésta entrevista se determinó que aún no se dio ningún cambio en cuanto al contenido específico de los cuentos infantiles en esta institución y que tampoco hasta la fecha de la entrevista se trabajaba en esto por dos razones, por un lado según la información de la profesora la educación inicial será el último sector en el que se incorporara la ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez y por otro, no hay ninguna propuesta específica para cambiar los cuentos infantiles.

Por último y en base a la información brindada por la profesora del “Kinderheim” se realizó una entrevista informal con la Lic. Olga Alarcón Farfán, responsable de Gestión y Coordinación del Ministerio de Educación y una de las encargadas de la elaboración del currículo para nivel inicial, dicho por ella, la currícula para el nivel inicial se ira trabajando conjuntamente con las maestras con la base de los planteamientos lineados en toda la “Ley Avelino Siñani- Elisardo Pérez”. Respecto al trabajo específico en el tema de los cuentos infantiles para este nivel, la licenciada explico que no hay en la currícula de forma específica nada respecto a la selección de cuentos más que las los lineamientos y objetivos de la ley, por lo que los cuentos que se utilicen deberán ser elegidos según el criterio de las profesoras y según el contexto pero tomando en cuenta los planteamientos de la ley.

3.2. Criterios de selección de población y espacios de investigación

La elección de investigar la construcción de la identidad de género a partir de los cuentos infantiles como medios de socialización con niños y niñas se debe en primer lugar a que como se explicó en la justificación se considera que los niños y las niñas son sujetos validos de investigación antropológica ya que reflejan las nociones culturales de su sociedad que son impartidas en la

escuela como institución. En este sentido cumplen con los objetivos de esta investigación propuestos en la presente tesis.

Por otro lado, el motivo de la elección de investigar precisamente en centros preescolares y no en otros espacios como por ejemplo la familia, donde ocasionalmente también se narran cuentos, se debe en primer lugar a que es en los centros preescolares donde les enseñan continuamente estos cuentos, en segundo lugar al acceso, ya que fue mucho más factible aunque no fácil obtener el permiso de los directores de los centros preescolares para realizar la investigación, investigar con los niños y las niñas individualmente, es decir tratar de acceder a sus grupos familiares es mucho más complicado, ya que estos son espacios privados.

En tercer lugar se debe a que en la primera fase de la investigación exploratoria, ya explicada, se indaga que los niños y las niñas no le prestan suficiente interés a otros cuentos que en algunos casos les narran en sus casas sus padres o abuelos, ya que casi no los recuerdan o simplemente no les son tan atractivos. En otros casos, les narran los mismos cuentos, cuentos de hadas y también algunas veces los ven por televisión. Por esta razón se recurrió a un panorama más general que ofrecen los centros de educación preescolar, ya que en las cinco instituciones que se investigaron, los cuentos de hadas perduran como medio de aprendizaje. Además de que la implementación de cuentos como medio de aprendizaje forma parte de la currícula escolar del nivel inicial, es decir los cuentos infantiles son parte de los procesos educativos formales.

El motivo por el cual se tomó una población extensa, cinco centros preescolares se debe a que, siguiendo a Sampieri (2006) se buscó una perspectiva más general acerca de la transmisión de valores por medio de cuentos.

(...)Van de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un típico estudio cualitativo, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca algunas conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender lo que busca. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general. (Sampieri, 2006: 8)

No obstante, se partió del análisis de cada conversación con los niños y las niñas, que como se menciona más adelante fue lo fundamental en esta tesis, comprender los significados, que con la ayuda de las diferentes acotaciones de cada preescolar en cada centro educativo se llegó a resultados mucho más ricos.

Respecto a la accesibilidad en los centros preescolares, se tuvo que pasar por algunos requisitos, como cumplir con la entrega de cartas explicando el motivo y los fines de la investigación, el mayor problema fue el de los horarios limitados que los directores y profesoras dispusieron, algunas dinámicas y algunos temas que iban surgiendo podían extenderse mucho más, pero el tiempo restringido de alrededor de dos horas para el que estaba destinado cada sesión no lo permitía.

La mayor tolerancia en cuanto a los horarios se dio en el la institución “Kinderheim”, en este se pudo aprovechar de pasar el mayor tiempo con los niños y las niñas, incluso compartir en momentos de recreo y mientras esperaban que sus padres fueran por ellos.

Es importante mencionar que en una fase inicial se recorrió otros centros educativos preescolares de la ciudad de La Paz, por ejemplo un colegio donde la educación por lo menos hasta el 2011 se daba sólo a niñas, un colegio exclusivo para mujeres, hubiese sido interesante ver en qué medida diferencia esto a sus alumnas respecto a las de colegios mixtos en su percepción de la identidad de género, o ver qué clase de cuentos se utilizan. Sin embargo en este como en otros no se logró obtener el permiso al acceso, ya que las autoridades de estas instituciones o consideraron que los padres no aprobarían una intervención lejana a la escuela o consideraron que su calendario escolar es de por sí muy restringido como para que puedan acceder a otro tipo de actividades extracurriculares como lo serían las dinámicas que se proponía realizar.

3.3. Diseño de muestreo

El tipo de muestreo que se utilizó fue el no probabilístico o muestreo dirigido, este “Incorpora criterios que no se basan en el azar para la selección de la muestra, los que están en función de un juicio personal del investigador, que pude conformar una muestra ya sea de manera *accidental*,

como entrevistar a cualquier persona que pase por la calle, o de manera *intencional*, cuando tiene previo conocimiento de los elementos de la población (...)" (Pereira, 2006: 228)

La muestra en la presente investigación fue seleccionada porque como se señaló anteriormente las instituciones educativas pertenecen a distintas zonas de la Ciudad de La Paz, igualmente porque el estudio fue dirigido a niños y niñas que forman parte de la educación inicial formal, igualmente la accesibilidad tuvo un papel importante, por lo tanto se utilizó la muestra por conveniencia, que entra en la categoría de muestra no probabilística.

Siguiendo a Sampieri (2006), esta es simplemente la que toma los casos disponibles a los cuales tenemos acceso, las muestras son seleccionadas porque son accesibles para el investigador.

3.4. Tipo de investigación

Esta investigación busca comprender los significados que las niñas y los niños atribuyen a los estereotipos y roles de género a través de los cuentos infantiles que escuchan recurrentemente en sus aulas y la relevancia de éstos en la formación de su identidad. Donde el principal objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información.

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, respecto a conceptos, espacios y sujetos que permite a través de valores, analizar, comprender e interpretar las percepciones que niños y niñas manifiestan acerca de su entorno. Comprender percepciones de la realidad concreta a través de una relación de sujeto-sujeto, donde se toma en cuenta el contexto y el tiempo, dando relevancia a los valores subjetivos, los cuales son fundamentales en la comprensión del tema de investigación. Es decir se parte de un:

“Interés por el significado: como la gente piensa, vive, como se imagina el mundo y como lo interpreta. Más allá de las distintas corrientes lo que se busca son los significados construidos socialmente” (Barragán, 2008)

Dicho esto, la investigación es cualitativa porque en una realidad concreta que se sitúa en el estudio de niños/as en el preescolar en su ambiente natural que es la escuela donde los participantes se expresan de manera espontánea, muy propicio para buscar significados a través de la interacción mediante dinámicas donde se describe y analiza las respuestas de los niños y las niñas para interpretar y entender cómo y en base a qué factores van construyendo sus identidades, de género, cómo ellas/os mismas/os interpretan su realidad.

El paradigma cualitativo a diferencia del cuantitativo siguiendo a Spedding, (2006) busca costumbres, técnicas o imágenes para entender las estructuras y significados, Por esto permite identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica. Responde al ¿qué?, ¿cómo?, ¿por qué?, que fue muy útil en esta investigación para responder las interrogantes de ¿cómo? y ¿por qué? niños y niñas del preescolar construyen así y no de otra manera sus identidades de género, ayudando de esta manera a resolver los objetivos planteados.

Se llegó a entender los significados y las percepciones a partir del trabajo de campo en pre kínderes y kínderes, éste ayuda a interpretar el entorno por medio del estudio directo con las personas, es decir con niños y niñas durante un determinado tiempo a través del análisis de lo que dicen, hacen y piensan.

En este sentido y teniendo en cuenta la orientación de la investigación se descarta el paradigma cuantitativo dentro de la investigación, ya que utilizar encuestas con los niños no habría funcionado debido a que lo elemental fue el análisis de las percepciones y sentidos. Por otro lado, para los resultados se utilizaron cuadros estadísticos, ya que siguiendo a la misma autora, a modo de complementar y para mostrar los resultados finales se realizó conteos y uso de datos cuantitativos porque se considera relevante mostrar por ejemplo en cantidades cuantos niños y niñas prefieren un modelo a otro, por supuesto sin dejar de lado el porqué de estas elecciones. Sin embargo no se utilizaron los datos estadísticos para probar hipótesis que como explica Sampieri, es lo que hace a la investigación cuantitativa “Usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (...)” (Pág. 5).

Igualmente es de carácter exploratorio, siguiendo a Sampieri (2006) “Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Pág. 100).

Como se sustenta en la justificación y en el balance del estado de esta investigación el tema de la construcción de la identidad de género con niños y niñas en centros preescolares es un tema que no se ha estudiado en nuestro contexto desde la antropología e incluso muy vagamente desde otras ramas como la psicología. En la primera fase se recurrió a la investigación exploratoria, ya que si bien se conocía la importancia de los cuentos infantiles a nivel general, no se tenía conocimiento del valor que le otorgan a los cuentos tradicionales las maestras del preescolar en la Ciudad de La Paz, ni tampoco que la categoría de cuentos como medio de aprendizaje está incluida en los currículos educativos, tampoco se conocía en que magnitud estos cuentos les son atractivos a los niños y niñas y cuáles son las causas de su atractivo.

3.5. El Método

El método con el que se trabajó es el etnográfico, propio de la investigación antropológica. Se entiende este método como el conjunto de técnicas y métodos para recolectar datos, con este método se llegó a la descripción, registro y análisis de los datos observados, ya que la recolección de datos se realizó en el trabajo de campo mediante descripción detallada y analítica de un determinado fenómeno social que es la construcción de la identidad de género a través de los cuentos infantiles en educación preescolar.

De acuerdo a lo expresado por Woods (1987), la etnografía se propone, entre muchas otras cosas, descubrir en qué creen las personas, cuáles son sus valores, qué perspectivas tienen de sus vidas, cuáles son sus reglas de conducta, qué define sus formas de organización, qué roles cumplen los integrantes del grupo, cuáles son sus problemas, qué los motiva, la forma como se desarrollan y cambian cada uno de los aspectos que caracterizan el día a día de la gente.

El registro etnográfico se orientó únicamente a un espacio y en un tiempo concreto que es el salón de clases, durante los periodos académicos establecidos. Como señala Barragán (2008), una de las características de la etnografía son las observaciones estructuradas “elegidas en el espacio y en el tiempo”.

3.5.1 Aclaración metodológica

En la presente investigación se plantea una hipótesis que se estableció a continuación de la primera fase de investigación que fue la investigación exploratoria, si bien dice Sampieri (2006), que el uso de hipótesis no es característico de las investigaciones cualitativas y que si éstas se dan es generalmente al final de los estudios cualitativos. En este caso se siguió una hipótesis con el fin de tener una guía de hacia donde se quería dirigir la investigación, ya que siguiendo a Barragán (2008) “La hipótesis de trabajo, es, (...) una guía y no la conclusión de trabajo porque la investigación puede negarla, transformarla, complicarla, etc.”.

El planteamiento de la hipótesis de trabajo sirvió para direccionar la investigación, ya que las hipótesis “constituyen un hilo conductor de la investigación porque orientan la elección de datos y se constituyen en los criterios de elección de los datos” (Quivy y Van Campenhoudt, 1998: 114, citados en Barragán (2008)).

En el transcurso de la investigación y tomando en cuenta que se trabajó con niñas y niños pequeñas/os salieron temas que si bien están relacionados, no cumplían con el tema de la identidad a través de los cuentos infantiles, como por la relevancia del uso de juguetes en la formación de la identidad de los preescolares. En este sentido sirvió de mucho tener la hipótesis planteada para centrarse en aspectos más concretos.

Como ya se mencionó la hipótesis no cumplió con el fin de probar datos estadísticos, ya que lo trascendental en esta investigación fue comprender el por qué los niños ya las niñas interiorizan de determinada manera los cuentos de hadas y cuáles son sus percepciones de estos, igualmente en el desarrollo de los capítulos y las conclusiones van apareciendo nuevos aspectos, que si bien sí prueban la hipótesis, la van transformando y complicando.

3.6. Técnicas

Una de las características más importantes de las técnicas cualitativas de investigación es que procuran captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea.

Siguiendo a Sampieri (2006) “El investigador es el instrumento de recolección de los datos, se auxilia de diversas técnicas que van desarrollándose durante el estudio. Es decir, no se inicia la recolección de los datos con instrumentos preestablecidos, sino que el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que van refinándose conforme avanza la investigación”. (Pág. 14)

En la presente investigación se vio la necesidad de recurrir a variadas técnicas, como el análisis de discurso o de contenido, que si bien no es propio de la antropología, sirvió de mucho para complementar a las entrevistas, la técnica que más se empleo fue la de las dinámicas, estas se fueron planteando porque se consideró que ésta era la mejor manera de llegar a los niños y las niñas.

3.6.1. La entrevista

Esta técnica es relevante para la obtención de datos importantes. Se realizaron dos tipos de entrevistas en esta investigación, formales e informales.

3.6.1.1. La entrevista informal

“Cualquier información, larga o corta, en cualquier momento o lugar puede ser una entrevista informal (...) siempre que uno este alerta a la oportunidad y tenga en mente los temas sobre los cuales quiere averiguar y como introducirlos en la charla” (Arnold, Spedding y Pereira, 2006).

Se realizaron tres entrevistas informales, en primer lugar, en una primera fase de investigación exploratoria a la profesora del kínder Simona Manzaneda, con el objetivo de saber si actualmente se utilizan cuentos en el pre escolar, cuáles son esos cuentos, por qué razón los escogen y si estos están incluidos en la currícula escolar. Esta primera entrevista fue parte inicial de la investigación, ya que sin ésta no se habría podido conocer que en este centro preescolar se utilizan los cuentos siguiendo los lineamientos de la currícula de educación inicial, que estos cuentos son los de tradición universal de los hermanos Grimm y Charles Perrault, así como tampoco se habría podido plantear las dinámicas propuestas para llevarlas a cabo en el mencionado centro educativo y en los otros cuatro.

La segunda y tercera entrevistas informales se la realizo en la tercera fase de la investigación, la segunda¹¹ fue con la profesora de la institución “Kinderheim”, con el fin de averiguar sobre la incorporación de la nueva ley de educación “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”, los posibles cambios que esta representaría y la información que tienen las profesoras sobre dicha ley. Esto para indagar los posibles cambios que pueda representar dicha ley en cuanto a la currícula y los cuentos infantiles.

Algo particular que se notó en la entrevista es el poco interés de parte de la profesora, quizá por comodidad de no hacer un esfuerzo por buscar nuevos materiales o por la falta de familiaridad con la nueva ley educativa. Cuando se le pregunto qué criterios usaría personalmente para repensar los cuentos infantiles, su respuesta fue que esperaría la capacitación que le brinde el ministerio de educación y que si como hasta el momento no se presenta un reglamento preciso para modificar los cuentos u otros contenidos, no habría inconveniente de utilizar los clásicos.

La tercera y última entrevista informal se realizó en el ministerio de educación a la Lic. Olga Alarcón encargada de la elaboración de la currícula para nivel inicial, con el fin de conocer cuáles serían los cambios más importantes para el contenido en educación inicial con la ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez.

En esta última entrevista se percibió que los planteamientos de la ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez son difusos incluso para los mismos responsables de ejecutar dicha ley, ya que a preguntas específicas como el cómo se resolverá el caso de los cuentos en contextos urbanos y que criterios

¹¹ Guía de entrevista en Anexo 1

deben tomar las profesoras para escogerlos además de los ejes que ya se saben que son la intra e interculturalidad, las respuestas fueron muy vagas y dispersas, redondeando en que hay que interiorizarse y entender la ley para ir poco a poco resolviendo diversas cuestiones, pero no hubieron respuestas precisas a los problemas concretos planteados.

3.6.1.2. La entrevista formal o estructurada

Se caracteriza por estar rígidamente estandarizada, se plantean idénticas preguntas y en el mismo orden a cada uno de los participantes. “son las que si se ajustan a un esquema formal...para las entrevistas estructuradas es preferible hacer una cita previa... también es posible llevar un esquema escrito, tenerlo a la vista y tomar notas durante la entrevista” (Arnold, Spedding y Pereira, 2006).

Estas entrevistas se realizaron en la segunda fase de la investigación previa cita y con un esquema estructurado¹² a las maestras de los cinco centros educativos preescolares, que son la que están directamente encargadas de su educación de los niños y las niñas durante el tiempo que permanecen ahí. Fueron muy importantes estas entrevistas ya que proporcionar información acerca de que cuentos les enseñan a los niños y niñas, en que momentos, cada qué tiempo, quién los escoge y por qué razón se escogen determinados cuentos y no otros. Mediante estas entrevistas se obtuvo una lista de los cuentos mencionados más constantemente por las profesoras. Aunque algunas profesoras mencionaron otros cuentos como: “El gato con botas”, “La sirenita”, “Los tres chanchitos” “Pinocho” “Aladino” “La bella y la bestia”, “El libro de la selva”, “Peter Pan”, “El pastor mentiroso”, “Los tres cerditos”, etc., sólo fueron casos individuales y por otra parte no gozan de la gran aceptación de los niños y niñas, como los de la siguiente lista (en orden alfabético):

- Blanca nieves y los siete enanitos
- La bella durmiente
- La caperucita roja
- La cenicienta

¹² Guía de entrevista en Anexo 2

Con estas entrevistas, por otra parte se pudo percibir que si bien algunas profesoras se interesan por temas que antes no los habían pensado como el tema que les sugirió la presente investigación que es la importancia del papel que tienen ellas en la educación como transmisor de valores a los niños y niñas, y por lo tanto deben tener especial atención al escoger los materiales que usaran para cumplir efectivamente esta tarea, a otras (la mayoría) no les parece necesario replantearse y actualizarse sobre otros mecanismos o materiales didácticos, prefieren recurrir a lo que siempre se ha hecho.

3.6.2. Análisis de discurso o de contenido

Estudia sistemáticamente el discurso escrito y hablado como una forma del uso de la lengua, como evento de comunicación y como interacción, en sus contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales.

Se entiende que “discurso es el concepto que nos sirve para encarar analíticamente los hechos significativos, los cuales aparecen como manifestaciones de un proceso social de producción de sentido” (Artiles, 1990)

Este proceso social de producción contiene un sentido, una intención, por medio del discurso se produce un sentido y el mismo discurso es producido por un sentido. Entonces “el discurso es la dimensión en la cual se constituye la ideología” (Artiles, 1990) mediante una determinada posición que se relaciona “con el sistema de representación y de valores dominantes (o subalternos), cuya articulación compleja y contradictoria dentro de una sociedad define la formación ideológica de esa sociedad.” (Giménez, 1981, en Artiles, 1990)

El análisis de discurso pretende llegar a encontrar estos sentidos y propósitos inmersos en este sistema de valores mediante los cuentos infantiles, el análisis se realizará sistemáticamente utilizando “ciertos referentes” y a través del método de “análisis de las estructuras de oposición y equivalencia” tomando en cuenta la estructura del texto narrativo para que el análisis sea lo más objetivo posible.

El análisis de la oposición y equivalencia siguiendo a Artiles (1990), trata de la detección de las oposiciones y las equivalencias que se producen en los discursos sociales para reconstruir los

patrones ideológicos. Las equivalencias se obtienen estableciendo relaciones entre oposiciones y siguiendo un referente de preguntas claves que plantea el autor, por ejemplo ¿Cuáles de los términos claves del texto son opuestos? Encontrando estas oposiciones como por ejemplo: bueno/malo, grande/ pequeño, etc. se va identificando a que personaje se le atribuyen ciertas características y valores. De esta manera se va formando un esqueleto de argumentaciones con todo el texto.

Los referentes que se utilizaron fueron siguiendo el método de Hernández y otros, (2004). Este consiste en identificar la presencia de elementos estructurales que constituyen la narración: El personaje principal o los personajes principales con sus atributos (la posición que ocupan en la narración) que son significativos en la presentación del cuento. Después se identifica la meta, la acción y el obstáculo de estos que constituyen el episodio y el final de la narración. Con estos elementos se armaría la siguiente estructura: Meta o acción + obstáculo + resultado.

Siguiendo a estos autores se empleó el análisis de discurso para analizar los cuentos de tradición oral en su forma original, por otro lado, se analizaron de la misma manera las interpretaciones que los niños y las niñas hacen de los mismos cuentos y finalmente los cuentos que los/as preescolares inventan.

3.6.3. Dinámicas

Tomando en cuenta que se requirió establecer una relación directa con los niños y las niñas para lograr los propósitos de la presente investigación, se recurrió a las dinámicas como técnica fundamental en esta investigación en los centros educativos preescolares: pre kínderes y kínderes de distintas zonas de la ciudad de La Paz, con niñas/os en edades de tres a seis años. En estas dinámicas se observó las actitudes y respuestas de niños y niñas frente a diferentes situaciones¹³. Las dinámicas que se escogieron fueron las siguientes:

¹³ En todas las dinámicas se muestra diferentes opciones de identidades femeninas y masculinas, el fin de estas dinámicas no es persuadirlos/as a tomar como ejemplo una u otra identidad, sino tratar de entender por medio de éstas las posiciones que tienen ellos/as respecto al género. Siguiendo esta lógica, en ningún momento se les dice que está bien o que está mal, sólo se limita escuchar sus opiniones.

3.6.3.1. Criterios de elección de dinámicas

Se realizaron tres tipos de dinámicas, en dos de ellas se emplearon cuentos y una tercera se realizó mediante fotografías. En las dinámicas con cuentos se utilizaron los cuentos tradicionales con el fin de saber las opiniones que tienen sobre éstos, las niñas y los niños conocen muy bien este tipo de cuentos porque los escuchan además de en la escuela ocasionalmente en sus casas y en los ven en la televisión.

También se utilizaron los cuentos no tradicionales que se llamaron “cuentos nuevos”, estas narraciones, actitudes y personalidad de los personajes fueron novedosas para los niños y las niñas ya que despertaron en ellos/as expresiones de admiración, enojo y confusión. La razón para llevar a cabo la utilización de estos cuentos se debió a que se consideró que mostrando a los niños y a las niñas cuentos muy diferentes a los que están acostumbrados se podía ver más explícitamente su percepción acerca de los roles de género, cosa que no se conseguiría con el empleo únicamente de los cuentos tradicionales.

No obstante, se tuvo cuidado de no persuadir a las niñas y los niños de que un tipo de cuento es el correcto o incorrecto, simplemente se les narro las historias de los “cuentos nuevos” sin contarles el final con el fin de no predisponerles a pensar que el mensaje que pueden tener este tipo de cuentos es el camino correcto que deben tomar, por esta razón y por otro lado para invitarles a mostrar sus ideas respecto al cuento se les pidió que ellos y ellas mismos/as elaboraran los finales de las historias.

Los “cuentos nuevos” que se utilizaron fueron “La princesa bolsa de papel”¹⁴ y “Oliver es una niña”¹⁵, esta elección estuvo inspirada en la obra “Sapos y culebras y cuentos feministas” de Davies Bronwyn (1989), explicada con mayor detalle en capítulos anteriores, ya que se consideró que los cuentos que sugiere esta autora son cuentos apropiados para niños y niñas de edad preescolar.

¹⁴ Cuento completo en Anexo 5

¹⁵ Título original: “A Oliver Button le llamaban el nena”, por razones didácticas y para contextualizar mejor la historia se le realizaron algunas modificaciones para la presente investigación. Las dos versiones se encuentran en Anexo 3 y 4.

La dinámica con fotografías se realizó bajo el criterio de que por medio de la observación directa y didáctica mediante fotografías las niñas y los niños podrían reconocer fácilmente a sus personajes favoritos y a los que les parecen desagradables, ya que la manipulación y la selección de las fotografías resulta como un juego para ellas/os

3.6.3.2 Dinámicas con cuentos

- **Cuentos tradicionales.-** Consistió en contarles los cuentos tradicionales (tradicción oral universal de los hermanos Grimm y Charles Perrault). Tomando en cuenta (previas entrevistas a profesoras y opinión de los niños y las niñas de cada centro) que los y las preescolares conocen muy bien estos cuentos, están acostumbrados a escucharlos y que son sus favoritos. Escuchando lo que dicen los niños en relación a este tipo de cuentos se pudo conocer su propia interpretación. También, para hacer una comparación se les preguntó qué tipo de cuentos son los que más les gustan, si los convencionales o los “nuevos cuentos” que se les presento, esto permitió entender además como a través de los cuentos los niños y las niñas se van identificando con los personajes.

Esta dinámica que consistió en contarles cuentos tradicionales con títeres fue la favorita de los niños y las niñas, algunas niñas interrumpían de vez en cuando la historia diciendo que ya conocían lo que pasaría y aunque los niños no se mostraron muy entusiasmados al momento de elegir los cuentos, parecían estarlo al momento de escuchar la narración.

- **Cuentos nuevos.-** Consistió en contar a las niñas y niños, con muñecos y títeres para captar mejor su atención, cuentos apropiados para su edad, de categorías diferentes a las convencionales, Los cuentos que se utilizaron fueron “Oliver es una niña” y “La princesa bolsa de papel”, donde se muestran roles de género atípicos. Por el mismo hecho de ser cuentos diferentes a los que acostumbran escuchar los niños y las niñas, despertó en ellos reacciones con las cuales se pudieron conocer e interpretar sus valores, percepciones y visiones respecto a los roles de género.

Como parte estratégica no se les conto el final de los cuentos se les pidió que ellos lo inventaran con el fin de incentivarlos a expresar sus opiniones.

3.6.3.3 Dinámica con fotografías

Se presentó a los niños y niñas fotografías¹⁶ que muestran diferentes roles convencionales y no tan convencionales, actividades y personalidades que desempeñan varones y mujeres. También imágenes de los personajes de los cuentos antes mencionados. Con las reacciones y comentarios que manifestaron se pudo establecer como conciben los roles de género a través de la identificación.¹⁷ Esta dinámica se la realizó individualmente, es decir independientemente con cada niño y niña de cada grupo, esto para que no se sientan influenciados con las elecciones de sus compañeros.

Esta dinámica fue muy entretenida sobre todo para los niños, algunos mostraban su deseo de llevarse las fotografías, otros no querían terminar con la dinámica, pedían inventar historias con las fotografías, un niño propuso un juego que consistía en lanzar las fotografías, y el personaje que llegará más lejos sería el ganador, pero cuando lanzó a los personajes la fotografía del superhéroe fue intencionalmente la que cobró más impulso para alcanzar la mayor extensión.

3.7. Instrumentos

Los instrumentos para registrar las entrevistas y las dinámicas fueron los siguientes:

- **Guía de entrevistas.-** La guía de entrevistas se utilizó durante las entrevistas formales e informales con profesoras, con el fin de conocer algunas cuestiones sobre cuentos: ¿Qué cuentos les enseñan a los/as niños/as?, ¿Con que finalidad?, ¿Quién escoge los cuentos? ¿Bajo qué criterios?
- **Grabadora.-** La grabadora se utilizó durante las dinámicas, con esta se pudo registrar las opiniones de los niños y las niñas en cada sesión en la que participaron, como también las

¹⁶ Se puede ver todas las fotografías en Anexo 6 y 7.

¹⁷ Los cuadros estadísticos que reflejan los resultados en número y porcentaje en cuento a qué personajes consideran deseables e indeseables los niños y las niñas se pueden ver en Anexo 13.

narraciones de los cuentos que inventaban. Por medio de la grabación se pudo identificar a detalle las percepciones sobre las dinámicas de niñas y niños.

- **Ficha de registro.-**En la ficha de registro se identificaron los aspectos más sobresalientes en cada dinámica y de las opiniones de cada niño/a, esto con el fin de complementar los registros de las grabaciones.¹⁸
- **Libreta de campo.-** En la libreta de campo se registraron los datos más sobresalientes en cada dinámica y de las opiniones de cada niño/a, esto con el fin de complementar los registros de las grabaciones.
- **Dibujos.-** Se realizaron dos tipos de dibujos, el primero se utilizó en cada dinámica para motivar a los niños y niñas a que den sus opiniones, el segundo se utilizó para que se realizaran dibujos grupales.

Dibujos Individuales.- Se les pidió a los niños y las niñas que realicen en hojas de colores con marcadores dibujos sobre los cuentos, con el fin de incentivarlos a inventar los finales y a comentar por medio de dibujos los cuentos (ya que dibujar libremente a estas edades es una actividad que disfrutan mucho y la realizan con entusiasmo). El dibujo se utilizó únicamente como instrumento de incentivo, no se utilizó como instrumento de análisis, sólo fue un medio para motivarlos, ya que en base a sus dibujos los niños relataron con mucho entusiasmo sus cuentos que se registraron en la grabadora para posteriormente hacer análisis de las conversaciones y narraciones.

En una primera instancia se intentó que los/as preescolares hablaran sobre los cuentos que más les gustan y sobre sus personajes preferidos, cosa que no se logró exitosamente, ya que no se animaban explícitamente a expresar sus ideas, con el empleo de los dibujos como medio de estimulación las cosas cambiaron, señalando sus dibujos contando por ejemplo que personaje quisieron dibujar pero no pudieron fueron abriéndose a las dinámicas.

¹⁸ La ficha de registros de dinámicas se puede ver en Anexo 8.

Dibujos Grupales.- La dinámica para hacer los dibujos grupales se llamó “Construyendo al hombre y a la mujer ideal”, en esta se les pidió a los niños y niñas que en una cartulina grande entre todos los de salón dibujaran a “la mejor mujer del mundo” y “al mejor hombre del mundo”. Uno por uno le fue dibujando diferentes objetos, ropa, amigos/as, etc. En este caso también se utilizó el dibujo como un instrumento, es decir como un medio para motivarles a expresar sus ideas sobre el hombre y la mujer ideales y tampoco se hizo con la intención de realizar un análisis exhaustivo ni psicológico del dibujo en sí, como sería la posición de los objetos, tamaños, trazos y otros elementos que se utilizan para este tipo de análisis.

Más bien lo que se hizo únicamente fue tomar los objetos, animales y personas que los/as niños/as dibujaron, para con la ayuda de la de las narraciones que ellos/as mismos/as hacían de sus dibujos tener un panorama general del ideal de género. Igualmente se incluyen los dibujos en el último capítulo de la presente tesis.

El motivo de esta dinámica fue ver como construyen grupalmente al hombre y a la mujer ideal, si estos ideales tienen que ver con la fantasía de los cuentos o si los plasmas en un sentido más realista.

Una anécdota interesante con esta dinámica fue el poco interés que las niñas mostraron al momento de realizar al “hombre perfecto” y viceversa, los niños al realizar el dibujo de “la mujer perfecta”, ya que la tarea consistía en que uno y otro sexo participaran de la realización de ambos dibujos, primero de la mujer y después del hombre o viceversa, esto se vio en todos los grupos. Trataban de apresurar la realización de los dibujos cuando no era el correspondiente a su género, sin embargo bajo distintas modalidades se les animo a continuar con empeño con el dibujo. Pero cuando le tocaba el turno a su género lo hacían con todo gusto y animación.

Otro punto interesante a comentar es que en la realización de los dibujos parecían todos y todas compenetrados en mostrar el ideal a seguir, por ejemplo si una niña dibujaba el tocador su compañera que tenía el turno a continuación dibujaba el lápiz labial, su compañero siguiente (aunque no muy entusiasmado) el peine; si un niño dibujaba a la secretaria, el siguiente graficaba la oficina y así hasta tener el dibujo finalizado. Hubo un que otra pelea por ejemplo en que el color

del pantalón sea verde en lugar de azul o que las botas deberían ir más abajo y no tan arriba, pero finalmente completaron los dibujos y un niño o niña en cada grupo se ofreció a contar la historia que mostraba su dibujo.

Esta dinámica no se pudo llevar a cabo en el pre kínder del colegio “Loretto”, debido a una mala coordinación, la mañana destinada para dicha dinámica, los niños y las niñas debían asistir a un evento imprevisto y posteriormente no se logró concordar otro día para llevarla a cabo.

SEGUNDA PARTE

Capítulo IV Lo correcto y lo incorrecto

A lo largo de la etapa preescolar, de los tres a seis años, según Piaget (1932) y Vygotski (1988) el desarrollo psicomotor y cognoscitivo experimenta grandes cambios. Los niños y niñas a través de su interacción con personas (padres, abuelos, maestros, hermanos/as o sus iguales, otros/as niños y niñas) y objetos en situaciones cotidianas van adquiriendo poco a poco el conocimiento del mundo.

A través de imitación a los adultos se empieza a asimilar la cultura. Es por esto que las niñas y los niños desde la más temprana edad ya distinguen notoriamente que es lo correcto y lo incorrecto en cuanto a la conducta moral, las cosas que se les están permitidas hacer y las que les están prohibidas, comenzando por los elementos básicos como dónde es correcto sentarse, qué momento es correcto ponerse a jugar y cómo deben dirigirse a sus maestros, de este mismo modo los/as preescolares ya han empezado a almacenar en sus mentes las conductas aceptables y apreciadas socialmente según varios elementos entre los que destaca el género, lo que contribuye más a este aprendizaje es que se les repite constantemente y por diversos medios lo que está bien y lo que está mal.

Para Piaget (1932) una característica fundamental en esta edad es el desarrollo de la moral, el niño y la niña comienza a darse cuenta de que hay reglas que implican obligatoriedad, que son trascendentes y que vienen del adulto, del exterior. Por lo tanto los niños y niñas son muy rigurosos/as cuando tratan de juzgar las conductas morales, o se sigue la regla o se la quebranta, o se hace lo que es correcto o no, no existe comportamientos medios, las reglas son indestructibles y absolutas y si no son desobedecidas deben tener un castigo.

Linton (1945) afirma que “los primeros años de la vida del individuo son decisivos para el establecimiento de los sistemas de valor-actitud muy generales que constituyen los niveles más profundos del contenido de la personalidad” (pág. 144)

En la presente tesis, para entender la importancia de los primeros años en cuanto a cómo perciben las niñas y los niños lo que está bien y lo que está mal según se es varón o mujer, se utilizó un cuento no convencional en cuanto a roles de género. Este cuento cuyo título es “*Oliver es una*

*niña*¹⁹ es una historia que narra los conflictos por los que atraviesa un niño al que no le llama la atención hacer cosas que habitualmente hacen los niños de su edad, como jugar a la pelota, al contrario, a él le gusta hacer cosas más apropiadas tradicionalmente para niñas como saltar a la cuerda, jugar con muñecas y bailar. El cuento implícitamente tiene el mensaje de que aunque un niño sea diferente finalmente podrá ser aceptado por sus compañeros.

Se narró el cuento en los cinco establecimientos en los que se realizó la investigación, se les dijo a niñas y niños que el cuento no presentaba un final, esto para provocar a que ellos/as mismos/as inventar su propio final de la historia con el fin de comprender mejor sus percepciones y por otro lado para no persuadirlos a que el final del cuento sería la manera correcta de afrontar una determinada situación.

Los/as preescolares mostraron mucho entusiasmo cuando se les dijo que se les contaría un cuento que seguramente nunca habían escuchado. Aunque no todos, algunas niñas objetaron y dijeron que les parecía mejor que se les contara cuentos como “La Cenicienta”, especialmente se dio una anécdota con Amaya del pre kínder de colegio Loretto, esta niña trato de negociar hasta el último momento en favor del cuento de Cenicienta, argumentando que sería mejor porque ella conocía el cuento y podría ayudar en la dinámica narrando el desenlace, además se ofreció a prestar una corona de princesa que tenía en el salón para dársela como premio a quién conociera mejor la historia de la princesa. La única forma de convencer a Amaya de que la historia de “Oliver es una niña” podría resultarle igualmente interesante fue haciéndole la promesa de que si primero le prestaba atención a este cuento, al final de la sesión se le contaría el cuento de Cenicienta únicamente a ella y que podría usar los títeres.

La reacción de los niños y las niñas después de escuchar el cuento fue muy similar en todos los centros educativos, algunos niños y niñas movían la cabeza en señal de desaprobación, con mayor frecuencia los niños, incluso algunos se molestaron. Pero también hubo, aunque excepcionalmente, quienes lo aprobaban, el caso más notorio fue el de Andrea del kínder del Instituto Americano, quiso demostrar inmediatamente la simpatía que sentía hacia el personaje y se acercó hacia la pizarra, desde donde se les había narrado el cuento, diciendo que *Oliver* era un niño bueno y podría ser su amigo. Finalmente demostró su agradecimiento por el cuento ya que según su parecer era muy bonito

¹⁹ Cuento completo, versión original y versión modificada en Anexo 3y 4

Después de narrar el cuento a cada grupo de niños y niñas se procedió a preguntarles qué les había parecido la historia, si les había gustado, si les parecía interesante o qué podían decir sobre el protagonista del cuento. Niñas y niños mostraron diversas respuestas ante los conflictos por los cuales el protagonista del cuento tenía que pasar en su casa y en la escuela, todas encaminadas en un dilema por comprender que es lo que hace que algo sea considerado bueno o malo, cuándo se pueden transgredir las reglas, si es que se puede hacerlo y cuáles serían las consecuencias de esto.

Según las opiniones, las impresiones y los diferentes finales sobre el cuento se dividió este capítulo en subtítulos, los cuales reflejan los puntos más importantes para analizar cómo perciben los que es permitido y reprimido.

4.1. La normativa, los castigos y la reglamentación del género

Como se había mencionado ya, los niños y niñas se toman muy en serio las reglas sociales, pero unos más que otros son excepcionalmente rígidos para juzgar las transgresiones. Es importante analizar el rechazo categórico que muestran algunos niños y niñas hacia la actitud del protagonista del cuento, como se puede ver a continuación:

Mateo (5 años, kínder “Instituto Americano”, octubre del 2012) en esta conversación expresa su opinión:

M: Deberían comprarle muñecas en lugar de pelota porque parece una mujercita.

V: ¿Crees que se sentiría bien si le regalan muñecas?

M: No lo sé, ¡pero hay que darle muñecas! //(en tono represivo).

V: Si le regalan muñecas podría jugar con ellas, entonces tal vez se sentiría feliz.

M: No puede, no es niña //(en tono molesto).

Desde el punto de vista de Mateo, *Oliver* comete una falta grave al sentirse atraído por juguetes no convencionales para niños como las muñecas, lo que le molesta bastante, y como una venganza sugiere que deberían regalarle muñecas pero como castigo más que como algo que tal vez sería

conveniente para *Oliver* tomando en cuenta que se siente cómodo jugando con muñecas según el cuento. Podemos ver en este relato cómo surge el deseo de castigar lo inapropiado, ya que la adecuación a las normas específicas supone éxito y estatus social siguiendo a Linton (1945), quien dice que las pautas que le otorgan al individuo este estatus social son sencillas y concretas, su adopción se ve socialmente recompensada y claramente castigadas las desviaciones.

Mateo demostró su frustración haciendo muecas groseras cuando respondía a las preguntas, especialmente cuando se le dijo que *Oliver* podría sentirse feliz si le regalaban muñecas, ya que sugirió las muñecas como un castigo, no es que Mateo no entendió la historia, sino que piensa que las cosas no pueden ser de esa manera.

Tanto para Mateo, como para otros niños la desviación a la norma debe ser estrictamente castigada, pero por otro lado, si aun con el castigo la conducta no se rectifica la única forma de entender que un niño manifieste gustos por las actividades que realizan las niñas es que sea una niña también, que haya sido confundida con un niño, o que se convierta en niña pero como castigo por haber hecho algo que no estaba bien.

Para Adrián (4 años, Pre kínder “Simona Manzaneda”, Marzo del 2012) la solución es que el padre de *Oliver* tenga otro hijo con el que si podrá hacer las cosas de hombres que no pudo hacer con *Oliver*.

A: Su papá es grande y tendrá otro hijo para jugar futbol.

V: ¿Y a Oliver le gustará eso?

A: No, porque él no podrá jugar.

V: Pero al él no le gusta jugar al futbol.

A: Igual (piensa) su papá ya no quiere que juegue con él.

Acá vemos nuevamente que al igual que para Mateo para Adrián *Oliver* debe recibir un castigo que le da su padre para hacerle ver que se comporta de una manera equivocada e intolerable, en este caso el castigo es la indiferencia y el desprecio del padre, pero también se presenta una solución para el padre, como *Oliver* no cumplido las expectativas su padre tiene la posibilidad de tener otro hijo que si las cumpla.

Claramente para este niño no es importante lo que vaya a suceder con *Oliver*, porque no cumplió con las reglas, más bien busca una solución para el padre, una compensación que le dará su otro hijo.

En el relato de Solange (5 años, “Pre kínder Loretto”, Mayo 2011) ,que se muestra a continuación, se puede apreciar igualmente que la reprimenda o el castigo es la solución al comportamiento de *Oliver*, ella es muy severa con el correctivo que se debe recibir por el comportamiento inadecuado, además para justificar aún más este castigo Solange inventa una situación, de la cual el cuento no hace ninguna mención, Oliver tiene una hermana a la que le quita sus juguetes, recibe un castigo por esto, aprende la lección y empieza a jugar con juguetes para niño. Una vez más se puede ver como niños y niñas toman rigurosamente las normas sociales, donde de no adaptarse a las roles la lógica consecuencia será el castigo y otra vez lógicamente el castigo logrará la conducta esperada.

“Oliver le quita todos sus juguetes a su hermana entonces se dan cuenta que no le hizo caso a su papá y le pegan con cinturón, el día después ya no le quita los juguetes a su hermana y juega con sus juguetes que le compra su papi”.

Esto se lo puede entender con mayor claridad desde la concepción de Butler (2006) de la reglamentación del género, las personas son reguladas por el género, esta reglamentación funciona como condición de inteligibilidad cultural para cualquier persona porque desviarse de esta supone aberración por los miembros de la sociedad.

La “inteligibilidad de género” que los niños y niñas ya han asimilado incluso idealmente es la causa de su rigidez para juzgar la desviación de la norma, como se ve en sus relatos tienen una única forma de entender cada género, el género femenino al igual que el masculino debe responder a características específicas porque así lo determina la normativa.

La reglamentación del género es inseparable de la lógica binaria, lógica que como muestra Levi Strauss (1949) es común en las sociedades y que representa la concepción y el entendimiento del mundo en base a opuestos, como vemos en las siguientes opiniones niñas y niños ya tienen bastante estructurado el dualismo hombre/mujer, por lo tanto, les es difícil entender cómo un niño podría tener gustos por actividades femeninas y seguir siendo un niño a la vez.

“No me gusta porque los niños no juegan con muñecas y si juegan entonces son niñas” (José Ignacio, 5 años, kínder “Tokio”, Marzo del 2012).

“No me gusta el cuento porque el Oliver no es una niña y los niños no son así (...)”²⁰ (Ezequiel, 6 años, “Kínder Tokio”, Marzo del 2012)

“No me gusta lo que el Oliver baila porque a los niños no les gusta jugar como niñas, bailar ni hacer cosas de niñas” (Juan David, 6 años, “Kínder Tokio”, Marzo del 2012)

“No me gusta que baile como una mujer, no está bien, debería jugar otras cosas” (Natalia, 6 años “Kínder Instituto Americano”, Octubre del 2012)

“Le cambiaron de nombre a Oliver, se llamara Olivera porque en realidad era una niña” (Max, 5 años, “Kínder Tokio” Marzo del 2012)

“Oliver se vuelve un niño y ya no hace cosas de niñas y camina por el parque feliz” (Yara, 5 años, “Kínder Tokio” Marzo del 2012)

La conformación de las dualidades, lo que Levi Strauss (1949) denomina “opuestos binarios”, donde toda clasificación precede de pares, de contrastes, cualquier intento de clasificar constituye un elemento básico del pensamiento racional, el autor afirma que las discriminaciones empíricas son las estructuras comunes a toda sociedad sobre las cuales se elabora la conducta. En este sentido estas clasificaciones indispensables les sirven a los niños y niñas para organizar su mundo, como dice Bethelheim (1975) los niños necesitan de los caracteres opuestos para entender lo que está bien y lo que está mal por esa razón no pueden salirse de estas distinciones, a un niño o le gusta las cosas que les gustan a todos los niños o no es niño, igualmente que ocurre con una niña.

Continuando con Bethelheim es esta la razón por la que los niños encuentran mucho más apasionantes los cuentos de hadas, ya que muestran el mundo en términos opuestos; princesa/príncipe; bonita/fea; bruja/princesa; bueno/malo. Contrariamente a estas acepciones el cuento “*Oliver es una niña*” carece de estos parámetros, y es por eso que rompe con la forma de los personajes que los niños y niñas están acostumbrados. Acá se presentan las contradicciones que hacen que la historia sea tan rechazada como se ve a lo largo del capítulo.

²⁰ Conversación completa, Anexo 9

En los relatos ya citados de Max y Yara se ve muy abiertamente esta dualidad femenino/masculino, o se es niña o se es niño, asumiendo cada papel con todas las implicaciones, pero no sólo basta con ser niño o niña, sino que hay que demostrar que uno lo es comportándose como tal, para Max, como *Oliver* sigue comportándose como una niña a pesar del castigo, entonces la solución es simple, cambiarle el nombre por uno que parezca más el de una niña, finalmente para él no podía ser otra cosa teniendo esos gustos. De forma similar para Yara, pero al revés, *Oliver* deja de comportarse como una niña y entonces se convierte en lo que debió ser desde un principio, un niño.

Por su parte a Dreckel (5 años, “Kínder Loretto”, Julio del 2011) como se ve en la conversación a seguir, no le interesa hacer ningún comentario del cuento más que mostrar su desaprobación insistiendo en que el cuento es tonto, ya que no tiene ningún sentido para él, así demuestra su desprecio hacia la historia, pero no puede explicar porque le parece tan malo, quizá porque el encontrarse con un niño así rompe totalmente su entendimiento de las fronteras de género, un niño o niña que quiebra la regla de la conducta apropiada para su género está mal porque rebasa estas fronteras y aunque en el cuento al final lo aceptan, quizá Dreckel no puede entender esta oposición, por un lado Oliver tiene un comportamiento fuera de la norma comparándolo con los demás niños, pero por otro lo aceptan, entonces tal vez no sea tan herrada su conducta, pero de todas maneras puede ser difícil comprender que haya un final feliz cuando se quebrantan las reglas.

D: Ese cuento es tonto, ese niño también.

V: ¿Por qué es tonto?

D: Porque lo digo yo

V: ¿Por qué dices que es tonto?

D: Por que sí.

V: No creo que sea tonto.

D: Juega solo en el recreo.

V: Sólo al principio, al final tiene amigos.

D: ¡No!

O como para Leandro (5 años, “Kínder Tokio”, Marzo del 2012)

“Oliver está esperando si ya es recreo para ir a jugar con las muñecas, pero yo cuando lo vea le voy a decir que parece una mujercita que juega y les viste a las muñecas”

Ambos muestran su inconformidad y molestia con la conducta del niño del cuento, Leandro directamente si tuviese la oportunidad de encontrarse con *Oliver* se burlaría de él, haciéndole notar lo mal que esta parecer “una mujercita”, sin decir mucho más, el modo despectivo e irónico de la mofa expresa muy bien el desacuerdo de este niño, lo que lleva a pensar en la intolerancia en cuanto a la flexibilidad sobre los roles de género.

Siguiendo a Linton (1945) con estos ejemplos podemos ver como “La importancia funcional de los sistemas de valores radica fundamentalmente en su contenido emocional. La conducta que no esté de acuerdo con el sistema del individuo provoca respuestas de temor, cólera, o por los menos de desaprobación (...)” (pág. 118)

Leandro al terminar la conversación con un contundente ¡no!, paseo por el salón de clases moviéndose graciosamente y repitiendo la palabra “mujercita” burlescamente en voz muy baja y casi al oído de algunos de sus compañeros. Esta actitud dio la impresión de que este niño tenía algo más que decir que quizá prefirió guardar por respeto u otra razón, se le invito un par de veces a seguir conversando, pero no accedió.

Otros niños no muestran su desprecio hacia la conducta inapropiada de *Oliver* tan explícitamente, pero recurren a otra formas por medio de la creatividad para modifican la historia a la manera que a ellos les gustaría que sea o les parece que debería ser.

“Oliver ahora es feliz porque todos le aplaudieron y se va a su casa y ya no juega con muñecas nunca más para que no lo molesten otra vez esos niños” (Alejandro, 5 años, “Kínder Tokio” Marzo del 2012)

“Oliver va entrar a la escuela de kung fu y después ya le va gustar jugar futbol y su papá le regalará muchos balones” (Gabriel, 5 años, “Kínder Tokio” Marzo del 2012)

“Oliver está jugando futbol y es el campeón del torneo del mundial” (Denilson, 4 años, “Pre kínder Simona Manzaneda”, Abril del 2012)

“Me gusta cuando el Oliver está bailando como un rockero con su chamarra negra” (Isaac, 5 años, “Pre kínder Simona Manzaneda”, Abril del 2012)

“El Oliver en su casa practica mucho a la pelota para después jugar con sus amigos y todos juegan” (Cristofer, 4 años, “Pre kínder Simona Manzaneda”, Abril del 2012)

“El niño vuelve un día al colegio con súper poderes y ya nunca nadie se burla de él y es el más capo para jugar futbol y para todo (...)” (Santiago, 4 años, “Pre kínder Simona Manzaneda”, Abril del 2012)

“Su papá y el Oliver están muy alegres jugando futbol y su papá le lanza muchas veces la pelota” (Imanol, 5 años “Kínder Loretto”, Julio, 2011)

Estos niños le dan al cuento alternativas de finales diferentes, en los cuales *Oliver* cambia sus gustos por los juegos, o directamente aparece como que siempre fue así, dándole otra perspectiva a la historia en la que él protagonista manifiesta preferencias típicamente más masculinas convirtiéndose en un rockero, adquiriendo poderes, aprendiendo kung fu, jugando muy bien al futbol, es aceptado, él y su padre ahora son felices.

Nuevamente en estos ejemplos se puede ver el tema de la normatividad del género, este grupo de niños trata de normar la historia original regresando cualquier tipo de transgresión dentro de lo establecido, todos sus relatos terminan dentro de la norma... las pautas de las normas las da el mismo cuento de “*Oliver es una niña*”, por ejemplo cuando la historia dice que los otros niños le dicen a *Oliver* que parece una niña por ir a clases de baile o cuando el padre le dice que no sea tan niña y que juegue al futbol, pero hacía el final la historia también muestra que estas pautas normativas pueden tener tolerancia, ya que *Oliver* finalmente es aceptado por los niños, pero no porque haya cambiado su forma de ser, ni sus gustos, sino porque se dan cuenta que hace muy bien las cosas que a él le gustan y que es válido tener uno mismo sus propias aspiraciones o gustos:

“Oliver llegó al último, cuando ya había sonado la campana del colegio. Entonces, miró sorprendido la pizarra del colegio, ya no decía Oliver es una niña, sino Oliver es una estrella.” (Oliver es una niña)

Para normar nuevamente la historia estos niños no imaginan sus finales en base a esta última iniciativa que les da el cuento, le dan a sus historias un camino diferente que tiene como resultado la felicidad, modifican el cuento para llegar a un final feliz, pero feliz a la única manera que ellos entienden que podría ser feliz un niño.

En la continuación de la conversación con Santiago (4 años, “Pre kínder Simona Manzaneda”, Abril del 2012) se aprecia con mayor notoriedad esto:

S: El niño vuelve un día al colegio con súper poderes y ya nunca nadie se burla de él y es el más capo para jugar futbol y para todo.

V: Pero eso no sucede en el final del cuento que les conté.

S: ¿Por qué?

V: Porque en el cuento, después de bailar Oliver regresa al colegio y ve que los otros niños habían puesto en la pizarra: “Oliver es una estrella”. Entonces se puso muy feliz.

S: Después regresa al colegio y tiene súper poderes para jugar y para que no le digan cosas.

V: Pero ya nadie le decía cosas.

S: Cuando le dicen utiliza los súper poderes con todos.

V: No tiene súper poderes, sólo juega con sus amigos.

S: ¡Sí los tiene, sí los tiene, los tiene!

Santiago crea un final en el que el personaje del cuento necesita de un elemento que lo haga superior y atrayente para los otros niños, tal vez para borrar la “mala imagen” que *Oliver* antes había adquirido por sus gustos hacia las muñecas o el baile, pero también para lograr con estos nuevos poderes las cosas que antes no había podido hacer, como jugar al futbol, pese a que se le explica que lo habían aceptado tal y como era, para él no es suficiente, necesita crear un final que se adapte más a la conducta que él considera mejor y hasta más fantasiosa. En esta nueva historia de *Oliver*, Santiago parece identificarse, mientras relata acerca de los poderes que adquirió el niño del cuento juega con una espada imaginaria y con otros artefactos con los que hace trucos como de magia, pero sobre los cuales no quiso contar.

En otro ejemplo, es muy interesante como Rodrigo (5 años “Pre kínder Loretto”, Junio del 2011) invierte radicalmente la manera convencional de como las niñas juegan a las muñecas donde se destaca la delicadeza, amabilidad, cuidado, afecto, etc. a una forma más agresiva que es generalmente lo que se encuentra en los juegos de los niños, golpes y juegos violentos sobre luchas y guerras.

“Cuando Oliver juega con muñecas se rompen todas y entonces juega con golpearlas”

Rodrigo le da esta connotación a su propio final del cuento, acepta que *Oliver* quiere jugar a las muñecas, pero sólo de esta forma, anteponiendo la agresividad ante los demás aspectos, incluso el mismo se ofrece a colaborar para destruir las muñecas.

V: ¿De cómo se rompen las muñecas?

R: Las rompe él, y yo también con él.

V: ¿Por qué hacen eso?

R: Son aburridas, no sirven para jugar.

V: ¿Por qué las golpean?

R: Para jugar mejor, las puedo golpear a todas y todas se golpean.

A los niños y niñas en edad preescolar les cuesta ponerse en el lugar de otro, Rodrigo vuelca la historia porque no se pone a pensar, debido nuevamente a las inalterables fronteras de género, que a Oliver le pueden gustar las muñecas al igual que les gustan a las niñas, él entiende que como lo común es que los niños muestren agresividad en los juegos, entonces si a Oliver que es un niño le gustan las muñecas, le deben gustar porque interactúan con ellas al igual que los niños interactúan con otros juguetes, demostrando que son niños.

4.2. La importancia de la pertenencia al grupo

Otros niños y niñas se dejan llevar por lo que está bien para la mayoría, aunque no consideren ellos esencialmente negativas las preferencias o gustos de *Oliver*, para estos niños y niñas está bien

seguir los gustos propios siempre y cuando los demás lo acepten, si la mayoría no lo hace y lo juzga negativamente entonces supone una connotación negativa.

“Tal vez está bien que juegue con muñecas, pero sus amigos se burlarán y está mal que no tenga amigos, debería hacer lo que más le gusta hacer, pero también lo que sus amigos quieren que haga, no importa si no le gusta jugar a la pelota” (Andrea, 6 años, “Kínder Instituto Americano”, Octubre del 2012)

“Tiene que aprender a jugar futbol, sino no va tener amigos, sólo amigas y después le van a decir que es una mujer y eso es feo” (Marco, 5 años, “Kínder Instituto Americano”)

“A su papá no le gusta que Oliver baile, así que debe hacer lo que su papá le dice porque eso está bien” (Camila, 5 años, “Kínder Instituto Americano”)

“Si sigue jugando con muñecas está mal, otros chicos le harán llorar, tiene que jugar al futbol con sus amigos” (Annet, 5 años Kínder “Colegio Instituto Americano”)

“No deberían burlarse de él, Oliver se siente muy triste, está bien que le guste pintar y también el baile, pero las muñecas son para las mujeres porque los otros niños no juegan así” (Cecilia, 5 años, Kínder “Colegio Instituto Americano”)

Los niños y niñas entre estas edades de cuatro a seis años son muy vulnerables a las opiniones externas, éstas son muy relevantes en su pensamiento, por ejemplo para Andrea se presenta una contradicción, ella dice que *Oliver* debería hacer lo que más le guste, pero si esto le causará problemas entonces debería optar por darles gusto a sus amigos porque de lo contrario no tendría amigos y esto no le parece nada bueno. Las niñas y los niños necesitan de la aprobación tanto de los adultos como de otros niños y niñas para afianzar su confianza, ya que no tienen aun en su generalidad la capacidad de hacer valer su punto de vista aunque éste sea diferente del de la mayoría, mucho menos si es contrario a lo que los adultos interpretan como positivo, como para Camila que lo importante es obedecer a los adultos, porque sin duda lo que ellos digan es lo que está bien, en este sentido el bien está identificado con la obediencia hacia el adulto. Parafraseando a Davies (1989), los adultos aparecen ante los niños como *otros* dotados de gran poder para establecer modelos de deseo y de comprensión del modo como debemos ser en el orden moral.

Cecilia por su parte está consciente que es malo burlarse de alguien como lo hacen los otros niños del protagonista del cuento, para ella es aceptable que a *Oliver* le guste pintar porque también hay niños que lo hacen, pero jugar a las muñecas ya sería demasiado, si fuera bueno los otros niños también lo harían, pero como no es así, entonces está mal:

V: ¿Por qué piensas que está bien que le guste pintar y bailar, y no está bien que le guste jugar a las muñecas?

C: Porque hay otros niños que pintan igual que las niñas, otros niños van a bailar y también grandes, pero con muñecas no juega ninguno, sólo las mujeres.

V: ¿Conoces a algún niño que prefiera bailar en vez de jugar al fútbol?

C: Mi amigo nunca quiere salir a jugar con la pelota, tampoco quiere pintar con colores, quiere quedarse en el curso en el recreo.

V: Entonces... no conoces a ningún niño que prefiera bailar a jugar otras cosas.

C: Sí, en la tele lo vi, a algunos niños les gusta bailar y a otros más grandes también, bailan en concurso con ropa de baile.

V: ¿Y nunca conociste a un niño que le gustará jugar a las muñecas?

C: ¡Noo!

V: ¿Y Oliver, el niño de cuento?

C: Él no es un niño de verdad.

(...)²¹

V: Claro que lo es, yo lo conozco.

C: ¿Conoces a ese niño?

V: Sí, y lo que más le gusta hacer es jugar a las muñecas y bailar.

²¹ Conversación completa, Anexo 9

C: ¿Le puedes decir que venga a mi casa para jugar?

V: ¿Qué jugarían?

C: Lo que él quiera

V: ¿Si quiere jugar a las muñecas?

C: Se puede, tengo Barbies, tengo su ropa y zapatos.

V: Pero dijiste que estaba mal que Oliver jugara a las muñecas porque era un juego de mujeres.

C: (Se queda sin decir nada un buen rato) Mmm... pero no todas las veces, es que no vendrán más niños, nadie se puede reír, pero mejor bailamos como en la tele.

Con este ejemplo se puede ver explícitamente como la aceptación social es sin duda para los niños y niñas de preescolar demasiado importante, en este caso Cecilia se muestra muy empática hacia *Oliver* cuando se da cuenta que es un niño “real” y no sólo un personaje inventado como pensaba en un principio, incluso se muestra culpable y expresa una auténtica tristeza en su rostro, desea invitarle a su casa y en un primer momento compartir con él la actividad que más le gusta que es jugar a las muñecas, porque ella personalmente no tiene ningún problema con esto, aunque le parece extraño porque ningún otro niño lo hace, pero también en ella está la natural influencia tanto como de los/as demás niños/as como de los programas de televisión, la única referencia que ella tiene para tomar como positivo que los niños se interesen por el baile, no sólo desde su punto de vista sino del de “todos” y por eso tiene más credibilidad, es la televisión, otro medio que ejerce gran influencia en los niños.

Linton (1945) hace referencia muy bien a esta situación, para él “el individuo que se apega a las formas de conducta socialmente aprobadas, asegura cierta recompensa en formas de respuestas favorables, aun cuando su conducta sea eficaz para sus fines manifiestos”

Llegando a un punto Cecilia se siente conflictuada al igual que Andrea, una conducta por muy buena que parezca deja de serlo al no ser aprobada, entonces ambas toman el camino común como cualquier niño o niña de su edad, Cecilia decide qué será lo mejor cuando Oliver vaya a visitarla y teniendo en cuenta que a su amigo le gusta jugar a las muñecas y bailar, entonces escoge lo que a todos les parece lo correcto.

Al igual que Cecilia, Emily y Andrea pueden aceptar ciertas diferencias como se muestra a continuación, pero dentro de límites claros, Emily piensa que *Oliver* no tiene por qué jugar al fútbol si no le gusta, para ella no tiene nada de malo hacer sólo las cosas con las que uno se sienta cómodo, esto no lo hace dejar de ser un niño, y también puede bailar, tampoco tiene nada de malo, pero todo es correcto siempre y cuando siga comportándose como niño, tiene muchas cosas para elegir, pero lo de las muñecas también para ella ya sería ir demasiado lejos porque ese si es un comportamiento que solamente les corresponde a las niñas.

“Oliver tiene mucho amigos y puede jugar a otra cosas que no sea el fútbol pero no a las muñecas, puede bailar sí, pero como niño” (Emily, 6 años, “Kínder Loretto”, Julio del 2011)

“Es lindo cuando Oliver baila y gana el concurso, también cuando salta la cuerda, pero lo de las muñecas es gracioso y... feo” (Andrea, 4 años, “Pre kínder Simona Manzaneda”)

Andrea piensa igual, aunque lo expone de una manera mucho más sutil y amigable, sugiriendo que sería gracioso encontrar un niño como *Oliver* y finalmente lo califica como feo.

En los relatos a continuación estos/as otros niños y niñas se ponen en el lugar de *Oliver*, no están molestos por su comportamiento como vimos en ejemplos antes señalados, sienten empatía hacia él ya que piensan que es un niño triste porque no tiene amigos y claro que ninguno/a quisiera estar en su lugar, por eso se muestran tan conmovidos con su infelicidad. Franco piensa que *Oliver* solamente puede ser aceptado dentro del grupo de las niñas. Pero también saben cómo dice Luis que hay que adaptarse a los gustos de la mayoría si se quiere convivir exitosamente en la sociedad.

“Oliver no tiene amigos porque a los niños no les gusta bailar ni jugar a las muñecas” (Mariana, 5 años “Kínder Tokio” Marzo del 2012)

“Es feo que el niño esté triste cuando lo obligan a jugar fútbol, a mí tampoco me gusta pero igual hay que jugar porque los otros niños quieren jugar” (Luis, 5 años, “Kínder Tokio”, Marzo del 2012)

“No me ha gustado que el Oliver no juegue fútbol porque no tiene amigos y es triste” (Irene, 5 años, “Kínder Tokio”, Marzo del 2012)

“Oliver va a la escuela con sus amiguitas porque no tenía amigos porque es un niño feo con quien nadie quiere jugar” (Franco, 6 años, “Kínder Loretto”, Julio de; 2012)

Por lo tanto es muy importante la imagen que uno proyecta hacia los demás, y mostrarse ante ellos como personas acordes a las reglas o costumbres, aunque en realidad no sea esto lo que se desearía hacer y reconozcan otras posibles opciones no obstante a un nivel subjetivo, es decir no se atreven a pensar en contra del grupo.

Incluso Luis quiere asegurarse de que su opinión sobre *Oliver*, no está alejada de la opinión de sus compañeros, esto se percibe al terminar la dinámica con el cuento y al escuchar una conversación, Luis le pregunta muy cautelosamente a su compañera: si hay algún niño que quisiera ser como ese niño que juega a las muñecas y si alguien dijo que era bueno no jugar a cosas de chicos, porque él dijo que era malo.

También hay quienes piensan que mientras se esté en el anonimato se pueden seguir los gustos personales sin ningún problema, como se muestra a continuación.

“Está bien que al Oliver le guste bailar, también le gusta ponerse los vestidos de su mamá y es muy feliz cuando su mamá le deja ponerse, pero está bien sin que nadie lo vea” (Belén, 5 años, “Kínder Instituto Americano”, Octubre del 2012)

“Oliver para que no lo molesten nunca más debería ir a la escuela, quedarse en su casa y bailar ahí y ya no ir a la escuela porque así sería feliz” (Juvenal, 6 años, “Kínder Tokio”, Marzo del 2012)

“Oliver habla con un pajarito que es un mejor amigo porque le deja jugar con lo que le gusta más y nunca le conto a nadie” (Paola, 5 años, Pre kínder Loretto”, Mayo del 2011)

Para estas niñas y niños *Oliver* puede hacer las cosas que más le gustan, incluso Belén le atribuye a *Oliver* gustos que el cuento no menciona, como ponerse los vestidos de su madre, no lo considera malo siempre y cuando sea mantenido en secreto, lo malo es que los demás conozcan las actividades que realiza, diferentes a las convencionales. Belén además confiesa en secreto que le parecería divertido invitar a un niño a su casa a que se vistieran y maquillaran, esta idea le parece emocionante, se lo nota en sus palabras, y hasta planea tímidamente que maquillaje usarían.

Entonces para este niño y estas niñas está bien seguir los propios gustos, pero de una manera oculta, porque aunque el final del cuento muestra que Oliver no tuvo que excluirse, que lo aceptaron y que se ganó la amistad de todos los del salón, para estos niños no es posible ser diferente y ser aceptado, lo puede aceptar su madre, como dice Belén, tal vez porque comparten los mismos gustos, o un pájaro, como dice Paola, porque no es un niño, no piensa como lo hacen ellos y le guardará el secreto, o la mejor opción sería quedarse en casa, así sería más feliz, nadie podría reprocharle por sus gustos.

Pero también podemos ver que son las niñas las que aceptan más fácilmente a *Oliver*, no lo juzgan por gustarle las muñecas o el baile y no jugar al fútbol como todos los niños, pero creen que lo más adecuado tomando en cuenta sus preferencias es que se junte con niñas, así sería más feliz:

“En su fiesta de cumpleaños todos sus amigos le regalan muñecas y no juegos de niños y juega con niñas muy contento” (Yaen, 5 años, “Pre kínder Simona Manzaneda”, Marzo del 2012)

“Oliver es feliz, tiene un hermanita para jugar con ella” (Vanessa, 4 años, Pre kínder Simona Manzaneda, Marzo del 2012”) receta

“Me gusta Oliver, cuando unos niños bailan es muy bien porque cuando juegan a pelearse se golpean y no quieren jugar al castillo”. (Gala, 5 años “Kínder Loretto”, Julio del 2011)

“Oliver quiere muchos amigos pero cuando le dicen cosas malas es malo y ya no quiere tener amigos por eso sería mucho mejor que ahora tenga amigas y ellas quisieran jugar con él para que no se ponga triste”. (Luciana, 4 años, “Pre kínder Loretto”, Junio del 2011)

“Es muy feliz con su mamá, pero sólo puede jugar con su mamá porque con su papá no puede, se enoja si no juega fútbol” (Ninel, 6 años, “Kínder Tokio”, Marzo del 2012)

A diferencia de Mateo y Max que sugieren que *Oliver* debería cambiarse el nombre a uno de niña o que le deberían comprar muñecas, en tono de burla o represivamente, estas niñas lo hacen de una manera amigable, como una solución para que *Oliver* no se sienta mal, como los niños no lo aceptan y con ellos no consigue más que burlas, entonces puede buscar afecto entre las niñas, ellas no tendrían problema para hacerlo según sus relatos y no lo ven como un castigo o algo negativo como Franco quien da a entender que a Oliver no le queda otra que jugar con las niñas, ya que es un niño tonto con quien ningún niño quiere jugar. Al contrario es para Yaen, ella imagina un final

en el que Oliver es realmente feliz cuando le regalan muñecas, pareciera que en esta versión incluso los niños aceptan que a *Oliver* le gustan las muñecas porque son sus amigos en conjunto y no sólo las niñas las que le regalan muñecas, pero obviamente como son muñecas no puede jugar con los niños, entonces se pone a jugar con niñas, no hay más problema, cada quien juega lo que más le gusta y no hay por qué hacer burla de esta situación.

Vanessa también plantea su solución, no lo aceptan en la escuela, pero tiene una hermana que si lo comprenderá, tal vez porque ella ve en la familia un lugar conveniente para poder ser uno mismo a diferencia de la escuela. Gala por su parte encuentra muy beneficioso que *Oliver* no sea un niño como todos, ya que le son desagradables los juegos violentos de los niños, preferiría un compañero con el que pueda compartir sus gustos.

El deseo de pertenencia al grupo como se ha visto es una necesidad social fundamental como lo plantea muchos psicólogos , es fundamental el sentirse aceptado, pertenecer y no encontrarse diferente de sus pares al compararse con ellos, siguiendo a Vigotsky (1988), es el medio en el que los niños se desarrollan el que influye sobre sus capacidades u opiniones personales como se ha visto en las conversaciones con los niños y niñas, el contexto social tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa.

Como ya se había señalado anteriormente son las niñas las que aceptan más abiertamente romper las fronteras de género, aunque con ciertas limitaciones, en estos dos casos podemos ver cómo estas niñas excepcionalmente no se dejan llevar por los estereotipos de género para juzgar la conducta de Oliver, la juzgan más bien subjetivamente, no obedeciendo la regla como tal, y tomado en cuenta otras cualidades, para Asiel si un niño le hace caso a su madre, entonces no puede ser un niño malo y no se merece que los demás hagan burla de él. Por su parte Vanessa considera que son otras las cosas que habría que juzgar como negativas, como por ejemplo golpear a las niñas, pero el niño del cuento no hace nada malo, para ella es insignificante que prefiera las muñecas, o el futbol, o el baile.

“Sabes...yo no me burlaría de él, que importa si juega a muñecas, porque es feo burlarse de los amigos y el Oliver era muy bueno y bailaba bien y le hacía caso a su mamá” (Asiel, 5 años, “Kínder Loretto”, Julio del 2011)

“Está bien cuando todos le dicen a Oliver que bailó bien y lo aplauden, porque es triste que le quiten sus cosas sólo porque no quiera jugar a la pelota con los niños y juegue a las muñecas con las niñas, él no hace cosas malas, no pega a las niñas ” Vanessa, 5 años, Kínder Loretto”, Julio del 2011)

Estas niñas a diferencia de los demás han aprendido muy tempranamente que sí, es bueno respetar las reglas, pero que estas no necesariamente tienen que ser determinantes y que no se puede juzgar a alguien tan ligera y estrictamente por si las cumple o no. Asiel percibe lo bueno o lo correcto en relación a hacerle caso a la madre, es decir mostrar una buena actitud hacia ella, en el desarrollo del cuento podemos ver como la madre de Oliver no se opone directamente a los gustos de su hijo, pero el padre sí. Entonces... ¿para Asiel no será tan importante desobedecer al padre? Pues no se trata de eso, ella a su corta edad ha entendido que los adultos también pueden equivocarse, y que no siempre se puede creer total y definitivamente en ellos o en lo que dicen, aunque casi todos los niños lo hagan. En Vanessa sus deseos personales se han sobrepuesto a los generales, hace valer más lo que ella personalmente juzga como bueno o malo, le da más sentido a su interpretación personal que a los estándares fijados.

Con Vanessa y Asiel se percibe que son niñas muy seguras, no solamente al momento de mostrar sus opiniones, en ambas es notoria su seguridad al desenvolverse en el aula y en los juegos durante el tiempo de recreo. Vanessa por ejemplo en el momento cuando ella con un grupo de cuatro niñas se dispusieron a salir al patio a jugar, ella decidió que jugarían en el castillo, una de las otras niñas propuso al idea de que jugaran a un juego que llamo “1, 2, 3 por todos”, pero Vanessa inmediatamente las convenció de que su opción era la más entretenida y todas accedieron a jugar en el castillo.

Se ha visto a lo largo del desarrollo de este capítulo como todos los niños y las niñas, de diferentes formas pero con el mismo objetivo defienden la “normativa de género”, aparentemente cada quien por lo que parece preocuparle, ya sea porque el protagonista del cuento sea más feliz, o tenga más amigos, o pueda convivir más con su padre, etc., pero con más o menos tolerancia todas se encaminan hacia la misma dirección, porque si hay algo de lo que los niños y niñas no tienen duda alguna es de que cumpliendo las normas se es feliz, pero quebrantándolas no se puede lograr la felicidad completa porque sin la aceptación social es imposible hacerlo, las normas están fijadas en base a los dualismos masculino/ femenino, que como vimos también es indispensable para los

niños y niñas, pues no conocen otra forma de estructurar su mundo y de acuerdo con Bethelheim les ayuda a diferenciar y a entender las diferencias entre personas.

En este sentido es que se puede hablar de fronteras de género, entendiendo por estas según el concepto de De la Escalera (2006) “a la fuerza performativa de lo imaginario que nos dividen, nos excluyen; pero por otro lado también nos acercan a otros”. Para la mayoría de los niños y niñas es impensable pasar estas fronteras, pero como se verá en el subtítulo a continuación son estas mismas fronteras que los separan de un género las que les da las pautas de identificación con sus compañeros o compañeras del mismo género.

Se ven también que como en toda regla siempre hay excepciones, hay niños, en este caso niñas que pueden ser capaces de no asumir irreflexivamente las reglas y de anteponer sus opiniones y deseos a los del grupo.

Por otro lado, el apego de los niños más que de las niñas hacia las normas de género se debe en este caso a que las niñas encuentran en el protagonista del cuento un aliado, alguien más próximo a ellas con quien se identifican porque su comportamiento está vinculado a lo femenino, a diferencia de sus compañeros quienes tienen gustos muy diferentes en cuanto a sus juegos, que a algunas niñas incluso les parece molesto. Por el contrario, los niños encuentran en *Oliver* al “otro”, pero no solamente al otro diferente sino a un enemigo que quebranta las reglas de su género, que no encaja con el grupo y por eso el contundente rechazo y la confrontación. Más adelante, al incorporar en el análisis otro cuento infantil en el que es una mujer la que trasciende las fronteras de género se podrá entender mejor la percepción de las niñas al respecto.

4.3. ¿Quién soy?

Como se ha visto en el desarrollo del subtítulo anterior estos niños y niñas a su corta edad ya son capaces de distinguir perfectamente las diferencias en cuanto al género, saben que hay niñas y hay niños, que hay mujeres y hay varones y saben situarse plenamente en uno de los dos grupos. Van adquiriendo la conciencia de su identidad no sólo de género, pero es la identidad de género la que les hace diferenciarse, empezar a formar su personalidad en base a reconocerse como diferentes en relación al género opuesto.

Como se puede ver en esta conversación, siguiendo con el mismo cuento: “Oliver es una niña”, Ezequiel (6 años, “Kínder Tokio”, Marzo del 2012) forma su opinión del cuento en base a si el niño protagonista comparte con él o no su identidad de niño, esto es suficiente para que simpatice o no con él.

E: No me gusta el cuento porque el Oliver no es una niña y los niños no son así.

V: ¿Cómo son los niños?

E: Juegan otras cosas, no con las niñas.

V: ¿Qué juegan?

E: Luchas, peleas, carreras de autos en la tierra, al juego de carreras, peleas de combate, peleas con muñecos.

V. ¿Por qué no juegan eso las niñas?

E: Porque...es que... juegan a la cocinita y cosas así.

V: ¿Tú juegas a la cocinita?

E: Yo no, yo juego con los niños.

V: ¿Por qué?

E: Porque yo soy niño //(risas)

V: ¿Cómo sabes que eres un niño?

E: Porque juego cosas de juegos de niños

V: Ahh, entonces si Emily²² jugara cosas de niños... ¿entonces sería un niño?

E: No, porque ella no es como un niño.

V: ¿Y por qué tu si eres como un niño?

²² Compañera que va en su mismo salón.

E: Porque mis amigos saben que soy un niño y juego con los niños y tengo pantalón, corbata y zapatos de niños y no estoy como las niñas y mochila.

Ezequiel ha ido asimilando su identidad contando como primera base con la diferencia, ese es su punto de partida, sabe que es un niño porque al contrario no es una niña, y lo que le hace ser un niño es el reconocimiento de sus pares como tal, si todos lo reconocen como niño es porque tiene que ser un niño, además de que él comparte las actitudes y gustos de los otros niños. Es interesante como mientras transcurre esta conversación con Ezequiel él va señalando, palpando minuciosamente y mostrando su ropa como para asegurarse el mismo que su atuendo es exclusivo de niño.

Para Max (5 años, “Kínder Tokio”, Marzo del 2012) también es un punto crucial la diferencia con el otro género, pero lo que es ser más sobresaliente en su relato es la construcción de la identidad con base en la pertenencia en un grupo, si en el grupo de niños es aceptado como niño, esto también traerá como resultado la aceptación de su familia y entonces no hay duda de su identidad de género, está muy seguro de que es un niño porque todos lo reconocen así.

M: Le cambiaron de nombre a Oliver, se llamará Olivera porque en realidad era una niña.

V: ¿Quién le cambio el nombre?

M: Su papá, su hermano y su mamá.

V: ¿Por qué se lo cambiaron?

M: Un día llego del trabajo su papá y dijo que sus amigos del kínder habían dicho que jugaba con las niñas.

V: ¿Por eso su papá quiso cambiarle el nombre?

M: Porque nadie sabía pero era mujer

V: ¿Cómo lo sabes tú?

M: Porque tenía juguetes de niñas

V: Si te regalo juguetes de niña, entonces te convertirías en una niña

M: Si en el colegio los niños del kínder y grandes dicen eso sí, pero no dicen.

V: ¿Qué dicen?

M: Que todos quieren jugar conmigo porque siempre gano cuando salimos a jugar

V: ¿También las niñas dicen eso?

M: Los niños nada más.

V: ¿Y entonces qué dicen las niñas?

M: Que no quieren jugar con nosotros.

V: ¿Por qué no quieren?

M: Porque los niños en el recreo juegan a esconder la espada, las niñas no quieren jugar así y no juegan con los niños.

Pero no sólo es importante ganarse el reconocimiento del grupo de su mismo género, sino también del otro género aunque sea de una forma muy peculiar, por el rechazo a sus juegos, si niñas y niños están separados por los diferentes juegos que tienen, esta separación o rechazo de unos por los otros hace que se consolide su identidad. Si las niñas se niegan a jugar con Max y sus amigos es porque ellos están desempeñando un rol y las niñas otro, que es lo que hace que se distingan.

La identidad desde los primeros años de la infancia empieza a formarse en base a la mismidad y otredad, factores impredecibles para entender este proceso de configuración de la identidad siguiendo a Guerrero (2002), ya que como podemos ver estas niñas y estos niños están asumiendo sus identidades primeramente basadas en el principio de diferenciación con la otredad, reconocerse como diferentes con el otro género y la mismidad, la identificación y los sentimientos de pertenencia aceptación con el suyo.

Cada niño y cada niña en este sentido debe obtener correctamente su género “(...) y ello no sólo por sí mismo, para ser contemplado posteriormente como un miembro normal y aceptable dentro de los límites marcados por su cultura, sino también por los demás, quienes se interpretaran así mismo con relación a él (...)” (Davies 1989)

Natalia (6 años, “Kínder Instituto Americano”, Octubre del 2012) no solamente también está muy segura de su identidad de niña y también la concibe a partir de la diferencia con el género masculino, sino que además ella está convencida de los beneficios que conlleva ser niña, una niña según Natalia puede jugar a ser grande y puede vestirse de muchos colores, cosa que no pueden hacer los niños, otra ventaja de ser niña es para ella el baile, en este las niñas pueden expresarse de muchas formas, pero los niños están en cierta forma limitados.

N: No me gusta que baile como mujer, no está bien, debería jugar otras cosas.

V: ¿Por qué crees que no está bien?

N: Porque si las niñas bailan y tienen muchas muñecas eso sería bueno y los niños juegan a cosas pero no con muñecas, ni con baile.

V: ¿Los niños no pueden bailar?

N: Pueden hacerlo, pero diferente a las niñas, no iguales pasos, si las niñas hacen a un lado, los niños al otro, y no pueden hacer los mismos pasos que las niñas, sólo algunos. Pero es más lindo como niñas.

V: ¿Por qué es más lindo como niñas?

N: Porque es mejor ser niña como yo que soy una niña mujer, se puede jugar cosas de grandes, a ir de compras, a los bebés, al maquillaje, puedes tener ropa muy linda y de muchos colores.

V: ¿Los niños no pueden jugar esas cosas?

N: No, sólo pueden jugar otros juegos, pero no es tan divertido, pueden ensuciarse si juegan feo, pero les riñen si se ensucian mucho y hacen tonterías. Es mejor ser niña.

Natalia ha empezado a construir su identidad de género tomando los aspectos positivos de éste, se siente orgullosa de su género, como la mayoría de los niños y las niñas, los aspectos que más le causan orgullo son los que se asocian típicamente con lo femenino como la ropa y el maquillaje.

Esto no es de extrañarse, a los niños y las niñas les gusta visualizarse muchas veces como adultos debido a que como se ha visto anteriormente en esta investigación, siguiendo a Davies (1989), los niños ven en los adultos a los poseedores de referentes morales, y en base a las expectativas que se

hacen es como también van entendiendo y afirmando cual es el lugar que ocupan como niños y niñas ya sea en su grupo familiar o en la escuela, por ejemplo (Valentina, 5 años, Pre Kínder “Kinderheim”, Mayo del 2011) concibe su identidad idealizándose en un futuro como una princesa y es esta identidad de princesa a largo plazo lo que hace que en la actualidad sea una niña que se prepara para ser una princesa.

Va: Las mujeres pueden jugar con muñecas, tal vez con Barbies que pueden ser princesas o con otras Barbies como la bailarina, la que salta, o cualquier Barbie y los hombres con Ken.

V: ¿Por qué las mujeres pueden jugar con Barbies?

Va: Yo juego con Barbie princesa porque de grande seré una princesa igual.

V: ¿Ahora no eres una princesa?

Va: No, porque ahora soy niña, la princesa era niña igual que yo, primero hay que ser niña y portarse bien y cuando eres grande ya eres princesa.

V: ¿Después de ser princesa que eres?

Va: Una princesa para toda la vida, siempre serás princesa.

(...)²³

V: ¿Qué hace una princesa?

Va: Tiene bailes, puede escoger sus vestidos y también va a la fiesta en coche con el príncipe.

Valentina recurre a la fantasía para imaginar su futuro, sabe que tendrá que esperar para que llegue el momento deseado, la única condición es que sea una niña buena y después obtendrá los resultados de esto. Es muy significativo el papel que juega el género en el relato de Valentina, esta niña entiende su género temporalmente como un deber, a ella parece no interesarle que conlleve esto en la actualidad, en su identidad de niña, simplemente acepta que es una niña que debe comportarse bien, lo que en el futuro le hará convertirse en una princesa y con ello los beneficios que cree que le traerá y el hecho de que pueda llegar a ser la princesa deseada es lo que le da la oportunidad de poder jugar ahora con muñecas, cosa que los niños no pueden hacer.

²³ Conversación completa en Anexo 9

Vemos como en este transcurso de socialización la fantasía es trascendente, siguiendo a Butler (2001) “es la que establece lo posible por encima de lo real”, pero ésta como todo surge de elementos que proporcionan el entorno. Mead (1967) muestra como los niños invierten al máximo su imaginación para cumplir con las exigencias de su grupo social, en un ejemplo muy ilustrativo, donde una niña hija de escritores que no frecuentaba a más gente que el círculo de adultos de sus padres, inventó una legión de amigos literarios con modales distinguidos y refinados para no sentirse excluida del grupo de escritores ya que este grupo social reclamaba importantes amigos literarios, los materiales para la creación los obtuvo de las brillantes conversaciones por literatos que eran mantenidas en torno a ella.

Del mismo modo los niños y niñas tienen la capacidad de inventar las historias mágicas, pero estas siempre responden a las expectativas que les proporciona su entorno, a cumplir necesidades prácticas como es la de sentirse aceptados e identificarse con sus iguales, con su género.

Es también muy significativa lógicamente en este proceso de formación de la identidad la figura de los padres, con la conversación de Imanol (5 años, “kínder Loretto” Julio del 2011) se aprecia muy claramente esta influencia que brindan los padres o las personas adultas a los niños y niñas en esta etapa.

I: Su papá y el Oliver están muy alegres jugando fútbol y su papá le lanza muchas veces la pelota”

V: ¿Por qué está alegre Oliver?

I: Porque su papá ya no le regaña.

V: ¿Por qué ya no lo hace?

I: Porque dice que está orgullo de su hijo el Oliver.

V: ¿Qué le hace sentirse orgulloso?

I: Porque él va al colegio, juega con los niños sin pelear, mete goles y su papá dice que siempre debe portarse bien y que no puede jugar nunca más con muñecas porque tiene superpoderes que su papá todas las mañanas le pone y le dice que es un niño fuerte con poderes.

V: ¿Su papá le pone los superpoderes? ¿Cómo?

I: No te digo, pero se los da antes de ir a la escuela.

De una forma metafórica Imanol habla de “los poderes que le pone su padre a Oliver”, puede tener que ver con la confianza que le brinda a un niño el sentirse apoyado y al mismo tiempo el saber que el padre siente orgullo por él. En este final muy diferente al final original del cuento, *Oliver* adquiere poderes que su padre le otorga antes de ir a la escuela, estos poderes le dan la confianza necesaria, ya que como el cuento lo menciona el protagonista no se sentía seguro de ir a la escuela porque sus compañeros se burlaban de él, pero a través de los poderes el padre le deja claro a *Oliver* que es un “niño fuerte” para el que las muñecas ya no son una opción, con esto afianza su seguridad y con ello su identidad de género. También podemos ver como se da en este relato al otorgar todos esos poderes se una sobreestimación del género propio lo que parafraseando a Butler (2006) es la asunción del género en sus dimensiones idealizadas.

Por su parte Nicol (4 años, “Pre kínder Kinderheim”, Mayo del 2011) está totalmente convencida de que hay una razón muy importante para que las niñas y los niños tengan juegos diferentes y es por esta razón que si un niño o una niña pretende jugar los juegos no correspondientes a su género debe corregirse o de lo contrario podría causar un caos en el que todos saldrían perdiendo.

N: Ese niño del cuento es malo porque juega con las muñecas, no tiene que jugar con muñecas.

V: ¿Por qué no tiene que hacerlo?

N: Porque si le quita sus muñecas a una niña, luego ella ya no tendrá muñecas para jugar.

V: ¿Y si no se las quita? ¿Si le compran sus propias muñecas?

N: No le pueden comprar muñecas, se las compran para las niñas.

V: ¿Por qué no pueden comprarle?

N: Porque hay muchos juguetes, pero no pueden comprarles todos los juguetes a todos, a mí me compran muñecas y autos de Barbie y a los niños les compran autos pero no de Barbie, balones, también luchadores.

V: ¿Y... hay algún juguete que puedan comprarles a niños y niñas?

N: Puede ser parecido, los rompecabezas pero hay de Barbies para las niñas y para los niños no son de Barbies. Pero si todos son iguales, los niños les pueden quitar sus juguetes a las niñas, las niñas juegan con los juguetes de los niños, después ya no habría juguetes y todos se pelearían para jugar con muñecas.

V: ¿Entonces qué hacemos si un niño quiere jugar con muñecas y una niña con autos?

N: Si pueden jugar con autos las niñas, pero sólo de Barbie.

V: ¿Los niños no pueden jugar para nada con muñecas?

N: Eso no, hay que darle juegos de niños para que ya no quiera jugar a las muñecas, su mamá le tiene que reñir y decirle: sabes... con estos juegos puedes jugar porque son de niños.

V: ¿Si de todas maneras prefiere seguir jugando con muñecas?

N: Todos le castigaran porque es su culpa que todos los amigos se pelean por todos los juguetes. Porque las niñas ya no juegan felices con sus juegos, ni los niños. Todos se pelean y sus mamás les riñen a las niñas porque ya no juegan bien, se ensucian y ensucian sus mochilas, sus cuadernos y también las profesoras les riñen porque quieren ser como los niños. Y se ponen muy tristes.

Nicol comprende las diferencias de género desde una visión bastante funcional donde hay un orden establecido que diferencia a los hombres y a las mujeres, esta diferenciación es la que mantiene las cosas bajo control para ella y la que le da configuración a su identidad. Si se empiezan a desobedecer las reglas como lo expresa al final de su relato, todo se saldría de control, habría un desorden total, las niñas ya no se comportarían como niñas, esto les causaría problemas que las llevaría a la infelicidad.

Pero ¿por qué Nicol ve de una manera tan dramática las consecuencias de una posible falta a las diferencias de género? Al igual que para los demás niños y niñas existe algo que establece como deben ser las personas en base a qué es lo que los demás esperan de ellos/as. Los niños y niñas de estas edades no comprenden qué es ese algo, pero lo que sí comprenden es que faltar a la regla o a las convenciones establecidas como se vio anteriormente es impensable, y que en el caso que así sea, las repercusiones podrían llegar a ser caóticas.

Es importante señalar como Nicole se toma muy en serio lo que dice, mientras responde a las preguntas se puede apreciar su angustia, al parecer se pone en la “trágica” situación de que las niñas y los niños compartan los mismos gustos, se levanta algunas veces de su asiento exaltada para explicar la supuesta situación que ella misma propuso y finalmente mueve continuamente la cabeza y se tapa la boca como si realmente una fatalidad estuviese por ocurrir.

Estos niños y niñas ya están conscientes de que posición ocupan, ya sea en su familia o en la escuela que son los principales lugares donde se desenvuelven socialmente a estas edades. Están conscientes de que hay diferencias, no todos son iguales y estas diferencias son obvias en cuanto al género, ya sea que manifiesten su género con orgullo, por la esperanza de un futuro prometedor o por el miedo a quebrar las reglas, no hay duda que aceptan su género y no dudan en hacer valer cada aspecto que representa ser de un género o de otro.

La identificación es crucial para los niños, necesitan verse reflejados en otros niños como ellos, se identifican con un sexo y por el contrario se contrastan con el otro y es a partir de esta identificación en la que el niño se asume como perteneciente al mundo de los hombres y la niña al mundo de las mujeres, y diferencias que fijan los límites de lo permitido y se reconocen como miembros aptos dentro de la sociedad. Siguiendo a Lagarde (2000) la identidad no es sólo la referencia que tenemos de quien soy sino también de quien debo ser. Involucra, todas las representaciones, los sentimientos y los pensamientos de sí mismo/a y de los otros. Tener una identidad no sólo es una condición psicológica para vivir, marca el hacer de las personas en el mundo. No es suficiente saber quién soy, sino reconocer qué posibilidades de ser y hacer me facilita esa identidad.

Capítulo V El mágico mundo de los cuentos de hadas

Los cuentos de hadas representan para los niños prescolares un mundo fascinante lleno de magia y alegría, además de su importante valor simbólico los cuentos de hadas son especialmente aptos para los niños ya que se presentan en un lenguaje sencillo y de fácil comprensión infantil, son breves, es decir cuentan la historia de manera concisa por lo que los niños nunca se aburren de escucharlas como podría suceder con historias largas y complicadas, la magia está representada en la vida cotidiana de los personajes, lo que abre a la posibilidad de vivir esa magia y por último el final feliz, los protagonistas encuentran siempre la solución a sus problemas y con ello la felicidad eterna.

Los mitos al igual que los cuentos de hadas plantea Bettelheim (1975) responden a las preguntas universales que se hacen los niños, sobre ¿Cómo es el mundo? ¿Cómo debo vivir en él? ¿Quién soy? En este sentido los cuentos representan una respuesta, que los orientan a resolver estas cuestiones.

La importancia de los cuentos radica igualmente en el aspecto del lenguaje, ya en palabras de Vigotsky (1934), el lenguaje es la herramienta más poderosa por medio de la cual se articulan las nuevas adquisiciones que son procesadas en el pensamiento, el lenguaje se convierte en el espacio de interacción con el mundo.

En este capítulo con la ayuda del método de análisis de contenido se analizará los cuatro cuentos de hadas principales que los niños y las niñas preescolares escuchan en sus aulas recurrentemente; “Blanca Nieves y los siete enanitos”, “Caperucita Roja”, “La Bella durmiente” y “La Cenicienta”, con el fin de establecer que nos dicen los cuentos de hadas, en una segunda parte del capítulo veremos que nos dicen los niños sobre los cuentos de hadas y de qué manera se identifican con los personajes.

5.1. ¿Qué nos dicen los cuentos de hadas? Análisis de contenido

5.1.2. “Blancanieves y los siete enanitos”^{24 25} (Hermanos Grimm)²⁶

Cuadro de características que le da el cuento a los personajes y desenvolvimiento en la historia

²⁴ Su origen reside en la Alemania del siglo XIX. Durante siglos se ha ido relatando por todos los países europeos y desde allí, se fue extendiendo a los demás continentes. La primera versión occidental que se asemeja más a la actual es “*La joven esclava*” de Basile, de 1636. (Bettelheim, 1977)

²⁵ Cuento completo en Anexo 9

²⁶ La versión de los hermanos Grimm “*Sneewittchen*” (“Blancanieves”), cuento publicado entre 1812 y 1815 en uno de sus volúmenes “*Cuentos para la infancia y el hogar*”. (Bettelheim, 1977)

Personaje	Atribuciones	Actividades	Meta	Acción o papel	Obstáculo	Resultado
Reina (Madre)		Coser	Tener una hija blanca como la nieve.	No mencionada	No mencionado	Nació Blancanieves
Reina (Madrastra)	-Bella -Orgullosa -Altanera -Envidiosa -Soberbia	Mirarse en el espejo	Ser la más hermosa de todo el país.	Eliminar a Blancanieves por ser más hermosa que ella.	-Blancanieves era tan hermosa e inocente que el cazador no pudo matarla. - Los enanos protegen y cuidaban a Blancanieves. -El príncipe al ver a Blancanieves se enamoró de ella y rompió el encantamiento con un beso	Es expulsada del reino.
Blancanieves	-Hermosa -Buena -Inocente	-Cocinar -Lavar -Remendar ropa -Limpiar	Escapar de su madrastra para salvar su vida.	Refugiarse en casa de los enanos y disfrutar de su protección a cambio limpiar la casa.	Su madrastra es muy hábil y manipuladora.	Se libera de su madrastra y se casa con el príncipe
Cazador	Piadoso	La caza	Ninguna	Cumplir con el pedido de la madrastra de matar a Blancanieves,	La belleza de Blancanieves hizo que se apiadara de ella.	Libera a Blancanieves en el bosque
Enanos		Míneros	Ninguna	Refugiar y proteger a Blancanieves	La madrastra busca cualquier recurso para matar a Blancanieves.	114

				s.		
Príncipe				Besar a Blancanieve s.		Deshizo el hechizo, Blancanieves despertó y se casaron.

Análisis de contenido

En el cuadro anterior se puede ver de forma clara las características y las valoraciones que se le da a cada personaje según la narración del cuento, se percibe que tanto en la madrastra como en Blancanieves resaltan las características de bellas y hermosas. Por otra parte se describe a la madrastra como una mujer altanera, soberbia y envidiosa de la belleza de Blancanieves, Blancanieves al contrario es buena e inocente. Las actividades de los personajes femeninos responden a estereotipos tradicionales precisos de mujeres; Blancanieves cocina, lava, remienda ropa y limpia la casa de los enanos, y su madrastra se pasa el día mirándose en el espejo con la única preocupación de que nadie la supere en belleza. A los personajes masculinos no se les da atribuciones o características físicas ni de personalidad explícitamente, algunas se infieren en el desarrollo de la historia.

En cuanto al desenvolvimiento de cada personaje en el transcurso de la historia se puede ver cuál es su meta o aspiración, que tuvo que hacer para alcanzarla y cuál es el resultado final. Al inicio de la historia la madre de Blancanieves ansiaba tener una hija: "¡Ah, sí pudiere tener una hija que fuere blanca como nieve, roja como la sangre y negra como el ébano de esta ventana!". Su deseo se hizo realidad y nació Blancanieves. La meta de la madrastra era ser la más hermosa de todo el país, pero Blancanieves con su belleza no se lo permitía, entonces tuvo que tratar de eliminarla, pero Blancanieves era tan hermosa e inocente que todos tuvieron compasión de ella y la protegieron, entonces la madrastra no pudo cumplir su propósito.

La meta que Blancanieves tienen en el cuento es escapar de su madrastra para salvar su vida, para esto convence al cazador de que no la mate, se refugia en la casa de los enanos prometiéndoles ocuparse de la casa y finalmente tiene la suerte de que un príncipe se enamora de ella y la salva.

Los personajes masculinos: el cazador, los enanos y el príncipe no tienen una meta definida, pero por azares su intervención en el cuento le dan un giro a la vida de Blancanieves, el cazador al conmoverse por su belleza deja que ella se escape, los enanos dejan que se quede en su casa y la protegen para que la madrastra no le pueda encontrar por un tiempo y finalmente el príncipe por el hecho de besarla le devuelve la vida, rompe el encantamiento y le da su castigo a la madrastra.

5.1.3.- “La caperucita roja”²⁷ (Hermanos Grimm) 28

²⁷ Cuento completo en Anexo 10

²⁸ La historia popular original es de Perrault (“*Caperucita Encarnada*”, s.XVII), pero es más conocida la de los hermanos Grimm (s.XVIII). (Bettelheim, 1977)

Cuadro de características que le da el cuento a los personajes y desenvolvimiento en la

Personaje	Atribuciones	Actividades	Meta	Acción o papel	Obstáculo	Resultado
Caperucita	Linda, buena e inocente		Llevarle a su abuela la merienda que su madre preparó.	Caminar por el bosque a la casa de su abuela.	El lobo que le pone una trampa para llegar antes donde la abuela y se las come a los dos.	El cazador descubre al lobo, las rescata y caperucita aprende la lección de no desobedecer a su madre.
Madre		Cuidar a caperucita	Que caperucita lleve comida a su abuela que se encuentra enferma y débil. Y que llegue sin ningún contratiempo.	Preparar comida para la abuela y aconsejar a su hija.	Caperucita le desobedece y se deja engañar por el lobo.	En primera instancia el lobo logra su objetivo.
Abuela				Regalarle una caperuza roja.		
Lobo	Astuto	Cazar	Comerse a la niña y a la abuela.	Convencer a la niña para que vaya por otro camino y así tener tiempo para comerse a la abuela y luego a ella.	Al principio ninguno, pero gracias al cazador recibe su castigo.	Logra comerse a la niña y a la abuela, pero finalmente muere gracias a que el cazador interviene.
Cazador	Valiente			Rescatar a Caperucita y a la abuela de la barriga del lobo.		Le da una lección al lobo.

historia

Análisis de contenido

A dos de los personajes se les atribuyen características explícitas, aunque mucho más significativamente a la niña, Caperucita la protagonista de la historia es linda, buena e inocente. Del cazador se conoce tan sólo que es valiente, de la abuela que quiere mucho a su nieta y de la madre se intuye lo mismo, aunque no lo menciona el cuento explícitamente.

Los únicos dos personajes que tienen una meta definida son Caperucita y el lobo. El objetivo de Caperucita es llevarle la merienda a su abuela, pero se encuentra en su camino al lobo y debido a su ingenuidad y amabilidad cae rápidamente en la trampa y hace lo que él le dice. El lobo tiene como objetivo comerse a Caperucita y a la abuela, lo cual le resulta muy fácil ya que Caperucita es una niña muy ingenua que no duda ni un momento de las buenas intenciones del lobo a pesar que su madre le advirtió; y la abuela es una anciana enferma que no puede defenderse. Finalmente gracias a la oportuna intervención del cazador que casualmente pasaba por la casa de la abuela, la abuela y la niña se salvan y el lobo es castigado.

Personaje	Atribuciones	Actividades	Meta	Acción o papel	Obstáculo	Resultado
-----------	--------------	-------------	------	----------------	-----------	-----------

Cenicienta	-Hermosa -Paciente -Piadosa -Buena	Limpia toda la casa y los pisos y realiza todas las actividades que le obliga su madrastra	No tiene una meta explicita, aunque se puede deducir que deseaba una vida mejor	Ninguna	Su madrastra y hermanastras la desprecian por sus tantas cualidades.	Se casa con el príncipe y viven felices para siempre.
Madrastra	-Malvada -Altanera -Orgullosa	Maltrata a Cenicienta porque es mejor que sus hijas.	Que sus hijas resalten más que Cenicienta y tengan mejores cosas.	Hacerle la vida imposible a Cenicienta	Cenicienta es muy hermosa y tiene un hada madrina.	No logra sus objetivos, ya que Cenicienta se casa con el príncipe más solicitado
Hermanastras	-Feas -Holgazanas -Malvadas -Vanidosas	Maltratan a Cenicienta porque siente envidia de ella.		Maltratar a Cenicienta y embellecerse lo más que puedan.	La belleza de Cenicienta	
Hada Madrina		Viste a Cenicienta como princesa y le deja ir al baile		Usa la magia para transformar a Cenicienta en una hermosa princesa.		El príncipe se enamora de Cenicienta y se casan.
Padre	Es rico					
Príncipe			Encontrar a la princesa de la que se había enamorado y casarse con ella	Buscar a la princesa midiendo su zapatilla a todas las mujeres de la corte.		Encuentra a Cenicienta y se van a vivir al palacio.

5.1.4.- “La cenicienta”²⁹ 30 (Variación Perrault)³¹

²⁹ Cuento completo Anexo 11

³⁰ El mito ancestral del sur de China sobre *Yexian* es el antecedente más antiguo que se conoce. Pero fue escrito por primera vez en el año 860, en el mismo país. La zapatilla echa de un material precioso y el diminuto tamaño del pie, son símbolos que apuntan hacia un origen oriental, ya sea chino o egipcio, que también tenían estas tradiciones. (Bettelheim, 1977)

³¹ “La Cenicienta o la Zapatilla enana”, cuento publicado en el libro Cuentos del pasado, en 1697 (Bettelheim, 1977)

Cuadro de características que le da el cuento a los personajes y desenvolvimiento en la historia

Análisis de contenido

A los personajes femeninos se les atribuye características físicas y de personalidad antagónica, Cenicienta es hermosa, paciente, piadosa y buena; todo lo contrario, las hermanastras y la madrastra son feas, altaneras, malvadas y vanidosas. Al padre de Cenicienta y el príncipe no se les da atribuciones, más que mencionar que el padre es un hombre con mucho dinero.

Según el desenvolvimiento de cada personaje, vemos que a Cenicienta no parece importarle el maltrato que recibe por parte de sus hermanas y madrastra, ya que no hace nada para cambiar las cosas, simplemente se resigna y obedece porque así se lo habían enseñado, pero no se esfuerza por conseguir una vida mejor, sin la mágica ayuda de la su hada madrina y si el príncipe no se habría enamorado de ella jamás hubiese cambiado de vida.

La madrastra y las hermanastras tienen como meta ser mejores que Cenicienta, ya que la envidian por sus múltiples cualidades: es buena, más hermosa que ellas y piadosa, por eso le hacen la vida imposible, pero pese a todo Cenicienta es tan buena que les perdona y finalmente viven todos felices para siempre.

El príncipe tiene la meta de encontrar a la hermosa princesa de la que se había enamorado en la fiesta, para esto hace medir su zapatilla a todas las mujeres y así encuentra a Cenicienta.

5.1.5.- “La bella durmiente”³² (versión corta basada en Perrault)³³

Cuadro de características que le da el cuento a los personajes y desenvolvimiento en la historia

Personaje	Atribuciones	Actividad	Meta	Acción o papel	Obstáculo	Resultado
	-Hermosa -Graciosa -De alma buena					
Madre						
Hadas buenas			Proteger a la princesa	Deshacer el hechizo del hada malvada.		Al pincharse la princesa no moriría, permanecería dormida 100 años y sólo con el beso de un príncipe reviviría
Hada mala	-Anciana -Malvada		Vengarse por la ofensa que le hicieron de no invitarla al bautizo.	Enviarle un maleficio a la princesa	La hada buena y el príncipe	El maleficio no se cumplió como deseaba el hada mala, gracias al hada buena y al príncipe.
Padre		Cuidar a su hija para que no se cumpla el hechizo	Evitar que el hechizo se cumpla.	Cuidar a su hija y apartarla de todo peligro.	Inevitablemente la maldición se cumplió	
Príncipe				Entra en el castillo encantado, encuentra a la		Al besar a la princesa rompe el hechizo, se casa con ella y viven felices

³² Cuento completo en Anexo 12

³³ Las dos versiones más conocidas son las de Charles Perrault, en su libro Cuentos de Mamá Ganso publicado en 1697: Belle au Bois Dormant (La bella durmiente del bosque). Y la de los hermanos Grimm "Dornröschen"(La espina de la rosa). (Bettelheim, 1977).

				princesa y queda deslumbrado por su belleza		para siempre.
--	--	--	--	--	--	---------------

Análisis

En cuanto a las características de los personajes, se sabe que la princesa tiene los dones que le obsequiaron sus hadas en el bautizo, el don de la belleza, de la gracia, de la bondad y de la música, y que hay un hada malvada que le lanzo el hechizo.

Este es el cuento dónde la princesa, al igual que casi todos los personajes tiene un papel bastante pasivo, excepto el príncipe quien es el único que no se vio afectado por el hechizo. Sin darse cuenta la princesa se quedara dormida durante años

El hada vieja ofendida envía una maldición a la niña, que se cumplirá irremediablemente, pero que por la valentía del príncipe que entra al castillo por casualidad, se enamora de la princesa finalmente quedara deshecha y todos vivirán felices para siempre.

5.1.6 Consideraciones generales

Del análisis de los cuatro cuentos se pueden inferir características repetitivas, en cuanto a cualidades y defectos de los personajes que resultan en arquetipos llevados a estereotipos femeninos y masculinos definidos, lo que plantea también un ideal de amor romántico. Algunos de estos arquetipos los hemos visto en Betelheim (1988), como el hada madrina, la bruja, la princesa, la madrastra, el príncipe azul, el mago, el rey. Con base en estos arquetipos se desarrollaron los siguientes:

➤ Tres estereotipos y roles femeninos definidos:

- La progenitora, madre de la protagonista. Tienen un papel secundario en la historia, pero es con ellas con quien empieza la narración y con su ansiosa espera de tener una hija o cuidarla, como en “Blancanieves”: *"¡Ah, sí pudiere tener una hija que fuere blanca como nieve, roja como la*

sangre y negra como el ébano de esta ventana!", o "La bella durmiente": *Érase una vez... una reina que dio a luz una niña muy hermosa a la que esperaba ávidamente*" siempre es la madre ama de casa y no tiene más participación en la historia que esa, dar a luz a su hija, cuidarla y ocuparse de su casa "*La Reina cosía junto a una ventana, cuyo marco era de ébano*". También es importante la enseñanza que brinda la madre como en "Cenicienta", que su madre le instruye ser buena y piadosa o en "Caperucita Roja" que le dice el camino que debe tomar, aunque en un principio Caperucita no le obedece pronto aprende la lección.

- La princesa (protagonista). Siempre sobresalen por su belleza; "Blancanieves fue creciendo y se hacía más bella cada día" "...hacía mucho tiempo no veía una persona tan bella y graciosa" "Había una vez una buena y linda niña que era querida por todo aquél que la conociera" "...La primera le otorgó el don de ser la persona más bella del mundo".

Estas atribuciones físicas junto con la bondad, la paciencia, la inocencia, la amabilidad, se muestran como dones y son las únicas que se les otorga a las protagonistas.

En el caso de "Caperucita Roja", esta no es una princesa, es una niña que vive en el bosque con su madre, sin embargo el cuento le atribuye las mismas características que se les da a las princesas en los cuentos de hadas.

- La bruja malvada. Puede ser en forma de madrastra, hermanastras, hada mala, etc., pero la antagonista de la princesa casi siempre representa la fealdad "*...Tenía dos hijas feas y holgazanas que se le parecían en todo*" o por lo menos la desventaja que tienen por no considerarse igual de bellas que la protagonista, lo que les genera envidia "*Señora Reina, tú eres como una estrella, pero Blancanieves es mil veces más bella... se espantó la Reina, palideciendo de envidia y, desde entonces, cada vez que veía a Blancanieves sentía que se le revolvía el corazón; tal era el odio que abrigaba contra ella. Y la envidia y la soberbia, como las malas hierbas, crecían cada vez más altas en su alma, no dejándole un instante de reposo, de día ni de noche*". "*Junto con realizarse la boda, la madrastra dio libre curso a su mal carácter; no pudo soportar las cualidades de la joven, que hacían aparecer todavía más odiables a sus hijas.*"

Claramente, algo muy notorio que parece ir ligado siempre de la maldad, el orgullo y la envidia es la fealdad: “las princesa son siempre buenas y hermosas, las brujas malas y feas” marcando así asociaciones directas con lo lindo y lo feo.

➤ **Dos estereotipos y roles masculinos definidos:**

- **El padre progenitor.** En los tres cuentos (a excepción de “Caperucita Roja”, donde no hay un padre) se lo menciona sólo al principio de la historia y cumple al igual que la madre un papel secundario (a excepción de “La bella durmiente”), pero a diferencia de las madres el padre está vivo, pero no cumple ninguna función como tal, ya que ni siquiera está enterado de lo que les ocurre a sus hijas.

- **El príncipe.** Es también el protagonista de la historia y su intervención siempre cerca del desenlace es fundamental para el final feliz. A diferencia de la princesa no se le atribuye ninguna característica física, ni de personalidad, se debe suponer quizá que el príncipe posee muchas cualidades porque como se lo muestra en “La Cenicienta”, es muy codiciado ya que las hermanastras se sienten emocionadas y orgullosas de haber sido invitadas a la fiesta que él ofrece y todas las muchachas del país esperan con ansias el día de la fiesta.

No aparece en el transcurso de la historia, sólo al final para rescatar a la princesa (en el caso de La caperucita roja no hay un príncipe, el cazador podría cumplir una función similar, porque es él quien la salva del lobo).

El príncipe rescata a la princesa porque casualmente aparece junto en el momento indicado (en “La bella durmiente” y “Blancanieves”) para rescatar a la princesa de algún hechizo y queda totalmente enamorado de su belleza. *“Sucedio, entonces, que un príncipe montado sobre un majestuoso caballo y solo con contemplar a Blancanieves quedo enamorado de ella. Quiso despedirse besándola y de repente, Blancanieves volvió a la vida”, “Pero cien años después, un príncipe, que perseguía a un jabalí, llegó hasta sus alrededores... tomó la mano de la muchacha y delicadamente la besó. Con aquel beso, de pronto la muchacha abrió los ojos”*

➤ **El amor romántico.-** Es en los cuentos el sentimiento que le da a la historia el final feliz y el sentido a todo el sufrimiento por el que pasó la protagonista, el amor del príncipe supera todos los obstáculos (hechizos, envidias, maldades). Los príncipes se enamoran de las princesas por su belleza, las princesas posiblemente se enamoran de ellos porque las rescataron, pero encuentran en ellos el amor perpetuo y lo importante es que vivirán felices para siempre...

➤ **Rivalidad.-** En los cuatro cuentos que se analizaron, así como en la mayoría de los cuentos de hadas se muestran las consecuencias de acciones concretas, donde unas conductas son apreciadas y premiadas y otras repudiadas y castigadas como ya se ha visto anteriormente.

En este sentido, las princesa que representan la belleza y la bondad (inocencia, paciencia, compasividad) son recompensadas al final del cuento con la llegada del príncipe y la eterna felicidad, en cambio la bruja que representa lo feo, la maldad, la envidia (orgullo, altanería, vejez) es castigada o perdonada como en “Cenicienta” que se apiada de sus hermanastras y les invita a vivir al castillo con ella. Esto denota en dos estereotipos de mujer siempre antagonismos que surgen por la belleza de una y la envidia de la otra.

5.2 La fascinación por los cuentos de hadas

Como ya se ha mencionado los cuentos de hadas son los preferidos de los niños y niñas, en las aulas escolares su aceptación es indiscutible sobre todo entre las niñas, quienes pueden escucharlos y reproducirlos una y otra vez, crear historias similares, verse ellas mismas dentro de las historias como las protagonistas, en ese mundo fantástico donde la magia, la aventura, el heroísmo, la justicia y el amor romántico se mezclan en historias fascinantes para concluir en un final feliz.

Esta fascinación se debe en primer lugar a que los niños de corta edad necesitan de la magia para desarrollar su imaginación y los cuentos de hadas según Bettelheim (1975) son los más indicados para proporcionar estos elementos. En cuanto el niño empieza a interesarse por el mundo, en cuanto empieza a desplazarse y a explorar, se interroga acerca de su identidad, cuando mira su imagen en un espejo se pregunta si lo que ve es realmente él u otro niño que se le parece y que se

encuentra al otro lado del espejo. Intenta descubrir la verdad indagando si ese niño se le parece de verdad en todos los aspectos: hace muecas, se da la vuelta a la derecha y a la izquierda, se aleja del espejo y regresa de un salto delante de él; todo ello, para ver si el otro se ha ido o sigue estando ahí. Desde los tres años, el niño afronta ya el difícil problema de la identidad personal. Se pregunta: “¿Quién soy yo? ¿De dónde vengo? ¿Cómo se ha creado el mundo? ¿Quién ha creado al hombre y a los animales? ¿Cuál es el objetivo de la vida?”

En la continuación de este capítulo y con la ayuda de los cuentos de hadas, del análisis del contenido de los cuentos de hadas realizado en páginas predecesoras, de narraciones de los niños y niñas y de dinámicas realizadas con fotografías que muestran a personajes de los cuentos y a mujeres y varones desempeñando roles similares a los de los cuentos y también roles totalmente distintos, se analizará como internalizan los niños y las niñas los cuentos de hadas, qué significa para ellos ser o soñar con convertirse en una princesa o en un príncipe y cuáles son los arquetipos de los cuentos de hadas con los que se identifican.

Primeramente se hizo una dinámica en la que se les conto a los niños y las niñas un cuento de hadas que ellos/as escogieron, generalmente lo escogían con más entusiasmo eran las niñas, el cuento más escogido, en tres aulas escolares, fue la Cenicienta, le siguió Blancanieves y la Bella durmiente.

Después de narrarles el cuento con títeres, se les pidió que invitaran alguna historia sobre el cuento que escucharon, sobre otro cuento o sobre lo que quisieran, se les dijo que podrían dibujar primero y en base a sus dibujos contar las historias.

5.2.1. Las princesas

La imagen difundida por los cuentos de hadas de hermosas princesas es el principal atractivo de los cuentos de hadas para las niñas, estas cualidades deseables que tienen en común todas las princesas hace que la mayoría de las niñas sueñe con un mundo tal y como lo encuentran en los cuentos de hadas. “La Cenicienta” y “Blancanieves” son los cuentos más admirados por las niñas y son sus ejemplos a seguir como lo podemos ver en los relatos a continuación:

“Yo tengo muchos amigos como en el cuento de Blancanieves pero nunca no vendrá la bruja porque yo soy la princesa más linda de todo el continente, porque mi mamá me compra los vestidos hermosos de color rosado y amarillo y todos los que yo quiera” (Luciana, 4 años, “Pre Kínder Loretto”, Junio del 2011)

“Pediré un vestido como de Cenicienta, después de arreglar la casa y los peluches me pondré mi traje como una princesa hermosa para siempre en mi castillo” (Fernanda, 3 años, “Pre Kínder Kinderheim”, Mayo del 2011)

“Con mis amigas haremos una fiesta de princesas, pero no de grandes, para niñas, jugaremos en el catillo y cada una de las que asistan a la fiesta tendrán vestidos y se verán grandiosas como de Cenicienta y si nos dejan vendrán los príncipes a la fiesta” (María Fernanda, 5 años, “Kínder Instituto Americano” Noviembre del 2012)

Estas niñas se ven a ellas mismas como princesas porque comparten con las protagonistas de los cuentos ciertos aspectos que les hace considerarse también unas princesas, ya sea porque son lindas y hermosas, porque tienen la vestimenta apropiada que describe el cuento de hadas y porque realizaran las mismas actividades que realizan las princesas en los cuentos de hadas. Viven la fantasía del mundo de hadas en sus vidas actuales, su realidad la crean a partir de estas historias, lo que tienen de singular las tres también es que se convierten en princesas en el momento en que se envisten de los trajes al igual que ocurre en el cuento.

Incluso Adriana (5 años, “Pre Kínder Loretto”, Junio del 2011) se atribuye poderes por ser princesa

A: Soy la princesa Adriana porque tengo los poderes de princesa

V: ¿Cuáles son esos poderes?

A: Los de princesa, tener todo lindo o sea soy linda y tengo la ropa de princesa que es un vestido y algo que te pones encima del vestido que también es de princesa, los zapatos y calcetines de princesa, corona y el cabello de princesa, no puedo traer todo esto al colegio, pero igual en el colegio soy princesa y también soy buena.

Adriana no toma la identidad de otra princesa, utiliza su misma identidad para expresarse como princesa, claro que tiene todos los atributos de cualquier princesa, pero está tan segura de ella misma, de “los poderes” que le confiere tener todo el atuendo apropiado, además la belleza y la bondad. Esta niña se siente tan segura de sus atributos que siente que merece ser una princesa, pero no cualquier princesa, sino la princesa Adriana, esto le proporciona doble seguridad en su identidad.

Algo interesante se percibe en estas cuatro niñas de diferentes centro educativos, Luciana, María Fernanda, Fernanda y Adriana, al igual que como se percibió con dos niñas que se vieron en el anterior capítulo, Asiel y Vanessa, tienen una relación además de la que se puede encontrar en sus historias, estas niñas muestran cierta sofisticación en todas sus actividades, se las observo durante el recreo y en el patio de juegos y resaltan notoriamente de las demás.

Valentina (5 años, “Pre Kínder Kinderheim”, Mayo del 2011) en cambio ve el mágico mundo de princesas como algo todavía lejano pero a lo que llegará en un futuro, en su relato el ejemplo a seguir definitivo es Cenicienta que por ser la princesa más bonita de todas (según el príncipe) tiene la potestad de elegir quienes tienen las condiciones necesarias para ser también princesas, algo que notoriamente es muy importante para esta niña.

Va: Yo juego con la Barbie princesa porque de grande seré una princesa igual.

V: ¿Ahora no eres una princesa?

Va: No, porque ahora tengo que ser niña, la princesa era niña igual que yo, primero hay que ser niña y cuando eres grande ya eres princesa.

V: ¿Después de ser princesa que eres?

Va: Una princesa para toda la vida.

V: ¿Yo puedo ser una princesa?

Va: No... sí, puedes, pero primero le tengo que preguntar a la Barbie princesa si puedes

V: ¿Por qué la Barbie princesa debe decidir?

Va: Ella es la princesa más bonita de todas

V: ¿Por qué es la más bonita?

Va: Porque es la Barbie princesa cenicienta y el príncipe dijo que era la más linda porque le puso su zapatos.

Como ya se mencionó, las niñas ven en las vidas de las princesas de los cuentos de hadas sus ejemplos a seguir, aunque pareciera de forma exagerada, la validez que le confiere el cuento a la personalidad de la protagonista hace que las niñas encuentren en las princesas de los cuentos clásicos las virtudes más increíbles. Siguiendo a Favat (1977) “tras la lectura de un cuento de hadas, el lector envuelve al mundo real con las construcciones propias del cuento”.

Incluso aunque en ciertos aspectos encuentren algunas veces algo aburridas las vidas de estas princesas, igual le confieren toda aceptación tratando de borrar los aspectos negativos para sobrevalorar lo bueno. Por ejemplo en la siguiente conversación con Geica (4 años, “Pre Kinder Kinderheim”, Mayo del 2011) podemos ver los significados que están transmitiendo los cuentos de hadas, en este sentido podemos comparar el cuento con un mito, ya que siguiendo a Eliade (1991), los mitos proporcionan modelos de acepción de vida y conducta, en este caso vemos como Geica aunque inicialmente por su propio razonamiento comprende que las princesas podrían tener una vida poco interesante, inmediatamente piensa que tiene que haber una razón importante más allá de su propio razonamiento para que el cuento muestre a la princesa como un ser tan deseable.

G: Las princesas que viven en esos castillos no pueden salir a jugar porque se pierden y destrazan sus vestidos.

V: ¿Si no salen a jugar entonces que hacen?

G: Creo que nada, podrían mirar por televisión.

V: ¿Todo el tiempo miran la televisión?

G: También la pasan aburridas.

V: ¿Entonces tú no quisieras ser una princesa?

G: Sí quiero

V: ¿No te aburrirías?

G: Sólo digo pocas veces, tendría cien vestidos y cien zapatos y cien de muchas cosas y me podría mi cabello hasta acá (señala el final de su espalda) y me vería idéntica como Cenicienta. Yo creo que sólo una vez o dos veces se aburren en toda su vida porque en los cuentos son felices porque dice que son felices para siempre y todos quieren ser así...

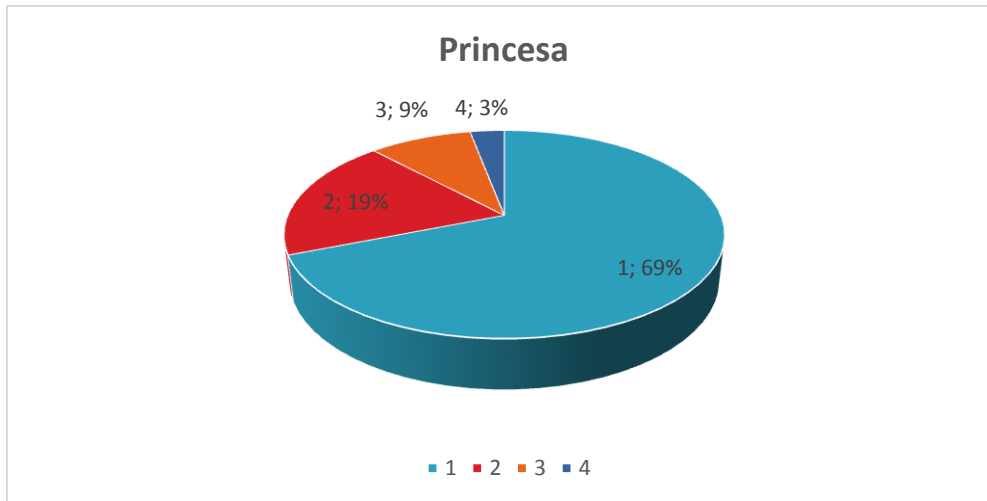
Geica encontrando los aspectos que le resultan positivos de ser princesa como la vestimenta y la magia queda convencida y conforme dentro de los significados que le otorga el cuento, si el cuento muestra que la princesa es feliz, así debe serlo.

Algunas niñas se vean a ellas mismas como princesas en sus vidas actuales, otras se imaginan un futuro en el que podrán verse así, lo cierto es que las niñas se sienten fascinadas con el solo hecho de escuchar mencionar a las princesas y estas llenan espacios importantes en sus vidas mediante la fantasía, cuando estás niñas no sienten identificación física o social en la actualidad por diferentes aspectos, es decir en el transcurso de su niñez con las princesas, creen que en un futuro prometedor (de adultas) logran parecerse más a las princesas. Como dice Butler (2001) “la fantasía es la que establece lo posible por encima de lo real”

Para complementar esta investigación y tener una visión más amplia de qué es lo que prefieren las niñas, se realizó una dinámica en la que se le mostro a cada niña individualmente fotos representativas de mujeres en diferentes roles y variadas actividades, entre las cuales estaban la princesa, la modelo, la bailarina, la familia, la oficinista, la rockera, una supermujer, etc. El 96% de las niñas eligió a la princesa entre los primeros cuatro lugares como su personaje favorito a seguir, en números reales de 67 niñas participantes 64 la eligieron, de ese 96% el 69% la eligió en primer lugar, el 19% en segundo lugar, el 9% en tercer lugar, en cuarto lugar un 3%³⁴. En la siguiente gráfica se muestra mejor estos porcentajes³⁵:

³⁴ Los cuadros y tortas con porcentajes completos de las preferencias de las niñas se encuentran en Anexos 13

³⁵ Los gráficos completos y cuadros que reflejan exactamente las preferencias de las niñas se encuentran en Anexo 13



*El número antes de la coma representa el lugar en el que fue elegida.

El deseo de ser o convertirse en princesas lleva consigo también otras implicaciones de “ser princesa” que muestran los cuentos de hadas y que se puede desglosar en aspectos específicos que denotan estereotipos marcados como lo son la feminidad, espacios domésticos y amor romántico.

Por otra parte, el hecho de considerarse princesas en sus vidas presentes como niñas o visualizarlo en un futuro puede tener diferentes consecuencias en cuanto a una identidad posterior, las bases para este postulado se las puede encontrar en la relación de las respuestas de tres niñas, Luciana, María Fernanda y Adriana, ellas viven la fantasía del mundo de princesas en sus vidas actuales y asombrosamente son de las pocas niñas que no eligieron a la princesa entre los primeros lugares, en vez de eso Luciana eligió como preferida a la oficinista, en segundo lugar a la rockera y en tercer a la bailarina, la princesa fue su cuarta opción. Y María Fernanda que se considera toda una princesa, piensa que cuando crezca las princesas ya no serán atractivas y que se interesará por los viajes y por los negocios. La viajera fue su primera opción, la oficinista la segunda y la familia la tercera.

“Tengo un castillo de Barbie princesa, pero después ya voy a ser grande y ya no voy a querer tener esos vestidos de princesas porque voy a querer conocer cada parte del mundo, de este países y de los otros países del mundo y eso será más divertido porque estaré viajando”. María Fernanda

María Fernanda tiene muy claro que el mundo de princesas la acompañara sólo durante su niñez, para cuando sea adulta tiene otras aspiraciones que no tienen que ver con el ideal de belleza de la princesa, ni con el príncipe azul. Aunque en una anterior narración en este mismo capítulo vemos

que esta niña cuenta cómo será su fiesta de princesas en la que no pueden faltar los príncipes, e igual que Luciana vive plenamente en esta fantasía, en su futuro ve más allá de la magia de las princesas y los castillos.

Además con estos ejemplos podemos ver siguiendo a Guarinos (2001) que el efecto de percibir un rasgo particular influenciado por rasgos anteriores lleva a que desde las valoraciones que se hacen de los personajes a las valoraciones que se hacen de las actividades que estos proponen, es decir cuando los personajes resultan atractivos las actividades que realizan también lo resultan, sin personajes atractivos, no hay actividades atractivas. Vemos que las niñas se sienten identificadas con las princesas porque consideran interesante todas las actividades que realizan, el rasgo particular es la imagen, la princesa es hermosa, por ende todo lo que hace también lo es.

5.2.3. Feminidad

Las niñas a esta edad, como se ha podido mostrar en capítulos anteriores, hacen una clara diferencia entre hombres y mujeres e igualmente entre lo correcto e incorrecto para uno y otro género, pero ¿qué es lo que significa exactamente ser mujer o ser femenina para una niña? La respuesta la encontramos en la siguiente conversación con Heather, (5 años, “Pre kínder Simona Manzaneda”, Marzo del 2012)

V: ¿Cuál es tu cuento favorito?

H: Blancanieves

V: ¿Qué es lo que más te gusta de Blancanieves?

H: Me gusta porque todo de ella es precioso

V: ¿Qué es lo más lindo?

H: Es que ella es linda porque tiene su vestido y cuida su ropa, es buena con sus amigos que la dejaron quedarse en su casa y entonces por eso es una mujer muy buena y no como la madrastra

V: ¿Por qué la madrastra no es una mujer muy buena?

H: Es que no es una mujer, es una bruja

V: ¿Las brujas no son mujeres?

H: Mmm, no

V: ¿Son hombres?

H: No, no pueden ser hombres

V: Entonces, si no son mujeres ni hombres ¿qué son?

H: Pueden ser brujas, ni mujer ni hombre, brujas.

V: ¿Y se visten como mujeres o como hombres?

H: Como brujas horrendas

V: ¿Pero si llevan faldas?

H: Llevan faldas mmm, las mujeres son como Blancanieves pero también como en las películas que veo y las brujas cómo se comportan feamente y hacen cosas malas.

V: ¿Todas las mujeres son como Blancanieves y como en las películas que ves?

H: Todas en todo el mundo, si no se vuelven madrastras brujas.

Heather entiende que ser mujer es cumplir con los valores que se le da a “Blancanieves” en el cuento, así como a otros personajes del cine, lo que este fuera de este parámetro ni siquiera lo puede considerar como mujer sino como un ser maligno repugnante, lo que enfatiza ella es la belleza, la ropa y la bondad de la princesa, además piensa que de esta manera deben ser “todas las mujeres del mundo” fijando así un ideal específico. En este sentido Davies (1989) dice que las personas formamos nuestra personalidad aprendiendo a categorizar a las personas, incluidos nosotros mismos, Heather así categoriza como deben ser las mujeres ideales y como lo son las otras.

Danna al igual que Heather encuentra en los mismos aspectos las características de una mujer o de lo femenino, aunque la delicadeza y la obediencia a sus mayores (que como es común es un aspecto bastante valorado en todos los niños y niñas) también desempeñan un papel importante en esta narración y en el camino para convertirse en mujer,

“Una niña de nombre Ángela de muy linda cara tenía el deseo de ser una princesa, su mamá le dice que las mujeres deben ser buenas niñas y hacer todas cosas que digan su abuela y su madre, su amiga que no se llama Ángela era mala, rompía todos los juguetes y los platos y por esto Ángela le dijo que las mujeres era mejor que cuidaran los platos y también su cabello y que cuando sea grande sería lindísima y todos le dirían que ya es lindísima y conocería un príncipe” Danna (5 años, “Kínder Instituto Americano”, Noviembre del 2012)

Para Heather hay hombres, hay mujeres y hay brujas, porque para ella sólo existe un tipo de ser mujer, la bruja entra en otra categoría. Para ambas niñas se debe demostrar que se es mujer cumpliendo ciertos requisitos, el más importante es ser una mujer buena, y el ejemplo perfecto de mujer buena está en las princesas de los cuentos de hadas.

La identidad en las niñas está relacionada con lo que Davies (1989) nos dice, aunque hayan muchas más opciones de identidad, hay una que es mucho más deseable y reconocible para los niños y niñas, y es el que tiene mayor éxito. En este sentido la bruja no se presenta como una opción de feminidad porque ninguna niña aspira a ser como ella, en cambio la feminidad encarnada en la princesa es la opción ideal.

Pero además de sentirse bonita y ser reconocida como tal, lo femenino también implica aspectos negativos, que aunque las niñas se percate de ellos, es decir se los vea como algo incorrecto se cree necesario en la identidad femenina, así lo explica Solange (5 años, “Pre kínder Loretto”, Junio del 2011)

S: Mi cuento no es de princesas... pero ¿puede no haber brujas?

V: Claro, puede ser un cuento sin brujas

S: Es una modelo que decía ser aún más bella que cualquiera, pero aparece una bruja que envidiaba que ella decía eso de sus cosas bellas.

V: Entonces... ¿si hay una bruja?

S: Mmm, porque una es buena y otra es mala que tiene un espejo para decir que es la más bella.

V: ¿Y si hay dos modelos buenas?

S: Sí, hay dos buenas, pero una se convierte en mala envidiosa de la modelo más buena.

V: ¿Por qué se convierte en mala envidiosa?

S: Porque está la modelo buena y está una modelo envidiosa.

Como se vio en este mismo capítulo en el análisis de los cuentos de hadas, un aspecto característico que muestran estas historias es la rivalidad de género, la envidia que siente una mujer por la perfección de la otra y esto lo vemos también en el relato que Solange cuenta sobre una modelo, en este caso la historia de esta modelo estaría incompleta si no existiera otra mujer rival que la envidia, si hay una protagonista que tienen todas las cualidades positivas, debe haber una antagonista que represente lo contrario, el lado negativo. Pero ninguna se sitúa en este lado negativo, siempre buscan la identificación con el personaje más atractivo.

Pero como hemos visto anteriormente la identificación se basa también en el punto de vista de los demás, al terminar la dinámica se puede percibir muy bien esto en Solange, ya que quiere estar segura de que ella ocupa el papel de la princesa buena, preguntando directamente a sus compañeras si alguna piensa que ellas es como la modelo envidiosa de su historia, sus compañeras la aprueban diciendo que ella es como la princesa buena y hermosa.

5.2.4. Lo domestico

En las historias o conversaciones ya citadas con las niñas se da implícitamente el ámbito doméstico, como en todos los cuentos de hadas que se analizaron al comenzar este capítulo. Las princesas o “Caperucita roja”, pasaban sus días en su casa o en la de los enanos como en el caso de “Blancanieves”, realizando tareas del hogar y esperando que las cosas cambien, pues bien, para las niñas preescolares el ámbito doméstico hoy en día sigue siendo importante cuando se imaginan como serán sus vidas en un futuro.

En la dinámica ya mencionada, donde se utilizaron fotografías, entre las opciones que se presentó a las niñas se incluyó la representación de la familia y de la ama de casa, la primera ocupa el segundo lugar con el 80% de la aceptación, y la ama de casa el puesto quinto con un 40%. Las respuestas de las niñas al porqué eligieron a la ama de casa fueron en general que es necesario ocuparse de la casa, aunque no es lo que más quisieran hacer, sin embargo piensan que es fundamental esta experiencia, eligieron esta fotografía por sobre la oficinista, la súper mujer y la viajera.

Esto es porque ocuparse de las tareas del hogar y formar una familia con hijos es uno de sus anhelos que casi siempre va acompañado con el sueño de ser princesa, Andrea (4 años, “Pre Kínder Simona Manzaneda”, marzo del 2012) ejemplifica esto en su relato:

“Me regalaran un vestido de esos grandes, tendré que limpiar mi casa y cuidaré a mis hijas, tendré tres hijas y después de limpiar todo me voy a poner el vestido como Cenicienta y estaré con mi esposo”.

Para ella el deseo de ser princesa no puede exceptuar las labores domésticas y el hecho de vestir un lindo traje, estar con su esposo es más bien como la recompensa por el trabajo en casa, al igual que en el cuento de la Cenicienta. Por lo tanto las niñas saben que aunque no disfrutaran del ámbito doméstico como de otras actividades es algo que se deben cumplir para lograr en un futuro convertirse en las mujeres que anhelan. La visión que las niñas tienen de lo doméstico se equipara a lo que Davies (1989) nos dice sobre el ámbito del hogar en los cuentos, donde las mujeres están dentro de un mundo de fantasías en el que escapan de lo doméstico para ser bellas y amadas.

Algo interesante se da con Andrea, como se mencionó en la metodología de la presente investigación, se les pidió a los niños y las niñas que realizaran dibujos para motivarlos a contar sus historias en cada dinámica que se realizó, aunque Andrea no lo menciona en su relato, en el dibujo que ella hizo para contar su historia se aprecia una cocina que ocupa la mayor parte de su gráfico, los demás elementos que ella si menciona como los vestidos y las hijas se encuentran en el costado inferior de la hoja, lo sorprendente es que al finalizar su relato con la frase: “estaré con mi esposo” raya con un marcador la cocina y rompe el dibujo. Cuando se le pregunta por qué hizo eso, ella responde que es mejor así.

5.2.5. Amor romántico

La idea del amor romántico es otro punto central, o mejor dicho el punto culminante en las historias preferidas por las niñas, los cuentos de encantadoras princesas, castillos y brujas no estarían completos si no tuviesen ese final feliz que tanto se disfruta, en el que siempre aparece un príncipe azul, esto queda demostrado fehacientemente en las siguientes narraciones que hacen las niñas de preescolar cuando se les pide que reproduzcan alguno de sus cuentos favoritos:

“Era una princesa de cara y cuerpo y vestidos y todo era hermoso, entonces vivía con unos enanos, cuando la bruja le dice que comiera la manzana y por esto la princesa se desmaya pero no para siempre porque un príncipe se enamoró de ella y le dio un beso, la bruja se murió y se casaron y se enamoraron para siempre” (Irene, 5 años, “Kínder Tokio” Abril del 2012)

“La princesas tenían que ser buenas, por eso cenicienta que era una princesa le dice a sus hermanas que nos sean malas, pero como ella era más bella era más buena y la madrina mágica le regala un vestido y un auto que va al castillo donde le esperaba el príncipe, ellos se enamoran pero cenicienta pierde sus zapatos entonces...le devuelve su zapato, era sólo un zapato, a la princesa la cenicienta se puso muy feliz y el príncipe le dice que se casen y vivan felices para siempre” (Nicole, 4 años “Pre kínder “Kinderheim”, Mayo del 2011)

“La cenicienta era hermosamente, muy bella pero no tenía vestidos bonitos porque debía barrer, limpiar y cocinar, pero cuando el príncipe le da un zapato se enamora de ella y se casan y viven felices por siempre” (Fernanda, 3 años, Pre Kínder “Kinderheim”, Mayo del 2011)

En estos tres relatos se puede apreciar cómo estas niñas cuentan la historia de “Blancanieves” y Cenicienta, no recuerdan la historia completa, son niñas pequeñas entre los tres y cuatro años de edad, pero recuerdan los aspectos más importantes que se repiten en las tres cortas historias; las princesas eran hermosas, pasan por algún momento difícil en sus vidas pero finalmente llega el príncipe y con él la felicidad eterna.

Pero incluso van más allá, pueden inventar sus propias historias románticas, con los mismos elementos, pero con algunos toques de originalidad para dar lugar al desenlace feliz esperado.

“Había una princesa linda, un día el príncipe la recoge de su casa y se casan, después tienen una bebé, el príncipe sale a trabajar y deja a la princesa sola con la bebe, la princesa está peinándose y llega la niña mala envidiando y se la lleva a la bebé, la princesa llora y espera al príncipe para ir a reñirla a la niña mala, la riñen, le dicen que no la robe y se llevan a la bebé, después la princesa está hablando con su amiga y sirviéndose té, llega la niña mala y se roba otra vez a la bebé, la princesa llora y el príncipe la riñe y le dice que por qué no le ha reñido mucho a la niña mala y no quiere ir a buscar a la bebé, la princesa siempre llora mucho y después el príncipe quiere ir a buscar a la bebé y van, la encuentran, pero la bebé ya era grande, ya tenía muchos años, dice que la niña

mala se convirtió en bruja y ya murió y que serán felices por siempre” (Paola, 4 años, “Pre Kinder Loretto”, Junio del 2011)

“En lo profundo del bosque había una princesa que esperaba que llegue el príncipe para rescatarla de la bruja, pero la bruja quería que llegue el príncipe para casarse con él y dejarla a la princesa, como el príncipe no llegaba porque estaba haciendo algo importante la bruja la reñía a la princesa y le obligaba a limpiar la casa. Pero la princesa no le hacía caso y cuando le fue a visitar escogió a la princesa y se casaron” (Anahí, 4 años, “Pre Kinder Simona Manzaneda”, Marzo del 2012)

“Una princesa que también era modelo estaba tranquila y una bruja anciana muy malvada le atrapo y la llevo a un lugar...el príncipe se da cuenta del peligro y llega a ese lugar y tiene una extraordinaria idea; busca a una bailarina, como la bailarina sabía bailar entra de puntillas y le da a la bruja una sopa para que se duerma, entra el príncipe salva a la princesa le dice que se casen y se van a vivir a su casa” (Luciana P., 5 años, “Pre Kinder Loretto” Junio del 2011)

Estas historias transcurren igualmente que las anteriores entre hermosas princesas, brujas, príncipes y finales felices, la historia de Paola parece salida de una típica telenovela mexicana en donde la trama da vueltas en muchas tragedias dramáticas que envuelven a la protagonista para recibir con más emoción el final feliz, Paola ha combinado en su relato elementos de los cuentos de hadas, sobre todo los personajes: la princesa, el príncipe y la bruja, con elementos más trágicos que se pueden encontrar telenovelas actuales latinas, pero sobre todo mexicanas, también están presentes la rivalidad y la envidia como algo central en el desenvolvimiento de la trama. Otro punto importante es este relato es el final feliz, vinculado con un comienzo trágico como en todos los cuentos de hadas.

También se pudo percibir como estas niñas tres niñas Paola, Anahí y Luciana, le ponen el énfasis en sus finales, con gran emoción, como si ellas mismas vivieran realmente el momento y estarían convencidas de que les espera ese final feliz. La más sobresaliente fue Paola, quien consecuentemente y saltando de alegría levantaba la mano para contar otra historia, cuando se le daba la palabra nuevamente hacía uso de elementos de cuentos y de telenovelas.

De hecho las telenovelas contemporáneas son cuentos de hadas modernos para adultos, que suponen similar estructura, la protagonista debe pasar por un montón de conflictos, pero al final habrá valido la pena porque encontrará la felicidad eterna al lado del hombre con el que siempre

soñó. Es interesante como este ideal de “amor rosa” no es sólo una ilusión infantil que se encuentra entre niñas preescolares, se podría decir que mujeres de todas las edades y alrededor del mundo sueñan con esto, esta conjetura la avala una investigación llevada a cabo en Estados Unidos por Janice Radway³⁶ en los años ochenta con un grupo de lectoras de novela rosa, la mayoría de las lectoras consumía hasta quince novelas por semana, Radwey explica que “la fantasía romántica no es ... una fantasía sobre el descubrimiento de un único compañero interesante, sino que también constituye un deseo ritual de ser cuidada, amada y valorada de determinada manera cultura y sociedad” (p. 196)

Además un buen porcentaje de las consumidoras de la investigación de Radway sobre novelas rosa, el 60%, se aseguraban de que su experiencia con las novelas no tuviera ninguna desilusión y antes de comenzar a leer la novela leían el final para asegurarse que sea un final feliz tradicional “(...) Que la experiencia de la novela no malogrará las satisfacciones del mito subyacente (...) a fin de cuentas, es lo más importante en la experiencia de la lectura de novelas de amor de las mujeres de Smithton” (p. 198)

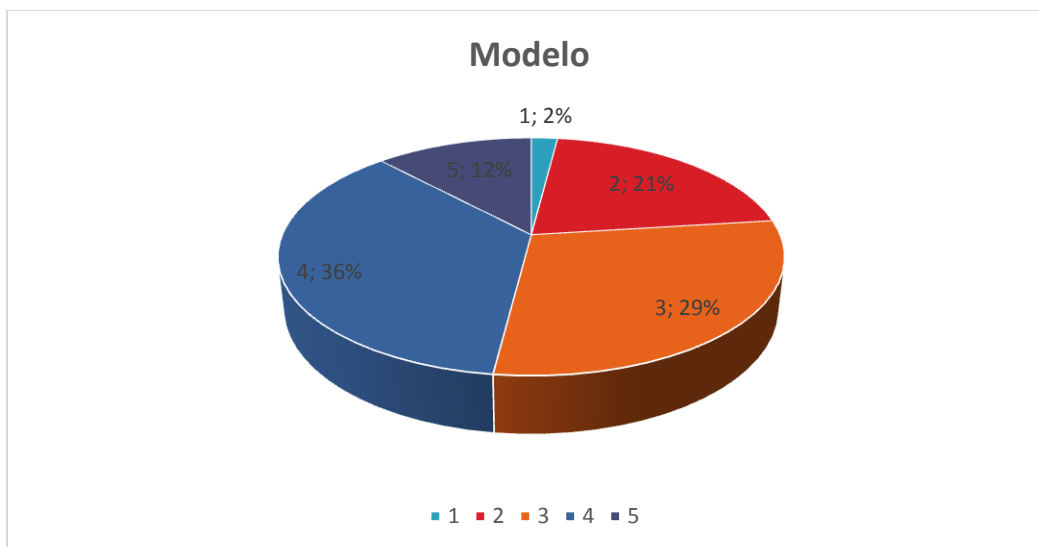
Radway afirma que las mujeres de Smithton sentían una gran necesidad de ser cuidadas y como esta necesidad no estaba siendo cubierta en su vida diaria, ellas recurrían a las novelas en las cuales las heroínas recibían el tipo de atención y cuidado que las mujeres de esta comunidad deseaban.

Este deseo de ser cuidada, amada y valorada de determinada manera cultura y sociedad siguiendo las palabras de Radway, se lo puede igualar en la presente tesis con el anhelo de familia feliz que se presenta como una especie de mito de amor rosa que siguen las niñas del preescolar. Como se había mencionado en el subtítulo anterior en la dinámica con fotografías, la de la familia fue la segunda mejor valorada con 80% de aceptación entre los primeros cinco lugares, sobreponiéndose ante otros personajes atractivos como lo son la bailarina y la modelo.

Como ya se había mencionado también se vio que la princesa ocupa el primer lugar con un 96%, la pregunta que surge respecto a esto es, ¿por qué la modelo ocupa el cuarto lugar con un 63% de aceptación siendo valorada sobre todo en el tercero y cuarto lugar, con un único voto en primer lugar?...si haciendo una comparación con la princesa podría representar una imagen más moderna

³⁶ En Teoría cultural y cultura popular. John Storey 2002

de ésta, ya que tiene casi las mismas características sobre todo físicas. En la siguiente grafica se puede apreciar mejor esto³⁷:



*Los números antes de la coma representan el lugar en el que fue elegida, después de la coma se representa el porcentaje.

La respuesta la encontramos en una conversación con Isabel (5 años, Pre Kínder Simona Manzaneda”, Marzo del 2012)

V: ¿Por qué no te gusta la modelo?

I: Me gusta más la princesa, primero la princesa, después su familia, está bailarina también y también quiero ser después como una modelo.

V: ¿Por qué no primero como la modelo?

I: Porque es más lindo ser como una princesa, tengo una casa hermosa y viviré con este príncipe y esa será toda mi familia.

V: ¿La modelo no tiene todo eso?

I: Mmm, es que yo no sé qué tiene la modelo, creo que sólo modela.

³⁷ Los gráficos y cuadros que muestran las proporciones de cada ideal se encuentran en Anexo 13

No todas las niñas tienen una respuesta clara como Isabel al porqué de su preferencia a la princesa antes que a la modelo, la modelo no aparece en los cuentos de hadas, sí en televisión, que también es un medio muy influyente para los niños y niñas, pero la misma imagen que proyecta la modelo puede representar una figura independiente, ya que nada la relaciona tan directamente con su opuesto masculino como a las princesas, es decir no hay cuento de hadas sin princesa y sin príncipe, pero las modelos en la pasarela, que es seguramente la referencia que tienen las niñas de este personaje, siempre están solas, como lo menciona Isabel no se sabe cómo es su vida, si tienen una familia o si están acompañadas.

En otras palabras, la modelo a diferencia de la princesa no está directamente relacionada con el ideal de familia, no representa la seguridad de familia ya que es una mujer menos tradicional por su estilo de vida “misterioso”, esta es también la razón por la que en esta dinámica la familia ocupa el segundo puesto. La familia es la lógica consecuencia del logro del amor romántico y el amor romántico es la lógica consecuencia de una princesa genuina. En palabras de la antropóloga Ruiz (2001) las princesas son unos personajes que podrían considerarse “el mito romántico más poderoso y duradero que nunca ha existido”, que hace que perdure el ideal de amor.

5.2.6. Los príncipes

El otro protagonista de los cuentos de hadas es el valiente príncipe azul, su imprescindible aparición hacia el final de las historias es también relativamente el disfrute de los niños, aunque no de la misma manera que las princesas para las niñas, en alguna medida los príncipes también representan un modelo a seguir en el que los niños imaginan historias extraordinarias donde el coraje y la protección juegan un papel central.

“El príncipe con su espada busco el castillo, pero antes tuvo que luchar con monstruos gigantes, cuando por fin venció a todos, despertó a todos los de la casa” (Imanol: 5 años “Kínder Loretto”, Agosto del 2011)

“En un lugar lejano los malos habían secuestrado a una princesa, el príncipe tuvo que ir por el mundo por muchas batallas para rescatarla, le dijeron que era el más valiente y le dieron medallas de oro” (Israel, 6 años, “Kínder Tokio”, Abril del 2012)

Se encuentra una importante diferencia en estos relatos comparados con los de las niñas y su obsesión por las princesas, obviamente además de que el príncipe representa otros ideales, prototipos de ser varón muy diferentes a los prototipos difundidos por las princesas, lo interesante en esta diferencia está en el interés o desinterés por el protagonista del sexo opuesto en las historias, cuando las niñas sueñan con mundos de princesas, estas fantasías no están completas sin la participación del príncipe azul, como hemos visto en cada uno de sus relatos, salvo alguna excepción, en cambio para los niños es todo lo contrario, para ellos no es importante la presencia de la princesa, la mencionan para contextualizar la narración y sobre todo en los actos importantes de valentía que lleva a cabo el príncipe, como en el caso de Israel, es más, otros piensan que la historia sería mucho mejor prescindiendo de la princesa.

Así lo demuestra Andrés cuando interrumpe a su compañera Abril en el momento en que ella está relatando el cuento de “La Bella durmiente”.

Ab: Habían hecho en el castillo un hechizo, por esto la princesa dormiría por muchos años, pero sólo un príncipe que viniera desde otro lugar podría despertarla...

A: El príncipe que llegó primero debía atravesar un castillo muy grande, después encontró a una princesa, pero mejor no quería despertarla para quedarse en el castillo y tener el cuarto que quisiera.

Ab: ¡No es así el cuento!! No dice eso, el príncipe viene al castillo para despertar a la princesa.

A: Pero dice que ya no lo hará porque está cansado.

Ab: Pero está mal, mentiroso, no dice eso.

A: Sí, es ¡así!³⁸ (Andrés y Abril, 5 y 6 años, “Kínder Instituto Americano”, Septiembre del 2012)

Andrés al decir esto último se aleja riéndose a jugar con otros niños, en cambio Abril se nota molesta y muy triste, se niega a terminar de contar el cuento, al parecer Andrés arruina su historia.

38

Como se puede ver lo que los niños rescatan de los cuentos de hadas son las hazañas por las que debe pasar el príncipe, en este caso Andrés indica que lo único importante es demostrar la valentía del príncipe, después ya ni siquiera le interesa rescatar a la princesa, más bien busca aprovechar la situación para conseguir otro beneficio.

También es importante notar que no es siempre el príncipe el que llena las expectativas de los niños, para algunos este personaje está algo pasado de moda, con el que no se identifican totalmente, reemplazan a este personaje por alguien con quien realmente se sienten maravillados, el famoso superhéroe.

5.2.7. Masculinidad y Superhéroes

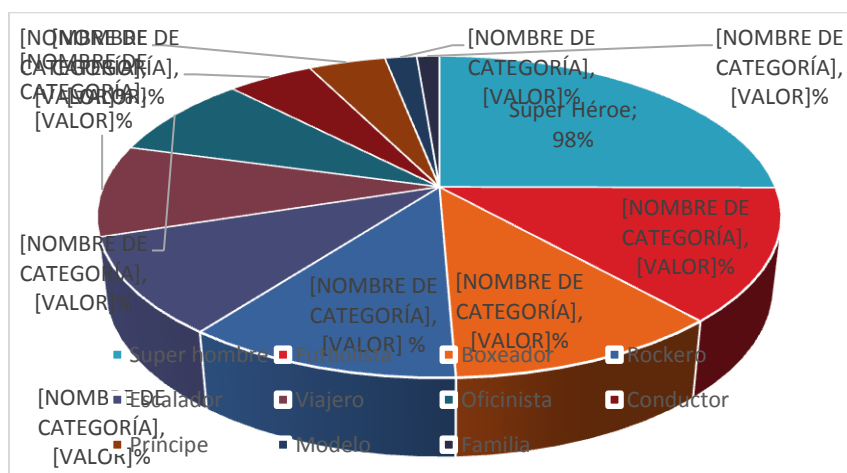
Para los niños al igual que para las niñas la diferencia entre hombre-mujer está claramente marcada, por lo tanto ser hombre es demostrar ser masculino y quien representa esta masculinidad mejor que nadie es la figura del superhéroe, es la representación moderna del príncipe azul de los cuentos de hadas aunque con algunas variantes; ambos son valientes y fuertes, ambos deben salvar uno a las princesas otro al mundo... pero ¿cuál es la razón por la que los niños prefieran por sobre todo a Superman, Batman u otro superhéroe ?

Para reforzar los cuentos, se les mostró a los niños al igual que a las niñas varias fotografías con diferentes imágenes de varones, príncipes, deportistas, ejecutivos, superhéroes etc., y se les pidió que escogieran individualmente a sus favoritos. Los niños se mostraron muy contentos durante esta dinámica, les costaba terminar, después de escoger a sus personajes predilectos e inventar alguna historia querían hacerlo nuevamente, cuando se les daba la oportunidad de escoger de nuevo, escogían otra vez a los mismos y algunos se querían llevar las fotografías a sus casas. El más insistente fue Rodrigo del “Kinderheim”, quien tomo la fotografía del superhéroe y la guardo en su mochila, cuando se le dijo que no podía llevársela se molestó y estropeo la fotografía como muestra de su descontento. La anécdota que se describe junto con la emoción de todos los niños por realizar esta dinámica y escoger al superhéroe entre sus favoritos, demuestra su fascinación por este personaje.

El 98% de los niños eligió al superhéroe entre los cuatro primeros lugares como su favorito, de ese 98% el 72% en primer lugar, el 19% en segundo lugar, el 7% en tercero y el 2% en cuarto lugar, en números reales, de 58 niños que participaron en la dinámica 57 lo escogieron en los primeros lugares, 44 de ellos como su personaje principal a seguir.

En cambio el príncipe no aparece entre los primeros lugares, sólo el 17%, es decir en números reales 10 de 54 niños lo escogieron como un personaje positivo a partir del segundo lugar, situándolo en el puesto número nueve. Y entre los personajes negativos se encuentra en el segundo lugar con un porcentaje del 76%, es decir 44 de 58 niños piensan que el príncipe es un personaje indeseable. En la siguiente gráfica se muestra mejor estos porcentajes³⁹:

Personajes preferidos masculinos



Rafael (5 años, “Kinder Tokio”, Abril del 2012) por ejemplo eligió al superhéroe como su personaje predilecto y al príncipe como al menos deseable, sus respuestas hacia el porqué de sus elecciones fueron claras y concretas.

V: ¿Qué te gusta de él?

R: Yo quiero ser como Batman porque es genial, tiene muchas cosas para ponerle, va volando por las más altas montañas, pude hacerlo todo, tiene muchos músculos y un súper auto.

V: ¿Por qué no te gustaría ser como el príncipe?

³⁹ Los gráficos y cuadros completos con las preferencias de los niños están en Anexo 13

R: Tendría que casarme con princesas y odiaría eso.

Rafael muestra de forma mucho más explícita, con su actitud, su desaprobación al tenerse que casar con princesas, inmediatamente después de terminar la conversación busco entre las fotografías la del príncipe y la arrojo al piso diciendo “cásate tú con la princesa”, después recogió la fotografía y la coloco junto a las demás que estaban sobre la mesa, pero al revés y puso la fotografía del superhéroe encima.

Ezequiel (6 años, “Kínder Tokio”, abril del 2012) también tiene claro el porqué de su preferencia a un superhéroe y no a un príncipe:

E: Tendría un fantástico auto, mucha fuerza para salvar a todo el mundo.

V: ¿Y los príncipes no pueden hacer eso?

E: Lo príncipes son aburridos y no sirven para eso, rescatan princesas tontas.

Las respuestas de estos niños dejan al descubierto lo que implica la masculinidad para ellos, como se puede ver los elementos que ellos admiran son sobre todo la fuerza y el poder, las mismas características que rescatan de los príncipes aunque con mucho menos entusiasmo, por eso les gustan tanto los superhéroes, que no encuentren estas características en los príncipes lo explica Ezequiel, la razón es que los príncipes se limitan a rescatar princesas únicamente, esto hace que la historia no sea tan interesante, en cambio los superhéroes van mucho más allá, pueden atravesar el mundo entero, no tienen limitaciones y además no están obligados a casarse con princesas, cosa que al parecer no es nada atrayente para Rafael.

Los superhéroes representan hombres modernos e independientes, los príncipes por su parte tal vez puedan tener más libertad que las princesas y también representan poder, pero de todas maneras su mundo queda limitado a un pequeño reino dentro de un mundo familiar que comparado con el de los superhéroes no es significativo, pues los superhéroes tienen estas características multiplicadas y exageradas, razón que los hace más atractivos. Por lo tanto con el príncipe no sienten casi ningún tipo de identificación porque además este personaje se ve como un personaje inexistente, que si

bien existió antes, ahora sólo es un ficticio de los cuentos de hadas. Así lo explica Sebastián (5 años, “Kínder Instituto Americano”, Septiembre del 2012)

V: ¿Por qué no te gusta el príncipe?

S: Los príncipes no existen en la vida verdad, sólo son de los cuentos

V: ¿Los superhéroes si existen de verdad?

S: Sí

V: ¿Conoces a un superhéroe de verdad?

S: Sí, Superman

V: ¿Él es de verdad o sólo sale en las películas?

S: No, porque me dijo que un día seremos amigos

V: ¿Eso dijo? Entonces... ¿podrías presentármelo?

S: De acá a muchos días, tienes que esperar que sea muchas veces de día y de noche... pero con mis amigos también somos Superman

V: ¿Por qué son Superman?

S: Mañana vendré con mi escudo de Superman, si tengo el escudo de súper poder.

Otro superhéroe que tiene gran aceptación entre los niños es Iron Man, según Ignacio (5 años, “Kínder Loretto”, Agosto del 2011) este personaje es el que triunfara sobre todos los otros superhéroes porque tiene una ventaja respecto a los demás que es su inteligencia acompañada de las armas más modernas que puedan existir.

“Sólo Iron Man es el mejor, es el número uno de inteligente porque nadie puede hacerle nada, si alguien quiere solo hacerle algo no pueden porque usa sus armas que son las más modernas que nadie tiene, con muchos poderes y un rayo potente, puede hacer eso a todos, también a Hulk y Batman y los destroza de uno solo, por eso no hay nadie como Iron Man!” Ignacio

Como se puede ver no sólo para las niñas es importante el papel de la fantasía y la necesidad de idealización, aunque Sebastián no tiene ninguna base para diferenciar la veracidad de la existencia real de los superhéroes a la de los príncipes, una razón suficiente es el apego, la admiración y la idealización hacia este personaje.

Por su parte Ignacio se siente deslumbrado por la armadura de su héroe, es tanta su simpatía por este personaje que incluso trata de persuadir a sus compañeros no sólo en el salón de clases, sino durante la salida, de que no hay otro mejor. Esto se observa al ver la interacción de Ignacio con su compañero mientras salen del salón de clases, Ignacio le dice que si juegan sólo con Iron Man matando a todos los superhéroes entonces serán los mejores amigos, su compañero le dice que Batman es más fuerte y que él debe ganar, pero Ignacio no se rinde y ofrece a su compañero invitarle a su fiesta de cumpleaños si acepta que Iron Man es el mejor.

Sin duda para Ignacio es el mejor porque prueba su fuerza y su poder al derrotar no simplemente a la gente común, ni a los villanos, sino a otros superhéroes que gozan de igual categoría. Siguiendo a Davies (1989) para los niños la idea de masculinidad parece encontrarse con la idea de poder.

Algo que también es importante para Ignacio es la inteligencia del personaje, esto igualmente pone a Iron Man según este niño en un nivel de superioridad respecto al resto, que al mismo tiempo es un aspecto positivo al momento de identificarse con el personaje.

Acá podemos ver que al igual que para las niñas la idea del amor romántico representa el mito de la felicidad eterna, para los niños los superhéroes son seres casi mitológicos, que siguiendo a Eliade (1991), representa la versión moderna de los héroes mitológicos porque es el la imagen de hombre ideal irremplazable, al igual que podría representar la princesa para las niñas.

5.2.8. Lo público

La preferencia por el superhéroe y no por el príncipe se puede analizar también desde la comparación público/privado, para los niños lo atractivo es la aventura y el poder, si los niños no logran encontrar en los príncipes estos aspectos lo encuentran en los superhéroes. El superhéroe a diferencia del príncipe no se vincula con una familia, ni con hijos, sino con lo contrario, el mundo aventurero fuera del hogar.

Pues a comparación de las niñas, para ningún niño en esta investigación es notoriamente deseable el ideal de familia, porque al igual que para las niñas que el deseo de ser princesas conlleva cumplir con todos los requisitos donde el ámbito doméstico es un aspecto sobreentendido, para los niños el deseo de ser un superhéroe implica también apropiarse totalmente del personaje y pues en este sentido el superhéroe no sueña casarse con princesas, ni con modelos, ni con una vida familiar.

Las historias de superhéroes los describen con cualidades que no tienen que ver con lo doméstico; tienen poderes sobrehumanos, mucha inteligencia, anatomía perfecta, pero sobre todo tienen un gran interés a recatar a todo aquel que se encuentra en peligro. En algunos casos si se da la presencia de una compañera femenina, pero sin la participación de ésta la historia y la vida del superhéroe transcurriría igualmente, es decir el personaje femenino en las historias de superhéroes no tiene un papel protagónico, su presencia o ausencia no representa ningún cambio importante en la vida del superhéroe. Por el contrario, una pareja o una esposa y los hijos, todo el ámbito familiar privado representaría un obstáculo en el desenvolvimiento aventurero de estos personajes.

5.2.9. Amor romántico

Como se ha visto en el análisis del mismo acápite concerniente a las niñas, la idea de un futuro feliz es impensable sin la presencia del amor, pero para los niños no es así, salvo excepciones. De todas las conversaciones con los niños sólo hay una que puede ejemplificar una visión en la que el ideal de familia feliz juega un papel principal, interesantemente esta historia contada por Marcelo (5 años, “Kínder Instituto Americano”, Septiembre del 2012) tiene un elemento imprescindible que parece estar ligado a esta idea.

“Está será mi casita (muestra un dibujo que el realizo) donde tendré muchas cosas cuando sea mayor, después iré por el bosque y haré más cosas donde estará la princesa, yo diré que nos casamos igual que en el cuento de la princesa y el príncipe y vendremos a vivir a esta casita y tendremos hijitos, yo se cuidar a los bebés”.

Esta historia de Marcelo, como él lo dice, tiene la misma estructura de los cuentos de hadas, pues tiene los mismos elementos, la presencia de una princesa, la presencia del príncipe, que es él aunque implícitamente y el final feliz, el factor más importante para este análisis es que Marcelo

idealiza un futuro en el que él se ve como el príncipe, al igual que en todos los relatos donde las niñas se identifican con los cuentos de hadas donde el principal objetivo de esta identificación es el anhelo de un final feliz, y es acá donde está la gran diferencia respecto a la mayoría de los niños, pues ellos no piensan en el futuro, en sus relatos viven el presente como superhéroes y en este presente las niñas no les son agradables, está es su idea de felicidad y por esto la negativa hacia el príncipe y el amor romántico.

Algo que se percibió en Marcelo desde la primera vez que se convivió con él fue que es un niño muy sensible, tiende siempre a expresarse en diminutivos como se puede apreciar en su relato y a ser notoriamente amable con sus compañeros y compañeras, esta sensibilidad puede tener que ver con la visión de futuro romántico tan inusual en los niños.

Vemos que para las niñas y para los niños difiere la idea de amor romántico, en este mismo capítulo en el análisis de los cuentos de hadas se consideró un aspecto fundamental el amor romántico, éste se presenta en cada cuento, pero sobre todo va dirigido a la protagonista, ya que es ella quien después de pasar por una vida difícil encuentra en el príncipe su salvación. En este sentido las niñas idealizan esta idea, que para los niños no resulta tan interesante. Estas diferencias entre niñas y niños igualmente concuerda con los estereotipos masculinos y femeninos de los que Alberdi (1984) hace mención; las mujeres están relacionadas con su lado sensitivo y emocional, en cambio los hombres se da una tendencia hacia la agresividad y el poder.

En este sentido vemos que los/as preescolares interiorizan las características femeninas y masculinas fehacientemente, en palabras de Davies (1989) “(...) Los niños aprenden a aceptar su masculinidad o femineidad como si se tratara de un elemento incorregible o insoslayable de sus yoes personales y sociales (...)”

Capítulo VI Construyendo al hombre y a la mujer ideal

En el capítulo precedente se vio cuáles son los ideales específicos que las niñas y los niños de preescolar admiran de los cuentos de hadas y cuáles son las representaciones que tienen los cuentos sobre lo femenino y masculino, estos al igual que otros medios de socialización han logrado que los niños y niñas comprendan perfectamente como debe ser un hombre y una mujer acorde a las reglas para ser socialmente exitosos/as, pues bien, en este capítulo se analizará cuales son concretamente las características que debe tener cada género, y si son los hombres o las mujeres quienes tienen más opción de transgredir la norma de género y finalmente cómo visualizan los niños y las niñas un hombre y una mujer perfectos.

Para esto se recurrió inicialmente al cuento “La princesa bolsa de papel”, en esta historia al igual que en los cuentos de hadas los protagonistas son la princesa y el príncipe, la gran diferencia está en los roles que cumple cada uno, muy diferentes a los que los niños y niñas consideran como deseables. En este caso la princesa Elizabeth protagonista de la historia rescata al príncipe de un dragón, pero en el transcurso pierde su vestido y queda estropeada, el príncipe en lugar de agradecerle por todos sus esfuerzos para rescatarle le dice que no parece una princesa y se marcha.

Las primeras reacciones de los/as preescolares ante la historia fue la de mirarse entre ellos/as con asombro, Ian del “kinderheim” tuvo la reacción más llamativa, paso poco a poco de estar sentado en su pupitre a pararse primero en la silla y terminó parado en la mesa sin decir ni una palabra, únicamente agitando la mano de abajo a arriba. María José del “Kínder Tokio” por su parte también tuvo una interesante reacción, mientras escuchaba la historia se ponía en el lugar de uno u otro personaje diciendo casi a gritos “¡pobre princesa!”, “¡pobre príncipe!”, “¡pobre princesa!”, “¡pobre príncipe!”, repitiendo esto hasta el final del cuento. Otro niño, Fabricio del kínder “Loretto”, cuando llego la parte del cuento en el que la princesa tuvo que ponerse una volase de papel, preguntó curiosamente sobre el material y el color de la bolsa diciendo: ¿la bolsa es de papel o de cartón?”. Por último al terminar la historia Melisa del Kínder del Loretto preguntó si la princesa Elizabeth existe de verdad, a esto su compañero Franco la miró de frente y con un gesto le dijo: ¡Claro que no!.

6.1 “Las princesas de verdad no pueden rescatar príncipes” Percepciones de las niñas y los niños de preescolar sobre un cuento donde los protagonistas invierten los roles de género.

Como ya se mencionó se les conto a los niños y a las niñas la historia de “la princesa bolsa de papel”⁴⁰ diciéndoles que estaba incompleta y que ellos/as debían inventar el final, esto con el fin de ver si este cambio en las características de los personajes lograba que imaginaran un final diferente que el típico de los cuentos de hadas.

Algunos de los niños y niñas para crear sus finales ponen el énfasis en la conducta inapropiada de la princesa, piensan que no debió rescatar al príncipe porque esto tuvo como consecuencia que se vuelva fea y con esto sólo consiguió el enojo del príncipe.

“El dragón y el cuco se comen a la princesa por ser muy fea”. (Fernanda, 3 años, “Pre Kinder Kinderheim, Agosto del 2011”)

“La princesa ya no era un princesa por sucia, porque las princesas de verdad no pueden tener bolsas y no rescatan al príncipe porque son princesas, y como ya no era una princesa bonita, se queda fea por siempre”. (Rodrigo, 4 años, “Pre Kinder Kinderheim, Agosto del 2011”)

“El príncipe encuentra una princesa que tenía muchos vestidos limpios y que no peleaba con ese dragón y la lleva a un castillo mágico que construye...la princesa con su vestido roto sabe que el príncipe no quería hablarle, entonces se va a otro país”. (Carlos, 4 años, “Pre Kinder Simona Manzaneda”, Marzo del 2011)

“Han peleado muy feo, la princesa se fue llorando pero el príncipe no la disculpo”. (Adrián, 4 años, “Pre kínder Simona Manzaneda”, Marzo del 2011)

“Princesa se compró otros vestidos para el principie, príncipe perdonó al dragón y también perdonó a la princesa y se fueron a vivir los tres con el dragón”. (Regis, 5 años, “Kinder Instituto Americano”, septiembre del 2012)

⁴⁰ Cuento completo en Anexo 5

“La princesa llora mucho pidiendo al príncipe disculpas para justificar lo del vestido feo, al príncipe eso le da mucha pena, se reconcilian y se casan y hacen cosas buenas como la princesa y el príncipe, como en Cenicienta”. (María José, 6 años, “Kínder Tokio”, Marzo del 2012)

“El príncipe encuentra a muchas princesas y les dice que siempre sean princesas bonitas” (Josué, 5 años, “Pre kínder Simona Manzaneda”, Marzo del 2011)

“Le han hechizado a la princesa y se fue llorando a su casa, el príncipe ha buscado a otra princesa y fue feliz con ella porque era muy bonita como él quería” (Darlet, 4 años, “Pre kínder Simona Manzaneda” Marzo del 2011)

“Cuando el dragón llega de volar por el mundo no estaba cansado y se comió a la princesa y después se duerme, el príncipe se escapa y se escapa y se casa con otra princesa que conoció” (Nathalia, 4 años “Pre kínder “Kínder Simona Manzaneda”, Marzo del 2011)

Lo que tienen estos relatos en común es que estos niños y niñas encuentran el problema en la princesa, ella hizo algo malo y por eso su castigo es que el príncipe ya no la quiera y por lo tanto encuentra otra princesa que sí es una princesa de verdad porque tiene vestidos, es limpia y bonita. En los primeros tres relatos de Fernanda, Rodrigo y Carlos no hay un final feliz, en realidad en ninguno de los finales la princesa termina siendo feliz, pero en estos tres casos el final se limita al castigo que sufre la princesa, que es comida por el dragón, se queda fea por siempre o debe irse muy lejos, todo porque como dice Rodrigo “las princesas de verdad no puede rescatar príncipes”.

María José con su relato afianza el análisis de Cooper (1998) en el que plantea que lo principal de los cuentos de hadas es mostrar a través de arquetipos la diferencia entre lo bueno y lo malo, pues para María José en las actitudes de los personajes del cuento “La Cenicienta” ha encontrado los modelos específicos de hacer el bien.

En los relatos Adrián, Regis y María José en final se enfoca en la búsqueda de la princesa por encontrar el perdón del príncipe, en este sentido los niños y niñas son incapaces de valorar aspectos independientes, más allá de lo convencionalmente bueno o malo, como por ejemplo en este caso la valentía de la princesa, únicamente entienden que el comportamiento “extraño” de la princesa causo molestia en el príncipe y por esto él está en su derecho de molestarse. Adrián piensa que la princesa no merece el perdón del príncipe, así que para finalizar la historia ella se va llorando, pero

para Regis y María José después de verse nuevamente como una princesa y pedir disculpas ella merece otra oportunidad, el príncipe reflexiona, se conmueve y concluyen en el final feliz.

Acá vemos como los niños y las niñas castigan a la princesa porque cometió la falta de sobrepasar las fronteras de género, que apoyándonos en el concepto de De la Escalera (2006), son las fronteras imaginarias que dividen, diferencian y separan un género de otro. Para estas niñas y niños las fronteras están definidas y no se puede cruzar estas fronteras sin afrentarse a las consecuencias.

Para Josué, Darlet y Nathalia el final feliz está lejos de la princesa bolsa de papel, después de las circunstancias de la trama, la felicidad sólo será para el príncipe y para otra princesa más convencional que entre en la lógica binaria de opuestos que manejan los niños y niñas, porque si las princesas empiezan a rescatar príncipes, entonces ¿qué harían los príncipes? ya dejaría de tener sentido ese sistema opuesto complementario que como se vio es bastante significativo, como lo expresa muy bien Irene (5 años, “Kínder Tokio”, Marzo del 2012):

“¡La princesa no ha entendido que el príncipe lo que quería era rescatarla y por eso le grito que no le gustaba su ropa!, el príncipe quería rescatarla porque él tenía la espada para matar dragones y si no se aburriría por estar atrapado con el dragón por eso no podía ser un príncipe como antes, ya no quería estar con la princesa, por eso la princesa le prometió que ella le avisaría cuando llegue el dragón”.

Irene demuestra claramente esa estructura de opuestos, ella entiende que el príncipe al tener la espada está hecho para realizar una tarea específica que da su identidad de príncipe, que es la de rescatar princesas y demostrar su valentía, pero si la princesa le quita ese papel entonces ya no es príncipe, si no es príncipe no puede desear estar con una princesa que tampoco ya es princesa. Esta estructura es lo que según Irene no entendió la princesa bolsa de papel, algo además que en el entender de esta niña es demasiado obvio.

Por esta razón Irene se muestra molesta con la princesa Elizabeth, se aprecia en el tono de sus palabras cuando dice que la princesa no entendió la buena intención del príncipe y da suaves golpes al pupitre.

Otros niños y niñas buscan la solución más simple, piensan que todo se soluciona con que la princesa vuelva a verse hermosa.

“La princesa se va a su casa y el príncipe también, la princesa llora mucho porque el príncipe malo le dijo que olía feo y estaba sucia, entonces su amiga le dice que se compre otro vestido y se lava la cara, hacen más magnifico maquillaje y va a decirle al príncipe que ya era linda otra vez y se casan” Paola, 5 años, “Pre Kínder Loretto” Junio del 2011)

“Se compró la princesa un bello vestido blanco de novia, y después va a buscar al príncipe, el príncipe al verla que estaba tan bella por supuesto se casa con ella” (Tatiana, 6 años, “Kínder Instituto Americano” Septiembre del 2012)

“La princesa rescata al príncipe, el príncipe se va a su castillo y quiere vengarse del dragón, cuando vuelve al castillo el dragón otra vez lo agarra y la princesa se entera de eso y va a rescatarlo, entonces el príncipe le dice que nunca más le dirá fea si se pone bonita y la princesa le dice que se pondrá nuevos vestidos y vivieron felices para siempre” (Mariana, 5 años, “Kínder Tokio”, Marzo del 2012)

Podemos ver nuevamente como aparece la idea del amor romántico y la concepción mítica de esta según lo analiza de Radwey⁴¹ hay sólo una manera de llegar al final feliz, la actitud de “la princesa bolsa de papel” no es funcional en el mito del amor romántico, y por ello o debe cambiar para merecerse se final o no lo puede tener, en este sentido pese a que el cuento muestra a la princesa con una personalidad diferente, los niños y la niñas moldean la actitud de la princesa según las normas, cómo lo postula Linton (1945) las normas culturales pueden obligar al individuo atípico a ajustarse a las normas de conducta, incluso si le son repugnantes.

Hay quienes le echan la culpa al príncipe, porque él es el que debió rescatar a la princesa, Heather⁴² (5 años, “Pre kínder Simona Manzaneda”, Marzo del 2011) por ejemplo es la única que además de castigar al príncipe por no cumplir con su papel de príncipe valiente, también le castiga por ser grosero con la princesa:

⁴¹ En Teoría cultural y cultura popular. John Storey 2002, no se especifica el año de publicación de la investigación.

“Cuando la princesa se fue el dragón enveneno al príncipe por ser tan cobarde y tratar mal a la princesa”

Por su parte Yandira (5 años, “Kínder Tokio”, Marzo del 2012) también piensa que el príncipe merece una lección por su comportamiento con la princesa, pero lo interesante es que aunque por un lado en su relato el príncipe es castigado, por otro, con el nuevo príncipe se retoma inmediatamente la función de príncipe rescatador, ya que es él quien mata al príncipe malo y al dragón y no la princesa como podría esperarse de acuerdo a la historia:

“La princesa se fue con otro príncipe que mata al príncipe malo y al dragón” Yandira

Entonces si el príncipe restablece las cosas y vuelve a asumir su papel se soluciona el problema como se puede ver en los siguientes relatos, el sólo cambio de actitud en los personajes de demostrar valentía o belleza cambia todo el sentido de la historia para concluir en un final feliz o no.

“El dragón tenía el robot y el fantasma que eran sus amigos, el robot mata al fantasma y el fantasma quiere matar a la princesa, pero el príncipe la rescata y se van del castillo malo” (Gustavo, 6 años, “Kínder Loretto” Agosto del 2011)

“Aparecen muchos dragones y la princesa no puede pelear contra ellos, por eso el príncipe pelea con ella y ganan matando a todos los dragones y se van” (Denilson, 4 años, “Pre Kínder “Simona Manzaneda”, Marzo del 2011)

“La princesa se va a su casa y el malo dragón que era más grande y verde vuelve y se quería comer a la princesa y al oso de la princesa, el príncipe llega y los defiende y mata al dragón y se casa con la princesa” (Asiel, 5 años, Kínder Loretto”, Agosto del 2011)

“La Dragona era buena y le dijo al dragón que había sido muy malo y que por su culpa el príncipe se había peleado con la princesa. Por eso el dragón había querido hacer cosas buenas y le devolvió el castillo y sus vestidos a la princesa, el príncipe le dijo a la princesa que otra vez era una princesa real y que pelearía con otros dragones y se casaron y fueron mil veces felices” (Melanie, 4 años, “Pre kínder Simona Manzaneda”, Marzo del 2011)

En el relato de Melanie se restablece todo al volver las cosas a la normalidad, el castillo otra vez es de la princesa y el príncipe, la princesa tiene nuevamente sus hermosos vestidos y el príncipe es valiente otra vez y entonces son felices para siempre.

Incluso Melanie en privado crea una historia mucho más fantástica donde el príncipe hace un juramento de siempre cuidar a la princesa. Se observó esto en la hora de recreo mientras Melanie jugaba con los títeres creyendo que nadie la escuchaba. En una mano con el dragón y en la otra con el príncipe entablaba entre ellos un diálogo en el que el dragón regaña al príncipe por no dejarlo que se lleve a la princesa, el príncipe le dice que lo matara si vuela a hacerlo, el dragón le dice que para que no lo hará nunca más si jura que cuidara a la princesa. El diálogo termina con el príncipe haciendo el juramento con estas palabras: “Por siempre cuidare a la princesa hasta teniendo que matar a todo el mundo”.

También se puede demostrar esto con otro ejemplo contrario a estos últimos relatos, en el que Sebastián, (5 años, “Kínder Instituto Americano”, Septiembre del 2012) no intenta restablecer las cosas, más bien inventa un final siguiendo la historia del cuento, pero por ese mismo hecho de dejar la historia fuera de lo considerado como correcto, la historia termina con un final pesimista, la infelicidad de ambos:

“Vuelven al castillo porque ya no estaba quemado, el príncipe dice que va a separar el castillo, y en la mitad vive la princesa y en la mitad el príncipe y no se veían nunca más, por lo que se pusieron como tristes”

Ninguno de los protagonistas cumplió con su papel de príncipe y de princesa por lo tanto no pueden esperar tener un final feliz, ni terminar juntos como en todos los cuentos en los que los protagonistas cumplen con los roles correspondientes.

Acá se puede ver claramente lo que parafraseando a Davies (1989) es la facticidad de los géneros opuestos, que hace que los comportamientos, pensamientos y emociones alejados de esta posición se vuelvan incompetentes.

El punto de análisis central para este acápite es la importancia para los niños y las niñas de ser congruente con las normas de género, casi ninguno de los niños o niñas se vio motivado por la estructura del cuento y no lograron inventar un final diferente que se saliera de los estereotipos de

los cuentos de hadas, más bien como ya se había visto con el cuento “*Oliver es una niña*” castigaron lo inapropiado, restablecieron el orden y aunque inventaron finales creativos fue siempre en busca de ideales específicos.

Los dos relatos a continuación fueron los únicos en los que influyo la historia diferente de “la princesa bolsa de papel”, ya que se aprecia una empatía con la princesa y hasta admiración por su personalidad. En ambos relatos de estas niñas, aunque igual terminan con un final feliz de hadas en el que se casan, se puede apreciar diferencias en cuanto a su percepción para juzgar lo bueno y lo malo. Para Carolina (5 años “Pre kínder Kinderheim”)⁴³ la cualidad principal de la princesa es su inteligencia, con la cual pudo engañar al dragón para rescatar al príncipe y como el dragón pudo ver eso, contrariamente al príncipe, entonces elige quedarse con él.

C: La princesa piensa que el dragón es mejor que el príncipe y se queda en el castillo con él.

V: ¿Por qué es mejor el dragón?

C: No le insulto y le pareció bien la princesa bolsa de papel por ser inteligente y engañar al dragón para que diera vueltas y no sentía miedo del dragón.

Por su parte para Melisa (5 años, “Kínder Loretto”, Agosto del 2011) tampoco es importante el desprecio del príncipe, se siente feliz porque descubrió su fuerza, entonces le parece que el príncipe es tonto y que ella merece alguien mejor y por eso se casa con Superman, que también tiene mucho poder.

“La princesa se fue feliz porque se dio cuenta que tenía mucha fuerza y mucho poder para pelear con dragones y todos los malos y se casó con Superman y el príncipe se casó con una bruja tonta como él”

Al igual que Carolina, lo que rescato Melisa de la princesa no fue su belleza ni el apego a las normas de género sino su fuerza y su poder, en este sentido ella cree que la princesa se merece alguien a la medida de las mismas cualidades de la princesa y ese es Superman, en ningún relato ninguna otra niña había nombrado a Superman o a otro superhéroe.

⁴³ 5 años (Pre Kínder “Kinderheim”)

En Melisa y Carolina se percibe que sienten mucha molestia hacia el príncipe, Carolina lo demuestra diciendo a su compañera Geica que en la hora de la salida lo mejor será jugar a hacer historias de Barbies y princesas pero sin príncipes y que nunca jugaran con ese príncipe del cuento.

6.2. Ideales específicos de género

Para este apartado se recurrió a una última dinámica en la que los niños y niñas de cada grupo, de cada colegio con el que se trabajó, crearon juntos a la mujer y al hombre perfectos. Que hicieran a la mujer y al hombre perfectos, eso fue lo que se les dijo para invitarles a dibujar entre todos/as, lo hicieron en cartulinas grandes, en estas cartulinas se preparó anticipadamente la silueta de una persona idéntica tanto para el hombre como para la mujer, con esta base los/as preescolares debían ponerle cabello, ojos, ropa, accesorios, es decir todos los elementos. Lo hicieron por separado, primero dibujaron a uno y después a la otra o viceversa y conjuntamente niños y niñas participaron de la creación de ambos. Los dibujos sobre las mujeres mayormente fueron guiados por las niñas y los de los hombres por los niños.

En este apartado se muestra una copia fiel en *paint* de los dibujos originales, los dibujos originales debido a su tamaño y su baja nitidez no se pudieron hacer accesibles a este formato.

Como se mencionó en la metodología de esta investigación, los niños y las niñas estaban tan excitados por realizar los dibujos que no podían esperar a que llegase su turno de dibujar, además de que se peleaban por decidir si se dibujaría primero a la mujer o al hombre.

Para facilitar el análisis de los elementos de los dibujos se separaron aspectos que se repiten en cada dibujo de cada grupo y que se consideran importantes, como los objetos personales, bienes que les atribuyeron y las personas y mascotas que creen son necesarios como parte de sus vidas.

Cuando terminaron los dibujos una niña o niño hizo un resumen de cómo había quedado el dibujo del grupo a modo de contar una historia, en todos los casos fueron las niñas las que se ofrecieron a hablar de la mujer ideal y los niños del hombre, así que cada resumen de cada dibujo esta contado

por una niña en el caso de la mujer perfecta y por un niño en el caso del hombre perfecto, como se muestra a continuación.

Kínder “Instituto Americano”

Este kínder fue el último de todos en el que se realizó esta dinámica, teniendo a favor las experiencias en las otras instituciones. Para comenzar con esta dinámica se les dijo a los niños y las niñas que dependiendo de qué grupo (niñas o niños) se ordenaban primero en las filas, ese sería el hombre o mujer perfecto/a que primero se dibujaría. Ganaron las niñas, así que como se les dijo, se empezó por la mujer ideal. Este es el resultado final del su dibujo:



Al finalizar los dibujos se les pidió que contaran sobre el dibujo final, que explicarían porque dibujaron así a la mujer perfecta; Abril fue quien se ofreció a explicar:

“Es una mujer feliz, con un vestido precioso, zapatos, aros, collar... todo es precioso y combina con ella. Está con su esposo porque viven en su casa junto con árboles y pájaros que les dan de comer todos los días”. (Abril, 6 años, “Kínder Instituto Americano”, septiembre del 2012)

Terminado el relato de Abril, tocaba el turno a realizar el dibujo del hombre ideal, fue Andrés el primero de la fila y quien comenzó por dibujar los pantalones de color amarillo, después, de él era

el turno de su compañera Cecilia, quien cambio el color de los pantalones a morado oscuro, Andrés se disgustó y le llamo la atención, logrando que Cecilia nuevamente cambiara el color, quedando finalmente el verde que se ve en el dibujo.

El tema del cabello tuvo algo de controversia, fue Daniel quien lo pinto de color azul, el niño que tenía el turno después, tomo el marcador negro y mirando a Daniel le dijo que lo cambiaria de color, Andrea interfirió diciendo que debía dejarlo del color que lo hizo su compañero y pintar otra cosa, a lo que otros niños apoyaron, finalmente el cabello quedo del color que Daniel eligió.



Al finalizar, Diego conto sobre el dibujo final:

“Tiene una vestimenta a la moda, por eso su peinado está de moda, es azul, su casa es grande porque unos días invita a sus amigos y luego sale a trabajar en el auto que más le gusta y puede volver a su casa después y jugar con sus amigos”. (Diego, 5 años, “Kínder Instituto Americano”, septiembre del 2012)

Con las descripciones de los niños y las niñas y los elementos que se aprecia en los dibujos se realizó el siguiente cuadro que resume los aspectos más sobresalientes que atribuyeron a cada género los/as niños/as.

Cuadro de características de los dibujos de mujer y hombre ideales

	Mujer	Hombre
Objetos personales	Lápiz Labial Diario	
Bienes	Casa	Casa Dos autos
Personas y mascotas	Esposo Animalitos Flores	Amigos

Pre kínder “Kinderheim”

La dinámica en este pre kínder se dio de diferente forma que en las demás instituciones, ya que en este salón de clases en el momento de realizar esta sesión se contaba únicamente con cinco niñas y tres niños, esto permitió que se les diera más libertad de realizar los dibujos conjuntamente, es decir pudieron dibujar de entre dos, tres y finalmente todos dibujaban en alguna parte de la cartulina, cosa que era muy difícil con los otros grupos, por el desorden que esto podría causar.

Se empezó por el dibujo de la mujer ideal, Nicol y Rodrigo fueron los primeros, quienes se encargaron de ponerle el cabello y la blusa, ambos colaboraron, Nicol le ayudo a Rodrigo a pintar el cabello en las partes donde quedaba sin mucho color, aunque fue de él la iniciativa de hacerlo de esa forma. Con la blusa ocurrió igual, Nicol comenzó y Rodrigo le ayudo. Después pasó Geica, quien dibujo la casa y al novio, el resto de los niños y niñas ayudaron con los detalles de la ropa y colores y los demás elementos. Fernanda por su parte muy entusiasmada se dispuso a dibujar el tocador, asegurándose de realizar cada elemento como el espejo y los cajones.



Finalmente el dibujo quedo listo y Nicol se animó a describirlo, incluso le puso un nombre a la mujer:

“Su casa de ella es una casa rosada porque quiso pintarla toda de ese color, sus amigas la visitan y les parece que su casa es bella y que su peinado también y su novio igualmente le dice eso. Su nombre es Jessica”. (Nicole, 4 años, “Pre kínder Kinderheim”, Mayo del 2011)

Nicol pidió inventar un cuento con el dibujo que había realizado, sin embargo su compañera Geica y su compañero Rodrigo no se lo permitió, le dijeron que primero debían dibujar al hombre perfecto. Nicol acepto con la condición de ser la primera en dibujar, pero de igual forma que en el dibujo de la mujer, todos dibujaron en conjunto, aunque los más entusiasmados fueron Rodrigo y Santiago, ellos se encargaron de ponerle los músculos, que empezaron siendo pequeños y se fueron agrandando mientras los dos niños le pasaban el marcador una y otra vez mientras se reían. Ambos niños igualmente dibujaron los autos y una casa, las niñas se encargaron de la otra casa y de los colores y detalles.



Finalmente Rodrigo se ofreció a describir el dibujo:

“Es perfecto porque tiene muchas cosas, se puso una chamarra para el frío porque debe ir a su casa a descansar, puede ir en su carro pequeño o en otro de color azul grande y no sabe a cuál casa irá porque una es más pequeña y la otra muy grande” (Rodrigo, 4 años, “Pre kínder Kinderheim”, Mayo del 2011)

Con las descripciones de los niños y las niñas y los elementos que se aprecia en los dibujos se realizó el siguiente cuadro que resume los aspectos más sobresalientes que atribuyeron a cada género los/as niños/as

	Mujer	Hombre
Objetos personales	Tocador Ropero Teléfono	
Bienes	Casa	Dos casas Dos autos
Personas y mascotas	Novio	

	Amiga	
--	-------	--

Pre kínder “Kínder Simona Manzaneda”

Con este pre kínder la dinámica fue más dificultosa, ya que en primero lugar, fue con estos/as niños/as con quienes se la realizo primero y en segundo lugar eran un grupo bastante grande, alrededor de 30.

Primeramente se les dio la opción de escoger con cual querían comenzar, si con el hombre o la mujer, pero el desacuerdo fue muy grande, los niños gritaban que con el hombre, igualmente las niñas reclamaban por la mujer. Se decidió comenzar con el hombre ideal, ya que los niños eran el grupo más difícil y menos controlable, prometiéndoles a las niñas que si cooperaban pronto se pasaría al dibujo de la mujer.

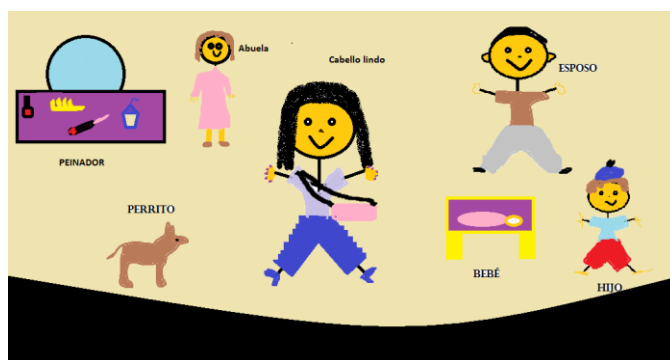
Lo más sobresaliente de este dibujo fue la secretaria, quien la dibujó fue Yamil, pero cinco niñas se encargaron de colorear el vestido y ponerle minuciosamente los cabellos y los zapatos, la oficina la pusieron después de a la secretaria y posteriormente la casa y la motocicleta.



Cuando quedo terminado el dibujo Leandro se ofreció a describir la historia

“Tiene que trabajar en su oficina... tiene la secretaria que le ayuda, la moto es para ir a la oficina y también para pasear el fin de semana”. Leandro, 5 años, Kínder Simona Manzaneda, Marzo del 2011)

Llego el turno de dibujar a la mujer, fueron sólo niñas las encargadas de la ropa, lo interesante que se percibió en esta situación fue que sin titubear las seis o siete niñas tomaban independientemente un marcador y dibujaban uno y otro elemento del atuendo como si anteriormente hubieran llegado a un acuerdo con los colores y formas. Las otras niñas y algunos niños daban su aprobación, el peñador estuvo a cargo de Boris, aunque lo dejó muy rudimentario, eso dieron a entender sus compañeras que tenían el turno a continuación, diciendo que no parecía un peñador, se encargaron de ponerle los maquillajes y darle los colores, el peine fue dibujado por otro niño, Santiago, quien pensaba que con este dibujo el peñador quedaba completo.



Al finalizar el dibujo, Isabel conto la siguiente historia:

“La señora siempre va al salón de belleza para que le arreglen su cabello y sus uñas le ponen de los colores más lindos y se compró los zapatos que están a la moda para ir a una fiesta que le invitaron... con su esposo van a comprar los regalos y con su bebé y su otro hijo más grande que ya no era bebé, le compran juguetes porque son buenos” (Isabel, 5 años, Kínder Simona Manzaneda, Marzo del 2011)

Con las descripciones de los niños y las niñas y los elementos que se aprecia en los dibujos se realizó el siguiente cuadro que resume los aspectos más sobresalientes que atribuyeron a cada género los/as niños/as.

	Mujer	Hombre
Objetos personales	Tocador Cosméticos Cartera	
Bienes	Casa	Casa Motocicleta Computadora
Personas y mascotas	Esposo Hijos Perrito	Secretaria

Kínder “Tokio”

En el kínder Tokio la cantidad de alumnos de 35 niños y niñas, sumado al reducido espacio en el aula igualmente representaba un problema, sin embargo este fue el grupo más entusiasta, especialmente con la realización de esta dinámica. Pidieron más cartulinas para seguir dibujando, pero debido al tiempo limitado no se pudo continuar con sus dibujos.

Igual que en el Kínder del Instituto Americano, se les dijo que quienes primero se formasen en fila serían los que escogerían con cual empezar, ganaron los niños así que escogieron comenzar realizando el hombre ideal. Ezequiel dibujo el traje incluso antes de hacerle el rostro y el cabello, después. Una un niña, Ninel objeto que no estaba de moda usar ese traje, pero otro niño dijo que así se iba a trabajar, después dibujaron el dinero, Juan Carlos tuvo la iniciativa de dibujar una chica o novia, cosa que no les pareció mal a sus compañeros, sobre todo a José Ignacio que con una sonrisa dibujó a la otra, las niñas ayudaron a ponerle la ropa poniéndole interés en cómo debían ser las botas.



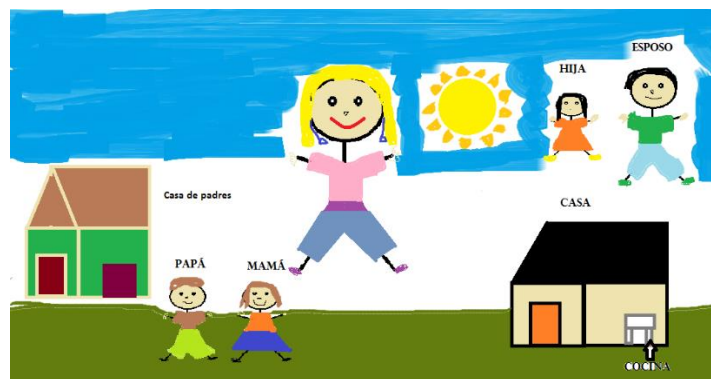
Cuando el dibujo quedó listo Juan David se ofreció a relatar la historia:

“Tiene mucho dinero para comprar un auto, y viste su traje de trabajo para verse muy bien, también les va a invitar a sus chicas a salir con él (jaja) les va a llevar a pasear en su auto nuevo... y cuando tenga más dinero va a querer otro auto de esos más grandes” (Juan David, 6 años, Kinder Tokio, Marzo del 2012)

Llegó el turno de realizar el dibujo de la mujer, y Yuliana parecía no poder esperar a que llegara su turno, apenas pasó a la pizarra, tomó el marcador color amarillo y le dibujó el cabello, después realizaron el rostro y la ropa. Algo a lo que se prestó mucha atención fue al dibujo del sol, quien se encargó de esto fue Yandira, que incluso se tomó la molestia de medir con el dedo cada triángulo que realizó para que quedara perfecto.

Al terminar el dibujo quien se ofreció a contar la historia fue Yuliana:

“En su casa vive con su esposo y su hija, que le compra los vestidos más hermosos para que se vea muy linda. En otro lugar, más lejos viven en su casa su papá y su mamá y muchos días se visitan”. (Yuliana, 5 años, Kinder Tokio, Marzo del 2012)



Con las descripciones de los niños y las niñas y los elementos que se aprecia en los dibujos se realizó el siguiente cuadro que resume los aspectos más sobresalientes que atribuyeron a cada género los/as niños/as.

	Mujer	Hombre
Objetos personales		Dinero
Bienes	Casa	Auto
Personas y mascotas	Padres Esposo Hija	Chicas

Kínder “Loretto”

En este kínder se comenzó con el dibujo del hombre ideal, ya que los niños ganaban en número a las niñas y las convencieron de realizar primero este dibujo, las niñas no tan convencidas aceptaron con la promesa de que habría más tiempo para crear el dibujo de la mujer.

En el desarrollo de la dinámica se dio una experiencia particular, esto ocurrió con Fabricio, un niño que extraordinariamente se sentía motivado a transgredir las reglas de género. Cuando llegó su turno de dibujar de este niño, le puso al cabello del hombre ideal un adorno bastante femenino. Los

otros niños y niñas le miraban sorprendidos, finalmente uno de sus compañeros no resistió y se deshizo del adorno convirtiéndolo en cabello. La verdadera intención de Fabricio al hacer esto no quedó clara, ya que mientras los/as demás se admiraban y se incomodaban por el dibujo, él los miraba riéndose. Cuando se le preguntó el porqué de su dibujo no respondió, probablemente lo hizo para molestar a sus compañeros, ya que parecía divertirse mucho con la situación.



Al terminar el dibujo del hombre ideal, fue una niña la que se ofreció a hacer la descripción del dibujo:

“Se siente muy contento de ir a su trabajo porque trabaja con su computadora, tiene mucha plata para comprar otra computadora para su casa, que es su casa muy grande.” (Asiel, 5 años, Kinder Loretto, Agosto del 2011)

Posteriormente se procedió a realizar el dibujo de la mujer ideal, con este dibujo también ocurrió un incidente, cuando llegó el turno de uno de los niños, Alberto, la tinta del marcador se desparramó en la cartulina, por lo que se tuvo que rehacer el dibujo en una nueva cartulina. Para rehacerlo se les pidió a los niños y niñas que ya habían dibujado a pasar nuevamente a dibujar lo mismo, lo hicieron casi igual que el anterior, lo que sí tuvo un cambio muy notorio fue el cabello, Gala que inicialmente lo pintó de color café en la nueva versión lo pintó de color amarillo y Vanessa le puso el sombrero del mismo color al novio, diciendo que debían estar combinados. El ropero estuvo a cargo de dos niñas, la casa y el peluche lo hicieron otros dos niños.



Cuando el dibujo quedo termino se invito a un niño a que lo describiera, ya que el dibujo del hombre ideal lo describió una niña:

“Se hizo el mejor peinado por eso está tan linda y su novio le dice que es en realidad muy linda y que le gustaría ir a pasear, pero no sabe que ropa usar porque tiene mucha ropa nueva que ponerse y tiene amigas mariposas”. (Imanol, 5 años, Kínder Loretto, Agosto del 2011)

Con las descripciones de los niños y las niñas y los elementos que se aprecia en los dibujos se realizó el siguiente cuadro que resume los aspectos más sobresalientes que atribuyeron a cada género los/as niños/as:

	Mujer	Hombre
Objetos personales	Ropa	Computadora
Bienes	Casa	Casa
Personas y mascotas	Novio Mariposas	

6.3. Los cuentos de hadas y la vida real

Con los dibujos del hombre y la mujer ideales realizados por los niños y las niñas del preescolar se puede ver cuáles son los elementos que éstos/as consideran impredecibles para la conformación de estos ideales. En estos dibujos renuncian aparentemente a la fantasía, pues en ninguno esbozaron princesas o superhéroes, ni castillos, ni príncipes azules, ni algún componente fantástico de los cuentos de hadas. Más bien lo que hicieron los niños y las niñas, en los dibujos grupales contrariamente a sus relatos individuales, fue llevar las características de sus personajes admirados a un mundo más real pero con la pervivencia de muchas características e ideales mencionados en sus relatos para así crear hombres y mujeres perfectos más apropiados para el mundo moderno. Por lo tanto, en este acápite se analizará con la base del subtítulo anterior ésta relación, los hombre y mujeres que los niños y niñas consideran como ideales representan los mismos arquetipos, estereotipos y roles de los personajes de los cuentos de hadas.

La adopción de formas tradicionales de feminidad o masculinidad nos dice Davies (1989), no se trata de un capricho o de la presión ejercida por parte de los padres, se trata del incorregible dualismo masculino – femenino y su construcción como el elemento central de la identidad humana.

En este sentido, los/as niños/as preescolares reemplazaron a las princesas con hermosas y modernas mujeres preocupadas por verse bien, por disfrutar de ropa moderna y maquillaje. Pero el aspecto fundamental es la presencia de la pareja, pues en los cinco dibujos la “mujer perfecta” está acompañada de un novio o esposo. Esta figura que representa el ideal de “príncipe azul” como se puede ver es necesaria en la concepción de la mujer ideal, También es crucial el sentido maternal del que está dotada la mujer en todos los dibujos, pues las mujeres ideales para estos niños y estas niñas tienen hijos y/o mascotas, desde perritos hasta pajaritos y mariposas, que le otorgan a estas mujeres un carácter más sensitivo. La familia, padres y abuelos es igualmente un factor importante en la imagen de mujer ideal, ya que están presentes en los dibujos, en uno se puede ver que hasta la casa de los padres se considera importante como parte del contexto de la vida de la mujer.

Los superhéroes y príncipes también fueron sustituidos por elegantes y exitosos hombres trabajadores, se aprecia grandes diferencias respecto a los dibujos sobre las “mujeres perfectas”, pues lo más importante que tienen estos “hombres perfectos” son bienes, casas y autos, además de

dinero. También tienen en algún caso amigos, pero en ninguno tienen esposa e hijos o mascotas, sí se da la presencia de novias y en un caso hasta hay una secretaria. Claramente lo que se enfatiza en la visión de un hombre ideal es alguien exitoso desde un punto de vista económico y profesional, en esta vida exitosa el verse bien y moderno también es importante y dentro de esta vida poderosa y ostentosa la pareja tiene una relativa importancia.

Los ideales que estos niños y estas niñas mostraron en sus dibujos si bien en apariencia tienen mucha más realidad que los personajes de los cuentos de hadas o los superhéroes, contienen especialmente en el caso de las mujeres ideales de vidas enfocadas en los cuentos de hadas y que se consideran difíciles de alcanzar para la mayoría de las niñas.

Acá podemos ver como en contraposición en este punto con el argumento de Bethelheim (1975) que postula que “la forma y estructura de los cuentos sugieren a los niños imágenes que le servirán para estructurar sus propios ensueños y canalizar mejor su vida”; los niños y las niñas entienden directamente los significados de los cuentos, que estos significados denotan en imágenes arquetípicas como princesa, príncipes, bruja, hada madrina, etc. Y que las asocian simbólicamente como por ejemplo bruja = maldad, príncipe = valentía, no hacen más que reproducir lo que el cuento implícita o explícitamente manifiesta.

Esto lo ejemplifica Tatiana (6 años, “Kínder Instituto Americano”, Septiembre del 2012), quien está segura que no podrá verse como una princesa, ni tampoco como una “mujer bien”.

T: Me encantaría la princesa, pero yo de grande no voy a ser como las princesas

V: ¿Por qué no?

T: Porque no me parezco en nada a ella, en nada.

V: ¿A quién te pareces?

T: A mi mamá

V: ¿Cómo es tu mamá?

T: No es su cabello así, ni se pone vestidos como esos, es gordita, morena, no se ve como la princesa, aunque es bueno verse como ella, la princesa.

V: ¿Por qué es bueno verse como la princesa?

T: Si te ves como la princesa es lindo porque las que se ven como princesas son bien, se ven bien y son lindas y tienen cosas lindas, hasta sus amigas les dicen que son lindas.

V: ¿Quiénes pueden verse cómo princesas?

T: Algunas chicas se ven igual a las princesas, pero usan botas y shorts y ropas de modas.

V: ¿Tú usas esas ropas?

T: Cuando voy a fiestas, pero no vestidos. Pero de grande los voy a usar porque tal vez si pueda parecer a una princesa.

Aunque Tatiana desea verse como una princesa, piensa también en una realidad que la aleja de este sueño. Pues no se parece físicamente a la princesa, la identificación física es un aspecto central en la conformación de la identidad de las niñas, ya que en los cuentos de hadas la relevante belleza de las princesas es su principal característica. Tatiana no le ha dado una interpretación personal a los cuentos, ella toma directamente las características que hacen atrayente a la princesa y aunque está consiente que no comparte las características de las princesas, piensa que tal vez más adelante pueda compartir estas características.

En el caso de los niños el ideal que se debe alcanzar es el del poder, el poder físico y social que representan los superhéroes en la vida real pareciera estar avocado sobre todo a bienes materiales y éxito profesional, así conciben a un hombre ideal los niños y las niñas. Si bien al momento de imaginarse un mundo fantasioso inventan historias con los poderes sobrehumanos de los superhéroes como Superman, Batman, Spiderman e Ironman , al momento de crear un “personaje real” es como si trataran de rescatar al personaje terrenal que hay en el héroe, esto en el caso de Ironman, Tony Stark además de ser un multimillonario es un científico muy inteligente que crea sus propias armas y en el caso de Batman y Bruce Wayne, Bruce Wayne, el hombre que hay detrás de Batman es un soltero millonario y exitoso empresario respetado en su medio social, rasgos de personalidad que se evidencian en cada uno de los dibujos acerca del hombre ideal, claro que sin dejar de lado también la fuerza o por lo menos una apariencia vigorosa como se aprecia en uno de los dibujos.

Se puede enriquecer este análisis con el planteamiento de Eliade (1991) quien dice que el éxito de personajes como Superman se debe a su doble personalidad, una de las personalidades es Clark Kent, que representa un modesto periodista, la otra personalidad es el hombre excepcional. Es decir la identidad actual y la que quieren alcanzar estos niños oscila entre estos dos modelos.

Capítulo VII Conclusiones

La importancia de los primeros años de socialización para la construcción de identidades y relaciones de género dentro de la sociedad.

Se ha visto que las niñas y los niños preescolares por medio de la socialización temprana van configurando su identidad, van asumiendo quienes son y cuál es su posición en el mundo de acuerdo con el exterior, por medio de la imitación y el consejo principalmente de los adultos o personajes de los cuentos o de la televisión, pero también por medio de la convivencia de sus iguales que son otros niños y niñas, van conociendo las normas sobre las que se basa la convivencia armónica dentro de la sociedad.

Pues lo fundamental en esta construcción de la identidad en los primeros años de socialización son las reglas sociales, ya que el cumplimiento o el desacatamiento de las mismas es lo que determina para los/as preescolares si se es una persona exitosa y digna de admirar o todo lo contrario, fracasada e indeseable.

En este sentido el castigo es el dispositivo por excelencia por el que las cosas retornan a la normalidad para las niñas y los niños preescolares, ya que no conciben los puntos intermedios, su conocimiento del mundo se estructura en términos opuestos: bueno/malo, correcto/incorrecto, día/noche, femenino/masculino; les es imposible en su generalidad salirse de estas dicotomías y establecer criterios más flexibles basados en percepciones personales y subjetivas. Y es este par opuesto complementario femenino/ masculino la primera identificación de las niñas y los niños, pues ellos/as no se reconocen primeramente como humanos, es decir como personas en su generalidad, sino como hombre o mujer y con esta identificación unas fronteras que separan a unos de las otras.

Pero estas fronteras mismas que los hacen diferenciarse de los otros son las que les confieren su identidad, pues a partir de no ser niña o niño se es niño o niña, pero no solamente es importante la aceptación, ni la visión que se tiene de sí mismo, es imprescindible el reconocimiento de los demás, lo que les hace ser parte del grupo, pues así como una niña tiene una compañera a la reconoce como su igual porque comparte con ella su identidad, pues se visten iguales y les gustan los mismos juegos, también debe haber un compañero al que reconozca como su opuesto y ambos al mismo tiempo también deben reconocerla como igual y opuesta.

Ambos, niñas y niños se acomodan fácilmente a las reglas de género, crean en sus mentes historias acorde a estos parámetros con las que sueñan una y otra vez y como se ha visto en el desarrollo de la presente tesis los cuentos de hadas son elementales en esta tarea.

- **Los mensajes y significados que contienen los cuentos infantiles y la interpretación de los niños y las niñas preescolares**

Con el análisis de contenido y las apreciaciones de niños y niñas sobre los cuentos infantiles que se les enseña en el preescolar: “La cenicienta”, “La bella durmiente”, “Blancanieves” y “Caperucita roja” se ha podido constatar que estos muestran imágenes, arquetipos, es decir modelos convencionales específicos de personalidades femeninas y masculinas, pues las mujeres tienen los roles de ser las madres, las princesas protagonistas o las villanas, brujas malvadas, y sus principales estereotipos son los de ser hermosas, buenas, amables o al contrario feas, malvadas y envidiosas. Por su parte los hombres de los cuentos de hadas también tienen limitadas opciones, o son los padres de la princesa o del príncipe o son los protagonistas, príncipes valientes y poderosos que aunque con una participación reducida en la historia son los que le dan a la narración el desenlace feliz, es decir que la tormentosa vida de la princesa haya valido la pena.

Los niños y las niñas entienden y siguen a las historias y a los personajes de estos cuentos prácticamente al pie de la letra, enfatizando y debido a la importancia que se ha mencionado ya en los aspectos morales y los que les resultan más maravillosos como la belleza de la princesa y su vestimenta, la valentía y galanura del príncipe, así como el final feliz para las niñas. Es decir entienden mensajes directos según el desarrollo consecutivo de la historia: la princesa tiene tales cualidades físicas y morales, cumple ciertos roles, debe pasar por tales situaciones, el resultado es

el final feliz, igualmente el príncipe, cumple un objetivo fijo en la historia que es el de rescatar a la princesa.

Indiscutiblemente como se muestra en el desarrollo de la presente tesis son las niñas las que quedan más seducidas por estas historias, pues sobre todo los cuentos de hadas están dirigidos hacia ellas ya que no se puede olvidar que su principal función histórica es la de enseñar a las mujeres sobre sus vidas. En este sentido se puede decir que no hay niña que no quiera ser princesa, sin embargo en el estudio del presente trabajo se observan dos diferencias en cuanto a las niñas del preescolar y su interpretación de las princesas. Para enfatizar estas diferencias se las ha denominado las “niñas princesas” y “las niñas futuras princesas”, pues bien, las primeras que son una minoría son niñas que se identifican en sus vidas actuales como princesas, es decir viven el día a día creyéndose princesas, en sus conversaciones hablan de ser igual de hermosas que Cenicienta y Blancanieves, de hacer fiestas con sus amigas princesas, de vivir en castillos y de tener toda la indumentaria necesaria para considerarse dignas princesas. En cambio “las niñas futuras princesas” son las que imaginan un ensoñado futuro como princesas, no tienen vidas actuales como princesas porque en palabras de una niña “no se parecen en nada a las princesas” y aunque les encantan las princesas y crean reiteradamente historias sobre princesas, sobre todo utilizan su imaginación para pensar que si bien ahora no son princesas, no es algo estático, por diferentes circunstancias las cosas podrán cambiar y podrán serlo en un futuro, un futuro que ven muy idealizado.

La diferencia en estos dos grupos de niñas se considera significativa, pues las niñas que se consideran princesas en sus vidas de niñas actuales, por tener cultural y socialmente semejanza con las princesas y por lo tanto sentirse merecedoras de llamarse princesas no idealizan un futuro en el que puedan verse como princesas, pues asombrosamente estas niñas fueron las que no escogieron ni en primer, ni segundo, ni tercer lugar a la princesa como su modelo ideal a seguir, si bien sí la escogieron entre sus favoritas optaron principalmente por otras opciones que suponen serán las que les atraigan de mayores., como oficinista, mujer de negocios o viajera. Posiblemente la lógica que funciona para estas niñas es que no se puede idealizar lo que ya se tiene.

Por su parte se detectó que “las niñas futuras princesas”, que no viven inmediatamente como princesas, añoran lo que les parece lejano y difícil de alcanzar, en este sentido le dan mucho más

valor porque idealizan cada aspecto de la vida de las princesas, en esta idealización no puede faltar el sueño de amor romántico y la familia, sueños que posiblemente las acompañen hasta la adultez.

En cuanto a la aceptación de los niños por los cuentos de hadas, el príncipe no aparece más que hacia al final de la trama, no obstante aunque el príncipe no sea uno de los personajes preferidos por los niños y antes de él escojan indiscutiblemente al superhéroe, igualmente los cuentos de hadas les son atractivos, las razones como ya se mencionó están en la estructura de dichos cuentos.

La diferencia crucial que se puede establecer en cuanto a la percepción de los niños y las niñas sobre los cuentos de hadas tienen que ver con la idea de amor romántico, pues los niños no idealizan el amor romántico porque no piensan en el futuro, si bien se imaginan que cuando crezcan serán príncipes o superhéroes y se verán como Superman o Batman, no está en ellos ese sueño casi obsesivo de mirar hacia su futuro como las niñas, en todo caso le dan más importancia a inventar historias en las que en la actualidad son superhéroes, el único requisito es investirse de algún tipo de armadura, con este acto se convierten en superhéroes en el momento.

Que los niños prefieran los superhéroes y no escojan a los príncipes como personaje positivo deja clara esta diferencia respecto a las niñas, pues el príncipe al igual que la princesa representa un ideal de familia y amor romántico, cosa que a los niños pequeños no les parece nada atractiva, en cambio si pensamos en cualquier superhéroe, vemos como la familia y la pareja no es una prioridad en su vida, más bien todo lo contrario, un superhéroe que tenga lazos familiares muy cercanos se sentiría impedido de poder realizar todas sus hazañas libremente. Y aunque en las historias de superhéroe también pueda darse ciertas historias amorosas al final, la vida de éstos antes tuvo muchas otras experiencias.

En otras palabras, en la presente investigación se detectó que una gran mayoría de los niños al igual que una minoría de las niñas, viven sus presentes identificándose con princesas y superhéroes en sus vidas actuales, como consecuencia no tienen la tendencia a idealizarlos obsesivamente y entablar su vida alrededor de tratar de entrar en estos estereotipos como lo hacen las niñas y los niños que no se pueden identificar con estos personajes en sus vidas de niños.

Con esto no se quiere decir que los niños a una mayor edad se libren de estereotipos, por supuesto que no, los ideales sobre masculinidad, virilidad y poder probablemente perduren durante toda su vida, pero lo que sí se puede establecer es que los niños no idealizan desde tempranas edades al

sexo opuesto ni el amor romántico, a diferencia de las niñas que pareciera que sus vidas giran alrededor de lograr este sueño. Tampoco se puede establecer que tan determinante sea esta diferencia en su futuro.

- **Modelos específicos de “ser mujer” y “ser varón” en la socialización en el preescolar por medio de los cuentos infantiles.**

Se puede ver que el príncipe tampoco está tan dejado de lado, aunque de manera más inconsciente también representa una influencia significativa en los niños, pues si se tiene que analizar la diferencia entre un príncipe y un superhéroe, el superhéroe vendría a ser un príncipe más evolucionado, en otras palabras, más moderno, ya que no está tan alejado del príncipe, la personalidad de ambos existe en torno a dos elementos principales que son el poder y la fuerza, claro que el superhéroe tiene una fuerza increíble y sobrehumana. El príncipe de temperamento más pasivo podría fácilmente representar el personaje humano que hay detrás del superhéroe, que aunque no es tan deseable como el superhéroe, porque se lo considera aburrido, cuando los niños preescolares se avocan a la tarea de buscar un personaje más real, pues el príncipe o el hombre terrenal que está detrás del superhéroe es su ejemplo a seguir.

Es decir, no sólo encuentran admiración en la fuerza física, aunque no deja de ser un factor valioso, encuentran también admiración en un hombre adinerado, esa sería la representación del poder, además exitoso profesionalmente, pero igualmente siguen tomando del superhéroe la falta de cualquier compromiso familiar, sin embargo el éxito con las mujeres es un nuevo factor en esta identificación.

Por su parte para las niñas no hay grandes cambios en lo que ven como la vida de una princesa y la vida real, pues básicamente la diferencia estaría en la modernización del atuendo. El apego a la familia y el amor romántico, así como la ternura maternal es igual de significativo en la vida de princesas que de mujeres modernas para las niñas preescolares. De esta manera se puede establecer que las niñas tienen preferencias más tradicionales que los niños.

En este sentido se ve la que socialización en el preescolar por medio de cuentos de hadas muestran a las mujeres y a los hombres restringidos en personalidades y roles convencionales y que estos favorecen modelos a seguir, ya que sobre todo las niñas los reproducen continuamente, lo mismo que los niños con los superhéroes, por otro lado, no se puede negar la importancia que tienen estas historias de hadas creadas hace más de un siglo, la importancia radica principalmente en la aceptación que les otorgan los niños y las niñas, basta con entrar en un salón de clases de nivel inicial y decirles que se les va a contar una cuento de hadas para entender la gran fascinación que experimentan. Es la polarización que representan los cuentos de hadas uno de los motivos de su éxito, pues el cuento fomenta el pensamiento binario, pensamiento que como ya se mostro es inseparable de la mente preescolar, a través de él se puede comprender fácilmente las diferencias entre ambos sexos y entre lo moralmente correcto e incorrecto.

Entendiendo que las niñas y los niños a la edad preescolar, desde los tres años ya tienen precisada la estructurada binaria de opuestos complementarios, en primer lugar porque les es más sencillo a su corta edad comprender el mundo de esta manera y también por la influencia de los medios culturales como la televisión que facilitan esta comprensión y los mismos cuentos de hadas como ya se ha visto.

Sin embargo no se puede dejar de lado los cuentos, más bien lo que se debe hacer es utilizar los aspectos positivos, como los opuestos, pero a favor de inculcar valores universales que en estos tiempos tienen que ver más que con la resignación de la princesa y la valentía física del príncipe, con la dedicación y la fortaleza por dar un ejemplo, que en este sentido por medio de los opuestos las niñas y los niños entiendan que hay grandes diferencias entre la gente, es decir a nivel de las decisiones que tomen para sus vidas, y por este motivo puedan elegir qué tipo de persona desean ser.

Entendiendo la visión de opuestos binarios tan firmemente estructurada que tienen los niños y las niñas se considera perjudicial mostrar a los preescolares el género de una forma indefinida, porque como se ha visto esto sería contraproducente en el momento de tratar que los niños y las niñas entiendan las diferencias entre lo correcto e incorrecto no sólo en términos de género sino en términos generales. Como se ha visto la transgresión de la frontera de género con resultados buenos y aceptables es inconcebible para los/las preescolares, pues ellas/os interpretan

caóticamente los cambios de roles, la masculinidad y feminidad son las únicas formas que tienen de conocer el mundo y es lo que le da simbolismo a su identidad.

Mucho se ha hablado últimamente de los nuevos cuentos antisexistas para niños y niñas, donde se plantea un prototipo opuesto al de las clásicas princesas y príncipes, no sólo en cuanto a personalidad, sino también a rasgos físicos. Estos cuentos como se ha podido evidenciar con los ejemplos utilizados en esta tesis de los cuentos “La princesa bolsa de papel” y “Oliver es una niña”, no funcionan, los niños y las niñas en su generalidad automáticamente los rechazan porque ponen a los protagonistas en los opuestos extremos de lo que las niñas y los niños consideran apropiados para cada género.

Presentarles por ejemplo una mujer totalmente contraria a “la princesa” no serviría de nada porque los niños y las niñas sin pensarlo dos veces la pondrán en el lado opuesto de lo que consideran lo correcto, lo bueno o lo deseable; o sea en el extremo malo. En cambio sí se empieza por cosas medianas, por ejemplo una princesa igual de hermosas que Cenicienta o la Bella durmiente, es de decir mencionar su belleza pero no como su principal atributo, pero con el simple hecho de mencionarla ya se gana un punto en la aceptación e interés de los/as niños/as, sólo por el hecho de ser princesa y atractiva, aunque resaltar específicamente otros valores que pueda tener la princesa como alguna capacidad intelectual, que podría estar mencionada incluso en el mismo título para darle más énfasis.

Bibliografía

- Alarcón, Olga (2010- 2011) “*Diseño Curricular Educación Inicial en Familia Comunitaria Sistema Educativo Plurinacional. (Versión Preliminar)*”. Ministerio de Educación Viceministerio de Educación Regular Dirección General de Educación Primaria.
- Alberdi, Inés. (1984). “*Primeras jornadas de “Mujer y educación”*”. Madrid.
- Alberto Palacios, Beatriz. (2000). “*Efectividad de las estrategias de socialización en el nivel pre escolar en niños y niñas de 5 a 6 años*”. La Paz- Bolivia. TESIS: Universidad Católica Boliviana. Ciencias de la educación.
- Arnold. D., Spedding A., y Pereira R. (2006). “*Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*”. La Paz-Bolivia. PIEB.
- Arnold D., (1997) Más allá del silencio: las fronteras de género en Los Andes. La Paz: ILCA/CIASE.
- Artiles G., Leopoldo. (1990). “*Análisis de discurso: Introducción a su teoría y práctica*”. Santo domingo- República Dominicana. Editorial Búho.
- Barragán Rossana (Coor.) (2008). “*Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*”. La Paz – Bolivia. Fundación PIEB.
- Benedict Ruth (1971) “*El hombre y la cultura*” Edhasa, Barcelona.
- Bermejo, Carlos (1998) “*Mitología Clásica y antropología*”.
- Bettelheim Bruno (1975) “*Psicoanálisis de los cuentos de hadas*”. Editorial Critica Barcelona.
- Bettelheim Bruno (1988) Libro electrónico “*Erase una vez... los cuentos de hadas y la psicología infantil*”. Nabiza /Ediciones generales Anaya.
- Bronislaw Malinowski, (1948) "El mito en la psicología primitiva", en *Magia, ciencia, religión*, Ed. Ariel, Barcelona.
- Bouché P., Feroso E., Larrosa B. SacristáN, D. (1995). “*La Antropología de la Educación como disciplina: proyecto de diseño*”. Teoría de la educación.

- Butler, Judith (2001) *“La cuestión de la transformación social”*. *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.
- Butler, Judith (2006) *“Deshacer el género”*, Editorial Paidós. Barcelona.
- Carballo, Paola. (2005). *“Mujer: “Genero & Psicoanálisis””*. La Paz- Bolivia. Centro de promoción de la mujer Gregoria Apaza.
- Cárdenas T. Felipe (2000) *“Antropología y ambiente. Enfoques para una comprensión de la relación ecosistema- cultura.”* Autoedición, fotomecánica e impresión. Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas, Bogotá.
- Carver, P.R., Yunger, J.L. y Perry, D. G. (2003). *“Gender identity and adjustment in middle childhood”*. *SexRoles, Vol 49, N° 3/4*.
- Cashdan, Sheldon (2000) *“La bruja debe morir: de qué modo los cuentos de hadas influyen en los niños”* Editorial Debate. Madrid.
- Chavez (2005) *“Las relaciones de género en el contexto escolar”*. Un Estudio de Caso a Nivel de Educación Preescolar en Costa Rica. Universidad de Costa Rica: Escuela de Historia.
- Colángelo, A. (2005) *“La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje”*. Disponible versión on-line www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf
- Cooper J. (1998) *“Cuentos de hadas Alegoría de Mundos Internos ”* Editorial Sirio Málaga.
- Davies, Bronwyn (1989) *“Sapos y culebras y Cuentos feministas- los niños de preescolar y el género”*. Madrid. Ediciones Cátedra. Universidad de Valencia- Instituto de la mujer.
- Davies, B. (1993) *“Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities”* (Sydney, Allen and Unwin).
- De la Escalera, Ana María (2006) *“Fronteras: tres notas inquietas”*. Revista de Debate Feminista Año 17.
- De la Quintana, Liliana (2009) *“Tras las huellas del zorro”*. Academia Boliviana de Literatura Infantil y Juvenil. La Paz Bolivia.
- Domínguez Figaredo, Daniel. (2006). *Etnografía educativa más allá de la etnografía escolar. Tránsito de significados al ciberespacio»* En Forum: Qualitative Sozialforschung. Disponible en Red en www.qualitative-research.net.

- Duch, L. 2002. “*Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*”. Madrid: Trotta
- Eliade, Mircea (1991) “*Mito y Realidad*” Editorial Labor. Barcelona.
- Enesco, I. (s.f.) “*El concepto de la infancia a lo largo de la historia*”. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en [http://www.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La infancia en la historia](http://www.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La%20infancia%20en%20la%20historia)
- Favat, A. (1977) “*Child and Tale: The Origins of Interest*”. Ed. Urbana.
- Geertz, Clifford. (1990). “*La interpretación de las culturas*”. Buenos Aires, Editorial Gedisa.
- Geertz, Clifford (2002) Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos. Barcelona: Paidós.
- Gilbert Jorge (1997) “*Introducción a la sociología*” Ed. Lom. Chile.
- Greenman, Nancy. (2005). “*Anthropology Applied to Education*”. En Applied Anthropology: domains of application de Kedia & Van Willigen (Eds.). Westport, Praeger.
- Guerrero Arias Patricio (2002) “*La cultura, estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*”. Ediciones Abya Yala. Quito.
- Gómez, Eloy (2012) “*Introducción a la antropología social y cultural*” Universidad de Cantabria. [Biblioteca Nacional de España](#).
- Guarinos, Virginia (2011) “*La edad adolescente de la mujer. Estereotipos y prototipos audiovisuales femeninos adolescentes en la propuesta de Disney Channel*” Instituto de la Comunicación e Imagen. Universidad de Sevilla. Chile. Revista Comunicación y medios ISSN 0719-1529. pp. 37-46.
- Hannerz, Ulf. (1986) “*Exploración de la ciudad. Hacia una antropología urbana*”. México. F.C.E.
- Harris, Marvin. (1990) “*Introducción a la antropología general*” Ed. Alianza.
- Harris, Marvin (1988) “*Antropología cultural*” Ed. Alianza. Plaza de edición, Madrid.

- Hernández y otros. (2004): “*Cuentos infantiles*”: técnicas de mejoramiento del discurso narrativo en niños y niñas de educación parvularia”. Temuco Chile.
- Hernandez Sampieri, Roberto. (2006) “*Metodología de la investigación*” Ed. Mc Graw Hill. México.
- Herskovits, M. (1984). “*El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*”. México: Fondo de Cultura Económica.
- Imilan, Walter y Lange Carlos. 20004. “*El campo de lo urbano en la antropología chilena: lo urbano como reflexiona antropológica*”. En www.cultura-urbana.cl N° 1. <http://www.cultura-urbana.cl/archivo/el-campo-de-lo-urbano-en-la-antropologiachilena-lange-imilan.pdf>.
- Jesualdo. (1973) “*La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*. Ed.6. Argentina, Losada.
- Jociles, María Isabel (1999). “*Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico*” En Revista Gazeta de Antropología artículo 01.
- Lagarde, Marcela (1993) “*Identidad Genérica y Feminismo*”. Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas. C. De México.
- Lagarde, Marcela. (2000), “*Claves feministas para la autoestima de las mujeres*”. Editorial Horas y Horas, San Cristobal, Madrid.
- Lamas, Marta (2002), “*La antropología feminista y la categoría género*”, en *Cuerpo, Diferencia Sexual y Género*. Taurus, México.
- Levi Strauss (1949) “*Las estructuras elementales del parentesco*” Ed. Paidos, Buenos Aires.
- Levi-Strauss (1960) *Antropología Estructural* Barcelona: Planeta-Agostini.
- Levi Strauss (1974) “*Antropología estructural: mito, sociedad, humanidades*”. Siglo XXI España editores.
- Linares, V. (2010) “*El humor y el temor en la literaturar infantil*” Academia Boliviana de Literatura Infantil y Juvenil. La Paz Bolivia.

- Linton, Ralph (1945) *“Cultura y Personalidad”* Fondo de cultura económica México.
- López, Alex; Chuquimia, Edwin; Jemio. Ronal (2006) *“Jailones: En torno a la identidad cultural de los jóvenes de la élite paceña”*. Fundación PIEB.
- López, F. (1988). *“Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género”* En J. Fernández (coor). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- Luykx, A. (1997). *“Discriminación sexual y estrategias verbales femeninas en contextos escolares bolivianos”*. Más allá del silencio: fronteras de género en los Andes. La Paz, Bolivia: Biblioteca de estudios andinos.
- Malinowski, B. (1948) *“Magia, ciencia y religión”* Ed. planeta-agostini.
- Mead Margaret (1928) *“Adolescencia y cultura en Samoa”* Ediciones Paidós Ibérica S. A. Barcelona.
- Mead Margaret (1935) *“Sexo y Temperamento”* Ediciones Paidos. Buenos Aires.
- Mead Margaret (1967) *“Educación y Cultura”* Ed. Paidos. Buenos Aires.
- Mengoa Panclas, Nora y Paz Céspedes, Marisabel. (2000) *“Representaciones sociales y culturales de género”*. Barcelona. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE).
- Mesa Quisbert, I. (2006) *“Literatura infantil y video juego: El reto del milenio”* Academia Boliviana de Literatura Infantil y Juvenil. La Paz Bolivia.
- Moore Henrietta (1991) *“Antropología y feminismo”* Ediciones Cátedra. Universidad de Valencia. Instituto de la Mujer. 5ta. Edición (2009).
- Mujica, Luis (2007) *“Hacia la formación de las identidades”*, en: Educar en ciudadano intercultural. Juan Ansión y otros. (edit.), Fondo editorial PUCP, lima - Perú.
- Ortner, Sherry (1972): *“¿Es la mujer al hombre lo que la Naturaleza es a la Cultura?”* en HARRIS, Olivia y YOUNG, Kate (comps). Barcelona Antropología y Feminismo. Editorial Anagrama.
- Piaget J. (1932) *“El criterio moral del niño”* Barcelona: Martinez-Roca.

- Piaget J. (1964) *“Seis estudios de psicología”*. Editorial Labor S.A. España. Traducción de Jordi Marfá.
- Propp, Vladimir (1972) *“Morfología del cuento”*. Buenos Aires, Ed. Fundamentos.
- Quiroga de Giancarla. (1988) *“La discriminación de la mujer en los textos escolares de lectura”*. La Paz Bolivia. Ministerio de desarrollo humano, secretaria nacional de educación, unidad nacional de servicios técnico-pedagógicos.
- Rosaldo, Michelle Z. (1979) *“Mujer, cultura y sociedad: una visión teórica”* en Harris, Olivia y Young, Kate (comps.): Barcelona Antropología y Feminismo. Editorial Anagrama.
- Robins Waine (2003) *“Un paseo por la antropología educativa”* Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. México.
- Ruiz, A. (2001) *“Nación y género en el México revolucionario:”*. *Signos históricos*, núm. 5.
- Sagarnaga, Jedu. (1998) *“Temas de Identidad”*. La Paz- Bolivia 2da edición, impreso en CIMA producciones.
- Salazar, Cecilia (1998) en *Umbrales* Revista del postgrado en ciencias del desarrollo. La Paz Bolivia. CIDES- UMSA.
- Speddeng Alisson (1994) *“Wachu Wachu: Cultivo de coca e identidad en los Yungas de La Paz”* Hispo. La Paz.
- Storey John (2002) *“Teoría cultural y cultura popular”* Ediciones OCTAEDRO, S.L. Barcelona.
- Teijeiro (2007) *“La rebelión permanente Crisis de identidad y persistencia étnico cultural aymara en Bolivia”* PIEB, Plural Editores. Bolivia.
- Uberhuaga, Patricia. ; Garcia Miranda, Mariela. Arratia Jimenez, Orlando. (2005) *“Entre lo colectivo y lo individual: el puente de transición de las identidades en los jóvenes en el uso de internet”* La Paz. Pieb.
- Velandia Mora, Manuel. (2005) *“Las identidades móviles de los, las seres”*. Bogotá En *Bioética y Sexualidad*. Ediciones el Bosque.
- Velasco Orozco, Juan y Reyes Montes, Laura (2011) *“Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones”* Universidad Autónoma del Estado de México .Toluca, México- Redalyc. Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

- Veliz Córdova, Fabiola (2011) *“Lo que nos dejó la Ley de la Reforma Educativa de 1994”* Revista electrónica: Temas Sociales. N. 31.
- Vigotsky, L. (1934) *“Pensamiento y lenguaje”*. Buenos Aires, Fausto.
- Vigotsky, L. (1988). *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Woods, P. (1987) *“La Escuela por Dentro: La Etnografía en la Investigación Educativa”*. Editorial Paidós, Buenos Aires
- Zarazaga, E., y Vila, V. (2006) *“La formación de la Identidad de Género- Una mirada desde la filosofía”*. España. Artículo publicado en Educación Social e Igualdad de Género. Editorial Ayuntamiento de Málaga.
- S. A. (2011, 17 de enero). El kínder será obligatorio a partir de esta gestión. El Día. Recuperado de [http://www.eldia.com.bo/index.php? Cat = 362 &pla=3&id_articulo=52090](http://www.eldia.com.bo/index.php?Cat=362&pla=3&id_articulo=52090)

Tesis:

- Adriazola Arce, Verónica. (1999) *“Juegos infantiles en el ámbito preescolar, espacio de reproducción de estereotipos de género y roles de género a través de la comunicación interpersonal”*. La Paz- Bolivia. TESIS: Universidad Católica Boliviana. Ciencias de la comunicación.
- Arispe Chacón, Ana. (2004) *“La construcción de lo femenino y lo masculino entre jóvenes varones y mujeres en el colegio Unidad Educativa: Modelo Simón Bolívar”*. La Paz- Bolivia. TESIS: Universidad Mayor de San Andrés.
- Bautista Isabel (2012) *“El currículo oculto en cuentos infantiles (Blanca Nieves, Cenicienta, la Bella Durmiente, Rapuncel) una forma de estereotipar la conducta de los niños de tercer de primaria del colegio Católico San Agustín: análisis de contenido”*. La Paz -Bolivia. Tesis: Universidad Mayor de San Andrés.
- Castillo S., Graciela (2003) *“Influencia de las pautas de crianza en la socialización del niño preescolar con su grupo de pares”*. La Paz-Bolivia. TESIS: Universidad Católica Boliviana. Ciencias de la educación.

- Jordan, Waldo (1994) *“Tejido e identidad: estilo textil de la provincia Bautista Saavedra o estilo textil kallawayá.”*
- Terrazas, Caludia (2006) *“Comer bien en el entorno qhas-qut-suñi hábitos alimenticios a partir de la memoria y consumo actual como componentes de identidad en a cocina uru de irohito”.*

Leyes y Currículas educativas:

- (2006, Junio) *Plan Nacional de desarrollo.* Ministerio de Planificación de desarrollo. La Paz- Bolivia. Recuperado de <http://www.planificacion.gob.bo/sites/folders/documentos/plan.pdf>
 - (2011) *“Programas de estudio. Educación Inicial en familia Comunitaria”* Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. “. Viceministerio de educación regular 2011
 - (1994) *“Diseño Curricular para el nivel de Educación Inicial”.* Ministerio de Educación Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa Dirección General de Educación Inicial y Primaria. La Paz- Bolivia.
 - (2010) *“Ley de la educación Avelino Siñano- Elizardo Pérez”* Nro. 70. Estado Plurinacional de Bolivia. Ministerio de educación.
-