

# Roles de género y lenguaje inclusivo: propuestas para trabajar en el aula universitaria los cuentos tradicionales

Faya Cerqueiro, Fátima  
Departamento de Filología Moderna  
Universidad de Castilla-La Mancha  
Fatima.Faya@uclm.es

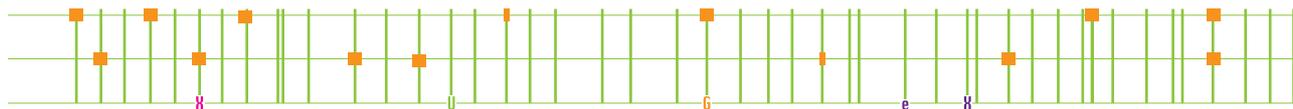
Vila Carneiro, Zaida  
Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas  
Universidad de La Rioja  
zaida.vila@unirioja.es

## Resumen

En el presente trabajo se ofrecen una serie de ideas y pautas didácticas para trabajar los roles de género y el lenguaje inclusivo tanto en español como en inglés tomando como base los cuentos tradicionales. El público destinatario de esta propuesta es el alumnado de los grados de Educación, que muchas veces no es consciente de los estereotipos que le han sido transmitidos desde la infancia. Así pues, se fomentará la reflexión crítica; primeramente de manera deductiva a través de un ejercicio de escritura creativa y, a continuación, se completará esta tarea mediante un debate establecido a partir de una serie de preguntas guiadas escogidas por el o la docente con el fin de lograr un análisis íntegro de las situaciones estereotipadas que se reflejan en este tipo de obras literarias. Este enfoque se ampliará con unas nociones básicas sobre el lenguaje inclusivo en las dos lenguas propuestas para concienciar a nuestro estudiantado de la importancia de su uso en la educación de niños y niñas.

## Palabras clave

Lenguaje inclusivo, literatura infantil, roles de género, cuentos tradicionales



Fátima Faya Cerqueiro, Zaida Vila Carneiro

## Introducción

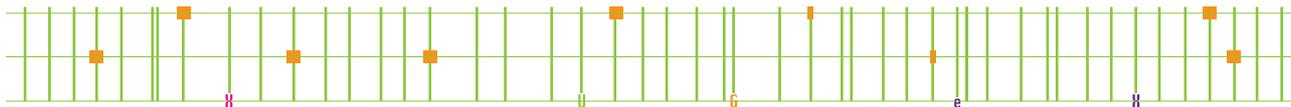
Uno de los aspectos de la literatura infantil más estudiados en la actualidad es el del sexismo y la transmisión de estereotipos de género (cf. Davies 1994; Rosal 2008; Vintró 2008; Colomer y Olid 2008; Pastor 2009-2010; Ros García 2012/2013), sin embargo, estas investigaciones todavía no se aplican de manera mayoritaria en el aula de los grados de Educación Infantil y Primaria de nuestro país, por lo que gran parte del futuro profesorado que estamos formando no llegan a reflexionar ni cuestionar nunca los roles establecidos desde los inicios de la literatura, los cuales siguen perpetuándose aún hoy en día.

De manera paulatina, el panorama didáctico de estas titulaciones va cambiando, alejándose de lo tradicional y canónico e incorporando prácticas innovadoras que despiertan el espíritu crítico de nuestro alumnado<sup>1</sup>. En esta línea, queremos proponer aquí una serie de ideas para llevar a las aulas universitarias con el objetivo de hacer que el estudiantado tome conciencia de la realidad textual y, de este modo, sensibilizarlo para lograr que el día de mañana seleccione la literatura infantil desde un punto de vista más responsable y comprometido. Asimismo, también nos aseguramos de que dispongan de las herramientas apropiadas para cumplir de manera eficaz con la legislación vigente. Recordemos que la LOMCE, modificando a la LOE, señala que se desarrollarán en la escuela “valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género” (p.97867); si bien estas indicaciones se obvian en el REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, mientras que en la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, se observa una referencia aislada y poco concreta relacionada con los estereotipos de género<sup>2</sup>.

Asimismo, buscamos concienciar también al alumnado de la importancia que reviste la normalización del uso del lenguaje inclusivo en las aulas, con el objetivo de educar en igualdad ya desde los primeros niveles educativos. Esta sensibilización creemos que es preciso lograrla a través del enfoque globalizador que persigue la etapa de Educación Infantil y, en concreto, en el presente trabajo mostraremos cómo promo-

1 Puede verse, por ejemplo, Vara López (2016), quien, a través de una base de datos de teatro del Siglo de Oro español (*TESO*), propone una experiencia didáctica bastante completa para que los alumnos y las alumnas del grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba reflexionen acerca de los estereotipos sexistas.

2 “Es fundamental que el medio escolar ofrezca oportunidades múltiples y variadas de aprendizaje y desarrollo a niños y niñas, que trasciendan estereotipos” (p. 1031).



ver el pensamiento crítico de nuestro estudiantado a este respecto a través de la literatura.

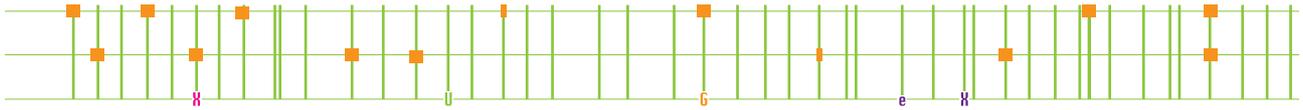
Antes de desarrollar nuestra propuesta de carácter integrador, realizaremos una pequeña introducción acerca del establecimiento de roles en las LIJ, así como sobre ciertas peculiaridades que español e inglés presentan en el tratamiento del género desde un punto de vista gramatical.

## Roles de género

Como ya se ha avanzado, son muchos los estudios que se ocupan de examinar la caracterización de los roles femeninos y masculinos en la literatura infantil, por lo que aquí solo mostraremos de manera sintética las conclusiones extraídas de aquellos que hemos considerado más relevantes para incluir en nuestra propuesta. De esta manera, en el análisis de 125 álbumes ilustrados infantiles del periodo 1995-1999, realizado por Gooden y Gooden (2001), se mostró que los personajes femeninos (incluyendo animales de este sexo) tenían una menor representación en las imágenes y que, además, aparecían en menor número de roles diferentes, la mayoría de ellos tradicionales, frente a la escasa presencia de personajes masculinos realizando tareas domésticas o de cuidado de criaturas. Pese a ello, este estudio sí mostraba algún avance con respecto a otros anteriores, en concreto un mayor porcentaje de personajes femeninos protagonistas que en los años 70. En un estudio similar, Hamilton *et al* (2006) dan cuenta de una presencia significativamente más baja de los personajes femeninos en 200 álbumes infantiles en el periodo 1995-2001, pero con notables diferencias entre escritores y escritoras. Además, el análisis muestra que, aunque tanto personajes masculinos como femeninos tienden a ser mostrados en ocupaciones tradicionales, en el caso de los femeninos la mayoría son, además, estereotipados.

Otra investigación relevante es la llevada a cabo por Ros García (2012/2013), aunque incluye menor número de obras, quien llega a conclusiones similares: los roles que desempeña la mujer están ligados al ámbito doméstico y al cuidado y se relacionan con “la solidaridad, la dulzura, ternura, paciencia y conservación y protección” (2012/13: 345), mientras que los hombres desempeñan un mayor número de roles que tienen que ver con “la fortaleza, el dominio, la iniciativa, agresividad y violencia, y con el trabajo remunerado” (2012/13: 346).

En cuanto a la evolución de las LIJ en España, Pastor (2014) muestra que la representación masculina y femenina en la literatura infantil sufre un cambio a finales de



Fátima Faya Cerqueiro, Zaida Vila Carneiro

los años 80 y que a principios del siglo XXI se observan diferencias en las relaciones sociales, que dejan de plasmar los patrones de comportamiento desigual de épocas anteriores.

## Algunos apuntes sobre el género gramatical en inglés y español

Por otra parte y, como ya se ha mencionado en la introducción, trazamos a continuación un breve panorama acerca del género gramatical en las dos lenguas que se trabajarán en la propuesta que sigue<sup>3</sup>, ya que es necesario que nuestro alumnado sea consciente de las estrategias que ofrece cada una de estas lenguas para que pueda hacer uso de ellas en el aula.

Los mecanismos de formación de masculino y femenino en inglés y español son muy diferentes, por lo que la configuración del lenguaje inclusivo varía notablemente de una lengua a otra. En el caso del inglés, la mayor parte de los sustantivos no hacen distinciones de género, salvo algunas excepciones, sobre todo con derivaciones de origen francés y en algunas profesiones (*fireman/firewoman*<sup>4</sup> o *actress/actor vs. writer*), así que corresponde a la persona que lee un texto redactado de forma ambigua, establecer la distinción de sexos si es preciso. Sin embargo, en lengua española es necesario por norma general recurrir a la flexión de género (*escritor/escritora*).

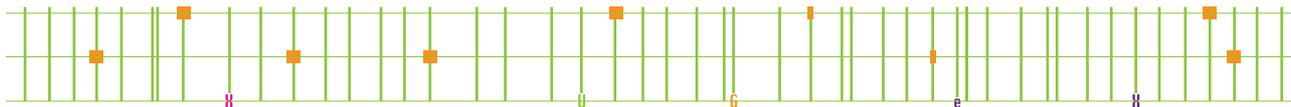
Por lo que respecta a los pronombres, en inglés existen varios modos de hacer referencia a la tercera persona del singular con un uso inclusivo: a través de la neutralización de género con el pronombre *they* inclusivo o con estrategias de feminización, recurriendo a combinaciones como *he/she, s/he, she or he* o incluso con el genérico *she*, siendo este último el más controvertido (cf. Gardelle 2015). Normalmente, el sector docente, y en concreto el que se ocupa de la enseñanza de lenguas, suele tener una mayor concienciación sobre la elección nominal y pronominal para construir un discurso inclusivo. Así lo evidencian algunos estudios que apuntan a una numerosa aceptación de *he or she* y el singular *they* entre el profesorado, más notable entre las docentes (Pauwel y Winter 2006)<sup>5</sup>.

---

3 Hemos elegido introducir también el inglés en nuestra propuesta por diversas razones. Por un lado, para que el alumnado pueda establecer una comparativa del uso del lenguaje inclusivo en la L1 y la LE (y comprender así mejor las estrategias de configuración del mismo) y, por otro, por la presencia cada vez más importante de la lengua inglesa en las aulas.

4 En estos casos suele haber alternativas como *firefighter*.

5 El estudio de estas autoras está basado en una muestra de 182 docentes de diferentes niveles educativos, incluyendo enseñanzas Primaria, Secundaria y posteriores, tanto formación profesional como estudios universitarios.



En español, por el contrario, se suele optar por la estrategia coordinativa. Además, la habitual elisión del pronombre personal en función de sujeto facilita que el discurso sea más neutro. Lo mismo ocurre con el uso del determinante posesivo, que difiere en ambas lenguas, ya que en español el uso de *su* es válido para femenino y masculino, singular y plural, mientras que en lengua inglesa es necesario nuevamente especificar el género, en *his or her* o recurrir al epiceno *their* para el singular. Estas diferencias suelen ocasionar problemas de producción escrita y oral entre los aprendices de inglés, incluso en niveles avanzados, por tanto es importante que futuras y futuros docentes asimilen de un modo correcto estas características para poder transmitir las con naturalidad a su alumnado.

## Propuesta

La propuesta que se plantea tiene dos partes diferenciadas, aunque complementarias: trabajaremos con obras tradicionales desde un punto de vista literario, por un lado, y, por otro, desde un enfoque de carácter lingüístico. En la primera fase, nos ocuparemos de cuentos en sus versiones en lengua española e inglesa. En concreto, hemos seleccionado *Caperucita Roja/Little Red Riding Hood*, *Cenicienta/Cinderella* y *La Bella y la Bestia/Beauty and the Beast*, tres obras conocidas por todas y todos<sup>6</sup>. Tras un estudio teórico, histórico, lingüístico y literario, con sus correspondientes prácticas, pasaríamos a la realización de distintas actividades en las que la reflexión y la escritura creativa irían de la mano. Así pues, en grupos de máximo cinco personas, les pediríamos que confeccionasen un breve cuento, destinado a alumnos y alumnas de Educación Infantil, basado en *Caperucita Roja*, *Cenicienta*, *La Bella y la Bestia*<sup>7</sup> o algún otro cuento tradicional que conozcan que tenga como protagonista a un personaje femenino. Solo se les solicitará que cambien a esta figura principal por uno de género masculino, intentando no dejar de lado ni la verosimilitud ni la adecuación a las edades propuestas. Esta tarea podría hacerse en español y en inglés con la premisa de no repetir las mismas obras para evitar que los y las discentes se limiten a traducir.

Dos de estas obras, *Caperucita* y *Cenicienta*, han formado parte del estudio de Segura Graíño (2014), que también incluye *La Bella Durmiente* y *Blancanieves*, en el cual

<sup>6</sup> No nos detendremos aquí en las distintas versiones de cada cuento. El estudiantado trabajará con aquella que le hayan transmitido desde la infancia.

<sup>7</sup> Una versión moderna de este clásico aparece en *Shrek*, pero en este caso en lugar de acabar ambos personajes con una belleza estereotipada, la pareja protagonista comparte una apariencia física menos aceptada por la sociedad, aunque la mayoría de las reescrituras de esta obra tienden a crear un paralelismo en el resultado final: o ambos personajes son bellos o ambos son bestias (cf. Correa Santana y Perera Santana 2009).

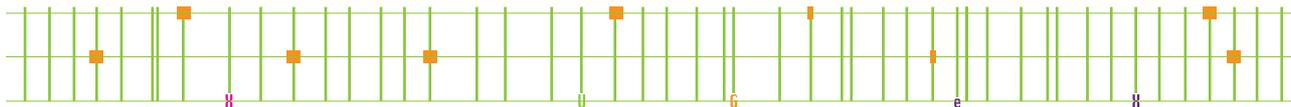


Fátima Faya Cerqueiro, Zaida Vila Carneiro

se reflexiona sobre la repercusión que algunos de estos modelos femeninos pueden tener en la etapa infantil y, sobre todo, en las niñas. Como comenta la autora, estos cuentos tradicionales suelen dividir los personajes femeninos en buenas y malas: el primer bloque tiende a incluir igualmente características como belleza y juventud, mientras que el segundo incluiría los rasgos opuestos. El fin principal de la mujer suele ser el matrimonio con el príncipe. Por el contrario, la función de los protagonistas masculinos, siempre mucho más activa, tiende a estar relacionada con la de un salvador o rescatador. Segura Graíño concluye que estas obras describen un sistema patriarcal y tienden a fomentar la obediencia y sumisión como ideales femeninos y, por ello, las hemos seleccionado para la actividad que hemos planteado.

Con esta tarea, por un lado queremos comprobar que nuestro estudiantado maneja las marcas típicas de la narrativa tradicional infantil: principio y final estereotipados con fórmulas de apertura y cierre; personajes arquetípicos, como princesas, príncipes o figuras malvadas; que emplea el léxico propio del mundo literario infantil, jugando con la sonoridad de las palabras, los recursos estilísticos... y, por otra parte, queremos suscitar el debate entre las y los miembros del grupo y, posteriormente, con el resto de la clase con preguntas del tipo: ¿sería peligroso el camino a casa de la abuela si Caperucita fuera un chico?, ¿prohibiría una madrastra a un hombre ir a un baile? ¿lo tendrían castigado en casa realizando tareas domésticas? (...), ¿le pediría matrimonio la Bestia al Bello?

La segunda fase de nuestra propuesta tomaría como base, como ya hemos adelantado, aspectos del lenguaje inclusivo, a partir de los cuales se promoverá una comparativa entre las dos lenguas. Facilitaríamos a nuestro alumnado ejemplos de lenguaje inclusivo en ambos idiomas para que reflexionasen sobre las diferencias que se plasman sobre todo en el uso del léxico y de las categorías pronominales. Con este propósito, escogeremos una serie de fragmentos significativos para que modifiquen el texto empleando un lenguaje no sexista tanto en español como en inglés de modo que apliquen diferentes estrategias contra el sexismo gramatical (cf. Bringas López *et al* 2012). En lengua inglesa resulta más sencillo recurrir a la neutralización o generalización, como se ha esbozado anteriormente. En el caso de *the hunter* en *Little Red Riding Hood*, por ejemplo, podríamos pedirle al futuro profesorado que redactase el texto sin especificar el género de dicho personaje. Mientras que en español les solicitaremos que usen la estrategia de especificación para reescribir algunos de los cuentos tradicionales tratados en clase sobre todo en lo referente a personajes o entes colectivos.



El uso de los pronombres invita, asimismo, a la reflexión en los cuentos y álbumes ilustrados protagonizados por animales. En este sentido, mientras que en lengua española habitualmente los animales son descritos como masculinos o femeninos dependiendo de la categoría gramatical correspondiente, en lengua inglesa se les suele asignar un género masculino en los cuentos<sup>8</sup>. Este hecho se manifiesta incluso en obras recientes que abordan temas relacionados con los centros de interés de los niños y las niñas, como en el premiado álbum *Blown away* (2014) de Rob Biddulph.

## Conclusiones

Sorprende que las alumnas y los alumnos, en un primer acercamiento a las LIJ, no sean capaces de reconocer los estereotipos subyacentes en este tipo de textos. Por ello, hemos decidido llevar la literatura infantil tradicional al aula de los grados de Educación desde otra perspectiva, esperando con ello, sin dejar de lado el estudio de la literatura desde un punto de vista conceptual, que las y los discentes desarrollen su pensamiento crítico e identifiquen los tópicos sexistas que se esconden tras las líneas de estos cuentos.

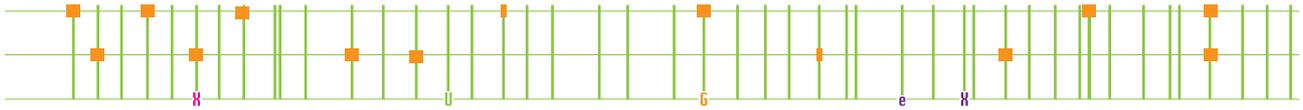
Asimismo, aprovechando el material de trabajo que dichos textos nos proporcionan, buscamos que el estudiantado sea consciente de las estrategias contra el sexismo gramatical que pueden utilizar tanto en el aula como fuera de ella para fomentar el uso respetuoso e integrador de las lenguas materna, segunda y extranjera.

Tras su participación en las tareas expuestas confiamos en que el alumnado muestre una mayor capacidad de reflexión sobre aspectos de género presentes en los cuentos tradicionales. Creemos que la mayoría de los y las participantes será capaz de elaborar propuestas didácticas que incluyan temáticas de igualdad relacionadas con los roles de género, como mostrar a niños y niñas que aunque en un cuento tradicional una determinada tarea la desarrolle un personaje masculino también la podría llevar a cabo uno femenino y viceversa. De un modo similar, se busca una mayor concienciación sobre la importancia de hacer uso de un lenguaje no sexista y cómo este aspecto se puede enfatizar en el aula tanto en lengua inglesa como en lengua española ya desde edades tempranas.

## Bibliografía

Biddulph, Rob (2014): *Blown Away*. HarperCollins, London.

.....  
<sup>8</sup> Sería interesante también analizar si la alta presencia de personajes animales masculinos en la literatura infantil puede derivar en parte de la traducción de obras desde lenguas con estas características.



Fátima Faya Cerqueiro, Zaida Vila Carneiro

Bringas, Ana, Olga Castro, María Jesús Fariña, Belén Martín y Beatriz Suárez (2012): *Manual de linguaxe inclusiva no ámbito universitario*, Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo, Vigo.

Colomer, Teresa e Isabel Olid (2008): "Princesitas con tatuaje: Las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil", *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Vol. 51, (55-67).

Correa Santana, José Luis y Ángeles Perera Santana (2009): "Ni tan bellas ni tan buenas: el canon de belleza en la literatura infantil", en Francisco Gutiérrez, Juan Luis Luengo, David Mañero, María Mercedes Molina, Lourdes Ruiz, María Isabel Sancho (eds.): *Lengua, literatura y género: X Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universidad de Jaén, Jaén (481-493).

Davies, Bronwyn (1994): *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*, Editorial Cátedra, Madrid.

España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

España, Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.

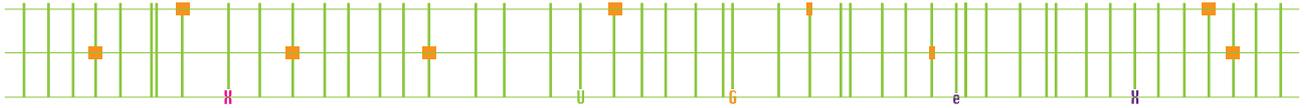
España, Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Gardelle, Laure (2015): "Sex-indefinite references to human beings in American English: Effective uses and pragmatic interferences. A case study of *your child*", en Laure Gardelle y Sandrine Sorlin (eds.), *The Pragmatics of Personal Pronouns*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

Gooden, Angela M. y Mark A. Gooden (2001): "Gender Representation in Notable Children's Picture Books: 1995-1999". *Sex Roles*, Vol. 45, nº 1/2 (89-101).

Hamilton, Mykol C., David Anderson, Michelle Broaddus y Kate Young (2006): "Gender Stereotyping and Under-representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-first Century Update". *Sex Roles*, Vol. 55 (757-765).

Pastor, Brígida M (2014): "La literatura infantil como espacio mediador en la educación de género", *Raído*, Vol. 8, nº 17 (87-104).



*Roles de género y lenguaje inclusivo: propuestas para trabajar en el aula universitaria los cuentos tradicionales*

Pauwel, Anne y Joanne Winter (2006): "Gender Inclusivity or 'Grammar Rules OK'? Linguistic Prescriptivism vs Linguistic Discrimination in the Classroom", *Language and Education*, Vol. 20, nº 2 (128-140).

Ros García, Esther (2012/2013): El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, Vol. 22 (329-350).

Rosal, María (2008): "Semiótica de la soledad o la cancelación del síndrome de Cenicienta", *ED.UCO Revista de Investigación Educativa*, Vol. 3 (53-70).

Segura Graíño, Cristina (2014): "Modelos desautorizadores de las mujeres en los cuentos tradicionales", *ARENAL*, vol. 21, nº 2 (221-241).

Vintró, Montserrat (2008): "Sexismo en la Literatura Infantil", *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, Vol. 217 (21-27).