



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**"EL DESARROLLO DE LAS NOCIONES DE GENERO EN EL NIÑO;
LA NATURALEZA SOCIAL DEL CONOCIMIENTO"**

**Tesis que para obtener el título de
Licenciado en psicología presenta:**

ANA MARIA SACRISTAN FANJUL

Director de Tesis: Mtro. Joaquín Figueroa Cuevas

MEXICO, D. F.

1995

FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Marina, quien probablemente se habría atrevido a leerlo completo y, lo que es más, lo habría entendido (o de menos habría dicho hacerlo). Espero que también lo disfrutara.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer al Colegio Madrid por las facilidades que me dieron para la realización de este trabajo.

Asimismo agradezco a la licenciada María del Lourdes Monroy Tello por su gran ayuda en el análisis estadístico.

Personalmente doy las gracias a Gracia Domingo por haberme echado la mano cuando más lo necesitaba y abrirme con eso un mundo de nuevas posibilidades.

A mis padres, gracias por todo...

Finalmente y en forma especial agradezco a mi asesor Joaquín Figueras por su apoyo, ayuda y conocimiento.

SUSHI, HOMBRES DIJE QUE ME
PORTE MAL. PERDÓNAME, POR
FAVOR Y SI QUIERES, VEN A
JUGAR CON NOSOTROS.



GRACIAS CALVIN,
ERES MUY AMABLE.



POES BIEN AHORA JUGUEMOS A LA
CASITA, YO SERÉ LA ESPOSA QUE
TAMBIÉN ES UNA ALTA EJECUTIVA
DE CASA BURSATIL. EL TIGRE
SERÁ MI MARIDO DESEMPLEADO
Y AMO DE CASA Y TÚ PUEDES
SER NUESTRO NIÑO MAJADERO
Y TONTO QUE PASA EL DÍA EN
UNA GUARDERÍA.



ESTA FUE
IDEA
TUYA



NO LE HABLES
EN ESE TONO A
TU PADRE.

ME VOY A
LA BOLSA DE
VALORES. NO
ME ESPEREN.



INDICE

Resumen.....	1
Prólogo.....	3
Introducción.....	7
Desarrollo cognitivo y socialización.....	17
El género como categoría social.....	26
Método.....	33
A.Planteamiento y justificación del problema.....	33
B.Hipótesis y preguntas de investigación.....	35
C.VARIABLES.....	36
D.Muestra.....	37
E.Diseño y tipo de estudio.....	38
F.Instrumentos y procedimiento.....	39
*El dibujo.....	39
*El cuestionario.....	40
*Clasificación de objetos.....	43
Análisis de resultados.....	46
Análisis de contenido.....	46
Análisis de los libros de texto de la S.E.P....	54
Análisis cuantitativo.....	62
Discusión.....	70
Conclusiones.....	86
A manera de epílogo.....	97
Referencias bibliográficas.....	101
Anexo 1. Muestra de dibujos realizados por los sujetos...	108

RESUMEN

Se considera al sujeto como un ser social, a partir de lo cual desaparece la frontera individuo-sociedad y surge una concepción donde desarrollo cognitivo y socialización van a la par.

Desde este enfoque se analiza el problema de la construcción y/o desarrollo de las nociones de género en los niños. Para ésto se lleva a cabo una investigación empírica en donde se entrevista a treinta y nueve niños de cinco a catorce años de edad.

La metodología utilizada es de tipo clínico crítico donde se integra una entrevista semiestructurada con la elaboración de dibujos (un hombre y una mujer, primero vestidos y después desnudos) y una tarea de clasificación de objetos de acuerdo al género con que se asociaban.

Se encontraron tres etapas en la construcción de las nociones de género: en primer lugar el "Absolutismo estereotípico", que caracteriza a los niños más pequeños (de cinco a siete años aproximadamente); después el "Absolutismo biológico", presente en los niños de ocho a once años; y por último el "Relativismo socio-cultural", que corresponde a los niños mayores (de doce a catorce años).

La existencia de un paralelo entre el desarrollo de las nociones de género en los niños y la construcción histórico-cultural de las mismas reafirma la suposición de que el individuo y la sociedad no están separados sino que conforman una unidad.

PROLOGO

Antes de presentar el trabajo que sigue debo confesar que posee un caracter claramente proyectivo. Si confieso ésto no es con una afán de justificarme, puesto que considero que el mejor matiz que puede tener una tesis de licenciatura es la proyección personal, sino porque considero que ayudará a comprender mejor el trabajo en sí.

Puede ser que a muchos de ustedes les parezca extraña la trayectoria que delimita el marco teórico de este trabajo. El iniciar con un planteamiento piagetiano para después abandonarlo en pos de una perspectiva social y llegar finalmente a los enfoques de la teoría de la representación social parece un enfoque teórico ecléctico y poco comprometido con una postura. Sin embargo, antes de que establezcan este juicio, quiero decir que más que falta de compromiso, refleja mi trayectoria y mi formación en el campo de la psicología. a lo largo de los cinco años de estudio en la licenciatura.

Durante los primeros años de la carrera me vi involucrada en investigaciones de corte piagetiano sobre la construcción del conocimiento biológico. Desde el punto de vista teórico, quede deslumbrada por la congruencia y sistematicidad de los modelos de desarrollo cognitivo: sus estructuras y esquemas, sus mecanismos y factores, así como sus contenidos.

En términos de la práctica, el trabajo de entrevistas me dejó marca en términos metodológicos y las experiencias con los niños me abrieron interrogantes de las que directamente se deriva esta investigación.

Posteriormente, en los últimos semestres de la carrera fui introducida a los enfoques interpretativos de la ciencia. Las posturas hermenéuticas hicieron que mi concepción del mundo social cambiara, cobrando un carácter más activo. Paralelamente, no pude evitar establecer una relación entre la metodología utilizada en los estudios sobre la representación social y las entrevistas clínico-críticas de las investigaciones piagetianas. A partir de todo esto surgió la inquietud de establecer el vínculo entre las representaciones cognitivas y las representaciones sociales.

La idea de abordar el problema desde una perspectiva evolutiva y hacerlo empíricamente a través de las nociones de género proviene de dos momentos: Por un lado al realizar mi servicio social involucrada con trabajos sobre intersubjetividad femenina. Por el otro, porque dentro de los trabajos sobre conocimiento biológico analicé las diferencias anatómicas que los niños establecían entre hombres y mujeres, y me di cuenta de que no era un dilema pertinente al conocimiento "biológico", sino que ingresaba en el campo de lo social debía ser abordado desde tal ángulo.

De esta forma, "El desarrollo de las nociones de género en los niños: la naturaleza social del conocimiento" representa en sí misma todo el trabajo de formación en cinco años. No deben extrañarse si los planteamientos piagetianos del principio del trabajo no son retomados al final de éste, pues más bien han sido integrados dentro de mi propia trayectoria académica. Y puesto que ésta aún no concluye, el círculo no se ha cerrado, probablemente no se cierre nunca.

Es por esto que considero que el carácter proyectivo resulta muy apropiado para un trabajo que debe representar la culminación no solo de una carrera, sino de todo un periodo de vida. Porque debemos aceptar que la línea entre lo académico y lo personal, al igual que la que hay entre lo social y lo individual (como sostengo en la tesis) no es algo fijo y bien delimitado. El mejor trabajo es el que se hace con pasión.

A pesar de las ventajas que puede proporcionar esta "personalización" del trabajo, debo admitir que también posee limitaciones. La trayectoria lineal, cada vez más despegada de la teoría piagetiana, sin que exista un claro regreso para recapitular tiene como consecuencia el surgimiento de más preguntas que respuestas. Sin embargo,

considerando esta tesis no como un todo, sino como una parte de un proyecto de investigación (y de vida) que va mucho más lejos de los confines de estas ciento y tantas páginas, creo que su mayor mérito radica precisamente en las interrogantes que abre, no en las soluciones parciales que pudiera ofrecer.

INTRODUCCION

Dentro de su "Psicología del niño", Piaget e Inhelder (1969) ennumeran los cuatro factores que consideran responsables de la evolución mental. Estos factores ya habían sido analizados por el mismo Piaget en "Necesidad y significación de las investigaciones comparativas en psicología genética" (1966). De esta forma, a lo largo de estos dos textos se da crédito a la maduración; a la acción que ejerce el sujeto sobre los objetos; a la interacción y transmisión social; y por último al mecanismo de equilibración. Cada uno de estos factores juega un papel específico dentro del desarrollo infantil.

El factor biológico o madurativo se refiere a la manifestación del sistema epigenético dentro de la maduración del sistema nervioso. Si bien este factor no es en sí mismo una condición suficiente para el desarrollo cognitivo sí es necesario. Dicha determinación, según Piaget, puede verse en la secuencialidad de los estadios dictada por el epigenotipo, en las tendencias específicas del desarrollo establecidas por las creodas y en los procesos de homeorresis que mantienen el equilibrio, compensando cualquier desviación de las tendencias

evolutivas. A partir de esto se puede caracterizar a lo biológico como un factor necesario y constante que puede sentar las bases para suponer la universalidad del desarrollo cognitivo.

En lo que se refiere a la acción debe establecerse el carácter constructivo que adquiere ésta dentro del modelo piagetiano de aprendizaje: el pensamiento es construido en la acción (interacción entre sujeto y objeto). Es a partir de la acción que Piaget logra superar la tradicional oposición entre "natura" y "nurtura", pues para él esta acción es de donde surge la lógica, el pensamiento hunde sus raíces en la acción y asimismo la acción se encuentra anclada al reflejo, a lo biológico (Coll y Gilléron, 1985).

En sentido estricto la equilibración se refiere a la autorregulación de las acciones que permite la integración estructural de todo el proceso de desarrollo (Piaget e Inhelder, 1969) Dentro de la equilibración como mecanismo pueden distinguirse dos niveles. Por un lado a nivel individual se establecen coordinaciones particulares y generales sobre las múltiples actividades que un sujeto lleva a cabo sobre su medio. Estas coordinaciones equilibran al sujeto como unidad integrada manteniendo la homeostasis en el desarrollo. Por otro lado existen coordinaciones interindividuales. A pesar de la dimensión social que parece

costrar en este caso la equilibración, Piaget la separa de los fenómenos de transmisión social pues considera que funciona de la misma forma que la coordinación individual (Piaget,1966).

En cuanto al factor social de la transmisión educativa y cultural, Piaget lo caracteriza como algo diacrónico y más restringido que los factores anteriores, si bien es necesario de estudiar pues considera que es..."suceptible de ejercer una acción más o menos fuerte si no sobre las mismas operaciones, sí al menos sobre los detalles de las conceptualizaciones" (Piaget,1966,p.172).

Si analizamos el lugar que da Piaget a cada uno de estos factores del desarrollo a lo largo de su teoría, podremos observar que el elemento social queda claramente en desventaja. Mientras que la maduración, representada en cierta forma por el reflejo, es el punto de partida para "El nacimiento de la inteligencia en el niño" (1936), la acción es el elemento central de la postura constructivista del conocimiento, y la equilibración es el mecanismo interno de regulación que hace que la psicogénesis sea un proceso estructuralista, lo social parece ser un elemento circunstancial que si bien es necesario, está supeditado a la preexistencia de estructuras que lo asimilen. Además, la

funcionalidad de lo social dentro del desarrollo parece quedar reducida a la mera potencialidad de acelerarlo y diversificarlo (de donde se explica el interés piagetiano por las investigaciones transculturales), función que puede ser interesante pero no resulta esencial ni indispensable.

La acción social no es caracterizada como algo distinto de la acción individual sino como una derivación de ésta que deviene de la circunstancia de la co-existencia. Así pues, para Piaget la cooperación es un co-operación* y la equilibración social es idéntica a la individual salvo por su numerosidad (Piaget, 1975) Así pues, parece que el mundo social es meramente un objeto más sobre el cual el sujeto actúa para aprehenderlo. Es a partir de esta perspectiva que cobra sentido la suposición de que el lenguaje (una construcción que puede situarse en el ámbito social) sea una consecuencia del pensamiento (individual) posterior a éste (Piaget e Inhelder, 1984).

Intentando caracterizar esta dimensión social a través de otra aproximación, recurramos a la tipificación del conocimiento que tradicionalmente hacen las investigaciones piagetianas en términos de las formas de experiencia y la

* Entendiendo ésta como una operación con otros, sin por ello superar la barrera ni modificar el ser individual.

naturaleza de los objetos cognoscibles. A fin de lograr esto, debemos remontarnos al origen filosófico de la epistemología genética y del círculo de las ciencias.

Piaget distingue entre filosofía y ciencia. Esta distinción parte del supuesto de que para la filosofía sólo existe un conocimiento, no existen "subtipos", y es por ello que enfrenta el problema epistemológico de qué es el conocimiento como una totalidad; la ciencia, por el contrario, se ocupa de estudiar problemas más reducidos y metodológicamente definidos, bajo la suposición de que existen múltiples formas de conocimiento (Piaget,1955). Estos diferentes tipos de conocimiento científico son clasificados y jerarquizados por Piaget de acuerdo a la estructura del círculo de las ciencias. El círculo de las ciencias sigue la idea de Augusto Comte de la clasificación de las ciencias de acuerdo a su simplicidad y universalidad. Para Comte primero se encuentra la matemática, luego la física inorgánica y por último la física orgánica, que comprende a la fisiología y a la sociología (Xirau,1980). Piaget establece esta misma sucesión: primero matemáticas, luego física, después biología y por último las ciencias psicosociales, y supone que cada una se sostiene en la anterior. A fin de proporcionarle sostén al primer eslabón de la cadena, le da la vuelta y propone que la matemática se sostiene en la psicología, cerrando así el círculo de las ciencias (Piaget,1955).

Es curioso ver como aquí nuevamente se menoscaba el valor de lo social. No solamente es lo psicosocial el último término de la cadena jerárquica, sino que el cierre del círculo está conformado por el encadenamiento de la matemática con la psicología (a partir de la lógica), dejando de lado el elemento social que inicialmente caracterizaba al cuarto eslabón.

Al mismo tiempo que nos ofrece la distinción entre filosofía y ciencia Piaget plantea tres alternativas metodológicas. Por un lado existe el análisis histórico crítico, que servirá para poner de manifiesto las razones y vínculos epistemológicos de la conformación del círculo de las ciencias. Esta metodología consiste en hacer una reconstitución histórica de las nociones constitutivas de las ciencias. En segundo lugar, tenemos el método formalizante que se encarga de descubrir la estructura y relaciones que guardan entre sí las diferentes ciencias y los diferentes estadios de consolidación de éstas. Por último tenemos el método psicogenético, que se aboca al estudio de cómo se desarrollan los conocimientos específicos, como sería por ejemplo el caso del conocimiento psicosocial (ya delimitado dentro del círculo científico), en el marco de un sujeto epistémico como es el niño*. Una

* Recordemos que al hablar de "niño", Piaget lo hace en sentido general, caracterizándolo como sujeto epistémico.

metodología tal ofrece la posibilidad de acceder al origen mismo del conocimiento y además hace posible la contrastación empírica, dos posibilidades que eran denegadas por los otros dos métodos. Es a partir de este método que Piaget concibe el desarrollo del niño como un laboratorio natural y que ingresa al terreno de la psicología (una ciencia) abandonando en cierta medida la filosofía. Mientras que la pregunta que trata de resolverse a través de los análisis histórico-crítico y formalizante es ¿Qué es el conocimiento?, la aproximación psicogenética pretende descubrir ¿Cómo se construye el conocimiento?, es decir ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento? (Coll y Gilliéron, 1985).

A partir de este planteamiento, y retomando la caracterización de objeto y de "tipo" de conocimiento que se le ha otorgado a la dimensión social, podríamos dedicarnos a estudiar psicogenéticamente la construcción del conocimiento social dentro del proceder tradicional y ortodoxo de las investigaciones piagetianas. Investigaciones de este tipo han caracterizado diferentes fenómenos dentro del área de lo social y han analizado su construcción psicogenética. Así tenemos por ejemplo los trabajos de Piaget (1936) en torno al desarrollo del juicio moral en el niño y los de Bernstein y Cowan (1975) de las nociones infantiles sobre el origen de los bebés. Sin embargo, la intención y presuposición de este trabajo no es esa.

Una de las críticas más fuertes que se le ha hecho a la teoría de Piaget es su carácter etnocéntrico. Aunque pudiera parecer paradójico, este "etnocentrismo" procede a la par que un intento de aislamiento cultural. Piaget pretende mostrarnos un niño científico, racional, desarraigado de tradiciones y prejuicios culturales, un sujeto abstracto. Muchos antropólogos ven en esto una imposibilidad, no se puede olvidar la herencia cultural del sujeto, no se puede anular el lado romántico conservando únicamente lo racionalista (Shweder, 1984). Es esta imposibilidad la que da lugar a la crítica de que el modelo y tipificación del sujeto cognoscente piagetiano, más que una abstracción que universaliza la naturaleza del sujeto, es una descripción específica de los niños occidentales.

Si nos situamos en el marco de la psicología como una disciplina que busca descubrir, al igual que las ciencias naturales, leyes universales y criterios objetivos que carezcan del prejuicio del observador, este etnocentrismo es un obstáculo que debe ser eliminado. Ahora bien, si enfocamos este "problema" desde el punto de vista del giro interpretativo-hermeneúico de las ciencias sociales (Rabinow y Sullivan, 1979), más que repudiarlo debemos aprovecharlo, observando así toda la riqueza de su construcción social.

Estudiar la teoría piagetiana bajo la luz de la psicología social europea nos proporciona una nueva perspectiva. Esta perspectiva nos hace considerar que lo social debe de tener un papel más integrado dentro del desarrollo cognitivo. Si consideramos la existencia de representaciones sociales y de intersubjetividades que generan visiones y conocimientos compartidos y al mismo tiempo personales (Ibañez, 1987), no podemos suponer que lo social sea un mero objeto, un tipo "menor" de conocimiento, ni que su única función sea la de acelerador del desarrollo.

Es a partir de esta perspectiva que se plantea la necesidad de una teoría social del desarrollo en donde la teoría de Piaget no sea rechazada pero sí reinterpretada. Dentro de esta teoría lo social no será meramente un objeto sobre el cual actúa el sujeto para acelerar y/o diversificar el desarrollo, ni será otro tipo más de conocimiento, el menos general y simple. A partir de esta perspectiva lo social se vuelve inherente al sujeto, un mecanismo intrínseco esencial para el desarrollo del ser humano. Más que ser un tipo de conocimiento se convierte en una forma de conocer, y tal vez no sea descabellado decir que es la principal forma de conocimiento.

Con todo ésto llegamos a un punto en donde el desarrollo cognitivo se convierte en algo indisociable de la socialización. Y el estudio de la psicogénesis de cualquier conocimiento implica el desarrollo del conocimiento social, observable tanto en las ideas personales como en los comportamientos intersubjetivos sociales de los sujetos.

"Los objetivos de James Baldwin, fundador de la psicología genética, son los mismos que los que C.Cattaneo pretendía conseguir con la nueva disciplina de la psicología social: construir una psicología del pensamiento que no se basara sólo en leyes immanentes a ésta, sino que recurriese también a un análisis de su producción social...el pensamiento no se explica a sí mismo y para explicarlo hay que recordar sus orígenes sociales"

(Doise, 1991a, p.13)

***DESARROLLO COGNITIVO Y SOCIALIZACION.**

"Un problema que ocupa actualmente a los que trabajan en el campo de las ciencias de la educación es el de los méritos relativos al trabajo individual y colectivo. Creemos que los psicólogos sociales no deben mantenerse al margen de este debate..."

(Doise, 1991b, p.6)

Como ya dijimos, al suponer que el aspecto social juega un papel decisivo dentro del desarrollo y considerar el conocimiento social como una forma primordial de la cognición humana, los procesos de socialización y desarrollo cognitivo quedan intrínsecamente ligados. Es por esta razón que consideramos relevante el hacer un análisis de estos fenómenos y de las connotaciones que les han dado diferentes teorías psicológicas.

El ser humano es el resultado de una compleja evolución. Dicho proceso evolutivo puede ser considerado en dos vertientes: por un lado tenemos la *hominización*, largo proceso histórico que ha llevado a la aparición del *homo-sapiens*; por otro lado, existe la *humanización*. La *humanización* es aquello que en otros momentos es denominado *socialización* (Chateau, 1978).

Giddens (1989) define la socialización como ..."el proceso por el cual el niño indefenso se va convirtiendo gradualmente en una persona autoconsciente y capaz de conocer, diestra en las formas de la cultura en la que él o ella ha nacido. La socialización no es un tipo de <<programación cultural>> por la cual el niño absorbe, de un modo pasivo las influencias con las que él o ella entra en contacto." (p.93) Esta definición posee dos planteamientos muy relevantes para nuestra discusión: En primer lugar, se afirma la necesidad de lo social para la construcción del conocimiento; sólo a partir de la socialización es que un sujeto se vuelve "capaz de conocer". Por otro lado, cabe resaltar el carácter de actividad que se le confiere al proceso de socialización. Este sentido de actividad constructora nos remite de vuelta a la teoría piagetiana de cuya crítica partimos.

Si bien para Piaget la socialización es un proceso secundario que deviene como consecuencia de un desarrollo cognitivo que procede individualmente, su idea de la construcción del conocimiento a partir de la acción y la reestructuración equilibradora de los juegos de asimilación y acomodación bien pueden ser retomadas a favor de nuestro argumento.

Así pues, suponemos que el conocimiento no es meramente captado por un sujeto pasivo, sino que se da como una construcción resultante de la acción que ejerce el sujeto sobre su medio. Dicha acción implica dos elementos: la asimilación de los objetos sobre los que se actúa a los esquemas de acción, y la acomodación del esquema a los mismos objetos. Todo este proceso es regulado por el sistema en sí mismo a través de la equilibración. Una equilibración que al ser maximizadora permite una renovación de las estructuras y, por lo tanto, da lugar a la posibilidad del desarrollo (Coll y Gilliéron, 1983).

De acuerdo con Piaget (1926) es a partir de estos procesos que el niño va adoptando progresivamente las formas de pensamiento adultas (que son las aceptadas como correctas), o para el caso sociales*, asimilándolas e inclusive en un principio deformándolas para hacerlas propias. Y poco a poco se irá acomodando a ellas hasta tener una construcción exacta y no deformada de ellas, es decir, hasta volverse él mismo un adulto, un ser social.

* Tanto "adulto" como "lenguajes" son conceptos que dentro de la teoría piagetiana poseen un referente claramente social, por lo cual aquí los considero en cierta forma sinónimos del "mundo social".

Si bien el modelo piagetiano nos proporciona una descripción detallada de los procesos y mecanismos de construcción activa del conocimiento, no llega a integrar en su visión al elemento social no como un contenido sino como un mecanismo más de construcción. Una teoría que sí parece otorgarnos esta perspectiva es la del desarrollo histórico-cultural de Vigotsky.

"Para Vigotsky...el origen del hombre -el paso del antropoide al hombre tanto como el paso del niño al hombre- se produce gracias a la actividad conjunta y se perpetúa y garantiza mediante el proceso social de la educación." (Alvarez y del Río, 1990, p.94). Como podemos ver, aquí ya no sólo se habla de acción, sino de interacción". El factor social se convierte así en un determinante del desarrollo cognitivo. Los mecanismos de esta construcción social se explican mediante el proceso de mediación. Para Vigotsky los procesos psicológicos superiores se caracterizan por la introducción de un tercer elemento (ya sea un objeto instrumental externo o un OTRO, en todo caso un factor social**) que media la relación entre el sujeto y el objeto,

* A diferencia de la co-operación de Piaget, la interacción vigotskiana sí implica la disolución de las fronteras del 'yo' y los 'otros', así como la modificación de las estructuras individuales de ambos dentro de la "Zona de desarrollo próximo".

** Para Vigotsky el instrumento primordial que media el desarrollo del ser humano es el lenguaje; elemento de naturaleza netamente social.

entre el estímulo y la respuesta. En el caso del niño en desarrollo, dicha mediación ocurre dentro de la llamada "zona proximal de desarrollo", en la cual un sujeto de mayor nivel evolutivo le "presta" al niño sus categorías de pensamiento para que éste actúe. A partir de esta acción el niño irá construyendo su propia mente, interiorizando y haciendo personal una inteligencia que en un principio fue social y externa. (Alvarez y Del Río, 1990). Este carácter social de la inteligencia no se pierde nunca, ni siquiera una vez que se ha interiorizada, pues sus orígenes la dejan marcada (Kozulín, 1990).

Vemos pues que el adulto (equiparado de nuevo con lo social) juega un papel muy diferente en las teorías de Piaget y Vigotsky: mientras que en la primera meramente presenta al niño los contenidos que éste ha de asimilar por sí mismo, en la segunda intercede y modifica, ayudando al niño a lograr la asimilación de todo tipo de contenidos.

Las dos teorías establecen perspectivas muy diferentes: mientras que para Piaget la socialización (el lenguaje) sigue al desarrollo cognitivo, el sujeto es primero un individuo y progresivamente se va volviendo social, para Vigotsky, a la inversa, el desarrollo sigue a la socialización, la aparición de la mente intrapsicológica es el resultado de la interiorización del mundo social

interpsicológico. Mientras que para Piaget lo social se encuentra en un nivel micro, es un mero contenido, para Vigotsky es una dimensión macro que aborda el sentido histórico-cultural del ser humano y sus relaciones interpersonales (Alvarez y del Río, 1990; Tudge y Winterhoff, 1993).

Sin embargo, ninguna de las dos teorías parece darnos una perspectiva completa de la integración de los niveles social y el individual del desarrollo humano. Si Piaget nos proporciona con detalle una explicación de los mecanismos individuales, pero no comprende la dimensión social, Vigotsky, a la inversa, analiza claramente el factor social pero deja, si bien detalla claramente los pasos para la internalización individual del conocimiento, no se analizan los mecanismos a través de los cuales se lleva a cabo este proceso. Es por ésto que parece necesario fusionar de algún modo estas teorías.

Conjuntar la teoría de Vigotsky con la de Piaget es una labor ardua que debe de ir más allá de la aplicación de parches y surcidos. Para hacerlo debe de tenerse en cuenta una visión general e integradora de ambas teorías. Tal vez para lograr ésto sea útil considerar que lo que ha de integrarse, más que ser la obra de dos hombres, son dos perspectivas o visiones en torno al desarrollo; una visión individual y una social.

Un enfoque que intenta conciliar estas visiones es el de la psicología social de la escuela de Ginebra. Doise (1990a) integra a los planteamientos básicos de la teoría piagetiana las nociones de conflicto sociocognitivo y marcaje social como un complemento social para esta teoría. El conflicto sociocognitivo se refiere a aquellas situaciones frente a las cuales se producen socialmente dos enfoques cognitivos diferentes. A partir de ésto entra en función una necesidad de tomar en cuenta el punto de vista del "otro", lo cual lleva a una negociación que constituye una fuente de progreso y de nuevas equilibraciones y reestructuraciones cognitivas. (Vr.Zimmerman,1993). Esta negociación entre las regulaciones sociales y las operaciones cognitivas es lo que se conoce como marcaje social. El marcaje social funge como un sustituto socializado del papel que en un principio se le atribuyó a la imitación. La ventaja del primero sobre la segunda, además de la consideración del aspecto social, es que el marcaje social implica una reconstrucción mediada por el conflicto cognitivo. De esta forma se rescata tanto el aspecto social como el aspecto activo del desarrollo.

Otra perspectiva desde la cual puede abordarse el problema es la propuesta que hace Bruner. Según él, la dicotomía entre lo individual y lo social, entre el genoma y la cultura, es resuelta a través del planteamiento de la potencial y el acto. La cultura proporciona diferentes maneras en las cuales podemos desarrollar las múltiples posibilidades que nos ofrece la herencia, y el individuo, al actuar, hace efectiva y propia una de estas formas. (Bruner, 1988).

La integración por la que nosotros nos inclinamos se basa en el rompimiento de la oposición individual-social no a partir de un reduccionismo que se refugie en uno sólo de esos polos, sino en la disolución de la frontera que nos hace visualizarlos como fascetas independientes. Esto implica la concepción de un individuo social por naturaleza. No es que el sujeto primero sea individuo y luego se vaya socializando progresivamente, ni que nazca social y luego se vaya individualizando*. El sujeto es desde un principio y durante toda su vida un individuo social y por ello su desarrollo cognitivo procederá siempre de forma social. De tal forma que tanto en los contenidos como en los mecanismos de construcción del conocimiento deben de poderse observar estas características de la "epistemogénesis social".

* Entendiendo aquí el concepto individuo no como una referencia al "self" o complejo de personalidad con identidad, sino en tanto que es un sistema completo y activo.

Esta es una afirmación muy ambiciosa y he de reconocer que en este trabajo específico no se llega a lograr el claro establecimiento de los contextos y mecanismos a través de los cuales se concretiza este proyecto de la "epistemogénesis social". Si embargo, nuestros resultados son interpretados bajo la luz de dicho constructo. Este trabajo conforma de hecho, un paso más en busca de esta integración. Puede decirse tal vez que es sólo el primer paso, pero el tomar en cuenta el cuestionamiento de ambas teorías ya es un inicio que apunta hacia ese objetivo de la "nueva teoría del desarrollo".

La nueva teoría del desarrollo... "no será, a mi juicio, una imagen del desarrollo humano que sitúe todas las fuentes del cambio dentro del individuo, el niño solo. Pues si hemos aprendido algo del oscuro pasaje de la historia en el cual nos encontramos ahora, es que el hombre, sin duda, no es 'una isla, completa en sí misma', sino una parte de la cultura que hereda y luego recrea. El poder de recrear la realidad, para reinventar la cultura, llegaremos a admitir, es el punto donde una teoría del desarrollo debe comenzar su discusión sobre la mente"

(Bruner, 1988, p.p.151-152)

*EL GENERO COMO CATEGORIA SOCIAL

"Un hecho biológico diferencial se constituye, de esta forma en el origen y explicación de las diferencias psicológicas y sociales, produciéndose una reducción al orden biológico que justifica la necesidad de un cierto orden social."

(Martínez-Benlloch, 1992)

El hablar de género parece remitirnos al problema de la sexualidad. Si esto es así, el problema del género y de la diferenciación sexual debe caer bajo el dominio del conocimiento biológico y anatómico y por lo tanto resulta irrelevante para nuestro estudio sobre las formas de estructuración del conocimiento social. Sin embargo, esto no es así.

No es así porque estamos olvidando la distinción fundamental que existe entre sexo y género. Si bien esta distinción no es considerada sino hasta 1955, cuando Money introduce por primera vez el término identidad de género y con él la dimensión social de los roles sexuales, hoy en día forma parte del discurso científico y cotidiano de nuestra sociedad (Ehrhard, 1984). El sexo se refiere a las diferencias biológicas y anatómicas existentes entre hombres y mujeres; el género, por otro lado, hace referencia a las distinciones de tipo psicosocial y cultural (Giddens, 1989).

Aunque es necesario admitir la existencia de funciones biológicas que lo preceden, la noción de género no es causada por las diferencias anatómicas, éstas son meramente una señal sobre la cual se construye el discurso de los roles sexuales (Giddens, 1989); la complejidad de los fenómenos de género sólo puede ser comprendida en el marco de lo psicológico y lo social (Katchadourian, 1979). "La idea de género como convención social impuesta desde el momento en que nacemos -y no asociada a factores biológicos- es cada vez más aceptada. Cuando nace un bebé, antes de determinar si es normal desde un punto de vista estrictamente físico, se especifica algo mucho menos relevante pero que va a condicionar su vida futura y va a poner de manifiesto la educación diferenciada que reciben hombre y mujeres: es un niño, es una niña" (De Diego, 1993, p.48). A esta categorización no le seguirá un mundo de penes y vaginas, sino uno de cochecitos azules y muñecas rosas.

De esta forma, el problema de los criterios a través de los cuales se diferencian los hombre y las mujeres ingresa al terreno de lo simbólico, del lenguaje, de lo social; pasa de ser una disección anatómica a convertirse en una categoría social de pensamiento en el sentido tajfeliano (Martínez-Benlloch, 1992). Y en tanto que tal, posee la naturaleza de construcción, el género es algo que se hace, no es algo preexistente.

Así pues, nos encontramos ante una noción que debe ser construida socialmente tanto a lo largo del desarrollo cognitivo del niño como a través de la historia de la humanidad: "Lo que constituye el comportamiento masculino y femenino varía en las diversas edades, en diferentes sociedades y durante distintos períodos históricos" (Sears, 1979,p.242). Esta historicidad y cambio continuo hacen del género una categoría problemática, difícil de aprehender y construir, puesto que no se le pueden asociar características y atributos concretos (Pujal,s/f).

Por si acaso estas cualidades no hicieran del género algo lo suficientemente confuso como para dar lugar a un conflicto socio-cognitivo^{*} que diese pie a la construcción de representaciones^{**}, las características de la era en que vivimos vienen a complicar el asunto, al mismo tiempo que lo enriquecen.

Se dice que vivimos en la posmodernidad. Gergen (1991) nos dice que la posmodernidad surge por los excesos de información y progresos tecnológicos. Según él, las consecuencias de esto son el rompimiento de las fronteras tanto físicas como psicológicas, las personalidades se desbordan en un fenómeno que si no es esquizofrénico, sí es

* Para un análisis a fondo sobre el conflicto socio-cognitivo, consultar Doise, 1990a y Mugny y Doise, 1983.

** El término "representación" aquí puede ser comprendido en una doble vertiente: por un lado, en el sentido piagetiano de asimilación (vr. Mounoud,1972), por otro, en el sentido moscoviciano de objetivación del conocimiento para para la representación social (Moscovici y Farrand, 1984; Ibañez, 1987). En ambos casos aparece el sentido de "deformación" en el momento de la aprehensión del objeto.

multifrénico. Geertz (1980), por otro lado, proclama el desdibujamiento de los géneros y la confusión y dificultad para categorizar que aparece en nuestros días. Esto, evidentemente, afecta las nociones existentes sobre el género y la distinción sexual.

Si en los años cuarenta la presencia de hermafroditas hizo evidente la necesidad de generar nuevas nociones (como sería en 1955 el término identidad de género) para abordar los comportamientos sexuales (Ehrhard, 1979), la presencia de gays, travestis y transexuales hace hoy evidente un nuevo conflicto. El género y el sexo vuelven a entrecruzarse, lo social y lo biológico se confrontan de nuevo.

Nicole Claude Mathieu (en Lara Flores, 1991) nos plantea que en general, el pensamiento funde bicategorialmente las categorías de sexo y género, dando como resultado tres tipos de relación entre estos: identidad sexual, identidad sexuada e identidad de sexo. De la misma forma, Kaplan y Stroller (en De Diego, 1993) plantean tres posibilidades: sexo biológico, identidad de género y sexo psicológico. Esta nueva gama de posibilidades ha creado un conflicto que parece resultar en una indefinición general de los géneros.

Spence y Sawin realizaron una investigación en la cual le pedían a los sujetos que definieran masculinidad y feminidad. Lo que encontraron fueron respuestas vagas y confusas en las cuales a la vez se negaban y afirmaban los estereotipos sexuales (Spence, 1984).

A pesar de esta indefinición, las conductas sociales parecen indicarnos que debe existir alguna noción de género sobre la cual se establecen las estructuras sociales. La ciencia continua estudiando los elementos que consolidan la identidad de género, y los niños se comportarían de acuerdo a claros patrones. Pero el cambio se está dando y a pesar de la ambigüedad presente en la experiencia cotidiana, cada sujeto elabora su propia visión (Martínez-Benlloch, 1992).

A partir de esto último podemos decir que su construcción social no es la única característica que hace del género un problema pertinente a nuestra investigación. Al estar el género íntimamente relacionado con el establecimiento de la propia identidad, la "apropiación" de éste no sólo nos hablara de la construcción del conocimiento social, sino que también nos mostrará el nacimiento del sujeto como un individuo social.

La identidad se define como un proceso social de donde surge un sentimiento de pertenencia, a una colectividad (Lara Flores, 1991). En este sentido, la identidad es un ¿quién soy yo? con referencia a un grupo. La identidad personal siempre tiene relación con la identidad grupal. Este lazo personal-grupal es lo que hace que la identidad de género sea una característica de la personalidad (Katchadourian, 1979).

La identidad de género se refiere a los elementos distintivos entre hombres y mujeres. En este sentido incluye por un lado la convicción y unidad de que uno pertenece a cierto sexo, es decir, que uno es macho o hembra; por otro lado la presencia de comportamientos asociados con los hombre y con las mujeres; y por último las preferencias sexuales (Money y Erhard, Green, y Hooker citados en Katchadourian, 1979).

Puede decirse que la identidad de género se nos impone desde el momento en que nacemos y se nos rotula como un niño o niña. Posteriormente es internalizada de modo que la autorrotulación formará parte esencial de toda nuestra vida, de esta forma, lo social siempre va a formar parte de nuestra persona.

Aunando todo esto, nos encontramos con que el género tiene la característica de la dualidad. De hecho, nos enfrenta a una doble dualidad:

Por un lado, la noción de género, al estar instaurada en el sexo, nos plantea el dilema de la dicotomía y el continuo entre lo biológico y lo social. Hablamos de una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado. De qué podremos retomar el planteamiento de los "tipos" de conocimiento, específicamente la relevancia y dominio de lo "social"

Por otro lado, aparece la bimodalidad de contenido y estructura. El género es por un lado un tema de conocimiento, un objeto sobre el cual se forman

representaciones sociales. Es un elemento inicialmente desconocido, oscuro, que se irá conociendo, haciendo propio, construyéndose como noción. Pero al mismo tiempo, al estar ligado a la construcción del self y de la personalidad, se presenta como un elemento estructurador del conocimiento. Ya no sólo conforma al "objeto cognoscible", sino que forma parte del "sujeto cognoscente".

Además de esto, el género se presenta como un elemento ambiglo y cambiante en su definición. Las características consideradas como centrales para la distinción de géneros son diferentes dependiendo del contexto histórico-cultural. Sumado a esto debemos considerar que vivimos en una época "postmoderna" donde todo parece ser relativo y el género en sus expresiones cotidianas (aspecto y función diferencial de hombre y mujeres) es un claro reflejo de esta situación.

Estas características hacen del género una noción compleja y extensa que puede ser analizada desde muchos puntos de vista. Es por esta razón que retomamos el estudio del desarrollo de las nociones de género en el niño como una puerta de entrada hacia la naturaleza social del conocimiento.

METODO

A. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACION DEL PROBLEMA

Considerando la necesidad de construir una teoría del desarrollo que otorgue un lugar primordial a la dimensión social dentro de la construcción del conocimiento, nos lanzamos hacia la tarea de analizar las representaciones infantiles desde otra perspectiva. Al plantear ésto, debe tenerse en cuenta que algunas representaciones facilitarán más que otras un análisis de este tipo. Así pues, debemos encontrar alguna noción específica que nos permita abordar experimentalmente el problema.

Por su carácter de categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado, es decir por la doble dimensión biológica-social que representa, así como por constituir al mismo tiempo un contenido y un mecanismo estructurante del sujeto cognoscente, el género puede ser utilizado como punto de arranque para estudiar la naturaleza social del conocimiento.

Además, considerando la relevancia que el problema del género ha cobrado dentro de la sociedad occidental actual, donde la transexualización y la androginia nos hacen cuestionarnos la esencia de lo femenino y lo masculino, nos parece que inclusive como mero contenido resulta interesante conocer cómo se forman los niños las ideas sobre la diferenciación sexual.

Resulta curioso observar que, hasta donde hemos investigado, no se encuentran estudios que aborden el problema de la construcción o desarrollo de las nociones de género desde la perspectiva del desarrollo cognitivo y la teoría piagetiana. Los trabajos que abordan los temas de género y desarrollo infantil lo hacen principalmente para destacar las diferencias entre la actuación y competencia de niños y niñas (Barbera y Mayor, 1987; Robert y Tremblay, 1992), o bien se refieren al género en sentido semántico y no en su carácter de diferenciación sexual (Lukatela, Carello y Turvey, 1987; Perez, 1990; Desrochers, Wieland y Cote, 1991) o abordan el tema desde el punto de vista de la adquisición de la identidad de género como aspecto de la personalidad (López, 1984; Laufer, 1991).

Es por esto que consideramos importante el estudiar el proceso de desarrollo de las nociones de género en los niños; tanto para cubrir un área más de conocimiento dentro de los estudios psicogenéticos (el área del saber social en relación a los roles sexuales), como para poder abordar el problema más general de la estructuración social del conocimiento. Estos son dos objetivos paralelos que pretenden conseguirse mediante este trabajo.

B. HIPOTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACION

Este trabajo maneja dos niveles paralelos: uno más general y conceptual, y otro de índole más específica y más directamente relacionado con la investigación empírica.

El primer nivel hace referencia al lugar de la dimensión social dentro del desarrollo cognitivo. Así pues, se busca la identificación de lo social suponiendo, como hipótesis general, que es un factor fundamental integrado tanto en los contenidos como en la estructura y mecanismos del proceso cognitivo. Suponemos también que dicho lugar puede ser observado al estudiar la construcción de un conocimiento de tipo social como son las nociones de género.

El segundo nivel se refiere a los contenidos de las representaciones que los niños de diferentes edades se forman acerca de la diferenciación sexual o genérica. Bajo este nivel se busca identificar una progresión evolutiva de los criterios que utilizan los niños para diferenciar hombres y mujeres. Suponemos que dicha progresión irá de lo más externo y superficial (como son la ropa y el peinado) hacia aspectos de índole interna y perdurable. Es importante aclarar que con respecto a esto mantenemos la tesis teórica de que ambos polos de la construcción (tanto los estereotipos externos como las nociones biológicas internas) son conocimientos de tipo social-cultural. Con esto reafirmamos las suposiciones postuladas a nivel general y relacionamos ambos niveles a través de un estudio empírico.

C.VARIABLES

Variable independiente

Al ser un estudio de tipo evolutivo, la variable a considerar será la edad. Asimismo se controlará y tendrá en cuenta el sexo de los sujetos. Esta última sólo servirá como control, para evitar el sesgo (pues se incluyen igual número de niños y niñas en la muestra), pero no será considerado como punto de análisis, pues el objetivo del trabajo es determinar la evolución general de las nociones de género, no la diferencia entre el pensamiento de los niños y el de las niñas.

Variable dependiente

La variable dependiente será el tipo de nociones o representaciones* sobre género que tengan los niños. Mas específicamente, se analizarán los criterios de diferenciación sexual que establezcan, las características atribuidas a cada género y los argumentos con los que justifiquen esta diferenciación.

* A pesar de que dentro de la psicología cognitiva existe una polémica respecto a la diferencia entre noción y representación, dentro de este trabajo no abordaremos dicho problema por su extensión. Por este motivo nos tomamos la libertad de considerar equivalentes ambos conceptos.

D. MUESTRA

Se seleccionará una muestra intencional no-probabilística de 39 sujetos. Dicha muestra está constituida por diez grupos de edad, desde cinco hasta catorce años, cada grupo integrado por dos niños y dos niñas (salvo en el grupo de cinco años donde sólo se entrevistó a tres sujetos).

De esta forma, el diseño de la muestra queda de la siguiente manera:

$$2 \text{ (sujetos)} \times 2 \text{ (sexos)} \times 10 \text{ (edades)} = 40 \text{ (menos 1)} = 39.$$

Paralelamente, cada grupo de edad corresponde a un grado escolar, desde segundo de Kinder, hasta segundo de secundaria

Con ésto se busca abarcar una población que cubra los periodos de desarrollo más relevantes, estableciendo un continuo desde el pensamiento infantil hasta el adolescente. Si no se abarcó más, fue porque experiencias anteriores (León, Sacristán y Zepeda, 1992) mostraron que no existía gran diferencia entre las respuestas de los sujetos de catorce años y las de los de dieciseis.

Todos los sujetos pertenecen al Colegio Madrid, que es una escuela privada a la que asisten principalmente individuos de clase social media-alta, en su mayoría hijos de profesionistas universitarios. La educación que se imparte en esta escuela es de tipo liberal, estimulando el

libre pensamiento y experimentación didáctica. Es por ésto que podemos suponer altos niveles de educación y criterio amplio en nuestros sujetos.

Para fines del análisis de datos, la muestra se dividió en tres grupos: El primer grupo lo conforman los sujetos de cinco, seis y siete años de edad, es decir que incluye niños desde segundo de kinder hasta primero de primaria. El segundo grupo se compone de sujetos de ocho a once años, es decir, de segundo a quinto de primaria. El tercer y último grupo consiste de "jóvenes" de doce, trece y catorce años, de sexto de primaria a segundo de secundaria.

Los grupos así conformados constan de once, dieciséis y doce sujetos respectivamente, y cubren diferentes periodos del desarrollo psico-social. Cabe aclarar que dicha agrupación es a posteriori por lo que no hay presuposición alguna de la existencia de dichos periodos.

E.DISEÑO Y TIPO DE ESTUDIO

El estudio es evolutivo de corte transversal. Es decir, que se estudiará la misma variable dependiente (las nociones de género) en sujetos de diferentes edades (Martinez-Arias, 1983).

F. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

Se llevaron a cabo entrevistas individuales de tipo clínico crítico. Dichas entrevistas constaban de tres fases: dibujo, cuestionario y clasificación de objetos.

*El dibujo.

Se les pedía a los sujetos que dibujaran un hombre y una mujer. Posteriormente se les decía que dibujaran al hombre y la mujer desnudos. Para ambos dibujos se les proporcionó papel en blanco, lápiz, goma y colores. La elección de los materiales (usar o no color) así como la distribución de los dibujos (cuántas hojas usar y qué dibujar en cada hoja) fue libre.

*El cuestionario

Esta parte consistía en un cuestionario abierto semiestructurado basado en las siguientes preguntas:

- 1) El hombre y la mujer, ¿en qué se parecen y en qué son diferentes?
- 2) ¿Porqué crees que sean diferentes?
- 3) ¿Tu cómo sabes de esta diferencia?

- 4) ¿Tu eres un niño o una niña?
- 5) ¿Porqué sabes que eres niño(a)?
- 6) ¿Y si te quitara o te pusiera X (haciendo referencia a las respuestas que de en la pregunta anterior? dejarías de ser niño(a)?

- 7) ¿Michael Jackson es hombre o mujer?
- 8) ¿Por qué?
- 9) Y si la cambiáramos X, ¿dejaría de ser hombre/mujer?

- 10) ¿Tu sabes lo que son los homosexuales?
- 11) ¿Los homosexuales son hombres o mujeres?
- 12) ¿Porqué?

- 13) ¿Tienes amigos niños(as)?
- 14) ¿a qué juegas con ellos(as)?
- 15) ¿Y amigas niñas(os)?
- 16) Y con ellas(os), ¿a qué juegas?
- 17) ¿Juegas igual o diferente con los niños y con las niñas?
- 18) ¿Con tus amigos(as) de qué platican?
- 19) ¿Con tus amigas(os) de qué platican?
- 20) ¿Tu sabes de qué platican las niñas(os) cuando están solas?
- 21) ¿Tu crees que los niños y las niñas piensan igual o piensan diferente?

- 22) ¿Tu papá qué hace?
- 23) ¿Tu mamá qué hace?
- 24) ¿Tu papá y tu mamá se parecen o son diferentes?
- 25) ¿En qué se parecen y en qué son diferentes?
- 26) ¿Porqué crees que sean diferentes?

Este cuestionario pretende abordar diferentes cosas:

Las primeras tres preguntas se refieren a las diferencias genéricas en términos abstractos, que podrían corresponder a lo que se conoce como anclaje dentro de la teoría de la representación social (Moscovici y Farrand, 1984; Ibañez, 1987).

De la pregunta cuatro, a la número doce se pretende abordar el problema desde una perspectiva más concreta y estableciendo un conflicto al cuestionar sobre la posibilidad de la transexualización. Se presentan aquí varios grados de familiaridad y concreción desde lo más cercano, que serían las preguntas sobre sí mismo (preguntas cuatro a seis), después las preguntas sobre un personaje famoso y conocido como es Michael Jackson (preguntas siete a nueve), y finalmente en un nivel abstracto sobre los homosexuales o "maricones" (preguntas diez a doce). Este carácter de familiaridad, combinado con el conflicto que representa la ambigüedad genérica y la posibilidad de transexualidad nos permitan explorar aspectos más concretos de las representaciones o nociones de género de los niños. Retomando de nuevo la teoría de la representación social, podríamos decir que esto corresponde a la objetivación, de cómo un concepto ingresa al mundo cotidiano y real del sujeto (Moscovici y Farrand, 1984; Ibañez, 1987). El tercer bloque de preguntas (de la trece a la veintiuno) pretende explorar las diferencias a nivel psicológico y en las actividades.

Finalmente, a través de las preguntas veintidos a veintiseis se busca cubrir tres funciones: averiguar algo sobre el tipo de relaciones genéricas y modelos que rodean al niño en su familia, contrastar las diferencias genéricas adultas con las de los niños, y corroborar así como complementar todo lo que el niño había dicho antes.

*Clasificación de objetos

La tercera fase de la entrevista consiste en la clasificación de una serie de objetos dentro de las categorías niños y niñas. Se le presentaron al sujeto veintiséis tarjetas que tenían diferentes dibujos o palabras y se le pidió que las colocara donde creyera que iban: del lado derecho con los niños/hombres o del izquierdo con las niñas/mujeres. Si bien no se explicitaba la posibilidad de que el lugar de en medio correspondiera a "ambos", tampoco se negaba esta posibilidad.

Posteriormente se preguntaba porqué se había colocado de uno u otro lado y si no podría ubicarse en el otro grupo. Los objetos y palabras a clasificar eran los siguientes:

- 1) Flores
- 2) Cocina *
- 3) Enfermería *
- 4) Bebé color rosa
- 5) Falda escocesa
- 6) Saxofón
- 7) Teléfono
- 8) Pelota
- 9) Lentes de aumento
- 10) Bebé color azul
- 11) Ingeniería *

- 12) Martillo
- 13) Coche familiar
- 14) Taxista *
- 15) Piloto-aviador *
- 16) Coche deportivo
- 17) Pantalón de mezclilla
- 18) Estetoscopio
- 19) Bicicleta
- 20) Política *
- 21) Cigarro
- 22) Medicina *
- 23) Libro
- 24) Nintendo
- 25) Computadora
- 26) Pluma

Nota: los marcados con un asterisco eran palabras no dibujos por lo difícil que resultaba su representación gráfica.

Las entrevistas se llevaron a cabo dentro de la misma escuela a la que asistían los sujetos, dentro de cubículos individuales. Las sesiones fueron audiograbadas, y se registró también el lugar asignado a cada objeto en la fase de clasificación.

Paralelamente, se efectuó un análisis descriptivo de los contenidos de los libros de texto de la Secretaría de Educación Pública, para tener un control del manejo educativo de las nociones de género a nivel institucional. Si bien este análisis no cubre toda la información que se maneja en todos los grados (sólo cubren el nivel de educación primaria), y además hay la posibilidad de que cada maestro decida complementar su clase con bibliografía y material adicional, si resulta de gran utilidad como un índice control de la información que se maneja a nivel público, institucional dentro de la escuela.

ANALISIS DE RESULTADOS

*ANALISIS DE CONTENIDO

Los datos obtenidos a partir de las entrevistas fueron codificados globalmente. Las categorías utilizadas en la codificación se clasifican en diferentes grupos de acuerdo a su referente. Las categorías y subcategorías* son:

I. Diferencias en el dibujo (físicas).

Estas se refieren a aquellas distinciones físicas que existen entre el hombre y la mujer (tanto vestidos como desnudos) dibujados por los niños. Estas diferencias pueden referirse a diferentes características físicas, considerando físico todo lo relacionado con la anatomía y el vestir.

1) Pelo: esta diferencia básicamente radica en la longitud del pelo. Se refiere a cuando los niños dibujan al hombre con pelo corto y a la mujer con pelo largo.

2) Accesorios: se refiere a cuando hay una clara diferencia entre los accesorios (joyería, maquillaje y tacones básicamente) que utilizan los personajes del dibujo.

* Con referencia a categorías y subcategorías, consultar Strauss y Corbin, 1990.

3)Tipo de ropa: esto es, la clara distinción en el atuendo del hombre y el de la mujer. Básicamente se refiere a la representación del hombre con pantalón y de la mujer con vestido o falda.

4)Color de ropa: es la clara asociación de colores femeninos (rosa, morado) con la vestimenta de la mujer y masculinos (azul, café) con la del hombre.

5)Características sexuales primarias. se refiere a la presencia de genitales diferenciados en hombre y mujer.

6)Características sexuales secundarias: a partir de este término hacemos referencia a los senos. La distinción gráfica de que las mujeres los poseen y los hombres no.

7)Características sexuales terciarias: si bien el término resulta un neologismo, nosotros lo utilizamos para hacer referencia a distinciones a nivel de vello, musculatura o caderas, es decir aspectos sexuales un poco más sutiles, menos evidentes.

II. Diferencias físicas en la entrevista:

Es paralelo a las diferencias en el dibujo, sólo que en este caso, a partir de la verbalización. Cabe aclarar de una vez que la codificación de las respuestas verbales fue global, es decir, no se tomó en cuenta en qué momento de la entrevista o ante qué reactivo lo dijo el sujeto.

1) Pelo

2) Accesorios

3) Tipo de ropa

4) Color de ropa

5) Características sexuales primarias: aquí no es necesaria la nominación correcta de pene y vagina, cualquier nombre utilizado que exprese dicha distinción es válido.

6) Características sexuales secundarias

7) Características sexuales terciarias: si bien se refiere a lo mismo que el dibujo, la verbalización introduce nuevas diferenciaciones de este tipo como es la gravedad de la voz.

8)Rostro: aquí se consideran las distinciones en las facciones. "Los hombres tienen la cara más ancha, las mujeres más fina", "Michael Jackson tiene cara de hombre", este tipo de respuestas nos refieren a esta subcategoría.

9)Tamaño: esta es la clara distinción de que los hombres son más grandes o altos que las mujeres (o viceversa).

10)Fuerza: a diferencia de las otras subcategorías esta es una capacidad, no un carácter estático, pero aún así lo consideramos físico (si bien se encontró una relación con el carácter psicológico). Cualquier distinción en la fuerza de hombres y mujeres, ya fuera hombre más fuerte que mujer (lo más común) o mujer más fuerte que hombre, quedo registrado a partir de esta subcategoría.

III.Diferencias psicológicas en la entrevista:

Estas son distinciones en la personalidad e intereses que ya no son observables en el dibujo por razones obvias. En esta categoría se introduce una nueva dimensión, pues no solo pueden estar o no presentes las subcategorías, sino que pueden presentarse con un referente fisiológico (que en muchos casos es la fuerza). La razón de las diferencias psicológicas es la anatomía o composición física diferencial.

1)Carácter: principalmente se refiere a la distinción rudo\indefenso, fuerte\débil, agresivo\tierno, etc.; en general estas características se le atribuyen a hombre\mujer respectivamente.

2)Inteligencia: cualquier referencia a una superioridad intelectual por parte de cualquiera de los géneros "Las mujeres somos más listas" sería una respuesta de este tipo. Sin embargo, esta es una distinción poco usual.

3)Gustos: se refiere a los diferentes intereses que pudieran tener hombres y mujeres, niños y niñas. "A las mujeres les gustan las flores y las cosas bonitas, a los hombres no". Está muy relacionada con el carácter.

IV.Diferencia en las actividades en entrevista:

Si bien puede relacionarse con las diferencias psicológicas, esto se refiere a las acciones que realiza cada sexo. Aquí de nuevo se introduce la posibilidad de presencia con referente fisiológico.

1)Juegos. la distinción genérica a partir del tipo de juegos que llevan a cabo niños y niñas es retomada aquí. Dentro de esto, el fútbol y las muñecas parecen ser elementos esenciales de la distinción.

2)Profesión: puede considerarse el equivalente adulto de juegos. Inclusive en los libros encontramos distinciones entre las actividades laborales que les corresponden a los hombres y las adecuadas para las mujeres."El hombre es doctor, la mujer enfermera".

V.Fuentes de información:

¿Dónde han aprendido los niños las distinciones?, o más bien, ¿Dónde creen que lo han aprendido?. Si queremos establecer la naturaleza social del conocimiento, esta debe ser una dimensión esencial.

1)Enseñanza familiar: se refiere a los casos en que la madre o algún otro miembro de la familia ha explicado o descrito las diferencias sexuales y genéricas. "Lo sé porque mi mamá me dijo".

2)Experiencia propia: se refiere a los casos en los que el niño dice haber descubierto las diferencias por sí mismo, al verse al espejo, al observar a otras personas, etc.

3)Escuela: cuando el niño expresa haberlo aprendido en clase, conferencias u otro tipo de actividad curricular (por oposición a social) de la escuela.

4) Libros. cuando los niños dicen saber de las diferencias sexuales por haber leído al respecto en libros, ya sean los libros que les dan en la escuela u otros.

VI. Argumentos o razones de la diferenciación.

Esto se refiere principalmente a la tarea de clasificación de objetos, pero la información que nos proporciona tiene un alcance mucho mayor. Son el tipo de razones que dan los niños de la diferencia de atributos en hombres y mujeres. Son la base que sostiene la diferenciación sexual, el núcleo de la noción de género.

1) Preferencia personal: éste es un argumento irracional que se refiere a cosas no ligadas con los atributos sino con el sujeto que las atribuye. "La bicicleta es para los niños porque yo soy niño", "La computadora se la doy a las niñas porque me caen mejor", "El cigarro para los niños, para que se envicien", serían contestaciones de este tipo.

2) Experiencia personal familiar: los argumentos dentro de esta categoría tienen referentes muy concretos y específicos sobre la vida y experiencia personal y familiar del sujeto, por ejemplo: "La computadora va con los hombres porque yo veo que mi papá usa computadora y mi mamá no", "El libro con las niñas porque mi amiga María lee mucho".

3)Razón genérica ligada al objeto: el género aquí parece residir no tanto en los sujetos a los que se les asignan los objetos a clasificar como en los objetos mismos. Es una concreción inflexible en donde la razón está en la definición misma del objeto: "Las flores van con las niñas porque son de niñas, no pueden ser de hombres", "Es que esta pluma es de hombre".

4)Razón matemática de frecuencia: aquí ya se nota mayor abstracción e independencia entre los objetos y los sujetos o géneros a los que se aplican. Este tipo de respuestas consisten en la argumentación de pertenencia a partir de un índice de frecuencia superior: "La computadora va con los hombres porque hay más hombres que usan computadora que mujeres", "Es que hay más cocineras que cocineros, por eso pongo cocina con las mujeres" "Los hombres juegan más nintendo".

5)Razón socio-cultural: este tipo de respuestas ya implican una total disociación entre los objetos a clasificar y la naturaleza de los sujetos. La relación existente es debida a factores externos como la costumbre: "se acostumbra que la mujer use falda y el hombre pantalón", "en esta sociedad se acostumbra que el hombre trabaje y la mujer cuide a los niños"; la cultura: "niños y niñas platican diferente porque desde que eran chicos los trataban diferente, como hombre y mujer, y entonces se

fueron aculturando hasta que son grandes"; la historia: "antes, en la época de Colón, los hombres usaban falda, pero ahora ha evolucionado el hombre y tenemos distintas formas de pensar, no lo vemos bien"; o las imposiciones sociales: "la sociedad nos educa a ser diferentes".

****Análisis de los libros de texto**

Se realizó también un análisis descriptivo del contenido de los libros de texto de la S.E.P., dicho análisis muestra lo siguiente:

1er. Grado

En primer año de primaria se utiliza un texto denominado "Libro integrado", que aborda conjuntamente los temas de matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales.

En diferentes partes de dicho texto encontramos referencias tácitas sobre el género y la distinción sexual.

En el capítulo denominado "Los niños", se intenta establecer la identidad a partir de referencias de nombre, cuerpo, partes del cuerpo, así como de los sentidos y la higiene.

En otro capítulo: "Seres vivos", se proporciona una descripción muy a grandes rasgos de los fenómenos de nacimiento y crecimiento, tanto en plantas (con el clásico ejemplo de la semilla de frijol) y animales (haciendo hincapié en la importancia del cuerpo de la madre, que posee un "huevo").

Otros capítulos se refieren a los diversos oficios, trabajos y ocupaciones que se llevan a cabo en diferentes ambientes. De esta forma, en "El niño y la casa", nos encontramos dibujos de un NIÑO en bicicleta, de una NIÑA jugando con una muñeca y de la madre y abuela efectuando labores domésticas. Esto parece reflejar una clara y tradicional diferenciación de géneros en cuanto a actividades, pero es confrontado por la imagen de un NIÑO con una escoba y la consigna "Tu también ayuda en la casa". El capítulo de "La escuela", por el contrario, nos muestra imágenes en las que el sexo no es distintivo de la actividad realizada. En "Tu localidad", "Los oficios del campo" y "Los oficios de la ciudad", el esquema distintivo parece hacerse todavía más radical. En éstos se muestran adultos como representantes de trabajadores y las actividades efectúan son claramente diferenciadas por género. Encontramos que las mujeres pueden ser: enfermeras, maestras, tejedoras, campesinas (esparciendo semilla con la mano), tortilleras, doctoras, bibliotecarias u arquitectas. Mientras que los hombres son: obreros, herreros, granjeros (manejando un tractor), policías, doctores, carteros, violinistas,

basureros, apicultores, ganaderos, ceramistas, pescadores, vendedores, locutores, músicos y choferes. Como vemos, no sólo hay una diferencia cuantitativa respecto a los oficios femeninos y los masculinos, sino que son cualitativamente diferentes; la mujer puede trabajar dentro del hogar o bien tener una profesión de tipo intelectual, mientras que el hombre realiza labores de servicio público y de índole "manual".

2o. Grado

En este año se utiliza otro libro integrado. En una sección de matemáticas se les pide a los alumnos que cuenten cuántos NIÑOS y cuántas NIÑAS hay en su salón y que dibujen una gráfica de barras. Para diferenciar los dos grupos, el libro posee un dibujo de un niño azul bajo una columna y de una niña rosa bajo la otra.

En el área de ciencias naturales se les pide a los niños que hagan un dibujo de su cuerpo y que identifique las diferentes partes de éste.

En lo referente a oficios, se vuelven a marcar las mismas diferencias, los hombres son tapiceros, mecánicos, agricultores, trabajadores de la industria, obreros y carteros, mientras que las mujeres son cantantes y maestras.

Paralelamente a ésto, al señalar las diferentes actividades de la escuela, se muestra a las niñas leyendo y dibujando (estudiando) y a los niños jugando y platicando.

En historia se hace referencia explícita a la distinción educativa establecida entre niños y niñas en Tenochtitlán.

3er. Grado

El libro de Ciencias Naturales de tercer año posee ya todo un capítulo sobre reproducción donde se hacen distinciones claras de tipo biológico entre macho y hembra, hombre y mujer. Para ésto se manejan tres niveles:

El vegetal, donde se muestra que las plantas tienen una parte femenina (con óvulos) y una masculina (polen).

El animal, donde se señalan las diferencias físicas entre macho y hembra (el gallo es más grande que la gallina, el venado macho tiene astas y la hembra no) relacionándolas con la anatomía y fisiología sexual. Así, se muestra que el macho posee un aparato reproductor masculino, con espermatozoides, y la hembra un aparato reproductor femenino con óvulos y útero/matriz y que puede amamantar a las crías. El nivel de los seres humanos donde se plantea que las mujeres tienen matriz y óvulos y que los hombres tienen espermatozoides. En el glosario de este libro aparecen dibujos completos de ambos aparatos reproductores.

4o. Grado

En este año, Ciencias Naturales posee un capítulo referente a "¿Cómo clasificamos las cosas?", señalando la posibilidad de clasificar algo de diferentes formas y remarcando la pertenencia de grupo a la que conduce la clasificación.

También se retoman las nociones anatómicas del año anterior, pero observándolas ahora en su carácter fisiológico en "¿Cómo funciona el cuerpo?". Aquí se muestran ejemplos del desarrollo embrionario en una vaca y un humano y se señala también que las diferentes partes del cuerpo van creciendo.

En Ciencias Sociales se introduce un personaje "La tía Ana" que es obrera y explica sobre la organización laboral. El la tía Ana sea mujer se contrapone al manejo tradicional de los oficios que existe en los libros anteriores.

En historia se introduce también un personaje femenino: Josefa, la entusiasta esposa del corregidor.

5o. Grado

El libro de Historia en quinto año nos vuelve a mostrar personajes femeninos. Encontramos de nuevo a la *entusiasta por la libertad, generosa y llena de virtudes* corregidora, y conocemos a Sor Juana, la poetisa. Como puede verse la caracterización de la mujer sigue siendo básicamente intelectual.

5o. Grado

El libro de historia del Distrito Federal correspondiente a este año caracteriza a Sor Juana como la décima musa. Asimismo, surge el tercer personaje histórico femenino: La Malinche, *confidente, consejera y amante de Cortés*.

En Ciencias Naturales destacan para nuestro interés dos capítulos: "La célula", donde se establece la estructura de ésta y se señala una distinción celular en los diferentes tejidos del cuerpo humano (incluyendo células sexuales), y "Desarrollo" donde se mencionan y explican los cambios de la pubertad. En este último se hacen distinciones totalmente explícitas entre niños y niñas. En primer lugar, se establece que las edades de desarrollo son diferentes en hombre y mujeres. Además se señalan las diferencias físicas:

a los niños se les desarrolla el tórax y los músculos y les cambia la voz, a las niñas les crece el pecho y las caderas y les viene la menstruación. En este capítulo hay diagramas completos de ambos aparatos reproductores así como del embarazo. También se maneja una diferenciación psicológica representada por el interés en el sexo opuesto y por un deseo de mayor independencia, así como por cambios de ánimo, de formas de pensar y sentir.

En términos de oficios se cuestiona por primera vez la legitimidad del trabajo doméstico, al preguntarse ¿Y tu mamá? ¿Lo que hace en la casa también es trabajo?.

Análisis global

Consideramos que la distinción sexual o de géneros se establezca como un factor paralelo a la distinción niño-adulto. Podemos observar que las actividades indicadas para los niños no son sexualmente diferenciadas: una niña puede correr, un niño puede ayudar en la casa. Sin embargo, los modelos adultos que aparecen están claramente clasificados en actividades propias de su sexo. Si a esto le aunamos la gran distinción señalada por la adolescencia, cuando niños y niñas comienzan a desarrollarse diferente cualitativa y cuantitativamente, encontramos que los libros establecen un claro vínculo entre la dimensión biológica de la diferenciación sexual y la dimensión social de la distinción de géneros.

Es curioso asimismo ver que el énfasis puesto en una y otra dimensión es inversamente proporcional: en los primeros años toda distinción es social, lo biológico no es abordado hasta tercer año, esta dimensión social es prácticamente nula en los últimos años (se reduce a escasas referencias históricas) mientras que lo biológico se torna complejo y detallado.

Podemos observar también el claro manejo de los estereotipos de género en la distinción laboral. El hombre es fuerte y emprendedor, "hace" cosas; la mujer en cambio, es frágil y cuidadosa, se dedica al hogar o a labores intelectuales. En este punto es importante señalar el papel que juega el medio social, pues se establece al mismo tiempo una distinción rural-urbana que afecta directamente el carácter de las nociones de género (en el ámbito rural la posibilidad intelectual-profesionista de la mujer es anulada).

Relacionado con esto vemos que dentro de los dibujos de todos los libros siempre existe una clara distinción sexual de los personajes en cuanto a su aspecto físico: las niñas casi siempre aparecen con vestido y cabello largo, mientras que los niños siempre tienen pantalones y cabello corto. Asimismo los nombres utilizados son claramente identificables como pertenecientes a uno u otro sexo (ej. Luis, Juan, María, Ana).

*ANALISIS CUANTITATIVO

Se efectuó un conteo de frecuencias de las diferencias, fuentes de información y argumentos señalados o mencionados por los sujetos de los diferentes grupos. Estos resultados pueden observarse en las siguientes tablas:

I. Diferencias físicas en el dibujo.

Porcentaje de presencia en cada grupo

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Pelo	72.7	100.0	100.0
Accesorios	9.1	18.8	16.7
Tipo ropa	63.6	87.5	91.7
Color ropa	9.1	00.0	00.0
C.sex. 1ª.	45.5	87.5	100.0
C.sex. 2ª.	18.2	93.8	100.0
C.sex. 3ª.	9.1	31.3	58.3

* Recordemos que el Grupo 1 está conformado por sujetos de cinco a siete años, los sujetos del Grupo 2 tienen de ocho a once años, y los del Grupo de doce a catorce años de edad.

II. Diferencias físicas en la entrevista

Porcentaje de presencia en cada grupo

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO3
Pelo	72.7	50.0	25.0
Accesorios	54.5	43.8	25.0
Tipo ropa	45.5	75.0	66.0
Color ropa	27.3	56.3	33.3
C.sex. 1ª.	81.8	100.0	100.0
C.sex. 2ª.	54.5	87.5	100.0
C.sex. 3ª.	45.5	50.0	83.3
Rostro	45.5	31.3	8.3
Tamaño	36.4	18.8	41.7
Fuerza	9.1	62.5	83.3

III.Diferencias psicológicas

Porcentaje de presencia total en los diferentes grupos

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Carácter	45.5	81.3	100.0
Inteligencia	0.0	12.5	16.7
Gustos	81.8	93.8	83.1

*Porcentaje de respuestas de presencia con referente fisiológico.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Carácter	9.1	6.3	16.7
Inteligencia	0.0	0.0	0.0
Gustos	0.0	6.3	0.0

IV. Diferencias en las actividades

Porcentaje de presencia total en cada grupo

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Juegos	72.7	75.1	50.0
Profesión	27.3	62.5	58.3

Porcentaje de presencia con referencia fisiológica en cada grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Juego	0.0	6.3	8.3
Profesión	0.0	0.0	25.0

V. Fuentes de información

Porcentaje de presencia en cada grupo			
	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Enseñanza familiar	18.2	31.3	50
Experiencia propia	9.1	18.8	41.7
Escuela	0.0	43.8	66.7
Libros	9.1	31.3	16.7

Número promedio de fuentes citadas por cada sujeto de los grupos:

Grupo 1	0.4
Grupo 2	1.25
Grupo 3	1.75

VI. Argumentos o razones de la diferenciación

Porcentaje de presencia en cada grupo

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Preferencia personal	45.5	37.5	8.3
Experiencia pers/familiar	63.6	93.8	41.7
R.genérica ligada al obj	0.9	81.3	91.7
Razón matemática	54.5	87.5	100.0
Razón socio-cultural	0.0	18.8	75.0

Número promedio de argumentos mencionados por los sujetos de cada grupo:

Grupo 1	2.5
Grupo 2	3.5
Grupo 3	2.1

También se analizó la predominancia en la clasificación de los objetos. Se hizo un conteo de la frecuencia con la que cada objeto era ubicado en cada una de las tres opciones (hombres, mujeres o ambos) y si la distribución era desigual o el objeto se situaba en determinada opción en más del cincuenta por ciento de las ocasiones, se consideraba que el objeto tenía "género". A partir de esto se elaboró un listado de los objetos pertenecientes a cada género, enumerándolos según su frecuencia:

Objetos "Femeninos", ubicados en "Mujeres".

Falda	92.3%
Bebé rosa	89.7%
Flores	87.2%
Cocina	74.4%
Enfermería	64.1%

Objetos "Masculinis", ubicados en "Hombres"

Piloto-Aviador	89.7%
Ingeniería	84.6%
Martillo	84.6%
Taxista	79.5%
Pelota	69.2%
Saxofón	69.2%
Coche deportivo	69.2%
Pantalón	64.1%
Política	61.5%
Lentes	59.0%
Nintendo	59.0%
Bicicleta	53.8%
Computadora	51.3%
Cigarro	51.3%

Objetos "Neutros", en donde la distribución fue homogénea o bien se ubicaron en "Ambos":

	Mujeres	Ambos	Hombres
Medicina	33.3%	33.3%	33.3%
Teléfono	30.8%	33.3%	35.8%
Pluma	20.5%	41.0%	38.5%
Libro	43.6%	35.9%	20.5%
Coche familia	12.8%	38.5%	48.7%
Bebé azul	43.6%	7.7%	48.7%

DISCUSION

Con el propósito de realizar una interpretación completa de nuestros datos, comenzaremos por analizar las diferentes tendencias que presentan cada una de las categorías.

Empezando por las diferencias físicas, podemos notar que dentro del dibujo, la diferenciación del pelo está presente en casi todos los casos (72.7% en el primer grupo y 100% en los otros dos). Esto es debido a que el pelo es uno de los distintivos externos más claros y estereotípicos, por lo cual se recurre a él como elemento esencial de la distinción gráfica. Cabe aclarar que los pocos casos en los que esta distinción no se presenta son los niños más pequeños (cinco años) cuyo dibujo es tan primitivo que no hay pelo ni en el hombre ni en la mujer, es por esto que no hay distinción al respecto.

Por otro lado es interesante observar que esta misma diferenciación a partir del pelo presenta una tendencia totalmente distinta cuando es abordada a través de la entrevista; en este caso encontramos porcentajes de frecuencia de 72.7% en el primer grupo, de 50% en el segundo y de 25% en el tercero. Esto muestra una clara disminución conforme aumenta la edad. A diferencia del dibujo, la entrevista permite al sujeto establecer mayores detalles y

sutilezas en las distinciones genéricas, a partir de lo cual se puede dar el lujo de prescindir de elementos obvios y burdos como sería el largo del pelo. De esta forma, esta tendencia a la disminución nos está señalando como se va relativizando cada vez más la importancia y esencia de las diferencias externas entre hombre y mujer.

Esto es confirmado por los porcentajes de presencia de la distinción de accesorios. Si bien dentro del dibujo esta categoría no tiene una presencia significativa, su índice cada vez menor en la entrevista (54.5% en grupo 1, 43.8% en grupo 2 y 25% en grupo 3) sostiene la aseveración de que los elementos externos son considerados cada vez menos determinantes de la identidad de género, estableciéndose una independencia entre el sujeto (que es el que tiene género) y sus prendas (que son circunstanciales).

El comportamiento de las distinciones relacionadas con la ropa es muy especial. En el dibujo nos encontramos con un caso similar al del pelo, la ropa es un distintivo estereotípico esencial, y si no hay otra forma de mostrar la diferencia (que es la situación que genera el dibujo) se utiliza como clave de la identidad de género. Es por esto que sus índices son muy altos, y si no alcanzan el 100% se debe a diferentes razones, en el grupo 1 los casos de ausencia de esta distinción se justifica por lo primitivo del dibujo (igual que en el caso del pelo), las ausencias en los grupo 1 y 2, en cambio, se deben a una intención de no diferenciarlos, pues se dibujan al hombre y a la mujer con

atuendos unisex, ambos usando pantalones o shorts. Esta intencionalidad establece una diferencia crucial entre las nociones que poseen los sujetos del grupo uno y las de los niños mayores, por lo cual la analizaremos a fondo más adelante. En el campo de la entrevista es donde las distinciones de ropa tienen una tendencia curiosa: en el grupo 1 encontramos una presencia de 45.5%, este porcentaje aumenta a un 75% en el grupo 2 y luego vuelve a disminuir a 66% en el grupo tres (para color de ropa si bien los números son diferentes, la tendencia es la misma). Esto puede explicarse considerando que el significado que posee esta distinción en cada uno de los grupos es diferente. Si bien es un elemento externo y estereotípico muy obvio, y deberíamos esperar su clara presencia desde el grupo 1, podemos suponer que la falta de un discurso rico en sintaxis y adjetivos en los niños de cinco a siete años haga que muchas veces no se mencione explícitamente (aunque su clara presencia en el dibujo nos hace suponer que sí forma parte importante de la noción de género y los criterios de distinción). En el grupo 2, por otro lado, este elemento queda claramente ligado a diferencias biológicas, parece que los niños consideran que la ropa corresponde a una distinción anatómica, con lo cual se explica su alto porcentaje de presencia. La disminución del porcentaje en el tercer grupo se debe a la relativización social que se hace de los factores externos y biológicos, es aquí donde aparecen los más claros casos de indumentaria unisex.

Las características sexuales en todas sus modalidades (primarias secundarias y terciarias, así como en dibujo y entrevista) muestran un claro aumento de presencia conforme aumenta la edad. Lo primero que se deriva de esto es que los conocimientos anatómicos cada vez son mayores, así como cada vez más complejo el nivel de información que manejan los sujetos.

Resalta a la vista que desde un principio el porcentaje de presencia de estas subcategorías es muy alto (sobre todo características sexuales primarias en entrevista), prácticamente 100% desde el primer grupo, esto, cotejado con el análisis de los libros de texto, nos hace concluir que los libros de la S.E.P. son excesivamente ingenuos. ¿Porqué introducir formalmente los contenidos sobre los órganos reproductivos hasta los últimos grados de primaria si los sujetos los conocen desde pre-escolar?. Esto es algo que valdría la pena reanalizar a fin de llevar a cabo una revisión y mejor adaptación de los textos. Parece que en este caso nos enfrentamos a un serio desfase entre lo que es el contexto cognitivo socio-cultural y el desarrollo del niño y los contextos y contenidos educativos que se manejan formalmente en la escuela.

De nuevo debemos profundizar al analizar estos resultados, pues si bien los números nos muestran un aumento paulatino y una presencia generalizada, la presencia de diferencias sexuales es en cada grupo cualitativamente diferente.

En el grupo 1 es donde encontramos las presencias menos significativas. Al igual que en los otros grupos, los porcentajes van disminuyendo conforme más sutiles son las referencias sexuales, de modo que un 45.5% y 81.7% para las características primarias en dibujo y entrevista respectivamente, bajan a 18.2% y 54.5% en las características secundarias, y a 9.1% y 45.5% cuando se trata de características terciarias. La diferenciación a partir del sexo anatómico, si bien no parece estar muy estructurada o integrada a las otras nociones (de carácter más social, estereotípico), sí aparece claramente.

El segundo grupo establece de forma más consistente este tipo de diferenciaciones, de tal modo que sus porcentajes son bastante mayores que los del grupo 1: 87.5% en dibujo y 100% en entrevista para las características sexuales primarias, 93.8% y 87.5% para las secundarias, y 31.3% y 87.5% en las terciarias. Dentro de este grupo parece que las cuestiones sexuales (principalmente los rasgos genitales, es decir, características primarias) son el núcleo central de toda la representación de género. Al cuestionárseles sobre la posibilidad de cambiar de sexo, los sujetos planteaban que el obstáculo era la imposibilidad de cambiar de "colita" sin morir, pero una vez superado éste gracias a procedimientos

* De nuevo observamos que los porcentajes son mucho más altos en la entrevista. Esto se debe a que en la entrevista hay mayor presión para la revelación de datos, mientras que en el dibujo, al no haber cuestionamiento, pueden evitarse ciertos detalles, ya sea por olvido, pena o inclusive flojera de los sujetos.

quirúrgicos maravillosos o "científicos locos", el cambio de sexo radicaría únicamente en ese intercambio de genitales.

En el grupo tres, si bien es donde aparece un mayor porcentaje de presencia en las tres subcategorías (100% en primarias y secundarias tanto en dibujo como entrevista y 58.3% en dibujo y 83.3% en entrevista para características terciarias), el lugar que ocupan este tipo de diferencias no es central dentro del discurso de los sujetos. Todos saben que estas diferencias existen y son importantes, pero son obviadas tras su mención, para dar paso a otro tipo de diferenciaciones de índole más socio-cultural. Debe concedérsele aquí un apropiado lugar al desarrollo biológico, pues los cambios hormonales de la adolescencia, por los cuales están pasando los sujetos de este grupo, tienen una importante contribución en el aumento del índice de frecuencias, especialmente en el caso de las características terciarias. En este caso, no sólo se dá un aumento cuantitativo en la presencia, sino que el tipo de características mencionadas es cada vez más sofisticadas, pasando de los iniciales "barba" y "vello" que aparecen en los primeros grupos, a elementos diferenciales complejos como son las "caderas", la "voz" y la "musculatura".

En lo que se refiere a la subcategoría "rostro", observamos una disminución paulativa de su presencia conforme aumenta la edad. Esto de nuevo nos remite a la aseveración de que las diferencias físicas externas son cada vez menos importantes. Su índice considerablemente alto en el grupo 1

(45.5%, comparado con 31.3% en el grupo 2 y 8.3% en el grupo3) nos hace pensar que para los niños más pequeños la apariencia física personal sí es un factor importante de la noción y diferenciación genérica.

Los porcentajes de presencia en "tamaño" parecen mostrarnos una curva: en primer lugar tenemos un 36.4% en el grupo 1, que luego disminuye a 18.8% en el grupo 2, y vuelve a aumentar hasta un 41.7% en el tercer grupo. Este comportamiento un poco "irregular" puede explicarse considerando que las referencias de tamaño en el primer grupo muchas veces estaban directamente referidas al dibujo, es decir, eran relativas a un elemento concreto, no a las nociones de género en abstracto. Esta forma "concreta" de pensamiento lleva al incremento de los índices de presencia. Por otro lado, en el tercer grupo, el elemento "tamaño" es investido con una nueva cualidad que hace referencia a las características sexuales secundarias (que nosotros consideramos terciarias), lo cual, al igual que en el caso anterior, eleva los porcentajes.

La fuerza es otro elemento o subcategoría en donde se observa un claro incremento de los índices de frecuencia: 9.1% en grupo 1, 62.5% en el grupo 2 y 83.3% en el grupo 3. Vemos que la diferencia entre el primer y el segundo grupo es enorme, esto se explica por el énfasis en las características físicas-fisiológicas que, como ya dijimos, caracteriza al grupo 2. Ahora bien el significado de esta presencia es diferente en el grupo 2 y el grupo 3. Pues si

bien el al segundo grupo las diferencias físicas de fuerza son un punto central "per-se", en el tercer grupo se manejan como una base física que explicará y justificará las diferencias de género en la sociedad. Esto es algo que es corroborado por el papel de los referentes fisiológicos dentro de las diferencias psicológicas y de actividades.

Las diferencias de tipo psico-social aparecen como algo cuya importancia incrementa conforme aumenta la edad. Esto es muy claro dentro de las subcategorías de "carácter" (G1-45.5%, G2-81.3% y G3-100%) y de "inteligencia" (G1-0%, G2-12.5% y G3-16.7%), aunque los índices de esta última no indiquen una presencia realmente significativa. Con respecto al carácter, es importante hacer referencia asimismo, del aumento observable en la referencia fisiológica dentro de su presencia. Aquí de nuevo hay que hacer incapié en las diferentes significaciones que tiene esto en los distintos grupos. Mientras que las referencias fisiológicas en el grupo dos implican una relación de identidad entre lo físico y lo psicológico (igual que se establece una relación entre la vestimenta y el sexo en su sentido físico), en el grupo dos la relación que se establece es al mismo tiempo una disociación entre estas dos. Para el grupo 3 lo psicológico es algo diferente de los físico, pero que a la vez se apoya, se basa en ello. Como ya lo dijimos, lo fisiológico sirve como justificación de lo social, pero lo importante es lo social.

En lo referente a "gustos", no parece establecerse una diferencia clara entre los tres grupos, en todos se considera que existe una clara diferencia entre lo que les gusta a los niños y lo que les gusta a las niñas. Aunque sí puede decirse que el índice es ligeramente mayor en el segundo grupo (93.8%, comparado con 81.8% del grupo 1 y 83.3% del grupo 3). Esto no es de extrañar si consideramos que la edad de los sujetos del grupo 2 (ocho a once años) es justo el momento en que se dan conductas que podríamos denominar del "club de Toby". Mientras que los niños más pequeños están y juegan juntos indistintamente de su sexo, y los adolescentes se reúnen por razones de interés sexual, los sujetos del club de Toby y Lulú no quieren saber nada del sexo opuesto; "los niños son tontos" y "las niñas son fuchis y cursis", por lo cual es lógico que hagan una total escisión de sus gustos e intereses.

La categoría de actividades también presenta una gráfica curva. En la subcategoría de juego tenemos un 72.7% para el grupo 1, un 75.1% en el grupo 2 y un 50% en el tercer grupo. Esta clara disminución de los porcentajes en el tercer grupo nos lleva a suponer que la relevancia de los roles sociales es mayor en los sujetos de más edad. Si a esto aunamos el aumento de las respuestas con referencia fisiológica, podemos constatar la aseveración de que en los adolescentes lo social está basado en lo físico, pero es en cierta forma independiente de éste. Algo a la vez similar y diferente

sucede con la subcategoría de profesión, donde los porcentajes de presencia son de 27.3% en el grupo 1, 62.5% en el grupo 2 y 58.3% en el grupo 3. La diferencia significativa entre el grupo 1 y el grupo 2 nos lleva a concluir que cada vez hay una mayor conciencia y conocimiento de los roles sociales correspondientes a cada género. Por otro lado, la aparición de un 25% de presencia con referente fisiológico en el tercer grupo parece implicar el surgimiento de un cuestionamiento acerca de estas atribuciones sociales de rol. La respuesta a dicho cuestionamiento parece ser la ya discutida justificación biológica del orden social.

En lo que se refiere a las fuentes de información, en general podemos decir que hay un aumento paulatino en la presencia de todas. En el caso de la enseñanza familiar, esto nos muestra como la familia siempre forma parte de la vida del sujeto, y cómo cada vez va cobrando mayor importancia como institución social.

El aumento en los índices de la experiencia propia, por otro lado, llama nuestra atención hacia la cuestión de la identidad y la importancia del descubrimiento de sí mismo a partir del conflicto. En la adolescencia (edad del tercer grupo), dicho conflicto se presentará en dos tonalidades, por un lado el cuestionamiento de las estructuras sociales y el lugar que ocupa el sujeto en ellas; y por otro lado la reinención de sí mismo a nivel físico que surge a partir de

que se presentan todos los cambios de la pubertad. Estos cambios toman un papel central en la vida del individuo, situando su vivencia personal en el centro de toda su experiencia cognitiva.

Este incremento nos señala el cómo la escuela va siendo una institución cada vez más importante dentro del mundo cognitivo del niño, pues se va convirtiendo cada vez más en una fuente de saber social.

La subcategoría que parece quedar excluida de este aumento general es la de "libros", donde los porcentajes de presencia son de 9.1, 31.3 y 16.7 para los grupos uno, dos y tres respectivamente. El claro decremento del porcentaje en el tercer grupo puede ser explicado al considerar que la mayoría de los libros hacen referencia a los criterios anatómico-fisiológicos de la diferenciación sexual, dejando de lado los elementos socio-culturales y psicológicos de dicha distinción. Si recordamos que es sobre esta segunda dimensión donde parecen centrarse las nociones de los adolescentes, resulta lógico que los libros dejen de ser una fuente valiosa para la nutrición de sus representaciones.

El hecho de que cada vez se maneje un mayor número de fuentes de información también nos habla de la expansión del mundo y los contextos cognitivos del niño conforme va creciendo.

De todos los datos obtenidos los más interesantes de analizar probablemente son los argumentos o razones de la diferenciación genérica, pues parece que éstos son los que nos ofrecen la clave para comprender el verdadero desarrollo de las nociones de género en el niño.

Conforme los niños van creciendo y su pensamiento se va haciendo más abstracto y complejo, las justificaciones arbitrarias van perdiendo validez. Esto es lo que parece indicarnos la clara tendencia disminutiva de los porcentajes de la subcategoría "preferencia personal" (G1-45.5%, G2-37.5% y G3-8.3%).

La "experiencia personal/familiar" nos muestra de nuevo una gráfica curva: empezando por el grupo 1 con 63.6%, pasando por un 93.8% en el segundo grupo, bajando luego a 41.7% en el grupo 3. Si bien, puesto que esta subcategoría también posee un carácter un tanto "concreto", podríamos esperar una tendencia similar a la que se presenta en "preferencia personal", el alto porcentaje de presencia en el grupo 2, altera totalmente la pendiente. Este inesperado incremento a la mitad de la gráfica puede explicarse suponiendo que la "experiencia familiar" es un paso más en busca de la abstracción, más elevado que la preferencia personal, pero más primitivo que las razones de frecuencia y culturales. Este paso "intermedio" es el que caracteriza al "pequeño científico" del segundo grupo, cuyas conjeturas se basan en lo que ve, en los casos concretos de su vida. Sin embargo, para los sujetos del tercer grupo estos argumentos tampoco

son totalmente válidos, ellos manejan un nivel más elevado de complejidad, mientras que estos argumentos son demasiado complejos para el grupo 1, los del grupo 3 los encuentran excesivamente simplistas.

El porcentaje de la "razón genérica ligada al objeto" parece mantenerse estable y es muy alto, esto se debe a que está estrechamente ligada a la definición de género y nos enreda en una explicación circular que realmento no argumenta nada nuevo. Es en cierta forma una "salida fácil" y poco comprometida hacia la que todos los sujetos quieren dirigirse. Si bien la diferencia es mínima, si debemos mencionar que el porcentaje de presencia en el grupo 2 (81.3%) es un poco menor a los del grupo 1 (90.9%) y del grupo 3 (91.7%). Esto es porque en el grupo dos las argumentaciones están más centradas en el individuo que en el género como una característica abstracta y resulta muy congruente con el alto índice de "experiencia familiar".

La argumentación matemática de frecuencias presenta porcentajes crecientes conforme aumenta la edad. Esto refleja la paulatina integración del pensamiento matemático y una abstracción cada vez mayor. Al llegar al tercer grupo la presencia de este tipo de razonamiento es absoluta (100%). A partir de esto, podemos suponer la implicación de una normatividad, que en el tercer grupo puede observarse expresada en el discurso en términos como "en general" o "es lo más común". Esto a su vez denota cierta relatividad, pues las normas no son absolutas y siempre existen posibilidades

de excepción, como lo plantea la distribución de la curva de normalidad de Gauss.

Considero que el descubrimiento más notable radica en la distribución de las frecuencias de la denominada "razón cultural". El incremento encontrado en esta subcategoría no es en absoluto paulatino, es totalmente súbito: pasa de ser 0% en el primer grupo, a un pobre 18.8% en el segundo a un determinante 75% en el último grupo. Esto refleja la relativización de los géneros que surge en la adolescencia y la disociación que se establece entre lo que los sujetos son y lo que la sociedad les impone que sean. Esto conlleva en sí las nociones de cambio y justificación de los roles sociales y es lo que nos permitió hacer un análisis más profundo e interpretar con mayor claridad los resultados de toda la investigación.

Haciendo referencia a otro tipo de datos, cabe señalar que encontramos que todos los sujetos establecían la existencia de un espacio unisex, ya fuera físicamente (poniendo las tarjetas en medio) o bien meramente a nivel conceptual. Como quiera que fuera, todos los sujetos manifiestan cierto grado de flexibilidad en torno a la delimitación de los géneros. La seguridad y convencimiento con que lo hacen puede variar, pero es claro que todos son niños que viven dentro de un contexto social afectado por las ideas democráticas y feministas que les permitirán, al llegar a la adolescencia

establecer abiertamente un cuestionamiento y relativización de su entorno social.

En lo referente a la clasificación de objetos, parece que en general se sigue un claro patrón estereotípico, pues aparecen cosas estrechamente ligadas a los patrones culturales de género, como son "Flores", "Cocina" y "Bebé" para las mujeres, e "Ingeniería", "Martillos" o "Piloto-aviador" con los hombres. Se puede observar que hay una clara diferencia entre el número de objetos que se le asignan a los hombres y los que se colocaron bajo "Mujeres". Esto puede interpretarse de dos formas: ya sea argumentando que las razones de la asimetría están arraigadas en la clara predominancia de lo masculino en nuestra sociedad (poder contra el que luchan las feministas), o bien puede dejarse un lugar para la suposición de un sesgo dentro del mismo instrumento, pues puede ser que dentro de los objetos a clasificar existiera un mayor número de éstos asociados al género masculino que al femenino.

Lo más interesante de los datos obtenidos de la clasificación de objetos se encuentra en los objetos considerados neutrales. En el caso del "bebé azul" debemos proceder con cautela, puesto que existe un elemento de ambigüedad, ya que esta tarjeta podía interpretarse como que era un niño, por el color de su ropa, por lo que se clasificaba en hombres, pero también podía reconocerse como un bebé, y "Las mujeres cuidan a los bebés". Sin embargo, la

clasificación de los otros objetos considerados "neutrales" sí parece indicarnos de nuevo la necesidad de los sujetos por establecer un terreno unisex. Curiosamente, parece que dicho terreno no se sitúa ni en el campo de la labor ruda y física (que es un elemento atribuido a "hombres"), ni en los confines de las labores domésticas y de la sensibilidad (reservadas principalmente a las "mujeres"), sino que queda establecido en el marco de la intelectualidad, donde pueden tener cabida la "Medicina", "Pluma", "Libro" y "Teléfono".

CONCLUSIONES

Analizando globalmente podemos observar que el desarrollo de las nociones del niño no sigue la trayectoria externo-interno, social-biológico que supusimos en nuestras hipótesis. Sin embargo, sí existe un claro patrón dentro de dicho desarrollo, si bien no es realmente lineal, y resulta bastante más complejo y rico de lo que supusimos inicialmente.

Si fusionamos todos los datos e intentamos comprender la dirección en la que nos orientan, podremos establecer y caracterizar las diferentes formas de pensamiento u orientaciones de espíritu'. Estas, que también podrían considerarse como categorías generales, son básicamente tres, y corresponden a los tres grupos de edad que establecimos.

En primer lugar tenemos lo que denominamos "Absolutismo estereotípico". Este tipo de pensamiento es el que caracteriza a los niños más pequeños, es decir, al primer grupo. Los sujetos de este grupo consideran que los elementos centrales o la esencia del género radican en aspectos externos de tipo social, esto es, el peinado, la ropa o los accesorios. Asimismo consideran que los roles sexuales son totalmente inflexibles; si alguien tiene el

* Aunque no corresponde a las "orientaciones de espíritu" que describe Piaget en "La representación del mundo en el niño" (1926), consideramos que la esencia del término es la misma, por lo que nos permitimos utilizarlo.

pelo largo es mujer, si se lo cortan se convierte en hombre; "Michael Jackson es mujer porque se pinta como mujer". Si bien en estos ejemplos la facilidad para pasar de un sexo a otro pudiera interpretarse como flexibilidad de rol, esto no es así. El cambio que se plantea como posible es radical y total, negando toda posibilidad de que un sujeto presentara actitudes del sexo opuesto sin por ello dejar de pertenecer a su propio género. Así pues, los géneros son delimitados muy rigidamente y son definidos a partir de elementos culturales estereotípicos.

Al crecer e incorporarse de lleno a la educación escolarizada, el sujeto comienza a centrarse en los elementos biológicos que va aprendiendo, la esencia de género es el sexo, relegando los aspectos sociales a un plano secundario. Esta forma de pensamiento es denominada "Absolutismo biológico" o "Sexismo". Lara Flores (1991) define sexismo como la afirmación absoluta de la diferencia de los sujetos apoyándose en el sexo biológico. En cierto sentido, es un reduccionismo, puesto que reduce la dimensión genérica a términos del sexo. Al igual que en el "Absolutismo estereotípico", en esta forma de pensamiento tampoco existen elementos claros de flexibilidad de rol. Aparece la noción de imposibilidad de cambio de género, sustentada por argumentos fisiológicos y anatómicos que a veces inclusive se centran en la genética y estructura

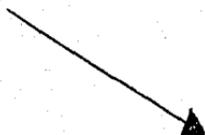
celular. Puesto que el género es biológico, nunca ha cambiado y nunca cambiará. .

El tercer grupo, y con él la tercera forma de pensamiento, nos plantea un retorno al mundo social. Pero lejos de ser un regreso lineal, nos enfrentamos a un desarrollo espiral en el que lo social cobra un nuevo significado. Esta tercera orientación de espíritu es el "Relativismo socio-cultural".

Los adolescentes consideran que las diferencias de género existen y se manifiestan de una u otra forma porque la sociedad lo marca así. A partir de esto, la identidad genérica surge como un elemento cultural no inherente al sujeto, sino como un aspecto que surge a partir de la educación. Con esta nueva mentalidad, surge la noción de arbitrariedad del género; fuera de las costumbres culturales no parece haber una razón para que existan diferencias tan tajantes. Es aquí donde se relativiza la esencia de las distinciones sociales y se introduce la posibilidad del cambio. Puesto que el género es social, podemos cambiar sus esencias a partir de la historia y de la educación. Este cambio de roles se establecerá principalmente desde el terreno de las mujeres, en una conquista de las actividades masculinas, pero eso lo discutiremos más tarde.

Nos encontramos entonces frente a un proceso evolutivo cuya trayectoria es la siguiente.

I. Absolutismo
estereotípico



II. Absolutismo
biológico
Sexismo



III. Relativismo
socio-cultural

Este "zig-zag" resulta muy congruente si es interpretado a la luz de las nociones de Vigotsky acerca de la relación entre los conceptos espontáneos cotidianos y los científicos. Kozulin (1990) define los primeros como aquellos conceptos que surgen de la reflexión del niño sobre experiencias inmediatas y cotidianas. Este tipo de conceptos se caracterizan por ser asistemáticos y dependientes del contexto. En nuestro caso, los conceptos espontáneos vendrían siendo aquellos que se localizan en la esfera de lo

social, es decir el "absolutismo estereotípico" y el "relativismo socio-cultural". Los conceptos científicos, por otro lado, surgen dentro del marco de la escuela. Al contrario de los conceptos cotidianos, los científicos están estructurados y organizados jerárquica y lógicamente, y se encuentran descontextualizados. Este tipo de conceptos correspondería en nuestro caso a las nociones biológicas*, es decir, al "sexismo". La relación entre los dos tipos de conceptos establecen un entrecruzamiento que es el que da cuenta por el "zig-zag" en el desarrollo de las nociones de género. El mismo Kozulin nos dice:

"Los conceptos científicos se desarrollan con más rapidez, superando los conceptos cotidianos...los conceptos científicos y los cotidianos, lejos de no tener nada que ver unos con otros, en realidad interactúan entre sí. Para empezar a adquirir conceptos 'científicos', el niño debe tener experiencia previa con las generalizaciones, que suelen adoptar la forma de conceptos espontáneos y cotidianos. Pero tan pronto como el aprendizaje de los conceptos 'científicos' se pone en marcha, empieza a ejercer una influencia recíproca sobre los conceptos cotidianos...

Los conceptos científicos aportan sistematicidad, conciencia y organización jerárquica al pensamiento del niño, pero carecen de la riqueza de conexiones con el mundo diario

* No hay que olvidar que consideramos que los conceptos biológicos también son de índole social, puesto que son transmitidos en el marco de una institución social como es la escuela. La distinción social-biológica, que en este momento nos es útil retomar, está basada en la estructura de los contenidos de conocimiento, no en la estructura más general de las formas de conocer.

característica de los conceptos cotidianos...corren el riesgo de quedarse en fórmulas verbales vacías aplicables sólo a un estrecho margen de temas aprendidos en la escuela...los niños no saben qué hacer cuando se les pide que apliquen los conceptos aprendidos en el aula a problemas que no aparecen en el programa escolar. En cambio, los conceptos cotidianos son ricos en connotaciones experienciales, pero carecen de sistema y están ligados a contextos concretos de la vida diaria...Para que se produzca el desarrollo del pensamiento infantil es preciso que los conceptos `científicos` que progresan de arriba a abajo, desde generalizaciones vacías a cosas concretas, interactúen con los conceptos cotidianos, que progresan hacia arriba, hacia una mayor sistematicidad."

(Kozulin, 1990, págs. 165-167)

A la luz de ésto, podemos decir que en un inicio, las nociones de género son construidas por el sujeto a partir de su experiencia cotidiana. De esta forma, en principio nos encontramos con un "Absolutismo estereotípico" poco estructurado y que se sostiene en el contexto de las relaciones personales y familiares. El claro carácter concreto que muestran las respuestas de los sujetos más pequeños sostiene la suposición de que las nociones que se manejan son de tipo espontáneo tal como lo define Kozulin.

Posteriormente, viene el auge de la instrucción escolarizada. Los sujetos del segundo grupo representan la etapa donde la educación escolar es el elemento central de sus vidas. EL contexto social que les rodea está centrado ya no tanto en la familia como en la escuela, así pues, resulta lógico que sea durante este periodo cuando los contenidos escolares, los conceptos científicos se hagan presentes. Tal como dice Kozulin, este tipo de conceptos de índole anatómico-biológico se desarrolla muy rápidamente, sustituyendo a aquellas nociones cotidianas mal organizadas y a la vez integrándolas, al establecer una identidad entre las diferencias sociales y las biológicas (esta identidad fue abordada en la discusión a propósito del sentido de la diferencia de ropaje en el segundo grupo). La idea de que las nociones científicas se basan en las espontáneas se ve confirmada por la conservación del carácter absolutista de la primera etapa en el "periodo científico". Los criterios y argumentos de la diferenciación cambian, sin embargo la estructura rígida y dicotómica permanece a pesar de que los conceptos se hacen más complejos y consistentes en su organización.

No será sino hasta la tercera etapa, el "Relativismo socio-cultural" donde se rompa esta rigidez en la categorización genérica. En este momento del desarrollo cognitivo, la estructura y organización compleja que se ha adquirido gracias a los conceptos científicos, son aplicados de nuevo a la experiencia cotidiana. El resultado de ésto es una

reinterpretación del mundo social que permite introducir el relativismo y consolidar las nociones de género como algo basado en la anatomía, pero al mismo tiempo, dentro de su carácter social, independiente de ésta. Este periodo representa una integración de los anteriores y una conjunción, a manera de síntesis, de los conceptos científicos y los espontáneos.

Con respecto a la superación del absolutismo, Spence (1984) plantea: "...Los niños absorben a edades increíblemente cortas muchos de los estereotipos de su cultura, a menudo en formas exageradas...Pero conforme adquieren mayor experiencia y sofisticación cognitiva, estos estereotipos se vuelven más acordes con la realidad y los estándares absolutistas tienden a relajarse" (p.82). Así pues, a mayor edad, mayor complejidad y estructuración y menor absolutismo.

Este progreso evolutivo tiene referentes ontogenéticos como filogenéticos. Históricamente podemos hablar de la distinción bíblica y medieval de hombres y mujeres a partir de sus características externas. Posteriormente, en el renacimiento se inician los estudios anatómicos que marcan la edad científica, la era moderna. No será sino hasta el siglo veinte donde el movimiento feminista cause revuelo y haga cimbrar los fundamentos de la división sexual; las mujeres tienen derechos, y los hombres quieren sentir y llorar. Esta es la era en la que se introduce la necesidad de la androginia (De Diego,1993). Y es a partir de esto que

se entreveen las posibilidades de cambio dentro de los sistemas de roles sexuales y diferenciación genérica: "Tenemos una preocupación genuina por entender la naturaleza de las diferencias sexuales y por los métodos por los cuales se asumen los roles genéricos. No deberíamos permitir que nuestra preocupación por estos temas se construya como justificación para pensar que la manera como vemos que son hoy los roles genéricos es la manera como deberán ser esos roles en el futuro." (Luria, 1984)

Esto significa que al igual que los individuos, las instituciones (y las ciencias con ellas) dejan de lado las clasificaciones rígidas y se enfrentan al cambio y al relativismo. De aquí que surjan nuevas aproximaciones al estudio de la literatura o de la historia, reinterpretándola a la luz de las nuevas definiciones y diferenciaciones de género (Iriarte, 1994)

Para nosotros esto plantea una reafirmación de la existencia de un sujeto-social, pues el movimiento paralelo e interactivo que se establece entre el contexto social y el pensamiento de los individuos parece borrar las fronteras.

Las revoluciones ideológicas alrededor de los roles sexuales parecen partir de las mujeres. Son las niñas las que juegan fútbol, inmiscuyéndose en lo que parece ser el último reducto del "Club de Toby". Como una minoría activa que va dejando sentir su influencia, obteniendo reconocimiento social (Moscovici, 1981). Esto no tiene por

qué sorprendernos si consideramos que desde un principio es el papel de la mujer el que ha cambiado, no tanto el del hombre. Freud (1905) nos plantea que la sexualidad de la niña pequeña es masculina, y que es en la pubertad cuando se le reprime esta vida, obligándosele a mudar de zona erógena del clitoris a la vagina, mientras que la sexualidad del hombre siempre se sitúa en el glande. Si bien el sentido un tanto biológico de este ejemplo restringe su aplicabilidad, sin embargo existen aspectos de la vida explícitamente social que igualmente reflejan la movilidad histórica del papel de la mujer. En términos de la división laboral, es el papel de la mujer el que ha ido restringiéndose cada vez más hasta quedar suscrito al hogar y la cocina (Heras y Martínez-Bertol Bernal, 1994). A nivel personal, si bien en el momento del nacimiento se da una asignación de roles específicos para hombres y mujeres, simbolizados desde un inicio por los colores azul y rosa (trabajo y afectos respectivamente), el desarrollo en nuestra sociedad rompe tal división pues "...como al final las mujeres tienen que trabajar además de sentir, el azul entra en sus vidas a medida que se hacen mayores- (empezando por) los uniformes del colegio, (etc.)...por el contrario, el rosa no suele pertenecer al ámbito de lo masculino sin implicaciones de afeminamiento, lo cual hace sospechar sobre la definitiva exclusión masculina del mundo sentimental." (De Diego, 1993)

Todo esto parece indicar el surgimiento de una nueva feminidad, lo cual implica que nuestra sociedad, al igual que los adolescentes está entrando en un periodo de "Relativismo socio-cultural" en donde se permite construir libremente definiciones de género no absolutistas. Los individuos están construyendo una cultura que al mismo tiempo los construye a ellos, la línea, ya lo dijimos está desapareciendo, si es que alguna vez existió.

"Quizás ahora que el espíritu del saber teórico y de la ciencia están conduciéndonos hasta sus propios límites, y que la pretensión de la validez universal está siendo aniquilada por su misma demostración, sería lícito abrigar esperanzas de un nacimiento del espíritu dionisiaco de un nuevo volver a la naturaleza esencial femenina"

Rodríguez-Mampaso, 1994,p.31.

A MANERA DE EPILOGO

Uno de los movimientos políticos que más parece haber transgredido las fronteras entre lo público y lo privado es el feminismo. Partiendo de cierta inconformidad personal, adquirí la etiqueta de justicia social empujando a la calle a cientos de "sufragettes" ansiosas del voto y retornando después a la cocina, donde encuentra a un hombre que ya seca los platos.

A su paso, el feminismo ha ido dejando una estela de polémicas e interpretaciones. La sexualización política e ideológica originada por este movimiento coquetea continuamente con la polarización y despolarización de los géneros. Pareciera que nos encontraríamos ante una búsqueda de identidad. Pido disculpas por el uso de un término tan trillado y lugarcomunesco, pero me atrevo a decir que, si observamos el desarrollo de dicho movimiento desde una perspectiva histórica, podríamos fácilmente compararlo con la biografía de una adolescente.

En un principio, la mujer se conformaba con su lugar, no lo cuestionaba, se limitaba a jugar con sus "Barbies" y cocinetas sacando el mayor provecho de ello. Al crecer, esto cambió. La estrecha relación que la sociedad y sobre todo la mujer misma, establecía entre lo femenino y la sumisión, el fracaso, la hizo salir a la calle incendiando "brassiers", cortarse el pelo, negar su condición femenina. El feminismo de los sesenta surge entonces como la más fuerte recriminación al ser mujer. Las mujeres deben ser como los hombres, es por ello que nos negamos a usar falda y repelamos de las mujeres femeninas por su falta de ambición. Despreciando a los hombres, deseamos poseer un pene y, en el nombre de la dignidad de las mujeres, nos volvimos misóginas. Nos situamos a nosotras mismas en una encrucijada entre el ser ama de casa y el ser profesionista; como si la primera fuera inevitable y la segunda un deber, la única alternativa válida para sentirnos y ser plena(o)s.

Pero la "supermujer" reventó. Se miró asimismo y sintió que una plaza no valía tres úlceras y dos hijos esquizofrénicos. Se percató que estaba jugando a un juego sin sentido cuyos términos no eran los suyos. Entonces lo reconsideró.

De un tiempo a la fecha se sostiene la existencia de una literatura "femenina", de un cine "femenino" en el que mujeres como Angeles Mastreta, Laura Esquivel, Isabel Allende y Busi Cortés se perfilan como protagonistas. Este "arte femenino" (que en voz de un hombre suena a disculpa y en voz de una mujer a grito de guerra) es algo más que simplemente arte "hecho por mujeres" y parece delinear el nuevo sentido del movimiento y parece implicar una reconciliación de las mujeres consigo mismas.

Esta aceptación de lo femenino lleva a una nueva separación entre los géneros, pero ahora con connotaciones inversas. En el momento de aceptar la existencia de caracteres femeninos y masculinos, de proclamar la riqueza de un mundo que es exclusivamente femenino y no por eso insignificante, todo hombre parece querer ingresar a él; ahora los hombres quieren ser "mujerujos" (como diría María Felix). El hombre quiere formar parte de ese mundo en el cual la mujer se encontraba confinada. La distinción entre lo público y lo privado, el giro hermenéutico en las ciencias y la teorización de lo cotidiano parecen responder a este fenómeno.

Si el feminismo sesentero fue la crisis adolescente de la mujer, la feminización puede significar la crisis (¿adolescente o de edad media?) del hombre. Mientras que la mujer empieza a salir de crisis, el hombre entra, como si la sumisión de la primera (ya fuera en su forma pasiva o violenta) fuese lo que sostenía la claridad del lugar del segundo. Una vez que el movimiento feminista demuestra la movilidad del sistema de roles sociales, el hombre quiere formar parte de esta dinámica.

Como quiera que sea, parece que otra vez nos dirigimos hacia un reduccionismo entre lo masculino y lo femenino, sólo que ahora lo aceptamos con gusto.

La idea de una sociedad "andrógina" parece seducir tanto a hombres como mujeres y satisface la sed de democracia que tanto parece caracterizar al ser humano. Sin embargo, cabe preguntarse si ésto no es otra etapa y si no tendremos todavía que llegar a un reconocimiento real de las diferencias sexuales y de género, aceptándolas y, sobre todo, sacándoles provecho, pues como los franceses siempre han dicho...

¡vive la difference!.

REFERENCIAS

- Alvarez y Del Río (1990) Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. En Coll et al. Desarrollo psicológico y educación. vol.2.(cap.6). Madrid: Alianza Psicología.
- Bernstein y Cowan (1975) Children's concepts of how people get babies. Child Development. 46. p.p.77-91.
- Bruner J:(1988) La teoría del desarrollo como cultura. En: J.Bruner Realidad mental y mundos posibles (capítulo 8) Barcelona: Gedisa.
- Coll C. y Gilliéron C.(1985) Jean Piaget: el desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional.En Marchesi A.,Carretero M. y Palacios J. Psicología Evolutiva. (vol.1,cap.7).Madrid: Alianza Psicología.
- Chateau J.(1978) ¿Qué es la infancia?. En: J Chateau, M.Debresse y P.Osterrieth Tatado de psicología del niño. tomo I, cap.2. Madrid: Morata.
- De Diego E. (1993) El andrógino sexualdo. Barcelona: Oikos.
- Desrochers A. Wieland L.D. y Cote M. (1991) Instructional effects in the use of the mnemonic keyword method for learning German nouns and their grammatical gender. Applied Cognitive Psychology. 5 (1), p.p.. 19-36.

- Doise W. (1991a) La doble dinámica social en el desarrollo cognitivo. Suplementos Anthropos. 27. p.p.12-19.
- Doise W. (1991b) La estructuración cognitiva de las decisiones individuales y colectivas de adultos y niños. Suplementos Anthropos. 27. p.p.6-12.
- Ehrhard A.A. (1984) Gender differences: A biosocial perspective. En: Sonderegger T.B. Psychology and Gender: Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Freud S. (1905) Diferenciación entre el hombre y la mujer. En: Freud S. Obras completas. Tres ensayos de teoría sexual. Buenos Aires: Amorrortu.
- Geertz C. (1980) Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social. American Scholar. 49(2), págs 165-179.
- Gergen K.J. (1991) El yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós. 1992.
- Giddens A. (1989) Sociología. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Heras y Martínez C.M. y Bertol-Bernal B. (1994) La representación del sexo: visiones de una polémica. En: Rodríguez-Mampaso et.al. Roles sexuales: La mujer en la historia y la cultura. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Ibañez T. (1987) Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona: Hispanoeuropea.

- Iriarte (1994) Contra una historia asexuada de la antigua Grecia. En: Rodriguez Mampaso et.al. Roles sexuales: La mujer en la historia v la cultura. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Katchadourian H.A.(1979) La terminología del género y del sexo. En: Katchadourian H.A. La sexualidad humana: un estudio comparativo de su evolución. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- Kozulin A.(1990) La psicología de Vigotsky. Madrid: Alianza Psicología Minor. 1994.
- Lara-Flores S.M. (1991) Sexismo e identidad de género. Alteridades. 1(2). p.p.24-29.
- Laufer M. (1991) Body image, sexuality and the psychotic core. International Journal of Psycho-Analysis. 72 (1). p.p. 63-71.
- León R. Sacristán A.M. y H.Zepeda (1992) La representación gráfica del interior del cuerpo como reflejo del conocimiento biológico en el niño: un estudio evolutivo. En: Memorias del Congreso Iberoamericano de Psicología. Madrid, Julio 1992.
- López F.(1984) La adquisición del rol y la identidad sexual: función de la familia. Infancia y Aprendizaje. 26(2). p.p. 65-75.
- Lukatela g: Carello C. y Turvey M.T. (1987) Lexical representation of regular and irregular inflected nouns. Language and Cognitive Processes. 2(1). págs. 1-17.

- Luria Z. (1979) Determinantes psicosociales de la identidad genérica, del rol y de la orientación. En: Katchadourian H.A. La sexualidad humana: un estudio comparativo de su evolución. México: Fondo de Cultura Económica. 1983.
- Martínez-Arias M.R. (1983) Métodos de investigación en psicología evolutiva. En: Marchesi, Carretero y Palacios (1983) Psicología Evolutiva. 1. Teorías y Métodos. Madrid: Alianza Psicología.
- Martínez-Benlloch I. (1992) Acerca de la construcción psicosocial de los modelos de género. Ponencia presentada en las IV jornadas internacionales de coeducación. Valencia.
- Moscovici S. (1981) Psicología de las minorías activas. Madrid: Ediciones Morata.
- Moscovici S. y Farrand R. (1984) Social representations. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mounoud P. (1972) The development of systems of representation and treatment in the child. En: Inhelder B. y Chipman H. (Eds). Piaget and his school. New York: Spriger-Verlag.
- Mugny G. y Doise W. (1983) La construcción social de la inteligencia. México: Trillas.
- Piaget J. (1926) La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata, 1984.
- Piaget J. (1932) El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella, 1971
- Piaget J. (1936) El nacimiento de la inteligencia en el niño. México D.F.: Grijalbo, 1990.

- Piaget J. (1955) Introducción a la epistemología genética.
México D.F.: Paidós, 1987.
- Piaget J. (1966) Necesidad y significación de las investigaciones comparativas en psicología genética. En Problemas de psicología genética. (cap.8). Barcelona: Ariel, 1975.
- Piaget J. e Inhelder B. (1969) Psicología del niño.
Madrid: Morata, 1984.
- Perez M. (1990) ¿Cómo determinan los niños la concordancia de género?: Refutación de la teoría del género natural. Infancia y Aprendizaje. 50. p.p.79-91.
- Pujal M. (s/f) La marca del género en la encrucijada entre subjetividad e intersubjetividad. Trabajo presentado en el Congreso nacional de sociología. España.
- Robert M. y Tremblay S. (1992) Gender differences in water-level representation as a function of information on state of liquid. Journal of Genetic Psychology. 153 (2). p.p. 231-235.
- Rodríguez-Mampaso M.J. (1994) Las ménades y lo irracional: el ambiguo papel de Dionisios. En: Rodríguez-Mampaso et.al Roles sexuales: La mujer en la historia y la cultura.
Madrid: Ediciones Clásicas.
- Sears (1979) Tipificación sexual, elección de objeto y crianza del niño. En: Katchadourian H.A. La sexualidad humana: un estudio comparativo de su evolución. México: Fondo de Cultura Económica.
- S.E.P. (1988) Libro integrado. Primer Grado. México: Secretaría de Educación Pública.

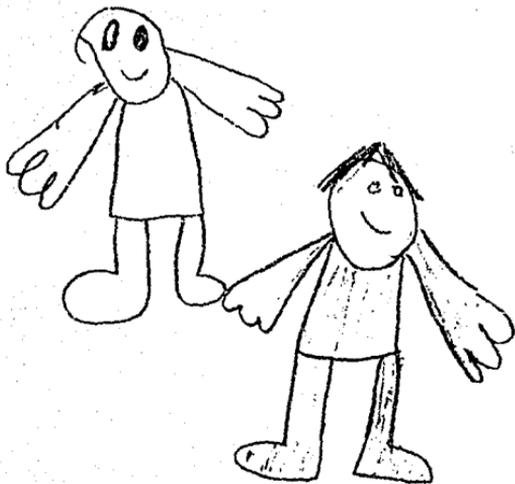
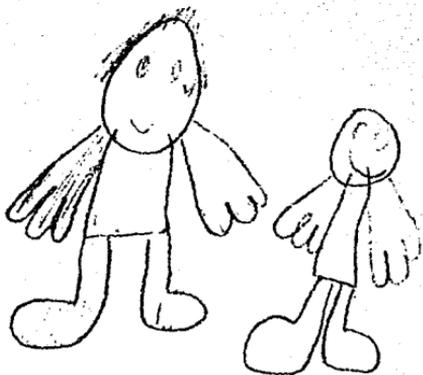
- S.E.P. (1988) Libro integrado. Segundo Grado. México:
Secretaría de Educación Pública.
- S.E.P. (1988) Ciencias Naturales. Tercer Grado. México:
Secretaría de Educación Pública.
- S.E.P. (1988) Ciencias Sociales. Tercer Grado. México:
Secretaría de Educación Pública.
- S.E.P. (1988) Ciencias Naturales. Cuarto Grado. México:
Secretaría de Educación Pública.
- S.E.P. (1988) Ciencias Sociales. Cuarto Grado. México:
Secretaría de Educación Pública.
- S.E.P. (1988) Ciencias Naturales. Sexto Grado. México:
Secretaría de Educación Pública.
- S.E.P. (1988) Historia de México. México: Secretaría de
Educación Pública.
- S.E.P. (1988) Historia del Distrito Federal. México:
Secretaría de Educación Pública.
- Shweder R.A. (1984) La rebelión romántica de la antropología
contra el iluminismo, o el pensamiento es más razón que
evidencia. En: Geertz C., Clifford J. y otros (1992) El
surgimiento de la antropología posmoderna. Barcelona:
Gedisa.
- Spence J.T. (1984) Gender identity and its implications for
the concepts of masculinity and femininity. En:
Sonderegger T.B. Psychology and Gender: Nebraska
Nebraska Symposium of Motivation. Lincoln: University of
Nebraska Press.

- Strauss A.L. y Corbin J. (1990) Basics on qualitative research: grounded theory procedures and techniques, U.S.A.: Sage Publications.
- Taylor S.J.y Boogdan Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Barcelona:Paidós.
- Tudge J.y Winterhoff P. (1993) Vigotsky, Piaget and Bandura: perspectives on the relations between the social world and cognitive development. Human Development. 36. p.p.61- 81.
- Waterson B.(1987) Calvin y Hobbes 3.México: Editorial Patria, 1990.
- Xirau R.(1980) Introducción a la historia de la filosofía. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zimmerman B. (1993) Commentary on Tudge and Winterhoff's "Vigotsky, Piaget and Bandura: perspectives on the relations between the social world and cognitive development". Human Development. 36.p.p.82-86.

ANEXO 1. Muestra de dibujos realizados por los sujetos

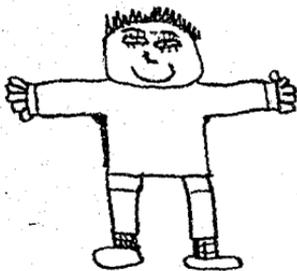
Sujeto #3 Angel

E dad: 5 años, 10 meses



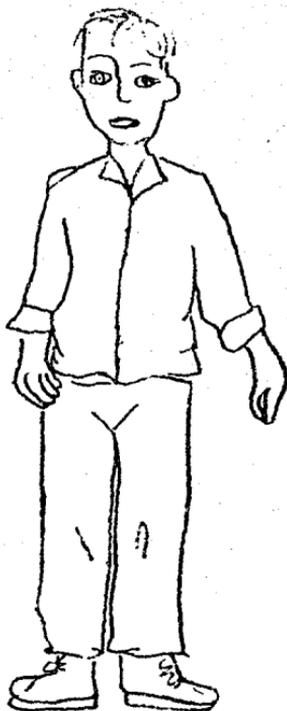
Sujeto #19 Tani

Edad: 9 años, 6 meses

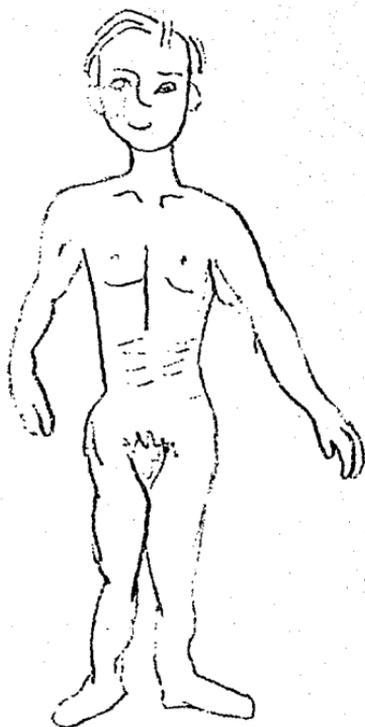
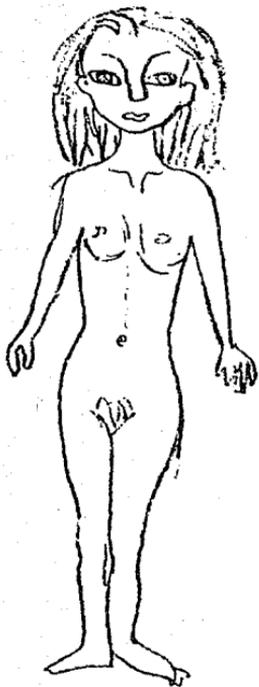


Sujeto #35 Alma

Edad: 13 años, 11 meses



Sujeto #35 Alma



FALLA DE ORIGEN