

2/2
2 es.



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

La construcción social de la realidad de
los roles de género en el libro
de texto gratuito

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

Laura Calderón Valencia Dení Sobrevilla del Valle

Directora de tesis:
Patricia de Buen Rodríguez

México, D.F.

Octubre, 1998

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

267126



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Por su inspiración, sus buenos deseos, agradezco a dos personajes importantes: a mis padres, Rocío y Vicente. Contribuyendo con el presente a sus más apreciados anhelos.

A una mujer solidaria. por ser un sol en el camino, con amor a mi querida hermana, Lety.

Porque su presencia en ésta etapa de mi vida los convierte en partícipes de la misma, con cariño a mis hermanos Ricardo, Roberto, Raúl... y Javier (quien sin serlo, lo ha demostrado siéndolo).

Por su permanencia en el tiempo, porque al pensarlo no dejo de ubicarlo como el compañero de siempre, el colaborador constante, por la satisfacción de hacer de lo nuestro una felicidad compartida, a un gran hombre, con amor a Carlos (Pol).

Por el insólito privilegio que implica constituirme en colaboradora de sus tempranos pasos con admiración a Nanis, Uri, Kary y Betito.

Por su invaluable amistad, simplemente por ser la excepción que rompió la incesante regla del tabú del trabajo en conjunto, porque al final de este camino reforcé con ella cosas mucho más valiosas, con cariño a Dení.

A mis queridos Moni, Pablo y Saúl que sin duda fue de lo más importante que me sucedió en esos primeros años de carrera, así como a quienes su adición fue un afortunado hallazgo, Bere. Gaby, Meche y Rodolfo; ellos en su conjunto han permitido apreciar a mi otra gran familia.

Con respeto y gratitud a la familia Sobrevilla del Valle por la benevolencia de sus actos.

Laura

A mi cálida, feliz familia, en especial:

a José y Carmen por su amor, sus ideas y todo lo que aprendí de ellos,
a Andrés, por los 23 años de compartir, por su apoyo y por su buen humor,
a Lucrecia y a Aurora, ambas mujeres admirables,
a Pedro, mi abuelo.

A Raúl, con todo el amor que sólo puede nacer de compartir, conversaciones, puntos de vista, amigos, canciones.

A Joaquí, Joaquina, por sus eternos cuidados, por su cariño y preocupación.

A la familia Calderón Valencia, por su amistad y apoyo incondicionales.

A Moni, Gaby, Rodolfo, Bere, Pablo, Mercedes y Saúl, por la amistad, los momentos, los consejos, el apoyo que nos ha unido durante ya más de seis años.

A Gaby, Luisa, Andrés y Rodrigo; a Lydia; a Magaly; a Matías y Sergio y a tantos otros amigos que con su apoyo y constante preguntar sobre el avance de este trabajo me han ayudado a llevarlo a feliz término.

Y, por supuesto, a Laura, amiga y compañera de siempre: de deporte, de familia, de amigos, de escuela... de vida.

Dení

Un trabajo escrito, como lo es esta tesis, nunca es producto de los autores aislados. En este caso, este trabajo es resultado de la discusión constante con varias personas, no sólo desde que iniciamos el trabajo final, sino desde el principio de los estudios. Convencidas además de que toda postergación encubre una profunda dificultad, que no hubiéramos podido superar solas, queremos agradecer a las siguiente personas, porque nos ayudaron a llevarlo a término:

Paty, con su ayuda fue posible pasar de una idea muy abstracta y arribar al documento final. Le agradecemos el tiempo que le dedicó a las lecturas de los manuscritos, sus comentarios y su amistad.

Adrián y Paco, maestros y amigos que nos orientaron a lo largo de toda nuestra carrera, hasta llegar a esta meta, y que esperamos seguirán haciéndolo

Yolanda e Ina, que al ser lectoras se convirtieron en colaboradoras.

Gracias por su paciencia y sabia comprensión.

Dení y Laura

No habría posibilidad de reelaborar una cosa según el deseo si el mundo fuera cerrado, lleno de hechos fijos e, incluso, consumados. En lugar de ello hay simplemente procesos, es decir, relaciones dinámicas, en las que lo que ha llegado a ser no se ha impuesto totalmente. Lo real es proceso, y éste es la mediación muy ramificada entre presente, pasado no acabado y, sobretodo, futuro posible.

Ernst Bloch

Toda época sueña no sólo con la que sigue, sino que, soñando, se aproxima a un despertar.

Walter Benjamin

...estaba de más en un país del cual había oído hablar en la infancia o en la escuela y que más parecía pertenecer a la historia que a la realidad.

Daniel Moyano

...pues siempre había otra verdad detrás de la verdad.

Gabriel García Márquez

Resumen

La construcción de la representación de la realidad es un proceso humano y social. La presencia de un otro se internaliza en el sujeto por lo que se construye como un ser colectivo, intersubjetivo. A pesar de que es creada en lo social la percepción que se tiene de la realidad no es la misma para todos, ya que cada individuo entabla diferentes relaciones comunicativas durante su cotidianidad.

Una parte de la información que el niño empieza a introyectar desde su nacimiento, son los roles de género que están dictados por la sociedad. Así el niño o la niña aprenden lo que debe ser un hombre o una mujer, logrando manejarse como tales en su realidad social. Este proceso opone al hombre y a la mujer en un plano jerárquico que se reproduce en la vida cotidiana, cada mujer y cada hombre es experto y poderoso en el espacio que le corresponde. Para lograr una igualdad de oportunidades entre los géneros, es necesario, aunque no suficiente, hacer explícitas las desigualdades mediante la reflexión y la comunicación.

A través de un texto los individuos reciben información que integran con los conocimientos previos, elementos como la escritura y la lectura facilitan el conocimiento de la realidad. El Libro de texto gratuito (LTG) sirve de apoyo a los contextos educativos, genera una forma de percibir la realidad. En el LTG existen contenidos a cerca de los roles de género que juegan los individuos.

El interés de este trabajo es analizar ¿cómo construye y concibe el LTG los roles de género? Nuestros objetivos son proponer un punto de vista acerca de la construcción de la realidad de los roles de género en el LTG, así como ejemplificar la forma en que se construye la realidad a través de cualquier medio de información.

Analizamos los libros de *Historia, Español Lecturas y Español Integrado*, ya que éstos, buscan reflejar una realidad de la sociedad. Se seleccionaron las páginas en las que se hacía referencia a personajes realizando actividades características del ser humano, y a los que se puede ubicar en un contexto y otorgarles un género. Se obtuvo una muestra de 660 páginas analizadas, que corresponden al 56.21%, de un total de 1174 páginas en los libros que revisamos.

Utilizamos el análisis de contenido que es una técnica para formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto.

Separamos las páginas de acuerdo con las siguientes categorías: ¿Quién la realiza? (Hombre, Mujer, Ambos o Comunidad); Edad (adulto(a), Niña(o), Indistinto); ¿Dónde se realiza? (Urbano, Rural, Indefinido) y; Actividad (Dentro o Fuera del Hogar).

Encontramos que el LTG refleja una imagen de género en la que se tiende a la exclusión de la mujer, ya que la cantidad de hombres que aparecen es mayor. Las actividades que ambos géneros realizan hacen un énfasis en actividades derivadas del sexo biológico. La mayoría de los hombres realizan actividades fuera del hogar, en la esfera de lo público y racional. Mientras que todas aquellas actividades dirigidas a permanecer en el hogar o a cuidar de los demás aparecen realizadas por mujeres, el LTG construye así una realidad social.

Indice

Resumen	i
Indice	ii
Introducción	1
Capítulo 1	7
El individuo recibe y crea su propia realidad a partir de lo social	
Realidad social: la intersubjetividad	
La comunicación, creadora de la realidad	
Conclusiones	
Capítulo 2	18
De lo social a lo individual	
Impacto de lo social en la infancia	
Desarrollo de la realidad intersubjetiva	
Conclusiones	
Capítulo 3	27
La comunicación: el método para el cambio de la realidad social	
El cambio de una realidad a partir de lo compartido	
El papel de los medios de comunicación	
Educación institucionalizada	
Conclusiones	
Capítulo 4	40
Los roles de género como una realidad social	
<i>De lo biológico a lo social: una realidad construida</i>	
Los roles de género a lo largo de la vida	
El género y el poder	
Los espacios de género	
Conclusiones	
Capítulo 5	55
El libro de texto como un medio de socialización	
El libro como medio de comunicación y socialización	
Historia y objetivos de la educación gubernamental en México	
Conclusiones	

Capítulo 6	65
Método	
Problema y objetivo	
Objeto de estudio	
Instrumentos	
Procedimiento	
Resultados y gráficas	
Conclusiones	
Capítulo 7	89
Conclusiones	89
Bibliografía	97

Introducción

La naturaleza de la realidad, tal como la conocemos y sentimos, es comunicativa; es una construcción colectiva, creada en la intersubjetividad mediante una relación triádica, constituida por símbolos, significados y sentidos en proceso, en donde la relación entre el símbolo y el significado está mediada por una interpretación (Moscovici, 1993 y Fernández, 1991 y 1994). De esta manera *mi realidad* existe, gracias a la interpretación que *el otro* le da, porque nos manejamos dentro de un lenguaje creado por consenso y recreado en la colectividad, el cual nos permite referirnos a la realidad, que siempre es igual y diferente que la última vez que la nombramos.

Los individuos crean su propia realidad a partir de las relaciones que establecen con los demás, ya sean cara a cara o mediante la televisión, la radio, el periódico —o los libros de texto—, a partir de sus experiencias interpersonales. Todo esto en conjunto favorece que cada persona tenga su propia opinión y elabore su propia visión de la realidad social; esa realidad individual es única, pero al ser creada a partir de lo social, es también

compartida, ya que su naturaleza es, igualmente, comunicativa. Cada persona se forma una opinión y construye su realidad social —individual y única— mediante procesos comunicativos, pero también mediante éstos transforma la realidad social externa, la compartida.

La forma de percibir la realidad está influenciada por el medio en el que se desenvuelven las personas, por sus experiencias, es decir, por el significado que cada individuo le da a cada signo (A. Bautista, 1989, pp.3-4) De esto se sigue que la realidad es diferente para cada persona. Pensemos en las diferencias que existen en las versiones de la realidad de una mujer campesina y de una catedrática de la universidad, o de un padre de familia obrero y de uno empresario, o de un niño Chamula que asiste a la escuela rural y de otro que asiste a una particular urbana de la Ciudad de México. Sin embargo, aunque pareciera que no existe en estos individuos una realidad compartida, podemos formarlos en grupos que los unifiquen y en los que sí compartan la realidad, es decir que *su realidad* le haga sentido al *otro*. Por ejemplo en el primer caso, ambas se pueden agrupar en la categoría de mujeres trabajadoras; en el segundo, en el de padres de familia, y; en el tercero, en el de niños estudiantes que comparten el mismo libro de texto gratuito de la SEP.

No es que existan diferentes realidades por el hecho de que existan diferentes maneras de tratar la realidad, sino que existen diversas realidades porque la propia realidad incorpora en sí misma, y como parte constitutiva de sí misma, una serie de características que provienen de la actividad desarrollada por los individuos en el proceso que los lleva a formar su propia visión de la realidad. (Ibáñez. 1988, pág.19)

El origen de las funciones psicológicas superiores, las cuales nos permiten modificar nuestro entorno, no es biológico, sino social e histórico, "los fenómenos de la memoria, la afectividad y la percepción colectivas son, estrictamente, construcciones colectivas de la realidad mediante lenguaje e imágenes en comunicación" (Fernández, 1994). Así, no existe realidad

absoluta, ni realidad objetiva; pues la percepción es cultural más que física y lo real depende de todo un contexto para ser percibido.

Cuando uno habla, lo que hace es clasificar los objetos en categorías que están ahí de antemano. Tal pareciera que las palabras están esperando solo a que uno las use, para así volver a significar, y aunque cada vez que se usa una palabra, ésta adquiere un significado diferente (uno no se refiere al mismo objeto cuando dice "la mesa" y está en una biblioteca, y cuando está de día de campo y encuentra una piedra de buen tamaño), la persona que la escucha, la entiende infaliblemente. Y es que en realidad las palabras —y el lenguaje— son una creación colectiva y existen antes de que la realidad acontezca. Cuando uno ve algo, lo reconoce y le pone el nombre de la categoría que le corresponde, clasificándolo, otorgándole así una historia y llenándolo de sentido (Férrández, 1994, p.89).

Los lenguajes son formas de comunicación y representaciones de la realidad; si no representamos no sabemos exactamente lo que estamos pensando o lo que estamos sintiendo, la historia misma del ser humano comienza con el lenguaje, el cual nos sirve tanto para interpretar nuestro medio como para ajustar nuestro pensamiento. Así pues al mismo tiempo la palabra es el utensilio para pensar la realidad y el instrumento para vivir esa realidad.

La comunicación de la intersubjetividad cristaliza en diversas sustancias, cada una de ellas constituye un sistema simbólico, el cual es creado y usado por la colectividad, para configurar su vida.

Los sistemas simbólicos son sistemas de expresión e interpretación de experiencias y acontecimientos impresos en la colectividad, estos sistemas simbólicos determinan los límites de las interpretaciones posibles (Férrández, 1991). Se dividen en lingüístico y no lingüístico.

El lingüístico es un instrumento que sirve tanto como medio de comunicación como de reflexión. Es el único sistema que aporta

autoconocimiento a la colectividad, ya que es susceptible de control y de autorreflexión, gracias a que puede ser interpretado mediante símbolos pertenecientes a él mismo. La interiorización del lenguaje hace que la relación del sujeto con el entorno sea una relación mediada semióticamente (Medina, 1994). Por eso, para el ser humano nada es directamente real, excepto el lenguaje.

Por el contrario, los sistemas simbólicos no lingüísticos, como el arte, siempre tienen que ser interpretados mediante el lenguaje, que a su vez permite que haya reflexión sobre éstos.

El lenguaje es la manera de entender el significado de las cosas, y así pueden existir tantos lenguajes como modos de pensar, como dice Wittgenstein (citado en Medina, 1994 p. 9) "los límites de nuestros lenguajes determinan los límites de nuestros mundos", de nuestras realidades.

Cuando un niño(a) nace, llega a un mundo en donde preexiste una realidad colectiva, que le es ajena y que tiene que internalizar. Según Vygotsky (citado en Medina 1994, p. 15), el proceso de internalización se comienza a realizar mediante actos y gestos del bebé, sobre los que los adultos, gradualmente, van sobreponiendo significados (Lezine, Bruner, Siguán, citados en Medina, 1994, p.15). La paulatina adopción y mutua comprensión de los diferentes actos y comportamientos humanos que se presentan en los primeros años del desarrollo se establecen en virtud de un intercambio comunicativo entre los padres y el bebé que, en una primera etapa se realiza mediante los gestos de éste y lo que presumiblemente significan en el sentir de los padres. De esta manera, el lenguaje es primero comunicativo, después egocéntrico, y finalmente interiorizado. Es mediante un proceso enteramente humano, social, que el niño(a) llega al dominio de su mundo y del papel de sus instrumentos físicos y semióticos. Los adultos organizan el mundo para el niño(a) por medio de la organización manifiesta de su propio contexto.

Como el propio Vygotsky lo señala, se pueden deducir tres transformaciones fundamentales: a) una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, b) un proceso interpersonal o intersubjetivo queda transformado en otro intrapersonal, y c) la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una serie de sucesos evolutivos. (Citado en Medina, 1994, p.15)

Partiendo de las ideas planteadas en este trabajo, la construcción de la realidad es social, se logra mediante comunicación, y en especial por medio del lenguaje. El análisis de lo que se comunica, ya sea hablando, escribiendo, dibujando, resulta importante e interesante, ya que no solo nos permite conocer la realidad social, sino la forma en que ésta se va creando.

Desde sus primeros años de vida, el niño(a) va interiorizando de su entorno la realidad social, integrando toda la información que recibe y conformando su individualidad, a partir de los social. Una parte de la información que el niño(a) empieza a introyectar desde el mismo momento de su nacimiento, son los roles de género que están dictados por la sociedad. Así el niño o la niña aprenden lo que debe ser un hombre o una mujer, logrando manejarse como tales en su realidad social.

El libro de texto gratuito de la SEP es una de las instituciones del sistema educativo nacional, su función es la de servir de apoyo a los programas educativos, es obligatorio, no excluyente y tiene como ideal formar de manera igualitaria a todos los niños(as) mexicanos(as), principalmente unificando los valores. Debe contribuir como un primer acercamiento al estudio del arte, de la cultura, de la lengua de mayor dominio en el país, de la ciencia (Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, 1994). Gracias a esto, el libro de texto gratuito es un canal mediante el cual las instituciones intervienen casi directamente en la construcción social de la realidad de los mexicanos, ya que aunque es susceptible de diferentes interpretaciones, están mediadas por el contexto,

que permite que esas interpretaciones se den siempre dentro de una estructura delimitante que es aquella que nos preexiste: lo social.

Las concepciones de género se encuentran implícitas en todas estas áreas, especialmente en la cultura, la lengua y la historia, y por lo tanto, es en los libros de texto, a través de los cuales se transmiten ciertos estereotipos de éstas¹. El género es una construcción social, que se va interiorizando por el niño(a) a partir de las relaciones intersubjetivas que establece, una de estas relaciones es con su libro de texto durante los seis años de educación primaria. Al ser un libro obligatorio, es un objeto con el que los niños(as) de primaria entablan relación. El reflejo de género que en él se transmiten es parte del proceso de construcción social de cada niño(a). Esto nos permite generalizar la percepción social de género que se transmite a través de los libros de texto. Es de nuestro interés analizar la representación de género que el libro de texto comunica para entender cómo van dialogando los diferentes puntos de vista para que se constituya como individuo, con su particular representación de la realidad.

Hicimos un análisis de contenido de los libros de Historia, Español Lecturas y Español Integrado, ya que por la naturaleza de los mismos, buscan reflejar una realidad de la sociedad. Encontramos que generalmente se representa a la mujer en un contexto dentro del hogar y al hombre en un contexto fuera del hogar.

¹ Laura Campero en 1990 realizó un trabajo de tesis a cerca de la socialización de la sexualidad a través de las imágenes en los libros de texto gratuitos.

I. El individuo recibe y crea su propia realidad a partir de lo social

1. Realidad social: la intersubjetividad

Al pensar en el ser humano, nuestro pensamiento evoca una infinidad de conceptos, pero sobre todo, nunca dejamos de ubicarlo como un ser social, creado y recreado en grupo.

La riqueza de esta postura radica en dejar de lado al sujeto como un ser individualizado, y retomarlo como una colectividad. Así podemos ver al individuo que existe dentro de una red social y observar tanto esa sociedad que rodea físicamente a los individuos, como esa que existe dentro de cada uno de ellos; que, como toda sociedad se compone de una multitud de individuos diversos, con los cuales se establecen diálogos internos de forma constante. De esta manera el individuo, aunque esté solo, no deja de pertenecer a grupos, por lo que sus reacciones son influenciadas por dicha pertenencia, haga lo que haga, y vaya a donde vaya la sociedad está ahí, donde él esté. De esa misma forma, el individuo no deja de pertenecer a los demás y viceversa.

Por ello llamamos al ser humano un ser social por excelencia. Puesto

en palabras de Moscovici (1993) "existe entonces el Sujeto Individual, Sujeto Social y Objeto; es decir: *Ego-Alter-Objeto*". El *alter* es todo aquello que está entre los sujetos, todo eso creado en sociedad y que nos ayuda a interpretar. Contribuye a construir el objeto al cual representamos. Para ubicarlo de una mejor manera, es en el *alter* donde se conjuga el mundo de nuestras representaciones sociales, la manera en que los sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, la información que circula en él, las personas de nuestro entorno próximo o lejano. Es como el conocimiento espontáneo e ingenuo que se denomina del sentido común, el cual se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Este tipo de conocimiento es socialmente elaborado y, por lo tanto, compartido. Nos permite por ejemplo situarnos y actuar respecto a las personas que nos rodean (Jodelet, citado en Ibáñez, 1988 pág. 33). Nos referimos a esa cierta relación con la ubicación social de las personas que la comparten.

La realidad es una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (Berger *et al.*, 1986, p.13), es decir que no podemos hacerlos desaparecer, que estarán presentes lo queramos o no (todos estos procesos se refieren a los individuos; los procesos simbólicos están entre los individuos). Y este es el caso de la realidad social, que se vuelve independiente de nuestra voluntad a través de la representación social. no de la individual. Lo simbólico crea la realidad, pero una vez creada, ésta se independiza y no se puede *descrear* esa realidad, en todo caso cambia de forma, se recrea, pero ya nunca deja de existir. Por ejemplo el racismo, es un fenómeno social, creado a través de un proceso social, construido por las sociedades, pero una vez que se hizo presente, su existencia se independizó, existe aún cuando yo nunca

haya escuchado la palabra "racismo", y aunque no la entendiera al escucharla, es decir, el concepto se vuelve independiente de la volición individual, gracias a que entra en el espacio de lo intersubjetivo.

Los acontecimientos que se producen en nuestra vida diaria favorecen que cada persona forme su propia opinión y elabore su particular visión de la realidad social. La elaboración de dicha realidad se refiere a un proceso netamente social y no individual. Al estar en contacto con los demás creamos visiones compartidas de la realidad a partir de intercambios entre nuestra propia realidad y las interpretaciones del *alter*.

La percepción de la realidad no es la misma para todos los que compartimos la misma realidad. Las experiencias concretas con las que se enfrenta cada persona determinan su propia percepción. Así, es como si existieran diferentes realidades porque en sí la realidad incorpora características cognitivas de los individuos en el proceso que les lleva a formar su propia visión de la realidad (Ibáñez, 1988, pág. 19). Las relaciones con la realidad no se dan de forma mecánica y objetiva sino que están mediadas por procesos subjetivos, mismos que construyen la realidad. En este proceso la colectividad juega un papel definitivo pues la simple pertenencia de un individuo a un grupo hace que prefiera o aprenda con mayor facilidad las respuestas más familiares y tal vez las menos originales. Es sólo en ese sentido en el que el individuo aprende y aprehende los hechos reales. El individuo expresa las respuestas comunes a todos, como si inhibiera las propias. La influencia social se refiere a que un individuo sometido a la presión de un grupo, adopte las opiniones y conductas de dicho grupo. Esto nos lleva a entender con más precisión la manera en que se puede considerar el *alter* para la construcción de una realidad.

De esta forma personajes y acontecimientos, solo adquieren un sentido a través de la sociedad que les pertenece y a la que pertenecen.

Cada uno compone o descompone su realidad según su convencionalismo. La realidad adquiere entonces un carácter flexible, como dice Arch (1956, en Ibáñez, 1988, pág. 23), las personas modifican su percepción de la realidad o su relato de dicha percepción para adecuarla a criterios grupales, pues la percepción de nuestra realidad pudiera cambiar tan sólo por la influencia de opiniones ajenas. La percepción de nuestros propios estados de ánimo se ve influenciada por los demás (Schachter y Singer, 1962, en Ibáñez, 1988, pág. 23). La realidad es "relativa" al sistema de lectura que se le aplique, siempre actuará a través de la interpretación que le dan las personas. La realidad tal como la desciframos, los significados que le atribuimos, van a constituir la realidad que existe y que puede tener efectos para nosotros.

La sociedad proporciona a las personas los conceptos con los cuales piensan y con los cuales construyen sus elaboraciones mentales particulares. Los conceptos mismos son una construcción colectiva, es decir que existen independientemente de los individuos particulares, no así la representación individual, que se tenga de éstos. Por ejemplo los conceptos son producciones mentales que trascienden a los individuos particulares y que forman parte del bagaje cultural de una sociedad. Es así como se forman las representaciones individuales que son una expresión particularizada y que adopta las características de cada individuo concreto. Podríamos decir que los conceptos que permiten el pensamiento individual no son producidos por el individuo, pues la sociedad le proporciona, en forma de representaciones colectivas, la base a partir de la cual las personas producen sus representaciones individuales. Para Durkheim (Ibáñez, 1988 pág. 30), "las representaciones colectivas se imponen a las personas, ya que ante sus ojos parecen poseer la misma objetividad que las cosas naturales".

El mundo de nuestras realidades, de nuestras representaciones

sociales, es un producto sociocultural, que nos informan acerca de las características de la propia sociedad. La representación social es un proceso de construcción de la realidad; forma parte de la realidad social, contribuye a configurarla y a darle un cierto orden a las cosas que nos rodean. No obstante esta representación social no está exenta de cambios y determinaciones, por la influencia social. La realidad social resulta de la actividad constructora de las representaciones sociales; ésta es social porque es colectiva, es decir, compartida por un conjunto de personas.

2. La comunicación, creadora de la realidad

2.1 Signos y símbolos

La realidad social se construye a partir del fondo cultural, ya que a través de él circulan creencias ampliamente compartidas, normas y valores considerados como básicos, que conforman la memoria colectiva y hasta la identidad de la sociedad. Todo ello se materializa en instituciones sociales como el lenguaje, en objetos manufacturados que nos rodean, etcétera. Este, casi omnipotente, trasfondo cultural moldea la mentalidad de una época, y proporciona las categorías a partir de las cuales se construyen las representaciones sociales.

Para Peirce un signo es "*algo que representa alguna otra cosa para un interpretante en algún aspecto o cualidad*" (Fernández, 1994), podemos afirmar que dentro del sistema cultural, las intersubjetividades son: Artes, ciencias, filosofías, cotidianeidad y religión. En los procesos de comunicación social es donde se origina la construcción de representaciones sociales, incluyendo los medios de comunicación que transmiten valores, conocimientos, creencias y modelos de conductas; ellos

desempeñan un papel fundamental en la conformación de la visión de la realidad que tienen las personas sometidas a su influencia. Por otro lado, la comunicación interpersonal, es decir las conversaciones en las que participa toda persona durante el transcurso de un día cualquiera en su vida cotidiana, nos indica que estamos inmersos en un trasfondo conversacional; en casa, en el trabajo, en la escuela, en el camión, etcétera, y en estas conversaciones no solo afloran representaciones sociales, sino que en ellas también se construyen.

Debido a que la realidad sólo es cognoscible a través de sistemas simbólicos, lo que podemos estudiar es su representación mediante éstos. Por su carácter de social, esta realidad no puede estar dentro de los individuos, ni dentro de la sociedad, sino que está, mas bien, entre los individuos y entre los individuos y la sociedad. Es decir, la realidad social, lo simbólico, se encuentra en la intersubjetividad. La intersubjetividad está constituida por todo aquello que nos comunica algo, que nos permite conocer acerca de algo sin necesidad de percibirlo físicamente, sustituyéndolo y tomando su lugar, es decir está formada por símbolos que nos permiten "re - presentar, hacer presente en la mente, en la conciencia"(Jodelet, 1993), por ejemplo las palabras (los conceptos o los nombres): supongamos que hay enfrente de mi un *animal bonito*, pero que no conozco. Pregunto ¿qué es?, y alguien me responde que es un perro, una nueva raza. En ese momento sé muchas cosas de ese *animal bonito*; la palabra *perro* me remite inmediatamente a un animal mamífero, generalmente doméstico, que además es considerado como el mejor amigo del hombre, que seguramente le gusta que lo acaricien. Es como si de repente se objetivara, se condensara en una imagen cosificante, historia, relaciones sociales y prejuicios (Jodelet, 1993). Y para saber todo eso me bastó con saber su nombre, una sola palabra: "perro".

Es decir, que el proceso de la actividad comunicativa de la colectividad se encuentra siempre presente, como un "a priori de la experiencia individual" (Scheler, citado en Berger y Luckman, 1986), creando realidades y significados intersubjetivos que no son sino una estructura de relaciones triádicas, dadora de sentido, autónoma y anónima.

Se trata de una estructura ordenada y coherente, constituida por relaciones triádicas:

símbolo - sentido - significado

Ego (yo) - *Alter* (intersubjetividad) - objeto (animal bonito)

Realidad subjetiva individual - realidad intersubjetiva - realidad objetiva institucional

La existencia de las relaciones triádicas no depende de los individuos, sino de ellas mismas, por eso decimos que las estructuras que forman son autónomas; y son anónimas, ya que "la realidad social de la vida cotidiana es aprehendida en un *continuum* de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del aquí y ahora" (Berger, y Luckman, 1986, pág. 51).

El límite real de la intersubjetividad se encuentra en algún punto interior de la subjetividad, termina donde terminan los símbolos y ahí termina la psicología social y también nuestro conocimiento de la realidad.

El poder representar una cosa mentalmente nos resulta necesario, el no poder representarlo (aunque no sea con palabras) nos impide conocerlo (Fernández, 1994), por eso buscamos siempre representar las cosas de una manera o de otra, y generalmente la manera en que lo hacemos es nombrando a las cosas. Regresando al ejemplo del perro, si yo hubiera sido la única que vio a ese animal bonito no me hubiera atrevido a tocarlo, buscaría alguna clasificación para él, en realidad el simple hecho de llamarlo animal es una forma de clasificarlo, pero no me hubiera bastado con eso, hubiera dicho que tenía orejas, cuerpo y cola de perro, pero hocico

y nariz de gato y que sus patas parecían de caballo. Aún si hubiera podido sacarle una foto, no dejaría de temerle hasta que un experto me dijera que era algo tan sencillo como una nueva raza de perro, o como el eslabón perdido de la cadena evolutiva de los mamíferos. Es decir hasta que alguien me dijera qué es, que le diera un nombre que yo pudiera entender.

Las conversaciones consisten en un continuo flujo de imágenes, valores opiniones, juicios, informaciones, que nos impactan sin que nos podamos dar cuenta de ello. Los grupos a los que pertenece una persona, el lugar que ocupa en la sociedad, su género, le predisponen a entrar en ciertos contextos conversacionales y verse expuesta a ciertos contenidos conversacionales preferentemente que a otros. Por eso las diferentes inserciones sociales originan representaciones sociales dispares. Las inserciones sociales ejercen influencia sobre el tipo de experiencia personal que se establece con relación al objeto de la representación.

Por ejemplo, la comunicación social sería difícilmente posible si no se desarrollara en el contexto de una serie amplia de representaciones compartidas. Las conversaciones necesitan un amplio marco referencial que sea común a los interlocutores para que puedan desenvolverse con espontaneidad y fluidez. Sin embargo cuando presuponemos que el interlocutor participa de un sistema de representaciones diferente del nuestro, el intercambio verbal recurre a procedimientos formales, como definir, ejemplificar o señalar, para reducir la ambigüedad y malas interpretaciones. En la medida en que crean una visión compartida de la realidad y un marco referencial común, las representaciones sociales posibilitan el proceso de conversaciones cotidianas, a la vez que son recreadas por éstas.

Los intercambios de la vida cotidiana exigen algo más que la utilización de un mismo código lingüístico; exige que se comparta un mismo trasfondo de representaciones sociales, aunque solamente sea para

expresar posturas contrarias. En las conversaciones cotidianas, se negocian significados, y se recrea la realidad intersubjetiva.

Los símbolos pueden tener diferentes significados, de hecho cada vez que hay un símbolo su significado es diferente, aunque el símbolo sea el mismo, dependiendo de la interpretación que se le dé. Pero esa interpretación particular también está determinada por el factor social.

En realidad el lenguaje y el nombrar las cosas no es la única forma de representar la realidad, en el plano empírico existen un sinnúmero de estructuras de interpretación que constituyen mundos de intersubjetividad diferentes, con su propia red de comunicación, lo cual los hace incomprensibles entre sí, por ejemplo, hay cosas que no se pueden decir con palabras; los gestos son otra forma de símbolos que son aprendidos e interpretados intersubjetivamente. Otros sistemas de símbolos los conforman cada una de las disciplinas artísticas.

La comunicación de la intersubjetividad psicosocial se cristaliza en diversas sustancias; cada una de ellas constituye un sistema simbólico el cual es creado y usado por la colectividad para configurar su vida. Los sistemas simbólicos son sistemas de expresión e interpretación de experiencias y acontecimientos impresos en la colectividad (Fernández, 1994). En la vida cotidiana todas estas formas de representación de la realidad se van mezclando, de manera que se complementan las unas a las otras, por eso no podemos decir que una sea más completa que la otra, pero de entre estas el lenguaje es el único sistema simbólico que nos permite representar a los otros sistemas simbólicos y además se representa a sí mismo. Esto es, conocer el nombre de cualquier obra de arte me permite saber más acerca de ella y generalmente busco dar una explicación con palabras de lo que me "parece". Incluso la vida interior, para reconocerse como tal, debe entrar al ámbito de la intersubjetividad.

2.2 Lenguaje: oral y escrito

Los sistemas simbólicos se dividen en sistemas simbólicos no lingüísticos y sistemas simbólicos lingüísticos (Fernández, 1994).

Los sistemas simbólicos no lingüísticos pueden ser de diversos tipos: plástico, músico, indumentario, corporal. Para los propósitos de este trabajo son de esencial importancia los sistemas icónicos. Éstos comunican su mensaje a través de imágenes.

El sistema simbólico lingüístico es el único sistema que aporta autoconocimiento a la colectividad, ya que es susceptible de reflexión, de control y de autorreflexión. Sin embargo, es la capacidad reflexiva del lenguaje lo que lo diferencia de otros sistemas simbólicos. Gracias a éste, la colectividad puede acordar internamente y decidir conjuntamente respecto a su identidad, situación, organización y futuro. El lenguaje es para el ser humano lo único directamente real. Es el único sistema simbólico que puede ser interpretado mediante símbolos pertenecientes a él mismo (Fernández, 1994). El origen del lenguaje se encuentra en la intersubjetividad misma, pero a la vez el origen de la intersubjetividad se encuentra en el lenguaje.

Debemos darle entonces por lo menos dos propiedades importantes al lenguaje; la *homonimia* y la *heteronimia*. La primera se refiere a que se da el mismo nombre a diferentes cosas, y la segunda a que existe una diversidad de nombres para una misma cosa (Abbagnano, 1980).

Entre el nombre y su designado existe una tercera instancia, considerado, convenido por el entorno, es como una tercera instancia que son los intérpretes que le dan sentido a las cosas, así por ejemplo la palabra "silla" es un signo que en ocasiones puede simbolizar al objeto de madera de cuatro patas o bien a una piedra o al suelo mismo; de la misma manera ese objeto de madera de cuatro patas que en ocasiones es llamado o simbolizado como "silla" acaso puede ser también significado como "escritorio", "mesa", etcétera.

El lenguaje escrito permite la fijación del significado de tal manera que éste persista más tiempo, lo que no sucede con el lenguaje oral que se desaparece en el momento en que sucede.

3. Conclusiones

La construcción de la representación de la realidad es un proceso enteramente humano, y por lo tanto social. Es decir, se construye en correlación con un otro que tiene impacto en el sujeto y con el que se entabla una comunicación constante a pesar de no estar presente físicamente. La presencia del otro se internaliza en el sujeto por lo que se constituye como un ser colectivo. Ahí donde nuestra realidad individual y subjetiva se une con aquella objetiva o dada como tal, se crea la intersubjetiva que es aquella que siempre estará entre los individuos, y es la que construye esta relación triádica.

A pesar de que es creada a partir de lo social, la percepción que se tiene de la realidad no es la misma para todos. Cada individuo entabla diferentes relaciones comunicativas durante su cotidianeidad y eso ocasiona las diferentes visiones de la realidad.

La realidad intersubjetiva es creada mediante la comunicación la cual permite evocar una realidad para hacerla presente aunque no lo esté físicamente. Esto se logra por medio del símbolo y el signo que le dan una cierta configuración a aquello con lo que estamos en contacto. De entre los sistemas simbólicos destaca el del lenguaje, ya sea oral o escrito, que es el único que puede ser interpretado mediante símbolos pertenecientes a él mismo. Mediante las conversaciones interpersonales intervienen procesos compartidos que le dan razón de ser a las cosas, y es gracias al lenguaje escrito que éstos permanecerán más tiempo.

II. De lo social a lo individual

1. Impacto de lo social en la infancia

Podemos pensar que el desarrollo social y las relaciones con otros hacen posible la asimilación de la cultura, y contribuyen al desarrollo intelectual. Así pues, parece claro que para sobrevivir el niño(a) necesita de los demás, como adultos(as) que se ocupen de él, que satisfagan sus necesidades más elementales.

Siguiendo la teoría de Mead sobre la génesis de la individualidad, encontramos que en un primer momento las interacciones se dan instintivamente: "un organismo puede interpretar la reacción comportamental de otro organismo provocada por gestos del primero, como si esa reacción fuese una interpretación de esos gestos." (Habermas, pág. 214). Esta interpretación no es una interpretación en sentido estricto, es una interpretación instintiva. En el momento en que el organismo produce un gesto que puede ser percibido tanto por él como por el otro de la misma forma, es decir cuando "el actor se afecta a sí mismo al mismo tiempo y de la misma forma que afecta al otro" (*ibid.* Pág 215), este gesto se transforma de comportamiento a signo. Se crea una conciencia social que permite que

el organismo se perciba sí mismo desde el punto de vista del otro como objeto social. Creando así un núcleo social que permitirá, después, la formación de un individuo.

El niño(a) responde al cuidado que se le presta y muy pronto empieza a establecer relaciones con las personas con las que está en contacto. Esto no quiere decir que diferencie e identifique a las personas desde el principio. Posiblemente hay un interés inicial por las personas porque son fuentes privilegiadas de estimulación mucho más versátiles que las cosas. Las personas producen estímulos de varios tipos, visuales, sonoros, táctiles, etcétera, y además son iniciadoras de acciones.

Para que el niño(a) pueda desarrollarse como individuo, necesita primero aprehender y hacer suya la herencia cultural, es decir, las estructuras sociales que le permitirán relacionarse con su medio y convertirse en un ser humano, un ser social. Es gracias a las interacciones sociales, que las actividades cognitivas individuales adquieren su significado (Carugati y Mugny, 1988), ya que éstas se centran en las acciones y juicios que provienen de otro.

Como diría Vygotsky (1978) (citado en Doise, 1988, pág. 56):

Un proceso interpersonal se transforma en un proceso intrapersonal. Cada función aparece dos veces en el desarrollo cultural del individuo: primero a nivel social y, a continuación, a nivel individual; primero entre individuos (interindividual) y, a continuación en el niño (intrapicológico). Esto se aplica tanto a la atención voluntaria como a la memoria lógica y a la formación de conceptos.

El desarrollo cognitivo consiste en estructuras que se van construyendo progresivamente a partir de las relaciones que entabla el individuo con todo aquello que lo rodea, pero esas dinámicas individuales se fundamentan en las experiencias sociales que las estructuran (Mugny y Pérez, 1988, p.20). En sus interacciones sociales el niño(a) va creando,

escalón por escalón, estructuras que forman su cognición. Estas estructuras le sirven para relacionarse con su medio y consigo mismo, y a la vez para crear nuevas estructuras.

Por ejemplo, al nacer el niño(a) se relaciona con el medio únicamente para satisfacer sus necesidades biológicas. De esa manera la primera relación de orden social que establece el niño(a) es con la madre, quien satisface esas necesidades. A partir de esta relación surgen estructuras básicas que transforman esa misma interacción y, además, le permiten entablar relaciones nuevas que crearán nuevas estructuras. Es pues la actividad humana sobre el niño(a) la que permite el paso de lo fisiológico a lo psicológico, de lo biológico a lo social, del sexo al género (Palacios, 1988, Doise, 1988, Wallon, 1939), como veremos más adelante.

Los encuentros interindividuales estructuran y conducen a un progreso cognitivo. Son las situaciones de conflicto a las que se enfrenta el niño(a) las que ocasionan que se formen estructuras nuevas. Durante las interacciones con otros surge la contraposición de puntos de vista diferentes, ante los cuales el niño(a) adopta una postura creativa y elabora soluciones para estos conflictos, que se estructuran formando nuevos instrumentos cognitivos.

El conflicto sociocognitivo puede emerger de diferentes situaciones:

- 1) Heterogeneidad de los niveles cognitivos. Esta situación se da, por ejemplo, cuando se plantea el mismo problema a dos niños, de los cuales uno ha desarrollado las estructuras correspondientes a un nivel cognitivo más alto. El niño(a) que no tiene las estructuras necesarias para formular una respuesta correcta, se percatará, al oír al otro niño, de que hay otras respuestas diferentes a la suya y se cuestionará a cerca de cuál es la solución más adecuada.
- 2) Oposición de centraciones. Sucede cuando la interacción se da entre dos individuos en un mismo nivel cognitivo, que presentan el

mismo tipo de razonamiento, pero que sus respuestas son contradictorias, por lo que ambos buscarán una mejor explicación.

3) Existencia de puntos de vista opuestos. En este caso se trata de individuos en el mismo nivel de desarrollo, pero que observan el problema y dan su respuesta desde puntos de vista diferentes. Al darse cuenta que las respuestas de ambos son diferentes surge el conflicto sociocognitivo.

4) Técnica de cuestionamiento. En la interacción de dos individuos uno cuestiona la respuesta del otro, no sólo con una, sino con varias preguntas que generarán el conflicto sociocognitivo.

Para que el progreso sociocognitivo ocurra al solucionarse un conflicto, es necesario que el individuo se percate de que hay soluciones diferentes a la suya, o que el otro proporcione al individuo la información necesaria para que él mismo encuentre otra respuesta.

El conflicto sociocognitivo se transforma en una estructura cognitiva pasando por tres fases indispensables.

La primera fase se conoce con el nombre de *prerrequisito* y se refiere a las *condiciones necesarias para que el niño(a) pueda sacar provecho cognitivo de una interacción que ha dado lugar a un conflicto sociocognitivo*. Estos prerrequisitos son sociocognitivos ya que el niño(a) debe contar tanto con los esquemas cognitivos elementales (elaborados socialmente) que le permitan una construcción, como con elementos sociales para entender e interpretar el problema que se le plantea.

Una vez que el niño(a) cuenta con la base que forma el prerrequisito, es necesaria una fase de *interdependencia* social, sobre la cual reposa el niño(a), mostrando progreso sociocognitivo en la solución colectiva a los problemas que se plantean. Durante esta fase el progreso sociocognitivo del niño(a) depende del otro, ya sea un adulto(a), un niño(a) en un nivel sociocognitivo mayor o un niño(a) en su mismo nivel.

Posteriormente, durante una nueva fase llamada de *autonomización*, el niño(a) logra interiorizar los instrumentos cognitivos colectivamente co-elaborados durante la fase de interdependencia. El niño(a) muestra que puede utilizar el nuevo instrumento tanto en una situación de trabajo colectivo, como en una situación de trabajo individual.

El desarrollo cognitivo del niño(a) está dado por los factores sociales que permiten que se generen conflictos sociocognitivos, ante los cuales el niño(a) responde activamente, primero con la ayuda del otro y posteriormente interiorizando esa interacción, apropiándose de la herencia cultural que le corresponde.

2. Desarrollo de la realidad intersubjetiva

Para Vygotsky el origen del lenguaje se encuentra en el terreno de lo social, enfoca su atención en los gestos o sonidos guturales, como las primeras manifestaciones del lenguaje. Es decir, tenemos a los de afuera (de aquel bebé), a la sociedad, a los que rodean al bebé, llámense padres, cuidadores, etcétera; los cuales en un primer momento van a interpretar y moldear las conductas del bebé, dándoles sentido.

Así, sobre la base de esta precoz comunicación, se desarrolla principalmente el lenguaje, el cual es un proceso que va de lo social a lo individual, o sea de la interpretación de los demás hacia las conductas del bebé, ellos interpretan la conducta del bebé como si fuera intencional, y relacionan cada respuesta con una supuesta necesidad o interés del pequeño y entonces conductas como llanto, sonrisa, voltear hacia algún lado, etcétera estarán llenas de un amplio repertorio de significados otorgados todos estos por el medio que rodea al bebé.

Sería bueno destacar que en el comienzo de su desarrollo, el bebé no cumple con los códigos interpretativos de su familia, pero muy

tempranamente, el bebé comenzará a interpretar tanto su propia conducta como la de los demás. Como se mencionó al principio de este capítulo, esto no quiere decir que el bebé logre manifestar conducta simbólica desde el comienzo, sin embargo, en el plano pragmático logra establecer repertorios de comunicación con sus padres de manera que ciertos gestos o conductas indican algo. Este precoz aprendizaje de gestos asociados con una acción o consecuencia, ha sido denominado por algunos autores como "intersubjetividad primaria" (Travarthen, 1974, en Medina 1996, pág.57); este concepto se refiere a que el ser humano es social desde el nacimiento y desde ese momento logra establecer con la gente que lo rodea ciertas formas elementales de comunicación, que son intersubjetivas.

Cuando el infante comienza a otorgar cierto sentido a sus gestos, acercándose al sentido que antes sólo sostenían sus padres, la unidad del significado comienza a madurar de acuerdo con esa terciaridad semiótica: donde el lugar de la intersubjetividad, o alter, queda ocupada por el niño(a) como su propio intérprete, en donde el signo quedaría determinado por la ejecución de algún movimiento como gesto indicativo de ser cargado, y el símbolo quedaría determinado por la extensión de ambos brazos en dirección a la madre.

El niño(a) aproximadamente hasta los tres años de edad, posee un pensamiento preverbal ya que no puede desempeñarse mediante símbolos lingüísticos. Medina (1996, pág.47) distingue entre este pensamiento – preverbal– y el pensamiento con base en el lenguaje.

El primero, se caracteriza por el manejo de instrumentos y se relaciona con el entorno en términos de actividades fundamentalmente prácticas. El segundo, se desenvuelve -una vez adquiriendo el lenguaje- con base en el manejo de símbolos, principalmente lingüísticos.

No obstante lo importante está no tanto en la creación del lenguaje como la asimilación de éste.

Para Vygotsky, lo fundamental del pensamiento humano radica en el empleo del lenguaje, o signos lingüísticos. Siendo la base principal de este y el pensamiento humano los intercambios sociales.

Vygotsky llama a los signos y símbolos las herramientas del pensamiento; que regulan nuestra propia actividad intelectual y nuestras relaciones con los demás. "Los símbolos, son los utensilios primordiales de la conciencia y son proporcionados fundamentalmente por la cultura, por las personas que rodean al niño en desarrollo" (Medina,1996, pág. 46); esto posibilita nuevas relaciones con el medio, además de la nueva organización de la propia conducta.

El niño(a) es capaz de incluir estímulos que no están presentes dentro de su campo visual inmediato, se puede decir que los re-presenta, que los hace presentes aunque no estén, los trae a la mente. El empleo de palabras lo posibilitan para elaborar un plan de acción, él alcanza un rango más amplio de efectividad, no solo empleando aquellos objetos que están físicamente presentes, sino preparando objetos que puedan serle útiles, "planeando acciones futuras".

Hay que afirmar pues que, son los intercambios entre el bebé y sus cuidadores, los que permiten que los gestos o sonidos del primero se relacionen con ciertos significados sustentados por sus cuidadores. Medina (1996, pág.58) denomina constructivismo semiótico a este proceso mediante el cual el niño(a) incorpora los significados del mundo que le rodea. El mecanismo que permite el proceso de construcción fue denominado por Vygotsky como internalización.

Para concluir, podemos decir que no hay elemento alguno en el pensamiento del ser humano, al que no se le otorgue un nombre es decir un lugar en la palabra. En concreto: no hay pensamiento fuera de los signos. Dice Medina siguiendo a Vygotsky (Medina, 1994, pág. 18), el signo "es un instrumento que se ejercita en dos niveles: en el plano social

(extrapsicológico) sirve como medio de comunicación, y en el plano interno (intrapsicológico) como medio de reflexión". Sus inicios se encuentran en la comunicación, no dentro ni fuera de los individuos, sino entre ellos, y posteriormente, son internalizados. Cuando el niño(a) comunica una palabra con el adulto(a), predomina el plano extrapsicológico, y cuando se produce la internalización se refiere al habla interna.

La relación que existe entre el símbolo y el signo es convencional, se establece socialmente; como dice Medina (1996, pág. 51) "no existen signos en la naturaleza ni se construyen por generación espontánea, son una entera creación del ser social". El significado de un símbolo, es una tarea que recae en el propio intérprete. Y es casi desde el nacimiento que el ser humano se da a la tarea de interpretar sus propias conductas a partir de los demás; pues cuando nace ya llega a un medio que ha estado ahí antes de su propia existencia; donde los instrumentos físicos ya tienen una cierta función y hasta un nombre, gracias a un proceso humano. Podría decirse que los adultos(as) organizan el mundo para el niño(a) por medio de la organización manifiesta de su propio contexto.

3. Conclusiones

En su proceso de individualización el bebé se relaciona a través de estímulos que se van grabando en la conciencia, la interacción simbólica que le permite una regulación cognositiva de su propio comportamiento la percibe de la misma forma que las primeras personas con las que entra en contacto. Las estructuras sociales se van construyendo progresivamente, dando lugar a diferentes formas de relacionarse con lo que le rodea.

Para que se de un desarrollo en las estructuras que el individuo ha interiorizado, es necesario el conflicto. Cuando las estructuras que posee el

niño(a) son insuficientes para solucionar un problema de manera que lo satisfaga, este crea nuevas estructuras; primero en forma social, a partir de sus relaciones interpersonales (fase de interdependencia social), y posteriormente, introyectándolas y haciéndolas parte de su individualidad (fase de autonomización), que posteriormente servirá como base o prerequisite para crear nuevas estructuras. Son entonces las estructuras, creadas a partir de lo social, las que generan las diversas formas en que perciben la realidad tanto los individuos como los grupos.

Las estructuras esenciales para el desarrollo de un individuo son aquellas que le permiten representar. Los sistemas de signos y símbolos cumplen con esta función; regulan nuestra actividad intelectual y las relaciones con los demás.

Los intercambios entre el bebé y sus cuidadores son los que le dan un significado a las acciones del niño(a), significado que posteriormente será interiorizado por el niño(a).

Durante la infancia, el niño(a) va, progresivamente, haciendo suyo ese mundo con el que entra en contacto a través de diversos canales: la familia, la escuela, los amigos, los medios masivos de comunicación. Es a partir de todas estas interacciones que el niño(a) construye su realidad.

III. La comunicación: el método para el cambio de la realidad social

1. El cambio de una realidad a partir de lo compartido.

Hasta ahora hemos visto como el medio social es una influencia que determina nuestros pensamientos, sentimientos, etcétera. Podemos decir que desde que nace, o tal vez desde antes, el individuo está bajo la influencia de un mundo social y colectivo, sin el cual no llegaría a convertirse en un ser humano plenamente desarrollado. Hemos visto como al pertenecer a un mundo social se nos hace "sujetos" del mismo, de sus prácticas institucionalizadas, donde las relaciones entre las personas están reguladas de una manera más o menos estable. Esta influencia social afecta constantemente al sujeto, incluso las actividades mismas de crianza llevan ya consigo una influencia social. Por ejemplo, el bebé tendrá que alimentarse a un horario, estar en una habitación solo o con los demás, deberá vestir de un color diferente de acuerdo con su sexo, las niñas tendrán el cabello largo, a los niños deberá permitírseles e incluso fomentarles los juegos más rudos o que sean más activos, etcétera. Todo

ello refleja cómo la conducta de los demás hacia el niño(a) está determinada por ciertas normas y roles de género que se han ido forjando dentro de una sociedad.

Durante los primeros años de vida, los padres son componentes esenciales que determinan la forma de ver al mundo; sin embargo las relaciones que se establecen con los otros representarán un aspecto muy importante para fijar realidades preestablecidas, para que surjan otras nuevas o quizá hasta para cambiarlas. A medida que el niño(a) va creciendo, el ámbito de relaciones se amplía y entonces hermanos, amigos y otros adultos empiezan a desempeñar un papel cada vez más importante, que finalmente será más determinante que el de los mismos padres.

En un principio el niño(a) aprende a interactuar con las figuras parentales, mientras que el mundo de los otros, fuera de su familia, aparece más tardíamente. Es solo hasta la edad escolar (generalmente a los seis años de edad) en que empiezan a establecer una relación de intercambio cognitivo con los de su edad y con otros adultos, donde su alter se amplía y el conocimiento de los demás influirá de manera decisiva el resto de su vida. Esto supone el desarrollo de habilidades complejas, en particular la de poder ponerse en el punto de vista del otro.

En estas primeras relaciones con los compañeros de la escuela se observan preferencias hacia los compañeros de actividades, y un niño(a) prefiere a otro(a) con el que se comparten realidades semejantes en donde el establecimiento de sus relaciones los hacen tener relativa pertenencia por lo compartido. Es a partir de este momento cuando la presión social que ejercen tanto los padres, como los compañeros para que se hagan tareas típicas de género es muy grande. Y entonces las niñas no juegan a escalar árboles, ni los niños a la comidita. El poder socializador y de sometimiento a la norma social que los otros ejercen es muy poderoso, por eso tienen que

afirmarse en su identidad rechazando a los del sexo opuesto por lo socialmente establecido.

La vida en grupos permite la relación con otros individuos que comparten representaciones de una realidad. El tipo de sociedad determina en una medida muy considerable las relaciones posibles de un sujeto con otros. Más que aprender de otros, deberíamos decir aprender o reaprender con los otros, en primer lugar porque todos aprenden y en segundo lugar porque no es que los otros enseñen, sino que dan las oportunidades de aprender, de construir por sí mismo.

El contacto con los demás nos permite construirnos a nosotros mismos como seres sociales. Tomamos conciencia de lo que somos cuando vemos a los otros. Nuestros deseos no se ejecutan inmediatamente, sólo se llevan a cabo si son compartidos. Los demás pueden estar de acuerdo o rechazar nuestros puntos de vista. Los otros nos ofrecen una imagen diferente de nuestra persona, misma que puede no coincidir con la que nos habíamos formado, y eso nos obliga a hacer reajustes. Los demás son tan necesarios que sin ellos no llegaríamos a ser nosotras(os) mismas(os). Lo que cada uno de nosotros ha llegado a ser es el efecto de los que le rodean. En efecto, la decisión con otro, el intercambio de puntos de vista es a menudo un elemento que facilita la comprensión de nuestro entorno.

Quizá lo anterior solo se refiera a la influencia que del medio social se tiene para poder visualizarnos a nosotros mismos, para saber cómo somos a partir de los demás pero, es indispensable otro punto de vista que nos ayude a respondernos acerca del cambio de una realidad a partir de lo compartido, lo cual implica un proceso de reflexión de aquello socialmente establecido.

Los individuos tienen posiciones firmes respecto de ciertas personas, problemas o grupos sociales, es decir que adoptan una actitud ante estos. Las actitudes individuales tienen su origen en lo colectivo; se van

construyendo desde la infancia gracias al sinnúmero de relaciones que establemos ya sea con personas o con textos, programas de televisión, radio, etcétera. Aún cuando estos medios generan posiciones firmes, son estos mismos los que pueden ocasionar un cambio en el sentido o la intensidad de ciertas actitudes, por lo que Montomollin (1993, pág. 117) las llama comunicaciones persuasivas. Retomando la teoría de Giddens (1995), en la que se insiste en el carácter activo y reflexivo de la conducta humana, las comunicaciones, para ser persuasivas, deben llevar a las personas a adoptar una actitud de reflexión.

Giddens afirma que ciertos actos, como el saber requerido para poder "ser con" en la diversidad de contextos de la vida cotidiana (convenciones sociales, sobre sí mismo y sobre los otros), generalmente sólo llegan a nivel de conciencia práctica. Pero estos actos pueden llegar a convertirse en conciencia discursiva, que presupone la capacidad de hacer un relato coherente de las propias actividades y razones que lo movieron a actuar, para lo cual la reflexión es una condición esencial. Los actores sociales saben perfectamente sobre las consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana. Sin embargo, este conocimiento se queda muchas veces en la praxis, ya que la racionalización de una conducta llega a un ofrecimiento discursivo de razones sólo si otros preguntan a los individuos porqué actuaron así. Y esto sucede únicamente si la actividad en cuestión es por alguna razón enigmática, de no ser así se sigue de largo sin siquiera cuestionárselo.

Cuando las conductas humanas en general se quedan en un nivel práctico, sin llegar al discursivo, es imposible lograr un cambio de actitudes; aunque para que éste último exista a veces la reflexión no es condición suficiente.

Mc Guire (1969, citado en Montomollin, 1993 pág.121) propuso un modelo con cinco etapas por las que se tiene que pasar para que haya un

cambio de actitudes y Janis (1959, citado en Montomollin, 1993, pág.122) agregó la etapa de evaluación:

- 1) Atención
- 2) Comprensión
- 3) Evaluación
- 4) Aceptación
- 5) Retención
- 6) Acción

Los dos primeros son necesarios para lograr la recepción del mensaje, y junto con el tercero conforman el proceso reflexivo, mientras que los otros son procesos que se efectúan a manera de respuesta ante el mensaje.

La eficacia del mensaje persuasivo depende de varios factores los cuales se encuentran interrelacionados. Primero que nada, la fuente debe ser considerada por el receptor como competente, veraz, objetiva, desinteresada y confiable; la atracción que ejerce la fuente es de orden afectivo y se expresa a través de una reacción emocional y un juicio de valor. La forma y el contenido del mensaje son dos factores que influyen de una manera importante en las actitudes del sujeto, pero los resultados de diversas investigaciones¹ indican que ese cambio depende a su vez de otros factores tales como la inteligencia del receptor.

La familia y la escuela llevan a cabo una importante acción educativa, pero también los medios de comunicación, es decir, la radio, los periódicos y revistas, los libros de texto, el cine y la televisión, ejercen una influencia en las creencias, actitudes y conductas de los individuos y de los grupos. La comunicación que se entabla a través de estos medios es persuasiva, conduce al paso de conciencia práctica a conciencia discursiva mediante la

¹ Para consulta sobre estas investigaciones véase Montomollin, 1993 en donde se encontrará una recopilación

reflexión, y por lo tanto es muy importante como un factor generador del cambio social.

2. Papel que juegan los medios de comunicación

Los medios de comunicación modernos, que pertenecen a nuestro entorno cotidiano, tienen un alcance tal que el individuo difícilmente puede ignorar lo que piensan los demás sobre la mayoría de las cuestiones que piden una respuesta de su parte. Cada vez más son los mismos mensajes persuasivos los que llegan a un mayor número de individuos.

Existen varios niveles en los que circula el flujo de información en los fenómenos de comunicación de masas que obtiene su significado auténtico a partir de un gran número de variables tales como individuos, condiciones y grupos particulares. En nuestro entorno social se mezclan diferentes sistemas de comunicación que son definidos en referencia a todos los aspectos constitutivos de la socialidad en un período histórico determinado (Moscovici, 1961, citado en Rouquette, 1993 pág. 641): la organización política de la sociedad, las dinámicas que la atraviesan, el juego de los poderes y de los contrapoderes, y las posibilidades técnicas determinan el empleo de los canales y la estratificación sociológica de las audiencias; también hay que tener en cuenta las relaciones intergrupales presentes y pasadas, ya que estas contribuyen en gran medida a diferenciar la forma y el contenido de los mensajes; por último, la "memoria" del grupo, la configuración afectiva y cognitiva que lo caracteriza, pues todo mensaje es recibido y situado dentro de un sistema de indicaciones que garantizan la continuidad de la experiencia y de la inteligencia.

Según Moscovici (Rouquette, 1993 págs. 641-47) se pueden distinguir tres grandes sistemas de comunicación persuasiva cuya importancia

relativa varía según el momento de la historia y según los grupos considerados:

1) La difusión.

Su interés principal se refiere a alcanzar y conservar un público lo más amplio posible, por lo que sus contenidos son de interés general y buscan satisfacer las expectativas del público para llegar a un nivel de indiferenciación entre grupos, donde sus miembros se pueden fundir en la equivalencia, por lo que su éxito depende de la vanalidad y de la superficialidad de su influencia sobre los comportamientos y las actitudes.

2) La propagación

La finalidad de la fuente es armonizar los aspectos o implicaciones molestas o desconcertantes del objeto del que habla, un sistema de juicios y razonamientos ya existentes y que fundamentan la especificidad del grupo particular al que van dirigidos los mensajes, reduciendo oposiciones, fuentes de conflicto y contradicciones. La propagación se regula mediante la diferenciación de las audiencias; constantemente recurre a una historia, costumbres, normas particulares y a un lenguaje convenido. Quienes mejor dominan este código específico ocupan posiciones jerárquicas de responsabilidad dentro del grupo, por lo que constituyen la primera audiencia de la propagación y funcionan después como guías de opinión.

3) La propaganda

La propaganda se desarrolla en un clima social conflictivo, a todos los niveles. La fuente utiliza la propaganda con una finalidad global de diferenciación social, cuando un adversario no puede ser destruido por una u otra razón. Entonces emite un mensaje en el que se establece la posición específica de un grupo social o en el que se

condena, desvaloriza o descalifica a otro grupo social. Cumple una función reguladora a través de la cual ayuda a afirmar y reforzar la identidad del grupo y una función organizadora mediante la cual construye una representación del adversario o de la ideología que se combate.

El grupo considerado y sus intereses se definen contra otros grupos e intereses. La propaganda no es partidaria de los matices, los compromisos y las dudas: para ella, el universo social está claramente dividido. Además la propaganda incita a sus receptores a una acción efectiva.

Los miembros de un mismo grupo difieren en la forma en que reciben los mensajes y en la repercusión de éstos. Por eso el público no puede ser asimilado a una simple colección de receptores individuales, equivalentes e intercambiables: contraviniendo este modelo "aditivo", se constata una estructuración de las audiencias socialmente pertinente.

Los medios masivos usan los tres sistemas de comunicación mencionados por Moscovici. Para que se dé el proceso de penetración de un mensaje son necesarias 4 fases interrelacionadas (Rouquette, 1993 pág. 627):

1. Un gran número de personas se hallan *expuestas* al mismo tiempo a la misma fuente de información: el individuo forma parte de un público; esto es lo que distingue entre comunicación de masas y otras formas de comunicación. Un público puede estar formado, por ejemplo, por el grupo de niños(as) de cuarto grado de primaria.
2. El individuo *recibe* a través de un canal determinado un mensaje que se conforma por su contenido (semántica) y su forma (estilo). El libro de texto conforma el canal de comunicación de nuestro ejemplo.

3. Este mensaje es *tratado*, es objeto de un trabajo cognitivo de interpretación, clasificación, integración y retención que depende de determinaciones individuales (historia del sujeto, personalidad, aptitudes) y transindividuales, socialmente diferenciadas. En el ejemplo, el mensaje es tratado de dos formas: primero en la colectividad del grupo, en donde influyen las opiniones de los compañeros y del maestro, y después, en la individualidad de cada uno de los alumnos.
4. Esta actividad cognitiva es provocada o va acompañada de *interacciones* con interlocutores (familia, amigos, etcétera).

A través de un texto los individuos reciben mucha información pero es necesario elaborarla e integrarla con los conocimientos previos, cosa que supone una actividad personal que un medio por sí solo no promueve. Es decir que a los sujetos no les basta oír las cosas, ni tampoco verlas, sino que necesitan una representación social previa, o sea una realidad construida con anterioridad a dicho texto, a las imágenes del mismo. Las imágenes que acompañan a los textos, solo favorecen los aspectos figurativos, pero no desarrollan los operativos, que son los que permiten entender las transformaciones y actuar sobre ellas.

3. Educación institucionalizada

El ingreso a la escuela se basa en un propósito consciente de la sociedad; se busca que el niño(a) haga suya una parte de la experiencia acumulada por la humanidad. En este momento el niño(a) se encuentra con nuevas situaciones que tienen en común, por lo menos, el descubrimiento de que no tiene contacto inmediato con su familia. Entonces establece relaciones con maestros y compañeros, de los que obtiene apoyo social, modelos de

imitación, oportunidades para aprender roles sociales y criterios para su autoevaluación, entre otras cosas. Las nuevas experiencias causan conflictos que actúan sobre los conceptos que tienen los niños(as) de su realidad (Rappoport. 1978, pág. 44), entre ellos los roles de género, o de pertenencia a grupos.

El niño(a) al entrar a la primaria ya se ha cuestionado acerca de las diferencias del sexo, ya saben las diferencias entre niños y niñas, saben que juegos o juguetes corresponden a cada sexo, saben donde pasan la mayor parte del tiempo sus padres. Las representaciones de la realidad dejan de ser concretas, comienzan a generalizar y a clasificar (Claus y Hjebsch 1972 pág. 57); de tal manera que al pensar en los padres de los otros niños(as) los imaginarán realizando actividades parecidas a las que realizan sus padres. Puede suceder que al platicar con sus pares los niños(as) se den cuenta que hay diferencias; no todas las madres trabajan en los mismos lugares (por ejemplo dentro o fuera del hogar), este es un conflicto al que se enfrenta el niño(a) y al resolverlo va construyendo el concepto que tendrá de los roles de género (por supuesto que esto sucede con todos los conceptos).

Al entrar a la escuela conocen a otros (fuera del núcleo familiar); en la convivencia con sus compañeros se dan cuenta de que sus padres son diferentes en algunos aspectos y similares en otros. Un tipo de relación, que puede ser importante, es la de enseñanza o tutorización que ejercen los mayores frente a los pequeños y que, a veces se ha empezado a utilizar explícitamente en algunas experiencias de tipo educativo, y sería bueno que se facilitaran más en las escuelas. En general esa experiencia suele ser útil tanto para el que enseña como para el que aprende ya que permite al niño(a) descentrarse de su propio punto de vista, a situarse en un punto de vista distinto, superando el egocentrismo.

La organización educativa favorece las asociaciones entre iguales. Las relaciones con los otros están muy determinadas por el tipo de ambiente social en el que se desarrollan. también la valoración social de las conductas ejerce un papel determinante.

Los conceptos que construyen al individuo son previos: están en la sociedad, entre los individuos. Se manifiestan en cada conversación que el sujeto entabla con libros, con otros sujetos, consigo mismo.

El sujeto los va integrando a su individualidad conforme los va tomando de estas conversaciones. A veces los mismos conceptos pueden ser contradictorios en las diferentes conversaciones, de ahí la importancia del valor que se le dé al otro con quién se entabla la conversación y de los conceptos adquiridos anteriormente.

Como ya se mencionó, la escuela es parte de un proceso consciente de la sociedad mediante el cual el niño(a) construye una realidad unificada con los demás miembros de su grupo. El niño(a) de cada grado es el público de los libros y planes de estudio, que determinan el contenido de los mensajes que se debe transmitir a ese público en especial, y que siempre son comunicaciones persuasivas.

4. Conclusiones

El medio social ejerce una influencia constante y determinante en nuestro pensamiento, sentimiento y percepción del mundo; las actividades de crianza y de educación, tanto formal como informal, llevan ya implícita una influencia social. Desarrollamos dentro de un contexto social significa estar con otros que nos rodean y que comparten nuestras realidades, lo que nos hace sujetos de ese mundo social. Este tipo de intercambio nos permite la comprensión y adaptación del mundo que nos rodea. Los otros son tan

importantes que sin ellos difícilmente podríamos darle una interpretación a este mundo. Durante los comienzos de vida, los padres son un componente esencial que determina la forma de ver al mundo; pero a medida que el sujeto crece las relaciones que se establecen con los otros representarán un aspecto fundamental para fijar realidades preestablecidas, o para dar la oportunidad de que surjan otras nuevas.

A través de un texto los individuos reciben mucha información pero es necesario elaborar e integrar esa información con los conocimientos previos, cosa que supone una actividad personal que un medio por sí solo no promueve. Las nuevas experiencias causan conflictos que actúan sobre los conceptos que tienen los niños(as) de su realidad (Rappoport, 1978), entre ellos los roles de género, o de pertenencia a grupos.

La vida en grupos permite la relación con otros individuos que comparten o no las representaciones de una realidad y determina las relaciones de un sujeto con otros. El contacto con los otros nos permite construirnos a nosotros mismos como seres humanos, y el intercambio de diferentes puntos de vista es el elemento que nos permite la comprensión del mundo que nos rodea y así conformamos una actitud ante cada parte de éste. De esta manera, podemos afirmar, que para que se dé un cambio en la realidad de cada individuo, construida socialmente, éste debe tener su origen en algún proceso colectivo, en la comunicación.

Para Giddens es necesario que haya una toma de conciencia, mediante el lenguaje, un cambio de conciencia práctica a conciencia discursiva en el sujeto. Para que ese cambio pueda darse es necesario un mensaje persuasivo, que debe pasar por cinco etapas propuestas por McGuire y Janis (citados en Montomollin, 1984): atención, comprensión, evaluación, aceptación, retención y acción.

Los medios masivos de comunicación, así como la familia y la escuela, son importantes transmisores de mensajes persuasivos,

generadores indispensables para el cambio social. Los medios masivos permiten que el individuo conozca lo que piensan los demás sobre las cuestiones que piden una respuesta de su parte.

Moscovici (1993) distingue tres grandes sistemas de comunicación persuasiva: difusión, propagación y propaganda. Como ejemplo podemos citar la unificación del plan de estudios en todo el país, y la repartición de los LTG. Con eso se busca que todo niño(a) mexicano(a) incorpore ciertos conocimientos y valores unificándolos. Los mensajes de los libros de texto son persuasivos; en general podemos decir que en su contenido aparecen sobre todo mensajes de propagación y propaganda. Ambos van dirigidos a un público bien definido (el de los niños y niñas de cada grado de la primaria), por un lado los resultados que la fuente quiere obtener son de unificación de criterios; el niño(a) tiene que aprender que todos formamos parte de un mismo grupo –el de los mexicanos y mexicanas–, sin importar religión, género, raza o región donde se habita. Por otra parte, la fuente tiene también un interés en la descalificación de sus adversarios, por lo que construye una representación social de los “enemigos de la patria”, logrando una diferenciación de grupos.

IV. Los roles de género como una realidad social

1. De lo biológico a lo social: una realidad construida.

Lo colectivo no sólo determina nuestros pensamientos y sentimientos, sino también la forma en que percibimos tanto al entorno como a nosotros mismos. El rol de género juega un papel fundamental en el desarrollo del complejo sistema de identidad de la persona y la influencia de los otros está presente en la construcción y apropiación del sexo social (género) de cada individuo.

La adquisición de las conductas que se consideran específicas de las mujeres o los hombres están perfectamente diferenciadas en todas las sociedades. Pero, aunque en muchos aspectos las mujeres y los hombres somos distintos y sería absurdo intentar hacerlos iguales, en otros aspectos, en cambio, somos similares y las diferencias de tipo biológico que existen entre nosotros no justifican el que se establezcan desigualdades sociales como las que se dan.

Es necesario reconocer que el género es causado por un proceso continuo de interacciones cotidianas. Las características genéricas de las

mujeres y los hombres no son universales y previas al orden social; tampoco son causadas por el sexo o derivados biológicos del sexo. Por el contrario, adquieren su existencia en la colectividad, a partir de lo que se le asigna a las mujeres y a los hombres, y esas construcciones colectivas, a su vez, crean la estructura de las sociedades.

El género se adquiere mediante un proceso de construcción prácticamente interminable ya que se continúa a lo largo de toda la vida del individuo y aún más, durante varias generaciones, es decir que en la creación de roles individuales toman parte importante tanto los factores culturales como los históricos. Las diferencias entre géneros no están determinadas por elementos biológicos. Los elementos que sostienen esta desigualdad son más complejos, se encuentran en el ámbito de lo social y se componen de símbolos, significados, creencias, mitos, prácticas, discursos, atributos y connotaciones, en fin, de comunicación que se va creando en torno a las diferencias anatómicas entre los sexos: "no se nace mujer [ni hombre]: llega una [o] a serlo" (Simone De Beauvoir, 1968).

Así, a partir de las diferencias biológicas, reconocemos dos tipos de cuerpos sobre los que se construyen dos tipos de sujetos de género, dos modos de vida, dos modos de ser y de existir: el de las mujeres y el de los hombres (Greer, 1985, citado en Lagarde, 1994, p. 399, véase también Fernández, 1991, p. 32). Pero el hecho de haber nacido con un cuerpo de hombre o de mujer, no es lo que nos hace ser hombres o mujeres, ni comportarnos como tales, aunque las acciones que realicemos parezcan una consecuencia intrínseca y natural para nuestro género. La niña(o) participa muy pronto de estos estereotipos sociales y no son las características biológicas de su cuerpo sino sus relaciones con los otros las que determinan su identificación con una u otra conducta.

El concepto de género surge precisamente para distinguir el sexo biológico del social; se entiende género como las características o atributos

asignados histórica y culturalmente que dan sentido y organización a las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres. Es por medio de lo colectivo que se construyen los significados sociales que connotan una desigualdad social entre los géneros. Los individuos, inmersos en la colectividad, aprendemos que la naturaleza es la que determina lo que nos sucede como hombres o como mujeres: nuestro carácter, las cosas que nos gustan, la forma en que nos relacionamos con la gente, los espacios en los que nos desenvolvemos. Pero desde el punto de vista de la teoría de género, eso es un mito, los factores determinantes en la formación del género no son biológicos ni naturales, sino históricos, sociales, económicos, jurídicos, políticos y psicológicos (Rivas y Amuchastegui, 1997; Lagarde, 1996 y 1994); son culturales y se crean, históricamente, en la colectividad.

En los sistemas sociales se construyen diversas maneras de ser, deseos, deberes y prohibiciones, modos de pensar y sentir, habilidades físicas y subjetivas, destrezas, actitudes, formas de hacer las cosas, y todo esto está asociado a posiciones políticas. Estas se establecen a partir de las diferencias entre los individuos, ya sean biológicas, como el sexo o la raza, o de cualquier otra índole. Las sociedades aplican grandes esfuerzos en los cuerpos biológicos para convertirlos en eficaces para sus objetivos, para programarlos y desprogramarlos a partir de su sexo y de acuerdo con los intereses de la sociedad (Aisenson, Foucault, citados en Butler, 1996 y Conway, *et al.*, 1996). Los límites sociales establecidos por modelos basados en el género varían tanto histórica como culturalmente y funcionan también como componentes fundamentales de todo sistema social. Cada orden de géneros crea históricamente los cuerpos que requiere, los cuales son semejantes solo en apariencia a los cuerpos de otras culturas.

Al nombrar los cuerpos y hacerlos válidos en la interacción cotidiana, se les otorga su existencia como pertenecientes a un género, sin embargo, es la autoridad social la que regula estas interacciones. La separación en

géneros impone ciertos límites sociales que implican la división en dos de la humanidad: los espacios públicos, los lugares de poder, artificiales o de la razón son ocupados por los hombres, mientras que a la mujer le "corresponde" situarse en los lugares privados, de sumisión y obediencia, naturales, de la emoción.

2. Los roles de género a lo largo de la vida

Durante el proceso de construcción del género en los individuos el momento crucial es el nacimiento (Lamas, 1996b; Corona, 1994). Las niñas(os) nacen con un sexo biológico, pero además la cultura tiene un influjo decisivo en las pautas de conducta que se adoptan de acuerdo con el género. Cuando el niño(a) nace, quienes participan de este acontecimiento incorporan al recién nacido al grupo de los hombres o al de las mujeres, de acuerdo con sus características biológicas, por que suponen que esos rasgos, de algún modo, determinarán el destino social de ese bebé.

En la familia principia el proceso de asignación de roles, el cual a su vez facilita la socialización familiar y social en general. Posteriormente, en el niño(a) surge la identidad de género, que es cuando el individuo empieza a identificarse a si mismo como niño o niña, más o menos al mismo tiempo en que aparece el lenguaje. Los roles de género son reforzados por medio de instituciones como la escuela que representa otro de los medios importantes de socialización. Desde ese momento empieza un proceso de apropiación del papel de género, a partir del conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino (Lamas, 1996b). Los roles de la niña y del niño son perfectamente conocidos por éstos a una edad muy temprana; a los tres o cuatro años de edad las niñas(os) ya tienen muy claro cuáles cosas

corresponden a los de su mismo género y cuáles a los del otro y las normas sociales se imponen incluso sobre la realidad inmediata que rodea a la niña(o).

Durante la adolescencia las personas reasumen su identidad genérica, reflexionan sobre esta y deciden cual es la manera ideal para ejercerla, se crean un papel en la sociedad y buscan adherirse a patrones estables de comportamiento. Para hacerlo, pueden a veces invadir espacios que no les corresponden o romper las normas que la sociedad impone. La edad adulta es una etapa en que la persona ocupa y sigue plenamente las reglas, ocupando los espacios que le han sido asignados.

De esa manera, la sociedad busca que cada cuerpo sea disciplinado¹ en el cumplimiento de sus deberes y de sus prohibiciones, que ocupe los espacios que le están destinados, sin invadir los que no le corresponden, que piense y actúe de modo adecuado, aceptando estas normas y sus fines sociales como parte de sí mismo. Si el individuo no logra hacer suyas estas normas y fines sociales, vivirá conflictos y problemas, pero si los asimila, tampoco es seguro que no los tenga (Lagarde, 1994), ya que estas normas, incluyendo las que se refieren al género, no son estáticas sino dinámicas, se encuentran en un proceso constante de cambio, en que los actores sociales las construyen y modifican a cada momento. Durante la vida de una persona el orden de género puede cambiar y esto deberá modificar cosas tan propias como sus deseos y necesidades corporales.

¹ Foucault (1975) hace todo un tratado sobre la disciplina de los cuerpos y la manera en que la sociedad los lleva hasta conseguir esa docilidad. Es ese el uso que en este texto damos a esta palabra.

3. El género y el poder

Pensar lo femenino sin la existencia de lo masculino no es posible. Es precisamente a partir de lo que se les asigna colectivamente a los hombres y a las mujeres, de los espacios que les son designados para realizar sus atribuciones de género, de las relaciones que establecen entre ellos y de las instituciones que recrean cotidianamente ese orden, que se estructuran las sociedades. Este sistema binario opone el hombre a la mujer en un plano jerárquico más que de igualdad. Todos los individuos tienen una carga política específica, ocupan espacios y niveles en jerarquías, ejercen poderes sobre los unos y están sometidos a poderes de los otros. Aunque esta carga política es vivida por cada sujeto de manera única, individual, tiene su origen en determinaciones históricas compartidas en la colectividad y asignadas a los géneros en cada sociedad, formando así grupos de millones de personas que comparten semejanzas y cualidades derivadas de su condición genérica, dejando casi al margen las obras individuales que cada mujer o cada hombre pueda realizar durante su vida. La diferencia biológica entre hombre y mujer se interpreta culturalmente como una desigualdad sustantiva que marca el destino de las personas con una moral diferenciada y ese es el problema político que subyace a toda la discusión académica sobre las diferencias entre hombre y mujer.

En la cotidianeidad nombramos los cuerpos de acuerdo con su sexo, les damos existencia. La estructuración del género llega a convertirse en un hecho social de tanta fuerza que incluso se piensa como natural. Sin embargo, esta interacción de los individuos en su vida diaria, está regulada por instituciones que poseen una autoridad que les fue otorgada socialmente. Esa autoridad social cumple con la función de producir las formas culturalmente apropiadas para el comportamiento de los hombres y de las mujeres. *"Instituir significa crear algo que no existía"* (Galeana y

Pérez Duarte, 1994), de modo que las funciones biológicas no pueden instituirse porque ya están dadas por la naturaleza. No obstante, el género se crea dentro de un marco de decisiones sociales. Así pues, queda instituido, y es entonces cuando las prácticas sociales se hacen regulares y continuas como para poder ser predecibles. Esta producción de formas culturalmente aceptadas está mediada por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, políticas, educativas y religiosas. Un cambio en estas normas que se recrean a cada momento, implica un cambio en las relaciones de poder entre los individuos.

No hay comportamientos o características de personalidad exclusivas de un sexo. Ambos comparten rasgos y conductas humanas. Sin embargo, los cuerpos, que son las herramientas de producción de hombres y mujeres, al quedar determinados de acuerdo con su género, son usados por las instituciones para gobernar (Barbieri, 1996, Lagarde, 1994); la categoría de género es una categoría política, esto implica que exista una reiterada desigualdad entre ambos.

Pero aún aceptando que la diferencia entre los géneros no se basa en características naturales, sino en una construcción social, esta separación requiere que se haga la valorización de los sujetos en rangos de superior, mayor, inferior y menor, para conseguir explicar la desigualdad en la distribución del poder entre los géneros. La organización genérica es en sí misma una estructura de poderes, jerarquías y valores que, al igual que los órdenes raciales, clasifica, organiza y define los modos de vida de los sujetos al otorgarles sentido, valor y poder, a partir de características corporales (Lagarde, 1994, p.398). Cada hombre y cada mujer es un(a) experto/a en su espacio, en los quehaceres que le corresponden, en su género y eso le otorga cierto poder justo ahí, en los lugares y las actividades que tiene asignadas.

Las fronteras de género pueden ser movibles y negociables; sin embargo, a pesar de lo que pudiera parecer, modificar los hechos culturales resulta a veces un proceso más difícil y lento que modificar los hechos naturales. Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las relaciones de poder, aunque estos cambios no son necesariamente unidireccionales (Conway, Bourqué y Scott, 1996). Las alternativas para un cambio dentro de las normas sociales ya prescritas para el temperamento y la conducta sexuales son muy complejas, implican cambios políticos, económicos, sociales, culturales y psicológicos en las relaciones entre los individuos, pero también entre las instituciones y entre éstas y los individuos.

El cuerpo es el máspreciado objeto de poder en el orden de géneros. Las instituciones controlan y reproducen los cuerpos a través de procesos pedagógicos en los que se enseña, se aprende, se internaliza, se actúa, se rehusa y se cumple o no se cumple con los deberes corporales genéricos (Lagarde, 1994, p.400).

Las normas que rigen la categoría de género no siempre están explícitas, casi siempre se transmiten de manera implícita a través del lenguaje y de otros sistemas simbólicos. Los elementos de género se toman como algo preestablecido, sobre lo que no hay nada que reflexionar; ya están dados. Estas reglas son acordadas colectivamente y se cumplen de manera tan perfecta, que para percatarse de su existencia es necesario que se rompan de alguna manera. Por ese motivo, uno de los requisitos para lograr un cambio consiste en hacer explícitas esas normas implícitas en la comunicación, o como diría Giddens (1995), debe pasarse de la conciencia práctica a la conciencia discursiva. Según este autor, el campo de estudio del sociólogo está formado por fenómenos que ya están provistos de sentido. Para él, los sociólogos deben buscar llegar a saber lo que ya saben los actores para "ser con" en las actividades cotidianas de una vida social. Los actores sociales saben mucho sobre las condiciones y consecuencias

de lo que hacen en su vida cotidiana. Sin embargo, este conocimiento se queda muchas veces en la práctica, ya que la racionalización de una conducta llega a un ofrecimiento discursivo de razones sólo si otros preguntan a los individuos porque actuaron así. Y esto sólo sucede, como ya se indicó, si la actividad en cuestión es por alguna razón enigmática.

A lo largo de los años, la mujer y el hombre, en las sociedades occidentales y en particular en México, han asumido el papel que se les asigna en estos estereotipos, construyendo con ellos, socialmente, su propia realidad. Esta es una realidad sobre la cual los actores sociales no reflexionan, y en la que sus actividades cotidianas les están previamente dadas. Desde que nace, se sabe que al crecer, la mujer tendrá incorporadas a su rutina las actividades correspondientes al cuidado del hogar (entendido no sólo como casa, sino como familia), y también desde ese momento se le asignan determinados espacios (tiendas, casa, mercado), actividades, colores, emociones, etcétera, que después ella asumirá como algo dado, como parte de su *naturaleza femenina*. Por su parte el hombre, se encuentra a sí mismo dentro de espacios públicos (como la oficina o el coche), con la "obligación" de llevar el sustento económico al espacio de la mujer (la casa). Su *naturaleza masculina* lo lleva a ser frío y racional, lo cual no le permite, entre otras cosas, mostrar su cariño a los hijos y cuidar de ellos.

Históricamente, esto dejó tanto a mujeres como a hombres sin la oportunidad de darse cuenta de la situación en la que se desarrolla su vida entera. Su conciencia y la de su grupo social en general, se quedó en un nivel práctico, sin llegar al discursivo, lo que sería fundamental para buscar un cambio.

El movimiento de liberación femenina se da precisamente gracias a la reflexión del papel de la mujer, logrando un paso de la conciencia práctica a la discursiva. A partir de ese momento, la mujer como individuo comienza a

reflexionar sobre su papel y a darse cuenta de que la gran mayoría de las mujeres viven esta misma situación, lo que a su vez, las hace sentirse miembros de un mismo grupo: el de las mujeres. De la misma manera, se empieza a reflexionar sobre el hombre y la masculinidad, integrando así un grupo de hombres y mujeres que empezaron a buscar un cambio en sus rutinas. Sin embargo, como se dijo antes, el cambio en las relaciones de género no se puede dar sólo con una toma de conciencia, también es necesario que haya cambios en las instituciones que regulan las relaciones de género. Nos referimos aquí no sólo a las instituciones formales como la iglesia o el gobierno, sino también a las instituciones, que aunque no estén establecidas formalmente como tales, gozan de una autoridad y credibilidad a veces mucho mayor que cualquier institución formal. Como ejemplo de estas instituciones podríamos citar la obligación social de tener hijos, en donde no se es una mujer completa si no se es madre, y entre más hijos se tengan, más hombre se es.

Las mujeres y los hombres como grupo consciente, han buscado modificar ambos tipos de instituciones. Consiguieron por ejemplo, el derecho a votar en casi todo el mundo, a partir de modificaciones en las instituciones formales y también consiguieron que la gente votara por candidatas mujeres, con el pleno convencimiento de que ellas serían las indicadas para gobernarlos, esto gracias a cambios en las instituciones no formales. Una de las maneras en que los grupos de mujeres han logrado estos cambios, es tratando de influir en la educación tanto formal, como informal de los niños(as), por diversos medios, en México, por ejemplo, a través de la modificación de los programas oficiales de primaria y secundaria, y de los respectivos libros de texto.

Los códigos en educación se refieren a aprender a nombrar y ser nombrado, sin embargo, como dice Julia López Giráldez (s/f), el sistema de enseñanza-aprendizaje es un proceso de doma mediante el cual las

mujeres/niñas aprenden a no ser nombradas y así a expresar esta ausencia de sí mismas con naturalidad, sin la reflexión sobre lo ya dado. Desde que somos pequeños nos pensamos y pensamos sobre lo otro y otros(as) a través del lenguaje que, al transmitirnos la experiencia de nuestra cultura, nos ayuda a definirnos y a entendernos como parte de un colectivo con un pasado. El lenguaje viene a ser por tanto uno de los ámbitos donde más se refleja la desigualdad y jerarquización entre los sexos. Pareciera que el lenguaje es un lugar de hombres; lo emocional, lo femenino no tiene palabras para ser expresado. En el caso del sexo femenino su relación con el lenguaje se ha ubicado a los espacios de lo privado, como la casa, lo interior. Pero además, como bien apunta López Giraldez (s/f), "hemos aprendido a pensarnos como ausentes; lo que no es nombrado tiene una categoría diferente, subordinada, dependiente de lo nombrado".

Un ejemplo más para ilustrar esta desigualdad sexual o sexismo lingüístico nos la hace notar Ana Mañeru (s/f), quien se cuestiona acerca de aquellos supuestos accidentes gramaticales, o discriminaciones no accidentales del género, que se mueven en los límites de reglas de uso que permiten, en el caso de las personas, utilizar el masculino en más ocasiones que el femenino, reglas gramaticales como la utilización del género masculino para designar a los colectivos mixtos, colectivos cuya composición desconocemos e, incluso colectivos exclusivamente femeninos, siendo estas reglas, a su vez, un instrumento más del sistema patriarcal.

El lenguaje, adquirido sin esfuerzo alguno, usado con infinitas posibilidades, como instrumento para la comunicación, se torna en algo "que poseemos y nos posee" ya que a través de él codificamos parte de la realidad y de este modo la entendemos, es además el medio por el que expresamos estados mentales, en última instancia es el lenguaje el medio para expresar actitudes. A partir de ello podemos hablar de un sexismo

lingüístico. En este ámbito, la mano del feminismo se ha hecho presente reflexionando para hacer visibles a las mujeres mediante estrategias de feminización del lenguaje, para trabajar por un lugar más justo, igualitario y en última instancia más digno del sexo femenino en el lenguaje y fuera de éste.

A pesar de todos estos cambios, en nuestra sociedad sigue vigente el estereotipo del sexo masculino como el sexo fuerte, el sexo trabajador, a quien se le ha presentado el mundo como un sitio de transformación y ejecución de fines; en cambio para la mujer el estereotipo es de cuidado, sutileza y asistencia, donde el amor y la bondad se funden en una mezcla que define por sí sola a este sexo, el mundo en el que puede generar cambios está delimitado por las paredes de su casa.

Las categorías de género se estructuran a partir de cargas y tensiones de poder que aseguran a los sujetos sociales para que cumplan con sus deberes como mujeres y como hombres, y les impiden, al mismo tiempo, realizar las prohibiciones. De esta manera, cada institución de la sociedad civil y del estado, junto con sus formaciones culturales tales como mitos, lenguajes, ideologías, valores, creencias y normas, inciden con políticas de género en mujeres y hombres, en el conjunto de la sociedad y en la cultura. Las sociedades crean formas de coerción social, instituciones y mecanismos de vigilancia del cumplimiento de sus mandatos. Culturalmente construyen sistemas explicativos sobre la naturaleza del mundo, y los sujetos se afanan por cumplir sus deberes de acuerdo con el grupo al que pertenecen. Las instituciones que recrean, enseñan, difunden, vigilan y controlan el cumplimiento de las normas sociales y castigan su inobservancia se encuentran en las esferas de la vida social política, jurídica, educativa y religiosa (Lagarde, 1994). Las consecuencias principales de las formaciones de género consisten en lograr una especialización de los sujetos definidos a partir de su sexo, convirtiéndolos

en expertos/as en aquellas actividades y funciones particulares que los hagan constituirse e identificarse como mujeres y hombres, logrando una continuidad en el mundo interpretado.

4. Los espacios de género

Hoy en día vemos que los límites sociales establecidos por modelos basados en el género varían tanto histórica como culturalmente y que también funcionan como componentes fundamentales de todo sistema social. El concepto de género nos permite, entre otras cosas, la separación entre lo biológico y lo social, pero llegando finalmente a la idea de que lo social no está determinado por lo biológico, sino a la inversa.

Las categorías de género implican la división en dos de la humanidad. Esta división tiene su equivalente en todas las áreas del significado y de la comunicación, es decir en toda la realidad que es construida socialmente. En esta realidad, los hombres ocupan los espacios públicos, los de poder, los sitios artificiales, los lugares de la razón, mientras que la mujer ocupa los espacios privados, los de sumisión y obediencia, los sitios naturales, los lugares de la emoción. Tal vez en ciertos grupos y niveles este papel de la mujer haya cambiado, sin embargo la idea de mujer que se tiene y que se transmite en general, parece seguir igual. Finalmente el resultado de esta división es que la mujer, es utilizada como el objeto depositario de la parte privada y emocional del hombre (no lloran con nadie más que con su madre o con su pareja), mientras que permiten que los hombres aparezcan en público, como racionales y frívolos, ocupando los puestos de poder. Esto es,

se ha logrado que el espíritu humano se divida en esas dos partes, pierda su completitud².

La lucha por la igualdad entre ambos géneros ha permitido que las mujeres sean quienes inicien un cambio para retomar esa otra parte de ellas que les hace falta como ser humano, también entonces con la posibilidad de permitir que los esquemas de poder sean ahora no solo regidos por la razón, sino por la emoción.

5. Conclusiones

El género se adquiere mediante un proceso de construcción enteramente social a lo largo de toda la vida del individuo y durante varias generaciones. En la creación de roles individuales toman parte importante tanto los factores culturales como los históricos. Para llegar a ser su género, el ser humano construye socialmente su identidad a partir de símbolos, significados, creencias, mitos, prácticas, discursos, atributos y connotaciones. Los individuos recrean su género a partir de los otros, gracias a la intersubjetividad.

Al nacer, los otros asignan al recién nacido su género, posteriormente el niño(a) se identifica como hombre o mujer a partir de sus características biológicas y empieza a apropiarse de su rol, de acuerdo con las normas que infiere a partir de la colectividad, considerándose él mismo como miembro de un grupo y aprendiendo que para pertenecer a éste tiene que seguir ciertas reglas, que debe asimilar disciplinadamente, identificándose con los de su propio género y creando las estructuras sociales que le permiten

² En esta frase nos referimos al espíritu como sinónimo de mente. Para Fernández (1991), el espíritu connota "al mismo tiempo pensamiento y sentimiento, como cuando se dice espíritu de la época o espíritu de lucha, de manera que no es, en última instancia, posible pensar sin sentir ni sentir sin pensar" pág. 11.

relacionarse con su entorno, dando lugar a dos tipos de sujetos de género y a dos puntos de vista diferentes.

Así, a partir de las diferencias biológicas reconocemos dos tipos de cuerpos que los hace inherentes a su naturaleza física, sin que esto implique la superioridad de uno sobre otro. “Cabrán quizá aclarar que los géneros no tienen sexo, porque son más bien formas de pensamiento, y por lo tanto lo masculino no es propiedad exclusiva de los hombres y lo femenino no lo es de las mujeres” (Fernández, 1991, pág. 106). El género es creado socialmente para diferenciar lo masculino y lo femenino que implica lo que es obligado, prohibido y permitido para cada persona. Normas que son dictadas en familia como unidad elemental de la sociedad y reforzadas por la educación formal.

Las sociedades ponen en los cuerpos grandes esfuerzos para convertirlos en cuerpos eficaces para sus objetivos. Pese a que en ciertas esferas de la sociedad las fronteras entre los roles de género se hayan modificado reaccionando a las demandas de nuevas estructuras de grupos, como el que la mujer haya logrado incursionar en los espacios y actividades públicas, es interpretado como si pisara el terreno de lo masculino, es decir que la construcción social de lo que es femenino y masculino no ha cambiado, aunque se permita que individuos crucen estas barreras.

Para lograr construir una realidad social diferente, en la que se permita incursionar a los hombres en el ámbito de lo emocional, de los cuidados de los hijos, del hogar y en el que la mujer pueda incorporarse y hacer suyos los espacios de lo racional, sin enfrentarse a las desigualdades sociales que se dan actualmente. Es necesario que se les permita a hombres y mujeres reflexionar sobre su rol de género. Los medios de comunicación y las instituciones sociales deben nos sólo permitir, sino llamar o conducir a esta reflexión. Es más fácil adquirir conciencia de género cuando ésta está en formación, en la infancia.

V. El libro de texto como un medio de socialización

1. El libro como medio de comunicación y socialización.

Desde muy temprana edad y en distintos aspectos se manifiesta la capacidad que tiene el niño(a) para interactuar con los demás y para interpretar adecuadamente la información que está implícita en la conducta de los otros, no tan solo la información que directamente le transmiten sino aún aquella que se desprende de lo que los otros hacen.

Si el ser humano va a tener que vivir y actuar con otros parece comprensible y necesario que disponga de mecanismos que faciliten la atención, el contacto, la comunicación con los demás; que necesite esa influencia de lo colectivo que le facilite la interpretación de su medio y como consecuencia su adaptación dentro del mismo.

La escritura es una forma de comunicación que permite que el texto independiente del autor, permanezca en el tiempo. Cada lectura nueva es una nueva interpretación pero las mismas palabras fijan un límite a la interpretación otros límites los fijan los contextos, culturas, la historia (tanto personal como social).

El mensaje ilustrado es un mensaje sobre un texto, al cual se agrega un segundo canal incorporando al primero imágenes visuales. Los mensajes compuestos por imágenes y escritura son más atractivos, concretos y fáciles de retener. La imagen visual en ocasiones redundante con lo dicho por el texto escrito. La imagen se presenta como componente ligada a un texto escrito. En el mensaje scriptovisual, éstos sistemas se combinan en un mismo campo perceptivo: el soporte de la hoja de papel (Moles, 1991 y Baur, 1978).

En el LTG se combinan los sistemas escrito e icónico de diferentes maneras. En algunas ocasiones el contenido de las imágenes y del texto son congruentes entre sí, pero en otras ocasiones esto no se da y el contenido en lugar de reforzarse se vuelve ambiguo.

El Libro de texto gratuito (LTG) genera una gran cantidad de interpretaciones, tantas como niños y niñas lo leen, pero éstas siempre se dan dentro de una estructura delimitante. El texto nos ofrece personajes, situaciones, diálogos, e imágenes que por sí mismas nos dan un marco de interpretación. Además de la estructura del texto, el intérprete y el contexto, existe la necesidad de un consenso que posibilite la interpretación. Por medio del diálogo, la contrastación y la conciliación de las diversas visiones dadas se descubren aspectos que no habían sido contemplados y se puede lograr el consenso intersubjetivo dentro de cada sujeto, gracias al cual la interpretación es objetivada, por los alumnos a partir del libro de texto.

Dentro de los objetivos del LTG está el de formar de manera igualitaria a los niños mexicanos. En los libros que hemos seleccionado para esta investigación, es decir *Español Integrado*, *Español Lecturas e Historia*, se presenta (aunque no necesariamente en forma explícita), lo que es ser un mexicano, una buena mujer mexicana o un buen hombre mexicano. En éstos se presentan las contradicciones con la realidad como algo excepcional.

Los textos que conforman intersubjetivamente al individuo implican y generan una cierta forma de percibir la realidad. Por ese motivo no se puede hablar de objetos discursivos neutros. Estas percepciones están determinadas además por una estructura de poder como el maestro en el salón de clases.

2. Historia y objetivos de la educación gubernamental en México

Es importante conocer el proceso histórico de la educación institucionalizada en México, así como de sus objetivos y de los métodos que han usado para alcanzarlos, entre estos, la elaboración de los Libros de Texto Gratuitos (LTG), y sus contenidos, con el fin de comprender y recuperar los enfoques y los aspectos valiosos que se han trabajado con respecto a la construcción del individuo mexicano, con ciertas *características particulares* entre las que se encuentran las de género.

Aunque la creación y cambios en las instituciones encargadas de publicar y repartir los LTG han sido generados durante el mandato de los presidentes y han sido propuestos por ellos, nosotras consideramos que estos cambios son más bien producto de necesidades y exigencias que han trascendido al ámbito de lo intersubjetivo, más que ser obras de individuos, son logros colectivos. La información que se presenta aquí fue obtenida esencialmente de la publicación de la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito (CNLTG) *Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito: 35 años de la historia* (1994), y nos permite ver el punto de vista institucional del LTG.

La enorme heterogeneidad de nuestro país, etnias separadas, desigual distribución geográfica y económica de la población, fue uno de los obstáculos a los que se enfrentó el gobierno independiente para planear la labor educativa. Con la intención de salvar este problema, en 1867, bajo el

régimen de Benito Juárez, se promulgó la Ley Orgánica de la Instrucción, que ordenó la unidad de la enseñanza y el carácter obligatorio de la educación. Durante el porfiriato, reservada para quienes podían pagarla, la educación carecía de programas y planes de estudio. Ante esto, Enrique Rebsamen, Joaquín Baranda y Justo Sierra, hicieron énfasis en la necesidad de unificar la educación. Además, Sierra y Baranda promovieron cuatro congresos de instrucción en los que se trataron temas como educación indígena, salud e higiene; se examinó la situación de la enseñanza en todo el país y los problemas de las escuelas profesionales. A pesar de éstas y otras acciones, los sectores de pocos recursos continuaron ajenos a los beneficios de la enseñanza y la población rural permaneció en el olvido.

En 1911, el nuevo gobierno aumentó el presupuesto destinado a la educación para construir escuelas públicas, sin embargo, la caída de Madero impidió que este proyecto educativo probara su eficacia. En 1917 y con fundamento en la nueva Constitución, Carranza prohibió la importación de algunos libros de texto, con la intención de fomentar el trabajo de autores nacionales. En 1919 se fundó un departamento dependiente de la Universidad Nacional, en donde se diseñó un programa educativo nacionalista.

En 1921, bajo el régimen de Álvaro Obregón, se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), encabezada por José Vasconcelos. Durante su gestión se realizaron esfuerzos muy importantes en favor de la educación rural. Sucesor de Vasconcelos, Manuel Puig Casauranc, se concentró en convertir la escuela rural en el centro de la comunidad. Además creó la Casa del Estudiante Indígena, para incorporar a indígenas monolingües a la sociedad, que posteriormente transmitirían los conocimientos adquiridos a sus comunidades, y fundó las Escuelas Centrales Agrícolas con la intención de enseñar a los alumnos el aprovechamiento industrial de los recursos

naturales de su región. Los 3 proyectos fracasaron, pero sirvieron como antecedente para futuros proyectos educativos.

Durante el período en que Narciso Bassols se hizo cargo de la SEP(1931-1934), se concibió el proyecto de las Escuelas Regionales Campesinas, en donde los maestros estaban capacitados también en cuestiones agrícolas. A partir de este período, se fundaron las bases para la educación socialista, es decir científica, laica y que enalteciera el trabajo manual, la cual habría de ensayarse durante el régimen de Lázaro Cárdenas (1934-40). En 1934 se aprobó la reforma al Artículo 3º Constitucional que decretaba la educación laica.

Para apoyar esta reorientación educativa se propuso por vez primera la elaboración de dos series de LTG no obligatorios, *La simiente* y *SEP*, con el propósito de reafirmar lo estudiado en las aulas, partiendo del entorno inmediato del alumnado. La primera, para estudiantes rurales, enalteció las virtudes de la vida y el trabajo en el campo, mientras que la segunda, dirigida a estudiantes de la ciudad, subrayó el valor del trabajo obrero y la necesidad de elevar la producción industrial para beneficio de los trabajadores y del país entero. Ambas series concluían con el concepto de unión de los mexicanos en una gran comunidad nacional. Tres elementos se convirtieron en ejes claves de la enseñanza: la naturaleza, el trabajo y la sociedad. El proyecto de *La simiente* y *SEP* concluyó junto con el gobierno de Cárdenas.

Posteriormente, la SEP continuó publicando la lista de libros autorizados para la enseñanza primaria. Con este fin, se creó la Comisión Revisora de los Libros de Texto y Consulta (CRTC), que rigió sus trabajos conforme a los rubros de concordancia del contenido e ilustraciones con el programa de la materia y de adecuación del vocabulario al grado de los alumnos. Sin embargo, para la mayor parte de los mexicanos era imposible comprar los libros y durante el siguiente período presidencial las diferencias

entre las publicaciones dirigidas a planteles particulares y las dirigidas a planteles públicos se ahondaron aún más.

Con el propósito de acabar con el lucro a costa de la educación, en 1959 se fundó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CNLTG), bajo el régimen de Adolfo López Mateos. Con Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación se hizo énfasis en dos aspectos: construcción de escuelas y elaboración de textos gratuitos. La concepción y el contenido de los LTG se plegaron a los planes y programas de estudio, y más allá de cumplir su cometido como material complementario, se convirtieron en base y sustento del trabajo docente en las aulas. La principal tarea de la CNLTG fue cuidar que las publicaciones cumplieran con los requisitos reflejados en el Artículo 3º Constitucional, por lo que debían contribuir al desarrollo armónico de todas las facultades de la niñez y fomentar en los futuros ciudadanos el amor por su país y por los lazos solidarios entre los mexicanos. Con base en los diferentes planes de estudio que mostraban la realidad de las diversas regiones, el LTG logró mostrar el rico mosaico cultural de nuestro país, abarcando tanto el panorama urbano como el rural y teniendo como función primordial la formación de manera igualitaria de todos los niños mexicanos.

El libro de texto es una herramienta que sirve de apoyo a los programas educativos, siendo obligatorio pero no excluyente, lo que le permite convivir armónicamente con el conjunto de los materiales educativos que la sociedad civil propone. De esta forma, el LTG se constituye como una de las instituciones más sólidas a nivel nacional.

Debido a la escasez de recursos económicos y, en muchos casos, a la ausencia de un hábito de lectura, desde que surgieron, los LTG han sido los primeros libros familiares, transformándose así en un elemento de cohesión entre los mexicanos. Ellos encuentran en sus páginas un primer

acercamiento al conocimiento, al arte, a la lengua y a la historia que nos da identidad, unidad y proyección al futuro.

Desde su creación, los libros de texto han modificado su contenido en tres ocasiones, con un período aproximado de diez años entre cada una de ellas:

La primera en 1972, cuando a raíz de los cambios y avances científicos, políticos, económicos y sociales en el mundo, se hizo necesaria una actualización de los planes y programas de estudio. En los nuevos programas y por lo tanto, en los nuevos libros, se buscó tomar en cuenta al alumnado como participante activo en el aprendizaje. A partir de entonces se entiende la educación como un proceso permanente y activo que rebasa los confines del salón de clases, por lo que los planes y programas de estudio deben mantenerse sujetos a continuos cambios y revisiones para mantener su vigencia, con el propósito de integrar al alumno a la sociedad. Además se planteó que toda enseñanza debe basarse en hechos comprobados científicamente así como la necesidad de desarrollar una conciencia histórica para que los alumnos pudieran comprender los hechos del presente como una consecuencia de las acciones del pasado. “Conocer la historia del país despertaría el respeto y amor por la Patria, por sus gestas y por sus grandes hombres” (CNLTG, 1994, pág. 48). Una historia interpretada por un grupo reducido y determinado de personas, impregnada de matices específicos y particulares. De esta manera, los nuevos planes y programas de estudio, en conjunción con los libros de texto, se perfilaron hacia el desarrollo de hábitos y actitudes determinadas como “sanas” (CNLTG, 1994), y su aplicación a la vida cotidiana, al mismo tiempo que subrayaron la importancia de conservar lo que este grupo de personas consideró tradiciones que nos identifican como país, propiciando así la integración y unidad de los mexicanos.

En 1980 se creó la Comisión Revisora de Libros de Texto y Consulta, la cual se encargó del análisis, la evaluación de contenidos y del diseño del LTG, así como de la elaboración de los planes y programas de estudio, mientras que la CNLTG se encargó de la producción y distribución del material educativo para la primaria. En este año se inició una nueva reforma educativa que se dirigió específicamente a los dos primeros grados de la escuela primaria, quedando integrados los objetivos de todas las áreas en un solo libro de texto para cada grado.

En 1989, comenzó a plantearse la necesidad de una nueva orientación. A ésta se le conoció como modernización educativa. Uno de sus principales objetivos fue mejorar la calidad de la educación. Se pretendió adecuar los objetivos de la enseñanza a la realidad de cada estado de la república e incorporar los avances científicos y tecnológicos ocurridos en años "recientes"¹. Siguiendo los lineamientos del Artículo 3º Constitucional se propuso preparar a los niños para convivir en un lugar determinado de acuerdo con principios tales como democracia, justicia e independencia. Una meta relevante fue preparar a los alumnos para enfrentar cambios económicos y sociales con una sólida formación ética, que les permitiera distinguir el bienestar social del personal. Para la elaboración del nuevo material se convocó a especialistas mexicanos y la mayor parte de los libros publicados en 1993 fueron resultado de un concurso. En el ciclo escolar 1994-95 se distribuyeron ya las nuevas versiones de todos los libros de texto.

¹ "Recientes" para la CNLTG quiere decir hasta 1960, es decir casi 30 años quedaron sin historia. Actualmente los LTG han incorporado algunos datos más recientes, es una lástima que sólo sean temas deportivos, como las Olimpiadas de 1968 y el Mundial de Fútbol de 1986.

3. Conclusiones

La representación del mundo que el niño(a) se hace, depende en gran medida de lo colectivo. El conocimiento y la información a los que tiene acceso mediante la comunicación, facilitan una interpretación de su medio y le permite adaptarse al mismo. Es decir que los textos a los que un individuo ha accedido, lo conforman como tal y también moldean su perspectiva de la realidad. Entre los textos *conformantes* de los niños(as) mexicanos(as), está el LTG. Por lo que cada nueva lectura de un texto es una nueva interpretación, dentro de un contexto que a la vez la posibilita y la limita. Un libro impreso y reproducido varias veces permite que su texto permanezca intacto y a la vez se hagan múltiples lecturas e interpretaciones de él. Cada lector establece un diálogo con el libro, incorporándolo al conjunto de textos que lo conforman. Así, el LTG, a la vez que permite un sinnúmero de diálogos e interpretaciones de lo que es ser mexicano(a), hombre o mujer, constituye un marco a los límites de la interpretación de quién los lee, ya sean alumnos(as), maestros(as), o padres.

El libro de texto es una herramienta que sirve de apoyo a los programas educativos, que genera una forma de percibir la realidad misma que a su vez está delimitada por otras estructuras, por ejemplo de poder como lo es un profesor en el salón de clases, quien imprimirá su muy particular punto de vista de la realidad y del libro de texto.

A lo largo de la historia en nuestro país se logró que el libro de texto a nivel primaria fuera gratuito. Desde el gobierno de Benito Juárez en 1867 se promulgó la enseñanza y educación como obligatorias; y es en 1921 surge la Secretaría de Educación Pública (SEP), posteriormente en 1980 se crea la Comisión Revisora del Libro de Texto Gratuito (CRLTG) quien se encarga de analizar y evaluar el contenido del LTG; resaltando como principal objetivo formar de manera igualitaria a niñas y niños mexicanos, el amor por su país

y por los lazos solidarios entre los mexicanos, subrayando la importancia de conservar las tradiciones que nos identifican como ciudadanos de un mismo país.

De esta forma, el LTG se constituye como una de las instituciones más sólidas a nivel nacional. En el libro de texto existen contenidos acerca de los roles que juegan los individuos, dependiendo de su género; en sus páginas se muestra lo que es ser una buena mujer o un buen hombre mexicano (aunque no de manera explícita).

VI. Método

1. Problema y objetivo

En este trabajo proponemos una interpretación del LTG que fue elaborada colectivamente, y se ubica en el terreno de lo intersubjetivo, tal y como lo exponen las teorías que hasta el momento hemos retomado. Partiendo de las ideas planteadas en este trabajo, la construcción de la realidad es social y se logra mediante el lenguaje. El análisis de lo que se comunica, ya sea oralmente, por escrito o con imágenes, resulta importante e interesante, ya que no sólo nos permite conocer la realidad social, sino la forma en que ésta se va creando.

Desde sus primeros años de vida, el niño(a) va interiorizando de su entorno la realidad social, integrando toda la información que recibe y conformando su individualidad, a partir de lo social. Una parte de la información que el niño empieza a introyectar desde el mismo momento de su nacimiento, son los roles de género que están dictados por la sociedad.

Así el niño o la niña aprenden lo que debe ser un hombre o una mujer, logrando manejarse como tales en su realidad social.

El libro de texto gratuito de la SEP es una de las instituciones del sistema educativo nacional, su función es la de servir de apoyo a los programas educativos, es obligatorio, no excluyente y tiene como ideal formar de manera igualitaria a todos los niños mexicanos, principalmente unificando los valores. Debe contribuir como un primer acercamiento al estudio del arte, la cultura, la lengua de mayor dominio en el país y la ciencia (CNLTG, 1994). Gracias a esto, el libro de texto gratuito es un canal mediante el cual las instituciones intervienen casi directamente en la construcción social de la realidad de los mexicanos, ya que aunque es susceptible de diferentes interpretaciones, están mediadas por el contexto, que permite que esas interpretaciones se den siempre dentro de una estructura delimitante que es aquella que nos preexiste: lo social.

Las concepciones de género se encuentran implícitas en todas estas áreas, especialmente en la cultura, la lengua y la historia, y por lo tanto, en los libros de texto, a través de los cuales se transmiten ciertos estereotipos de éstas¹. Los roles de género son una construcción social, que se va interiorizando por el niño a partir de las relaciones intersubjetivas que establece. Una de estas relaciones es con su libro de texto durante los seis años de educación primaria.

Al ser un libro obligatorio, es un objeto con el que la mayoría de los niños que asisten a la escuela primaria entablan relación. Los roles de género que en él se transmiten son parte del proceso de construcción social de cada uno de ellos. El interés de este trabajo es explorar dichas

¹ Laura Campero en 1990 realizó un trabajo a cerca de la socialización de la sexualidad a través de los libros de texto.

realidades y analizar **¿cómo construye y concibe el LTG los roles de género?**

Nuestros objetivos son proponer un punto de vista acerca de la construcción de la realidad de los roles de género en el LTG desde el enfoque de la psicología colectiva; analizar la concepción de roles de género que ofrece el LTG; así como ejemplificar la forma en que se construye la realidad a través de cualquier medio de información.

Nuestro trabajo parte de los postulados de que la mayoría de los niños en México que asisten a la escuela primaria entablan relación con el libro de texto gratuito, ya que es un libro obligatorio, el cual representa un reflejo de la cultura de nuestro país, y que en él existen contenidos acerca de los roles que juegan los individuos, dependiendo de su género. Entonces los roles de género que se reflejan en el LTG inciden la mayoría de los niños de México.

2. Objeto de estudio

Los libros de texto gratuitos de la SEP son elaborados por el Gobierno de la República y entregados de forma gratuita a los niños de las escuelas primarias del país. Han sido renovados conforme al proyecto de mejoramiento de la calidad de la enseñanza primaria, para que cuenten con materiales actualizados que incorporen los avances del conocimiento educativo.

Únicamente se analizaron los libros de *Historia*, *Español Lecturas* y *Español Integrado*, ya que por la naturaleza de los mismos, buscan reflejar una realidad de la sociedad. El libro de *Historia sexto grado* no fue analizado, debido a que al hacer la revisión previa encontramos que tanto el

contenido escrito, como las imágenes son copia fiel del libro *Historia cuarto grado*, cambiando sólo el orden de la presentación de los mismos.

Nuestro objeto de estudio queda conformado de la siguiente manera:

Libro integrado Primer grado, primera reimpresión revisada, 1994

Español Primer grado LECTURAS, segunda edición, 1994

Libro integrado Segundo grado, primera reimpresión revisada, 1995

Español Segundo grado LECTURAS

Español Tercer grado LECTURAS, primera edición, 1982

Español Cuarto grado LECTURAS, segunda edición, 1994

Historia Cuarto grado, primera edición, 1994

Español Quinto grado LECTURAS, vigésima cuarta reimpresión, 1996

Historia Quinto grado

Español sexto grado LECTURAS

Se seleccionaron aquellas páginas en las que se hacía referencia a personajes realizando actividades características del ser humano, y a los que es posible ubicar en un contexto y otorgarles un género. Estos personajes no son necesariamente humanos, sino que mediante metáforas nos remiten a condiciones humanas, por ejemplo en las fábulas. A éstas páginas les llamamos analizadas.

Se consideraron no analizables aquellas páginas en las que las actividades que se realizan no se pueden ubicar en ningún contexto de "dentro" o "fuera" del hogar, o éstas no son características del ser humano, o no aparece ningún personaje.

Como resultado se obtuvo una muestra, relevante para los fines de este trabajo, de 660 páginas analizadas, que corresponden al 56.21%, de un total de 1174 páginas en los libros que se revisaron. Resultaron no analizables 514 páginas que corresponden al 43.79%.

3. Instrumentos

Utilizamos el análisis de contenido que es una "técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto" (Klaus Krippendorff 1990, p.29). El análisis de contenido cualitativo es un fenómeno empírico, que se localiza socialmente, está definido por su propia historia y es objetivo.

La objetividad de una investigación está dada por su confiabilidad y validez. Como cualquier instrumento de la ciencia se espera que el análisis de contenido cualitativo sea confiable, más concretamente, que si otros investigadores en distintos momentos y quizás en diferentes circunstancias aplican la misma técnica a los mismos datos, sus resultados deben ser los mismos que se obtuvieron originalmente. Pero en el análisis de contenido, y en otras técnicas de investigación social, los resultados nunca se repiten, ya que un mensaje no tiene un único significado, varían de acuerdo con las diferentes perspectivas culturales de los receptores de los mensajes, por lo que no existe una coincidencia necesaria acerca de los significados. El requisito que se tiene en cuenta al decir que el análisis de contenido debe ser reproducible es que la técnica se puede repetir para estudiar el mismo fenómeno (*idem.*). Hay que advertir que siempre es una persona concreta quien formula las inferencias a partir de los datos sobre su contexto. El analista del contenido es también un receptor de los datos (*idem.*, pág. 30-31). Para que un proceso sea reproducible sus reglas deben ser explícitas e igualmente aplicables a todas las unidades de análisis. Kirk y Miller (1986) proponen que en el caso de investigaciones cualitativas, en donde es imposible repetir las condiciones en las que se realizó el estudio, la confiabilidad se obtiene haciendo explícito el procedimiento y haciendo una

descripción detallada de éste, permitiendo, de esta manera que haya réplicas.

Por otro lado, para obtener validez en una investigación cualitativa, es necesario describir y ser claros con los presupuestos teórico-metodológicos que se asumieron. Los resultados del análisis de contenido deben representar alguna característica de la realidad, y la naturaleza de esa representación debe ser en principio verificable.

En las ciencias naturales, el método para obtener confiabilidad y validez es muy estricto, sin embargo, la exigencia de que una descripción sea cuantitativa impone ciertas restricciones. En ciencias sociales, relajar las definiciones del modelo hipotético-deductivo facilita el descubrimiento de lo nuevo y de lo inesperado.

El análisis de contenido es un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos (Krippendorff, 1990, pág. 27). Este método consiste en clasificar por categorías temáticas que faciliten el análisis de un fenómeno y la inferencia a partir de datos relacionándolos con su contexto.

Categorías de análisis:

Para analizar la construcción de los roles de género en los LTG, utilizamos el método de análisis de contenido del conjunto imagen-texto que aparece en las páginas de los libros. Definimos categorías que nos ayudaran a describir nuestro objeto de estudio. Así, a partir de investigaciones previas sobre estudios de género se tomaron las actividades y los lugares donde éstas se realizan (dentro y fuera del hogar) como un criterio para la discriminación entre actividades características de cada género. Las categorías de análisis se definen de la siguiente manera:

A. ¿Quién realiza las actividades representadas en la página? (hombre, mujer, ambos, comunidad)

- i. Hombre: Actividades realizadas por personajes de sexo masculino.
 - ii. Mujer: Actividades realizadas por personajes de sexo femenino.
 - iii. Ambos. Actividades realizadas por personajes de ambos sexos.
 - iv. Comunidad. Actividades realizadas por un grupo de personas.
- B. Edad (adulto(a), niño(a), indistinto(a))**
- i. Adulto(a).
 - ii. Niño(a).
 - iii. Indistinto(a). Actividad realizada por personajes que no es posible identificar como adultos(as) o niños(as).
- C. ¿Dónde? (urbano, rural, indefinido)**
- i. Urbano. Actividades realizadas dentro de una ciudad.
 - ii. Rural. Actividades realizadas en el campo, o propias de una comunidad étnica.
 - iii. Indefinido. Cuando no se sabe si la actividad se realiza en un medio urbano o rural.
- D. Hogar (dentro, fuera)**
- i. Dentro del hogar. Se refiere a todas aquellas actividades que son realizadas en el hogar o hacia el mismo y en general todas aquellas actividades donde el desempeño de las mismas va dirigido a permanecer en el hogar o a cuidar de los demás, como una prolongación de actividades biológicas del sexo femenino, sean o no realizadas dentro del hogar.
 - ii. Fuera del hogar. Se refiere a todas aquellas actividades que se realizan fuera del hogar o cuya meta final se encuentra fuera de éste, como una prolongación de actividades biológicas del sexo masculino, sean o no realizadas fuera del hogar.

A partir de estas categorías y de los datos obtenidos acerca de ellas hicimos tablas que nos permitieron captar el contenido tanto en texto como en imagen de las páginas analizadas y clasificarlas de acuerdo con nuestras categorías. En este sentido, la finalidad de inferir datos a partir de estas categorías es analizar cómo construye una realidad de género el LTG.

Así, nuestra tabla quedó conformada de la siguiente manera:

Tabla 1: Tabla Guía

¿Dónde? Actividad	¿Quién? Edad	Hombre			Mujer			Ambos			Comunidad		
		Adult	Niño	Indistint	Adulta	Niña	Indistinta	Adultas/o	Niña/o	Indistintas/os	Adultas/o	Niñas/os	Indistintas/os
Urbano	Dentro del hogar												
	Fuera del hogar												
Rural	Dentro del hogar												
	Fuera del hogar												
Indefinid	Dentro del hogar												
	Fuera del hogar												

Actividad	Hombre	Mujer	Ambos	Comunidad
Dentro				
Fuera				
Total				

4. Procedimiento

En la primera parte del trabajo se dialogó sobre la forma en que el individuo recibe y crea su propia realidad a partir de lo social, incluyendo la construcción de sí mismo como perteneciente a un género mediante la colectividad. Para hacerlo se retomaron los siguientes temas: intersubjetividad, comunicación, socialización, lenguaje, medios de comunicación, educación institucionalizada, roles de género, relaciones de poder, lugares en los que se ubica a los géneros. En ese primer diálogo con los autores se estableció un horizonte conceptual desde el cual mirar nuestro objeto de estudio: los libros de texto gratuitos. De esta forma, utilizamos el libro de texto como un instrumento para ejemplificar la forma en que se construye la realidad a través de cualquier medio de información.

En la segunda parte del trabajo, se revisaron los libros de texto, aplicando la tabla guía (ver tabla 1) para cada uno. Las páginas no analizables son aquellas que carecieron de significado para nuestro trabajo, ya que no nos permiten ubicar el rol reflejado por el LTG para cada uno de los géneros o la información de género que transmiten es incongruente y, por lo tanto, ambigua. Las páginas analizadas son aquellas que se refieren a personas realizando actividades características del ser humano en un contexto de dentro o fuera del hogar que nos permita ubicar el rol que refleja el LTG para cada uno de los géneros.

Con base en el criterio anterior separamos las páginas canalizando las analizables dentro de nuestra tabla guía, de acuerdo con las categorías de: A. ¿Quién las realiza? (Hombre, Mujer, Ambos o Comunidad); B. Edad adulto(a), Niña(o), Indistinto); C. ¿Dónde se realiza? (Urbano, Rural, Indefinido); D. Actividad (Dentro o Fuera del Hogar), (para la definición de estas categorías ver páginas anteriores).

Una vez obtenidos los datos de cada libro elegido, los trasladamos a otras tablas, denominadas tablas de porcentajes, dónde se convirtieron los datos a porcentajes, quedando como 100% el total de las páginas analizadas de cada libro (ver págs.79-88).

Los datos resultantes se sintetizaron en una tercera tabla, denominada tabla de porcentajes sintetizados, en la cual se eliminaron las categorías de Edad y ¿Dónde?; esto nos permitió ver claramente quién realizaba la actividad y si ésta se realizaba dentro o fuera del hogar, para darles un sentido a nuestras categorías más significativas. A partir de esta nueva tabla, elaboramos una gráfica por cada tabla de porcentaje sintetizada de cada libro. Esta nos refleja el contenido de las páginas de los libros y que nos permitió hacer un análisis de la manera en que los libros de texto gratuitos conciben los roles de género.

Con todos los datos obtenidos realizamos una tabla denominada tabla general, la cual identifica el número de páginas de cada categoría de todos los libros elegidos. Esta nos permitió comparar el porcentaje de páginas que ocupan cada una de las categorías en los libros de texto. Posteriormente se pasó a una denominada tabla general sintetizada que es similar a la tabla de porcentaje sintetizado (ver página 76), en la cual se eliminaron las categorías de ¿Dónde? y Edad. Después se convirtieron estos datos en porcentajes formando así las tablas *general de porcentaje* y *general de porcentaje sintetizado*. A partir de esta última tabla realizamos una gráfica denominada *gráfica general de porcentaje sintetizado* la cual nos permitió retomar finalmente nuestro marco teórico para poder abordar nuestro objeto de estudio desde nuestro horizonte conceptual y así comprender cómo se construye los roles de género y cómo concibe éstos el LTG. Para relacionar nuestra teoría con los datos obtenidos en las tablas y gráficas fue necesario

realizar inferencias a través de las siguientes preguntas *qué se dice, cómo se dice, a quién se dice, porqué se dice eso, con qué efecto se dice.*

Confiabilidad y Validez

En nuestro trabajo presentamos de manera clara y completa la definición de cada una de las categorías empleadas para abordar nuestro objeto de estudio, además de explicar cómo hicimos las inferencias a partir de nuestros datos, relacionándolos con el contexto. Por esta razón el trabajo y los instrumentos empleados son susceptibles de reproducción y por lo tanto, confiables.

Los resultados están derivados a partir de una discusión teórica sobre construcción social de la realidad, desarrollo de la realidad intersubjetiva, roles de género y se basan en una metodología de análisis de contenido que nos proporcionó datos que representan una realidad social, lo que le da validez.

5. Resultados

De manera general el LTG refleja una imagen de género entre sus páginas en la que se tiende a la exclusión de la mujer, ya que la cantidad de hombres que aparecen es mucho mayor. Las actividades que ambos géneros realizan son principalmente una prolongación del sexo biológico; es decir, la mayoría de los hombres realizan actividades fuera del hogar, dirigidas a ejercer cierto poder sobre los demás. Mientras que todas aquellas actividades dirigidas a permanecer en el hogar o a cuidar de los demás, sean o no dentro del hogar, aparecen realizadas por mujeres, el LTG construye así una realidad social. Lo anterior se refleja en todas las tablas y gráficas de resultados.

Tabla 2. Tabla general

Dónde?	¿Quién?	Hombre		Mujer		Ambos		Comunidad		
		Adulto	Niño	Indistinto	Adulta	Niña	Indistinta	Adultas (os)	Niñas (os)	Indistintas (os)
Urbano		0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dentro del hogar		3	1	0	1	0	0	0	0	0
Fuera del hogar		0	0	5	0	1	0	0	0	0
Rural		30	6	2	4	2	0	3	0	1
Dentro del hogar		1	0	0	48	3	2	4	5	1
Fueradel hogar		398	21	24	12	2	1	27	23	6
Total										

Tabla general sintetizada

Actividad	Hombre	Mujer	Ambos	Comunidad
Dentro	1	59	10	4
Fuera	485	22	59	20
Total	486	81	69	24

Total de páginas del libro: 1174

Número de páginas analizadas: 660

Número de páginas no analizables: 514

56 21%

43 79%

Tabla 3. Tabla general de porcentaje

¿Dónde?	¿Quién?	Edad	Hombre		Mujer		Ambos		Comunidad	
			Adulto	Niño	Indistinto	Adulta	Niña	Indistinta	Adultas (os)	Niñas (os)
Urbano			0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Dentro del hogar			0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Fuera del hogar			0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
Rural			0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Dentro del hogar			5%	1%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
Fuera del hogar			0%	0%	0%	7%	0%	1%	1%	0%
Indefinido			60%	3%	4%	2%	0%	4%	3%	2%
Fueradel hogar										

Tabla general de porcentaje sintetizada

Actividad	Hombre	Mujer	Ambos	Comunidad
Dentro	0%	9%	2%	1%
Fuera	73%	3%	9%	3%
Total	74%	12%	10%	4%

Total de páginas del libro: 1174

Número de páginas analizadas: 660

Número de páginas no analizables: 514

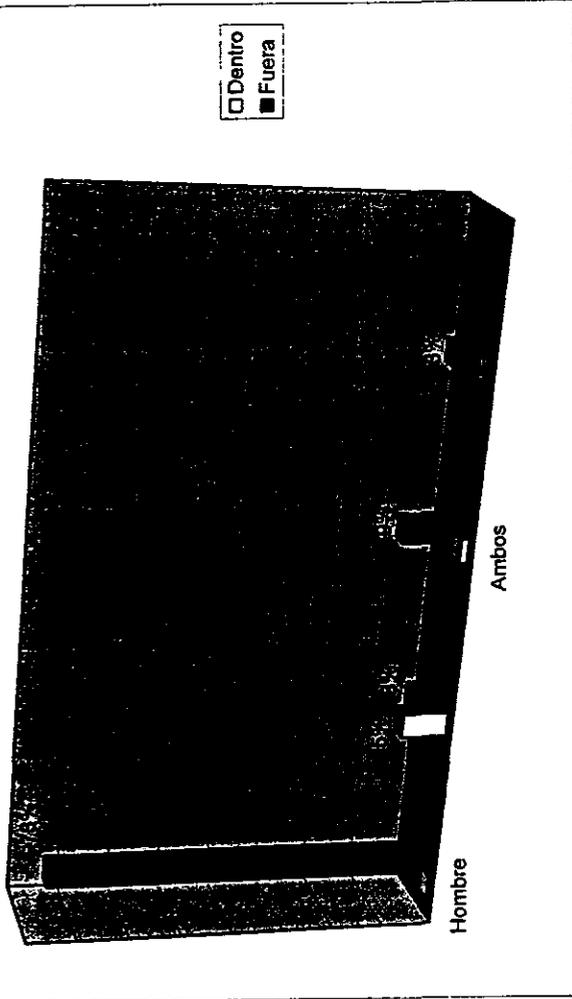
56 21%

43 79%

• En estas tablas se presentaron los datos anteriormente descritos. Su función fue la de identificar el número de páginas de cada categoría de todos los libros elegidos. Estas nos permitieron comparar el porcentaje de páginas que ocupan cada una de las categorías en los LTG.

Gráfica 1

Resultados generales



En esta gráfica podemos visualizar claramente que el LTG tiende a la exclusión de la mujer, ya que la cantidad de hombres que aparecen en sus páginas es mucho mayor. La mayoría de los hombres realizan actividades fuera del hogar, mientras que todas las actividades dirigidas a permanecer en el hogar aparecen realizadas por mujeres.

En un principio nos pareció que probablemente los roles de género reflejados en el libro podrían presentar diferencias si éstos se ubicaban en un contexto urbano o rural, sin embargo al vaciar los datos en los cuadros nos dimos cuenta de que la mayor parte de las páginas de los libros ubican a los personajes dentro de un contexto indefinido y que cuando llegan a distinguir entre contexto urbano o rural los roles reflejados no cambian. De la misma forma, las tablas de porcentaje nos permitieron observar que la categoría de "Edad" no es relevante para conocer los roles de género que transmite el libro de texto. Independientemente de si aparecen niños(as) o adultos(as) o indistintos(as), los géneros se reflejan de la misma manera. En cuanto a las edades, encontramos que la mayor parte de las personas que aparecen en los libros de texto son adultas(os). El porcentaje de niñas(os) es menor a diez y la relación que se da entre las categorías de Hombre, Mujer, Ambos, Comunidad, con respecto a niños(as), es similar a la que se da entre los adultos(as).

Así los datos obtenidos en las categorías de ambos y comunidad, nos muestran que hombres y mujeres rara vez aparecen compartiendo actividades y cuando esto sucede, lo hacen generalmente en las que se refieren a fuera del hogar, mientras que las actividades dentro del hogar no se comparten.

Enseguida analizaremos las características sobresalientes de cada uno de los libros escogidos, con base en las tablas y gráficas correspondientes.

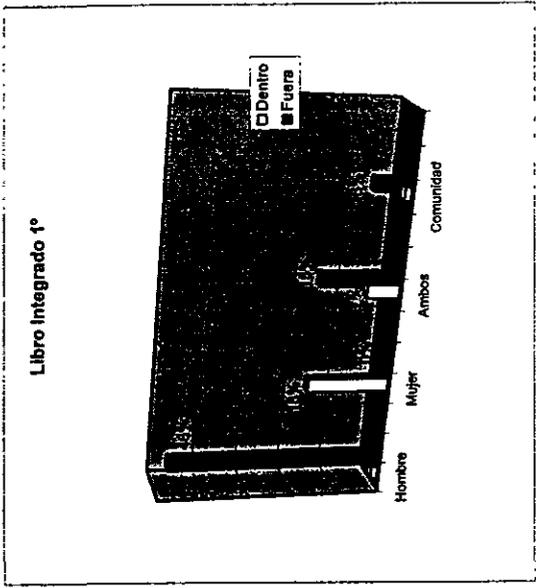
¿Quién?	¿Quién?		Hombre		Mujer		Ambos		Comunidad			
	Actividad	Adulto	Indistinto	Adulta	Niña	Indistinta	Adultas (os)	Niños(O)	Indistintos (os)	Adultas (os)	Niñas (os)	Indistintas (os)
Urbano	Dentro del hogar											
Rural	Dentro del hogar			0.014								
	Fuera del hogar	0.057					0.028			0.014		
Indefini	Dentro del hogar	0.014		0.14	0.01	0.014	0.014	0.057		0.014		
	Fuera del hogar	0.336	0.04	0.028			0.042	0.112		0.042		

Actividad	Hombre	Mujer	Ambos	Comunidad
Dentro	1%	18%	7%	1%
Fuera	48%	0%	15%	8%
Total	48%	18%	25%	7%

Total de páginas del libro. 175
 Número de páginas analizadas: 70 pp. = 40%
 Número de páginas no analizables: 105 pp. = 60%

Libro: Integrado 1°

En este libro, se puede ver claramente que ningún género es excluido de las actividades dentro o fuera del hogar ya que en las categorías compartidas tanto uno como otro se pueden ubicar en cualquier contexto. Sin embargo, cuando se les nombra por separado, podemos ver que se ubica predominantemente al hombre fuera del hogar, mientras que la mujer se ubica únicamente dentro de éste.



**ESTA TESIS NO DEBE
 SALIR DE LA BIBLIOTECA**

¿Dónde?	¿Quién?	Eda		Hombre		Mujer		Ambos		Comunidad		
		Adulto	Niño	Indistinto	Adulto	Niña	Indistinta	Adultas (os)	Niñas (os)	Indistintas (os)	Adultas (os)	Niñas (os)
Urbano	Dentro del hogar											
	Fuera del hogar											
Rural	Dentro del hogar	0.02										
	Fuera del hogar				0.1196			0.0196				
Indefinido	Dentro del hogar			0.0392	0.0196	0.02		0.1784	0.1196	0.0588		0.0196
	Fuera del hogar	0.314										0.0588

Actividad	Hombre	Mujer	Ambos	Comunidad
Dentro	0%	12%	4%	0%
Fuera	37%	4%	35%	8%
Total	37%	16%	39%	8%

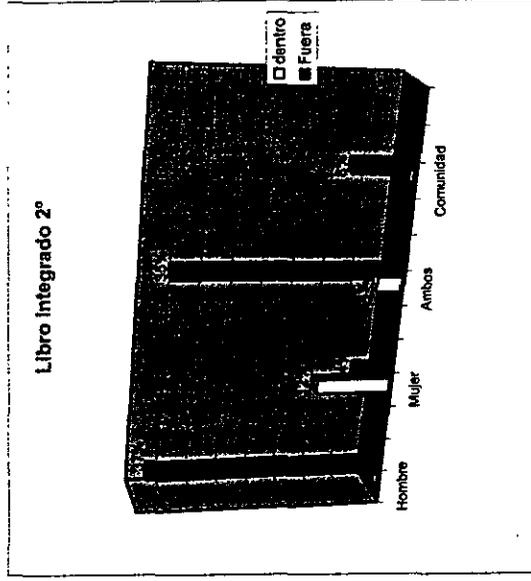
Total de páginas del libro: 175

Número de páginas analizadas: 51 pp. = 29.14%

Número de páginas no analizables: 124 pp. = 70.8%

Libro: Integrado 2°

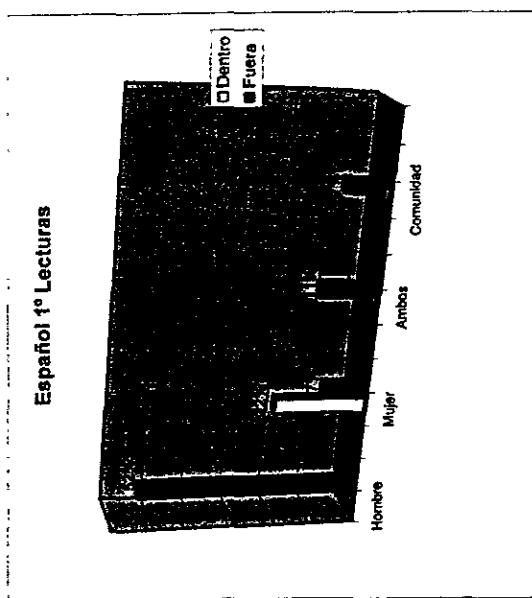
Es interesante observar que la categoría de ambos fuera del hogar en este libro, es la única que casi iguala a la categoría de hombre fuera del hogar, no obstante en lo referente a actividades dentro del hogar no deja de ubicarse a la mujer cómo la actora principal, mientras que la participación del hombre en estas actividades queda omitida.



¿Dónde?	¿Quién?		Hombre		Mujer		Ambos		Comunidad	
	Adulto	Niño	Indistinto	Adulto	Niña	Indistinta	Adultos (os)	Niños (os)	Adultos (os)	Niños (os)
Urbano	Dentro del hogar									
	Fuera del hogar	0.04								
	Total					0.037				
Rural	Dentro del hogar									
	Fuera del hogar	0.037	0.07							
	Total					0.185				
Indefinido	Dentro del hogar									
	Fuera del hogar	0.296	0.04	0.037	0.037	0.037		0.111		0.074

Actividad	Hombre	Mujer	Ambos	Comunidad
Dentro	0%	22%	0%	0%
Fuera	52%	7%	11%	7%
Total	52%	30%	11%	7%

Total de páginas del libro: 63
 Número de páginas analizadas: 27 pp. = 42.9%
 Número de páginas no analizables: 36 pp. = 57.1%



Libro: Español 1º Lecturas

Pese a que en éste libro exista un equilibrio de actividades para las categorías compartidas fuera del hogar, la categoría dentro del hogar es exclusiva de la mujer.

Libro. Español 2º Lecturas

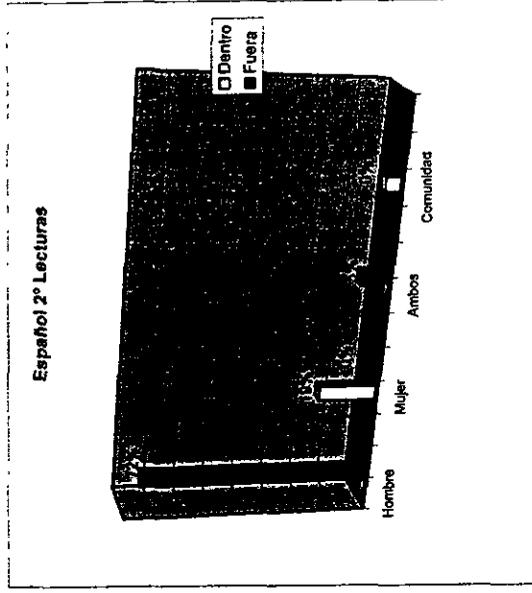
Dónde?	¿Quién?	Hombre		Mujer		Ambos		Comunidad	
		Adulto	Indistinto	Adulta	Indistinta	Adultas (os)	Niñas (o)	Adultas (os)	Niñas (os)
Urbano	Dentro del hogar								
	Fuera del hogar								
Rural	Dentro del hogar								
	Fuera del hogar	0.0697	0.02						
Indefinido	Dentro del hogar			0.1824	0.02				0.0484
	Fuera del hogar	0.514	0.07					0.0484	

Actividad	Hombre	Mujer	Ambos	Comunidad
Dentro	0%	19%	0%	5%
Fuera	72%	0%	5%	0%
Total	72%	19%	5%	5%

Total de páginas del libro: 143
 Número de páginas analizadas: 43 pp. = 30.06%
 Número de páginas no analizables: 100 pp. = 69.9%

Libro: Español 2º Lecturas

En este libro en lo que respecta a las categorías compartidas casi desaparecen, quedando expuestas mayormente las categorías individuales donde el hombre queda reflejado fuera del hogar y ausente dentro de las actividades dentro de éste, a la inversa de la mujer que solo aparece dentro del hogar y ausente fuera de éste.



Libro: Español 3º Lecturas

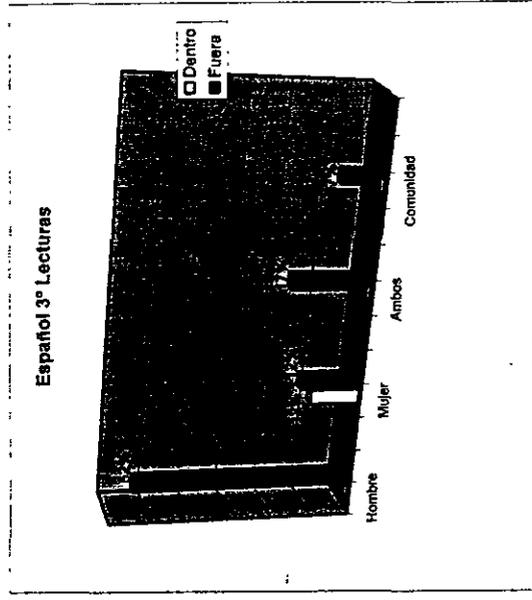
¿Dónde?	¿Quién?		Hombre		Mujer		Ambos		Comunidad			
	Adulto	El Niño	Indistinto	Adulto	Indistinto	Adulta	Indistinta	Niña(O)	Indistintas (os)	Adultas (os)	Niñas (os)	Indistintas (os)
Urbano												
Rural	Dentro del hogar											
	Fuera del hogar					0.0238						
Indefinido	Dentro del hogar	0.0714				0.0952						0.0476
	Fuera del hogar					0.0476	0.02	0.0238				
	Fuera del hogar	0.3808	0.02	0.0476	0.0238			0.0476	0.0852	0.0238		0.0238

Actividad	Hombre	Mujer	Ambos	Comunidad
Dentro	0%	12%	0%	0%
Fuera	52%	12%	17%	7%
Total	52%	24%	17%	7%

Total de páginas del libro: 100
 Número de páginas analizadas: 42 pp. = 42%
 Número de páginas no analizables: 58 pp. = 58%

Libro: Español 3º Lecturas

Es interesante observar como en este libro aparecen mujeres fuera del hogar tanto como individuos, como compartiendo estas actividades en las categorías de ambos y comunidad. Sin embargo hay que notar que las actividades dentro del hogar son realizadas únicamente por mujeres y las actividades fuera del hogar son llevadas a cabo primordialmente por hombres.



Libro: Español 4° Lecturas

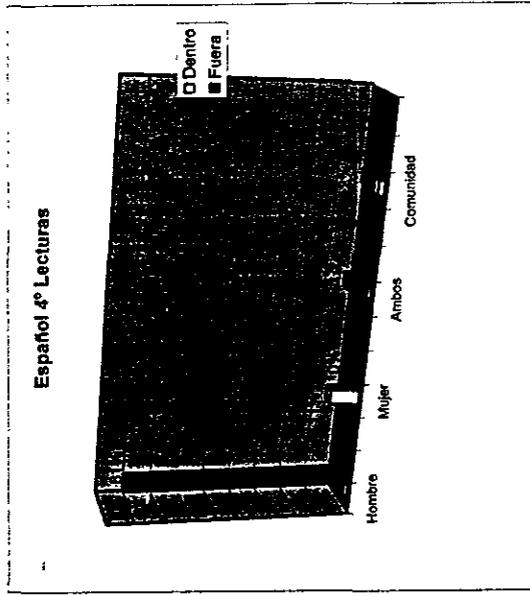
¿Dónde?	Actividad	¿Quién?		Hombre		Mujer		Ambos		Comunidad	
		Adulto	Niño	Indistinto	Aguila	Niña	Indistinta	Adultas (os)	Niñas(O)	Indistintas (os)	Niñas (os)
Urbano	Dentro del hogar		0.0213								
Rural	Fuera del hogar							0.0213			0.0213
Indefinido	Dentro del hogar				0.1065						
	Fuera del hogar	0.447	0.11	0.17				0.0213			0.0213

Actividad	Hombre	Mujer	Ambos	Comunidad
Dentro	0%	11%	0%	2%
Fuera	81%	0%	4%	2%
Total	81%	11%	4%	4%

Total de páginas del libro: 110
 Número de páginas analizadas: 47 pp. = 42.73%
 Número de páginas no analizables: 63 pp. = 57.27%

Libro: Español 4° Lecturas

En este libro la participación de la mujer es prácticamente nula a excepción de su imagen dentro del hogar, mientras que el hombre aparece como individuo fuera de éste solamente.



Libro: Español 5° Lecturas

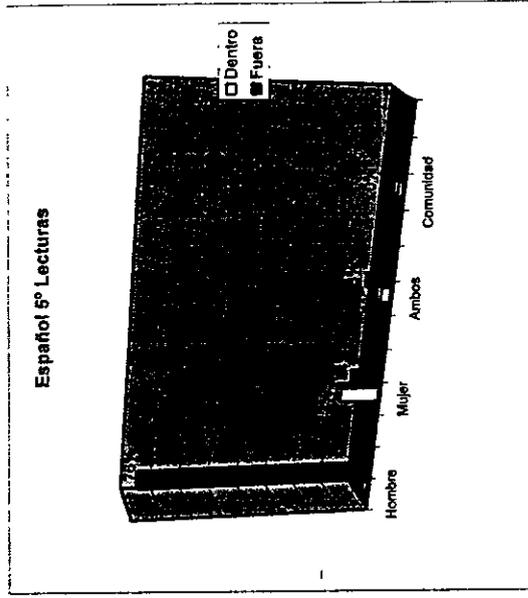
Dónde?	Actividad	¿Quién?		Hombre		Mujer		Ambos			Comunidad	
		E. Adulto	Indistinto	Adulta	Indistinta	Adultas (cs)	Niña(s)	Indistintas (cs)	Adultas (cs)	Niñas (cs)	Indistintas (cs)	
Urbano	Dentro del hogar	0.028										
Rural	Dentro del hogar			0.014								
	Fuera del hogar	0.058			0.03							
Indefinido	Dentro del hogar			0.112				0.014	0.014			0.014
	Fuera del hogar	0.574	0.042		0.01			0.014	0.014			

Actividad	Hombre	Mujer	Ambos	Comunidad
Dentro	0%	13%	3%	1%
Fuera	76%	4%	3%	0%
Total	76%	17%	6%	1%

Total de páginas del libro: 121
 Número de páginas analizadas: 71 pp. = 58.6%
 Número de páginas no analizables: 49 pp. = 40.4%

Libro: Español 5° Lecturas.

En este libro podemos ver como en las categorías compartidas aparece un porcentaje similar en cuanto a actividades dentro y fuera del hogar, sin embargo, las actividades realizadas por mujeres son predominantemente dentro del hogar, mientras que los hombres aparecen únicamente fuera del hogar.

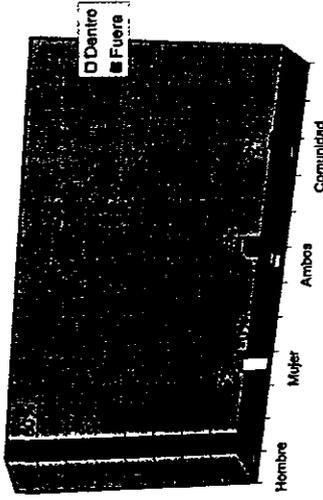


¿Dónde?	Actividad	¿Quién?		Hombre		Mujer		Ambos		Comunidad		
		Adulto	Niño	Indistinto	Adulto	Niña	Indistinta	Adultos (os)	Niño(a)	Indistintas (os)	Adultos (os)	Niñas (os)
Urbano	Dentro del hogar											
	Fuera del hogar											
Rural	Dentro del hogar	0.177	0.02	0.044	0.022							
	Fuera del hogar							0.022			0.022	
Indefinido	Dentro del hogar											
	Fuera del hogar	0.555			0.068			0.068				

Actividad	Hombre	Mujer	Ambos	Comunidad
Dentro	0%	9%	2%	0%
Fuera	80%	0%	7%	2%
Total	80%	9%	9%	2%

Total de páginas del libro: 103
 Número de páginas analizadas: 45 pp. = 41.2%
 Número de páginas no analizables: 64 pp. = 58.7%

Español 6° Lecturas



Libro: Español 6° Lecturas
 Nuevamente en éste libro quedan reflejadas las actividades fuera del hogar como exclusivas del hombre sin participación dentro del hogar como individuo y en porcentaje muy pequeño dentro del mismo. En lo que se refiere a las actividades dentro del hogar ocupan apenas un 11% y en su mayoría son realizadas por mujeres.

Libro: Historia 4°

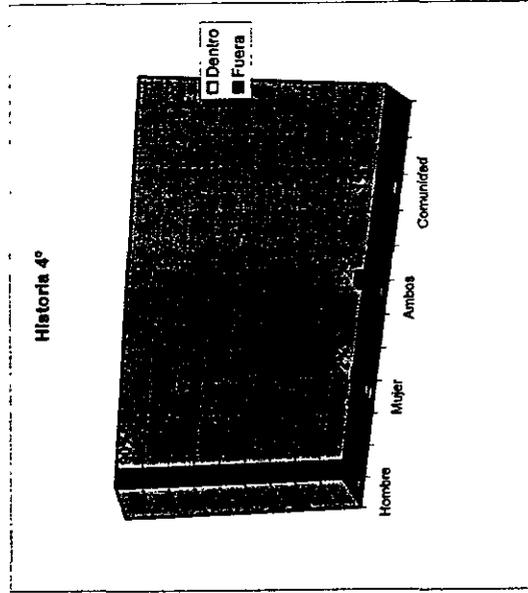
Dónde?	¿Quién?	Hombre		Mujer		Ambos		Comunidad	
		Adulto	Niño	Adulta	Niña	Adultas (os)	Niña(o)	Adultas (os)	Niñas (os)
Urbano	Actividad								
	Dentro del hogar			0.0071					
	Fuera del hogar								
Rural	Dentro del hogar								
	Fuera del hogar								
Indefinido	Dentro del hogar			0.0143					
	Fuera del hogar	0.8849		0.0143		0.0503			0.0143

Actividad	Hombre	Mujer	Ambos	Comunidad
Dentro	0%	1%	0%	0%
Fuera	90%	2%	5%	1%
Total	90%	4%	5%	1%

Total de páginas del libro: 183
 Número de páginas analizadas: 139 pp. = 75.95%
 Número de páginas no analizables: 44 pp. = 24.04%

Libro: Historia 4°

En este libro queda casi desaparecida por completo la categoría de dentro del hogar y junto con ella también la categoría de mujer. Mientras que la categoría de hombre fuera del hogar ocupa casi la totalidad del libro.



Libro: Historia 5°

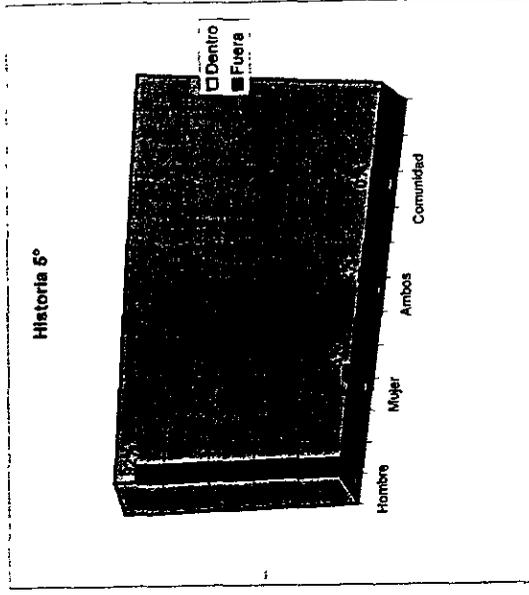
Dónde?	¿Quién?		Hombre		Mujer		Ambos		Comunidad	
	Actividad	El Adulto	Infante	Indistinto	Adulto	Infante	Indistinto	Adultos (os)	Infantes (os)	Indistintos (os)
Urbano	Dentro del hogar									
	Fuera del hogar									
Rural	Dentro del hogar									
	Fuera del hogar	0.016								
Indefinido	Dentro del hogar				0.008					
	Fuera del hogar	0.904			0.048			0.024		

Actividad	Hombre	Mujer	Ambos	Comunidad
Dentro	0%	1%	0%	0%
Fuera	92%	5%	2%	0%
Total	92%	6%	2%	0%

Total de páginas del libro: 205
 Número de páginas analizadas: 125 pp. = 60.97%
 Número de páginas no analizadas: 80 pp. = 39.02%

Libro: Historia 5°

Aquí puede observarse como la categoría de hombre fuera del hogar ocupa el 92% del libro, quedando el resto de las categorías casi excluidas tanto dentro como fuera.



VII. Conclusiones

A lo largo de todo nuestro trabajo hemos visto al ser humano como un ser colectivo, situado dentro de una red social, ocupando una determinada posición que le es asignada desde el nacimiento y que la persona va introyectando durante su desarrollo. En lo cotidiano cada persona se va formando su propia visión de la realidad social. Es ahí donde se negocian los conceptos y los puntos de vista, preexistentes en lo social para ser introyectados por el individuo.

Esto se logra a partir de lo cultural, ya que es el lugar donde circulan creencias, normas y valores compartidos que conforman la memoria y la identidad colectiva, moldean la mentalidad de una época y proporcionan las categorías a partir de las cuales se construyen las representaciones sociales. Conceptos tan abstractos se materializan en instituciones sociales, como el lenguaje o las leyes, en objetos manufacturados como los libros o la ropa, lo que nos permite aprehenderlos para estudiarlos.

La realidad, siempre actuará a través de la interpretación que le dan las personas. La realidad tal como la conocemos es "relativa" a la lectura que de ella hacemos: los significados que le atribuimos la constituyen como

nuestra, de manera que tiene efectos para nosotros. De esta forma, sólo podemos estudiar la realidad mediante su representación. Por su carácter de social, esta realidad no puede estar dentro de los individuos, ni dentro de la sociedad, sino que está, más bien, entre los individuos y entre los individuos y la sociedad. Es decir, la realidad social, lo simbólico, se encuentra en la intersubjetividad.

Lo intersubjetivo está formado por muchos textos que dialogan y confluyen. Los libros de texto son creados por un grupo de gente, especialistas en educación y quienes pertenecen a una institución. La creación de una realidad es un proceso que se da gracias a la comunicación que cotidianamente tenemos con nuestro entorno y a la interpretación que los otros den de nuestra propia realidad; ya sea cara a cara o a través de medios informativos como radio, televisión o textos.

En México el LTG es uno de los principales medios de comunicación, siendo uno de los primeros y en ocasiones los únicos textos a los que tienen acceso la mayoría de la población en nuestro país. Como medio de comunicación ofrecen un reflejo de la realidad social ya que los individuos que tienen acceso a él reciben información que elaboran e integran con sus conocimientos previos, así el LTG construye una realidad. El LTG entra a la intersubjetividad general, de todos los que lo leen. Se incorpora como un texto más al individuo, dialogando con todos los otros textos que conforman su representación de la realidad (amigos, familia, escuela, medios de información, etcétera), creándola y recreándola, o reforzándola, dependiendo de cuales son los otros textos con los que dialogan los libros oficiales de primaria. Se trata de una concepción más de la realidad que entra en contacto con otras representaciones.

Los niños(as) entonces dialogan con los libros de texto y los incorporan a su particular concepción de la realidad, a un marco conceptual que aún es muy reducido comparado con el del adulto que ha tenido la

oportunidad de dialogar con más textos. Por lo tanto los LTG causan un gran impacto, sobre todo siendo los primeros y a veces los únicos libros que llegan a las manos de la mayoría de los niños(as) en nuestro país. Un texto se incorpora a la representación de la realidad que ya está formada, y al dialogar la modifica en la medida en que los otros textos lo permiten.

El LTG refleja una imagen de género entre sus páginas en la que se tiende a la exclusión de la mujer, ya que la cantidad de hombres que aparecen es mucho mayor. Las actividades que ambos géneros aparecen realizando ponen énfasis en actividades derivadas del sexo biológico; es decir, la mayoría de los hombres realizan actividades fuera del hogar, dirigidas a ejercer cierto poder sobre los demás. Mientras que todas aquellas actividades dirigidas a permanecer en el hogar o a cuidar de los demás, sean o no dentro del hogar, aparecen realizadas por mujeres, el LTG construye así una realidad social desigual.

Si se trata por ejemplo de una niña de familia tradicional, en donde los roles de género que le han inculcado son exactamente iguales a los inculcados por el LTG, donde aparecen hombres realizando actividades fuera del hogar y mujeres realizando actividades dentro del hogar, al tener contacto con el libro de texto, éste fortalece todos sus textos anteriores, de lo inculcado por la familia.

Así, en la interacción entre textos se refleja el carácter activo y reflexivo de la conducta humana. Hay textos que conducen a las personas a adoptar una actitud de reflexión que las puede llevar de una conciencia práctica a una discursiva.

Los libros de texto, como fuente de conciencia discursiva son considerados por el receptor como competentes, veraces, objetivos, desinteresados y confiables; la comunicación que se entabla a través de estos medios es persuasiva, puede conducir al paso de conciencia práctica

a conciencia discursiva mediante la reflexión, y por lo tanto es muy importante como un factor generador del cambio social.

Es necesario reconocer que los roles de género se adquieren mediante un proceso continuo de interacciones cotidianas. Las características genéricas de las mujeres y los hombres no son universales y previas al orden social es decir que en éstas toman parte importante tanto los factores culturales como los históricos. Los elementos que sostienen esta desigualdad son más complejos, se encuentran en el ámbito de lo social y se componen de símbolos, significados, creencias, mitos, prácticas, discursos, atributos y connotaciones, en fin, de comunicación que se va creando en torno a las diferencias anatómicas entre los sexos.

Gracias a la técnica de análisis de contenido tuvimos la posibilidad de elaborar categorías para el análisis más claro del reflejo de los roles de género impresos en el LTG. Estas categorías aunadas a nuestro marco teórico nos posibilitaron la creación de las siguientes inferencias:

El contexto social en el que vivimos se caracteriza por dividir a los seres humanos en dos, en hombres y mujeres, asignándoles respectivamente una esencia racional o emocional de acuerdo a su sexo. De igual manera en el LTG aparece un mayor número de hombres realizando actividades fuera del hogar y más mujeres realizando actividades dentro de éste, pero no tan sólo esto, sino en general omitiendo la imagen de la mujer. Si tomamos en cuenta que son las estructuras creadas a partir de lo social las que generan formas de percibir la realidad y que éstas se van interiorizando en el individuo desde su nacimiento a través de los diversos canales de comunicación, entonces el LTG lejos de modificar una realidad social de género, la reproduce fortaleciendo la realidad en la que las diferencias entre los géneros son equivalentes a una desigualdad de oportunidades sociales como la imagen de los hombres en el espacio público mientras que la de las mujeres se ubica en el espacio privado.

Aportaciones.

Este trabajo se sitúa en un horizonte conceptual, el de la psicología colectiva, que permite el análisis de lo que se comunica, ya sea en imagen o texto, para lograr una comprensión de la realidad, específicamente la realidad de género.

También es una reflexión que nos propone la toma de conciencia como una condición necesaria más no suficiente para el cambio. Siendo consecuente con su propuesta, el trabajo busca una toma de conciencia sobre la importancia de los libros de texto para la formación de los individuos, así como de la desigualdad de género que éstos reflejan, como un medio de control social.

Probablemente se puede partir de este estudio para posteriores análisis de cómo influye la representación de la realidad del libro de texto en la práctica con los niños(as) de educación primaria y a lo largo de su desarrollo psicológico.

Las teorías que revisamos como las de la psicología colectiva y las de género son muy ricas en conocimiento, por lo que no sólo pueden aplicarse al libro de texto, sino que pueden apoyar para posteriores investigaciones sobre otros temas.

El alcance que pretendemos que este trabajo tenga es como un método de reflexión y de sensibilización a cerca de la construcción de los roles de género creados en LTG y en otros medios de comunicación. A pesar de que se ha luchado por la igualdad de oportunidades para ambos géneros, esto se ha conseguido, como se puede comprobar en nuestro trabajo.

Trabajos como este son necesarios para impulsar la lucha por la igualdad entre géneros, fomentando una toma de conciencia que se sume a otros esfuerzos que al unirse pueden desencadenar un cambio social.

Nuestra tesis permite una reflexión sobre los roles de género contenidos en el LTG, pero más aún, busca el cambio de una realidad social hacia una igualdad de oportunidades. La respuesta a la pregunta de cómo los LTG deberían plantearse para lograr un cambio en la realidad, es tratar los roles de género no como algo fijo, sino como algo sobre lo que hay que reflexionar para que sea modificado. Por ejemplo presentando diferentes opciones que hagan flexibles los roles de género; incluyendo lecturas que reflejen otras partes de la realidad o que imaginen una utopía que le dé pies a la realidad para que avance hacia un cambio.

Limitaciones.

La observación de un objeto de estudio implica el establecimiento de límites. De no ser así, correría el riesgo de ahogarse en una masa amorfa y densa, que no nos permitiría una comprensión clara y precisa del tema que deseamos focalizar.

Siendo así, uno de los límites de nuestro estudio lo representó el uso de un método cuantitativo. Esto nos llevó a omitir el análisis de algunas imágenes o textos ya que las categorías nos permitieron analizar individuos pero no las relaciones entre éstos, relaciones de poder por ejemplo, que en muchos casos reflejaban algo importante, pero no podían ser ubicados en ninguna de nuestras categorías de análisis.

Nuestro trabajo se enfocó a un solo texto, el LTG, y la realidad no se construyen con un sólo texto sino con muchos, el maestro, por ejemplo, que a demás viene de una formación también institucionalizada como es la escuela normal para maestros.

Sugerencias.

Una sugerencia para trabajos próximos sería llevar nuestros resultados y aportaciones a la práctica con niños(as), no quedarse sólo con objetos de estudio, sino con sujetos, formados intersubjetivamente, en donde sea posible ver cómo es que se están combinando todos estos textos.

Otra sugerencia para un futuro trabajo de investigación sobre el género en los libros de texto, se refiere al nombre de los autores(as) de los textos que aparecen en los libros de lecturas, a cómo se seleccionaron las lecturas y al número de hombres y mujeres que escriben en los libros, preguntándose si esto refleja una condición de igualdad.

Tomando en cuenta los resultados y conclusiones de nuestra investigación, surge la necesidad de crear LTG que manejen los roles de género en términos de una mayor igualdad social.

Nota:

Durante el tiempo de revisión final de esta investigación de tesis, es decir, en septiembre de 1998, la SEP mediante la CNLTG publicó un libro de Ciencias Naturales para alumnos de quinto grado de primaria, en el que se habla sobre sexualidad. Esto en sí ya es un logro, ya que se tocan temas que hasta hace poco tiempo representaban un tabú.

A decir del Secretario de Educación Pública, Miguel Limón Rojas (Granados, 14/08/98 p. 15 A), en todo el libro se incluyen ilustraciones de profesionistas exitosos de ambos géneros, en la misma cantidad. Al tocar el tema de la sexualidad, se plantean las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, para después afirmar que "Las oportunidades para mujeres y hombres deben ser las mismas" (Turati, 31/07/98, p. 16 A).

En caso de que esto sea así, nos parece un avance importante en materia de educación igualitaria, ya que puede ser una respuesta a las demandas sociales. Sin embargo, un libro no hace el cambio, es sólo un texto más entre otros como la familia, los amigos y los otros libros de texto, con los cuales se han relacionado los niños ya durante cinco años.

Bibliografía

- Abbagnano, Nicola (1980) *Diccionario de Filosofía*, FCE, México-Buenos Aires.
- Baur, Elisabeth K. (1978), *La historieta (una experiencia didáctica)*, Nueva Imagen, México.
- Bautista, Angélica, (1989), "Algunas consideraciones teóricas sobre la noción de 'lenguaje' dentro y fuera de la Psicología social", en *Cuadernos de psicología*, Facultad de Psicología, UNAM, 1989.
- Barbieri, Teresita De (1996) "Algo más que las mujeres adultas. Algunos puntos para la discusión sobre la categoría de género desde la sociología", en Ma. Luisa González (coord.), (1996), *Metodología para los estudios de género*, IIEc-UNAM, México, pp. 18-27.
- Bartra, Roger (1987), *La jaula de la melancolía*, Grijalbo, México.
- Beauvoir, Simone De (1968) *EL segundo sexo*, t. 1 y 2 "La experiencia vivida", Siglo XX, Buenos Aires.
- Berger y Luckman (1986), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bustos Romero, Olga (1994), "La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación", en CONAPO, *Antología de la sexualidad humana*, México, pp. 267-297.

- Butler, Judith (1996), "Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault", en Lamas, Marta (comp.), (1996a), *El género: la construcción social de la diferencia sexual*, Porrúa, PUEG-UNAM, México, pp. 303-326.
- Campero Marín, Laura (1990) "Un canal de socialización de la sexualidad: el libro de texto gratuito de la SEP", Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Carugatti, Felice y Gabriel Mugny (1988), "La teoría del conflicto sociocognitivo", Mugny y Pérez (1988), *Psicología del desarrollo cognitivo*, Anthropos, Barcelona, pp. 79- 94.
- Claus y Hiebsch (1972), *Psicología del niño escolar*, Grijalbo, México.
- Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito (1994), *Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 35 años de historia*, CNLTG-SEP, México.
- CONAPO (1994), *Antología de la sexualidad humana*, CONAPO - Porrúa, México.
- Conway, Jill, Susan C. Bourqué y Joan W. Scott (1996), "El concepto de género", en Lamas, Marta (comp.) (1996a), *El género: la construcción social de la diferencia sexual*, Porrúa, PUEG-UNAM, México, pp. 21-33.
- Corona Vargas, Esther (1994), "Identidades de género: en busca de una teoría", en CONAPO, *Antología de la sexualidad humana*, México, pp. 299-314.
- Craig, Grace (1988), *Desarrollo Psicológico*, Prentice Hall Hispanoamericana, pp. 267-280.
- Delval, Juan (1994), *Desarrollo humano*, Siglo XXI, México, pp. 52- 79, 407- 493.
- Doise, Willem (1988), "El desarrollo social de la inteligencia: compendio histórico", en Mugny y Pérez (eds.) (1988), *Psicología del desarrollo cognitivo*, Anthropos, Barcelona, pp. 47- 64.
- Farr, Robert (1993), "Las representaciones sociales", en Moscovici (1993), *Psicología social*, vol. II, Paidós, Barcelona, pp. 495-506.
- Fernández Christlieb, Pablo (1994), "Psicología Social, Intersubjetividad y Psicología Colectiva", en Montero, Maritza (coord.), (1994), *Construcción y crítica de la Psicología social*, Anthropos y Universidad Central de Venezuela, Caracas, pp. 49-107.
- (1991), *El espíritu de la calle, Psicología política de la cultura cotidiana*, Editorial Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- (1994), *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*, Colegio de Michoacán, Anthropos, Santafé de Bogotá.

- Foucault, Michel (1975), *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión, Siglo XXI*, México, pp. 139-198.
- Galeana, Patricia y Alicia Pérez Duarte (1994), "La institucionalización del género y los marcos institucionales y legales", en CONAPO (1994), *Antología de la sexualidad humana*, México, pp. 427- 452.
- Giddens (1995), *La constitución de la sociedad, bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu, Buenos Aires.
- González, Ma. Luisa (1996), (coord.), *Metodología para los estudios de género*, IIEc-UNAM, México.
- Granados Chapa Miguel Angel (1998), "Educación sexual", *Reforma*, 14/08/98, pág. 15 A.
- Hierro, Graciela (1996), "La mujer invisible y el velo de la ignorancia", en Ma. Luisa González (coord.), (1996), *Metodología para los estudios de género*, IIEc-UNAM, México pp. 29-47.
- Habermas, Jurgen (1990), "Individuación por vía de socialización. Sobre la teoría de la subjetividad de George Herbert Mead", en J. Habermas (1990), *El pensamiento postmetafísico*, Taurus, México, pp. 188-239.
- Ibáñez, Tomás (1988), *Ideologías de la vida cotidiana*, Sendai, Barcelona.
- Instituto Universitario de Estudios de la Mujer (s/f), *Actas de las VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, Universidad Autónoma de Madrid.
- Jodelet, Denise (1993), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Moscovici (1993), *Psicología social*, vol. II, Paidós, Barcelona, pp. 469-484.
- Kirk, Jerome y Marc L. Miller (1986), *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Londres, Sage University Paper, Qualitative Research Methods Series, No. 1.
- Krippendorff, Klaus (1990), *Metodología de análisis de contenido*, Paidós, Barcelona.
- Lagarde, Marcela (1994), "La regulación social del género: el género como filtro de poder", en CONAPO (1994) *Antología de la sexualidad humana*, Porrúa-CONAPO, México, pp. 389- 425.
- (1996), "La multidimensionalidad de la categoría de género y del feminismo", en González, Ma. Luisa (1996), (coord.), *Metodología para los estudios de género*, IIEc-UNAM, México, pp. 48-71.

- Lamas, Marta (comp.), (1996a), *El género: la construcción social de la diferencia sexual*, Porrúa, PUEG-UNAM, México.
- (1996b), "La antropología feminista y la categoría 'género'", en Lamas, Marta (comp.), (1996a), *El género: la construcción social de la diferencia sexual*, Porrúa, PUEG-UNAM, México, pp. 97-125.
- López Giráldez, Julia (s/f), Instituto Universitario de Estudios de la Mujer (s/f), *Actas de las VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, Universidad Autónoma de Madrid,
- Mañeru, Ana (s/f), "El género: ¿Accidente gramatical o discriminación no accidental?", en Instituto Universitario de Estudios de la Mujer (s/f), *Actas de las VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, Universidad Autónoma de Madrid, pp. 309-317.
- Medina, Adrián, "Ontogénesis del lenguaje", Programa de Publicaciones de Material Didáctico, Fac. de Psicología, UNAM. También en Medina, Adrián (en prensa), *Vygotsky. El enfoque sociohistórico del pensamiento*, Limusa, México.
- , (1994), "La construcción simbólica de la mente humana", en *Iztapalapa*, vol. 14, núm. 35, UAM.
- (1996) *La dimensión sociocultural de la enseñanza*, OEA-ILCE, México.
- Merleau-Ponty, M. (1945), *Fenomenología de la percepción*, Planeta- Agostin, Madrid.
- Moles, Abraham A. (1991), *La imagen: comunicación funcional*, Trillas-Sigma, México.
- Montero, Maritza (coord.), (1994), *Construcción y crítica de la Psicología social*, Anthropos y Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Montomollin, (1993), "El cambio de actitud", en Moscovici, Serge (coord.), (1993), *Psicología Social*, vol. I, Paidós, Barcelona, pp. 117-175.
- Moscovici, Serge (coord.), (1993), *Psicología Social*, vols. I y II, Paidós, Barcelona.
- , "Introducción", en Moscovici (comp.), (1993), *Psicología Social*, vols. I y II, Paidós, Barcelona, pp. 17-37.
- Mugny, G. y Pérez, Juan A. (comps.) (1988), *Psicología del desarrollo cognitivo*, Anthropos, Barcelona.

- Palacios, Jesús (1988), "Importancia del medio social en el desarrollo psicológico: el punto de vista de Wallon", en Mugny y Pérez (1988), *Psicología del desarrollo cognitivo*, Anthropos, Barcelona, pp. 65- 78.
- Rappaport, León (1978), *La personalidad desde los 6 a los 12 años*, Paidós, Buenos Aires.
- Rivas, Martha y Ana Amuchastegui, "Género y poder: el aprendizaje del dominio sexual", "Letra S", p. 11, *La Jornada*, 6 de junio de 1997.
- Rouquette, Michiel-Louis (1993), "La comunicación de masas", en Moscovici, Serge (coord.), (1993), *Psicología Social*, vol. II, Paidós, Barcelona, pp. 627-647.
- Scott, Joan (1996) "El género, una categoría útil para el análisis histórico", *El género: la construcción social de la diferencia sexual*, Porrúa, PUEG-UNAM, México, pp. 265-302.
- Turati, Marcela y Claudia Ramos (1998)"Divide a padres educación sexual", *Reforma*, 31/07/98, pág. 2 A.
- Vygotsky, L. S. , (1992)"Los orígenes Sociales de las Funciones Psicológicas Superiores", Programa de Publicaciones de Material Didáctico, Fac. de Psicología, UNAM, tomado de J. Wertsh (1982), *L.S. Vygotsky: la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona.