

DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO DESDE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL

Development of Gender Identity from Historical-Cultural Psychology

José Carlos Cervantes Ríos y Silvia Chávez García

RESUMEN

Este ensayo presenta una explicación alternativa sobre el origen ontogenético de la identidad de género desde la Psicología Histórico-cultural. Para ello se toma como eje fundamental la manera en que se desarrollan los conceptos (Vygotski, 1993), así como el papel del concepto cotidiano en la infancia temprana y su relación con el género. Las afirmaciones se ejemplifican con algunas evidencias provenientes de primeros acercamientos al campo, para finalmente plantear hipótesis de investigación a ser comprobadas y cuyos efectos teórico-prácticos podrían permitir la disminución del impacto que la influencia de roles y estereotipos de género tienen en la socialización de niñas y niños, aportando en la búsqueda de relaciones humanas más equitativas.

Palabras claves: Psicología histórico-cultural, identidad de género, desarrollo conceptual e infancia temprana.

ABSTRACT

This essay presents an alternative explanation of the ontogenetic origin of gender identity from the Cultural-Historical Psychology. For this objective, the fundamental idea is the way concepts are developed (Vygotsky, 1993), as well as the role of everyday concepts in the early childhood and its relationship with gender. Affirmations are exemplified with some evidence approached from the field, to finally establish the research hypothesis to be tested and whose theoretical-practical effects could allow the reduction of the impact that the influence of gender roles and stereotypes have on the socialization of girls and boys, generating contributions in the search for more equitable human relationships.

Key words: Cultural-Historical Psychology, genderidentity, concept development, and earlychildhood.

José Carlos Cervantes Ríos. Profesor-investigador de la Universidad de Guadalajara, México. Licenciado en Psicología, Maestro en Investigación Educativa, Doctor en Educación y Postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Temas de investigación: género, masculinidades e infancia desde la Psicología Histórico-cultural. Correo electrónico: siljoseph@yahoo.com.mx.

Silvia Chávez García. Profesora titular en el Colegio Americano de Puerto Vallarta, México. Licenciada en Educación Primaria y Maestra en Educación con Intervención en la Práctica Educativa. Temas de investigación: género, masculinidades e infancia desde la Psicología Histórico-cultural. Correo electrónico: schavez@aspv.edu.mx.

Artículo recibido el 19 de junio de 2017 y aprobado el 24 de agosto de 2017

Introducción

Saber cómo un sujeto se apropia de una identidad de género ha sido motivo de investigación desde décadas atrás. Las explicaciones en la Psicología son diversas¹, pero coinciden básicamente en dos aspectos: primero, marcan como esencial un momento determinado en el desarrollo, al darse la identificación sexual y la asunción de roles y estereotipos de género; y segundo, ubican este momento entre los dos y tres años de edad. (Schaffer, 2000; Herranz, 2005; Matlin, 2011)

En este trabajo se propone la teoría Histórico-cultural como una postura más acabada del fenómeno de interiorización de este tipo de identidad. Siguiendo sus fundamentos la identidad de género se formaría porque llega desde fuera —desde el contexto sociocultural— y el sujeto la internaliza paulatinamente en función del desarrollo de su pensamiento verbal, ya que la distinción comienza con dos palabras: niño y niña; por lo tanto, la identidad de género sería un aprendizaje dependiente de la adquisición del lenguaje como parte del proceso de la formación de conceptos.

De este modo, lo que otras corrientes psicológicas llaman identidad de género no sería más que el producto de la exposición a los estereotipos desde el nacimiento, la imitación de roles y se expresaría a través del lenguaje, desarrollándose paulatinamente en un proceso poco analizado por el individuo teniendo como base los conceptos cotidianos², que le permitirían un desenvolvimiento socialmente aceptable en la vida diaria; pero más importante aún, dicha identidad no sería definitiva durante la infancia y solo se consolidaría hasta la adolescencia, lo que constituiría un espacio de oportunidad de transformación. Estas ideas son el núcleo de lo que se pretende argumentar en adelante.

Se analiza el concepto de identidad de género como punto de referencia, para luego exponer a grandes rasgos su explicación desde los postulados de la teoría Histórico-cultural; seguidamente se describen las fases del desarrollo de conceptos que corresponderían también al desarrollo de la identidad de género con ejemplos extraídos del acercamiento a campo. Se profundiza un poco en la fase de los pseudoconceptos por ser el momento en que las teorías psicológicas establecen la formación de esta identidad, que aquí se considera como la reproducción de estereotipos y por lo mismo falsa, para terminar con los tipos de conceptos cotidianos y científicos, especialmente los primeros por estar más permeados por el género.

La teoría Histórico-cultural no tiene estudios en este campo, sin embargo, sus postulados pueden dar un fundamento plausible que permiten formular algunas hipótesis a poner a prueba en otro momento.

Concepto de identidad de género

Hay varios posicionamientos sobre la concepción de la identidad, desde el individualista enfocado en la cognición, hasta el colectivista situado en la cultura (Monereo y Pozo, 2011). Mientras que el primero puntualiza la función auto reguladora de la identidad que orienta al sujeto en la forma de actuación relativa a él mismo, el segundo argumenta que ese sujeto no está aislado, se encuentra en un contexto y circunstancia determinados por la vida social; así pues, el enfoque culturalista preconiza la construcción de la identidad a partir de participar en prácticas de los grupos sociales a los que pertenezca y de la generalización de dichas prácticas y sus contenidos. Rogoff asegura que durante la infancia se acumulan 'patrones estables' de formas de ser, que constituyen un repertorio de respuesta ante las diversas circunstancias de la vida, adquiridas en la experiencia sociocultural a lo largo de generaciones (en Monereo y Pozo, 2011).

La implicación que el grupo social tiene sobre la construcción de la identidad de sus individuos le convierte en un asunto colectivo, de responsabilidad compartida, de índole intersubjetivo, es decir, la definición de uno mismo está en función de la consciencia que se tiene del resto de individualidades, condicionando la propia existencia en el tiempo: lo que se fue, se es y se puede llegar a ser. La identidad tiene pues un sentido biográfico-histórico, individual-cultural (Brunner, en Monereo y Pozo, 2011) y el punto articulador entre el yo y la cultura es la significación. No podría entenderse la realidad sin darle significado y éste se adquiere a través de herramientas culturales tales como el lenguaje. (Vygotski, 1995a)

Diversos autores (Jayme y Sau, 2004; Martínez y Bonilla, 1999; Schaffer, 2000; García-Mina, 2003; Infante, 2004; Herranz y Sierra, 2005) concuerdan en que la identidad de género es un proceso psicológico que sintetiza la autopercepción del sujeto en tanto perteneciente a un género en función de las semejanzas y diferencias anatómicas que guarda respecto a otros, además de la interiorización de discursos, creencias, expectativas, normas y comportamientos que la sociedad determina como propias para cada uno de ellos. Otro acuerdo es que se trata de una construcción psíquica a partir del componente biológico proyectado en lo social.

De aquí se deduce que esta identidad es posible a partir de ciertas condiciones: la biológica, la psicológica y la sociocultural. El cuerpo es el receptáculo del reconocimiento propio y ajeno, además de ser el punto de partida de la categorización binaria: se es niña porque se tienen genitales femeninos y son distintos a los de un niño; esta diferenciación construye una representación psíquica individual que delimita la interpretación e interacción en una realidad determinada por el contexto sociocultural. Como bien dice Infante (2004), es distinto que un menor autoperciba su sexo biológico, a que sepa el significado de lo masculino o lo femenino expresado en comportamientos culturalmente acordados. En otras palabras, una persona consolida su identidad de género cuando culmina un proceso de interiorización de los códigos culturales que le permiten sentirse conforme consigo misma y con su cuerpo sexuado, interactuando con el contexto como hombre o mujer.

Algunas investigaciones sugieren que “se nace con neutralidad psicosexual: no llegamos al mundo con una identidad de género predeterminada, pero desde el momento en que se hace una asignación de sexo de acuerdo con los genitales externos, se refuerza continuamente la masculinidad o femineidad consecuentes” (Diamond; Kessler y McKenna en Jayme y Sau, 2004, p.63); de modo que el sexo biológico, la identidad de género y la orientación sexual pueden no corresponder entre sí y por ello existe la diversidad sexual³.

Por todo lo anterior, se afirma que la identidad de género es el nivel de conciencia respecto al conocimiento del propio ser, del saberse y sentirse hombre/mujer, expresándose de esa manera particular. Desde esta perspectiva la afirmación de Infante (2004) cobra sentido al asegurar que *el proceso de la identidad de género apenas inicia entre los 2 y 3 años de edad pero se complejiza y finaliza hasta más adelante*.

Stoller (en García-Mina, 2003) fue el primero que planteó esta idea haciendo la distinción entre lo que llamó ‘núcleo de la identidad’ y la identidad de género propiamente dicha. Su posición —basada en estudios de caso con personas transgénero—, fue que en el sujeto existe la convicción, el sentimiento profundo de ser varón/mujer, que aparece *alrededor de los 3 años y no cambia*, porque se da incluso antes de saber la diferencia anatómico-genital, con lo que explicaba la no concordancia entre la identidad sexual y la de género que presentaban sus pacientes, asegurando que el núcleo de la identidad es apenas el comienzo del desarrollo

gradual de una identidad genérica, que sin ser necesariamente una identificación anatómica, se convierte en el primer parámetro para adoptar roles y estereotipos que la sociedad dicta. (Stoller, 1984)

Como se puede observar la identidad de género va más allá del reconocimiento e identificación del cuerpo sexuado⁴ y de repetir los patrones de conducta convenientes, que es precisamente lo que las teorías psicológicas hasta ahora consideran como la consolidación de la misma. Resulta pues necesaria una postura alternativa.

Explicación desde la psicología Histórico-cultural

Los postulados teóricos de Vygotski enfatizan la importancia del papel de la cultura en el desarrollo psicológico del individuo y exponen las formas en que el sujeto —mediante el uso de herramientas mediadoras— internaliza dicha cultura, lo que significa una fuente de referencia invaluable, que coincide con varias posturas en los estudios sobre género⁵.

Desde la corriente Histórico-cultural, se interpreta que la ‘clave’ no estaría en la identificación sexual, sino en el significado paulatino que se construye a partir de la interacción con el contexto cultural y éste ocurre a través de los signos; por lo tanto, la identidad de género sería un constructo que se aprende, llegando desde fuera —de forma intersíquica— junto con el lenguaje. En consecuencia, para cuando el bebé puede hablar y etiquetarse como niño o niña, ha pasado tiempo asimilando las diferencias entre ambos géneros y practicando el rol correspondiente que se le ha impuesto desde su nacimiento; luego entonces, la ‘clave’ estaría en la adquisición del lenguaje estereotipado por género.

Todo esto, sin embargo, no significa que la identidad se adquiere desde muy temprana edad. A pesar de que los sujetos manifiestan conductas estereotipadas desde muy pequeños, que parecerían indicar que dicha identidad se forma entre los dos y tres años, desde la teoría Histórico-cultural se explicaría porque los bebés están obligados a coexistir en un mundo estructurado por estereotipos de género, de manera tal que son reproducidos por ellos en la medida en que su desarrollo biológico y psicosocial se los permite, aunque en realidad no los comprendan en el mismo sentido que los adultos. Lo que sucede entonces es que se adquieren conceptos estereotipados por género, que pasando por un proceso de generalización, servirán de base en la conformación de su identidad de género. En forma esquemática, el desarrollo de dicha identidad estaría expresado como sigue:

Cuadro I. Proceso dependiente entre identidad de género y desarrollo de conceptos desde la Psicología Histórico-cultural

PROCESO EN LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS	PROCESO EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO
Fase sincrética	Sin referencia alguna
Pensamiento en complejos	Imitación de Roles y estereotipos
Pseudoconceptos	Identidad inestable o falsa identidad
Conceptos potenciales	
Conceptos abstractos	Identidad real

Fuente: Adaptación de Vygotski 1993 y elaboración propia.

La consecución de las etapas de adquisición estarían en función de los estadios en que se desarrollan los conceptos porque el género, como toda idea, tiene que internalizarse, esto es, conceptualizarse. No sería posible entonces hablar de una identidad de género formada a partir de la distinción de lo masculino y femenino por simple asociación y por imitación de conductas externas.

Dicho de otro modo, los signos son herramientas psíquicas creadas a lo largo del desarrollo de la humanidad, que permiten comprender, usar y transformar el mundo material. El conjunto de signos que hace posible aprehender la realidad, interactuar con ella y además con los otros es el lenguaje; y éste se estructura en conceptos. Los conceptos sirven como unidades de categorización y ordenamiento de la realidad, por lo tanto son de capital importancia para la vida del sujeto porque su interacción con el mundo se hace a través de estos. Todo lo que significa operar con símbolos y signos [las funciones semióticas] son procesos complejos que en el niño/a implican “el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del comportamiento infantil” (Vygotski, 1995 p.184).

El lenguaje, en tanto que herramienta cultural, es el eslabón que une la realidad externa del sujeto [el contexto cultural] con su realidad interna [las funciones psicológicas], cuya síntesis constituye nada menos que la consciencia (Vygotski, 1991). Entonces es posible apreciar la importancia que tiene el lenguaje en la vida, así como la cultura que lo [re]produce y transmite: es el motor del pensamiento consciente. Ahora bien, si la identidad de género implica la autopercepción anatómica junto con la interiorización de discursos, creencias, expectativas, normas y comportamientos consecuentes, no se puede obviar la intervención del lenguaje en su constitución. El fundamento vygotkiano para el origen de la identidad de género comienza por la

explicación del desarrollo de los conceptos.

La formación de conceptos y la identidad género

Según Vygotski (1996), el concepto refleja objetivamente la esencia de las cosas; “en su forma natural y desarrollada, presupone no solo la unión y la generalización de elementos aislados, sino también la capacidad de abstraer, de considerar por separado esos elementos, fuera de las conexiones reales y concretas dadas” (Vygotski, 1993 p.65), por lo tanto, para conceptuar es fundamental poseer un pensamiento abstracto, el cual tiene la capacidad de observar algo, distinguir los atributos esenciales de entre todos, para analizarlos y luego sintetizarlos en un significado único. Para la formación de un concepto se requiere el uso de signos, por lo tanto el lenguaje es la base del pensamiento conceptual. (Ibídem)

La forma de operar de la mente adulta difiere enormemente de la infantil, de modo que, a pesar de que el lenguaje se trasfiere culturalmente, los procesos por los cuales las palabras cobran significado son distintos. Los estudios experimentales de la teoría Histórico-cultural, arrojaron como principal hallazgo que el proceso que permite desarrollar conceptos en el niño/a inicia en sus primeros años de vida, pero será hasta la pubertad cuando este proceso tome forma y se constituya en conceptos propiamente dichos porque, como se dijo antes, se requiere del pensamiento abstracto que es factible a partir de la adolescencia.

Mientras tanto, a lo largo de la infancia, se encuentran formaciones parecidas a los conceptos, que sin serlo realmente, permiten al niño comunicarse y desenvolverse en el mundo, es decir, los pequeños usan las palabras o cualquier otro signo funcionalmente (Vygotski, 1995a). Estas formas de significación infantil son los complejos, cuyas diferencias con los conceptos verdaderos se enumeran sucintamente a continuación:

Cuadro I. Comparación entre pensamiento infantil y adulto según Vygotski (1995a)

PENSAMIENTO EN COMPLEJOS	PENSAMIENTO EN CONCEPTOS
Generalización fundida en el complejo	Generalización de elementos aislados
Ausencia de abstracción (separación débil de atributos)	Capacidad de abstracción (separación de atributos)
Abundancia de conexiones concretas	Conexiones desligadas de lo concreto
Ausencia de análisis-síntesis	Proceso analítico-sintético

Los complejos y los conceptos difieren diametralmente en cuanto a la forma de operar, pero tienen un punto de coincidencia en la imagen mental de la palabra. Adquirir el lenguaje, según este enfoque, inicia con el proceso de asociación de un objeto con su nombre, pero no se trataría solamente de la traducción sonora de la realidad material, por el contrario, es un proceso gradual de aprehensión de esa realidad en forma simbólica, de modo que los objetos materiales junto con la experiencia sensorial e interactiva se representen en la psique mediante un sistema de signos estructurado convencionalmente. (Wertsch, 1988)

Para estudiar la formación de conceptos, Vygotski y su equipo diseñaron una tarea de clasificación de bloques⁶ etiquetados con palabras sin sentido. Los resultados de estas pruebas fueron analizados con relación a los patrones en las agrupaciones hechas y descubrieron que la evolución formativa de conceptos atraviesa tres fases básicas, subdivididas en distintos estadios. Enseguida se expone en resumen este proceso tomado de la obra 'Pensamiento y lenguaje' (Vygotski, 1995a); se acompaña además con ejemplos de evidencias empíricas referentes al género⁷.

1ª fase. Imágenes sincréticas

En esta etapa, el significado de una palabra no es más que un vago conglomerado sincrético de objetos individuales, que se han fundido en la mente infantil en forma de una sola imagen. "El significado del signo se extiende, de forma difusa y no dirigida, a objetos sin relación intrínseca, vinculados al azar en la percepción del niño" (Vygotski, 1993 p. 127). El bebé antes de su primer año puede nombrar objetos muy concretos y cercanos a su vida cotidiana compartiendo el mismo significado con los adultos, de modo que se da el entendimiento pero a nivel muy básico.

En el caso de la clasificación por género de tarjetas con imágenes con dos bebés de un año de edad, se observó que no pudieron hacer grupos. Las impresiones, en este caso visuales, direccionaban su atención, seleccionando imágenes por la proximidad de la tarjeta o la intensidad del estímulo, principalmente el color. Al no tener formado el lenguaje hablado ni desarrollada la memoria, su actividad mental se circunscribe a la percepción, de modo que les resulta imposible dar significado a la imagen y mucho menos asignarle un género.

2ª fase. Pensamiento en complejos

Se caracteriza por ser un pensamiento coherente y objetivo incipiente porque los

agrupamientos parten de relaciones reales y concretas entre los objetos, haciendo generalizaciones desligadas de las impresiones individuales del infante y por lo tanto superando su egocentrismo, lo que constituye un gran avance en el desarrollo del pensamiento. No obstante, los complejos, por ser formas de etiquetar muy extendidas, basadas en características propias de los objetos, están en el plano real-concreto, por lo que las conexiones entre los objetos son de lo más dispar, cualquier característica puede servir para que éste sea incluido en el complejo. Esta fase, que se presenta alrededor de los dos años —con la adquisición inicial del lenguaje— y se prolonga hasta los cinco aproximadamente, se subdivide en cinco estadios que se suceden y combinan evolutivamente:

a) *Complejo asociativo.* La categorización en este tipo de pensamiento es una combinación de asociaciones de lo más diversas entre los objetos. Los infantes hacen conexiones entre objetos agrupándolos en una palabra, tomando en cuenta su color, forma o tamaño, igual que la semejanza o el contraste o su proximidad, basta con una conexión concreta que hayan descubierto. De este modo, en una sola agrupación quedan incluidos objetos muy dispares.

Un ejemplo de complejo asociativo relacionado con conceptos de género es el de una niña de 3 años, quien agrupa las imágenes del vestido, la niña y la gatita porque "la niña se pone el vestido". Al preguntarle por qué incluyó a la gatita, observa un rato y luego muestra su zapato que es rosa con un moño, señalando que la gatita también tiene moño rosa. Luego junta la imagen de un niño diciendo que "es hermano de la niña", un gatito porque "es amigo de la gatita", una muñeca "porque es de la niña", un carro "porque es del niño", etc., de modo que al final, reunió en un solo montón las 24 imágenes, por razones de uso, pertenencia, color o amistad.

b) *Complejo en colecciones.* Esta forma de categorización puede aparecer combinada con la asociativa, pero se diferencian porque en una colección no se incluyen dos objetos con el mismo rasgo. Ésta se hace por las diferencias que tienen los objetos con el nombre de la categoría, es decir, por contraste y no por semejanza, aunque dicha diferencia tiene que ser complementaria para formar parte de la colección. Este tipo de pensamiento es estable y relativamente largo, producto de la experiencia concreta visual y práctica: es la reunión de objetos en grupos de acuerdo a una funcionalidad práctica, una relación en colaboración, por ejemplo cuchillo, tenedor, cuchara, plato y vaso, formarían una colección por su uso en la comida. Las colecciones son grupos de 'familias' que operan juntas y esto es

una forma cotidiana de ver el mundo; es decir, que el pensamiento organiza su realidad en campos semánticos y no en conceptos.

Al agrupar imágenes de objetos relacionadas al género, un niño de 3 años hizo las siguientes colecciones: alrededor del niño agrupó el balón "porque los niños juegan futbol"; el gato "porque los niños tienen gato"; la pelota porque él tiene varios balones; el hombre porque "es el papá del niño" y la mujer porque es su mamá; el árbol porque es "el árbol del niño". Luego inicia otra colección a partir del hombre: toma la imagen del rastrillo "porque son para los papás"; los pantalones, la gorra y el zapato porque "son de su papá". En otra colección toma la flor, el labial y la zapatilla poniéndolos junto a la mujer "porque son para ella". Colecciona la manzana y el plátano junto al árbol. Una más es la niña con la muñeca "porque a mí no me gusta [la muñeca]" y la gatita porque "las niñas juegan con su gato".

c) *Complejo en cadena*. En este tipo de pensamiento el agrupamiento inicial cambia según el atributo del último objeto asociado y este procedimiento se repite formando una cadena de conexiones muy diferente de la idea original. Para la teoría Histórico-cultural esto es una prueba de cómo el pensamiento infantil se basa principalmente en la percepción de lo concreto, porque la inclusión de un objeto determinado a una categoría se hace en función de las propiedades observables del objeto mismo; un niño no puede hacer la abstracción de un solo atributo, puede fijarse en uno en particular, pero todos tienen la misma importancia en un momento dado. En las pruebas realizadas por Vygotski, los sujetos empezaban agrupando figuras por el color, pero luego por la forma y después por el tamaño, alejándose del criterio inicial de clasificación que era el color. Al final, cada elemento de la cadena guarda diferente relación con los otros elementos.

En analogía al género está el caso de una niña de 4 años que hace un complejo en cadena con las imágenes de la siguiente forma: muñeca-niña, niña-papá, papá-mamá, mamá-zapatilla, zapatilla-vestido, vestido-labial; para agregar otros elementos tiene que volver a otros eslabones: niña-niño, niño-balón, balón-carro y así sucesivamente. El criterio de agrupamiento cambia de acuerdo al último objeto agregado: "la niña es hermana del niño", "el niño tiene un balón", "el balón es su juguete como el carro", etc.

d) *Complejo difuso*. Aquí el pensamiento del infante se vuelve indeterminado en cuanto al criterio de agrupamiento ya que quedaría difuminado en el proceso de selección de objetos, porque las conexiones comienzan a estar más allá del mundo concreto y práctico, lo que da a este tipo de pensamiento un gran valor

porque es un paso decisivo en el desarrollo del pensamiento. El niño comienza a adentrarse en el mundo de las generalizaciones sin poder salir de sus límites concretos netamente visuales, lo que le lleva a hacer relaciones de agrupación equivocadas o vagas. Un ejemplo de esto sería la clasificación de figuras, poniendo triángulos y trapecios juntos porque la forma de ambos se parece; luego agregaría al conjunto rectángulos, luego cuadrados, luego hexágonos y finalmente círculos bajo el mismo principio.

Esto se ejemplifica, para el caso del género, con una niña de 3 ½ años quien parecía hacer agrupaciones azarosas y poco sólidas porque cambió varias veces sus criterios. Al final las imágenes quedaron agrupadas así: muñeca, flor, vestido, labial y zapatos "porque son rosas"; balón, pelota, árbol y gorra "porque se parecen" [forma redonda]; gatita, manzana y flor "porque sí" [formas redondas no muy definidas]. Para el resto de los grupos su justificación fue "porque quiero así". Zapatilla y diadema [extremo delgado]; perros y zapato [forma alargada]; plátano y carro [forma alargada]; vestido y pantalón [ropa]; niño, niña, mamá, papá, labial y rastrillo [personas y cosas relacionadas]; gato, gata, perro, perra [animales]. Su clasificación por forma es todavía incipiente y tampoco es capaz de etiquetar con un nombre cada grupo, pero es evidente que puede abstraer un rasgo y casi mantenerlo.

e) *Pseudoconcepto*. Ésta es una etapa de suma importancia porque es la transición entre el pensamiento en complejos y el pensamiento conceptual, además de abarcar, los años preescolares y ser el estadio más largo y casi único en la infancia temprana. Es un tipo de complejo que se asemeja mucho al concepto propiamente dicho, pero por la forma en que se desarrolla y las conexiones en que se basa es diferente al concepto, es decir, se llega a él por un camino distinto a la generalización abstracta del pensamiento conceptual. Por tratarse de un momento de especial relevancia en el desarrollo del pensamiento infantil y donde otras teorías psicológicas ubican la formación de la identidad de género, se profundizará en éste más adelante.

3ª fase. Pensamiento conceptual

Gracias al desarrollo del pseudoconcepto, se transita a la fase en que el sujeto es capaz de despegarse un tanto de lo concreto y dirigirse hacia lo abstracto. Se compone de tres estadios.

a) *La máxima semejanza*. Esta etapa del desarrollo evolutivo del pensamiento es muy

parecida a la del pseudoconcepto. La conexión entre objetos se hace buscando los atributos similares; aquí se presentan intentos de abstracción porque se destacan esas semejanzas dejando de lado el resto de características. Sin embargo, esta incipiente abstracción suele basarse en impresiones de relación práctica [campos semánticos] o de parecido y no es producto del análisis de los rasgos. Supera al pseudoconcepto porque parte de una abstracción, pero está es débil.

Un niño de 6 años clasificó las tarjetas con imágenes por género atendiendo a un solo rasgo, pero al dar la definición de las categorías se impuso la relación funcional o de semejanza entre los objetos más que la generalización. Esto se ve claramente al especificar sus categorías: 'Fruta' [manzana y plátano] "son verduras, cosas que se comen"; 'Zapatos' [zapato, zapatilla] "una ropa"; 'Ropa' [pantalón, gorra] "algo que te pones en el cuerpo". 'Familia' [hombre, mujer, niño, niña] "son personas que son los papás y los hijos".

b) *Concepto potencial*. De igual manera, el concepto potencial puede confundirse con el pseudoconcepto porque el agrupamiento se hace por un rasgo común a los objetos, pero este atributo es eminentemente funcional y concreto. Para un niño en este estadio "definir un objeto o un concepto significa decir qué es lo que hace ese objeto o, más frecuentemente, qué es lo que se puede hacer con él" (Vygotski, 1995, p. 168). Si en el pseudoconcepto el atributo es inestable, en el concepto potencial es lo contrario, es una abstracción de las características concretas que se dan en la práctica. Por ejemplo, un niño define un objeto desconocido para él con una palabra que ya conoce: "es como..." y se trata de una atinada extensión del significado de lo uno con lo otro porque tienen mucho en común. Con la práctica de la abstracción de atributos, el niño puede aislar las conexiones concretas y volver a unir todo en una combinación diferente. Este concepto se diferencia del genuino por el básico nivel en que se usa la abstracción.

Para este caso, una niña de 9 años clasificó las fotos del hombre y la mujer etiquetándolas como 'Adultos', a los que define así: "personas mayores"; indudablemente hizo la conexión adecuada y su definición es muy cercana, pero se trata de rasgos que no llegan a un concepto genuino porque 'persona mayor' puede ser cualquiera que exceda en edad a otra y un adulto es un ser vivo que ha llegado a la plenitud de su crecimiento o desarrollo (RAE, 2014). El resto de sus categorías son definidas por lo que hacen los objetos o lo se puede hacer con ellos, sobreponiéndose a la abstracción: 'Pelotas' [balón y pelota], "son juegos para jugar"; 'Cosas personales'

[labial y rastrillo], "algo que es de una persona y no presta"; 'Cosas de niños' [carrito y cachucha], "es con lo que los niños juegan y algo para vestirse"; 'Muñecas' [diadema y muñeca], "algo con lo que las niñas juegan".

c) *Concepto genuino*. Se presenta al sintetizar después de un análisis de atributos, de modo que queda claro que esa síntesis abstracta es la esencia del objeto. "El sujeto puede operar con el significado de las palabras y con las relaciones sistémicas entre ellas [...] sin dejarse confundir por el contexto no lingüístico" (Wertsch, 1988). Cuando el sujeto usa principalmente esta manera de proceder para entender y organizar la realidad, estamos ante el pensamiento en conceptos propiamente dicho. La tesis vygotskiana establece que un sujeto llega al pensamiento conceptual hasta la adolescencia.

Un chico de 16 años reunió las 24 tarjetas de imágenes por género en 3 grupos: el grupo de objetos 'Creados por el hombre, inanimados' [muñeca, carro, balón, pelota, rastrillo, labial, gorra, vestido, pantalón, zapato, zapatilla, diadema, labial, auto y vestido] "se trata de algo que no tiene vida". El segundo grupo 'No creados por el hombre' [plátano y manzana] "que solían tener vida, pero ya no". Y el tercero 'Sujetos que tienen vida' [perros, gatos, niño, niña, mujer, hombre, flor y árbol], "aquello que nace, crece, se reproduce y muere". Un caso más es el de un joven de 21 años que hizo solo 2 categorías: 'Imágenes con cara' [muñeca, mujer, hombre, niño, niña, perros, gatos], "aquellas que tienen rasgos faciales, ojos, nariz, boca, que tiene intención de una cara". Y el otro grupo: 'Cosas sin cara' [vestido, pantalón, carro, balón, pelota, zapato, zapatilla, gorra, diadema, plátano, árbol, manzana, flor, labial y rastrillo], "cosas que no tienen rasgos faciales". Estos ejemplos ilustran un nivel de abstracción que supera los atributos prácticos o funcionales que dominan en la infancia.

Una característica del desarrollo de los conceptos —y por lo tanto del pensamiento verbal— es que las fases y sus estadios no se suceden en forma lineal, antes bien, se traslapan unos con otros, se mezclan y coexisten funcionalmente en la práctica cotidiana. Algunas fases permanecen subordinadas mientras que una domina el pensamiento o se combinan para propiciar el desarrollo de formas más efectivas. Por ejemplo, señala Vygotski (1993), que el pensamiento en complejos tiene una duración larga en la infancia —especialmente en la forma de pseudoconceptos—, convirtiéndose en condición necesaria, toda vez que el pensamiento abstracto se desarrolle, para la formación de conceptos genuinos.

Se piensa que este proceso es inclusivo antes que escalonado; a diferencia de otras

teorías psicológicas que afirman que el desarrollo solo se da a partir del estadio anterior como única condición para avanzar, para esta teoría psicológica el desarrollo transcurre a saltos o revoluciones, incluso con estancamientos, con la característica de que las etapas transcurridas se incorporan a las nuevas, no se pierden o agotan (Ibídem).

Con el acercamiento de clasificación de imágenes estereotipadas, de donde salieron los ejemplos citados, se pudo observar la coincidencia con las fases en el desarrollo de conceptos en general establecida por Vygotski, corroborando de momento que la inexistencia de una identidad de género estable porque ninguno de los infantes evaluados hizo una clasificación por género —lo femenino/masculino— a pesar de que las imágenes lo sugerían al estar marcadamente diferenciadas, más bien atendieron a las relaciones funcionales y concretas de los objetos y personas, además de identificar los estereotipos a los que han estado expuestos desde el nacimiento.

Como ya se dijo, las teorías psicológicas ubican la formación de la identidad de género alrededor de los tres años; de acuerdo con las fases de desarrollo de los conceptos que describe la Psicología Histórico-cultural ese momento corresponde a la etapa de los pseudoconceptos, por lo que se hace necesaria una explicación más detenida.

Los pseudoconceptos y la falsa identidad de género

Como se mencionó antes, los pseudoconceptos son el complejo predominante en la infancia temprana debido a que son formas funcionales de pensamiento, constituyendo la mejor manera de interacción entre los menores y los adultos. El lenguaje ya construido socialmente se le proporciona al niño con la convencionalidad del significado y ésta es la razón por la que los pseudoconceptos se hacen presentes: “el significado de las palabras no se desarrolla libre y espontáneamente según las directrices del propio niño, sino siguiendo determinadas direcciones preestablecidas...” (Vygotsky, 1993 p.147). Son los significados estables que se les proporcionan con las palabras los que le orientan en sus generalizaciones, aunque están limitados a la capacidad de su desarrollo mental. De este modo, los infantes adquieren el significado pero no la manera de formar y entender conceptos, así que no generalizan igual que un adulto, lo hacen con los medios intelectuales de los cuales disponen y estos son los pseudoconceptos.

En sus trabajos de campo, Vygotsky descubrió que al momento de agrupar figuras parecía que los infantes formaban categorías, pero al cuestionar el porqué de esas categorías no eran capaces de referirse a un concepto ya que obedecía a la selección

de un solo rasgo y no superaba la conexión asociativa, es decir, cualquier característica de la figura se sobreponía al concepto categorial y no existía abstracción. (Ibídem). Esto es lo que diferencia a un concepto del pseudoconcepto: en el producto parecen iguales, pero la operación mental que lleva a uno u otro difieren completamente.

Veamos un ejemplo en el caso de la clasificación de imágenes: un menor de 3 años acomodó el hombre, la mujer, el niño y la niña en un grupo. Al preguntarle por qué iban juntos dijo “porque son iguales y van juntos”. Luego junta la manzana y el plátano y dice que “se comen”. Los gatos y perros “son mascotas”. El balón y la pelota “son casi iguales”. El árbol y la flor juntos “porque es un árbol y una flor”. Para este pequeño existe una relación evidente entre los objetos que agrupa, tiene noción de la comunalidad —neologismo utilizado para lo que Vygotsky consideró como la percepción de atributos que relaciona a ciertos objetos— lo que le permite poner junto lo que va junto, pero no es capaz de asignarle una etiqueta o nombre a ese conjunto, porque la abstracción necesaria para captar un concepto jerárquico superior todavía está fuera de su alcance. (Vygotsky, 1993)

Otro niño de igual edad, emparejó la imagen del carro y la manzana, al preguntarle por qué respondió “porque son rojos”. En adelante la clasificación fue en pares y por color: la zapatilla y gatita “porque son rosa”; el pantalón y el zapato “porque son negro”. Pero al tomar la diadema —que es rosa— no la agregó al grupo que ya tenía de ese color sino que la juntó con el vestido diciendo “porque son rosa”; entonces se le preguntó si no deberían ir junto con el otro grupo rosa y simplemente dice que no. La imagen del perro -blanco- y el árbol los juntó porque los árboles son verdes y las plantas que se ven atrás del perro también. Toma la flor y la muñeca diciendo que la flor es naranja, y aunque se dio cuenta que en la muñeca predomina el color rosa, igual las dejó juntas. En apariencia clasifica atendiendo el atributo de color como un ejercicio incipiente de abstracción, sin embargo, está lejos de ser estable.

Es entendible que, a la vista del adulto, el niño parezca comprender los significados al mismo nivel porque en el uso cotidiano la comunicación fluye; pero esto es así porque existe la necesidad de ambos lados de dicha comunicación, lo cual no implica que los niños piensen de la misma forma en que lo hacen los adultos, es decir, que sus operaciones intelectuales sean similares; los pequeños imitan y asimilan el lenguaje de los mayores. Solo más adelante, el pensamiento en pseudoconceptos transitará hacia el de conceptos articulados que es la siguiente fase del desarrollo de pensamiento infantil, donde pasa de lo concreto a lo abstracto.

Como la comunicación verbal es mantenida por el adulto con el bebé desde el nacimiento, se suele pensar que los conceptos se forman a edades muy tempranas y Vygotsky es tajante al respecto al asegurar que:

Esa semejanza externa entre el pensamiento de un niño de tres años y el de un adulto, esa coincidencia práctica entre el significado de las palabras para ambos que posibilita la comunicación verbal, la comprensión mutua entre los niños y los adultos, esa equivalencia funcional entre el complejo y el concepto ha llevado al investigador a la errónea conclusión de que el pensamiento de un niño de tres años encierra ya, desde un modo embrionario, todas las formas de actividad intelectual del adulto... (1993, p. 149)

Esto nos llevan a suponer que la identidad de género no se forma en la primera infancia, sino que es producto de un largo proceso que se consolida hasta la adolescencia, echando por tierra la afirmación de otras teorías que postulan que sucede alrededor de los tres años. Y no podría ser de otra manera porque el lenguaje, proporcionado por el contexto cultural, es tan importante para el pensamiento infantil que se convierte en el principal factor para su desarrollo; en la medida en que el lenguaje se adquiere y domina, las estructuras mentales se modifican, creándose un proceso de mutua influencia entre lenguaje y pensamiento. De ahí la enorme preeminencia que tiene en la formación de la identidad en general y la de género en particular. Pero el proceso toma años y aunque ésta parecería estar formada en la infancia temprana no es más que la manifestación de una falsa identidad. ¿Cómo se explica entonces la marcada tipificación que otras teorías describen como prueba de la adquisición de la identidad de género?

Se debe a que el pequeño se mueve en una realidad concreta y observable haciendo uso de los sistemas de signos disponibles a su alrededor para interactuar con el medio aún sin tener la capacidad para comprenderlo del todo; especialmente en el lenguaje "... empieza a operar con conceptos y a utilizarlos en la práctica antes de tener conciencia de ellos" (Vygotski, 1993, p. 151), dicho de otro modo, la acción en la realidad va por delante de sus operaciones intelectuales, la internalización de significados va a la zaga del uso práctico de las palabras; es por esto que podrán etiquetarse como niño o niña y presentar una serie de conductas correspondientes, pero la comprensión de lo que significa ser niño o niña está más allá de su entendimiento.

Esto explica por qué a corta edad los infantes son capaces de distinguir un ambiente ya dividido en dos géneros, tomar partido por el que se le asigna, actuar de acuerdo a

cierto patrón establecido, diferenciar a través del lenguaje esta dicotomía y no obstante carecer de formas psíquicas para dar a todo esto el significado que verdaderamente tiene, que es la comprensión del verse, ser y sentirse como miembro de cierto grupo, al interiorizar los discursos, creencias, expectativas y normas correspondientes. De acuerdo a esta postura teórica, es mucho más adelante, cuando el desarrollo psicológico del sujeto logra alcanzar el nivel de conceptualización propiamente dicho para acceder a una comprensión tal de la realidad, que le posibilita operar con ella plenamente y entender el significado del género.

Sin embargo, aquí es necesario introducir una puntualización que matiza la idea sobre el pensamiento abstracto y la operatividad con los conceptos influidos por el género: estamos hablando de un tipo especial de conceptos llamados cotidianos por Vygotski, que marca una diferencia en la forma de interiorizar y funcionar con ellos respecto de sus contrapartes que son los conceptos científicos. Esta distinción no es ociosa, por el contrario, resulta importante para este estudio porque de su comprensión se desprende gran parte del entendimiento de la identidad de género.

Un detalle que apareció durante las pruebas hechas a niños y niñas sobre clasificación de imágenes fue que, a diferencia de las pruebas realizadas por Vygotski y su equipo, donde se clasificaron figuras geométricas cuyos atributos perceptibles eran color, tamaño y forma, estas pruebas fueron sobre imágenes familiares a los sujetos diferenciadas por género de acuerdo a rasgos estereotipados de apariencia, color, uso o asignación [de hombre/mujer]. En los resultados obtenidos se nota que, a menor edad, el rasgo que domina en la agrupación es eminentemente el de relación funcional entre objetos/animales y personas, en conexión con la propia experiencia; luego éste sigue dominando, pero combinándose con otras características como el color y la forma. Esto quiere decir que las imágenes empleadas tienen un significado en la experiencia funcional del sujeto que pesa sobre cualquier otro rasgo, a diferencia de figuras geométricas que serían objetos de carácter neutro. Las imágenes a clasificar tenían que ser así porque el género no es un rasgo neutro y se expresa en objetos y personas del contexto inmediato de los infantes desde un principio.

En los resultados de los sujetos en edad escolar, adolescentes y adultos, utilizando las mismas imágenes, la clasificación por estereotipo de género rara vez se presentó cuando se supone la identidad ya está formada. En los sujetos mayores a 6 años y hasta la adultez, al preguntarles si no habían notado que las imágenes estaban diferenciadas por género la mayoría declaraba que no, otros decían haberlo notado

pero no tomado en cuenta ya que la consigna solicitaba hacer una categorización y no consideraban como tal al género. Incluso quienes sí lo hicieron fue de acuerdo a estereotipos y se mostraban ajenos hasta que se les mencionaba. ¿A qué se debe? Precisamente a que el género está interrelacionado con personas, objetos y situaciones del día a día, tan familiares que ya no se piensa sobre esta distinción y pasa desapercibida. Estos objetos/sujetos conforman un tipo de conceptos llamados 'cotidianos' por la teoría Histórico-cultural, se desarrollan a partir de operar con ellos en la realidad concreta sin que medie análisis en su internalización porque forman parte de la normalidad, a diferencia de los llamados 'científicos'.

Hasta ahora se ha hablado sobre las fases en el desarrollo de conceptos; otra idea son los tipos de conceptos que es necesario distinguir, considerando además la forma en la que el género permea en ellos.

Tipos de conceptos

Psicólogos del S.XX ya diferenciaban entre dos clases de conceptos que forman parte del desarrollo del pensamiento: aquellos que resultan de la vivencia concreta, en la cotidianidad —llamados 'espontáneos' por Piaget y 'cotidianos' por Vygotsky— y los que resultan de la actividad escolar —llamados 'no espontáneos' por Piaget y 'científicos' por Vygotsky—; dominaba la idea de que ambos eran básicamente los mismos pero en distinto nivel de conceptualización y que los primeros eran el escalón que soportaba los segundos, es decir, todo concepto evolucionaba de una forma simple y espontánea a su equivalente compleja para convertirse en no espontáneo. Fue entonces cuando Vygotsky asumió la tarea de profundizar en la génesis, estructura psicológica y funciones de ambos. (Luria en Vygotsky, 1993)

Sus investigaciones le llevaron a descubrir que los conceptos que un menor usa en la práctica diaria, los cotidianos, son usados sin problema, saben lo que son porque tienen su origen en la experiencia vital, en el ámbito no escolarizado, por ejemplo: mamá, casa o comida. Su contenido no exige una definición, porque rara vez se solicitará a un niño que diga el concepto de mamá por ejemplo; no obstante la riqueza en experiencia personal, en empirismo y apego a la realidad concreta que contiene este tipo de concepto, su factor de desarrollo es la vivencia no intencional, no hay nadie que 'obligue' a su uso excepto el medio cultural. Se trata de una acción del pensamiento que comienza por el desarrollo libre del concepto, por una generalización individual y un manejo funcional del mismo. En su estructura hay ausencia de un sistema de organización, esto es, la palabra solo se relaciona con el

objeto por una conexión empírica. Por su naturaleza, el concepto cotidiano es de carácter involuntario, por lo tanto es a-consciente⁸. (Vygotski, 1995a)

Por otro lado, tenemos los conceptos científicos, cuyo ámbito de origen es la escuela. Su definición se proporciona acabada al niño, y en consecuencia, su contenido está falto de vivencias, son de tipo teórico. El factor que los desarrolla es la enseñanza, por lo que tienen una intencionalidad totalmente externa. La acción del pensamiento que les da paso comienza por el libre uso de conceptos espontáneos, que posteriormente pasan por varias fases de generalización, hasta que se hace un manejo más consciente y voluntario de los conceptos. En su estructura existe un sistema de organización, lo que significa que la palabra se ubica en relación con otros conceptos a través de conexiones supra empíricas. La naturaleza del concepto científico lo hace de carácter voluntario y consciente. (Ibídem)

En el siguiente esquema se puede apreciar el comparativo entre concepto cotidiano y científico.

Cuadro 3. Comparativo entre conceptos cotidianos y científicos desde la Psicología Histórico-cultural (Vygotski, 1995a).

Tipo de concepto	Origen	Contenido	Factor de desarrollo	Estructura	Naturaleza
Cotidiano	Ámbito no escolarizado	Sin definición, rico en experiencias	La vivencia (no intencionado)	Ausencia de sistema	Involuntaria y a-consciente
Científico	Ámbito escolarizado	Definición acabada, faltos de vivencia, teóricos	La enseñanza (intencionado)	Existencia de sistema	Voluntaria y consciente

Fuente: Adaptación de Vygotski 1995a y elaboración propia.

No es la finalidad aquí ahondar en estos conceptos. Baste decir que sus diferencias diametrales hacen que los conceptos cotidianos y científicos se complementen en lugar de eliminarse o sustituirse. Los niños, desde que comienzan el dominio del lenguaje, manejan conceptos cotidianos para entender y organizar la realidad; una vez en la escuela, comienzan a introducirse en un sistema de pensamiento lingüísticamente organizado de conexiones y relaciones, provisto por los conceptos científicos que les lleva paulatinamente a formas de pensamiento sistemático que, finalmente modifica los conceptos cotidianos haciéndoles más conscientes. Esta idea es importante por las potenciales propuestas de cambio a que puede dar lugar, así

que se volverá a ella en las conclusiones.

Tenemos entonces que literalmente el lenguaje inicial está formado por conceptos cotidianos que surgen de la experiencia concreta y de la rutina diaria, se forman con el uso constante y su relación es directa con el objeto a que se refieren. En su formación no interviene una definición porque no hay necesidad de ello, el niño convive con su perro y sabe lo que es un perro, ve otros perros y generaliza individualmente el término; usa la palabra siempre que aparezcan animales parecidos, excepto cuando los adultos le corrigen diciendo que no se trata de un perro sino de un zorro, por ejemplo. El infante continuará manejando el concepto cotidiano 'perro' y rara vez necesitará definirlo como un animal de cuatro patas, mamífero, carnívoro, doméstico, perteneciente a la familia de los cánidos (RAE, 2014). Esto sólo lo exigiría una tarea escolar.

Debido a ello es que este tipo de conceptos son difíciles de definir porque están fuera de la consciencia, implican cierta experiencia personal con el objeto y en ocasiones hasta cierta carga emocional, como en el caso de aquellos conceptos referidos a los seres con quienes más se convive u objetos significativos.

Para ilustrar esto, se hace referencia a la prueba de clasificación de imágenes mencionada anteriormente. Algo que saltó a la vista fue que, al pedir a los sujetos que definieran el concepto que nombraba cada categoría, les tomaba un tiempo hacerlo, tenían que pensar sobre ello, prueba de la dificultad de definir los conceptos cotidianos. Pero además, cuando se trataba de alguna imagen relacionada con una experiencia personal significativa, se hacía más evidente el componente emocional. Es el caso de la palabra 'mascota' que fue poco usada como categoría en este acercamiento; como ejemplo, un niño y un adulto definieron 'mascota' del siguiente modo:

- "Algo que puede ser para estar acompañado, para tener amigos" [niño 6 años]
- "Animal que puedes domesticar y puede ser compatible con el humano" [varón 60 años]

Una mascota no es más que un animal de compañía (RAE, 2014). Por un lado tenemos el concepto potencial del menor que se refiere, en sus palabras, al atributo esencial que es la compañía y el agregado emocional que hace de una mascota un representante de la amistad; por otro, está la definición del adulto que también

incluye el atributo de compañía, pero que siendo objeto no de una sino de varias generalizaciones a lo largo del tiempo, puede expresar un concepto más probado en la observación directa y la experiencia, que le permite agregar el atributo de la domesticidad. El hecho de que no fuera una categoría usual en este estudio revela que se trata de un concepto cotidiano ligado a la concreción experiencial, más que la categoría 'animal' que es un concepto científico.

Otro ejemplo fue con el término 'juguete', objeto con el que los niños juegan y desarrollan determinadas capacidades (RAE, 2014), definido casi de forma precisa e idéntica en todas las edades, considerando la sobrada experiencia común con él.

- A los 6 años: "Es juguete porque son para jugar", "Con las cosas que juegas", "Algo con lo que puedes jugar".
- A los 13 años: "Con lo que podemos jugar", "Lo que usan los niños para jugar".
- En la adultez: "Es un utensilio para poder jugar", "Algo que te divierte y te entretiene", "Algo que permite esparcirte, perder tiempo, educarte en cierta forma", "Son para que los usen los niños para jugar o las personas grandes o los animales".

Sin embargo, una educadora que ha tenido al juguete como objeto de análisis debido a su preparación profesional, lo definió así: "Herramienta que utiliza un niño para interpretar el mundo que le rodea, que le ayuda a atar su realidad y a enfocar toda su energía". Este es un buen ejemplo de cómo un concepto cotidiano puede ser motivo de generalización a partir de una definición acabada que proporciona un sistema lingüístico, de forma que el concepto cotidiano sea sometido a análisis con lo que aumenta el nivel de reflexión, sirviendo como unión entre la abstracción y la realidad.

La influencia del género en el concepto cotidiano

Pues bien, gran parte de los conceptos cotidianos están permeados por el género o lo que es lo mismo sumamente estereotipados; por ejemplo, es innegable el hecho de relacionar la palabra 'muñeca' con lo femenino, no tanto por su categoría gramatical como porque la consideramos un objeto exclusivo para ellas, por la apariencia propiamente femenina, porque puede representar a un bebé y con ello cuidados maternos o bien porque puede ser un modelo de mujer a futuro. Se trata de un juguete estereotipado porque cumple la función de promover una actividad lúdica dirigida a las niñas que les inicia en la práctica de un rol exclusivamente femenino.

El género se expresa en roles y estereotipos culturalmente aceptados, surgidos de la convivencia diaria y de las relaciones desarrolladas con personas, animales y cosas cargadas de significados distintos para uno u otro sexo. Un estereotipo de género es una suerte de modelo o idea preconcebida por un grupo social sobre lo que es propio al sexo femenino y al masculino—que por definición no se cuestiona— sobre rasgos como apariencia, interés, capacidad y actitud. Los estereotipos son subjetivos por lo que estrictamente no corresponden a la realidad. Su única función es la de evaluar o juzgar a priori a los sujetos, dando certezas de identidad, entendimiento y control sobre el funcionamiento social, gracias a que lo simplifica (Jayme y Sau, 2004; Herranz y Sierra, 2005). Por su parte, los roles de género son “la ejecución del conjunto de conductas y comportamientos que se consideran ajustadas y apropiadas a hombres y mujeres, dentro de una cultura determinada” (Deux y Gentileen Herranz y Sierra, 2005, p. 198).

Si hablamos de rasgos, conductas y comportamientos tenemos un sector muy amplio de la realidad que se expresa en conceptos cotidianos, muchos de los cuales están divididos entre lo femenino y lo masculino. Un hecho innegable es que desde el nacimiento los seres humanos están expuestos a un ambiente distinguido y etiquetados según la anatomía sexual. Las expectativas e interacciones lingüísticas con el bebé, la ropa y colores con que se le viste, así como los juguetes que se le proporcionan están normados por el género.

En una consulta sobre estereotipos transmitidos con la crianza⁹, la gran mayoría de madres admitieron informar a sus vástagos el género al que pertenecían desde que nacieron, vestirles con ropa, accesorios y colores apropiados a su sexo —rosa para niñas y azul para niños—; describieron a las hijas en su mayoría como bonitas y cariñosas, a los hijos como inteligentes e inquietos; declararon como juguetes favoritos de ellas las muñecas y de ellos los carritos; además de mantener el pelo corto en los pequeños y dejarlo largo en las niñas. Todo esto es una respuesta a lo que una sociedad particular establece que debe ser una niña y un niño entre esas edades.

Incluso antes de que sean capaces de hablar, los bebés observan conductas diferenciadas por género entre los miembros de su círculo próximo, que les permiten saber para qué sirven los objetos y quiénes generalmente los usan. Es significativo que en la consulta mencionada, de entre las múltiples actividades cotidianas que los bebés ven realizar a sus mamás destaca el limpiar la casa, cocinar y maquillarse, en

tanto que a los papás principalmente los ven bañarse y afeitarse; siendo así, no es de extrañar que se identifiquen los utensilios de cocina y limpieza con lo femenino y un rastrillo con lo masculino. Es por eso también que en la primera infancia al clasificar imágenes de conceptos cotidianos, una y otra vez se repetían las agrupaciones funcionales surgidas de la experiencia concreta: la mujer con objetos tan habituales como el lápiz labial, la zapatilla y el vestido, en tanto que el rastrillo, el zapato y el pantalón lo relacionaban con el hombre; de igual modo el carrito, gorra y balón con el niño y la muñeca y diadema con la niña.

Con la adquisición del lenguaje, los infantes desarrollan conceptos cotidianos surgidos de la experiencia de reproducir ideas preconcebidas correspondientes a cada género, conceptos que pueden mantenerse y reforzarse con el paso del tiempo, como que “una mamá es alguien que se casa y puede tener bebés” [niña de 7 años] o que “una mujer representa a una mamá” [varón de 14 años], producto de las observaciones de la propia madre y conjeturas sobre el rol estereotipado de una mujer cuyo destino principalmente –todo parece indicar- es el matrimonio y la maternidad.

Los conceptos cotidianos, por su estructura psíquica, naturaleza y formas de desarrollo están directamente influenciados por el género, de esta forma el sistema palabra-objeto-acción es permeado por las normas distintivas de lo femenino/masculino que reproducen estereotipos y roles. Comprobados y aprobados en la experiencia familiar, con sus pares y en los medios masivos de comunicación, cumplen su función de índice de certeza para evaluar y juzgar a los demás y a sí mismos, de modo que el infante se siente cómodo aferrado a este primer dominio del lenguaje que constituye no su identidad, sino una forma de interacción transmitida por el mundo adulto.

Las dos categorías que separan lo femenino y lo masculino en mundos opuestos, son por definición conceptos cotidianos que se van instalando en el discurso y se expresan en prácticas en los sujetos como resultado de la organización de la realidad, a través del desarrollo del lenguaje. Precisamente por tratarse de conceptos cotidianos, por su carácter a-consciente y porque difícilmente serán motivo de reflexión obligada, estos conceptos corren el riesgo de quedarse con propiedades simples y adoptarse sin que medie mecanismo alguno de análisis entre ellos y la realidad, esto es, que se acepten e internalicen formando parte del sistema de creencias que conforman la identidad de género.

Sin embargo, son precisamente sus propiedades de concepto cotidiano las que también les hacen inestables y factibles al cambio, siempre y cuando medien

cuestionamientos y sean objeto de generalizaciones reflexionadas. En otras palabras, ofrecen la posibilidad de elevar su nivel conceptual a través de un proceso de análisis intencionado.

Siendo la enseñanza escolar la encargada de introducir conceptos científicos cuya sistematización hace posible el desarrollo de un pensamiento categorial regulado, se convierte en la alternativa para elevar el nivel a-consciente de los conceptos cotidianos y contrarrestar su carga estereotipada por género.

Conclusiones

De acuerdo a los principios de la Psicología Histórico-cultural, los elementos que forman la identidad de género llegan desde su contexto sociocultural y la persona los internaliza paulatinamente en función del desarrollo de su pensamiento verbal, porque la distinción inicia con dos palabras: niño y niña; por lo tanto, la identidad de género sería un proceso de aprendizaje dependiente de la adquisición del lenguaje e incluido en el proceso de formación de conceptos. Desde esta teoría, lo que otras llaman identidad de género se interpreta como el producto de la imitación de roles y estereotipos impuestos en el proceso inicial de socialización del menor, que comienza desde su nacimiento y se expresa con el lenguaje, pero que se consolida hasta la adolescencia.

De todo esto se concluye que es posible la construcción de una identidad no estereotipada que permita distintas y mejores formas de relación entre géneros si se diseñan estrategias para desarrollar conceptos cotidianos durante la infancia que superen el nivel elemental. La escuela es el espacio destinado a esto ya que su impacto en la formación de conceptos científicos favorece la evolución de los conceptos cotidianos y por lo tanto, aquellos permeados por el género. El cuestionamiento y análisis intencionado de las ideas preconcebidas del contexto social es clave para direccionar el pensamiento infantil hacia la reflexión de una realidad dicotómica que provoca asimetrías de género sin fundamento.

Esto no significa que baste con un programa sobre equidad de género en educación básica —periodo de formación donde la identidad todavía no es estable— para cambiar las relaciones desiguales provocadas por un modo hegemónico culturalmente instalado a nivel objetivo y subjetivo; significa que hay posibilidades de reconstrucción donde todavía se está construyendo una identidad.

Por lo pronto, son estas hipótesis el núcleo de lo que deberá comprobarse en un futuro con múltiples investigaciones de corte cualitativo, asumiendo que dicho proceso de formación es complejo, pero factible de ser demostrado. Para comprobarlas será necesario establecer diversas estrategias metodológicas enfocadas a la observación y experimentación. Habrá que profundizar más en el papel de la imitación y del juego como actividad rectora en la infancia (Vygotski, 1979; Elkonin, 1980; Solovieva y Quintanar, 2013) y establecer de qué manera influye sobre el desarrollo de la identidad de género, para contar con posibles alternativas de intervención.

Si bien existen teorías psicológicas que dan cuenta del desarrollo de la identidad de género, en el caso de la Psicología Histórico-cultural se trata de un campo nuevo por explorar y su relevancia estriba en los efectos teórico-prácticos que podrían resultar, pues a partir de mayores certezas sería factible desarrollar estrategias educativas para aminorar el impacto que la influencia de roles y estereotipos de género tienen en la socialización de niñas y niños, aportando en la búsqueda de relaciones humanas más equitativas.

Referencias

- BEM, Sandra (1983). *Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development: Raisin Gender-schematic Children in a Gender-schematic Society*. Sign, Chicago Journals, Vol.8 No.4 Summer, pp. 598-616.
- ELKONIN, Daniil (1980). *Psicología del juego*. Visor, Madrid.
- GARCÍA-MINA, Ana (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad*. Narcea Ediciones, Madrid.
- HERRANZ, Pilar y SIERRA, Purificación (2005). *Psicología Evolutiva I*. Vol. 2 Desarrollo Social. UNED, Madrid.
- INFANTE, Vicente (2004). "La masculinidad desde la perspectiva de género", En Julia Chávez (Coord.) *Perspectiva de género*. Editorial UNAM, México, D.F., pp. 57-82.
- JAYME, María y SAU, Victoria (2004). *Psicología diferencial del sexo y el género. Fundamentos*. Icaria, Barcelona.
- LAMAS, Marta (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Taurus, México, D.F.

- MARTÍNEZ, Isabel y BONILLA, Amparo (1999). *Sistema sexo/género. Identidades y construcción de la subjetividad*. Universidad de Valencia, Valencia.
- MATLIN, Margareth(2011). *Thepsychology of women*. WADSWORTH CENGAGE Learning. USA.
- MONEREO, Carles y POZO, Juan (2011) *La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites*. Narcea, Madrid.
- POZO, Juan (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata, Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014) *Diccionario de la lengua española*, Madrid.
- SARDAR, Ziauddin y VAN LOON, Borin (2011). *Estudios culturales. Una guía gráfica*. Editorial Paidós, Madrid.
- SCHAFFER, Rudolph (2000). *Desarrollo Social. Siglo XXI*, México, D.F.
- SOLOVIEVA, Yulia y QUINTANAR, Luis (2013) *La actividad de juego en la edad preescolar*. Trillas, México, D.F.
- STOLLER, Robert (1984) *Sex and Gender: TheDevelopment of Masculinity and Femininity*. Karnakbooks Ltd., London.
- VYGOTSKI, Liev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, Barcelona.
- VYGOTSKI, Liev (1993). *Obras Escogidas*. Tomo II. Visor, Madrid.
- VYGOTSKI, Liev (1995). *Obras Escogidas*. Tomo III. Visor, Madrid.
- VYGOTSKI, Liev (1995a) *Pensamiento y lenguaje*. Paidós, Madrid.
- VYGOTSKI, Liev (1996) *Obras Escogidas*. Tomo IV. Visor, Madrid.
- WERTSCH, James (1988) *Vygotski y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona.