

# Concepciones infantiles sobre diferencias de género de niños y niñas de 10 y 11 años: Un estudio de casos<sup>1</sup>

## *Childhood conceptions of gender differences in 10 and 11-year-old boys and girls: A case study*

---

Recepción: 21 de junio de 2023 / Aceptación: 24 de julio de 2023

Sonia L. Borzi<sup>2</sup>  
Luciano Peralta<sup>3</sup>  
Natalia Soloaga Piatti<sup>4</sup>  
María Florencia Gómez<sup>5</sup>  
Daiana Nieves<sup>6</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num23.757>

---

1 Trabajo elaborado en el marco de un proyecto aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina (N° S057, Disposición R. Nro. 355/19). Directora: Esp. Sonia Lilian Borzi.

2 Especialista en Docencia Universitaria. Profesora y Licenciada en Psicología. Profesora Titular de Psicología Genética. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPSE), Facultad de Psicología, UNLP, Argentina. Correo electrónico: sborzi@psico.unlp.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7449-0492>

3 Profesora en Psicología. Jefe de Trabajos Prácticos de Psicología Genética. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPSE), Facultad de Psicología, UNLP, Argentina. Correo electrónico: lperalta@psico.unlp.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1024-3439>

4 Profesora y Licenciada en Psicología, Ayudante Diplomada de Psicología Genética. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPSE), Facultad de Psicología, UNLP, Argentina. Correo electrónico: nataliasoloaga@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2199-6074>

5 Especialista en Docencia Universitaria. Profesora y Licenciada en Psicología. Ayudante Diplomada de Psicología Genética. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPSE), Facultad de Psicología, UNLP, Argentina. Correo electrónico: florgda@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1464-2537>

6 Licenciada en Psicología. Ayudante Diplomada de Psicología Genética. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPSE), Facultad de Psicología, UNLP, Argentina. Correo electrónico: dai.nieves@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9332-3594>

## Resumen

El propósito de este trabajo es presentar resultados de una investigación sobre las representaciones de género en niños y niñas de 10 y 11 años, focalizando en algunas de las dimensiones indagadas: autopercepción de sexo/género, diferencias y jerarquías de género, atribución de las diferencias, fuentes de información y posibilidades de reflexión con pares y docentes. El tema de nuestra indagación se ubica en el campo del desarrollo de los conocimientos sobre las instituciones sociales y el mundo social, y utiliza un diseño de estudio de casos intrínseco. La revisión bibliográfica previa ha puesto de manifiesto la dificultad de encontrar antecedentes específicos para nuestra investigación, principalmente aquellos que recuperen la voz de las niñas y los niños mediante el uso de metodologías cualitativas y que enfoquen el tema desde la psicología del desarrollo. Las respuestas infantiles mostraron, en general, concepciones más ligadas a una perspectiva biologicista binaria, sin distinción entre sexo y género, basada en caracteres sexuales primarios y secundarios. Asimismo, la totalidad de las y los entrevistados hicieron alusión al derecho a la igualdad de género en cuanto a las ocupaciones y actividades de la vida cotidiana. En base a lo señalado y a la importancia del tema en el contexto actual, creemos que esta investigación puede brindar una mirada desde la psicología del desarrollo sobre las concepciones infantiles y ofrecer, además, insumos valiosos para la elaboración de propuestas de enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI) en el ámbito escolar.

*Palabras clave:* concepciones, infancia, diferencias de género, estudio de casos

## Abstract

The aim of this paper is to present results of an investigation on gender representations in boys and girls aged 10 and 11, with a focus on some of the explored dimensions: self-perception of sex/gender, gender differences and hierarchies, attribution of the differences, sources of information and possibilities for reflection with peers and teachers. Our research topic belongs to the field of developmental knowledge about social institutions and the social world, and uses an intrinsic case study design. The previous literature review has revealed the difficulty in finding specific precedents for our research, particularly those that give voice to girls and boys through the use of qualitative methodologies and approach the topic from the perspective of developmental psychology. Overall, the children's responses demonstrated conceptions more closely related to a binary biologicistic perspective, without distinguishing between sex and gender, based on primary and secondary sexual characteristics. Additionally, all the interviewees referred to the right to gender equality in terms of occupations and activities of daily life. Based on the aforementioned and the importance of the topic in the current context, we believe that this research can provide a developmental psychology perspective on children's conceptions and also offer valuable insights for the development of Comprehensive Sexual Education (CSE) teaching proposals within the school context.

*Keywords:* conceptions, childhood, gender differences, case study

## Introducción

Este trabajo tiene como objetivo presentar los primeros resultados de la investigación “Conocimientos infantiles sobre la sociedad: estudio de casos sobre las representaciones acerca de las diferencias de género en niños y niñas de 10 y 11 años”. El tema en estudio se ubica en el campo del desarrollo de los conocimientos sobre el mundo social y sus instituciones, dominio que suele ser difícil de comprender para los miembros de una sociedad en su totalidad, y no sólo para niñas, niños y jóvenes. Objetivar la realidad social y comprender la complejidad de relaciones que se entrelazan en las instituciones y el mundo social, resulta dificultoso para quienes formamos parte de este último (Borzi, 2016). Los conocimientos sociales se elaboran en la experiencia cotidiana de la vida social, a partir de interacciones múltiples con otras personas, lo cual constituye su rasgo distintivo y exclusivo. Además, incluyen aspectos diferenciados y relacionados entre sí, pero esas relaciones no son observables para una mirada ingenua. Por este motivo, estudiar el mundo social y los modos de comprenderlo supone considerar no solo su complejidad, sino también los distintos niveles de análisis que involucra (Castorina y Lenzi, 2000; Castorina, 2005; Lenzi y Borzi, 2016; Shabel et al., 2022, entre otros).

Turiel (1989), ha diferenciado tres dominios de conocimiento sobre el mundo social: el conocimiento de tipo psicológico, el moral y el referido estrictamente a la sociedad. En la vida cotidiana, esos saberes se superponen cuando una persona elabora y expresa sus opiniones, cuando actúa en situaciones sociales o realiza determinadas prácticas; esto explica por qué pueden pasar desapercibidos a simple vista. El dominio del conocimiento psicológico es específico de las relaciones interpersonales y abarca la comprensión de uno mismo y de las otras personas, así como las creencias sobre la autonomía y la individualidad. El conocimiento moral, en cambio, incluye las ideas acerca de algunos principios sobre el modo en que las personas deben tratarse entre sí, las ideas sobre la justicia, el bienestar o los derechos. Finalmente, el conocimiento de la sociedad refiere a las concepciones de los sujetos acerca de las principales instituciones sociales creadas por los seres humanos desde la antigüedad, como son la familia, la educación, la economía, las leyes, el gobierno, incluso la religión, junto con las normas específicas que las regulan.

Según Delval y Padilla (1999) y Delval (2007), en las representaciones sobre el dominio de conocimiento social, por su enorme amplitud y difusión de límites, se pueden distinguir aspectos centrales y periféricos. Proponen que la comprensión de los órdenes político y económico son dos problemas centrales que constituyen el eje central en torno al cual se organizan otras cuestiones. Entre los aspectos periféricos se encuentran aquellos que no son estrictamente sociales, pero que tienen una vertiente social evidente:

La concepción de la familia y de su papel dentro de la sociedad, las relaciones de parentesco, las funciones paterna y materna y, en relación con ello, el problema de la adopción de papeles sexuales o de género, constituyen otro de los aspectos importantes de la comprensión de la sociedad. La adopción de papeles sexuales ha sido estudiada tradicionalmente desde la perspectiva de la socialización mientras que se han descuidado los aspectos cognitivos del problema, es decir, cómo perciben los sujetos su papel y el de los individuos que pertenecen a otro sexo. (Delval, 2007, p. 19)

En función de lo expresado anteriormente, podemos afirmar que la comprensión infantil acerca de la noción de género es un tema que pertenece al ámbito de los estudios sobre el desarrollo del conocimiento social, ya que esta noción es construida social y culturalmente.

## Género, identidad de género y rol de género

El término género tiene su origen en la gramática y refiere a lo femenino y lo masculino como las únicas categorías identificables (Woloski et al., 2016). Money et al. (1957), desde una perspectiva médica, recuperaron este término como una categoría de análisis que les permitió explicar el modo en que los individuos con morfología genital ambigua o intersexual, construían un sentido subjetivo de ser niño o niña y mantenían esta convicción a lo largo de sus vidas. En la década de 1970, durante los estudios realizados por Stoller (1968), con niños y niñas transexuales, se empezó a emplear el término género para ilustrar que la convicción de ser varón o mujer no estaba necesariamente determinada por la genitalidad. Según Stoller, el género es un concepto complejo que abarca varios aspectos y que incluye: a) la atribución o asignación de género, que corresponde a la primera clasificación realizada por médicos y familiares, e incluye la transmisión de hábitos y estereotipos sociales y culturales sobre lo masculino y

lo femenino; b) la identidad de género, que se relaciona con el sentimiento (consciente o no) de pertenecer a uno de los dos sexos; y c) el rol de género, ya que cada cultura establece expectativas hacia lo femenino en el caso de las niñas, y lo masculino en el caso de los niños, y es la estructura social la que define qué acciones y funciones específicas se atribuyen a los hombres y cuáles a las mujeres. Desde la perspectiva de género, se sostiene que la cultura ejerce una influencia determinante sobre los diferentes aspectos de la sexualidad.

La formación de la identidad de género en niños y niñas es un tema que ha generado controversia, ya que no hay consenso sobre si este proceso ocurre de manera idéntica en ambos casos (Martínez, 2015; 2016; 2017). Es importante destacar que los géneros responden a normas culturales elaboradas por cada sociedad para cada sexo, pero no tienen el mismo estatus social. De hecho, existe una jerarquía entre ellos que se traduce en una asimetría en su valoración y reconocimiento. Desde el nacimiento, se internaliza esta asimetría en el proceso de adquisición de la identidad de género, a través de una socialización diferencial en la que los individuos ajustan su comportamiento e identidad a los modelos y expectativas socialmente construidos para los sujetos masculinos y femeninos.

Por otro lado, Fraser y Nicholson (1992) ponen en duda las explicaciones globales, esencialistas y monocausales. Así, no acuerdan con ningún tipo de explicación del ordenamiento actual de los géneros basada en la socialización de los roles de género, del mismo modo que rechazan cualquier explicación centrada en la identidad genérica. Según las autoras, dicha categoría supone, al menos, tres premisas:

[a] Todas las personas tienen un profundo sentido del yo que se constituye en la primera infancia a través de las interacciones con el padre o la madre y que permanece relativamente constante de ahí en más. [b] Ese yo profundo difiere significativamente en varones y mujeres, pero es relativamente similar entre mujeres y entre varones. [y c] Ese yo profundo tiñe todo lo que una persona hace. (Fraser y Nicholson, 1992, pp. 20-21)

De manera similar, Benjamin (1997) señala que el concepto de identidad genérica tiene limitaciones, ya que implica la noción de un todo coherente, homogéneo y uniforme, a modo de resultado. Como alternativa, sugiere una concepción del desarrollo temprano de las identificaciones genéricas como

un proceso en el que se reemplaza la categoría de identidad genérica nuclear, propuesta por Stoller, por la de identificación genérica nominal. Esta categoría refiere a la representación primordial que se produce durante el primer año de vida, a partir de interacciones generalizadas, y resulta más dinámica al considerar la posibilidad de circulación de sucesivas identificaciones.

Rocha Sánchez (2009) revisa las diversas definiciones que se han dado tanto al término identidad como al constructo de identidad de género, y señala que se presentan ciertas dificultades al tratar de distinguirlos de otros conceptos como el autoconcepto o la autoestima, debido a la superposición que a menudo se produce entre ellos. La conclusión a la que llega, es que el concepto de identidad se caracteriza por aludir tanto a un aspecto individual, ya que implica una construcción singular, como a un aspecto colectivo, debido a que las categorías de referencia son sociales. En cuanto a la identidad de género, la autora retoma una clasificación realizada por Trew y Kremer (1998, citado en Rocha Sánchez, 2009), en la cual los tipos de abordaje realizados son categorizados en cuatro grandes grupos: a- aproximaciones multifactoriales, donde la identidad de género es considerada como una autocategorización multifacética que incluye percepciones de sí mismo, actitudes y rasgos de personalidad; b- aproximaciones esquemáticas, que conciben al género como el desarrollo de un esquema que posibilita la categorización del sí mismo; c- basadas en la identidad social, donde el género se considera como una identidad colectiva y de pertenencia a un grupo social; y d- aproximaciones autoconstructivas, que consideran que los autoconceptos de ser hombre o mujer difieren en estructura, contenido y función.

Por su parte, del Pino Rubio y Verbal Stockmeyer (2019) consideran que la identidad de género engloba tres vivencias interrelacionadas: psicológica, social y corporal. La segunda implica que la identidad de género va más allá de ser simplemente un sentimiento subjetivo, ya que se desarrolla plenamente al interactuar con otras personas.

En la actualidad, como hemos visto, existe una revisión del concepto clásico de identidad como una entidad unificada, tal como lo señalan los estudios de Woloski et al. (2016). Se tiende a concebirla como una categoría más compleja, que se compone y recompone en diferentes momentos, en lugar de ser entendida como una entidad estática e inmutable. De manera general, las definiciones concuerdan en que el género es un recurso utilizado por la sociedad para organizar las diferencias biológicas, basado en

construcciones históricas, sociales y culturales que son proporcionadas a los miembros de una determinada sociedad. De esta manera, el entorno social propone modelos de comportamiento para hombres y mujeres, que influyen en todo el proceso de formación de la identidad de género. Además, se reconoce la importancia de las influencias del deseo de los padres, los hábitos de crianza y el entorno social en la constitución de la identidad de género. Es crucial destacar que la asignación de género se produce antes de que se pueda establecer la sexuación del cuerpo.

En cuanto a perspectivas teóricas, García Leiva (2005) releva tres enfoques principales que buscan explicar el origen del género: el sociobiológico, el constructivismo social y las corrientes psicodinámicas. Si bien los tres concuerdan en que las diferencias de género perduran a lo largo de la vida, presentan diferencias en cuanto a la conceptualización del origen de dichas diferencias. El enfoque sociobiológico sostiene que las diferencias de género tienen una etiología biológica que se desarrolla con el fin de servir a las estrategias de los individuos, con fines de reproducción. El constructivismo social argumenta que los cambios en las diferencias de género se deben al entorno socio-cultural en el que se encuentran los individuos, y que las particularidades de cada cultura y lenguaje influyen en su construcción, siempre en un contexto temporal y espacial determinado. Finalmente, el enfoque psicodinámico se centra en cuestiones de la identidad vinculadas a la relación del niño con los integrantes de la pareja parental.

En las últimas dos décadas, ha habido un aumento considerable en las investigaciones que abordan la cuestión de por qué ciertos atributos, como el género, adquieren una importancia notable en la categorización que realizan los niños. Al integrar estos estudios con investigaciones sobre el desarrollo conceptual y del lenguaje, se sugiere que el género emerge como una dimensión psicológicamente significativa y relevante de la variación humana durante la infancia. Este proceso no se debe necesariamente a un mecanismo innato, sino más bien a prácticas sociales que aseguran que los niños aprendan a clasificarse a sí mismos y a los demás en las categorías binarias de hombre y mujer (Hyde et. al, 2019).

## Problemática de género en el contexto argentino

En octubre de 2006 se aprobó en Argentina la Ley N° 26.150. La misma establece que las y los estudiantes, tanto en establecimientos educativos de gestión estatal como privada, tienen derecho a recibir educación sexual. Esta ley dio lugar al Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), con el propósito de definir los objetivos y contenidos de la enseñanza (lineamientos curriculares de ESI), para los niveles inicial, primario y secundario. Posteriormente, el Programa Nacional de Desarrollo Infantil - Primeros Años (Crosta et al., 2011) profundizó en la temática al considerar al género como una construcción cultural que organiza las características propias de ser hombre o mujer. Tanto para uno como para otro, se trata de aprendizajes que se sitúan a lo largo del proceso de socialización y están respaldados por la creación de representaciones culturales de lo femenino y lo masculino. Estas últimas tienden a transformarse en estereotipos que suelen naturalizarse y determinan la asignación de roles a varones y mujeres. En este documento se hace una distinción entre los roles y los estereotipos de género. Los roles refieren a las prescripciones y regulaciones que definen lo que hombres y mujeres deben hacer en la sociedad, pero a menudo no tienen en cuenta las configuraciones histórico-culturales que los definen. Por otro lado, los estereotipos categorizan y establecen jerarquías basadas en una serie de cualidades y valores asociados mayoritariamente a las mujeres, los cuales tienen menor consideración social. Se suele asociar lo femenino con el ámbito privado de los afectos, la maternidad y la crianza de los hijos, mientras que lo masculino se asocia con la idea de ser el proveedor, la valentía y la racionalidad, entre otros aspectos.

En este documento también se presenta a la identidad de género como la forma en que una persona se interpreta a sí misma y a su cuerpo, en relación con las expectativas sociales en función de su género.

Más adelante, se introduce el concepto de sistema de género, que:

Constituye el conjunto de prácticas, símbolos, estereotipos, creencias, normas y valores sociales, que una sociedad elabora a partir de la diferencia sexual y que da un sentido general a las relaciones personales. Es a través de los procesos de socialización, que las personas van asumiendo la identidad, los valores, las creencias y los roles, que la cultura atribuye como propias de varones y mujeres. El sistema de género es por tanto una creación humana

que «naturaliza» los mandatos sociales. (Lezama y Perret, 2010, citado en Crosta et al., 2011, p.18)

Así, el sistema de género se encuentra presente en todas las instituciones de la sociedad, y regula el comportamiento de las personas a través de diversos mecanismos de control. Este sistema se expresa de múltiples maneras y simbolismos. Dada la complejidad del tema, es importante tener en cuenta los cambios en las normativas que se han producido a nivel nacional e internacional en los últimos años. Como psicólogos del desarrollo, es fundamental que investiguemos cómo los niños y las niñas comprenden y se apropian de esta noción de dominio social.

## Investigaciones recabadas sobre la noción de género en psicología del desarrollo

Durante nuestra revisión bibliográfica encontramos una amplia variedad de trabajos teóricos y empíricos que abordan las representaciones sociales de género (Lloyd y Duveen, 2003), las representaciones de autoridad y razonamiento moral según el género, en niños y niñas (Leeman y Duveen, 1999), la identidad de género y el juego en las interacciones entre niños y niñas con sus padres y madres (Woloski et al., 2016), así como el género y la adolescencia (Hoffman et al., 2017; Cortéz Ramírez, 2011), entre muchos otros. Sin embargo, encontramos que hay pocos estudios en el campo de la psicología del desarrollo que exploren la mirada de los niños y las niñas sobre estos temas, y que recuperen su voz. El trabajo más cercano a esta perspectiva que pudimos encontrar, fue el de Ortega Vargas et al. (2005), que trata sobre la perspectiva de género en niños y niñas. Asimismo, Zosuls et al. (2011), realizaron un análisis de los artículos publicados durante 30 años en la revista *Sex Roles*, relativos a investigaciones sobre género y psicología del desarrollo, y mostraron el bajo porcentaje de trabajos transversales o longitudinales que indagan el punto de vista infantil. A continuación, realizaremos una reseña de estos estudios según los temas investigados.

Lloyd y Duveen (2003), desde la perspectiva de las representaciones sociales, consideran al género como un sistema semiótico, dependiente de las representaciones de los sujetos que integran un grupo social, y que opera como un medio de comunicación para ellos, en el que las categorías de

femenino y masculino tienen gran peso. Postulan que hay dos formas de asignar significación a la identidad social, y, por tanto, al sistema semiótico del género: a- las señales, referidas al conocimiento de tipo sensorial y motriz, dependiente de otros; b- los signos, vinculados a la internalización individual de la identidad social, lo cual implica autonomía del sujeto frente a lo social. Nos parece central el reconocimiento que realizan los autores de la relación entre lo social y lo individual, al considerar que a partir de dicha relación se estructuran procesos cognitivos singulares. Es decir, poner de relieve que, frente a las representaciones sociales, el sujeto realiza una apropiación, siempre singular, a través de la experiencia. Para sustentar sus afirmaciones sobre que determinados elementos, en este caso la vestimenta y los nombres, funcionan como signos del género, los autores realizaron una investigación empírica, a través del método observacional. Para ello, observaron y filmaron a 32 madres de recién nacidos durante sesiones de juego de diez minutos, con infantes desconocidos. Seleccionaron cuatro bebés de seis meses, a los que vistieron y nominaron como niña –Jane- la mitad del tiempo, y como niño –John- la otra mitad. Al manipular el género de los bebés con este artilugio, las madres ofrecían juguetes según el género correspondiente a tales signos, independientemente del sexo biológico y de interés de los niños por los diferentes juguetes. Por ejemplo, al bebé vestido de niña le fue otorgado una muñeca, y al de varón, un martillo.

Leeman y Duveen (1999) investigaron cómo la diferenciación de roles y atributos sociales de género, influye en el razonamiento moral de los niños y cómo la relación entre fuentes alternativas de autoridad, afecta la formación de consensos en el razonamiento moral entre pares. Descubrieron que los niños que dieron respuestas autónomas individualmente tuvieron más éxito al persuadir a sus contrapartes, pero en las parejas donde había discrepancia entre la autoridad epistémica y ontológica, la formación de consensos fue más conflictiva. Los autores concluyen que tanto la autoridad epistémica como la ontológica son importantes para legitimar los juicios y ejercer influencia sobre el razonamiento moral infantil, y que los niños otorgan diferentes significados al conocimiento según el contexto relacional en el que está inserto.

Woloski et al. (2016), abordan la relación entre el juego y el desarrollo desde una perspectiva psicoanalítica y resaltan el papel del juego en la constitución psíquica. Afirman que, al jugar, el niño y su compañero de juegos utilizan diferentes recursos afectivos, cognitivos y simbólicos para recorrer

espacios y escenarios, ensayar roles sociales y poner a prueba aspectos de la vinculación afectiva con el otro. En cuanto a la relación con el género, señalan que el juego es una actividad en la que se pueden evidenciar distintas rotulaciones del mismo, transmitidas por el contexto social. Los autores realizaron dos investigaciones con infantes en Israel (2005) y Buenos Aires (2012), con el objetivo de diferenciar temáticas de juego posibles, identificar la variación de las elecciones de juego, la duración en el tiempo y dilucidar quién propone el juego. Se observaron interacciones de juego entre madre y niño/a en diferentes escenarios socioculturales. En líneas generales, no se evidencian grandes diferencias en cuanto a las temáticas, pero sí se observan algunas distinciones puntuales respecto del tipo de juego: las niñas recurren más a la utilización de bebés y los niños desempeñan un juego más ligado a la competencia y una mayor exposición e intervención del cuerpo. Ambas experiencias destacan la importancia de las influencias socioculturales en la elección de temas para el juego, y cómo prevalecen los estereotipos culturales transmitidos en la socialización primaria.

Hoffman et al. (2017), desde las coordenadas de teorías interseccionales, realizaron un estudio sobre el desarrollo de la identidad de género en adolescentes franceses de distintos orígenes étnicos. Investigaron las nociones de presión para conformarse al género y tipicidad de género, bajo la hipótesis de que las diferencias de etnia influyen tanto en la conformidad como en la tipicidad de género. Encontraron que la presión para conformarse al género aumentó en los adolescentes norafricanos, mientras que la tipicidad de género se redujo en los varones franceses europeos. Los autores sugirieron que las diferencias culturales y el desacoplamiento de los valores culturales de sus países de origen y los de Francia podrían explicar las diferencias en los resultados entre los dos grupos étnicos.

Cortez Ramírez (2011) realiza una investigación para comparar las representaciones sociales de género en estudiantes secundarios de una escuela pública de Colombia. Entiende a la noción de género como una construcción social de los modos de ser mujer y hombre, vinculada con las representaciones sociales elaboradas en el contexto en donde se construye la subjetividad e identidad de los sujetos. A través de la observación participante a dos grupos (70 varones y 70 mujeres), y un grupo focal (20 varones y mujeres) de estudiantes secundarios, se indagaron las ideas sobre identidad y roles de género. Los resultados mostraron un núcleo de creencias tradicionales sobre la feminidad y masculinidad, basadas en las diferencias

(aspecto físico, actividades laborales y roles), que no dan cuenta de los cambios en las teorizaciones tendientes a la equidad de género.

Ortega Vargas et al. (2005), consideran que las posiciones, las prácticas y los roles sociales asignados a hombres y mujeres se reproducen en las actividades y funciones que cumplen padres y madres respecto del mundo laboral, del hogar y del cuidado de los hijos. Proponen que las concepciones de género y los discursos sociales que las legitiman se socializan en la familia, puesto que es a través de las interacciones familiares y de sus experiencias donde los niños comienzan a “tomar conciencia del rol de su sexo” (p.6). Realizaron un estudio consistente en un cuestionario administrado a 20 niños y niñas de 10 a 12 años, sobre las posturas infantiles respecto de las concepciones y estereotipos sociales de género. En los resultados muestran que las niñas y niños presentan un discurso con matices de igualdad de género en algunas actividades, como es el caso del juego y la inclusión de niñas en juegos asignados socialmente a varones, pero aún sostienen las desigualdades de género en las actividades estipuladas para padres y madres respecto del mundo del trabajo y de las actividades del hogar, y muestran una correspondencia con las pautas culturales prevalecientes respecto de lo esperado y actividades asignadas a los hombres y las mujeres.

Zosuls et al. (2011), clasifican las investigaciones, publicadas durante 30 años en la revista *Sex Roles*, en base a tres criterios: el método de investigación, los grupos de edad estudiados y los temas de investigación. En cuanto a los métodos, las encuestas y entrevistas no experimentales son los más utilizados, seguidos de los experimentales y observacionales, y pocos estudios utilizan diseños longitudinales o transversales. Sobre los grupos de edad estudiados, la adolescencia fue el período más indagado, seguido de la mediana infancia, mientras que la investigación en bebés y niños pequeños fue escasa. En cuanto a los temas de investigación, los estudios se centraron en las diferencias de género, la socialización de género, la elección de juguetes, los estereotipos, los roles de género y la identidad de género, entre otros procesos psicológicos. La categoría más común fue la de diferencias de género, seguida de la socialización de género, aunque desde el año 2000 esta categoría se comenzó a estudiar asociada a las variables de acoso y violencia. Otros estudios abordaron la relación entre los procesos cognitivos subyacentes al desarrollo de género y los efectos de los estereotipos en las percepciones de los niños, sus juicios sociales y sus expectativas.

## La investigación que proponemos y los interrogantes que la guían

A partir de esta revisión bibliográfica, realizamos un estudio empírico con entrevistas en profundidad para acceder al punto de vista infantil. Las preguntas que orientan la indagación, son: ¿qué representaciones acerca de las diferencias de género han elaborado niños y niñas de 10 y 11 años?, ¿Se pueden establecer jerarquías de género en sus respuestas?, ¿Qué estereotipos de género se pueden identificar en sus respuestas?, ¿Se pueden encontrar también sentidos innovadores respecto al modo en que socialmente se organizan los géneros?, ¿Cuáles son las ideas y creencias infantiles acerca de lo femenino y lo masculino?, ¿Se pueden reconocer concepciones de tipo biologicista que reducen el género a las diferencias sexuales en las ideas de los niños y las niñas?, ¿Cuáles son las fuentes de conocimiento que ellos reconocen?, ¿Han tenido clases de ESI en sus escuelas?, ¿cómo las valoran?, ¿Conversan con sus compañeros sobre estos temas?

En función de estas interrogantes, nos planteamos como objetivos indagar las representaciones de niños y niñas respecto de las diferencias de género. Se trata de reconocer y caracterizar en las respuestas de las y los entrevistados, tanto la presencia de estereotipos de género, como de sentidos innovadores respecto al modo en que socialmente se organizan los géneros, bajo la hipótesis general de que ambos aspectos se manifestarán en sus verbalizaciones. Se trata de un estudio exploratorio descriptivo, con enfoque cualitativo, basado en un diseño de estudio de casos (EC) con muestra intencional. Particularmente, es un EC intrínseco (Stake, 1999), puesto que los casos interesan en sí mismos y son los que motivan el estudio.

La casuística se constituye a partir de una muestra intencional por conveniencia de 10 sujetos, 5 autopercebidos como varones y 5 cinco como mujeres; sin embargo, la cantidad de casos abordados permanece abierta a la posibilidad de incluir otras autopercepciones no conformes a lo que convencionalmente se espera de acuerdo al sexo anatómico. Como criterios de inclusión, se establecieron: a- sujetos de 10 y 11 años de edad, porque presentan mayores posibilidades de verbalizar y justificar sus opiniones que en la primera infancia, así como de considerar el punto de vista del otro, por haber superado el pensamiento egocéntrico (Piaget, 1986), característico de momentos anteriores en el desarrollo. Asimismo, se trata de sujetos que se encuentran en tiempos previos al ejercicio de la sexualidad, aspecto

que podría jugar algún papel al elaborar sus respuestas; y b- sujetos de nivel sociocultural medio, determinado por el nivel educativo alcanzado de madres y padres (terciario o universitario), y encontrarse al menos uno de los dos en situación laboral estable.

La técnica utilizada para la recolección de datos consiste en una entrevista en profundidad, al estilo del método clínico crítico piagetiano, que indaga el punto de vista infantil, sus argumentos y justificaciones (Castorina et al., 1984; Tau y Gómez, 2016). Al final de la entrevista, se le presentan al sujeto dos imágenes de personas con vestimenta típica de distintas profesiones u oficios. A partir de estas, se realizan preguntas para que identifiquen las diferentes ocupaciones e indiquen la posibilidad o no de ser ejercidas por cualquier persona, independientemente del género. Las dimensiones sobre las que se organiza la entrevista son: autopercepción de sexo de los sujetos; reconocimiento de diferencias y jerarquías entre géneros; atribución de las diferencias; informaciones recibidas; fuentes de esas informaciones; y posibilidades de reflexión con pares y docentes. Las entrevistas, administradas de manera individual, son grabadas, desgrabadas y protocolizadas para el análisis y categorización de las respuestas. Las primeras fueron realizadas de manera presencial; luego, debido a la situación de pandemia por Covid-19 y al aislamiento obligatorio, decidimos realizarlas de manera virtual, a través de diferentes herramientas de videollamada.

En lo que respecta a las consideraciones éticas y procedimentales, en las investigaciones con niños y niñas es central tener en cuenta que los destinatarios de la práctica son sujetos que se encuentran en condiciones de relativa autonomía o vulnerabilidad expuesta (Sánchez Vazquez y Borzi, 2014). Es por esa razón que se deben tomar ciertas precauciones éticas, tales como informar a los sujetos entrevistados, de manera apropiada a su edad y nivel de comprensión, acerca de los objetivos principales de la investigación. Se busca obtener su consentimiento para participar de forma voluntaria y se les informa que pueden retirarse de la investigación en cualquier momento si así lo desean. Además, se solicita el consentimiento informado de la madre o el padre de los sujetos y se garantiza la confidencialidad de los datos y la protección de su identidad en cualquier situación de difusión de los resultados.

## Ideas infantiles relevadas sobre las diferencias de género y las fuentes de información recibida

En esta sección nos enfocaremos en la caracterización y el análisis de los datos recabados, a partir de las dimensiones de la entrevista realizada: autopercepción de sexo/género de los sujetos; reconocimiento de diferencias y jerarquías de género presentes en las respuestas de las y los niños, y a los comentarios sobre imágenes fotográficas de adultos que desempeñan diversas profesiones; atribución causal de las diferencias; tipos y fuentes de las informaciones recibidas en relación al tema; y finalmente, posibilidades de reflexión con pares y docentes. Presentamos los hallazgos relevados en cada una.

### *a- Autopercepción de sexo/género de los sujetos*

La primera pregunta de la entrevista busca explorar las diferentes formas de nominar el género, considerando como categorías de análisis “femenino”, “masculino” y “otros”. Se recurre al Documento Nacional de Identidad (DNI) del entrevistador, quien lo muestra a la o el entrevistado, y realiza preguntas sobre la denominación tal como aparece allí. Su objetivo es no sólo explicitar las categorías vigentes en el documento, sino también indagar si los niños y las niñas conocen otras formas de autopercepción y nominación. La totalidad de los sujetos entrevistados se autoperceben como mujer o varón, de acuerdo a su sexo biológico. Seis de ellos respondieron que sólo puede decir femenino o masculino en el DNI; más aún, Joa y JP afirman que solo conocen los términos femenino y masculino, pero tras ser consultados sobre la posibilidad de otra opción, sugieren soluciones creativas al decir: “No. Salvo que ponga una ‘R’ de robot”; o “A menos que haya una ‘P’ para perro, pero no”, respectivamente. Incluso Nic, sostiene que no es necesario utilizar lenguaje inclusivo porque, en su opinión, “no anuncia nada. Todes, en género, diría... no existe, no hay género Todes”. Si bien cuatro de ellos reconocen la existencia de otras alternativas de género, no logran identificarlas ni saber cómo denominarlas. Por ejemplo, Cam afirma: “Ehhh... sí, puede haber, pero no me acuerdo cómo se decía... no me acuerdo cómo se decía la otra cosa...”. Cec afirma que se nace con la “sexualidad femenina” o “masculina”, y la distingue del género, que alude a “como vos te sentís, si sos masculino o femenino. (...) Alguno de esos dos... o sea, te podés sentir con los dos también. O ninguno, y sos una

*persona*". Luc dice *"Hay una cosa, pero no me acuerdo cómo es (...) podés ser... no tenés género"*. Finalmente, Lu dice *"Hay algunos que no saben bien qué género son. No me acuerdo bien cómo se llama"*.

## **b- Reconocimientos de las diferencias de género**

Para esta dimensión, las categorías de análisis fueron los "caracteres sexuales", "vestimenta" y "actividades". Los datos iniciales muestran que algunos de los participantes entrevistados utilizan distintos criterios para establecer diferencias entre niños y entre adultos. Sin embargo, en general, discriminan rasgos que identifican como "femenino" y "masculino". La mayoría lo hace desde una perspectiva biologicista binaria, sin distinguir entre sexo y género, y se basa en los caracteres sexuales secundarios como la voz, la presencia o ausencia de vello facial y las diferencias en el cuerpo. Algunas características atribuidas a uno de los géneros, como la fuerza en los varones, también son tomadas en cuenta. A continuación, se transcriben algunas respuestas infantiles que ilustran lo mencionado anteriormente. Al preguntarle a Cec cómo distingue "chicos y chicas", ella responde: *"veo que las mujeres no tienen tanto pelo en la cara o en la parte del cuerpo, y generalmente los hombres sí"*. JP, por su parte, dice: *"los chicos tienen el pelo corto y hablan con una voz más grave"*. Lu responde de manera más general: *"el cuerpo, capaz"*, pero cuando el entrevistador le pide que circunscriba alguna característica en particular al interrogar *"cuando decís 'el cuerpo', ¿a qué te referís?"*, su respuesta es: *"y, todo más o menos"*, sin mayores especificaciones.

Otros sujetos señalan que la diferencia atañe a caracteres sexuales primarios (*"partes íntimas"*, *"amamantar"*, *"quedar embarazada"*). Luc afirma que podía diferenciarlos *"por si tiene pechos o no"*, mientras que Cam considera que *"Por ejemplo, si tenés un bebé recién nacido, lo amamantás, eso no lo puede hacer un hombre. Parir, también"*.

Algunos refieren que el corte de pelo (largo o corto) y el tipo de ropa y accesorios usados son aspectos importantes a la hora de distinguir entre los géneros. Lu, por ejemplo, afirma: *"Y... los chicos creo que usan pantalones más grandes. Y las chicas, un poco más apretados, más chiquitos"*, mientras que Nic dice *"Por ejemplo, una mujer puede estar con falda y un corpiño y un hombre con un pantalón largo y una camiseta de fútbol"*.

En cuanto a la indagación sobre las diferencias entre varones y mujeres adultos, pareciera haber cierta incongruencia en las verbalizaciones, ya que en sus respuestas establecen una especie de igualdad a nivel general o universal sobre los derechos a realizar o participar de una actividad, pero no en la indagación de casos particulares. Por ejemplo, al preguntarle a Joa si hay tareas exclusivas de hombres o mujeres, responde negativamente, y justifica con la afirmación: *“porque tenemos los mismos derechos... porque si no sería injusto”*; pero al indagar con mayor profundidad si sabe de algún caso en el que haya diferencias, responde *“y, capaz que, por ejemplo, el hombre se queda más a trabajar o se va a diferentes lugares más seguido y la chica como que se tiene que quedar en la casa cuidando”*. En varios protocolos se registró esta discrepancia entre lo universal (es decir, respuestas que afirman que no hay diferencias en cuanto a las tareas que realizan y que *“todos pueden hacer todo”*), y lo particular (respuestas que sostienen que hay cosas *“de varones”* y *“de mujeres”*, pero sin precisar qué cosas en cada caso, e inclusive bajo la afirmación de que no se les ocurría o no recordaban).

En el curso de la entrevista clínica, se incluyó material gráfico con imágenes de personas con diversas profesiones u oficios, para explorar si aparecen de modo explícito determinados estereotipos de género. Al indagar sobre las actividades que realizan las personas de la lámina y las preferencias del participante entrevistado respecto a quién convocar para cada actividad (p. ej. pintar o arreglar una pared, consultas médicas o judiciales, entre otras), la mayoría de los sujetos consideró que el género no resultaba determinante para la posibilidad de realizar distintas actividades y que por eso elegirían tanto a uno como a otro. Lu resuelve el dilema de llamar a un pintor o una pintora con un criterio pragmático: *“Y no sé, al que tenga más tiempo”*; frente a la misma disyuntiva respecto a profesionales de la salud, *“Al que esté más recomendado, capaz”*. La entrevista realizada a Cec presenta una particularidad: si bien ella había afirmado la igualdad para todas las preguntas que indagaban reconocimiento de diferencias de género, frente a la pregunta por a quién llamaría si necesitara de alguna de esas profesiones u oficios, oscila entre llamar a cualquiera y llamar a alguien de su mismo género, refiriéndose a la *“comodidad”* que implica compartir con alguien del mismo género. En sus palabras: *“A mí depende, si yo me siento cómoda me daría igual llamar a cualquiera, o si yo me siento cómoda llamar a una mujer, si soy mujer la llamo; si soy hombre y me siento más cómoda con una mujer o con un hombre, llamo a uno de los*

*dos”, “Eh... yo, a mi depende, me da igual. Si consigo mecánico, voy con el mecánico; si consigo mecánica, voy con la mecánica. Pero si yo tuviera que escoger a alguno de los dos sería la chica”.*

### **c- Atribución causal de las diferencias**

Respecto de la atribución causal, se consideraron como categorías la referencia a aspectos “biológicos” y/o “socioculturales”. Así, seis de los sujetos entrevistados refieren a los caracteres sexuales secundarios y cuatro a los primarios como originantes de las diferencias, tal como ejemplificamos en la dimensión anterior. Asimismo, Cec reconoce que “la sociedad” juega un papel importante en el establecimiento de roles de género cuando dice: *“la sociedad enseña eso desde hace tiempo”*; y frente a la pregunta de cómo la sociedad enseña eso, responde: *“O sea, lo ves, visualmente... En las películas, porque salen películas, tiene que ser transmitido por la gente importante”*.

### **d- Tipos y fuentes de información recibida respecto de los géneros y sus diferencias**

Con relación a la información obtenida sobre estas temáticas, se tuvo en cuenta como tipo la “sistematicidad” o “no sistematicidad” de la misma; y entre las fuentes, la “familia”, la “escuela (ESI)”, los “medios de comunicación” y “otras”. La mayoría de los sujetos refiere haber recibido información en la escuela, y solo algunos manifiestan haber conversado sobre estos temas en el ámbito familiar o en ambos. La mitad reconoce haber recibido o estar por recibir ESI, y la otra mitad afirma que no o que desconocen su significado. Cec refiere saber qué es la ESI *“Porque ya mis papás me han explicado qué es la ESI”*. Sin embargo, la forma en que han trabajado esa información es heterogénea, y esta amplitud se pone de manifiesto en las diversas respuestas infantiles: mientras que varios niños y niñas afirman no haber escuchado mencionar a la ESI, otros sujetos tienen un taller semanal sobre educación sexual, que además es trabajado por docentes de materias diferentes. En este sentido, JP afirma que para las charlas de ESI *“Va alguien más, la directora y el profesor de educación física”*. En una línea de trabajo diferente, Nic comenta *“Sí, sí nosotros tenemos esas ESI, eso tenemos. ESI y, sobre todo, desde que empezamos”*, e incluso afirma que hace un tiempo que trabaja sobre ello: *“Uy, ESI tengo desde los 8 y 9*

[años]”. Por su parte, Cec agrega: “*Generalmente tenemos charlas entre todos, o por ahí estamos empezando una unidad nueva de un libro nuevo que trata sobre eso: el trabajo de los hombres, de las mujeres, mecánica, todas esas cosas y ahí surge ese tema*”. Cuando a Cam le preguntan si tiene ESI en la escuela, responde “¡Muchas veces! De hecho, el proyecto del que te hablé, está en mi computadora en los archivos, justamente habla de eso, de la ESI”, “ESI tengo con la maestra normal de la escuela, no con alguna maestra específica de ESI. La maestra que tenemos, que enseña todo, enseña ESI. No mucho, porque no es la materia principal, pero sí”. Al indagar desde cuándo, responde “*Desde primer grado hasta este. Todavía en 6to no tuvimos, pero seguramente vamos a tener. Hasta ahora, de 1ero a 5to grado*”.

### ***e- Posibilidades de reflexión con pares y docentes***

Finalmente, en esta dimensión se tomaron como categorías de análisis la “posibilidad de conversar con otros” sobre estos temas y la “falta de la misma”. Para quienes sí lo hicieron, se tuvo en cuenta si las charlas fueron con pares, con familiares o con docentes. Las respuestas se repartieron por mitades: cinco manifestaron la posibilidad de charlar sobre estos temas en la escuela con docentes y compañeros, o con amigos y familiares fuera de la escuela; y cinco afirmaron no conversar sobre estos temas con sus compañeros, más allá de que se haya tratado el tema en el seno del aula de clases. Así, Cam afirma: “*en el recreo a veces me pongo a charlar... sobre eso, las movilizaciones que habían hecho las mujeres y esas cosas, los derechos que ellas deberían tener, pero no tienen*”; mientras que JP, frente a la pregunta de si conversan estos temas con compañeros o si le gustaría hacerlo, responde de manera negativa.

## **Conclusiones**

Como se puede apreciar, en este relevamiento de temas y tipos de investigaciones realizadas sobre las diferencias de género en sus múltiples dimensiones, son escasos los trabajos que se enfocan en el desarrollo de la comprensión de esta noción a través de estudios longitudinales o transversales. La multiplicidad de investigaciones ha puesto de manifiesto que varios aspectos no han sido suficientemente estudiados. Por un lado, la proliferación bibliográfica sobre el género, como área de conocimiento

específico, no ha sido acompañada por suficientes investigaciones de campo con metodología cualitativa, lo cual constituyó un problema a la hora de establecer antecedentes específicos para nuestra investigación, o para otras posibles con este enfoque. A su vez, en la mayoría de los estudios que sí aportan material empírico, no se recupera el punto de vista infantil sobre las nociones indagadas, en tanto se realizan inferencias sobre relaciones causales basadas en índices de correlación, que aportan escasa información sobre cómo las niñas y los niños piensan las nociones objeto de estudio.

En relación con la hipótesis planteada, los datos respaldan la idea de que las concepciones infantiles sobre el género revelan tanto estereotipos como ideas originales de los propios niños sobre el tema. Esto se evidencia en lo novedoso de las respuestas que dan los sujetos cuando se les solicita que justifiquen su punto de vista.

Respecto de las diferencias de género, las respuestas mostraron, en general, concepciones más ligadas a una perspectiva biologicista binaria, sin distinción entre sexo y género, basada en caracteres sexuales primarios y secundarios. Solo en uno de los casos se establece una diferencia entre ambos, al definir a cada uno y señalar el papel de la sociedad en la diferenciación. Asimismo, la totalidad de las y los entrevistadas/os hicieron alusión al derecho a la igualdad de género en cuanto a las ocupaciones y actividades de la vida cotidiana. Esta interpretación sugiere una respuesta original ante la contradicción que surge al considerar que “todos pueden hacer todo”, mientras que se observa la persistencia de estereotipos de género en situaciones concretas de la vida cotidiana. Algunos de estos estereotipos incluyen la noción de que lo femenino se limita al ámbito familiar o privado, que existen actividades específicas para cada género, y que la vestimenta es un factor distintivo del género.

Los niños y las niñas identifican diversas fuentes de conocimiento, tales como las clases de ESI en el entorno escolar, las conversaciones con adultos durante sus experiencias diarias, los intercambios con sus compañeros, y otras fuentes como la televisión. Sin embargo, en la mayoría de los casos, no expresan explícitamente las valoraciones que hacen sobre estas fuentes de conocimiento. La variabilidad en la manera en que se abordan los contenidos de la ESI en el aula nos lleva a considerar que, en algunos casos, se integra y se concibe de manera transversal, en línea con las normativas que rigen en nuestro país. Sin embargo, en otras ocasiones, la información se aborda de forma esporádica e incluso, por personas externas a

la institución. Un ejemplo de esta variabilidad es un niño que menciona recibir clases semanales de ESI impartidas por una maestra distinta a la habitual (responsable del curso). En este caso, se podría inferir que existe cierta sistematicidad en cuanto a la periodicidad, pero no se cumple con la transversalidad de la perspectiva. En otro escenario, la responsabilidad de abordar la información recae en la psicopedagoga de la institución, en forma de talleres. Sin embargo, no se puede concluir que no exista un trabajo conjunto e integrado entre los docentes en las propuestas de enseñanza. Es posible que haya intercambios sobre el tema dentro de las instituciones que no sean observables para los niños y niñas entrevistados, lo cual podría explicar la diversidad de enfoques. En resumen, la forma en que se abordan los contenidos de la ESI en el aula varía considerablemente, lo que sugiere la existencia de diferentes enfoques y prácticas dentro de las instituciones educativas en relación con este tema.

En base a lo señalado y a la importancia del tema en el contexto actual, creemos que esta investigación puede brindar una mirada desde la psicología del desarrollo, sobre las concepciones infantiles y ofrecer, además, insumos valiosos para la elaboración de propuestas de enseñanza de la ESI en el ámbito escolar.

## Referencias bibliográficas

- Benjamin, J. (1997). *Sujetos iguales, Objetos de amor. Ensayos sobre el reconocimiento y la diferencia sexual*. Paidós.
- Borzi, S. (2016). Introducción. En S. Borzi (Coord.), *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad. Perspectivas, debates e investigaciones actuales* (pp. 9-13). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52713>
- Castorina, J. A. (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 19-44). Miño y Dávila.
- Castorina, J. y Lenzi, A. (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños: Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Gedisa.

- Castorina, J. A., Lenzi, A. M. y Fernández, S. (1984). Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. En J. A. Castorina, A. Lenzi, S. Fernández, H. M. Casavola, A. M. Kaufman y G. Palau (Coords), *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas* (pp. 83-118). Miño y Dávila.
- Cortéz Ramírez, D. (2011). Identidad y roles de género en estudiantes de un colegio público de Villavicencio. *Pensando Psicología*, 7(13), 91-103. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/394>
- Crosta, A., Rosenfeld, M., Pesenti, M., de León, G., Rodríguez, M.J., Balzano, A., García, A. y Moch, S. (2011). *Programa de Desarrollo Infantil. Primeros años. La Perspectiva de Género en los primeros años*. Consejo Nacional de Políticas Sociales. <https://n9.cl/r5rz0>
- del Pino Rubio, S. y Verbal Stockmeyer, V. (2019). La identidad de género en Chile, problematizando el debate. *Revista Liminales. Escritos Sobre Psicología y Sociedad*, 4(7), 155-178. <https://doi.org/10.54255/lim.vol4.num07.265>
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), 9-48. [https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion\\_Psicologia/v10\\_n1/pdf/a02.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion_Psicologia/v10_n1/pdf/a02.pdf)
- Delval, J. y Padilla, M. L. (1999). El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. En F. López, I. Etxeberria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 125-150). Pirámide.
- Fraser, N. y Nicholson, L. (1992). Crítica social sin filosofía: un encuentro entre el feminismo y el posmodernismo. En L. Nicholson (Comp.), *Feminismo / Posmodernismo*. Feminaria.
- García Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos en Psicología*, 7, 71-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271020873007>
- Hoffman, A. J., Dumas, F., Loose, F., Smeding, A., Kurtz-Costes, B. y Régner, I. (2017). Development of gender typicality and felt pressure in European French and North African French adolescents. *Child Development*, 90(3), e306-e321. <https://doi.org/10.1111/cdev.12959>
- Hyde, J. S., Bigler, R. S., Joel, D., Tate, C. C. y van Anders, S. M. (2019). The future of sex and gender in psychology: Five challenges to the gender

- binary. *American Psychologist*, 74(2), 171-193. <https://doi.org/10.1037/amp0000307>
- Leeman, P. J. y Duveen, G. (1999). Representations of authority and children's moral reasoning. *European Journal of Social Psychology*, 29(5-6), 557-575. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199908/09\)29:5/6%3C557::AID-EJSP946%3E3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199908/09)29:5/6%3C557::AID-EJSP946%3E3.0.CO;2-T)
- Lenzi, A. M. y Borzi, S. (2016). Desarrollo de conocimientos sociales. Desafíos y perspectivas. En S. Borzi (Coord.), *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad. Perspectivas, debates e investigaciones actuales* (pp. 14-41). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52713>
- Ley 26150 de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006. B.O. No. 31017.
- Lloyd, B. y Duveen, G. (2003). Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género. En J.A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 41-64). Gedisa.
- Martínez, A. (2015). Estudio de sujetos no conformes al género en la sociedad actual. Autopercepción en torno a la identidad y al cuerpo. *Orientación y Sociedad*, 15, 133-148. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61766>
- Martínez, A. (2016). Feminismo psicoanalítico norteamericano de finales de siglo XX: potencialidades y limitaciones de los aportes conceptuales de Jessica Benjamin. *Perspectivas en Psicología*, 13(2), 115-123. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.11303/pr.11303.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11303/pr.11303.pdf)
- Martínez, A. (2017). “No se nace mujer y jamás se llega a serlo”: Dimensiones corporales / figuraciones de género. *En letra*, 4(8), 4-33. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8789/pr.8789.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8789/pr.8789.pdf)
- Money, J., Hampson, J.G y Hampson, J.L. (1957). Imprinting and the establishment of gender role. *AMA Arch NeurPsych*, 77(3), 333-336. <https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1957.02330330119019>
- Ortega Vargas, M. L., Rubio Guzmán, L. A. y Torres Briseño, R. E. (2005). Niños y niñas y perspectiva de género. *Estudios sobre las familias*, 4, 5-20.
- Piaget, J. (1986). *La Epistemología Genética*. Debate.

- Rocha Sánchez, T. E. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 250-259. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412891006>
- Sánchez Vázquez, M. J. y Borzi, S. L. (2014). Responsabilidad del psicólogo en investigación con participantes vulnerables. *Revista de Psicología-Segunda época*, 14, 90-108. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51941>
- Shabel, P. N; García, M. y Castorina, J. A. (2022) La construcción de conocimiento de lxs niñxs sobre la política. Una revisión crítica de las investigaciones en psicología del desarrollo desde la antropología social. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 19(19), 1-29. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2021-191904>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de casos*. Morata.
- Stoller, R. (1968). *Sex and gender; on the development of masculinity and femininity*. Science House.
- Tau, R. y Gómez, M. F. (2016). La entrevista clínica en la investigación del conocimiento infantil. En S. Borzi (Coord.), *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad. Perspectivas, debates e investigaciones actuales* (pp. 63-77). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52713>
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 37-68). Alianza.
- Woloski, G., Silver, R., Laplacette, J. A., Vardy, I. y R. De Schejtman, C. (2016). Particularidades de la identidad de género en el juego interactivo de niños y niñas con sus madres y padres en la primera infancia. *Anuario de investigaciones*, 23, 321-329. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/78086>
- Zosuls, K., Miller, C., Ruble, D., Martin, C. y Fabes, R. (2011). Gender Development Research in Sex Roles: Historical Trends and Future Directions. *Sex Roles*, 64, 826-842. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9902-3>