

Identidad de género y ceguera en la infancia

Gender identity and blindness in childhood

José Carlos Cervantes Ríos¹ 

Universidad de Guadalajara, Puerto Vallarta, México
jose.crios@academicos.udg.mx

Silvia Chávez García² 

American School of Puerto Vallarta, Puerto Vallarta, México
schavez@aspv.edu.mx

Recibido: 24/10/2022. Aceptado: 25/11/2022.

RESUMEN

El texto es parte de un estudio cualitativo cuyo objetivo es caracterizar la identidad de género en niñas/os ciegas/os desde la psicología histórico-cultural. El trabajo de campo se realizó con infantes entre seis y doce años en una escuela primaria ubicada en la ciudad de Zapopan, Jalisco, México en 2022. Las técnicas de investigación fueron entrevistas semiestructuradas a docentes y registros de observación de infantes durante clases y el receso. El principal hallazgo es que los signos del género no se internalizan debido a que son adquiridos por medio de la vista. La consecuencia de esto es que su expresión e identidad de género se construyen de forma distinta.

Palabras clave: identidad de género, infancia, ceguera.

ABSTRACT

This paper is part of a qualitative study of gender identity in blind girls and boys between the ages of six and twelve, through the lens of historical-cultural psychology. The fieldwork was carried out in 2022 at an elementary school located in Zapopan, Jalisco, Mexico. Semi-structured interviews with teachers and observation records of infants both in the classroom and at recess time were used for data collection. The main finding is that gender is diluted in their childish thinking because the signs of this dimension are acquired through sight. As a consequence of this, their gender identity and expression is constructed differently.

Keywords: Gender identity, childhood, blindness.

¹Doctor en educación, profesor-investigador, Universidad de Guadalajara, Puerto Vallarta, México. Línea de investigación: Identidad de género. Últimas publicaciones: *La identidad de género como concepto cotidiano en la infancia temprana; Estereotipos de género en adolescentes mexicanas/os.*

²Maestra en educación, docente e investigadora independiente, American School of Puerto Vallarta, Puerto Vallarta, México. Línea de investigación: Identidad de género. Últimas publicaciones: *La identidad de género como concepto cotidiano en la infancia temprana; Estereotipos de género en adolescentes mexicanas/os.*

Introducción

La adquisición de la identidad de género ha sido un tema de interés para la investigación psicológica. Principalmente tres teorías han explicado esta cuestión: psicoanálisis, aprendizaje social y desarrollo cognitivo. De manera sucinta todas llegan a estas coincidencias: a) la identidad de género³ comienza y termina con la identificación del sexo biológico; b) ésta se instala entre los tres y siete años para no cambiar; y c) en este proceso la familia o los otros son modelos de conductas apropiadas a dicho sexo.

Anteriormente (José Carlos Cervantes y Silvia Chávez, 2021) se estudió la génesis de la identidad de género desde la psicología histórico-cultural, concluyendo que ésta no se consolida en la infancia sino hasta avanzada la adolescencia; el motivo de esta confusión es por la exposición —y posterior interiorización— a estereotipos y roles desde el nacimiento.

La apariencia diferenciada por femenino o masculino es el más básico de los atributos de género y se adquiere por observación desde edades tempranas. De hecho, la expresión de género —entendida como la referencia que una persona comunica a otras en forma de comportamientos, vestimenta, apariencia física, formas distintivas de interacción social, patrones en el discurso, entre otros (Eva Alcántara, 2016)— es adquirida principalmente de forma visual.

Cuando una persona presenta condición de ceguera⁴ se enfrenta a un problema de adaptación en todas las esferas de la vida material y social. El ser humano está adaptado para tener un primer contacto con la realidad a través de los sentidos. La vista capta y canaliza la mayor parte de los estímulos externos. Cuando un infante no cuenta con alguno de estos recursos psicofisiológicos, sus desarrollos natural y cultural no se corresponden (Lev Vygotski, 1997). Los signos, símbolos, técnicas e instrumentos fueron dispuestos para ser asimilados por videntes. Quienes no cumplen esta condición requieren de un sistema especial que permita su acceso a la vida histórico-cultural.

Lev Vygotski (1997) explica que, en los casos donde hay afectación, se puede observar más claramente la discrepancia entre el desarrollo natural y el cultural, lo que permite una mejor comprensión en general porque la explicación de un fenómeno psicológico en condiciones distintas a las comunes problematiza la normalidad. Por lo tanto, explicar cómo se forma la identidad de género en personas invidentes arroja luz para entender a las videntes.

Pocos estudios se han hecho sobre la formación de la identidad de género en personas ciegas. En la bibliometría hecha por Silvia Borrego (2015) queda claro que las publicaciones que explican teóricamente este proceso de adquisición son escasas; la mayoría son propuestas educativas para su mejor desarrollo en el área de la identificación y sexualidad.

Freixas (en Silvia Borrego, 2015) considera que la teoría del desarrollo cognitivo es la que más ha estudiado este fenómeno y, por tanto, la más aceptada. Un aspecto por resaltar en esta revisión es que Eugenio Monsalvo (en Silvia Borrego, op. cit.), —el referente con mayor producción

³La identidad de género es entendida como "...un proceso evolutivo por el que se interiorizan las expectativas y normas sociales relativas al dimorfismo sexual, y hace referencia al sentido psicológico del individuo de ser varón o mujer con los comportamientos sociales y psicológicos que la sociedad designa como masculinos o femeninos" (Isabel Martínez y Amparo Bonilla, 2000, p. 90).

⁴Se considera ceguera legal a la condición de deficiencia visual grave, esto es, que no pueda ser corregida a un nivel de normalidad. Se subdivide en dos grupos: ambliopes, quienes perciben luz suficiente para la movilidad, pero no para tareas instrumentales como leer y escribir; e invidentes, quienes requieren ayuda hasta para la movilidad (Eugenio Monsalvo, 1996). Para este trabajo la distinción no es relevante y se usará indistintamente ciego, invidente o deficiente visual.

académica— reconoce que no sabe cómo se adquiere la identidad de género; esta ausencia de conocimiento es un campo nuevo de reflexión e investigación. A continuación, se hace un breve recuento sobre lo que cada uno de estos enfoques teóricos han propuesto respecto del tema.

a) Psicoanálisis

Varios ensayos abordan cómo las/os niñas/os ciegas/os de nacimiento logran la construcción del propio cuerpo desde el enfoque psicoanalítico. En primer término, se aclara que hay variantes en esta teoría, pero todas parten de una misma base y, en lo general, coinciden en un punto: las/os infantes ciegas/os dependen del 'Otro' para construir su propia imagen.

El término de otredad ha sido usado en distintos momentos históricos y áreas del saber. La antropología social, la filosofía y la sociología han desarrollado el concepto como esencial para la formación de relaciones sociales a partir del reconocimiento del/la Otro/a (Javier Alegre y Flavio Guglielmi, 2007). El psicoanálisis lo entiende como el elemento a través del cual la persona se configura en un proceso de identificación y desidentificación (Juana Levin, 2002).

Según esta teoría, el/la Otro/a —representado por la madre o quien le cuide— al tocar, acariciar y hablar a su bebé desde el nacimiento, establece un vínculo erótico-seductivo que dará un significado satisfactorio a la experiencia de movimiento corporal, dando sentido al proceso de la formación del yo que atraviesa por las estructuras del narcisismo, el reconocimiento de espejo y el fantasma⁵. En el caso del/la recién nacido/a ciego/a esto cobra mayor importancia porque el paso por estas fases depende enteramente del/la Otro/a ya que al carecer de visión no puede imitar y solo cuentan con la voz y el tacto de la madre como portadores de referentes de su propia persona y de la realidad (Cristina Oyarzabal, 2012).

Sin embargo, la construcción de la propia imagen se forma en la simbolización del cuerpo con tres componentes: la base, la funcional y la erótica. Para Françoise Dolto (1986), el/la recién nacido/a sabe que cuenta con una masa corpórea que lo/a contiene —imagen base—, desde la gestación donde siente que flota en el líquido amniótico y luego en los brazos de su madre. Por otro lado, su pulsión de vida se subjetiviza en el deseo y la imagen funcional le permite satisfacerlo a través de sus zonas erógenas. Para el/la bebé ciego/a, tocar se convierte en la forma de satisfacer su necesidad de placer, pero solo cuando es ayudado/a por el/la Otro/a a tener el contacto con los objetos y su propio cuerpo podrá lograr esas representaciones. Por último, la imagen erótica es descrita como la percepción que el/la bebé tiene del propio cuerpo como un dispositivo de placer, obteniéndolo o no en su relación con el/la Otro/a.

Existe otra elaboración sobre el mismo tema, según la cual el factor determinante en la construcción de la imagen del cuerpo es el lenguaje. El/la bebé ciego/a tiene un retraso en la adquisición del habla ya que la función imitativa está limitada; aquí se vuelve a la importancia del/la Otro/a, conformado por los hablantes cercanos al/la bebé, quienes le proveen de significados (Cristina Oyarzabal, 2012).

Por su parte, Lacan (en José García-Arroyo, 2005) plantea un estadio del espejo, que determina la construcción del yo —entre los dos y medio a tres años—. Aquí el/la bebé ve y

⁵De acuerdo con Cristina Daneri (2015, documento en línea) el fantasma es un concepto desarrollado por Freud que consiste en la interpretación simbólica inconsciente generada en la infancia para significar los conflictos intrapsíquicos de carácter sexual. Las otras dos estructuras se definirán más adelante en este mismo apartado.

reconoce su imagen frente al espejo no solo literalmente sino simbólicamente a través del/la Otro/a que le hace verse como alguien distinto/a, lo que permite que se identifique en una imagen libidinizada que será base de su narcisismo y amor propio. En el caso del/a niño/a ciego/a pasa igual, pero el/la Otro/a verá por él/ella y le enseñará a 'verse' y 'ver' a través del tacto y la palabra.

La teoría psicoanalítica manifiesta la relevancia del/la Otro/a proporcionando significantes al/la recién nacido/a que le permitirán construir su imagen y la del entorno, importancia magnificada en caso de ceguera, porque, si no fuera así, la persona difícilmente saldría del aislamiento provocado por la falta de estimulación visual siendo imposible su paso y superación de las distintas etapas para constituirse como ser humano.

El Psicoanálisis afirma que desde el vientre materno el feto es capaz de percibir su existencia y en la lactancia llega a distinguirse del/la Otro/a —la madre—, originando la etapa narcisista que le da sentido a la identidad social simbólica. Difícilmente un ser humano podrá tener estos alcances desde otra postura teórica por lo que se le ha señalado su incapacidad de comprobación (Mario Bunge, 2015). Incluso sobre el estadio del espejo, Lacan fue criticado porque no es posible asegurar que el júbilo que muestran los/as bebés al ver su reflejo es debido a que se perciben como un cuerpo no fragmentado (José García-Arroyo, 2005).

b) Teoría del aprendizaje social

En esta versión derivada del conductismo, la identidad de género se basa en la imitación, el modelado y el aprendizaje de comportamientos tipificados. El eje central está en los elementos visuales —largo del cabello, tipo de ropa, accesorios— que son percibidos de manera simultánea, a diferencia de los otros sentidos que requieren más tiempo o cercanía para recibir los estímulos (Carmen Calvo, 1998), lo que supone un problema cuando se carece de la visión.

Si bien la observación de modelos y su correspondiente imitación quedan limitados para personas invidentes, el mecanismo de aprendizaje conductual cobra relevancia. Por lo tanto, se infiere que los agentes de socialización se encargarán de estimular y reforzar las conductas diferenciadas por género en infantes con ceguera, con las modificaciones que se consideren pertinentes como estereotipos y expresión del género, control de patrones conductuales a través del habla y del uso de los sentidos disponibles, ya que la persona, al principio, no podrá ocuparse de la propia apariencia y comportamientos. En esta teoría no hay estudios que expliquen cómo operan los mecanismos psíquicos que conforman la identidad en sujetos videntes (Patricia García-Leiva, 2005), menos en casos de ceguera.

c) Teoría del desarrollo cognitivo

Esta teoría es la que más investigación ha hecho respecto al tema. Sobre el postulado de Kohlberg de los estadios de construcción —identidad, constancia y estabilidad de género—, se han realizado estudios en personas ciegas y con debilidad visual. Entre los hallazgos de Carmen Calvo (1998) está la necesidad de comunicarle su identidad de género. Para esta autora, el nombre es un referente clave durante la infancia, porque, a diferencia de otros indicadores como timbres de voz, en este periodo no se diferencian fácilmente (Silvia Borrego, 2015).

Eugenio Monsalvo (1996) encontró en infantes invidentes un retraso de dos a cuatro años en la constancia de género al comparar el desarrollo de este constructo con videntes. Asimismo, constató cómo el proceso se ve afectado por la ceguera: en el conocimiento del propio cuerpo, la formación de su esquema corporal es tardío; los hábitos socioculturales distintivos entre géneros

difícilmente son comprensibles sin observación, y la información que proporcionan los otros sentidos es incompleta.

Sin embargo, en otros estudios de esta naturaleza (Cowan y Guillman en Eugenio Monsalvo, 1996) se llegó a la conclusión de que infantes invidentes que habían estado educados/as en casa con programas de estimulación temprana y educación sexual adquirieron los roles de género sin diferenciarse de personas videntes. Por lo tanto, el retraso observado es explicado por la falta de preparación de madres y padres para educar en este tema a sus descendientes. Eugenio Monsalvo (1996) sostiene que es el nivel de consciencia de la propia imagen corporal del/la niño/a ciego/a lo que determina el alcance en la construcción de su identidad de género.

d) Psicología histórico-cultural

La psicología histórico-cultural no se ha ocupado de este tema, pero sí de la ceguera. Por lo tanto, se problematizan otras explicaciones psicológicas a partir de sus postulados. Lev Vygotski (1997) afirma que niñas/os con una alteración en los sentidos no poseen un desarrollo menor, sino diferente. Esta teoría plantea que las funciones psicológicas evolucionan de distinta forma, de manera que cuando aparece una limitación, insuficiencia o dificultad, cada función cambia para cumplir con su trabajo. Esto es una compensación sociopsicológica "que sigue un curso muy complejo e indirecto, sin sustituir la función suprimida [percepción visual] ni ocupar el lugar del órgano insuficiente [ojo]" (ibidem, p. 101).

Esto desmiente lo que con frecuencia se piensa de las personas ciegas sobre una supuesta capacidad táctil y auditiva extraordinarias. Las investigaciones de Lev Vygotski (1997) y su equipo comprobaron que estas funciones están disminuidas, pero tienen una compensación social. Él afirma que la ceguera coloca al infante en una posición difícil, de debilidad e inseguridad, buscando reconocimiento y superar su situación adversa.

Las personas videntes vemos el todo, pero tenemos que forzar nuestra atención para concentrarnos en las partes. Por el contrario, la atención de quien no ve está en las partes que percibe sucesivamente por el oído o el tacto, pero "...está obligado/a, cualesquiera que sean las circunstancias, a conservar cierto contacto con el mundo exterior a través del oído y por eso, hasta cierto grado, siempre debe distribuir su atención auditiva en detrimento de su concentración" (Lev Vygotski, 1997, p. 106).

En síntesis, la/el niña/o ciega/o se enfrenta a un mundo en condición de desventaja, pero con la posibilidad de compensar la insuficiencia mediante el desarrollo particular de sus funciones psíquicas mediante el habla. En coincidencia con Petzeld, Lev Vygotski afirma que "la línea directriz (...) está orientada a la superación del defecto a través de su compensación social, a través de la incorporación a la experiencia de los videntes(...). La palabra vence a la ceguera" (1997, pp. 107-108).

Las personas ciegas necesitan adaptarse a la sociedad, el medio para ello es el lenguaje, al igual que quienes vemos. Sin embargo, las exigencias sociales y el uso de esta herramienta cultural hacen que los procesos de compensación psicosocial se pongan en marcha, de modo que la estructura de la personalidad del infante invidente tiende a la normalidad (Stern en Lev Vygotski, 1997). Esto dependerá del grado en que se dé tal adaptación.

La identidad de género desde esta teoría se daría una vez que el sujeto interioriza los significados culturales sobre lo femenino y masculino, como un constructo que se aprende socialmente. Niñas/os videntes cuentan con las percepciones visuales que proveen de información

sobre estereotipos de género de manera inmediata y constante, en la ceguera no se cuenta con ello y, por lo tanto, no existe la tendencia a presentar conductas estereotipadas desde pequeños/as. Esto explicaría el retraso de dos a cuatro años que reporta la teoría del desarrollo cognitivo.

Como se observa, en las tres teorías abordadas siempre aparece el/la Otro/a y su importancia radica en ser el vínculo a través del cual bebés en condición de ceguera reciben la información sensorial externa que les conectan al mundo, clara coincidencia con la corriente histórico-cultural. Tanto el desarrollo cognitivo como el aprendizaje social dimensionan la importancia de las/os demás como la única oportunidad de adaptación con que cuenta la persona ciega.

Para la psicología histórico-cultural, las otras personas y el habla son piezas nodales, pero a diferencia del psicoanálisis sus concepciones son distintas. Para Lacan (en Manuel Hernández, 2019), lo que dicen los/as Otros/as a lo largo de la vida no solo es obtener significados sino, más importante aún, tiene la función simbólica de conformar el inconsciente y acceder a él.

El enfoque psicoanalítico es individual, a diferencia del enfoque histórico-cultural que es sociocultural y concibe el habla como la base del desarrollo de las funciones psíquicas por tratarse de un elemento de colaboración. Es el medio para interactuar con el ambiente y el recurso auxiliar con el que el infante logra la regulación de su propio comportamiento. El lenguaje, afirma Lev Vygotski, "se transforma, de medio de comunicación a medio del pensamiento" (1997, p. 139).

La/el niña/o con ceguera comienza a adquirir la identidad de género al recibir de otras personas la experiencia social del lenguaje, construyendo significados de manera colectiva. Esta limitación perceptivo-visual significa que no está en posibilidad de asumir los estereotipos de género en edades tempranas, manteniéndose lejos de la apariencia y de objetos tipificados como la ropa, colores, accesorios, peinado, pero sus seres queridos resolverán estas exigencias sociales. Por lo tanto, su identidad de género no se consolida en la infancia.

Adler (en Lev Vygotski, 1997) asegura que en la ceguera todas las funciones psicológicas, incluidas las emociones, se direccionan a la compensación, lo que él llamó 'línea directriz de la vida'. Dicha línea está enfocada en superar esta deficiencia, luego entonces, es lógico suponer que, si la energía del/a niño/a con ceguera gira en torno a esta superación, la identidad de género no es una prioridad. De ahí que depende enteramente de la importancia que tenga para las personas cercanas, lo cual explicaría el resultado de los programas de educación sexual y de género trabajados por la familia, planteados por Eugenio Monsalvo (1996).

En síntesis, lo que deducimos es que la adquisición de la identidad de género en infantes invidentes seguiría un proceso de interiorización dependiente en su totalidad de otras personas a través del habla —mayormente estereotipada— como posibilidad de desarrollar conceptos cotidianos sobre lo que significa ser hombre o mujer. Este proceso toma más tiempo y su desarrollo tiene variaciones respecto a personas videntes. Para corroborar empíricamente algunas afirmaciones rescatadas de la psicología histórico-cultural que expliquen la formación de la identidad de género, se hizo el trabajo de campo descrito a continuación.

Metodología

El objetivo de este acercamiento fue caracterizar la identidad de género en niñas/os ciegos, a través de registros de observación de dos grupos durante el tiempo de clase y de recreo, además de aplicar entrevistas semi estructuradas a dos profesoras. La guía de entrevista estuvo

conformada por ocho apartados: a) identificación del propio género; b) apariencia personal; c) expresión corporal; d) preferencias estereotipadas por género: colores, música, baile y cine; e) interacción verbal; f) el juego; g) interacciones conflictivas; y h) desempeño escolar.

Aunque las entrevistas con las maestras se dieron por separado, se observó coincidencia en sus respuestas. Ninguna tiene formación en género y entienden el concepto como la caracterización y diferenciación de lo femenino y masculino. Una se encarga del grupo de niños/as de preescolar y primeros tres años de primaria, en tanto que la otra trabaja con 4° a 6° de primaria, ambas profesionales en el área de educación especial con seis años de experiencia en promedio.

La información proporcionada por las profesoras está basada en el conocimiento empírico producto de su práctica profesional. Los aspectos sobre los que fueron cuestionadas responden a comportamientos y expresión del género en sus alumnos/as ya que se parte de la base que todavía no tienen una identidad de género formada por su rango de edad y condición visual. Los grupos estaban integrados por niñas/os de nivel escolar primario con edades entre seis y doce años tanto con ceguera como con debilidad visual y algunos con retraso mental, en una escuela ubicada en la ciudad de Zapopan, Jalisco, México.

Resultados

a) Identificación del propio género

Las profesoras entrevistadas aseguran que sus alumnas/os con ceguera tienen claro su género porque se refieren a sí mismos/as como niños/as, saben a qué baño tienen que acudir y por qué, saben que las niñas visten el uniforme con falda y los niños con pantalón, solo el uniforme de deportes es igual para ambos sexos. Estos atributos no son su elección, se les ha informado su condición de género, asignado un cuarto de baño y un uniforme particular.

De igual manera, pueden distinguir el género de otras personas. La forma en que lo hacen es mediante el nombre para niñas/os y, en el caso de adultos, se confirma con el tono de la voz: más aguda para mujeres y más grave para hombres. Una de las profesoras narró una ocasión en que un joven prestador de servicio que tenía voz aguda causó confusión entre un grupo, quienes insistían en que hablara y preguntaban por qué su nombre era de niño. Estos recursos, informan las docentes, no se les enseña en la escuela sino en la familia.

Alrededor de los dos años, los/as infantes/as son capaces de etiquetarse verbalmente a sí mismos/as y a las demás personas como niño/a (Susan Golombok & Robyn Fivush, 1994), porque la diferenciación de apariencia por género es obvia desde lo visual (Cordelia Fine, 2011), aunque para los/as invidentes que recurren a formas indirectas de información tal etiquetación se convierte en un tema de importancia menor.

La ceguera no les impide identificarse con el género que les corresponde desde la heteronormatividad, con excepción de los que presentan un retraso significativo en su desarrollo mental, lo que probablemente sucedería aún sin ser ciegos/os. Un ejemplo de esto es Tadeo, nos cuenta su profesora: "Le causaba conflicto comprender que es niño porque no sabía referirse a sí mismo como niño, ya lo hace. Tiene seis años y tiene retraso en su desarrollo por eso no lo comprende del todo". Pero éste es el menor de sus problemas porque hay asuntos más apremiantes relacionados con la vida práctica que debe dominar.

Algunas/os niñas/os desarrollan la habilidad de reconocer a las personas cercanas a través del aroma; sin embargo, admiten las entrevistadas que esto no puede constituir una forma de

distinción por género sino de individualidad. Afirman que el uso del perfume no es común en edad escolar, pero si lo pudieran distinguir como femenino o masculino sería, otra vez, porque alguien les enseñó tal distinción.

Las familias marcan la diferencia respecto al contacto mayor o menor que cada niño/a tenga del mundo y, para ejemplificar, una profesora cuenta el caso de Isabel: "Ella es una niña muy atendida, muy estimulada y se nota; la llevan al cine, al parque, juegan con ella, en fin, tiene más experiencias. Una hermana y su mamá siempre están con ella. En cambio, a las otras niñas las cuidan sus abuelitas u otro familiar y no es lo mismo". En opinión de las profesoras, no solo es crucial el tiempo dedicado a los menores sino también el conocimiento de sus necesidades, que son particulares y requieren atención. En estos casos, donde el/la menor depende indudablemente de otras personas, es notable y valorado el papel que la familia asume en la socialización e inmersión cultural.

Todo este alumnado cuenta tanto con la figura materna como paterna en casa, de modo que el modelo femenino y masculino están representados en su entorno personal: "Cuando no hay padre, tienen al abuelo o alguien que suple esa figura, así que todos tienen quién les ayude a formar la idea de su género". Aquí cabe aclarar que, para ellas, 'formar la idea de su género' consiste en distinguir y etiquetar correctamente al hombre y a la mujer; a través de limitados recursos en comparación con los/as niños/as videntes, los/as ciegos/as pueden hacerlo siempre y cuando cuenten con las ayudas externas.

Otro detalle importante que refieren las docentes es la percepción del trato diferenciado que reciben niñas/os de parte de practicantes y prestadoras/es de servicio social. Alumnas/os notan que las mujeres se comportan más afectivas y platicadoras, mientras que los hombres suelen ser emocionablemente distantes, evitando el contacto físico, algo observado tanto dentro como fuera de los salones. Cordelia Fine (2011) refiere que las madres conversan más con las niñas y les hablan acerca de las emociones de forma diferente que a los niños, reafirmando la creencia de que las mujeres son expertas en emociones, entonces no es de extrañar que así se perciba en la institución. Además, los jóvenes prestadores de servicio podrían adoptar una actitud menos afectiva porque existen protocolos para la protección del menor contra el abuso sexual.

b) Apariencia personal

No es algo que les preocupe pues sus cuidadoras/es les visten y peinan. "Una vez una niña no quería usar un pantalón, pero era más por costumbre porque le ponían siempre vestido y mallas. La influencia de la familia hace que ellos sean más limpios o sucios también", comenta una educadora. La apariencia comienza a preocupar solo a las niñas entrada la pubertad porque, en 5º y 6º como parte de la formación escolar, les enseñan a peinarse; por la importancia que los adultos le asignan a este hecho, ellas lo consideran distintivo, otorgándole atención de ahí en adelante.

Niñas/os ciegas/os construyen su apariencia a partir de las decisiones de sus madres y padres sobre la ropa, colores, accesorios y estilo de peinado. Se comprobó que se esmeran más en las niñas por el uso de moños llamativos, peinados elaborados y aretes. Los niños usan cabello corto, las maestras refieren que jamás han tenido en esta escuela un alumno con cabello largo y no se trata de una regla, es solo el criterio de sus progenitoras/es.

Aunque la apariencia personal es parte del autoconcepto, para una persona invidente solo tiene sentido en función de la importancia que tiene para otros seres humanos. Este aspecto es el más diferenciado por género y se explica porque los menores no tienen opción de elegir.

En la escuela también se refuerza porque implementan un uniforme claramente diferenciado y responden a la exigencia social de enseñar solo a las niñas el cuidado del peinado, lo que nos habla de la trasmisión de estereotipos tradicionales de género⁶.

Desde el nacimiento, un/a bebé ciego/a será nombrado/a, vestido/a y tratado/a en función de su sexo biológico. Para sus madres, padres y el resto de la sociedad, tal circunstancia no les exime de su adscripción al género y la crianza también estará normada por los estereotipos correspondientes sin cuestionamiento de por medio; más aún, porque la preocupación familiar está enfocada en la ceguera del/la infante/a, la etiquetación estereotipada de género significa un problema menos. Como dice Cordelia Fine: "Los patrones sexualizados de nuestra vida nos resultan tan familiares que ya no los percibimos" (2011, p. 253) y la categoría niño/a se impone a la categoría 'deficiente visual'.

En un breve estudio sobre la identidad de género y la crianza (José Carlos Cervantes y Silvia Chávez, 2021) se comprobó nuevamente que madres y padres son el factor más importante en la socialización y los referentes que utilizan para ello son los estereotipos en los primeros años de la infancia.

c) Expresión corporal

La inseguridad y cuidado en la movilidad espacial es una característica distintiva de la persona ciega. No obstante, las educadoras entrevistadas encuentran diferencias notorias entre niños y niñas. Perciben que los chicos son inquietos, muestran menos miedo de caer, chocar o golpear, sobre todo los más pequeños. Las niñas, en cambio, se notan temerosas a toda edad y tienen una forma de conducirse más tranquila: "En general, veo que los niños son un poco más toscos y activos que las niñas, ellas se controlan mejor". Su explicación es que se les fomenta ser cuidadosas/os pero las niñas lo toman más en cuenta.

No obstante, sobre el dominio del espacio, observamos a ambos sexos igualmente precavidos en su movilidad. Tal discrepancia puede obedecer a las expectativas estereotipadas que infravaloran la habilidad motriz de las niñas en comparación con los niños (Mondschein, et. al., en Cordelia Fine, 2011). Aunque se trate de niñas/os invidentes, las/os cuidadoras/es no están ajenas/os de las ideas preconcebidas a partir del género.

d) Preferencias estereotipadas por género: colores, música, baile y cine

Las personas ciegas aprenden la noción de color por asociación, de manera que "los colores no significan mucho, no es una propiedad importante de los objetos", concuerdan ambas maestras. Si niñas/os mostraran alguna preferencia estereotipada por un color, sería algo que también les inculcaron desde casa porque en la escuela no se enfocan en lo imperceptible para ellos.

Del mismo modo, las educadoras no ven diferencia entre géneros cuando de gustos musicales se trata. La escuela ofrece educación musical y expresión corporal, pero el fomento de alguna tendencia depende mucho de la familia. Estos/as niños/as cantan según su habilidad y gusto, pero en la escuela no muestran distinción por género.

Bailar no es una actividad fácil para estas/os niñas/os por no contar con el modelaje ni índices claros de ubicación espacial. Sin embargo, mover el cuerpo siguiendo el ritmo es una

⁶Los estereotipos de género son ideas preconcebidas que informan sobre los atributos que se cree que cada sexo tiene y establecen expectativas sobre actitudes, intereses, comportamientos, apariencia, capacidad y demás rasgos de personalidad para reconocerles como hombres y mujeres (Fiske y Stevens en Elena Morales, 2007), que no necesariamente corresponden a la realidad.

actividad que realizan en la escuela y no ven rechazo de parte de los niños, al contrario, es algo que disfrutan tanto como ellas. Carecer de la percepción de su cuerpo en movimiento les evita referentes erróneos sobre el baile como una actividad femenina como se descubrió en otra investigación en adolescentes videntes (José Carlos Cervantes y Silvia Chávez, 2020). La escuela intenta que se desarrollen en todas las áreas posibles y para ellas/os constituye un reto el dominio de cualquier actividad.

En cuanto al cine o la televisión, tanto alumnas/os pequeñas/os como mayores “no aguantan una película completa porque se aburren, así que no es común ponerles cine en la escuela”. Por lo tanto, las profesoras aseguran que las/os estudiantes no muestran interés por personajes de cine o televisión como superhéroes o princesas pues, al ser imágenes, pierden su simbolismo, incluidos los estereotipos de género que representan.

e) Interacción verbal

Como se sugirió antes, los obstáculos que la ceguera impone se vencen incorporando al/la niño/a invidente a la experiencia social a través del lenguaje (Lev Vygotsky, 1997). Sin embargo, cabe matizar que, si bien es la herramienta fundamental para adquirir la cultura, esta internalización tendrá sus limitaciones y características propias.

Por lo que pudimos observar, los escolares invidentes usan el habla al igual que los videntes, para comunicarse, reconstruir y organizar la realidad material. Pero las formas de comunicación verbal entre estas/os alumnas/os tienen ciertas limitaciones, sobre todo en la variedad de temáticas o riqueza de expresión. Sus maestras observan que platican sobre cosas concretas que pasan a su alrededor: lo que piensan, escuchan o perciben en el momento; están en la inmediatez del estímulo externo y centrados en sí mismas/os, por ejemplo, lo que hicieron en casa, qué comieron, si escuchan un ruido, cualquier cosa que experimentan.

Esto se confirmó en la observación de un grupo: al llegar al salón de clase, se dirigen a la zona en que dejan sus mochilas. Un niño de siete años saca una tablet, presiona un botón y se escucha un sonido. La niña junto a él, también de siete años, localiza y jala la tablet pero el niño no la suelta y se produce un forcejeo; la niña no pide que le preste el objeto, solo se pregunta en voz alta qué es ese sonido mientras jala para averiguarlo; el niño tampoco exige que suelte su tablet solo jala y dice que es suya; ninguno usa el lenguaje en interacción para resolver el conflicto.

Una auxiliar interviene separando a la niña, quien automáticamente se deja llevar a su lugar mientras repite ‘buenos días’ y otra auxiliar le quita la tablet al niño diciéndole con suavidad que la guardará hasta la hora de jugar y lo lleva a su silla sin mayor problema. El resto del grupo no se dio cuenta del incidente porque estaban buscando sus lugares y tocando el material que personal auxiliar había dispuesto en sus mesas o abrazando a su maestra. Una niña decía una y otra vez, para que alguien la escuchara, que traía comida en su mochila, pero solo una auxiliar le prestó atención y le pidió silencio.

Durante la clase el alumnado trata de concentrarse en la actividad asignada; los pequeños no piden ayuda, se rinden fácilmente si no pueden hacer algo y esperan que un adulto les ayude. El alumnado mayor pide ayuda levantando la mano, no hablan entre ellos y solo participan cuando la maestra se los pide dando respuestas precisas o si se propicia una conversación que les interese dando su opinión, pero no se genera una conversación interactiva. Su lenguaje es concreto, lo que es esperable porque es propio de la infancia.

Por lo mismo, las docentes tampoco notan diferencias de género en las conversaciones espontáneas, no sucede que las alumnas hablen sobre 'cosas de niñas' y ellos 'cosas de niños', o que prefieran platicar con los de su género. Las niñas no hablan sobre princesas, dicen las maestras, "a menos que la mamá se los fomente, pero en la escuela no sucede". Al parecer, estas/os niñas/os no manejan el lenguaje estereotipado, por ejemplo, que ciertas palabras sean relacionadas con lo femenino/masculino —valentía/hombre, miedo/mujer— porque esto requiere de exposición a la expresión tanto facial como de género a las que no tienen acceso.

Si acaso la única diferencia que notan sus profesoras es que las niñas suelen tomar la iniciativa para platicar y son más expresivas que los niños, lo que es un rol estereotipado producto de una expectativa fomentada en la crianza, que también pudimos confirmar en las observaciones.

f) El juego

En el caso del juego, los niños ciegos muestran ciertas diferencias de desarrollo porque la vista juega un papel esencial. Diversos autores (Maia Lísina, 2013; Abramovich y Rosengart-Pupkó en Daniil Elkonin, 1980; Lewin en Lev Vygotski, 1979) indican que la actividad lúdica —en niños/as videntes— se desarrolla durante la primera mitad del primer año de vida y tiene especial relación con el acto de asir un objeto y manipularlo; es la visión lo que permite la coordinación de la mano para lograrlo. En este proceso interviene un adulto todo el tiempo: promoviendo que el/la infante/a se concentre en el objeto al ponerlo a su alcance visual. Daniil Elkonin (1980) afirma que en esta fase inicial de contactos primarios no se le puede llamar 'juego' a estas manipulaciones iniciales, pero dan lugar a formas de actividad que desembocarán en ello.

De entrada, para el/la bebé ciego/a supone la dificultad que significa lograr estos procesos iniciales. Sin embargo, la intervención adulta, como en el caso de personas videntes, es determinante. Así lo expresan las educadoras, ya que en su experiencia han comprobado que a las/os niñas/os ciegas/os se les debe enseñar a jugar porque, ante un juguete, se quedan solo en la exploración, si no se les dice qué pueden hacer con él.

Maia Lísina (2013) demostró que, al término del primer año, niñas/os cambian su forma de comunicación emocional con los adultos al usar los objetos conjuntamente. Pasan de la sola manipulación a la acción con el objeto como juguete y es el adulto quien le enseña cómo hacerlo. Por consiguiente, el juego nace de la orientación de los adultos porque, con la sola manipulación, los/as infantes/as no pueden descubrir cómo emplear dichos objetos o 'juguetes'; lo que hacen es dar un modelo que organiza, estimula, controla y forma las acciones lúdicas.

Sin embargo, en el caso de las/os niñas/ ciegas/os, estos modelos de acción están limitados ya que no disponen de imitación, lo que ralentiza el proceso en su conjunto. Prueba de ello es la precisión de las maestras de que no solo se les enseña cómo jugar con los objetos sino también cómo usar la imaginación en el juego: "son muy concretos, se les debe decir que es otro imaginario, 'de mentiras', luego se quedan con esa idea y se les tiene que aclarar que puede ser otra cosa o lo que es. Les cuesta mucho imaginar".

Como escribe Daniil Elkonin (1980), cualquier aprendizaje de acciones con objetos reviste de importancia social, siempre se da en interacción entre niñas/os con personas adultas y toma bastante tiempo, no se aprende de golpe; por lo mismo podemos afirmar que, en el caso de ceguera, el aprendizaje es más prolongado aún. Esto explicaría que las/os niñas/os observados de seis y siete años aún están en las primeras fases del desarrollo de la actividad lúdica.

Tomando en cuenta esto último, es entendible por qué con ellas/os no aplican los estereotipos de género en juegos y juguetes. Con un desarrollo lúdico que toma más tiempo y

sin significados comprensibles sobre referentes visuales para cada género, el juego se mantiene como un esquema general de acciones sueltas orientadas por el adulto y los juguetes son objetos para explorar.

El grupo de alumnas/os más pequeñas/os observadas/os cuentan con un tiempo en clase para interactuar con juguetes que traen de casa, como tablets, muñecas y pelotas con sonidos y texturas. El objeto en sí mismo es lo que llamaba su atención, sin reparar en el estereotipo femenino o masculino. La familia les selecciona las muñecas a las niñas y carritos a los niños. Las educadoras dicen que en la escuela intercambian por igual los juguetes y no los usan de manera tradicional, solo se dedican a explorarlos. En el grupo de niñas/os más grandes sucede igual con los objetos que llevan para compartir, que más bien son juguetes electrónicos.

De acuerdo con un estudio etnográfico del juego libre hecho por Emma Lobato (2005) con niñas/os videntes de cinco años, se encontró que había importantes diferencias con relación al género que coincidían con los estereotipos: los niños exhibían, al jugar, tendencia hacia la acción y la agresividad; en tanto que las niñas se inclinaban por juegos relacionados con el mundo doméstico, el cuidado y las relaciones personales.

No obstante, en las/os alumnas/os con ceguera, el juego libre no se presta a diferencias por género ya que está determinado por el uso de columpios, resbaladillas y redes para trepar, por lo que juegan juntas/os, pero no en grupo. Se les complica jugar debido a que no perciben fácilmente a sus compañeras/os, centradas/os en sí mismas/os y su movilidad espacial. Esto se constató en la observación del momento de recreo: en el patio, un grupo de dos niños y una niña de sexto de primaria treparon por la red de cuerdas que les llevó a una casita de madera; lo hicieron con cierta dificultad porque no tenían estabilidad para avanzar. Mientras escalaban no hablaban, se les vio concentrados en la tarea; al llegar a la firmeza del piso de la casita, se sentaron sonrientes y tardaron dos minutos en iniciar una conversación sobre el calor que hacía. Al finalizar el recreo, esperaron a que alguien viniera a ayudarles a bajar.

Otro grupo de tres niños y una niña entre seis y ocho años se dirige a los columpios; luego de alcanzar uno, se sentaron a esperar a que alguien los empujara para mecerse. Había prestadores/as de servicio social vigilando e interactuando con las/os alumnas/os: uno le aventaba una pelota a las manos a una niña quien trataba de atraparla, otra hablaba a un niño para que la encontrara, uno más ayudaba a una niña a subir a la resbaladilla. Llamaba la atención que no se escuchaba el bullicio propio de niñas/os jugando en escuelas de videntes.

g) Interacciones conflictivas

Por su condición, la atención de las/os niñas/os ciegas/os está puesta en acciones de autocuidado; por lo que el ejercicio de abuso y violencia está fuera de su alcance. Para ellas/os sus compañeras/os no significan una amenaza ni tampoco una competencia, sino una serie de ayudas reales o potenciales; por lo tanto, sus conflictos son de orden individual.

La experiencia de las maestras lo confirma: "Hay peleas por cuestiones de ansiedad, nunca es por lastimar a otro. No tienen mala intención. Por ejemplo, querer el juguete del otro, no querer compartir, su brusquedad en el trato o porque se desesperan por no poder hacer algo; conforme crecen, pelean por conseguir la atención de la profesora". No distinguen mayor agresividad o violencia de algún tipo. De hecho, concuerdan en que son niñas/os dóciles y tranquilos/as, en general.

Esto refuerza la idea planteada por autores como José Sanmartín (2006), quien sostiene que la violencia se aprende y es la cultura en que nos desenvolvemos quien la genera. En este caso,

su condición de ceguera les impide interiorizar los detalles que la caracterizan. De esta manera, se desvanece el modelo hegemónico de masculinidad que sostiene el patriarcado (Raewyn Connell y James Messerschmidt, 2021).

Según Maite Garaigordobil y Carmen Maganto (2011), existen múltiples estudios sobre la variable de género en la resolución de conflictos, sobre todo desde la teoría del desarrollo cognitivo, encontrándose que las niñas y adolescentes muestran mayor tendencia a resolver los problemas de manera pacífica, en tanto que sus contrapartes masculinas lo hacen de manera agresiva. Sobre este aspecto, las profesoras entrevistadas refieren que en sus alumnos no se da este fenómeno, prueba de que los estereotipos de género no tienen lugar en el caso de ceguera.

h) Desempeño escolar

A las maestras se les cuestionó sobre si observaban brechas de género en sus grupos en relación con el desempeño escolar. La intención no era averiguar cómo aprenden las/os niñas/os ciegas/os. Es sabido que los programas escolares están adaptados al sistema Braille y los contenidos acotados a los aprendizajes prioritarios.

En estudios realizados tanto en México como en América Latina con niñas/os videntes de educación básica (Rubén Cervini, Nora Dari y Silvia Quiróz, 2015; Vicente Alfonso-Benlliure y Martha Valadez, 2013), los resultados muestran que ellos sobresalen en matemáticas y ellas en lectura.

En contraste, las/os niñas/os ciegas/os no responden a estas tendencias de acuerdo con lo que refieren las docentes, quienes no perciben diferencia en cuestión de género respecto a cómo se desenvuelven sus alumnas/os académicamente, convencidas de que el mayor o menor éxito en las actividades escolares depende más del apoyo familiar o se ve más limitado por los problemas de desarrollo mental que se sumen a la ceguera.

No podría ser diferente porque el aprendizaje escolar demanda un gran esfuerzo que deja poco margen para otro tipo de intereses. En sí, los contenidos significan tal reto que no dan margen para brechas de género. Por su parte, las docentes aseguran no hacer distinción de este tipo: "Estamos demasiado ocupadas en desarrollar las capacidades que se necesitan para su aprendizaje. Por ejemplo, con estas/os niñas/os se trabaja mucho la postura y eso es para ambos sexos."

Conclusiones

En este acercamiento hubo dos constantes, tanto en las observaciones como en las entrevistas realizadas: a) La influencia de la familia en las nociones de género que las/os niñas/os ciegas/os puedan tener; y b) La falta de significado que para ellas/os tiene la distinción genérica. Ambas constantes son explicadas por la psicología histórico-cultural, pero también nos permiten matizar las afirmaciones que al respecto hacen otras teorías psicológicas.

Si bien el psicoanálisis reconoce el papel del/la Otro/a en la formación de la identidad de género, su función se remite a conflictos psicosexuales inconscientes, algo difícil de probar en una investigación empírica. Por su parte, la teoría del aprendizaje social no cuenta con estudios sobre este tema, a diferencia de la gran producción que tiene la teoría del desarrollo cognitivo cuyos descubrimientos confirman la importancia del/la Otro/a en la formación de este tipo de identidad; aunque su enfoque se limita al comparativo entre el proceso de adquisición de videntes y ciegas/os, obviando la posibilidad de ir más allá de lo que falta a esta condición para lograr la 'normalidad'.

No obstante, el hallazgo de Cowan y Guillman (en Eugenio Monsalvo, 2016) de que no hay diferencia en la adquisición de roles de género en niñas/os videntes e invidentes bajo ciertas circunstancias —un contexto favorable de educación sobre la tipificación de género y su identidad— apoya sin proponérselo el postulado básico de la psicología histórico-cultural: lo que determina el desarrollo psíquico son las herramientas culturales.

Por lo tanto, si tal diferencia no existe, la esencia del proceso no solo está en la información visual —estereotipos y roles de género— sino en la influencia del medio cultural. Como afirma Lev Vygotski (1996), la ceguera impide un camino directo del desarrollo haciéndose necesario crear rodeos y las formas culturales de la conducta son el único camino para niñas/os con esta condición. Lo visual expone al género de manera directa, pero es un componente más de un medio cultural que cuenta con otras formas de permearlo.

En personas videntes son los atributos de apariencia y comportamientos diferenciados el referente primario, el camino directo de desarrollo, pero no determinante ni suficiente para construir la identidad de género; en cambio, la información que nos llega de los/as Otros/as significativos/as, las interpretaciones, oportunidades de reflexión e intercambios emocionales favorecen la interiorización de la misma y este proceso lleva tiempo. No hay tal constancia acabada de identidad a los seis años, se trata de una fase en la que los estereotipos y roles se afianzan, pero que es inestable porque fue alcanzada como un aprendizaje más en el plano interpsicológico y deberá pasar al plano intrapsicológico para su interiorización y consciencia.

Es posible que las personas ciegas, al carecer de la información sobre la expresión de género, que es principalmente visual y en ellas solamente es mediada —otras personas se encargan de su apariencia e informarles a qué obedece—, se mantendrían estancadas en los estereotipos más tiempo, por lo que no desarrollarían la identidad inestable de género durante la segunda infancia retrasando todo el proceso. De este modo, su conceptualización se iniciaría hasta la adolescencia, donde la aparición de los caracteres sexuales secundarios obligaría a construir significados en torno al propio género sobre la base biológica diferenciada y el descubrimiento de la orientación sexual. Hasta llegado ese momento, tendría sentido pensar sobre el género, debido a que antes su línea directriz, la organización de sus funciones psíquicas y toda su energía están enfocadas en su adaptación al medio físico y social.

Esto nos lleva a la hipótesis de que las personas ciegas nunca interiorizan la expresión de género, se queda en el plano interpsicológico, esto es, dependerán de la interacción con otros seres humanos para caracterizar su género de manera socialmente aceptable. Si esto es así, cabría la posibilidad de que la misma identidad de género se viera afectada, lo que constituye una línea más de investigación.

Referencias

- Alcántara, E. (2016). ¿Niña o niño? La incertidumbre del género en la infancia. *Revista interdisciplinaria de estudios de género*, 2 (3), 3-23.
- Alegre, J., y Guglielmi, F. (2007). Exploración de la otredad en la filosofía contemporánea. *Nuevo Literario* (2), 1-17.
- Alfonso-Benlliure, V., y Valadez, M. (2013). Intereses académicos, extraescolares y desempeño creativo en educación primaria según género, tipo de escuela y contexto escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 30 (1), 41-52.

- Borrego, S. (2015). La construcción de la identidad sexual en la discapacidad visual. *Integración. Revista digital sobre discapacidad visual*, (67), 21-37.
- Bunge, M. (2015). *Epistemología*. Siglo XXI.
- Calvo, C. (1998). *Yo soy niña ¿y tú?* Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Cervantes, J. C., y Chávez, S. (2020). Estereotipos de género en adolescentes mexicanas/os. *Revista Estudios Culturales*, 13 (26), 203-223.
- Cervantes, J. C., y Chávez, S. (2021). Identidad de género como concepto cotidiano en la infancia temprana. *Obutchénie*, 5 (1), 69-93.
- Cervini, R., Dari, N., y Quiróz, S. (2015). Género y rendimiento escolar en América Latina. Los datos de SERCE en matemática y lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (68), 99-116.
- Connell, R., y Messerschmidt, J. (2021). Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 6, <https://doi.org/10.46661/relies.6364>
- Daneri, C. (2015). El fantasma en psicoanálisis, Oct 18, *Sin Categoría*; consultado en: <https://www.cristinadaneripsicoanalista.com/el-fantasma-en-psicoanalisis/?unapproved=12520&moderation-hash=1c6d16980c205ebf5f9c5073e0efd8ff#comment-12520>
- Dolto, F. (1986). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Visor.
- Fine, C. (2011). *Cuestión de sexos*. Roca Editorial.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y adolescentes: Empathy and conflict resolution during infancy and adolescence. *Revista latinoamericana de psicología*, 43(2), 255-266.
- García-Arroyo, J. (2005). ¿En qué consiste "el estadio del espejo"? *Anales de Psiquiatría*, 21(3), 102-110.
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, septiembre (7), 71-81.
- Golombok, S., y Fivush, R. (1994). *Gender Development*. Cambridge University Press.
- Hernández, M. (2019). El lenguaje, la lengua y Jaques Lacan. *Revista de la Universidad de México*, julio. Consultado en <https://www.revistadelauniversidad.mx/articulos/9e5e11e1-1986-4bb4-8771-fc85a5f9fded/el-lenguaje-lalengua-y-jacques-lacan>
- Levin, J. (2002). *Tramas del lenguaje infantil*. Una perspectiva clínica. Lugar Editorial.
- Lísina, M. (2013). Problemas y objetivos de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos. En Solovieva, Yulia y Quintanar, Luis (compiladores), *Antología de desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 87-95). Trillas.
- Lobato, E. (2005). Juegos sociodramáticos y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y educación*, 17(2), 115-130.
- Luria, A. (1994). *Sensación y percepción*. Ediciones Roca.
- Martínez, I., y Bonilla A. (2000). *Sistema sexo/género. Identidades y construcción de la subjetividad*. Universidad de Valencia.

- Monsalvo, E. (1996). Adquisición de la identidad sexual y el rol de género en los deficientes visuales. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 19(73), 35-47. Universidad de Salamanca.
- Morales, E. (2007). *El poder en las relaciones de género*. Centro de Estudios Andaluces.
- Oyarzabal, C. (2012). Entrevista realizada por Emilia Cueto. Consultado el 1 de julio de 2022 en <http://www.elsigma.com/entrevistas/entrevista-a-cristina-oyarzabal/12392>
- Sanmartin, J. (2006). *La violencia y sus claves*. Ariel.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vygotski, L. (1993). *Obras escogidas*. Tomo II. Pensamiento y Lenguaje. Visor.
- Vygotski, L. (1997). *Obras escogidas*. Tomo V. Fundamentos de defectología. Visor.