

## ***La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual***

***Anna FREIXAS FARRÉ***  
*Universidad de Córdoba*

### ***Resumen***

En este trabajo se revisan las diferentes teorías psicológicas que han tratado de explicar los procesos de adquisición de la identidad sexual y los principales ámbitos desde los que se han estudiado las diferencias que presentan los seres humanos en función de su sexo. A partir de la reflexión acerca de la segregación que chicas y chicos presentan habitualmente en las situaciones de juego, se plantean los elementos de carácter educativo que están en la base de la socialización genérica del alumnado.

***Palabras clave:*** género, género y educación, identidad sexual.

### ***Abstract***

This work is a revision of the different psychological theories which have tried to explain the processes of acquisition of sexual identity, and the main parameters from which human sexual differences have been studied. A reflection on the segregation boys and girls usually present in situations of play, leads to the analysis of the educational elements that are at the base of pupils' gender socialization.

***Key words:*** gender development, gender and education, sexual identity.

A lo largo del desarrollo evolutivo los seres humanos experimentan una serie de cambios tanto en el ámbito biológico y fisiológico como en los aspectos psicosociales. En lo relativo al sexo estos cambios tienen su origen tanto en los procesos biológicos de sexuación pre-natales, que dan pie al desarrollo de un programa madurativo sexual diferente

para cada sexo, como en los procesos psicosociales relativos a la adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género, que también siguen una cronología. Esta temporalidad está determinada tanto por los procesos físicos, cognitivos y psicosociales, como por las características socioculturales derivadas de la vida en una sociedad determinada.

## Las diferencias sexuales

Históricamente la investigación se ha centrado más en el estudio de las diferencias que presentan hombres y mujeres en diversos campos, que en los aspectos propiamente evolutivos. En este sentido cabe señalar que los estudios evolutivos son escasos y no siempre comparables, dado que emplean términos y conceptos distintos. Las investigaciones iniciales presentan un claro enfoque comparativo. Thorne (1990) señala los peligros derivados de las aportaciones sobre las diferencias sexuales que hacen más hincapié en las diferencias que en las semejanzas, a pesar de que éstas son claramente más numerosas.

Uno de los estudios pioneros en el tema de las diferencias sexuales ha sido la investigación llevada a cabo por Maccoby y Jacklin en 1974, a partir de la cual, en los años 70, se realizaron numerosas investigaciones que trataban de conocer las diferencias individuales en multitud de áreas del desarrollo. Fundamentalmente se han estudiado las diferencias sexuales en cuatro ámbitos:

- a. En cuanto a las *habilidades cognitivas* se han analizado diferentes aspectos del rendimiento intelectual, entre ellos la capacidad para las matemáticas, para el razonamiento espacial, las diferencias en las capacidades verbales, etc. Jacklin (1989) afirma que hay una larga historia de interés por las diferencias genéricas en las habilidades intelectuales y una gran acumulación de hallazgos empíricos de los que se puede concluir que el género *no* es una variable significativa en la medida de las habilidades cognitivas. Hyde y Linn (1988) constatan que las diferencias entre los sexos en los rendimientos intelectuales se han reducido en las últimas décadas, por lo que se puede esperar que disminuya el número de investigaciones en esta área, en la medida en que cada vez son menos frecuentes los informes sobre estas diferencias sexuales.
- b. En los *aspectos biológicos* se han realizado estudios que tratan de explicar qué papel desempeñan las hormonas sexuales en las diferencias conductuales relativas al sexo (Maccoby y Jacklin, 1974). Ejemplo de ellas serían las investigaciones que estudian hechos como la mayor vulnerabilidad del sexo masculino, al principio y final de la vida (McMilen, 1979; Gualtieri y Hicks, 1985), y las relativas a la agresividad (Maccoby y Jacklin, 1980).
- c. En el ámbito de los *rasgos y características de personalidad* los estudios han tratado de explicar las diferencias que se manifiestan entre los sexos en aspectos como la motivación por el logro (Mednick, 1982; Spence and Helmreich, 1983) (especialmente en áreas como el miedo al éxito y las atribuciones causales), la autoestima, la construcción de la masculinidad y la feminidad (Bem, 1974; Deaux, 1984b); las diferencias en el juicio moral (Gilligan, 1982), etc. Algunas de estas aportaciones han llevado a nuevas formulaciones teóricas sobre la

adquisición de la identidad sexual y de género.

- d. En cuanto a las *conductas sociales*, en completa relación con los aspectos biológicos e intelectuales, una parte de la investigación en psicología ha tratado de explicar las causas de las diferencias en conductas como la agresividad (Maccoby y Jacklin, 1974; 1980), la conformidad y la influencia social (Eagly, 1983) y la conducta no verbal (Hall, 1978, 1979) a las que se dan atribuciones biológicas y otras explicaciones derivadas de la socialización del rol.

Este tipo de investigación ha demostrado que la variancia encontrada en función del sexo es muy pequeña y su posible relevancia tiene que llevar aparejada una consideración cuidadosa de la elección de conductas y tareas en ambientes menos restrictivos que el laboratorio. Sin olvidar que los estereotipos y expectativas de los propios investigadores pueden ejercer una influencia diferencial en hombres y mujeres. A veces las situaciones de investigación y las tareas propuestas pueden no ser neutrales para comprobar las posibles diferencias sexuales, sino más bien fuente de influencia de estas diferencias (Deaux, 1984a; Eagly, 1983).

En los últimos diez años se han realizado investigaciones con un enfoque menos comparativo que analizan la *evolución* de la realidad sexual en sí misma (Huston, 1983), estudios dedicados tanto a conocer el desarrollo como la naturaleza de la identidad sexual. Tanto en el número monográfico de *Feminism & Psychology* (1994) como en

la obra de Hare-Mustin y Marecek (1990) se lleva a cabo una interesante revisión acerca del estado actual de la investigación sobre las diferencias sexuales; en ambas publicaciones se analizan los logros conseguidos hasta el momento y las posibles líneas a seguir.

### **Teorías explicativas**

La cuestión de cómo se adquiere en la infancia la comprensión de que se es de uno u otro sexo y cómo se interpreta este rol es de gran interés para la psicología evolutiva que, además, se formula otras preguntas como los temas relativos al desarrollo de la identidad de género a medida que los niños y las niñas van haciéndose mayores. También desde la perspectiva psicológica se intenta explicar y conocer el papel que desempeñan en la socialización del género factores específicos tan importantes como la familia, la escuela, el medio sociocultural, los medios de comunicación, etc.

Históricamente tres teorías psicológicas clásicas han elaborado explicaciones para ello: la teoría psicoanalítica, la teoría del aprendizaje social y la teoría cognitivo-evolutiva. Las tres han tratado de explicar el concepto de *identificación*, es decir, el proceso a través del cual las niñas se identifican con el modelo femenino y los niños con el modelo masculino. Sin embargo, todas ellas varían y sus planteamientos son difícilmente comparables dado que las diferentes metodologías usadas, la falta de coincidencia en la terminología y, sobre todo, los constructos teóricos divergentes hacen que las diferentes explicaciones sean difícilmente conciliables (López, 1988).

En la teoría psicoanalítica clásica la socialización del rol sexual se produce a través de la superación del complejo de Edipo. Así pues, al llegar a la fase genital el niño/a estaría biológicamente orientado a preferir sexualmente al progenitor del sexo opuesto, mientras tiene sentimientos ambivalentes con el progenitor de su mismo sexo. El proceso de superar la rivalidad con éste -por temor a la castración o a la pérdida del objeto amado- hace que se identifique con él y, a través de este proceso de identificación con tal progenitor, resuelve el llamado complejo de Edipo y se va produciendo la identidad sexual.

La explicación de Freud ha recibido numerosas críticas por asumir que la identificación sexual sólo se produce como mecanismo de defensa y por presuponer la universalidad del complejo de Edipo (Sears, Maccoby y Levin, 1957), así como por la poca evidencia empírica que sustenta sus afirmaciones (Cole y Cole, 1989).

En los últimos quince años las formulaciones psicoanalíticas han sufrido cambios radicales. Lerman (1986) y Chodorow (1978) las han revisado y reavivado con sus trabajos teóricos en los que enfatizan el papel de los progenitores en el proceso de identificación. Chodorow (1978) sugiere que las madres suelen desarrollar una identificación más intensa con las hijas que con los hijos por lo que la experiencia preedípica difiere entre los sexos, en una estructura social en la que son las mujeres las que proporcionan básicamente la atención y el cuidado a las criaturas. Sostiene que las experiencias de las niñas llevan a una vinculación con la madre dada la semejanza situacional y física, mientras que la

identificación del niño con el rol masculino se basará en una relación distante con el padre, con frecuencia más ausente de casa que la madre. Esta identificación es, pues, *posicional*, frente a la identificación más personal de la niña con la madre.

Estas diferencias en los procesos formativos tempranos de separación/identificación tendrán consecuencias duraderas en la edad adulta en lo que se refiere a la identidad, estructura de la personalidad y necesidades psicológicas que llevarán a las mujeres a desarrollar una personalidad relacional y *conectada* y los hombres tenderán a desarrollar una personalidad separada (Hare-Mustin y Marecek, 1990).

Respecto a la teoría del aprendizaje social, Mischel (1966, 1968, 1970) planteó inicialmente que las diferencias sexuales en la conducta se aprenden a través de los mismos mecanismos que el resto de las conductas sociales, es decir, a través del condicionamiento operante y del aprendizaje por observación. Aunque posteriormente este mismo autor (1973; 1977, 1979) y Bandura (1977) han reformulado la teoría teniendo en cuenta los procesos internos en la formación de *expectativas* sobre las consecuencias de la conducta; expectativas que guiarán las futuras elecciones de respuesta. En esta nueva orientación también se tienen en cuenta el nivel de atención y de retención de la conducta observada, afirmando que los niños y las niñas atienden más a los modelos del propio sexo que a los del otro.

De acuerdo con este planteamiento, el aprendizaje de los roles de género se produce inicialmente por observación y después por imitación. Las personas

adultas desempeñan un papel básico en este proceso ya que, además de ser modelos que muestran diferentes conductas en función del sexo, refuerzan de forma diferencial las conductas que les parecen apropiadas al género de los niños y las niñas quienes aprenden a anticipar lo que será aprobado y a comportarse de acuerdo con tal expectativa.

Aprenden la etiqueta «niño» o «niña» apropiada a la conducta reforzada; aprenden a aplicar tal etiqueta a sí mismo/a y a valorarla positivamente. De acuerdo con esta teoría la identidad de género se desarrolla después de que se ha establecido la conducta de rol de género, sin señalar ninguna edad particular para que se produzca. Esta teoría considera a los niños y las niñas receptores pasivos de la información culturalmente transmitida y minimiza la actividad del sujeto en la propia adquisición del rol sexual, aspecto que enfatiza fundamentalmente la teoría cognitivo-evolutiva.

La teoría cognitivo-evolutiva desarrollada por Kohlberg (1966) se sitúa dentro del marco de la teoría piagetiana. Postula que existen estructuras centrales activas que determinan la evolución de la identidad sexual y de género que se fundamenta en el desarrollo cognitivo del mundo social. La organización cognitiva será la que determinará la evolución de la tipificación sexual y, a medida que vayan evolucionando las estructuras cognitivas, evolucionarán también las actitudes sexuales (López, 1988). Según Kohlberg y Zigler (1967) es la evolución de la inteligencia, más que la maduración de los instintos o las presiones de los agentes socializadores, la que determinará el desarrollo cognitivo de la identidad y constancia de género y,

en consecuencia, de las actitudes y conductas tipificadas sexualmente.

Para esta teoría el factor clave del proceso de adquisición de la identidad sexual y de género es el juicio de autoclasificación como niño o niña que efectúa el sujeto, ayudado primero por las asignaciones sociales y luego por las diferencias anatómicas; juicio que tiene tal importancia que acaba siendo para el niño o la niña innegable y permanente. En unos estudios posteriores Kohlberg y Ullian (1974) establecen un proceso evolutivo para esta adquisición que tendría las siguientes etapas:

1. *Adquisición de la identidad de género* (en torno a los 3 años). La identidad de género surge a partir del juicio de la realidad física de que hombres y mujeres son diferentes. Haciendo hincapié en que las diferencias formales de peinado, vestido, etc. resultan más aparentes para la infancia que las diferencias en los genitales enfatizadas por la teoría psicoanalítica. Kohlberg (1966) propone que la identidad de género o el correcto etiquetado en el propio género se adquiere sobre los 3 años, pero que el desarrollo del concepto completo de género, como un atributo constante e inmutable, se produce gradualmente entre los 2 y los 7 años.
2. *Constancia e irreversibilidad de género* (en torno al periodo de las operaciones concretas). La constancia de género consiste en la comprensión de que el género no se puede cambiar con el tiempo (estabilidad), que no se altera por

la transformación de las características observables como vestido, actividades, peinado (consistencia) y que el género no se altera tampoco por desearlo. Este proceso implica la comprensión de que ciertas propiedades de las personas no pueden cambiarse a pesar de la evidencia perceptiva de lo contrario -similar a la comprensión de la identidad en la conservación de las sustancias físicas. A medida que el género se hace estable, organizador significativo de la información social, las criaturas aprenden los estereotipos sociales a través de la observación de las acciones y roles sociales de hombres y mujeres.

3. *Capacidad para relativizar y criticar los contenidos sociales asignados a los roles de género* (en la infancia tardía y adolescencia). Estas etapas dependen básicamente de los procesos mentales que tienen lugar entre la infancia y la adolescencia. Por esta razón Kohlberg (1966) considera que al ir madurando intelectualmente el niño o niña irá distinguiendo lo que es social de lo que es personal y se producirá una mayor flexibilidad en torno a los roles, estereotipos y actitudes sexuales.

Como ya hemos señalado antes, el *análisis comparativo* de las tres corrientes resultará difícil en la medida en que nos encontramos con importantes diferencias terminológicas y conceptuales que generan confusión, puesto que estos tres modelos presentan objetivos de estudio distintos. Así, vemos que mien-

tras que para el psicoanálisis el objetivo es la identidad, en el paradigma conductista es la conducta sexual tipificada y para los cognitivistas es la identidad, entendida como juicio cognitivo de autclasificación; objetivos que se consiguen, en cada caso, a través de mecanismos que no tienen nada que ver uno con otro. Sin embargo, al poner de manifiesto la importancia de los factores cognitivo, social y afectivo, las tres teorías nos permiten entender, mejor que cada una por separado, la complejidad de estos procesos (López, 1988).

### Nuevas aportaciones teóricas

En los últimos años la investigación en el marco de las diferentes teorías ha llevado a nuevas formulaciones que tratan de corregir algunos de los planteamientos iniciales y ha propiciado el desarrollo de nuevas propuestas que hacen hincapié en los procesos sociales y culturales que afectan al establecimiento de la identidad sexual y de género.

Entre los nuevos planteamientos teóricos más conocidos se encuentran un grupo de teorías que se basan en las aportaciones del procesamiento de la información y señalan el papel de los esquemas como mecanismos cognitivos para la organización, transformación y construcción del mundo infantil (Bem, 1981, 1983; Liben y Signorella, 1987; Martín y Halverson, 1981).

Bem hace hincapié en la primacía que el concepto de género tiene en nuestra cultura sugiriendo que los niños y la niñas adquieren un *esquema de género*, una red de asociaciones que incorporan las concepciones culturales

del rol sexual, que les sirve para guiar su conducta y organiza la percepción del entorno. Para esta autora los esquemas de género se desarrollan a partir de las diferentes informaciones que el niño o la niña adquiere de su entorno que tienen que ver con el género: esta información incluye tanto modos de conducta como propiedades de los objetos, actitudes e incluso estados de ánimo. El popular concepto de androginia surgió a partir de estas teorías a mediados de los años 70 (Bem, 1974; Block, 1973; Spence, Helmreich y Stapp, 1975; Rebecca, Hefner y Oleshansky, 1976). Bem (1974) lo utiliza para referirse a los hombres y mujeres que poseen cualidades masculinas y femeninas en una proporción similar. Este concepto supone un alejamiento del énfasis tradicional en las diferencias sexuales y una relativa libertad de los juicios basados en el género. El concepto de androginia tuvo una gran repercusión porque se estableció a su alrededor un contexto sociocultural y se le otorgó un *valor* social: signo de persona inteligente, liberal, con buena salud mental, etc.; como un código para la sociedad igualitaria, más allá de los estereotipos de género. De hecho la investigación en este campo tiene el valor de ofrecer información sobre las diferencias individuales en los rasgos instrumentales y expresivos, pero tampoco ofrece una respuesta definitiva en los temas de género y en los roles.

Por otra parte se han ido desarrollando otras teorías de las que queremos destacar tres elementos de carácter general que consideramos muy significativos para la investigación en este campo:

1. Las nuevas teorías han abandonado las explicaciones globales de amplios aspectos del desarrollo humano y tratan de asuntos más concretos, ofreciendo explicaciones sobre parcelas o problemas específicos, como en un gran mosaico.
2. La mayoría de las teorías actuales prestan más atención al desarrollo femenino que las primeras teorías que se centraban en el desarrollo masculino o al menos proporcionaban una explicación más completa y bien documentada de la tipificación masculina que de la femenina.
3. Un tema central en la mayoría de las formulaciones actuales lo constituye el análisis de las diferencias reales o esenciales entre los sexos en el ámbito de la distinción entre las mujeres como comunitarias y orientadas hacia las relaciones personales versus los hombres como seres independientes y separados de los demás.

Este es un debate teórico que centra en gran medida la investigación actual, a pesar de que las diferentes teorías y explicaciones atribuyen esta diversidad entre los hombres y mujeres a causas diferentes: biológicas, identificación temprana con los progenitores, tipificación sexual cognitiva, roles sociales, diferencias en el poder, etc.

### **Proceso de desarrollo de la identidad sexual y de género**

A medida que el niño o niña crece va adquiriendo una *identidad sexual* (soy niño o soy niña) en función de su cuer-

po y de sus peculiaridades biológicas (diferencia en los genitales) y, a la vez, adquiere una *identidad de género* que supone la asimilación de los roles que se derivan de cada uno de los sexos en la sociedad en que se encuentra el sujeto. Esta identidad tiene una caracterización fundamentalmente social y cultural y cambia a lo largo del ciclo vital en cuanto a sus contenidos. Por otra parte, no hay que olvidar que muchos atributos difieren en su tipificación en función de la cultura (Rosaldo y Lamphere, 1974). Este es el sentido de la afirmación de Edwards y Whiting (1988) de que somos la compañía que tenemos.

El proceso de adquisición del género se parece a un puzzle cuyas piezas el niño o la niña une de manera personal. La asimilación de un modelo sensible y coherente del género requiere la integración de componentes muy diferentes en un marco conceptual y conductual que gira alrededor de las definiciones e implicaciones de *hombre* y *mujer*. Encontramos componentes cognitivos, como las etiquetas de género, los estereotipos, la acumulación y recuperación de conocimientos relativos al género y los procesos evaluativos sobre él y otros aspectos más manifiestos como las preferencias por los juguetes tipificados y por los compañeros o compañeras de juego, los niveles de agresión y los modelos de comunicación.

Se observan grandes diferencias individuales en el desarrollo de estos componentes en la infancia (Hort, Leinbach y Fagot, 1991). A pesar de que el género parece desempeñar un papel significativo como parámetro de categorización en la infancia (Martin y Halverson, 1981), Bem (1981) propone

que su importancia es mucho mayor para algunos críos que para otros. En este sentido Fagot, Leinbach y O'Boyle (1992) afirman que estas diferencias en el aprendizaje del género suponen diferencias en los niveles cognitivos y en las influencias sociales y culturales. Autores como Duveen y Shields (1984) consideran que el género funciona en la infancia como un esquema conceptual a través del que se asimilan otros aspectos de su mundo social y que la comprensión del mundo social y de las convenciones relativas al género evoluciona de manera muy importante en la infancia (Lloyd y Duveen, 1992).

Por nuestra parte, consideramos que el modelo de género es un constructo evolutivo múltiple que se adquiere en la infancia en diversos sentidos y formas (Huston, 1983). Concebimos a las niñas y los niños como constructores activos de esquemas cognitivos con los cuales clasifican y categorizan su mundo, organizan activamente los estímulos y la información y no reciben pasivamente el tutelaje adulto. Partimos de la idea de que el juicio cognitivo es el factor decisivo en este proceso, pero éste se produce en un contexto socio-cultural que le dará un contenido determinado. Sin olvidar el papel de los modelos en la aceptación de los contenidos asignados al género y de la interacción continua de niños y niñas con personas adultas transmisoras y socializadoras de contenidos genéricos.

Para las teorías cognitivo-evolutivas el desarrollo intelectual es un antecedente importante de la comprensión de la tipificación sexual. De acuerdo con ellas la constancia del género se consigue como parte del pensamiento operacional

concreto: cuando se adquiere la conservación de las cualidades físicas de los objetos se pueden conservar las cualidades de los seres vivos. Kohlberg (1966) afirma que la comprensión de la constancia de género es función de un desarrollo cognitivo más general y se consolida sólo cuando se comprenden los principios de identidad y equivalencia de las sustancias físicas. Con la formación de invariantes los niños y las niñas llegan a comprender que la entidad de las personas se mantiene con el tiempo y a través de las circunstancias cambiantes (Enesco, Delval y Linaza, 1989).

Cuando se ha completado el establecimiento del pensamiento operacional y entienden claramente que el género no se altera por los cambios superficiales, la adherencia a los estereotipos sexuales y la rigidez es probable que disminuyan. Cuando comprende que los atributos superficiales, como la ropa o las actividades, no son esenciales para el género, entonces también entiende que se puede producir una desviación de los estereotipos sin que se altere el género básico. Además, el pensamiento operacional concreto puede permitir una comprensión más rápida de la posibilidad de que hombres y mujeres compartan atributos, ya que en este periodo empieza a declinar la aceptación por parte de las criaturas de los atributos como inmutables, inflexibles o correctos moralmente.

El aumento de la *flexibilidad* en la tipificación sexual se relaciona con el aumento de la comprensión de que las convenciones sociales son altamente relativas y cambiables. A esta edad, cuando han conseguido una mayor flexibilidad en el procesamiento cognitivo y social, están más prestos para recibir las

intervenciones diseñadas para enseñar conceptos no tradicionales sobre el género. Trautner, Helbin, Sahm y Lohaus (1989) afirman que a los 6 años se alcanza el punto álgido de la rigidez y a los 8 años hay ya una notable flexibilidad en el ámbito de las convenciones del sistema sexo/género, vinculada al desarrollo intelectual y al entorno social.

En esta etapa del desarrollo se pueden observar también diferentes caminos evolutivos seguidos por mujeres y hombres: a medida que van haciéndose mayores unas y otros aprenden cada vez más sobre la definiciones sociales de ser hombre o mujer. Así se puede constatar que las *preferencias* de ambos sexos siguen diferentes caminos, sugiriendo que los valores diferenciales vinculados a los roles masculinos y femeninos influyen en las preferencias y en la adopción de los atributos. Los chicos, con la edad, siguen un aumento monotónico en las preferencias por las actividades masculinas, mientras que ellas se apartan de las preferencias femeninas. La preferencia de las chicas por las actividades femeninas aumenta hasta los cinco o seis años, pero a partir de ahí suele disminuir su interés por tales actividades y se interesan más por las consideradas masculinas, a pesar de que su conocimiento de los estereotipos de género aumenta igual que el de los chicos.

Además, las niñas son más flexibles en sus conceptos tipificados por sexo y consideran más actividades y conductas igualmente apropiadas para ambos sexos (Lloyd y Duveen, 1992). Como afirma Huston (1983, 1985) este modelo se constata en estudios realizados a lo largo de muchos años, desde los primeros estudios sobre este tema llevados a cabo

en los años veinte, es decir, no se trata de una concienciación reciente.

### **Un ejemplo: La conducta segregada por razón de sexo en los agrupamientos**

De los diferentes procesos descritos hasta aquí queremos detenernos en la consideración de la conducta segregada cuya universalidad y aparente naturalidad creemos que merece una reflexión. La observación en la escuela muestra desde preescolar una tendencia a la separación grupal entre niñas y niños, tanto en la amistad como en los intercambios cotidianos. Este es un fenómeno muy extendido que se encuentra en todas las culturas en las que los niños y las niñas se desenvuelven en grupos suficientemente grandes para permitir la elección y cuando no se les presiona por parte de las personas adultas. Edwards y Whiting (1988), en una reciente investigación transcultural, afirman que la emergencia de estas preferencias en la infancia por los compañeros o compañera del mismo sexo es un fenómeno universal y potente en todas las culturas. Estas preferencias son difíciles de cambiar (Maccoby, 1988, 1990), a pesar de que se han hecho esfuerzos por modificarlas, fomentando la interacción entre los dos sexos. Sin embargo, Thorne (1990) afirma que se produce una menor segregación cuando las personas adultas controlan una situación (Thorne, 1986; Luria y Herzog, 1985).

La segregación sexual se presenta con más frecuencia en las actividades de juego que en las situaciones no sociales, aunque también se manifiesta en muchas de las actividades consideradas aparen-

temente *neutras*. Esta tendencia a preferir a las personas del mismo sexo se inicia a los tres años, e incluso antes en determinadas condiciones, y aumenta con la edad, manteniéndose en un alto nivel entre los seis y los once años. La investigación sobre el tema es escasa, pero parece que la tendencia de la infancia a preferir a las personas del mismo sexo en el juego tiene poca relación con las características de personalidad del niño o de la niña. En concreto, parece que no se relaciona con las medidas de masculinidad/feminidad ni con las de los esquemas de género (Powlisha, 1989).

¿Por qué se produce, pues, una atracción tan pronunciada por los compañeros y compañeras de juego del mismo sexo y un rechazo de los del sexo contrario? En el caso concreto del juego en la infancia esta preferencia por la segregación es explicada por Maccoby (1990) argumentado que el juego brusco que caracteriza a los chicos, su orientación hacia la competición y el dominio, resulta aversivo a la mayoría de las chicas que se muestran recelosas ante este estilo de juego. Ante esta hipótesis nos planteamos inevitablemente la pregunta sobre dónde se sitúa el origen del juego brusco en los chicos. Quizás una explicación pueda encontrarse en el análisis de los estilos de influencia: entre los tres años y medio y los cinco años y medio aumenta la tendencia de las criaturas de intentar influenciar el juego de los iguales, indicando que están aprendiendo a integrar sus actividades con las de los demás, con el fin de poder llevar a cabo actividades coordinadas. Serbin, Sprafkin, Elman y Doyle (1984) encontraron que los intentos de influenciar por parte de las chicas consistían básica-

mente en un aumento en las sugerencias «educadas» hacia los demás, mientras que entre los chicos el aumento tomaba la forma de un mayor uso de demandas directas. En este periodo los chicos respondían cada vez menos a esas sugerencias «educadas» de las niñas, de tal manera que el estilo que ellas iban adoptando era cada vez menos efectivo con ellos, aunque sí lo era con las otras chicas y resultaba bien adaptado a la interacción con el profesorado y las demás personas adultas. Maccoby (1990) sugiere que ellas encuentran aversivo intentar relacionarse con alguien que no responde a sus influencias y, por lo tanto, empiezan a evitar tales compañeros. Teniendo en cuenta la reconocida importancia de la reciprocidad en las relaciones humanas, está claro que los chicos y las chicas tienen dificultades para formar grupos que incluyan personas de los dos sexos. Las chicas no sólo evitan jugar con ellos, sino que procuran estar cerca del profesorado y otras personas adultas. Esta tendencia a buscar la proximidad de las personas adultas a menudo se ha interpretado como una muestra de rasgos afiliativos en ellas y quizás como un reflejo de algún aspecto de la socialización temprana que las ha vinculado más estrechamente a las personas que las cuidan (Chodorow, 1978, 1979).

Greeno (1989) demuestra que la búsqueda de proximidad hacia las personas adultas *no* es un rasgo general en las chicas. Está en función de la composición genérica del grupo de niños y niñas presentes como potenciales compañeros de interacción. Para ellas la presencia de los chicos resulta menos aversiva cuando hay cerca una persona adulta, indicando la comprensión de que

la conducta ruda y asertiva de ellos puede ser moderada por la presencia de las personas adultas. Al respecto nos parecen sumamente interesantes las observaciones de Subirats (1991) al señalar que si bien las chicas solicitan más frecuentemente la autoridad del docente como recurso para solucionar conflictos y negociar sus propios intereses, esta solicitud de intervención de hecho representa la invocación de una autoridad que haga respetar la norma, frente a un comportamiento que tiende a ser arrollador.

Los modelos diferentes desarrollados por los dos sexos en esta época tienen implicaciones de largo alcance para las relaciones con las personas del mismo sexo y del otro que se forman en la adolescencia y en la edad adulta. Archer (1992) afirma que las chicas y los chicos desarrollan diferentes subculturas dentro de sus grupos segregados y que las interacciones restringidas entre ambos contribuyen a la construcción de mundos sociales sistemáticamente diferentes. También el mundo adulto favorece el desarrollo de estas subculturas en la infancia.

### **La escuela y la adquisición de la identidad sexual de las niñas y los niños.**

Las diversas investigaciones y aportaciones teóricas de los últimos años señalan el papel que desempeñan los diferentes contextos (la familia, el medio socio-cultural, los media, la escuela, etc.) en los procesos de construcción de la identidad sexual y de género. Todas ellas, desde planteamientos teóricos diferentes, coinciden en señalar la impor-

tancia y necesidad de que se revisen los acuerdos sociales acerca de la incorporación igualitaria al mundo laboral y al cuidado de las hijas y los hijos por parte de hombres y mujeres, lo cual contribuiría a una mayor igualdad entre los sexos. Para ello los diferentes contextos de socialización deberán promover el desarrollo de ambos, de forma plena e igualitaria.

El profesorado tiene un papel importante en la socialización de la identidad sexual y de género del alumnado, sin embargo, no suele ser consciente de que sus modelos de interacción puedan ser discriminatorios y suele carecer de las habilidades necesarias para cambiar sus conductas sesgadas por el género. Incluso niega practicar cualquier forma de discriminación por sexo, raza, religión, etc. que, sin embargo, suele reconocer e identificar en la acción docente de otras personas y en la institución educativa en general (Freixas y Fuentes-Guerra, 1994).

Una parte importante del profesorado cree que las niñas y los niños son diferentes en diversos aspectos y en todos los niveles escolares. Estas creencias son reflejo de las que mantiene la sociedad y fruto de su propio proceso de socialización e incluyen toda una serie de estereotipos habituales acerca de los dos sexos. La conocida investigación de Rosenthal y Jacobson (1968) demuestra que el tipo de interacción que se desarrolla entre el profesorado y el alumnado puede verse alterado por las expectativas.

Según Rosenthal y Rubin (1982) el profesorado transmite sus expectativas respecto al alumnado por medio de cuatro formas subliminales de comportamiento que incluyen: 1) el ambiente

que se crea en el aula en función de la mayor o menor calidez que una maestra o maestro muestra a sus alumnos y alumnas; 2) el *input*, es decir, la mayor dedicación de la profesora o profesor a determinados alumnos o alumnas; 3) el *output* que incluye las conductas del profesorado que suponen una estimulación diferencial a una parte de su alumnado para que tenga una participación más activa en la clase y 4) las conductas verbales y no verbales del profesorado que suponen claros mensajes de aceptación o indiferencia hacia determinados alumnos o alumnas. El alumnado es sensible a los indicios de que su participación no es deseada. Las niñas lo son particularmente a los mensajes *mixtos*, en los que la aprobación verbal está acompañada de la desaprobación subliminal. Además, la ausencia de manifestaciones de apoyo puede resultar tan patente como la presencia de reacciones reprobatorias. Las diferencias en el *trato* pueden encontrarse desde los primeros años de escolaridad y se concretan en diferentes aspectos como la cantidad de atención que se presta a cada uno de los sexos; en las reacciones que el profesorado tiene ante el éxito o fracaso de los alumnos o alumnas; en la tolerancia que se muestra ante determinadas conductas consideradas apropiadas o inapropiadas para cada sexo; en la composición de los grupos de clase, etc. Las diferencias en la atención y el *trato* prestados en función del sexo suelen ser más pronunciadas en determinadas áreas del currículum que en otras.

Una consecuencia importante derivada de las diferentes interacciones en clase se refiere al hecho de que a lo largo de los años de escolaridad las chicas

van mostrándose más inseguras y menos asertivas que los chicos, a pesar de que obtienen mejores calificaciones escolares. Estos temas han sido históricamente estudiados por la teoría de la atribución (Weiner, 1979; Frieze, Whitley, Hanusa y McHugh, 1982; McHugh, Frieze y Hanusa, 1982; Ross y Fletcher, 1985) argumentando que las chicas, ya desde preescolar, suelen formular atribuciones que achacan el fracaso a causas internas y estables (difícilmente cambiables), como la falta de habilidad y atribuyen el éxito a causas externas e inestables, como un esfuerzo inusual o a factores situacionales, como la suerte. Mientras que los chicos atribuyen el éxito a su habilidad y el fracaso a la dificultad de la tarea o a la falta de esfuerzo personal. Estas diferencias aparecen en la infancia y se incrementan con la edad. Dweck, Davidson, Nelson y Enna (1978) sostienen que el chico acepta las críticas del profesor o profesora *sin* asumir que esto indica falta de habilidad en él, mientras que la chica concluye que la crítica del profesorado implica una falta de habilidad por su parte.

Los estudios realizados señalan consistentemente que ellos desarrollan una mayor confianza en sus habilidades durante el periodo de enseñanza y que ellas obtienen poca o simplemente no aumentan su confianza, a pesar de sus buenas puntuaciones (Stake y Rose, 1985). Estos estudios indican que el entorno educativo resulta positivo para los chicos en la construcción de su autoconfianza, pero que la experiencia educativa no proporciona los mismos beneficios a las chicas.

Todo ello redundaría en las elecciones profesionales que ellas efectúan que no

suelen corresponderse con sus buenos resultados académicos. Subirats (1991) considera que la escuela incide en el nivel de formación de la identidad de género, devaluando la personalidad femenina de tal manera que las niñas interiorizan un papel secundario y una inseguridad en el mundo público, incluso en el caso de alumnas brillantes. Parece contradictorio que las mujeres rindan bien en la clase pero que no desarrollen confianza en sus habilidades. Puesto que las chicas no establecen vinculaciones entre su rendimiento académico y el éxito profesional, no efectúan la conexión entre su éxito en la clase y sus futuras potenciales carreras, de tal manera que subestiman sus habilidades y se plantean objetivos educativos y vocacionales más bajos (McKay y Fanning, 1987).

Las chicas en su elección de estudios renuncian a las carreras que conducen a mejores posiciones económicas y de poder (Subirats, 1991). La transmisión de un género devaluado, afirma esta autora, implica para el individuo una carga de profundidad, una marca que difícilmente puede resolverse con posteriores intervenciones correctoras: las acciones que tienden a modificar las elecciones de estudios surten poco efecto cuando se producen a partir de los doce o trece años. Estas deben iniciarse en los primeros años de escolaridad y para ello es imprescindible la revisión del curriculum oculto.

Las diferentes teorías explicativas del desarrollo de la adquisición de la identidad sexual y de género coinciden en afirmar que las experiencias socializantes de la infancia son antecedentes importantes en las elecciones que las mujeres hacen a lo largo de su vida, que suelen

concretarse en dos imperativos básicos: 1) la centralidad de las actividades de relación y afiliación y 2) la obligación nutriente hacia otros, siendo responsable de su bienestar social y emocional. Todo ello lleva a que las chicas no formulen prioritariamente objetivos personales de tipo profesional, sino que se plantean inicialmente objetivos orientados a las relaciones familiares y matrimoniales, con las graves consecuencias que sobre su futuro económico y personal reportan tales decisiones.

El clima de la clase es otro elemento a tener en cuenta. Parte del profesorado contribuye a desanimar a las chicas en sus objetivos profesionales ya que no les ofrece información positiva acerca de sus posibilidades, ni validación para sus intereses y sus capacidades. Las chicas, pues, necesitan un apoyo y estímulo mayor que los chicos para sus objetivos profesionales, que compense la falta de un apoyo social para sus intereses. En este sentido, Jacklin (1989) afirma:

*«Los tiempos están cambiando, los cambios quizás se producen demasiado deprisa para algunas personas, pero el tiempo no corre suficientemente rápido para muchos niños y niñas constreñidos por sus roles de género hacia vidas por debajo de su plenitud» (pág. 132).*

## Referencias

- ARCHER, J. (1992). Childhood gender roles: Social context and organization. En H. McGurk (Ed.), *Childhood Social Development*. Hillsdale: Erlbaum.
- BANDURA, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe, 1982.
- BEM, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- BEM, S.L. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex-typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- BEM, S.L. (1983). Gender Schema Theory and its Implications for Child Development: Raising Gender-Aschematic Children in a Gender-Schematic Society. *Signs*, 8, 598-616.
- BLOCK, J.H. (1973). Conceptions of sex role: Some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 28, 512-526.
- COLE, M. y COLE, S. (1989). *The development of children*. Nueva York: Scientific American Books.
- CHODOROW, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California Press.
- CHODOROW, N. (1979). Feminism and Difference: Gender Relation and Difference in Psychoanalytic Perspective. *Socialist Review*, 46, 42-64.
- DEAUX, K. (1984a). From Individual Differences to Social Categories Analysis of a Decade's Research on Gender. *American Psychologist*, 39 (2), 105-116.
- DEAUX, K. (1984b). Psychological constructions of masculinity and femininity. *Kinsey Conference*, Bloomington.
- DUVEEN, G. y SHIELDS, M.M. (1984). The influence of gender on the develop-

- ment of young children's representations of work roles. *First European Conference on Developmental Psychology*. Groningen.
- DWECK, C.S.; DAVIDSON, W.; NELSON, S. y ENNA, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom: III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14, 268-276.
- EAGLY, A.H. (1983). Gender and Social Influence: A Social Psychological Analysis. *American Psychologist*, 38, 971-981.
- EDWARDS, C.P. y WHITING, B.B. (1988). *Children of Different Worlds: The Formation of Social Behavior*. Cambridge: Harvard University Press.
- ENESCO, I; DELVAL, J. y LINAZA, J. (1989). Conocimiento social y no social. En: E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- FAGOT, B.I.; LEINBACH, M.D. y O'BOYLE, C. (1992). Gender Labeling, Gender Stereotyping and Parenting. *Developmental Psychology*, 28 (2), 225-230.
- Feminism & Psychology* (1994). Número monográfico: Should Psychologists Study Sex Differences? 4 (4), 501-546.
- FREIXAS, A. y FUENTES-GUERRA, M. (1994). La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado. *Revista de Educación*, 304, 165-176.
- FRIEZE, I.H.; WHITLEY, B.E.; HANUSA, B.H. y MCHUGH, M. (1982). Assessing the theoretical models for sex differences in causal attributions for success and failure. *Sex Roles*, 8, 333-343.
- GREENO, C.G. (1989). *Gender Differences in Children's Proximity to Adults*. Unpublished doctoral dissertation. Stanford University. Stanford.
- GUALTIERI, T. y HICKS, R.E. (1985). An immunoreactive theory of selective male affliction. *The Behavioral and Brain Sciences*, 8, 427-441.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press. [Traducción española: *La moral y la teoría*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985].
- HALL, J.A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin*, 85, 845-875.
- HALL, J.A. (1979). Gender, gender roles and nonverbal communication skills. En: R. Rosenthal (Ed.), *Skill in Nonverbal Communication: Individual Differences*. Cambridge: Oelgeschlager, Gunn y Hain.
- HARE-MUSTIN, R.T. y MARECEK, J. (1990). Los sexos y el significado de la diferencia: postmodernidad y psicología. En: R.T. Hare-Mustin y J. Marecek (Eds.), *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*. Barcelona: Herder, 1994.
- HORT, B.E.; LEINBACH, M.D. y FAGOT, B.I. (1991). Is there Coherence among the Cognitive Components of Gender Acquisition? *Sex Roles*, 24 (2/3), 195-207.
- HUSTON, A.C. (1983). Sex-typing. En: E.M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality and social development*, Vol. 4 de P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child development*. Nueva York: Wiley.
- HUSTON, A.C. (1985). The Development of Sex Typing: Themes from Recent Research. *Developmental Review*, 5, 1-17.

- HYDE, J.S. y LINN, M.C. (1988). Are there sex differences in verbal abilities? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104 (1), 53-69.
- JACKLIN, C.N. (1989). Female and Male: Issues of Gender. *American Psychologist*, 44 (2), 127-133.
- KOHLBERG, L. (1966). Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo. En: E.E. Maccoby (Ed.), *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid: Marova, 1972.
- KOHLBERG, L. y ULLIAN, D.Z. (1974). Stages in the development of psychosexual concepts and attitudes. En: R.C. Friedman, R.M. Richart y R.L. Vande Wiele (Eds.), *Sex differences in behavior*. Nueva York: Wiley.
- KOHLBERG, L. y ZIGLER, E. (1967). The impact of cognitive maturity on the development of sex-role attitudes in the years 4 to 8. *Genetic Psychology Monographs*, 67, 89-165.
- LERMAN, H. (1986). *A mote in Freud's eye: From psychoanalysis to the psychology of women*. New York: Springer.
- LEINBACH, M.D. y FAGOT, B.I. (1986). Acquisition of Gender Labeling: A Test for Toddlers. *Sex Roles*, 15, 655-666.
- LIBEN, L.S. y SIGNORELLA, M.L. (1987). *Children's Gender Schemata*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LÓPEZ, F. (1988). Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género. En: J. Fernández (Ed.) *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- LURIA, Z. y HERZOG, E. (1985). Gender Segregation across and within Settings. *Annual Meeting of the Society for Research in Child Development*. Toronto.
- LLOYD, B. y DUVEEN, G. (1992). *Gender Identities and Education. The Impact of Starting School*. Nueva York: Harvester.
- MACCOBY, E.E. (1988). Gender as a Social Category. *Developmental Psychology*, 24 (6), 755-765.
- MACCOBY, E.E. (1990). Gender and Relationships. *American Psychologist*, 45 (4), 513-520.
- MACCOBY, E.E. y JACKLIN, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- MACCOBY, E.E. y JACKLIN, C.N. (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise. *Child Development*, 51, 964-980.
- MARTIN, C.L. y HALVERSON, C.F. (1981). A Schematic Processing Model of Sex-typing and Stereotyping in Young Children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- McHUGH, M.C.; FRIEZE, I.H. y HANUSA, B.H. (1982). Attributions and sex differences in achievement: Problems and new perspectives. *Sex Roles*, 8, 467-477.
- McKAY, M. y FANNING, P. (1987). *Autoestima. Evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca, 1991.
- McMILEN, M.M. (1979). Differential mortality by sex in fetal and neonatal deaths. *Science*, 204, 89-91.
- MEDNICK, M.T. (1982). Women and the psychology of achievement: Implications for personal and social change. En: J. Bernardin (Ed.) *Women in the Workforce*.
- MISCHEL, W. (1966). Diferencias sexuales en las funciones intelectuales.

- tuales. En E.E. Maccoby (Ed.) *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid: Marova, 1972.
- MISCHEL, W. (1968). *Personality and Assessment*. Nueva York: Wiley.
- MISCHEL, W. (1970). Sex typing and socialization. En: P.H. Mussen (Ed.) *Carmichael's Manual of Child Psychology, Vol. 2*. Nueva York: Wiley.
- MISCHEL, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- MISCHEL, W. (1977). On the future of personality measurement. *American Psychologist*, 32, 246-254.
- MISCHEL, W. (1979). On the interface of cognition and personality: Beyond the person-situation debate. *American Psychologist*, 34, 740-754.
- POWLISHTA, K.K. (1989). *The salience of group membership: The case of gender*. Unpublished doctoral dissertation. Stanford University. Stanford, CA.
- REBECCA, M.; HEFNER, R. y OLESHANSKY, B. (1976). A model of sex-role transcendence. *Journal of Social Issues*, 32 (3), 197-206.
- ROSALDO, M.Z. y LAMPHERE, L. (Eds.) (1974). *Women, culture and society*. Stanford: Stanford University Press.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual*. Madrid: Marova, 1980.
- ROSENTHAL, R. y RUBIN, D.B. (1982). Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 377-415.
- ROSS, M. y FLETCHER, G.J.O. (1985). Attribution and social perception. En: G. Lindzey y E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology, vol. II: Special fields and applications*. Hillsdale: Erlbaum.
- SEARS, R.R.; MACCOBY, E.E. y LEVIN, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston: Row & Peterson.
- SERBIN, L.A.; SPRAFKIN, C.; ELMAN, M y DOYLE, A. (1984). The Early Development of Sex Differentiated Patterns of Social Influence. *Canadian Journal of Social Science*, 14, 350-363.
- SPENCE, J.T. y HELMREICH, R.L. (1983). Achievement-related motives and behaviors. En: J.T. Spence (Ed.) *Achievement and Achievement Motives: Psychological and Sociological Approaches*. San Francisco: Freeman.
- SPENCE, J.T.; HELMREICH, R.L. y STAPP, J. (1975). Ratings of self and peers on sex-role attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 29-39.
- STAKE, J. y ROSE, S. (1985). The development of Career Confidence. *Feminist Teacher*, 1 (4), 16-20.
- SUBIRATS, M. (1991). La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar. *Infancia y Sociedad*, 10, 43-52.
- THORNE, B. (1986). Girls and Boys Together... But Mostly Apart: Gender Arrangements in Elementary Schools. En: W.W. Hartup y Z. Rubin (Eds.) *Relationships and Development*. Hillsdale: Erlbaum.
- THORNE, B. (1990). Children and Gender. Constructions of Difference. En: D. Rhode (Ed.), *Theor-*

*etical Perspectives on Sexual  
Difference*. New Haven: Yale  
University Press.

TRAUTNER, H.M.; HELBIN, N.; SAHM,  
W.B. y LOHAUS, A. (1989). Beginning  
awareness rigidity-flexibility: A lon-  
gitudinal analysis of sex-role

stereotyping in 4 to 10 year old  
children's. *SRCD Conference*. Kansas  
City.

WEINER, B. (1979). A theory of  
motivation for some classroom  
experiences. *Journal of Educational  
Psychology*, 71, 3-25.