

El fútbol y las casitas.

Porqué los niños y las niñas son como son

María José Lera, es profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. En 1994 presentó su trabajo de tesis doctoral sobre la calidad de la educación infantil, trabajo que se realizó con una beca de personal investigador de la Junta de Andalucía. En los años siguientes realizó un proyecto postdoctoral en la Universidad de Londres, en el Instituto de la Educación, financiado por la Comunidad Europea. Actualmente es miembro de varios proyectos europeos relacionados con la nuevas tecnologías en educación infantil, la convivencia escolar y la interculturalidad. Cuenta con numerosas publicaciones nacionales e internacionales sobre la calidad de la educación infantil, el género y la educación, y el desarrollo personal en la escuela. Este libro recoge un conjunto actualizado de investigaciones internacionales que señalan las principales diferencias entre niños y niñas; diferencias que son comentadas desde la perspectiva educativa, destacando el papel que familia y escuela tienen en la mejora de su desarrollo.

“Los modos de vida se construyen minuciosamente en los cuartos de estar, en las cocinas, en las alcobas, en los lugares de trabajo.”

Jose Antonio Marina

El fútbol y las casitas

Porqué las niñas y los niños son como son

Introducción

1.- Niños y niñas, hombres y mujeres.....	2
Diferencias físicas	
Diferencias comportamentales	
Diferencias socioculturales: La historia, la educación, el trabajo, la comunicación, la política y la violencia	
2.- Los primeros años en casa	17
El proceso de socialización: las primeras relaciones con los bebés, los juegos y juguetes, los padres y las madres	
Las relaciones entre iguales: la segregación por género y las actividades de niños y de niñas	
3.- Niñas y niños en la escuela	29
El currículum escolar: La educación infantil y la educación primaria	
El profesorado: interacciones con el alumnado, las maestras y los maestros	
El alumnado: el rendimiento escolar y las relaciones personales	

4.- Ellos serán hombres y ellas mujeres 42

¿Crisis en la adolescencia?

El desarrollo moral

La construcción personal

Estilos de pensamiento

5.- Algunas ideas para empezar a actuar 53

Introducción

Las diferencias de género son una cuestión de interés general y social. Este interés generalizado tiene como consecuencia que desde muchas perspectivas se pueda enfocar las diferencias entre hombres y mujeres. Estas diferencias pueden ser explicadas desde distintos puntos de vista, los cuales pueden ser utilizados bien para mantenerlas o bien para cambiarlas. Con un objetivo más conservador se sitúan los trabajos realizados desde el ámbito de la biología y la etología, que explican las diferencias entre los sexos basándose en las diferencias hormonales o filogenéticas propias de la especie. La posición de cambio viene de la mano de la sociología, especialmente de los movimientos feministas que reivindican una situación igualitaria entre hombres y mujeres, insistiendo que son las diferencias sociales las causantes de esta desigualdad. Desde la psicología también se han explicado estas diferencias, pero unas veces sus explicaciones proceden de unas teorías más evolucionistas y otras de perspectivas más sociales. Este libro pretende ofrecer una visión educativa. Para ello hemos utilizado un conjunto de investigaciones y datos procedentes de uno u otro ámbito pero útiles para entender las diferencias entre niños y niñas, entendimiento necesario para iniciar el camino de la intervención educativa y la mejora del desarrollo humano.

Este libro pretende ofrecer la evolución de los niños y las niñas desde su nacimiento hasta la adolescencia, destacando el papel del entorno familiar y escolar para ayudar a entender cómo llegan a convertirse en hombres y mujeres. La idea principal que impregna el libro es que si bien nacemos con diferencias biológicas, estas se incrementan a medida que niños y niñas se integran en la sociedad; las interacciones familiares, los tipos de juegos, las amistades infantiles, el rendimiento escolar, las interacciones con el profesorado, son algunos de los aspectos que se mencionan intentando mostrar cómo las diferencias entre niños y niñas son aceptadas y potenciadas por los adultos y la sociedad en general. Tras un recorrido por la infancia no es extraño que en la adolescencia las diferencias entre niños y niñas sean mucho mayores que cuando nacieron, y no solamente a nivel físico como sería lo esperable, sino a nivel psicológico y comportamental. Esta ha sido la idea en la que se inspira el título, después de mucho debatir y pensar finalmente hemos optado por “el fútbol y las casitas”, idea aportada por un chico de 17 años que representa las diferencias de género teniendo en cuenta

el universo que encierra cada uno de estos juegos, que siendo inicialmente infantiles influyen, y mucho, en nuestro comportamiento ya de adultos.

El primer capítulo ofrece una introducción general de las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres. Se analizan estas diferencias a nivel biológico, comportamental y social. Si bien en las dos primeras áreas hay pocas diferencias, no se puede decir lo mismo en la tercera. La participación desigual de hombres y mujeres en el ámbito laboral, político, educativo, son señaladas y comentadas. El papel de la familia en la socialización de niños y niñas es el tema del capítulo 2; asumiendo que existen diferencias hormonales y de ritmos de desarrollo entre los bebés de uno y otro sexo, se destaca el papel de padres y madres y sociedad en general, tienen en acentuar y aumentar estas diferencias. Las expectativas que tenemos sobre lo que se espera apropiado para uno y otro género sin duda se ponen de manifiesto en nuestras interacciones con ellos y ellas, en los juguetes que compramos, en los juegos que potenciamos, en las ropas que les ponemos, las actividades que fomentamos, etc. El capítulo 3 se dedica al papel de la escuela; se señala cómo maestros y maestras mantienen distintas interacciones con alumnos que con alumnas, los libros de textos continúan mostrando una imagen diferente de las aportaciones de hombres y mujeres en la historia de la humanidad, y en otras palabras, la escuela continúa manteniendo las diferencias entre niños y niñas. Tras hacer un recorrido por la etapa escolar llegamos a la adolescencia donde estas diferencias aún se acentúan más pues ya no son niños y niñas, sino chicos y chicas que intentan actuar como hombres y mujeres. En el capítulo 4 se muestra algunas de las diferencias entre chicos y chicas así como algunas de las particularidades con las que viven su adolescencia. El último capítulo son algunas ideas para iniciar un cambio, para comenzar a unir los caminos paralelos que recorren niños y niñas, y donde la educación, tanto en la familia como en la escuela, tiene un papel muy importante para llegar a mejorar el desarrollo de ellas y de ellos, es decir, el desarrollo humano.

Esperamos que este libro sea útil para entender por qué los niños prefieren el fútbol y las niñas las casitas, así como las consecuencias de las tempranas elecciones en juegos, de amistades, de estilos de interacción en el desarrollo personal. Con estas diferencias nos adentramos en la adolescencia, y posteriormente en la adultez; diferencias que muchas veces son entendidas y vividas como problemas más que como oportunidades para enriquecernos y

crecer. Si bien la convivencia entre hombres y mujeres parece ser la normalidad en nuestra sociedad actual, también es cierto que en el ejercicio de esta convivencia los problemas de género nos alejan más que nos acercan. Quizá entendiendo porqué los niños y las niñas son como son podamos comprender mejor las diferencias entre hombres y mujeres. Con esta intención ha sido escrito este libro.

1.- Niños y niñas, hombres y mujeres

Diferencias físicas

Diferencias comportamentales

Diferencias socioculturales:

La historia

La educación

El trabajo

La comunicación

La política

La violencia

Es una cuestión obvia que los bebés cuando nacen no son claramente identificables como niños o como niñas, salvo por los genitales. Cuando vemos a un recién nacido preguntamos ¿es niño o niña?, porque no hay ninguna diferencia apreciable en su físico o comportamiento. Sin embargo las diferencias van apareciendo poco a poco, hasta que llegamos a la pubertad donde los chicos y las chicas son bien diferentes, especialmente por el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios: a los chicos les va saliendo vello en la cara, cambio en el tono de voz, el pecho se ensancha y la musculatura se desarrolla; en las chicas aparece un notable crecimiento de los pechos, y un ensanchamiento de las caderas. Estas diferencias son claramente observables, y ya son perfectamente identificables como hombres o mujeres, diferencias que permanecen a lo largo de sus vidas. Sin embargo, las diferencias entre niños y niñas, chicos y chicas, hombres y mujeres no son solamente físicas, también hay diferencias en sus comportamientos y maneras de actuar, así como posibles diferencias en su manera de

pensar. Veamos seguidamente las diferencias a nivel físico, de comportamiento y sociales que se aprecian entre niños y niñas, hombres y mujeres.

1. Diferencias físicas

Un buen punto para empezar puede ser analizar las diferencias “objetivas” o biológicas que existen entre niños y niñas, es decir, las diferencias sexuales. Cuando decimos que las diferencias entre niños y niñas son los órganos sexuales, también debemos de decir que estas diferencias significan distinta anatomía y función del aparato reproductor (la mujer tiene ovarios y útero, mientras que el hombre tiene testículos), que son consecuencia de las diferencias cromosómicas y hormonales existentes entre hombres y mujeres.

Cuando el ser humano empieza a vivir como una célula fertilizada hay en su núcleo 23 pares de cromosomas, un par de ellos es conocido como los cromosomas sexuales. Estos cromosomas, dada su forma física se representan como XX o XY (ya que uno de ellos es mucho más pequeño). Esta célula fertilizada se multiplicará y reproducirá hasta formar un organismo completo, de tal manera que todas las células que constituyen el cuerpo de una mujer tendrán 23 pares de cromosomas, -y uno de ellos será el par XX-, al igual para el hombre, -pero su par de cromosomas sexuales será XY-. Hay una excepción que son las células reproductoras, los óvulos y el esperma. Estas células están compuestas por series de un solo cromosoma; así, cuando un óvulo es fecundado se unen ambas series dando lugar a una nueva célula fertilizada compuesta por 23 pares de cromosomas, la mitad de ellos aportados por la mujer y la otra mitad por el hombre. En el caso del par de cromosomas sexuales, la aportación de la madre será necesariamente una X, mientras que la aportación del padre podrá ser una X o una Y. La composición final de este par de cromosoma en la célula fecundada determinará el sexo de la nueva criatura; si el hombre ha aportado una X, el feto será niña, pero si ha aportado una Y será un niño. Parece pues que, en condiciones normales, es el hombre quien puede aportar el cromosoma Y, y por lo tanto quien determina el sexo de la nueva criatura ¹.

¹ Esta aclaración me parece oportuna por argumentar antiguos comentarios populares que algunos

Las diferencias a nivel de cromosomas van a provocar diferencias en el desarrollo hormonal. En las primeras seis semanas de embarazo aún no se aprecian diferencias entre niños y niñas, los fetos son iguales. A partir de esta semana el cromosoma Y de los niños provocará la formación de los testículos, mientras que en las niñas alrededor de la 12 semana van apareciendo los ovarios (que curiosamente ya contienen los 300 o 400 óvulos que después se irán liberando durante su vida de mujer). Todavía los fetos tienen todas las características rudimentarias para desarrollar los órganos de ambos sexos, pero será la presencia de la hormona testosterona (a partir del cuarto mes de gestación) la responsable del desarrollo total de los testículos y del pene en los niños, mientras que la ausencia de esta hormona en las niñas originará el desarrollo de ovarios, útero, vagina, clítoris y labios.

La producción de testosterona disminuye después del nacimiento, pero parece que los niños tienen una mayor concentración de ella en el momento de nacer (Maccoby, Doering, Jacklin, & Kraemer, 1979). Estas diferencias hormonales durante la infancia pueden explicar las diferencias en el desarrollo entre niños y niñas; por ejemplo que las niñas tengan un crecimiento más precoz y sean más avanzadas en su desarrollo motor. Estas diferencias se mantienen hasta los 17 o 18 años de edad, es decir, las niñas crecen más rápidamente y llegan al desarrollo pueril dos años antes que los chicos. Aunque la relación entre la producción de testosterona y un ligero retraso en el desarrollo no está totalmente demostrada, parece que chicas que han sido expuestas a altas concentraciones de testosterona durante el período prenatal tienen un desarrollo más tardío (y más paralelo a los chicos) (Money & Ehrhardt, 1972).

Estas diferencias en los niveles hormonales entre niños y niñas no son constantes con la edad, y por ejemplo, durante la pubertad hay una gran producción de testosterona en los chicos, y un aumento de los niveles de estrógenos y progesterona en las chicas. Esta producción hormonal será la responsable del desarrollo de los órganos sexuales secundarios. Los efectos de la testosterona en chicos producirán un cambio en su voz, aumento de las glándulas

hombres hacían del tipo “esta mujer sólo me da hijas”, cuando sabemos que es el espermatozoide del hombre el responsable del sexo del recién nacido.

sudoríparas, del vello, del desarrollo muscular (pecho, cuello y hombros), de su esqueleto, del tamaño del corazón y los pulmones, y de la capacidad de oxigenación de la sangre (Lowe, 1982). En las chicas el aumento en el nivel de estrógenos provocará el desarrollo del pecho, una redistribución de la grasa corporal y la menarquía (inicio de la menstruación), también aumenta la producción de andrógenos que será la responsable del vello en las axilas y en el pubis. La producción cíclica de progesterona será la responsable de establecer el ciclo menstrual, liberando una vez al mes y durante unos 30 años, un óvulo de aquellos 300 o 400 que fueron almacenados en la 12 semana de su vida embrionaria.

De todo lo anterior se deduce que las hormonas responsables del desarrollo de los órganos masculinos son los andrógenos (que incluye la testosterona producida en los testículos). Las hormonas responsables del desarrollo del aparato femenino son los estrógenos y progesterona que son producidas fundamentalmente en los ovarios. Obviamente los hombres tienen altos niveles de testosterona y la mujer de estrógenos y progesterona, pero es importante saber que tanto hombres como mujeres producen los tres tipos de hormonas, aunque en diferente proporción. Tanto en los testículos como en los ovarios se producen los tres tipos de hormonas (andrógenos, estrógenos y progesterona), además en la glándula renal (situada bajo los riñones) se producen andrógenos tanto en hombres como en mujeres (Archer & Lloid, 1982).

Los cambios físicos acontecidos en la pubertad se mantienen durante la adolescencia y adultez en hombres y mujeres. Los niveles de testosterona en los hombres disminuyen a la mitad de su vida adulta, en las mujeres disminuyen los niveles de estrógenos, lo que produce la menopausia o ausencia de ciclo menstrual. Aunque estos son los grandes cambios en los niveles hormonales, también durante la vida adulta se producen variaciones en los niveles hormonales de hombres y mujeres; sin duda que estos cambios hormonales pueden influir en el comportamiento y humor habitual, pero también es cierto que en algunos casos esta influencia se magnifica atribuyendo exclusivamente a las variaciones en los niveles de estrógenos y progesterona la irritabilidad, los cambios de humor, la ansiedad, vulnerabilidad física y los conocidos síntomas del síndrome premenstrual. Las diferencias interindividuales nuevamente tienen que ser tenidas en cuenta, y ni podemos afirmar que los cambios hormonales propios del ciclo menstrual no afectan en ningún caso al comportamiento

femenino, ni tampoco podemos afirmar que esto ocurra en todas las mujeres. Blechman y Brownell sugieren que el 50% de las mujeres tienen quejas intermedias en algún momento de su estado premenstrual, el 40% tienen quejas moderadas y el 10% se siente incapacitada para desarrollar sus funciones con normalidad (Blechman & Brownell, 1988). Es decir, las variaciones hormonales influyen en el comportamiento de las mujeres, sin embargo sólo un 10% de las mujeres ve afectado en el desarrollo de sus tareas habituales. Las investigaciones señalan que no son solamente los cambios fisiológicos o biológicos los que influyen en la aparición de estos síntomas, la vivencia negativa de la menstruación, la aceptación cultural de los cambios comportamentales asociados a la menstruación, la existencia de otros problemas psicológicos como la depresión, o incluso la religiosidad de las mujeres son aspectos que aparecen asociados a la manifestación de síntomas premenstruales.

Hasta aquí se han comentado las diferencias que existen entre niños y niñas, hombres y mujeres desde una perspectiva biológica. Por un lado la diferencia en los cromosomas sexuales y por otro los niveles hormonales. La información aquí presentada pretende ser útil para entender las diferencias físicas y reproductoras entre hombres y mujeres, pero también como base para reflexionar sobre los efectos que se le atribuyen a estas diferencias hormonales en el comportamiento humano. Destacaremos pues que sí existen diferencias entre hombres y mujeres en sus niveles de testosterona, estrógenos y progesterona, diferencias necesarias para el desarrollo de los órganos sexuales femeninos y masculinos, pero es muy importante recordar algunos aspectos puntos: (1) que ciertamente tenemos un cromosoma diferente, pero 45 compartidos, (2) que tanto hombres como mujeres producen los tres tipos de hormonas no siendo ninguno de ellos exclusivo de un sexo, y (3) que las diferencias hormonales no se mantienen estables durante toda la vida; existen algunos períodos, -especialmente la pubertad y alrededor de los 50 años-, donde estas diferencias son más grandes, pero otros como la infancia donde las diferencias son mucho menores.

2. Diferencias comportamentales

Las diferencias en los comportamientos masculinos y femeninos son conocidas por todos y por todas, pues todos somos hombres o mujeres y hemos sido niños o niñas. Así, si

recordamos los juguetes y juegos de nuestra infancia, observaremos que estaban claramente clasificados como cosas de chicos y cosas de chicas. Las niñas jugaban con muñecas y los niños con balones, las niñas se divertían jugando a la casita y los niños a los indios y vaqueros, las niñas leían cuentos de princesas y los niños tebeos de buenos y malos, las niñas reñían entre ellas y se “dejaban de hablar” y los niños se peleaban de forma ruda, las niñas se interesaban por los bebés y los niños por los coches y las pistolas. Así ha sido nuestra infancia, y si salimos a la calle y observamos los juegos infantiles comprobaremos que siguen siendo bastante similares (Oakley, 1985).

Si nos remontamos a nuestra adolescencia reconoceremos que como chicas nos preocupaba enormemente nuestro aspecto físico, las ropas, el maquillaje, el qué dirán, los novios, los compañeros, y muchas pequeñas cosas como el cuidado por los materiales escolares o la decoración de nuestra habitación. Los chicos, por su parte, se interesaban más por los deportes, el salir y estar en pandilla, en gastar bromas, las motos y los coches. Estas diferencias en la infancia y la adolescencia no sólo se mantienen sino que se acentúan cuando llega la adultez, y observamos como hombres y mujeres desarrollan carreras profesionales diferentes, tienen distintos gustos y aficiones, hay un reparto diferente en las tareas de la casa, disfrutan haciendo diferentes actividades, e incluso podemos llegar a decir que piensan de distinta manera.

Pero ¿es esto cierto?, o ¿quizá las diferencias entre los individuos del mismo grupo, es decir entre las propias niñas o entre los propios niños, son tan grandes como las diferencias entre los grupos de niños y niñas en general? A estudiar las diferencias entre hombres y mujeres se ha dedicado mucho esfuerzo y tiempo, especialmente desde la psicología diferencial, que se ha preocupado históricamente de estudiar las diferencias entre hombres y mujeres, niños y niñas. Como síntesis de los trabajos realizados en la década de los 60 aparece el clásico trabajo de Maccoby y Jacklin (Maccoby & Jacklin, 1974) en el que se analizan los resultados de aproximadamente 1600 investigaciones realizadas en el contexto norteamericano; hicieron un recuento sistemático de los resultados obtenidos, con el objetivo de observar si existían diferencias entre los sexos apoyadas por la mayoría de las investigaciones. Las conclusiones las agruparon en tres bloques: (1) los mitos infundados, (2) diferencias sexuales bien establecidas y (3) campos dudosos con necesidad de seguir investigando.

En el primer bloque o “mitos infundados” se incluyeron las creencias popularmente compartidas pero que no encontraron apoyo científico; como son que las mujeres son más sociables que los hombres, más sugestionables y tienen menor autoestima. En el segundo bloque se concretaron aquellos aspectos en los que sí aparecían diferencias claras y bien establecidas entre los sexos; se apuntaba sobre todo rendimiento cognitivo como que los chicos eran superiores cognitivamente en tareas relacionadas con las matemáticas. Por último, los campos en los que había que seguir investigando se incluyeron temas como la conducta maternal, la pasividad o la ansiedad femenina; en estos aspectos los resultados no eran claros por lo que se incluyeron en los campos dudosos que necesitaban más investigación al respecto.

Aunque la importancia de este estudio no puede ser puesta en entredicho, sí hay que mencionar que la metodología utilizada ha sido criticada. Entre otros aspectos se ha mencionado que muchos de los estudios no fueron diseñados para observar las diferencias de género, que variaban en cuanto al diseño, procedimiento, instrumentos, y además se limitaron a estudios exclusivamente norteamericanos. Además la propia técnica utilizada que básicamente consiste en hacer un resumen de las investigaciones analizadas, y determinar de manera descriptiva qué diferencias son las más constatadas, no señala la magnitud de la diferencia que puede haber, sólo la tendencia. Actualmente se están llevando a cabo otros estudios conocidos como metaanálisis en los cuales se vuelven a analizar los datos proporcionados por un número de investigaciones para realmente confirmar si ciertas conclusiones son acertadas. En estos estudios se obtiene el estadístico d que indica las diferencias entre hombres y mujeres pero teniendo en cuenta las diferencias que existen entre las propias mujeres y los propios hombres.

Utilizando esta técnica se están revisando nuevamente los mitos “infundados” definidos por Maccoby. Los análisis actuales (Eagly, 1993) señalan que las mujeres son más conformistas (al menos públicamente), que los hombres son ligeramente más agresivos (Eagly & Steffen, 1986), que las mujeres son más democráticas en sus relaciones interpersonales (Luthar, 1996) y que tienen una mayor orientación socioemocional (Hall & Halberstadt, 1986). Estos datos permiten poner en duda los “mitos infundados” defendidos por Maccoby y Jacklin, ya que

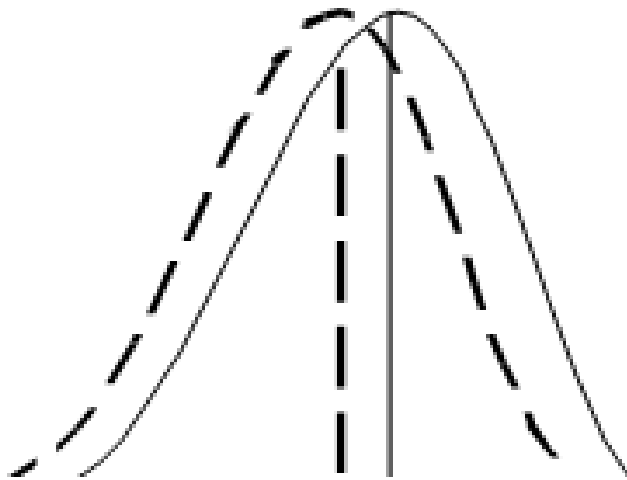
parece existir una orientación más social y personal de las mujeres frente a los hombres, por lo que pueden llegar a ser finalmente mitos "fundados".

Los estudios realizados sobre aquellas diferencias que sí encontraron suficiente apoyo empírico, las diferencias a nivel cognitivo, no parece que haya suficiente apoyo para demostrar que los hombres tengan mayor capacidad en pruebas numéricas o de aptitud visual-espacial. Sin embargo, parece que sí utilizan estrategias diferentes, pero no existen pruebas de que esto se pueda generalizar (Kail, Stevenson, & Black, 1984).

Para terminar, si bien los estudios reflejan la existencia de diferencias entre hombres y mujeres (por ejemplo, en su manera de interactuar, desarrollo social o estrategias a utilizar en la resolución de problemas), también hay que señalar que estas diferencias no son enormes, siendo la similitud entre individuos lo más destacado (Eagly, 1994). Quiero añadir que habría que avanzar más en el estudio de las diferencias dentro de cada grupo, pues siempre se parte de que existe una homogeneidad entre los propios hombres y las propias mujeres (Benloch, 1998).

Seguidamente presentamos una manera gráfica de entender las diferencias comportamentales entre hombres y mujeres: la curva de la normalidad. Estas curvas se obtienen representando en el eje de abscisa una medida cuantitativa de lo que queremos medir (por ejemplo, la agresividad), y el número de individuos que obtiene determinada puntuación se colocaría en el eje de ordenadas. Con este procedimiento se obtiene una distribución en forma de campana de manera que la mayoría de la población obtiene puntuaciones similares (la media), y en los extremos (con puntuaciones muy bajas o altas) hay muchos menos individuos.

Si hacemos esta representación teniendo en cuenta el género obtendremos dos curvas muy similares pero ligeramente desplazadas. Si comparamos las puntuaciones medias (representadas por las líneas verticales) existen diferencias (si bien siempre pequeñas), pero si tenemos en cuenta el área compartida por ambos géneros observamos que existen muchos más comportamientos comunes que diferentes, es decir, toda el área que representa la intersección entre ambas curvas.



Por último, es muy importante considerar el entorno sociocultural para explicar los comportamientos de hombres y mujeres, pues probablemente las diferencias no sean una cuestión de sexo, sino de culturas compartidas. De hecho, se ha demostrado que las diferencias entre los comportamientos de hombres y mujeres, niños y niñas, es significativa cuando la dimensión género es importante en el contexto que se analiza, así si comparamos las conductas de chicos y chicas en una situación de cortejo habrá muchas diferencias pero si analizamos su comportamiento ante un examen probablemente sean prácticamente iguales. Es decir, el contexto condiciona el comportamiento de niños y niñas, hombres y mujeres, por lo que en determinados entornos las diferencias serán mucho más evidentes que en otros.

3. Diferencias socioculturales

Si bien en los apartados anteriores se ha puesto de manifiesto las diferencias entre hombres y mujeres a nivel biológico y comportamental, es necesario hacer una reflexión del papel sociocultural que actualmente desempeñan hombres y mujeres en nuestra sociedad. Un análisis de la situación actual indudablemente pone de manifiesto que son los hombres quienes ejercen más puestos de poder, ganan más dinero, se preocupan menos por las tareas domésticas, o mantienen relaciones más agresivas que las de mujeres. Todo esto repercute en una sociedad donde la mujer está menos representada en los puestos de poder y en definitiva tienen menos posibilidades para llegar a un desarrollo social pleno que los

hombres. Es decir, llegamos a la conclusión de que aunque biológica y comportamentalmente somos mucho más parecidos que diferentes, no existe una igualdad social, no hay igualdad de derechos, ni igualdad de posibilidades ante la sociedad, ni igualdad para el desarrollo personal de cada uno, ni igualdad ante la selección de hacer una cosa u otra, ni igualdad en el momento de seleccionar una profesión, un puesto de trabajo, o un juguete. Es decir, planteamos que aunque la similitud entre sexos es mucho mayor que su diferencia, no parece que ambos vivan en igualdad de condiciones.

Una manera de sistematizar estas desigualdades es tomar los temas de discusión de la IV Conferencia Mundial sobre Mujeres, celebrada en Beijing y organizada por las Naciones Unidas en 1995. En esta conferencia se elaboró un documento conocido como *Plataforma de Acción*, en el cual se recogieron propuestas para disminuir las desigualdades entre hombres o mujeres. Algunos de los temas discutidos fueron la situación de la mujer en la historia, educación, trabajo, comunicación, política, y violencia ² (San Miguel & Zambrano, 1996).

a. La historia

Cuando se narra, explica o se habla de la historia de la humanidad, la representación femenina es mínima, por no decir prácticamente nula. Son los hombres quienes gobernaban, luchaban, comerciaban y negociaban; posteriormente eran quienes inventaron y posibilitaron el desarrollo científico y tecnológico que actualmente utilizamos. Las mujeres simplemente no aparecen, o lo hacen de manera puntual y extraordinaria. El análisis de la no presencia de las mujeres en la historia de la humanidad puede hacerse en base a dos dimensiones (aunque ambas están interrelacionadas): (1) la presencia de mujeres, (2) los temas que han sido seleccionados para explicar la historia.

La presencia de las mujeres en los libros de texto, ilustraciones, y en la memoria histórica de cada uno es anecdótica. Salvo excepciones compartidas y popularmente conocidas como

² San Miguel, N. y Zambrano, I. (1996). El enfoque de género y desarrollo en las Conferencias Internacionales de la ONU. De 1975 a Beijing 1995. En Brullet, C. y Carrasquer, P. (Comp). *Sociología de las relaciones de género*. Madrid: Instituto de la Mujer

Cleopatra, Madame Curie o Isabel la Católica, los nombres de mujeres famosas que han contribuido en nuestro pasado es nulo. Nos podemos cuestionar varios aspectos, bien que efectivamente las mujeres no han contribuido en la construcción del pasado de nuestra sociedad o que han sido ignoradas. Vayamos al primer supuesto, que efectivamente las mujeres no han aportado nada a nuestro pasado histórico; la simple redacción de este supuesto es ridícula. Si las mujeres no han aportado nada, es difícilmente argumentable que la mitad de la población no haya contribuido para nada en nuestro devenir histórico; solamente el cuidado de los hijos y el desarrollo de las actividades cotidianas justifica que por lo menos el papel de la mujer en la historia sea igual que el papel del hombre.

Su olvido puede ser intencionado, es decir, que ha habido mujeres importantes que no se han incluido en nuestra memoria histórica colectiva³ o, que la enorme dificultad que les suponía integrarse en la sociedad científica y política reducía sus posibilidades de ejercer alguna profesión o poder político. Es decir, hay que tener en cuenta que las mujeres tenían una carencia en educación formal, que las enseñanzas que recibían estaban orientadas a su formación como ama de casa y madre, además no eran consideradas como iguales en los círculos intelectuales, y por supuesto seguían siendo las responsables principales del cuidado de los niños y niñas y del hogar. Todos estos aspectos dificultaban enormemente su desarrollo profesional, si además se añade que cuando conseguían formar parte activa como profesionales, sus descubrimientos y logros fueron frecuentemente olvidados, se entiende el escaso papel que se les atribuye a las mujeres en la construcción de nuestra historia como sociedad.

La segunda dimensión se refiere a los temas seleccionados para estructurar nuestro pasado histórico: las guerras, conflictos políticos y economía. Indudablemente la reorganización de países y la economía en general es importante en nuestro pasado, pero también lo es el desarrollo de la vida cotidiana, el cómo se vivía, quién hacía qué, cómo se articulaba la vida

3

Por ejemplo, María la judía experimentó las bases prácticas y teóricas de la alquimia occidental y, por tanto, de la química moderna y quien descubrió el “baño María” para calentar alimentos y mantenerlos a una temperatura constante; Mileva Maric, matemática; Margaret Mead, antropóloga, etc. Son ejemplos de mujeres que han contribuido enormemente en nuestro pasado y que frecuentemente son olvidadas.

doméstica, cómo era la educación; en definitiva, las formas de vida también son importante para entender nuestro pasado. Esta dimensión ha sido totalmente olvidada y es la que se corresponde con el papel de las mujeres, quiénes han asegurado la reproducción de la humanidad y la infraestructura cotidiana (Alegría & Cortada, 1992).

Afortunadamente los estudios e investigaciones sobre el papel de la mujer en la reconstrucción de la historia están siendo cada vez más importantes, y desde la década de los 60 se están desarrollando investigaciones, seminarios, y estudios para rescatar los acontecimientos y aspectos de la historia de las mujeres (Bernabó, Lale, & Tavernini, 1996). Para trabajar estos temas en las escuelas se han editado materiales que sin duda son de gran utilidad para el profesorado ⁴.

b. Educación

Las desigualdades entre hombres y mujeres en cuanto al acceso a la educación, las áreas de estudio y su representación en los libros de textos, también son temas conocidos y demandados desde las organizaciones de mujeres. El acceso a la educación es igualitario en España; todos los niños y niñas tienen el derecho y el deber a una educación formal, que se concreta en la realización de la educación primaria y secundaria considerada de carácter obligatorio. Sin embargo, no ocurre igual en todos los países, ni lo ha sido igual en nuestro pasado (por cierto, no muy remoto).

4

Carmen Alegría y Ester Cortada. Por un estudio del medio en clave de género. Un enfoque no androcéntrico de las ciencias sociales en la escuela primaria. En AA.VV. (1992). *Del silencio a la palabra*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la mujer.

José Benavente y Adela Núñez. El androcentrismo en la enseñanza de la historia y la geografía. En AA.VV. (1992). *Del silencio a la palabra*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la mujer.

Clara García y Montserrat Roset. Sexismo y coeducación en el área de ciencias sociales. En AA.VV. (1992). *Del silencio a la palabra*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la mujer.

Holgueras, M. (1996). *Mujeres en el mundo. Orientaciones para el profesorado*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer

	Hombres	Mujeres
AFRICA subsahariana	34%	51%
ASIA oriental	9%	25%
Europa	1%	2%

Si observamos los indicadores de analfabetismo en 1999⁵ encontramos que tanto en África, Asia y Europa la proporción de mujeres que aún son analfabetas frente a los hombres es casi el doble. Indudablemente el acceso a la educación no es igualitario en la sociedad en general, siendo los hombres aquellos más favorecidos por el sistema, probablemente tareas relacionadas con el desarrollo de tareas domésticas, ideas de que la educación es más importante para un género que para otros, subyazcan a esta desigualdad educativa.

Si observamos las áreas de estudio no es difícil encontrar cierta segregación de los estudios por género. Es decir, hay unas áreas consideradas femeninas mientras que otras son masculinas. Si observamos el número de alumnos y alumnas que terminaron sus estudios universitarios en 1990⁶, apreciamos notables diferencias. La participación femenina es mayor en el área de ciencias sociales y humanidades como en magisterio (especialidad Educación Infantil, aprox. 95%) o medicina (aprox. 58%), mientras que su participación en ingeniería y tecnología es del sólo el 13%. Estos porcentajes sin duda manifiestan una desigualdad por género en nuestro país, que acompaña a cierta segregación profesional y laboral.

Por último, la representación de la mujer en los libros de texto sigue siendo menor que la del hombre. Si simplemente observamos las ilustraciones, o los textos, veremos que la mujer

⁵ Datos procedentes del Informe sobre Desarrollo Humano, 1999

⁶ *La mujer en cifras. Una década, 1982-1992*

sigue estando poco representada. Si hacemos alguna referencia al contenido de los textos o cuentos infantiles observaremos una desigualdad alarmante. Por ejemplo si reflexionamos sobre los cuentos populares, los roles de géneros han estado (y probablemente aún están) totalmente sesgados y divididos estableciendo desde un principio una desigualdad del hombre frente a la mujer. Analicemos cuentos como la cenicienta, Blancanieves o la caperucita roja (Turín, 1995). Los hombres, representados por los padres y los príncipes azules, eran fuertes, poderosos, decidían sobre la vida de sus hijas, quienes eran bellas, sumisas y obedientes sin poder ninguno sobre su vida ni con independencia, y su futuro estaba supeditado a la llegada de este príncipe azul que finalmente daba sentido a su vida, y que sin dudas, la cargaba de hijos mientras él se dedicaba al gobierno de su pueblo. Si nos referimos a otros tipos de cuento, por ejemplo Superman, o Batman son ellos quienes tienen aventuras divertidas, poderes sobrenaturales y quienes finalmente hacen algo imposible para salvar el mundo. Ellas aparecen en un segundo papel esperando una mínima oportunidad para demostrar su ignorancia, inocencia y, como no, su apoyo incondicional sin ninguna duda al héroe, a pesar de las evidentes incoherencias y extravagancias de su comportamiento.

Podemos pensar que esto ha sido así pero que las cosas están cambiando. Probablemente así sea, pero a un ritmo extremadamente lento. En una investigación realizada en 1996 en tres países de europeos -España, Francia e Italia (Association europeenne du cote des filles, 1998)-, se analizaron todas las producciones infantiles que se editaron en 1994 . Los resultados demuestran que siguen existiendo una desigualdad en cuanto al género; los protagonistas eran frecuentemente masculinos (hombres y niños), en proporciones realmente alarmantes en el caso de Francia (71% frente a 28% de mujeres), y aunque menos, en España e Italia las proporciones eran el doble a favor de los hombres. Si nos adentramos en los contenidos de estos cuentos y libros infantiles, siguen representando un universo masculino, y continúan siendo ellos quienes protagonizan divertidas aventuras, y ellas quienes se dedican a realizar tareas monótonas y aburridas.

c. Trabajo

La desigualdad de géneros en cuanto al trabajo también es un aspecto claramente observable; lo analizaremos en base a dos dimensiones (1) el trabajo en el hogar y (2) el trabajo

profesional. Cuando hablamos del trabajo en el hogar las diferencias por género son tan evidentes como denunciadas por las organizaciones de mujeres, ya que han sido siempre éstas las encargadas de la infraestructura familiar y del cuidado de los hijos e hijas. Este tipo de trabajo supone el control y planificación del hogar (adecuación a unas rutinas, mantenimiento de un orden, abastecimiento de provisiones), la realización de actividades concretas (cocinar, limpiar, planchar, barrer, etc.), que se complementan con el trabajo psicológico de proporcionar ayuda y clima familiar en el hogar. La realización de estas tres funciones - control, realización de actividades y apoyo psicológico-, desde luego requiere unas características determinadas como son: energía inagotable, alta capacidad de planificación y organización, y capacidad de escucha y de entrega. Además de ser un trabajo duro y difícil tiene otra importante característica: nunca acaba. No hay horarios prefijados, ni vacaciones, ni días de fiesta, es tan continuo que se llega a adoptar como estilo de vida de manera que las personas que lo ejercen llegan un momento que se olvidan de ellas mismas, identificándose tan altamente con su rol de ama de casa, madre y esposa que llegan a concluir que no son nada sin este rol. Esta dramática situación es la definición de la mujer ama de casa, que además no recibe una peseta por realizar esta triple función social, pero si no la hiciera la infraestructura familiar se hundiría, como ya se ha demostrado que ocurre cuando algunas mujeres finalmente se han dado cuenta y han abandonado este trabajo.

Pero, afortunadamente, las cosas están cambiando. En una encuesta realizada en 1980 el 50% de la población (que incluía hombres y mujeres) pensaba que la responsabilidad de llevar la casa era de la mujer, aunque trabajase fuera del hogar⁷; en 1990 el porcentaje de mujeres que pensaba de esta manera disminuyó al 22,4%. Sin embargo, el cambio está siendo lento pues todavía está en manos de la mujer la mayor parte del trabajo doméstico, el desigual reparto de tareas en el hogar y la participación en el cuidado de los hijos e hijas. De hecho, aunque las respuestas a las encuestas señalan un acuerdo en la necesidad de repartir las tareas, la realidad no siempre es coherente; así, los últimos indicadores sobre el número de horas que hombres y mujeres dedican al trabajo doméstico señalan que los hombres dedican una hora al día

⁷ Fuente: estudio 1234 "la pareja humana", junio 1980. Muestra 2461, ámbito nacional.

mientras que las mujeres dedican cinco⁸.

En cuanto al trabajo profesional las diferencias entre hombres y mujeres son considerables. Los datos señalan que el 34% de la población femenina trabaja, frente al 66% de los hombres⁹, esta desigualdad además está acompañada de diferencias cualitativas relacionadas con el tipo de trabajo, el área (segmentación ocupacional) y el salario. Las mujeres tienen más contratos a tiempo parcial, trabajan más en el área de servicios y mucho menos en los sectores de la construcción o la industria en general, y solamente el 12,7% de las mujeres desempeñan cargos directivos en las empresas frente a un 87.3% que realizan los hombres. En cuanto al salario continúan desempeñando trabajos peor remunerados, incluso cuando trabajan en las mismas condiciones que los hombres, recibiendo por término medio un tercio menos del salario que sus compañeros¹⁰.

Estas diferencias en cuanto al derecho al trabajo, aún se magnifican más si tenemos en cuenta la discriminación que se ejercita en los procesos de selección de personal, las actitudes de los empresarios hacia la contratación laboral femenina, las dificultades para ascender y desarrollar puestos de responsabilidad.

d. Comunicación

Los medios de comunicación constituyen una de las fuentes de información más extendida y compartida en nuestra sociedad. La población en general tiene fácil acceso a la televisión, la radio, la prensa y los carteles publicitarios. Estos sistemas de comunicación transmiten determinadas interpretaciones de lo que ocurre en nuestro entorno, y por tanto, son una importante fuente de influencia social. A través de estos medios descubrimos nuestros gustos, aficiones y aprendemos lo que debemos tener o no tener, se nos informa de unas cosas o de otras, de una manera o de otra, y en definitiva influyen notablemente en nuestra toma de

⁸ *Familia y reparto de responsabilidades* (guía de salud X). Madrid: Instituto de la mujer, 1994.

⁹ *Servicio público del empleo. Perfil del usuario. Tercer trimestre, 1994. INEM España*

¹⁰ *La mujer en cifras. Una década, 1982-1992.*

decisiones para organizar nuestro quehacer diario. Dada la influencia de estos medios se han puesto en ellos grandes expectativas para que funcionen como motor de cambio, como medio para favorecer la imagen de la mujer y reducir las diferencias en relación a los hombres. A pesar de las vicisitudes finalmente se ha llegado a acuerdos entre las políticas sociales para la promoción de la igualdad de la mujer y las políticas de comunicación (Comisión de las comunidades europeas, 1992). Este acuerdo ha propiciado el desarrollo de un amplio número de investigaciones en este campo. Temas como la presencia de personajes femeninos, las representaciones sociales, el empleo femenino, o repercusiones culturales son algunos de los ámbitos más estudiados (Baca, 1995).

Cuando se analiza la presencia de mujeres en los medios de comunicación, se observa que es menor que la de los hombres. Un somero análisis muestra que los periódicos son básicamente escritos por hombres, y probablemente leídos mayoritariamente por ellos. Y, no solo existe una menor presencia de mujeres periodistas, sino también son a menudo omitidas en los contenidos de las noticias; frecuentemente la labor de las mujeres queda ignorada y olvidada, por ejemplo el papel de las mujeres en la supervivencia en los campos de refugiados kosovares, sin lugar a dudas ha sido crucial y en ningún lugar ha sido mencionado.

En relación con las representaciones sociales, las mujeres siguen siendo mayoritariamente representadas en ambientes domésticos y desarrollando su labor de ama de casa y cuidadora de la familia, la mujer como profesional aparece menos. Sin embargo, y especialmente en la publicidad, se está observando un ligero cambio, ofreciendo productos para “la mujer de hoy”, que se asocia con una imagen femenina más independiente, autónoma y profesional.

No obstante, el sexismo en los medios de comunicación, en general, es y está siendo, denunciado. Por ejemplo, cuando vemos en la TV el uso de una bellísima modelo para vender un coche, o un señor que nos dice cuando una cocina está realmente limpia o que detergente lava más blanco. A través de esta publicidad se enfatizan los estereotipos asociados a cada género, y por tanto, se marcan las diferencias entre los hombres y mujeres, quedando, nuevamente, la mujer no solamente en un rol distinto sino además inferior. Es utilizada para vender, se potencian sus cualidades de pasividad, belleza y sumisión, hasta tal punto que llegan a identificarse con patrones de comportamiento femenino cuando solamente

han pretendido ser una estrategia de venta.

En un estudio realizado por Martín Serrano, se analizó la publicidad y los programas televisivos emitidos durante el 1992-1993; los resultados señalan que hay un trato diferente a hombres y a mujeres, y que hay diferencias entre anuncios y los programas televisivos, siendo en estos últimos donde las diferencias son aún mayores (Martín, Martín, & Baca, 1995). Se apreció una mayor presencia de hombres en general en los programas, pero especialmente alta fue su participación en programas temáticos, como tertulias y mesas redondas (el 39% de la participación masculina es en este tipo de programas, frente a un 26% de la participación femenina). El tratamiento del cuerpo era más descarado que en los anuncios publicitarios, así los datos ponen de manifiesto el manejo libidinoso de las cámaras de TV enfocando frecuentemente piernas, pechos y glúteos de las mujeres (normalmente las azafatas, auxiliares, y las artistas). Este descaro de las cámaras se acompaña con el mito y la importancia de las cualidades del cuerpo femenino en sí, como sus cualidades erótico-sexuales (es suficiente recordar el papel que juegan las atractivas azafatas, que no tienen que hacer más que estar allí con su “buena” presencia física). Los roles que las mujeres representan están relacionados con el hogar y la familia en un 34% de las ocasiones (sólo el 16% de los hombres representan estos roles), su participación como personas transmisoras de cultura es cero (aunque la de los varones es solo del 8%). Cuando es necesario confirmar o buscar más información frecuentemente se recurre a la ayuda de “autoridades en la materia”, que suelen corresponderse con expertos masculinos (el 90% de los hombres llaman a expertos, y el 60% de mujeres también). Las cualidades de las mujeres aparecen frecuentemente atribuidas a la suerte o son gratuitas, en lugar de verlas como resultado del esfuerzo personal, especialmente cuando son valoradas por hombres

En relación con los anuncios publicitarios cuando tienen que decir “algo bueno” recurren a la voz varonil, lo que implica la consideración de que son los hombres los capacitados para juzgar. Los datos de la investigación de Martín Serrano señalan que las valoraciones realizadas a mujeres son realizadas en un 73% por hombres, y las hechas a los hombres son realizadas en un 93% por hombres también; es decir, son ellos los que valoran tanto los actos femeninos como los masculinos, siendo entonces los únicos capaces de emitir juicios de valores. A las mujeres se les atribuyen más rasgos “fabulosos” del tipo brillante, encantadora,

genial, maravillosa (20% frente a un 1% a los hombres); también se les atribuye mucho más aquellas cualidades sociales del tipo amable, amistosa, colaboradora, divertida (26 frente un 6%); pero se les asigna menor capacidad para tomar iniciativas (15 frente a un 26%).

Si reflexionamos sobre el uso de la lengua en los medios de comunicación, sin lugar a dudas la posición de la mujer es inferior a la del hombre, pues ni siquiera es mencionada. Así cuando se refieren a la infancia, suelen decir niños; cuando es a la adolescencia, solo se nombra a los chicos, y cuando es a la población en general solo se nombra a los hombres (por ejemplo, los profesores, los trabajadores, los amigos, etc.). Las mujeres solo aparecen cuando sí se quiere hacer mención explícita a ellas, por ejemplo en la publicidad de adelgazamiento que se dice las gordas (y no sólo los gordos) (Lledó, 1992).

La imagen femenina que desde los medios de comunicación se está transmitiendo es, evidentemente, distinta a la imagen masculina. Este hecho no debe de presentar ninguna controversia, pero sí lo es el hecho de presentarse a la mujer como subordinada y de rango inferior al hombre. Desde el momento que la mujer es más valorada por su cuerpo que por su capacidad intelectual, por sus medidas que por su ingenio, por su capacidad de aceptar los consejos masculinos y no por la toma de decisiones, se está transmitiendo un modelo que influye en las concepciones y en los comportamientos de los televidentes, pues esta imagen es recibida e imitada en muchas ocasiones.

Para denunciar aquellos anuncios (que no programas) que “*atenten contra la dignidad de la persona o vulnere los valores y derechos reconocidos en la Constitución, especialmente en lo que se refiere a la infancia, la juventud y la mujer*” (Ley 34/88 de Noviembre de 1993), se creó en 1994 el Observatorio de la Publicidad del Instituto de la Mujer, foro de canalización de las denuncias a anuncios sexistas que aparezcan en cualquier medio de comunicación¹¹. Durante el año 2000 se recibieron un total de 339 denuncias en este teléfono; se apreció un incremento del 2,4% respecto al año 1999 (es decir, ocho denuncias más). Las denuncias se referían a uso de la mujer como atractivo físico asociado al producto (Claudia Sheiffer en el anuncio de Citroën), o la minusvaloración de las mujeres en roles femeninos (suegra, o ama

¹¹ Para realizar una denuncia se puede llamar al teléfono gratuito 900 191010, a disposición del público 24 horas al día.

de casa). Al parecer 11 de las 15 empresas denunciadas retiraron el anuncio.

e. La política

Sin lugar a dudas y solamente mirando a nuestro alrededor observamos que la participación femenina en la vida política del país, y por lo tanto en la toma de decisiones, es mucho menor que la masculina, aunque al menos va en aumento (por ejemplo, en Andalucía hasta hace poco ha habido dos alcaldesas populares), sin embargo esta participación sigue siendo minoritaria. Actualmente el promedio de mujeres con escaño en los parlamentos no supera el 28%, correspondiendo el 72% a los hombres (El Mundo, 2000).

Si observamos la representación femenina en el parlamento europeo en 1995 (Cirujano, 1996), observamos como solamente en un país, Finlandia, la presencia femenina es mayor que la masculina (62%), seguidos de Suecia y Dinamarca con un 45%; son Portugal, Italia, Grecia y Reino Unido los países donde la participación femenina es menor, siendo menor del 18%. España se situaba en el 32% de representación femenina. La más alta participación en política de las mujeres se debe a la utilización de medidas de discriminación positivas -en las que se incluyen las cuotas de representación-, como lo han venido realizando en los países nórdicos. La actual composición de la comisión europea nos muestra que existen 20 comisarios, de los cuales solamente cinco son mujeres, una representación del 25%.

La influencia de las mujeres en la política tiene amplia repercusión, pues es una de las mejores maneras para que las desigualdades existentes entre los géneros vayan reduciéndose. En la medida que las mujeres tengan más voz, más poder y más iniciativas, más proyectos y planes dirigidos a la igualdad en educación, representación en la historia, o derechos laborales, podrán ser llevados a la práctica.

f. Violencia

Este último aspecto para analizar en relación a las diferencias sociales entre hombres y mujeres es particularmente importante, pues hace referencia a los derechos humanos de las mujeres. Los datos sobre la violencia doméstica aún siguen siendo escalofriantes, y

especialmente en nuestro entorno (España y Andalucía). Siguen saliendo a la luz pública los alarmantes asesinatos que los hombres cometen contra sus esposas, torturas físicas y psicológicas que a todas luces son injustas y revelan una situación desigual y donde las mujeres se sitúan en una posición claramente inferior. Las primeras denuncias se realizaron en los años 70, pero continúan aún muchas de ellas calladas.

La falta de recursos de las mujeres unidos a una tradición cultural por parte de los hombres, son causas que se encuentran detrás de estos malos tratos. La cultura nuevamente enseña a los hombres que son poderosos, que tienen poder sobre sus mujeres, que no son consideradas en igualdad y por lo tanto ejercen estos derechos, que finalmente se traducen en amenazas, malos tratos, y una cadena de sufrimientos que continúan dejando a la mujer en una situación no solamente desigual, sino en este caso de indefensión, con una vida marcada por un continuo sufrimiento y que además corre peligro real de morir.

En estas situaciones los derechos humanos y fundamentales de las mujeres están siendo gravemente infringidos, por el solo hecho de ser mujer estas personas no tienen derecho a una vida propia, a una libertad de pensamiento y a unos mínimos de derecho a vivir. Son sometidas por sus maridos, tienen que pedir permiso para todo, y además siempre con el miedo de “¿se enfadará?”, “¿qué hará cuando vuelva? Estas preocupaciones se ven en muchas ocasiones interrumpidas con la muerte, muriendo una mujer a la semana en España en manos de sus compañeros. Las denuncias aumentan año tras año y se esperan que aumenten aún más cuando se comiencen a denunciar los malos tratos psicológicos, que aunque legalmente reconocidos son mucho más difíciles de demostrar ante la justicia.

Esta violencia sobre las mujeres también se ejerce desde el ámbito laboral (los acosos sexuales), desde la guerra, donde las violaciones son los hechos más frecuentes cuando los soldados invaden el territorio, y en sus propios países por tradiciones políticas, religiosas o populares. De hecho entre el 20% y el 50% de las mujeres son actualmente víctimas de maltrato físico o sexual; 130 millones de ellas son sometidas a mutilación genital por el simple hecho de ser mujeres.

En este capítulo se han analizado las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres a nivel biológico, comportamental y social. Recordemos que las diferencias entre niños y niñas a nivel biológico se reducen a tener un cromosoma distinto (de los 46 que tiene cada célula), y este cromosoma será el responsable del desarrollo de las diferencias físicas y hormonales propias de cada sexo. Sin embargo, estas diferencias hormonales no son ni estables ni absolutas, pues no existen hormonas que sean exclusivas de un sexo, ni las diferencias se mantienen constantes a lo largo de todo el desarrollo humano. A nivel de comportamiento y procesos psicológicos, tampoco se han encontrado grandes diferencias entre hombres y mujeres, salvo algunas tendencias como que las niñas y mujeres tienen una mayor orientación social, y mantienen relaciones sociales más empáticas y democráticas. Sí aparecen enormes diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al tratamiento sociocultural que históricamente han recibido. Estas diferencias aparecen prácticamente en todos los ámbitos sociales analizados. Se ha comentado la escasa representación de la mujer en nuestro pasado histórico y científico, las diferencias cualitativas y cuantitativas en la educación que reciben, la enorme participación femenina en el trabajo del hogar, frente a su menor participación en trabajos remunerados fuera de casa, y su escasa representación en puestos de alta responsabilidad laboral o política; se ha comentado el papel de los medios de comunicación en la divulgación de un ideal femenino basado en la estética y la sumisión, y por último se ha hecho referencia a la violencia de género donde se constata como la diferencia entre hombres y mujeres tienen en este aspecto sus más dramáticas consecuencias, siendo muchas las mujeres que sufren maltrato físico y psicológico, e incluso son asesinadas por sus compañeros.



- Alegría, C., & Cortada, E. (1992). Por un estudio del medio en clave de género. Un enfoque no androcéntrico de las ciencias sociales en la escuela primaria. In AA.VV. (Ed.), *Del silencio a la palabra*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la mujer.
- Archer, J., & Lloyd, B. (1982). *Sex and gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Association europeenne du cote des filles. (1998). *¿qué ven los niños en los libros de cuentos?* Paris: Du cote des filles.
- Baca, V. (1995). El análisis de las representaciones sociales de los géneros y los estudios de la mujer en España. In M. M. Serrano, E. M. Serrano, & V. B. Lagos (Eds.), *Las mujeres y la publicidad. Nosotras y vosotros según nos ve la televisión* . Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la mujer.
- Benavente, J., & Núñez, A. (1992). El androcentrismo en la enseñanza de la historia y la geografía. In AA.VV. (Ed.), *Del silencio a la palabra* . Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la mujer.
- Benlloch, I. M. (1998). El sexo como variable sujeto: aportaciones de la psicología diferencial. In F. J. (Coord) (Ed.), *Género y sociedad* . Madrid: ediciones pirámide.
- Bernabó, G., Lale, M., & Tavernini, L. (1996). Historia de una historia. In A. Pisussi-Letizia (Ed.), *Saber que se sabe* . Madrid: Icaria.
- Blechman, E., & Brownell, K. (1988). *Handbook of behavioral medicine for women*. Oxford: Pergamon Books. *Medicina conductual de la mujer*. Madrid; Martínez Roca, 1992.
- Cirujano, P. (1996). Las mujeres políticas españolas en la Unión Europea. In B. C., C. P., & (Comp) (Eds.), *Sociología de las relaciones de género* . Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Comisión de las comunidades europeas. (1992). *Igualdad de oportunidades entre las mujeres y los hombres, Tercer programa de Acción Comunitaria a medio plazo (1991-1995)* . Madrid: Instituto de la Mujer.
- Eagly, A. (1993). Sex differences in human social behavior: meta-analytic studies of social psychological research. In M. Haugh, R. Whalen, C. Aron, & K. Olsen (Eds.), *The development of sex differences and similarities in behaviour* . London: Kluwer academic.
- Eagly, A. (1994). On comparing women and men. *Feminism and Psychology*, 4(4), 513-522.
- Eagly, A., & Steffen, V. (1986). Gender and aggressive behaviour: a meta-analytic review of the social psychological literature. *Journal of personality and social psychology*, 46, 735-754.
- El Mundo (26 de Noviembre de 2000). Sólo el 28% de los parlamentarios autonómicos son mujeres.
- García, C., & Roset, M. (1992). Sexismo y coeducación en el área de ciencias sociales. In

- AA.VV. (Ed.), *Del silencio a la palabra* . Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la mujer.
- Hall, J., & Halberstadt, A. (1986). Smiling and gazing. In J. Hyde & M. Linn (Eds.), *The psychology of gender: advances through meta-analysis* . Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Holgueras, M. (1996). *Mujeres en el mundo. Orientaciones para el profesorado*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Kail, R., Stevenson, M., & Black, K. (1984). Absence of a sex difference in algorithms for spatial problem solving. *Intelligence*, 8, 37-46.
- Lowe, M. (1982). Social bodies: the interaction of culture and women's biology. In R. Hubbard, M. S. Henifin, & B. Fried (Eds.), *Biological women: the convenient myth* . Cambridge: Schenkman.
- Luthar, H. (1996). Gender differences in evaluation of performance and leadership ability: autocratic versus democratic managers. *sex roles*, 35(337-361).
- Lledó, E. (1992). *El sexismo y androcentrismo en la lengua. Análisis y propuestas de cambio*. Barcelona: ICE, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Maccoby, E., Doering, C., Jacklin, C., & Kraemer, H. (1979). Concentrations of sex hormones in umbilical-cord blood: their relation to sex and birth order of infants. *Child Development*, 50, 632-642.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Martín, M., Martín, E., & Baca, V. (1995). *Las mujeres y la publicidad. Nosotras y vosotros según nos ve la televisión*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la mujer.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (1999, 24 de Julio). Veinticuatro mujeres han muerto víctima de malos tratos. *ABC*, pp. 18.
- Money, J., & Ehrhardt, A. (1972). *Man and woman, boy and girl*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Oakley, A. (1985). *Sex, gender and society*. Aldershot: Gower Publishing Company.
- San Miguel, N., & Zambrano, I. (1996). El enfoque de género y desarrollo en las Conferencias Internacionales de la ONU. De 1975 a Beijing 1995. In C. Brullet, P. Carrasquer, & (Comp). (Eds.), *Sociología de las relaciones de género* . Madrid:

Ministerio de Asuntos sociales, Instituto de la Mujer.

Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando*. Madrid: horas y horas.

2.- Los primeros años en casa

Proceso de socialización:

Las primeras relaciones con los bebés

Juegos y juguetes

Padres y madres

Las relaciones entre iguales:

La segregación por género: grupos de niños y de niñas

Actividades de niños y de niñas

Cómo hemos comentado las principales diferencias entre hombres y mujeres, chicos y chicas, niños y niñas se manifiestan en sus roles sociales, pero estos influyen de tal manera que van marcando características de su personalidad, formas de comunicación, autoestima, percepción y seguridad de sí mismos. Si salimos a la calle y observamos los juegos infantiles apreciaremos que los niños son más brutos, se pegan más, juegan a peleas y guerras, son más ruidosos, mientras que las niñas participan en juegos más pasivos, con muñecas, no se pelean tanto (al menos físicamente), son más obedientes y calladitas. Si observamos a chicos y chicas las diferencias aún son mayores, y ellos se interesan por los deportes, los coches, ser más fuertes para atraer, ser más agresivos y duros, mientras que ellas son más coquetas, dulces y pacientes.

Veamos seguidamente cuándo y cómo van apareciendo los rasgos y comportamientos que van caracterizando a niños y niñas, chicos y chicas, hombres y mujeres. Para entender mejor como es el proceso del desarrollo del género, y como este proceso puede influir, positiva o negativamente, en el desarrollo personal.

1. Proceso de socialización

Cuando se espera la llegada al mundo de un nuevo miembro de la familia, todos se preparan para recibir al recién nacido, siendo el sexo una cuestión fundamental. Mucho antes de nacer los padres ya saben el sexo del bebé (en muchos casos), esto significa que se busca un nombre adecuado, se compra la ropita (también adecuada, claro) y se prepara la habitación. Sin ser muy conscientes vamos estableciendo las diferencias en el nombre, en los colores de las ropas, en las prendas de vestir, los colores de la habitación, y de las expectativas que tenemos hacia la nueva criatura.

Una vez que el bebé está en el mundo se les comienza a tratar de manera diferente. No hay que decir lo que ya sabemos, pero siempre es curioso reflexionar sobre lo que hacemos. A las niñas se les viste de colores rositas y a los niños de azul; a ellas se les ponen “faldones” y vestiditos, a ellos pantaloncitos; a ellas se les compran zapatitos de “charol”, a ellos botas y zapatillas de deporte; a ellas se les pone pendientes (con el sacrificio y dolor que esto supone) y se les deja el pelo largo (que es adornado con enormes lazos del mismo color que el vestido), a ellos se les corta el pelo (por comodidad); y cuando llega la feria, incluso siendo bebés, a las niñas se les viste con un bonito vestido de flamenca con volantes y colorido, y a ellos con zahones y sombrero.

Estas diferencias son notables y es así como comienza el proceso de socialización de los bebés; es decir, se les empieza a enseñar las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres de manera muy clara, de tal forma que ellos y ellas empiezan a notar que hay dos grupos claramente diferenciados en la sociedad, y que los niños pertenecen a uno y las niñas a otro.

Pero la contribución de los padres no solamente se reduce a la manera de vestir a sus hijos e hijas. También existen diferencias en cómo se relacionan con sus bebés, dependiendo de si son niños o niñas (Golombok & Fivush, 1994).

a. Las primeras relaciones con los bebés

Para estudiar si los adultos interactuamos de diferente manera con niños y con niñas se han

realizado unos experimentos conocidos como investigaciones “baby x”, en las cuales se observa como los adultos (hombres y mujeres) interactúan con un bebé que se les dice que es una niña o que es un niño (aunque esta clasificación no corresponda necesariamente con el sexo real del bebé). El éxito de estos experimentos animó a los investigadores a continuar observando las distintas reacciones de hombres y mujeres con bebés. Stern & Karraker (1989) analizaron 23 de estos estudios para determinar hasta qué punto el sexo del bebé influía en las características de personalidad que se le atribuían, la manera de interactuar con ellos y ellas, y los juguetes que se seleccionaban. Las mayores diferencias se apreciaron en las interacciones que adultos mantenían con los bebés. Aquellos bebés etiquetados como *niñas recibían más vocalizaciones, más estimulación interpersonal, y más juegos afectivos* que los niños. Aquellos etiquetados como *niños recibían más estimulación corporal y actividad física* que las niñas. En cuanto a los juguetes, a las niñas se les ofrecían más muñecas y a los niños más balones.

Dentro de este tipo de estudios, merece especial atención el estudio realizado por Condry y Condry (Condry & Condry, 1976) quienes querían estudiar si hombres y mujeres interpretaban de manera diferente una reacción de un bebé. Para ello mostraron un video de un bebé de 9 meses jugando con distintos juguetes, uno de ellos era una caja de la que salía un muñeco sorpresa. La reacción del bebé cuando salía el muñeco era de llanto. El vídeo se expuso a una muestra de adultos, a la mitad de ellos les dijo que era una niña, y a la otra mitad que era un niño. Aquellos que creían que era un niño interpretaban esta reacción como de enfado, mientras que aquellos que creían que era una niña lo interpretaban como miedo (aunque era el mismo vídeo). Esta fue una gran prueba de cómo la misma conducta es interpretada de diferente manera, sólo por creer que es emitida por niños o por niñas. Estas diferencias en la manera de interpretar las reacciones de los bebés pueden tener consecuencias en el desarrollo de los niños y niñas. Así, de los hombres se esperan más reacciones de agresividad y enfado, mientras que de las mujeres se espera que reaccionen más frecuentemente con miedo.

Las diferencias en las interacciones de los adultos con hijos e hijas han sido observadas por varios autores, quienes confirman que las madres hablan más con las niñas que con los niños de emociones y sentimientos ya a la edad de 18 meses (Dunn, Bretherton, & Munn, 1987).

Pero no solamente hablan más de emociones sino que además lo hacen de distinta manera; en un estudio realizado por Cervantes & Canallan (1998) se analizaron las interacciones de 42 niños y 42 niñas de edades comprendidas entre los 2 y los 4 años con sus madres en cuatro situaciones de juego (en sus casas y en el laboratorio). Se observó que cuando se dirigen a niños explican más frecuentemente, es decir, mencionan y argumentan la causa de la emoción, las razones de porqué se sienten así, por ejemplo “ese niño está feliz porque...”. En cambio, con las niñas mencionan más las emociones y solicitan explicaciones a las mismas, es decir, hay más preguntas por parte de la madre como ¿por qué está mi niña feliz?; .

En otra investigación también se encontró que las reacciones de enfado de las madres se relacionaban con una peor comprensión de las emociones por parte de los niños, pero estas reacciones parecían no influir en las niñas (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994).

Coherentemente con estos resultados otro estudio realizado con 81 bebés de 6 meses (Weinberg et al., 1999) señala que los bebés niños mostraban más reacciones de enfado cuando la madre no expresaba emociones que las niñas, quienes parecían menos vulnerable a la falta de expresividad materna. Estos autores indican que los niños parece que manifiestan menos capacidad de autorregulación emocional que las niñas, es por ello por lo que necesitan más explicaciones, más expresividad por parte materna, mientras que son las niñas las que parecen ser menos vulnerables y tienen más regulación emocional. No obstante esta línea de trabajo es novedosa y sin duda más investigaciones en este campo nos permitirá entender mejor las diferencias emocionales entre niños y niñas para entender también las distintas reacciones de unos y otras ante las interacciones maternas.

Cuando se comparan a niños y niñas también se observan diferencias, y a muy tempranas edades. Por ejemplo, Cervantes y Canallan señalan que a la edad de 2 años, los niños utilizan menos palabras para referirse a emociones; si bien su vocabulario se incrementa con la edad, en las niñas el nivel de los dos años se mantiene, igualándose a los 4 años de edad el vocabulario emocional utilizado por ambos sexos (Cervantes & Canallan, 1998). Pero previamente a estas edades, bebés con sólo 6 meses también tienen un comportamiento diferente, Weinberg observó como los niños se enfadan más, lloran y protestan más cuando algo no les gusta, mientras que las niñas se enfadan menos y se distraen más fácilmente hacia la exploración de los objetos (Weinberg et al., 1999).

Como vemos, parece que existen diferencias en las maneras de actuar de los bebés niños y niñas, especialmente en el ámbito de la autorregulación emocional, y a su vez diferencias de madres y padres en las interacciones que mantienen. Una posible explicación es que las madres se ajustan a las necesidades de sus hijos e hijas; es decir ponen más esfuerzo en la comunicación con los niños y les ayudan más explícitamente a regular sus emociones, sin embargo las niñas, por sí solas, se frustran menos y se entretienen más luego se dedican más a solicitar explicaciones que a darlas. Pero también se puede pensar que son las distintas expectativas que madres y padres tienen sobre niños y niñas las que modulan sus diferencias en las interacciones. Quizá sea sensato suponer que ambos aspectos influyen simultáneamente y si bien las últimas investigaciones señalan que existen algunas diferencias entre los comportamientos de niños y niñas, especialmente en sus reacciones y desarrollo emocional, estas reacciones son interpretadas por sus padres y madres bajo sus propias ideas y expectativas asociadas al género.

Como ya mencionábamos en el capítulo anterior, parece ser que el nivel de testosterona se relaciona con el desarrollo infantil; altos niveles de testosterona tienen una influencia inhibitoria. Los bajos niveles de esta hormona en el momento del nacimiento en las niñas puede explicar que tengan una evolución más precoz en cuanto al desarrollo motor, lingüístico o emocional. Pero si añadimos los tipos de interacciones que mantienen con sus cuidadores podemos ciertamente encontrar una explicación más completa, pues a su vez son las niñas las que reciben mayor estimulación verbal (Leaper, Anderson, & Sanders, 1999), y más referencias a las emociones, mientras que los niños son más estimulados físicamente, más invitados a la actividad, y a implicarse en distintos tipos de juegos (Fagot & Hagan, 1991).

b. Juegos y juguetes

A partir del año y medio se observan más diferencias en las interacciones entre adultos y niñas y niños; aparece un claro reforzamiento del juego masculino en niños y del femenino en niñas (Fagot & Leinbach, 1989; Lytton & Romney, 1991). Una posible explicación es la

necesidad de ir enseñando unos patrones femeninos y masculinos a niñas y niños, como manera de prepararlos para interactuar con los demás, pues es a partir del año y medio cuando los niños y niñas están preparados para caminar por sí solos, y comenzar a interactuar con otros gracias a su desarrollo lingüístico.

Estudios realizados con niños y niñas de estas edades señalan que las diferencias en las interacciones entre padres e hijos o hijas se ven reforzadas por las características de los propios juguetes y juegos compartidos. Así, los juguetes masculinos potencian juegos más rudos y activos, con menos interacciones verbales en general, y cuando se dan son más frecuentemente del tipo de guía y ejecución; los juguetes femeninos, por el contrario, favorecen juegos más pasivos y tranquilos, con más intercambios verbales y más cooperación (Leaper & Gleason, 1996). Algunos autores (Maccoby, 1998) creen que las claras diferencias en la selección de juguetes, y consecuentemente en los juegos que estos generan son las que configuran el inicio de las adquisiciones de comportamientos estereotipados en los primeros años infantiles.

Padres y madres y familiares en general compran para sus hijos frecuentemente juguetes propios para cada género. La publicidad juega aquí un importante papel; sin darnos cuenta en los anuncios, fotos y mensajes en general se nos dice qué le corresponde a cada cual. Sin duda hijos e hijas, padres y madres se ven influidos, y desde luego a los niños se les compran los coches y a las niñas las muñecas. Además, padres y madres en sus interacciones con ellos fomentan este tipo de juegos, y más fácilmente la madre jugará a la casita con su hija, que con su hijo.

No debemos de olvidar que niñas y niños también dan respuestas diferenciadas a distintos tipos de juguetes y frecuentemente hay que estimular más a las niñas para que jueguen a juegos de niños y al igual con estos. Es decir, para que los niños realmente desarrollen todas las potencialidades del juego socio dramático de la casita necesitarán más estimulación, ayuda para la recreación de una historia, y desde luego un adulto sensible que estimule justo aquello que es necesario. Lo mismo se puede decir para que las niñas disfruten y les saquen todo el partido a los juegos de construcción. Dejar que los niños y las niñas jueguen simplemente a lo que quieran, probablemente repercuta en iniciarse en el desarrollo de estereotipos que a largo

plazo puede tener consecuencias en la adquisición de habilidades de uno u otro tipo. Sin darnos cuenta estamos contribuyendo a que las niñas se asemejen más entre ellas, y los niños entre ellos. Estas consecuencias se manifiestan claramente en las relaciones entre iguales, y probablemente estén contribuyendo a establecer grupos de juegos con miembros del mismo género.

c. Los padres y las madres

Las diferencias entre el papel del padre y de la madre en la transmisión de estos estereotipos hacia sus hijos e hijas no está clara. De un lado se han observado diferencias que indican que padres y madres comparten juegos diferentes con niños y niñas (Lytton & Romney, 1991); estos juegos implícitamente transmiten unos estereotipos de género (por ejemplo, es más probable que los padres jueguen a la pelota y que las madres a los muñecos). También se ha observado que son los padres (hombres) quiénes se comportan de manera más estereotipada especialmente con sus hijos; por ejemplo incitan a estos a jugar más activamente (McGuire, 1982), compran juguetes más estereotipados (Smith & Zeedyk, 1995), marcan más las diferencias entre niños y niñas (Condry & Condry, 1976), expresan menos emociones contando una historia (Chance, 1995; Lera & Sánchez, 2001) y son más restrictivos con los niños (Lytton & Romney, 1991). Sin embargo, cuando se han analizado las interacciones de padres y madres en situaciones de laboratorio no se han observado diferencias.

Concretamente cuando se les pedía que jugaran a las tiendas, padres y madres interactuaron con sus hijos e hijas de la misma manera; aunque curiosamente fueron niños y niñas quienes no respondieron de la misma forma. Tanto ellos como ellas reaccionaban de manera más evitativa con los padres que con las madres (Leaper & Gleason, 1996).

Estas reacciones de niños y niñas se pueden explicar por la naturaleza poco habitual de estas interacciones con los padres (hombres). En general este experimento pone de manifiesto que situaciones neutras o previamente definidas, los adultos (padres y madres) actúan de manera muy similar con niños y niñas. Pero no hay que olvidar que la gran mayoría de las interacciones de madres y padres con sus hijos e hijas se dan en situaciones naturales y espontáneas y en estas no suele ser así, interactuando padres y madres en juegos diferentes y

por lo tanto transmitiendo unos roles y maneras de interactuar asociados a uno u otro género.

Es necesario recordar que las ideas sobre el género que tengan los padres y las madres también inciden en las interacciones y en la selección de los juegos. Así, tanto madres como padres con ideas más estereotipadas y tradicionales en cuanto al género acentúan más estas diferencias en sus interacciones filiales, que aquellas madres o padres con ideas más modernas y menos estereotipadas (Fagot & Leinbach, 1989; Fagot & Leinbach, 1992; Weinraub et al., 1984).

Las ideas que padres y madres tienen sobre los roles de género influyen en sus hijos e hijas, pero esta influencia no es tan fácilmente observable. Se ha observado que hijos e hijas de familias más igualitarias en roles de género son menos estereotipados en la selección de sus juegos y juguetes (Weinraub et al., 1984), pero estas diferencias generalmente desaparecen cuando llegan a los cuatro años de edad (Fagot & Leinbach, 1992). No obstante, permanecen diferencias en su esquema de género, siendo este más flexible que el de niños educados en ambientes que enfatizan las diferencias de género. Es decir, aunque en general niños y niñas prefieran jugar a juegos típicos de su género, quienes utilicen un esquema más flexible no tendrán inconveniente en aceptar que una niña adopte roles masculinos, o niños roles femeninos; la dimensión de género no es relevante en la interpretación de roles. Esta es la base de la llamada flexibilidad de género, que en la adolescencia es el principal aspecto que predice comportamientos no-sexistas en chicos y chicas (Serbin, Powlisha, & Gulko, 1993).

Si bien las ideas e interacciones de padres y madres con sus hijos e hijas son cruciales en la primera infancia, no podemos obviar la influencia que ejercen las relaciones entre iguales; relaciones que comienzan a partir de los 2 o 3 años.

2. Las relaciones entre iguales

Ya con estas pequeñas diferencias niños y niñas acuden a su primer centro infantil, o comienzan a interactuar con otros niños y niñas de su misma edad. Será en estos contextos

(frecuentemente la guardería) cuando empieza a observarse lo que se denomina segregación por género, es decir, los niños eligen a los niños para compartir sus juegos, y las niñas a las niñas.

Maccoby (1998) basa su discurso sobre las diferencias entre géneros en la segregación. Su hipótesis se fundamenta en que cuando los niños y niñas eligen a sus iguales para jugar, prefieren a aquellos con los que se entienden mejor, y dada las interacciones diferentes que se han dado durante los dos primeros años de vida, los niños preferirán a los niños y las niñas a las niñas. Esta segregación será la consecuencia de un desarrollo de estilos de juegos distintos, interacciones, maneras de resolver problemas, e incluso claves diferentes; que finalmente de lugar a las grandes diferencias entre chicos y chicas, hombres y mujeres, entendidas como dos culturas distintas pero con el atractivo de querer entenderse.

a. La segregación por género: grupos de niños y de niñas

A los dos años de edad niños y niñas comienzan a seleccionar a sus compañeros y compañeras de juego, tienen preferencias y van construyendo sus amistades (Howes, 1988a). A partir de estas tempranas edades ya se observan tendencias a elegir amigos o amigas del mismo sexo; esta tendencia aparece antes en las niñas (LaFreinere, Strayer, & Gauthier, 1984; Powlishta, Serbin, & Moller, 1993), preferencias que se van consolidando claramente durante los años preescolares (Field, 1980; Howes, 1988b; Maccoby, 1998).

En un estudio observacional con niños de 1 a 5 años, Strayer y colaboradores (Strayer & Santos, 1996) observaron las agrupaciones infantiles, en función de la cantidad de interacciones que se daban entre ellos. A partir de los datos establecieron grupos de niños y niñas. A las edades de un año los grupos frecuentemente eran díadas mixtas (niño y niña), pero a los tres años todas las parejas eran del mismo sexo, y se observaba una tendencia a agruparse a su vez en grupos también del mismo sexo; a los 5 años las parejas y, a su vez, los grupos estaban totalmente segregados por el género. Este fenómeno de la segregación es importante dado que cada grupo mantiene el 75% de las interacciones con los miembros del mismo, lo cual significa que al estar segregado juegan con juguetes diferentes, utilizan

distintas maneras de interactuar y se van consolidando subculturas asociadas al género.

Estas preferencias por jugar con iguales de su mismo sexo han sido observadas en distintas culturas (Archer, 1992). Estas agrupaciones, que ya aparecen claras a partir de los tres años, se mantienen con la edad, así como las jerarquías que se establecen entre los miembros del mismo grupo (Rubin & Coplan, 1992). Pero no solamente eligen compañeros y compañeras de su mismo sexo, sino que además las agrupaciones de niños y niñas también son distintas. Así se observa que las niñas juegan más en parejas y los niños en grupos (Field, 1980), estas diferencias son notables a la edad de seis años (Benenson, Apostoleris, & Parnass, 1997).

Quizá haya que reflexionar más sobre los motivos de la incipiente segregación que aparece a los dos años. Una posible interpretación puede ser las diferencias en el desarrollo, y principalmente en el lenguaje. Las niñas tienen un desarrollo lingüístico más precoz, y por consiguiente, comienzan a desarrollar más tempranamente el pensamiento simbólico. Es decir, las niñas al estar más avanzadas en su desarrollo del lenguaje prefieren jugar con iguales con quienes poder compartir su nivel intelectual, con quienes desarrollar juegos simbólicos e iniciar el patrón de interacciones del tipo “como si..., fuéramos papá”. Dado que los niños llegan a esta fase algo más tardíamente tampoco se sienten cómodos jugando con las niñas, por lo que se agrupan en función de sus semejanzas, donde el nivel compartido es más similar y permite a todos y todas un mejor desarrollo de sus propias habilidades. Esto puede explicar que aunque la segregación no se da de manera permanente a lo largo del día, sí son más significativos los contactos con los iguales para su desarrollo en general, y es más fácil encontrar un igual entre los compañeros y compañeras del mismo sexo.

b. Actividades y juegos de niños y niñas

Como ya se ha mencionado, las diferencias en las conductas de niños y niñas aparecen claramente a los 18 meses, especialmente aquellas relacionadas con los juguetes (pues, por ejemplo, no se observan diferencias en actividades motoras gruesas). Niños y niñas juegan más frecuentemente con juguetes considerados de su propio sexo (Caldera, Huston, & O'Brien, 1989; Fagot & Leinbach, 1989), diferencias que se acentúan con la edad, siendo ya

muy claras y distintas sus preferencias cuando tienen dos años (Weinraub et al., 1984). En edades preescolares los estudios sobre el juego revelan estas diferencias en los juguetes, siendo más típicamente femeninos las muñecas, cocinitas, y las tiendecitas, mientras que los masculinos son los coches, y los juegos de construcción (Field, 1980).

El porqué de estas preferencias probablemente quede explicado por la psicología del aprendizaje social (Martin & Halverson, 1981), es decir, niños y niñas observan y ven, para después imitar o improvisar; el comportamiento que ejecuten tendrá unas consecuencias en su ambiente inmediato, y pueden provocar una sonrisa (como señal de aprobación), o una desatención, o una desaprobación clara. Estos mecanismos que aparecen en la comunicación mediarán para que dicho comportamiento aparezca más o menos frecuentemente. Así, probablemente los niños estén más expuestos a hombres que juegan con una pelota, lo cual por su capacidad de adaptación harán que imiten estos comportamientos que son totalmente aprobados por padres, familiares e iguales que forman parte de su contexto inmediato. La misma explicación se hace para las niñas, quienes se ven claramente reforzadas por jugar a la casita, o dar de comer al bebé (Fagot & Leinbach, 1989).

Estos comportamientos evolucionan con la edad, así estas tendencias y preferencias por jugar con juguetes apropiados a su género se acentúan a los tres años de edad y se ven confirmados totalmente a partir de los cuatro años, cuando niños y niñas juegan a cosas distintas, tienen preferencias distintas y además tienen un amplio conocimiento de lo que corresponde a cada género (Field, 1980; Perry, White, & Perry, 1984). Las principales diferencias, asociadas a los juguetes, están en los tipos de juegos que estos generan. En las edades preescolares, las niñas juegan más entre ellas a juegos socio dramáticos (role play, imitación) (Cochran, 1985), mientras que los niños a juegos de coches y construcciones (Field, 1980; Huhges, 1991).

Los juguetes delimitan que se lleven a cabo determinados tipos de juegos, y distintos juegos facilitan el desarrollo de diferentes habilidades en los niños y en las niñas. Los juguetes relacionados con “las casitas” enriquecen las oportunidades del juego socio dramático, y a su vez, en el desarrollo de este tipo de juego *se observa que se generan más interacciones verbales, más intercambio de afectos positivos, interés por los deseos del otro, e interacciones más cooperativas* (Field, 1980); por su parte, los juegos de construcción

facilitan la ejecución de las tareas orientadas a una meta, el seguimiento de instrucciones y la resolución de problemas (Connolly, Doyle, & Smith, 1988; Leaper & Gleason, 1996).

Algunos autores señalan que los niños también juegan a juegos socio dramáticos, pero cuando esto es así el contenido de estos juegos es claramente distinto: las niñas se dedican al cuidado de los bebés y tareas de la casa (limpiar, ir de compras, cocinar), y los niños a juegos de aventuras como los vaqueros, los indios, Superman o Batman (Field, 1980). Las diferencias entre niños y niñas son especialmente extremas en los hogares, incluso más que en la escuela, siendo en la casa donde la niña es “más niña” y juega mucho más a su papel de madre en la sociedad (Cochran, 1985).

Estas diferencias en el contenido de los juegos también se relacionan con la estructura de los grupos (díadas o pequeños grupos) y las actividades que se realizan. En general, *las niñas juegan más en pareja, establecen conversaciones más íntimas entre ellas, se tienen en cuenta más los afectos y el intercambio emocional; los niños, por su parte, son más activos, juegan más en pequeño grupos y dan menos importancia a las relaciones personales* (Field, 1980; Lansford & Parker, 1999), *priorizando el juego o la meta a conseguir*. Es decir, ante un problema las niñas detienen el juego hasta solucionarlo, hasta conseguir la armonía del grupo nuevamente; sin embargo, los niños intentan resolver el conflicto con el objetivo de continuar el juego preocupándose menos por el estado emocional de los otros (Fisher, 2000; Golombok & Fivush, 1994).

Cuando se han estudiado las interacciones entre parejas de niños y niñas en una situación de juego, se observa que *los niños utilizan más estrategias control, mientras que las niñas colaboran más entre ellas*. Estas diferencias son especialmente notables a los 7 años, y no tanto a los 5. Cuando se trata de grupos mixtos, las interacciones de control se dan en la misma proporción que en los grupos compuestos solamente por niños, mientras que las interacciones de cooperación son menos frecuentes, no llegando a conseguir el nivel observado en las díadas femeninas. De estos resultados se obtienen importantes conclusiones: (1) las diferencias en las interacciones entre niños y niñas aumentan con la edad, (2), en parejas mixtas los niños ejercitan más su poder que las niñas, y aunque ellas también influyen, lo hacen en menor medida que los niños (Leaper, 1991).

Observando a preescolares en situaciones naturales de juego, se observa que el nivel de cooperación entre ellos y ellas es parecido, no obstante aparecen diferencias en la cantidad de conductas de imitación y juego socio dramático (Cochran, 1985). Las niñas se imitan más entre ellas, y juegan más a juegos de roles sociales; se puede decir que desarrollan actividades que favorecen la adquisición de habilidades para ponerse en el punto de vista del otro, mantener la armonía, colaborar y cooperar más. Quizá esta mayor implicación en los estados emocionales y afectivos que se atribuye y se observa entre las niñas tenga su explicación en su desarrollo emocional. Como ya se ha mencionado las madres hablan más con las niñas de emociones y sentimientos que con los niños (Dunn et al., 1987), y estas las introducen precozmente en su vocabulario habitual; no obstante estas diferencias desaparecen a los cuatro años, cuando tanto niños como niñas mencionan la misma cantidad de emociones (Cervantes & Canallan, 1998). Pero no necesariamente las mismas respuestas emocionales ante una situación negativa, ni comprenden con el mismo nivel de complejidad los sentimientos de los otros, siendo las niñas quienes parece que tienen un nivel superior en la comprensión de los estados emocionales de sus iguales.

Para ilustrar este aspecto podemos citar un estudio realizado con 160 niños y niñas de Barcelona de 6 a 9 años (Grau & Margenat, 1992) y a quienes se les propuso participar en un juego. En una modalidad de este juego se le propuso jugar a “tigres con tigresas esclavas”; es decir, los niños serían los tigres y las niñas tigresas esclavas que querían escapar. En la otra modalidad se propuso jugar a “tigresas con tigres esclavos”, y en este caso eran los tigres quienes se querían escapar. En general a todos y todas les encantó el juego, y siempre se identificaron los niños con los tigres y las niñas con las tigresas. Sorprendentemente a la mitad de las niñas de 9 años no les gustó el juego por ser la situación de “tigresas como jefas de tigres que querían escapar” abusiva (el 70% de los niños aceptaron encantados su papel de tigres jefes). Cuando se les preguntó si lo cambiarían, fueron sola y exclusivamente las niñas quienes propusieron alternativas más igualitarias del tipo: que todos jueguen juntos, que todos cacen juntos, que todos se escapen juntos etc. Nuevamente el desarrollo social, entendido como relaciones más igualitarias, capacidad de entender cómo se sienten los otros, *se aprecia cierta superioridad de las niñas frente a los niños.*

Pero los juegos evolucionan con la edad, y de los juegos socio dramáticos evolutivamente se llega a los juegos reglados propios de la edad escolar. Estos juegos son más complejos, hay unos turnos de participación, unas reglas establecidas que hay que seguir y respetar y unas sanciones cuando éstas no se cumplen. También en estos tipos de juegos se encuentran diferencias entre niños y niñas. Los niños juegan más frecuentemente a deportes, organizados en equipos y con una clara estructura de juego (por ejemplo el fútbol). Por el contrario las niñas juegan más a juegos de saltar o juegos de mesa (Ortega, 1992). Estas diferencias se mantienen ya en la adultez, donde los adultos juegan poco pero cuando lo hacen, las mujeres juegan a las cartas y juegos de mesa, y los hombres continúan con los deportes, o actualmente con los videojuegos. Nuevamente se observa que las diferencias en los juegos influyen en el tipo de interacciones que estos generan, siendo los juegos femeninos más sociables y con más intervenciones verbales, y los masculinos más competitivos, orientados a una meta, y algunos, incluso más solitarios.

Hasta aquí hemos visto la interacciones con los otros niños y niñas de la misma edad; sin embargo, hay que tener en cuenta que estas relaciones se dan de manera muy significativa en la escuela. Desde los cuatro hasta los 16 años, prácticamente todos los niños y niñas acuden a un centro escolar y allí interactúan con otros adultos e iguales. Como media niños y niñas pasan como mínimo cinco horas diarias en el centro educativo, lo cual significa que si tenemos en cuenta su rutina diaria, estas cinco horas equivalen a la mitad de su vida activa (dado que el resto de las horas se dedican a dormir, comer y el baño). En nuestra sociedad actual la escuela se constituye como el segundo contexto de desarrollo infantil, donde los niños aprenden un conjunto de contenidos explícitamente seleccionados por nuestra sociedad (el currículum escolar), así como otro conjunto de habilidades y maneras de interactuar con otros que no aparece regulado pero que también se dan, y de manera especialmente importante, en el ámbito escolar (el currículum oculto). De estos temas nos ocupamos en el siguiente capítulo.

En este capítulo hemos visto como niños y niñas se socializan de diferente manera. Padres y madres al principio, e iguales posteriormente ejercen una significativa e importante influencia en esta distinta socialización que niños y niñas viven durante

sus primeros 10 años de sus vidas. Estas diferencias aparecen desde el momento del nacimiento y hemos comentado como desde la familia y los iguales se refuerza lo mismo, lo esperado, aquellos comportamientos que se asocian a determinado género.

Indudablemente pocos niños y niñas pueden escapar de esta influencia por lo que estas diferencias se van acentuando en la medida que van creciendo, llegando a la pubertad con experiencias distintas, juguetes y juegos distintos, y habilidades de interacción social diferentes.

Algunos autores apuntan que las causas de la segregación por el género se deben a la propia naturaleza femenina y su precocidad en el desarrollo del lenguaje y de la emoción; otros en cambio lo explican por las influencias ambientales, argumentando estas diferencias en base a la distinta estimulación que reciben niños y niñas por parte de los adultos. Quizá ambas direcciones converjan y se apoyen para explicar este complejo fenómeno de la socialización de niños y niñas.

En cualquier caso, sea por motivos de la naturaleza o ambientales, las niñas en general muestran un desarrollo más avanzado que los niños. Su precocidad en el lenguaje conlleva una complejidad y precocidad en su pensamiento, lo que las lleva a desarrollar juegos diferentes (socio dramáticos) que han sido demostrados como los más adecuados para favorecer un mejor desarrollo social.

Las pequeñas diferencias entre niños y niñas en el momento del nacimiento no hacen más que crecer a medida que evolucionan. Probablemente no exista una intención de intentar que niños y niñas sean diferentes, pero los comportamientos habituales que tenemos hacia ellos y ellas realmente lo potencian.

Archer, J. (1992). Childhood gender roles: social context and organisation. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: contemporary perspectives* (pp. 31-61). Hove: L.E.A.

- Benenson, J., Apostoleris, N., & Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental Psychology*, 33(3), 538-543.
- Caldera, Y., Huston, A., & O'Brien, M. (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine and neutral toys. *Child Development*, 60, 70-76.
- Cervantes, C., & Canallan, M. (1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, 34(1), 88-98.
- Chance, C. M. (1995). *Family stories and gender context: exploring effects of sex on narrative socialization messages*. Paper presented at the Biennial meeting of SRCD, Indianapolis, Indiana.
- Cochran, M. M. (1985). A follow-up study of group day care and family - based childrearing patterns. *Journal of marriage and the family*, 297-310.
- Condry, J., & Condry, S. (1976). Sex differences: a study of the eye of the beholder. *Child Development*, 47, 812-819.
- Connolly, J., Doyle, A., & Smith, P. (1988). Social pretend play and social interaction in preschoolers. *Journal of applied developmental psychology*, 9, 301-313.
- Denham, S., Zoller, D., & Couchoud, E. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- Fagot, B., & Hagan, R. (1991). Observations of parents reactions to sex-stereotyped behaviours: age and sex effects. *Child Development*, 62, 617-628.
- Fagot, B., & Leinbach, M. (1989). The young child's gender schema: environmental input, internal organisation. *Child Development*, 60, 663-672.
- Fagot, B., & Leinbach, M. (1992). Gender labeling, gender stereotyping and parenting behaviors. *Developmental Psychology*, 28(2), 225-230.
- Field, T. (1980). Preschool Play: Effects of Teacher/child Ratios and Organization of Classroom Space. *Child Study Journal*, 10(3), 191-205.
- Fisher, H. (2000). *El primer sexo*. Madrid: Santillana
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge: University of Cambridge.
- Grau, X., & Margenat, M. (1992). El juego y los modelos de género, *Del silencio a la*

- palabra* . Madrid: Instituto de la mujer.
- Howes, C. (1988a). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 217(53).
- Howes, C. (1988b). Same and cross-sex friends: implications for interaction and social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(21-37).
- Huhges, F. (1991). *Children, play and development*. Boston: Allyn & Bacon.
- LaFreinere, P., Strayer, F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool ages: a developmental/ethological perspective. *Child Development*, 55(1958-1965).
- Lansford, L., & Parker, J. (1999). Children's interactions in triads: behavioural profiles and effects of gender and patterns of friendships among members. *Developmental Psychology*, 35(1), 80-93.
- Leaper, C. (1991). Influence and involvement in children's discourse: age, gender and partner effects. *Child Development*, 62(797-811).
- Leaper, C., Anderson, K., & Sanders, P. (199?). Meta-analysis of parents' talk to their children: gender, context, and other influences. *Developmental psychology/Psychological bulletin*.
- Leaper, C., & Gleason, J. (1996). The relationship of play activity and gender to parent and child sex-typed communication. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 689-703.
- Lera, M.-J., & Sánchez, V. (2001). Y colorín colorado, este cuento se ha acabado. Género e interacciones contando un cuento. *INFANCIA*, 69, 27-31.
- Lytton, H., & Romney, D. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Maccoby, E. (1998). *The two sexes. Growing up apart, coming together*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Martin, C., & Halverson, C. (1981). A schematic processing model of sex-typing and stereotyping in children. *Child Development*, 1119-1124.
- McGuire, J. (1982). Gender Specific Differences in Early childhood: The impact of the father., *Father: psychological perspectives* (pp. pág. 95-125.). London: Junction books.
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.

- Perry, D., White, A., & Perry, L. (1984). Does early sex typing result from children's attempts to match their behaviour to sex role stereotypes? *Child development*, 55, 2114-2121.
- Powlishta, K., Serbin, L., & Moller, L. (1993). The stability of individual differences in gender typing: implications for understanding gender segregation. *Sex roles*, 29(11/12), 723-736.
- Rubin, K., & Coplan, R. (1992). Peer relationships in childhood. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: an advanced textbook*. London: LEA.
- Serbin, L. A., Powlishta, K. K., & Gulko, J. (1993). *The development of sex typing in middle childhood*. (Vol. 58, N° 2).
- Smith, M., & Zeedyk, S. (1995). *Single mothers and their effect on the development of children's sex-typed behaviour*. Paper presented at the Society for Research on child development, Indianapolis.
- Stern, M., & Karraker, K. (1989). Sex stereotyping of infants: a review of gender labeling studies. *Sex roles*, 20, 501-522.
- Strayer, F., & Santos, A. (1996). Affiliative structures in preschool peers group. *Social Development*, 5(2), 117-145.
- Weinberg, K., Cohn, J., & Olson, K. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental Psychology*, 35(1), 175-188.
- Weinraub, M., Clemens, L., Sockloff, A., Ethridge, T., Gracely, E., & Myers, B. (1984). The development of sex roles stereotypes in the third year: relationships to gender labeling, gender identity, sex-typed toy preference, and family characteristics. *Child Development*, 55, 1493-1503.

3.- Niñas y niños en la escuela

El currículum escolar:

La educación infantil

La educación primaria

El profesorado:

Interacciones con el alumnado

Maestras y maestros

El alumnado:

El rendimiento escolar

Las relaciones personales

La escuela es un espacio diseñado para educar a niños y niñas en un conjunto de contenidos que la sociedad ha determinado como mínimos, por tanto, los miembros de la misma deben conocer y compartir. A este conjunto de contenidos se le conoce como el currículum escolar, compuesto por una serie de temas que el profesorado, -personal docente con la responsabilidad de instruir y formar al alumnado - debe impartir. Además de los conocimientos, la escuela tiene una finalidad aún mayor o más general que es fomentar el desarrollo personal del alumnado, que cada uno de ellos y ellas consigan una mejor formación como personas. Esta finalidad ha motivado que desde 1992 se hayan insertado lo que se denomina el *currículum transversal* en la escuela; este incluye la coeducación, educación para la paz, para el consumo, entre otros, y que pretende la formación en un conjunto de valores que se consideran deseables entre los ciudadanos. En definitiva para que niños y niñas sean educados en estos conocimientos y valores, la ley contempla que deben de asistir a un centro educativo durante diez años, período conocido como la enseñanza obligatoria.

1. El currículum escolar

Entendemos por currículum escolar un conjunto de contenidos, acordado por las autoridades

educativas, y publicado a través de la LOGSE y los correspondientes decretos que concretan esta ley. Aunque estos contenidos pretenden ser neutrales y favorecer el desarrollo personal de todo el alumnado, algunos de estos contenidos así como las estrategias que se utilizan para enseñarlos no son siempre neutrales (queremos decir no-sexistas). Así, los libros de texto han recibido muchas denuncias sobre el papel que tienen en la enseñanza de los roles de género, en el aprender a ser niño (Askew & Ross, 1991) o a ser niña (Moreno, 1986). Baste recordar la no-presencia femenina en los libros de ciencias y de historia, la omisión del femenino en la lengua escrita y hablada, la orientación masculina en la explicación de nuestro pasado, presente y futuro, para entender que desde la escuela se enseña un modelo androcéntrico, escrito y estructurado por hombres y donde quedan reflejados sus valores.

a. La educación infantil

Podemos empezar analizando la educación infantil. En esta etapa, como en todas, la finalidad de la educación queda definida de la siguiente manera:

“Uno de los objetivos básicos de la educación es proporcionar a todos los ciudadanos una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad así como para intervenir autónomamente en el proceso de desarrollo de nuestra sociedad” (Pág., 10 *Decreto 107/1992, 9 de Junio de educación infantil, Junta de Andalucía*)¹².

Esta finalidad se concreta en una serie de objetivos educativos: el desarrollo de la autonomía, de la imagen positiva de sí mismo, de las relaciones afectivas y sociales, de la capacidad de representación, del lenguaje, así como conocer, valorar y respetar nuestra cultura. Para

¹² Este objetivo aparece igualmente redactado en el Decreto de Primaria y de Secundaria.

conseguir estos objetivos el currículum se divide en tres ámbitos de trabajo: identidad y autonomía personal, el medio físico y social, y comunicación y representación. El profesorado, en función de estos objetivos, diseña una serie de actividades supuestamente basadas en las características del alumnado, su ritmo de aprendizaje y peculiaridades socioculturales. Sin embargo, no ocurre siempre así. Muy frecuentemente, por no decir casi siempre, el profesorado recurre a los libros producidos por editoriales y que en este nivel educativo corresponde a los libros de fichas.

Estos libros, como casi todos, aunque intentan ser no-sexistas y parecen neutrales, siguen apareciendo imágenes de mujeres dedicándose a las labores domésticas, hombres arreglando coches, niñas jugando a las muñecas y niños jugando con coches. Estos contenidos que aparentemente no tienen mucha importancia, sí la tienen pues están enseñando de manera implícita cuáles son los roles sociales esperados por la sociedad para niños y niñas.

Además de los libros de fichas, el profesorado cuenta con otros materiales como son los cuentos y los juguetes. Respecto a los cuentos, que no han sido diseñados específicamente para transmitir una sociedad no-sexista, las críticas que se les puede hacer son muy numerosas (Association europeenne du cote des filles, 1998; Turín, 1995). Desde mi experiencia como madre, cuando observo algún cuento que regalan a mis hijos, los estereotipos están claramente representados; por ejemplo, las niñas juegan a la casita o a las compras, dan de comer a los bebés, los niños a las construcciones, a los coches, y a la pelota, y ... siempre son mujeres las maestras y cuidadoras (Piette, 1999). Mi experiencia como investigadora no puede ser más desoladora, después de haber visitado centenares de aulas de educación infantil en Andalucía, aún no he encontrado en ninguna de ellas cuentos e imágenes de hombres que cuidan a bebés, cambian pañales y van a la compra, o mujeres mecánicas, aventureras o camioneras. En otro lugar ya he apuntado la necesidad de incluir material no-sexista a estas edades (Lera, 1994).

En cuanto a los juguetes, quizá se puedan analizar dos dimensiones de ellos: (1) el propio sexismo del juguete en sí mismo y (2) el uso de ellos. Como juguetes que en sí mismos ya tienen connotaciones sexistas, afortunadamente, no encontramos muchos; pero hay que mencionar a la Barbie y a los Action-man (y todo tipo de imitaciones o juguetes similares).

Estos juguetes transmiten directamente unos roles masculinos y femeninos que niños y niñas van percibiendo; a ellas les corresponde ser delgadas, coquetas, pasivas y guapas (como la Barbie) y a ellos que debe ser fuertes, valientes, poderosos (como los Action-man). Hay que recordar que la Barbie ha batido todos los récords de producción, llevando en sus 40 años de existencia millones de muñecas vendidas, lo que nos puede hacer una idea de la influencia a nivel de sociedad occidental que este juguete está teniendo.

La segunda dimensión es el uso que se hace de los mismos, así los accesorios de la casita, o de la tienda son una imitación de la realidad, y por lo tanto no son de naturaleza sexista; distinto es que solamente los utilicen las niñas; lo mismo se puede decir de los coches, los bloques o las pelotas. Luego el uso que se hace de los mismos sí lo es y determinados tipos de juguetes pasan a ser exclusivos de un sexo, hecho que debiera ser evitado dada la limitación que supone en el desarrollo de niños y niñas.

Como ya se ha mencionado anteriormente, determinados juguetes facilitan determinados juegos, y estos a su vez diferentes maneras de interactuar y de relacionarse con los demás; estas interacciones, en último lugar, influirán en el desarrollo social y personal de los individuos implicados. Si el objetivo final de la educación es el desarrollo integral de la persona, todas las áreas de desarrollo de una persona deberían ser estimuladas; es decir, todos los niños y niñas deberían de jugar a todo, y evitar los juguetes sexistas por sí mismos.

Las observaciones realizadas en contextos infantiles señalan que aunque en muchas aulas hay diversos juguetes disponibles, los niños seleccionan los asociados con el género masculino para jugar (coches, bloques...), y las niñas hacen lo propio (casita, tienda, peluquería) (Arenas, 1996; Fagot, 1978; Field, 1980; Lera, Durán, Rios, & Sosa, 1998b; Thomas, 1988). Las intervenciones del profesorado son escasas y no sistemáticas. Quizá haya dos razones que expliquen esta no-implicación; (1) piensan que el alumnado debe elegir a que jugar, y (2) no ofrecen modelos que instiguen a usar los juguetes de otra manera; por ejemplo, los niños no encuentran modelos de hombres jugando a la casita (pues el 90% del profesorado de Educación Infantil son maestras), ni cuidando bebés..., y probablemente en sus hogares tampoco encuentren estos modelos. Lo mismo cabe decir para las niñas, no se les ocurre jugar a mecánicas, carpinteras o indias, pues frecuentemente estos roles son desempeñados por

hombres, y consecuentemente por niños. Quizá las maestras deban implicarse más en juegos masculinos, y los maestros en juegos femeninos o que inviten a los padres a participar en el aula desarrollando explícitamente roles no-estereotipados; esta sería una manera indirecta de intervenir en la selección de juegos y juguetes por parte de niños y niñas.

b. Educación Primaria

Al igual que en educación infantil, la educación primaria también cuenta con unos objetivos dirigidos al desarrollo personal del alumnado: conocer y apreciar el propio cuerpo, el desarrollo de la autonomía, de las relaciones en grupo y sociales, conocer y establecer relaciones entre hechos y fenómenos, lenguaje y lengua extranjera, plantear y resolver problemas cotidianos conocer los elementos culturales, respeto y mejora de ellos, importancia de la convivencia humana, comunicación y creatividad. Como podemos observar en esta etapa se amplían los objetivos de la educación infantil, y en la misma dirección, están dirigidos a conseguir un desarrollo personal y completo del alumnado, que le permita el desarrollo máximo de sus habilidades cognoscitivas y sociales. Esos objetivos se concretan en las áreas curriculares propias de esta etapa: Área de conocimiento del medio, de educación artística, física, lengua castellana y literatura, lenguas extranjeras y matemáticas.

Al igual que en la etapa anterior para el desarrollo de estas áreas el profesorado cuenta con los libros de textos, producidos y distribuidos por diversas editoriales. Una vez más la educación no es sexista en sus planteamientos, lo es en cómo se lleva a cabo. Encontramos pues un sexismo en los libros de iniciación a la lectura, por ejemplo el conocido método Micho (Martínez, Sahuquillo, & García, 1994), en el que se narran las aventuras del papá Micho, la mamá y sus tres hijos, Michín, Canelo y Morito. Las historietas están cargadas de mensajes sexistas, de entrada la mamá tiene un nombre genérico (la mamá Gata), y además los tres hijos son varones. He seleccionado algunos de los textos, dispuestos para facilitar la lectura comprensiva de los niños y niñas de 6 y 7 años,

“Michín fue con su papá a jugar al fútbol”

“La moto de papá no frena”

“Mamá Gata trabaja (acompañada de la ilustración de la mamá planchando) y papá trae el trigo (el papá en su moto trayendo la comida para la familia),

“ la mamá gata es muy amable y noble, habla con cariño a sus hijos y dobla la blusa de papá Micho”

De estas frases se deduce el mensaje de la mamá en casa, desempeñando sus labores domésticas, mientras papá realiza su trabajo fuera del hogar y es el encargado de proporcionar los enseres y comida a la familia. Es una repetición de estereotipos sexistas y tradicionales. Estos textos se acompañan de ilustraciones, en las que el papá aparece siempre fuera de la casa (regando un olmo, en un partido de fútbol, o en el campo con la moto), y la mamá dentro y siempre con el delantal (en el salón, la cocina, dormitorio, sala de juegos), con la excepción de una vez que aparece en el jardín -y que en la edición anterior (1988) se representaba en la puerta de la casa-. Los roles que representa son de cuidar al niño enfermo, planchar, cocinar, doblar la camisa de su marido, leer un cuento a sus hijos y poner la mesa. En relación a los niños gatitos aparecen pescando, yendo de excursión a la montaña, tocando el tambor, en el fútbol, cogiendo fresas, remando, toreando, tirando piedras a los perros, cogiendo un tren y saltando a la piscina.

Son estas las primeras lecturas en las que se inician muchos niños y niñas a los seis años. No es sorprendente pues que las niñas quieran jugar a la casita y realizar las labores propias de la única protagonista femenina del cuento, y los niños prefieran juegos más activos como los tantos mencionados anteriormente.

Comentarios similares puede hacerse de los libros de historia, donde se narran una serie de batallas y guerras, en las cuales se asocia la fuerza y la violencia con la masculinidad y el heroísmo. Este es el mensaje que se transmite, y adicionalmente la mujer simplemente no está, no aparece. Esta exclusión fomenta y mantiene la ignorancia en cuanto a la posición y la función de la mujer en nuestra historia; no se menciona cuando fueron consideradas ciudadanas con igualdad de derechos que el hombre, ni como la sociedad avanzaba gracias a su quehacer cotidiano, sus labores en la agricultura y cuidado de la familia. En relación con las matemáticas y la ciencia, aparece un claro sexismo en el enunciado de los problemas

(siempre son niños u hombres los que van a comprar, y cuando aparecen las mujeres lo hacen en los roles más tipificados como la tendera).

En un reciente trabajo sobre el sexismo en los materiales educativos de la ESO se vuelve a poner de manifiesto que aunque hay un incremento de la representación femenina en comparación a textos anteriores, esta no supera el 10% y los roles a los que se asocia continúa siendo estereotipado y limitado. Los textos analizados fueron editados en los años 1996 y 1997 y fueron elaborados bajo los presupuestos no discriminatorios que dictamina la LOGSE (Blanco, 2000).

En relación a la lengua en nuestro idioma NO se reconoce explícitamente la presencia de las féminas cuando están en un grupo mixto, simplemente porque el plural del masculino y el plural mixto coinciden. Así cuando hay un grupo de niños, se dice así, pero cuando hay un grupo de niños y niñas, también se dice “niños”, es decir, ignoramos si han llegado niñas al grupo o no, o si siempre han estado ahí. Para que ellas sean designadas como tal deben ser todas féminas, y ni siquiera en estos casos, pues a veces hemos estado en una reunión y hemos dicho nosotros, para después darnos cuenta de que todas las presentes somos mujeres, con lo cual la “condescendencia” con la presencia de tan siquiera un hombre no hay que respetarla, y hemos corregido para decir “nosotras”. Pero porque así son las reglas de la lengua, así lo hacemos cuando hablamos, y desgraciadamente también cuando escribimos.

Esta no-nominación de las mujeres tiene importancia especialmente cuando somos explícitamente omitidas, es decir, cuando estamos o somos y no somos reconocidas. Esto es relevante para aquellas cuestiones en las que el género de la persona que desarrolla una tarea o profesión es importante (que corresponde a todos los casos); por ejemplo, no es igual pensar un psicólogo que en una psicóloga, un abogado o una abogada. Sólo han pasado cinco años desde que en el BOE del 28 de marzo de 1995, el Ministerio de Educación y Ciencia publica una orden por la que se regula la denominación de los títulos académicos oficiales a la condición masculina o femenina de quienes los obtenga. Es decir, se reconocen los títulos profesionales en ambos géneros, y ya si una mujer es doctora en medicina, se le llama médica, y al igual con abogada, psicóloga o ministra. Este es un gran paso conseguido. Las mujeres aparecen cuando están y cuando son, ya no son ignoradas. Este avance permite que

se vayan construyendo modelos de roles sociales no estereotipados. No es de extrañar que las niñas sean sexistas en la elección de sus profesiones y solo pretendan ser aquello que conocen y que es frecuentemente nombrado, como la peluquera, la azafata, y afortunadamente la doctora (médica)¹³. Ahora que ya las ingenieras, abogadas y juezas pueden ser nombradas, esperamos contar con más modelos sociales en los que apoyarnos y que ofrecer a las niñas.

2. El profesorado

Pero las actividades que se utilizan para el desarrollo del currículum no es la única dimensión del sexismo en el aula; el profesorado constituye otro importante factor. El profesorado, profesores y profesoras, no interactúan exactamente igual con niños y con niñas, aunque así lo afirmen y reafirmen (Arenas, 1996; Browne & France, 1988; Lera, Conejero, & Cumbreira, 1998a; Thomas, 1988).

a. Interacciones con el alumnado

En los años 70 se realizaron estudios analizando las interacciones del profesorado con niños y niñas, especialmente provocado por los problemas de bajo rendimiento escolar de los niños. De estos estudios, y de otros realizados posteriormente, se puede confirmar que hay diferencias en las interacciones del profesorado con niñas y niños; principalmente todos señalan que el profesorado dirige más comunicaciones a ellos que a ellas (Brophy, 1985; Brophy & Good, 1974). Sin embargo, no sólo es importante la cantidad, también hay que plantearse si el contenido de estas interacciones es diferente cuando se trata de un niño o de una niña. Cuando esto se ha analizado aparece que a los niños se dirigen más los maestros y maestras con objeto de llamarles la atención (Cochran, 1985; Fagot, 1978; Field, 1980; Subirats & Brullet, 1992) y les dan más instrucciones de cómo realizar las tareas; por su

13

Puede que finalmente este simple error en la designación del Licenciado en Medicina, llamados popularmente “doctor” o “doctora”, sea la explicación a la mayor proporción de mujeres cursando estos estudios (en comparación con otros estudios de Ciencia)

parte, las niñas reciben más interacciones sobre aspectos académicos (Eccle & Blumenfeld, 1985).

Estos datos se confirman en la mayoría de las investigaciones. Así, el estudio de Eccle and Blumenfeld (Eccle & Blumenfeld, 1985) señalaba que los niños recibían un 39% de las intervenciones del profesorado, las niñas sólo un 29% y el resto era para grupos mixtos. Cuando se analizaron los contenidos de estas interacciones, las diferencias entre niños y niñas aumentaban; siendo ellos quienes recibían más información sobre procedimientos y ellas sobre aspectos académicos.

De los estudios realizados en nuestro entorno merece la pena destacar dos de ellos. Uno fue realizado en 1988 por Marina Subirats en Barcelona. En esta investigación se estudiaron las interacciones profesorado-alumnado en 11 centros educativos, interacciones que fueron observadas y grabadas en varias ocasiones. De entre todos los resultados es importante destacar la menor participación general de las niñas, excepto cuando hacían peticiones al profesorado, pero a su vez la menor demanda por parte del profesorado para que participaran, especialmente en situaciones poco estructuradas como es la asamblea (43 niñas frente a 100 niños); a las niñas se les hacían menos propuestas (63 frente a 100), y obviamente estas participaban poco voluntariamente (53 frente a 100). Esta actitud y respuestas de las niñas era percibida por el profesorado como dependencia e inseguridad; sin embargo, cuando se observaron situaciones en las que las niñas eran invitadas a participar en la misma proporción que los niños el número de intervenciones de estas incrementó de tal manera que llegó a superar a los niños (Subirats, 1991; Subirats & Brullet, 1992).

La segunda investigación es un estudio cualitativo etnográfico realizado en un centro infantil de Málaga (Arenas, 1996). Este trabajo está basado en observaciones, generales y focalizadas (diario, grabaciones en vídeo, observaciones sistemáticas individuales y grupales, fotografías, etc.) realizadas en aulas de niños y niñas de tres y cuatro años. Las observaciones fueron tomadas durante un período de dos años con el objetivo de comprender el proceso de socialización a estas edades y cómo aprenden a representar y exteriorizar los estereotipos de género. La sistematización de toda la información recogida es uno de los problemas inherente a este tipo de investigaciones, pero en relación a las interacciones entre el profesorado y el

alumnado, se pueden destacar tres conclusiones: (1) la incoherencia entre la teoría y la práctica educativa; es decir, a pesar de que las maestras aseguraban tratar exactamente igual a niños y niñas, no se correspondía con la realidad. Un ejemplo que ilustra muy bien esta incoherencia fue la reacción ante un niño que lloraba frecuentemente a quien se le decía que no debía llorar, que eso eran cosas de niñas. (2) Se detectó una actitud de rechazo ante aquellas actuaciones de niñas y niños que no eran las que por razón de sexo cabía esperar; por ejemplo cuando atribuyen a niños y niñas actitudes y comportamientos propios de los diferentes géneros, que a su vez se correspondía con el desarrollo de actividades típicamente masculinas en niños (demostración de fuerza, audacia, y agresividad), y femeninas en niñas (asistencia, cuidados, pasividad, tranquilidad, dulzura). (3) Había una actitud de desconfianza ante elementos de cambio; este hecho constituye una gran obstáculo para empezar a hacer las cosas de otra manera, y consecuentemente perpetúan la dinámica escolar (aunque en teoría afirmen ser no-sexistas y estar introduciendo cambios constantemente).

Estos datos vuelven a confirmar los encontrados en otros estudios (en su mayoría norteamericanos). Todos señalan que los niños reciben más atención, que refuerzan más cuando niños y niñas se implican en juegos típicos de su género (Fagot, 1978), que cuando se critica a las niñas se hacen referencias a atributos personales, mientras que a los niños se les criticaba más por la calidad del trabajo en sí mismo (Eccle & Blumenfeld, 1985).

Sin embargo, también puede interpretarse que estas diferencias en las interacciones del profesorado con niños y niñas puede ser simplemente una respuesta a los diferentes comportamientos del alumnado. De hecho, parece que todo apunta a que las niñas responden mejor que los niños a las demandas que se les hace, son más dependientes del profesorado, piden más su intervención y solicitan también más su ayuda para solucionar problemas y conflictos (Arenas, 1996; Cochran, 1985; David, 1990; Subirats, 1991; Thomas, 1988).

Puede que estas diferencias en los comportamientos de niñas y niños hacia el profesorado expliquen las diferencias en sus reacciones con ellos y ellas; y de hecho esta es la explicación que da Brophy, quien entiende que el profesorado es neutral, simplemente se comporta de distinta manera con unas y otros porque ellas y ellos actúan de manera diferente (Brophy, 1985). Es decir, el hecho de que los niños reciban más intervenciones dirigidas a

controlar su conducta es justamente porque ellos son más inquietos e interrumpen más. Sin embargo, no todas las autoras piensan igual. Eccle (Eccle & Blumenfeld, 1985) analizó los comportamientos de niñas y niños y no observó ninguna diferencia entre los incumplimientos de las normas; niños y niñas incumplían las normas en los mismos porcentajes. Sin embargo, a ellos se les llamaba más la atención por hacerlo y a ellas se les ignoraba.

Sin embargo es un tema importante, y que habría que considerarlo más cuidadosamente. Aunque las intenciones del profesorado sean claramente no-sexistas, y expresen abiertamente que los tratan a todos y todas por igual, las observaciones sistemáticas llevadas a cabo en las aulas señalan que no es así. Se refuerza en las niñas aquello que espera de ellas, en los niños lo mismo. De esta manera, sin saberlo, se está contribuyendo a mantener las diferencias de género (que desde luego ya existen). Tampoco hay que olvidar que maestras y maestros son personas que han vivido entre 20 o 30 años en una sociedad claramente estereotipada, y estas experiencias seguramente han influido en sus ideas, influencia que sencillamente no puede negarse.

b. Actitudes y expectativas

El apartado anterior nos lleva al papel que las percepciones y expectativas que el profesorado tiene hacia niños y niñas también pueda influir en su comportamiento. En relación a este aspecto contamos con algunos resultados nuestros; le preguntamos a profesores y profesoras de educación infantil qué diferencias apreciaba entre niños y niñas.

Las respuestas indicaban que sólo 3 maestras y 3 maestros dijeron que no había diferencias, el resto (36) mencionó que sí. Analizando las respuestas se observa una repetición de los conocidos estereotipos asociados al género, las niñas se nombran como más aplicadas, formales, hábiles, obedientes, ordenadas, tranquilas..., y los niños como más brutos, activos, espontáneos.... Estos resultados confirman los encontrados por otras investigadoras (Lera et al., 1998a; Subirats & Brullet, 1992).

Las respuestas dadas por el profesorado fueron categorizadas; en estas categorías se agruparon aquellas que mencionaban aspectos relacionados con los tipos de juegos, y otras

que señalaban con rasgos de la personalidad. Aquí también aparece un resultado interesante, las niñas son más frecuentemente descritas por sus rasgos personales (obedientes, buenas, sensibles), mientras que los niños son descritos por sus juegos (juegan más a construcciones, al fútbol y en general a juegos más activos). Nuevamente se repite otro estereotipo; los hombres se definen más por las actividades que hacen y las mujeres por sus características personales. No es extraño que las interacciones del profesorado con niñas y niños sean diferentes.

c. Maestros y maestras

Si bien no han sido muchos los estudios realizados para observar si el profesorado interactúa de diferente manera con niños y niñas, menor es aún el número de los realizados para estudiar las posibles diferencias entre maestros y maestras en su práctica educativa. Brophy en la revisión que hizo de esos estudios en 1974 (Brophy & Good, 1974) encontró que maestras y maestros se comportaban de la misma manera con niños y niñas, es decir, ellos recibían más interacciones, reforzaban los comportamientos típicos de cada género, etc.

Sin embargo, un análisis más detallado muestra que sí existen algunas diferencias entre maestros y maestras en su práctica educativa en general. No obstante, estas diferencias son muy pequeñas. Por ejemplo, en el estudio de Subirats (Subirats & Brullet, 1992) se encontró que las maestras hacían más discriminación lingüística que los maestros, y que prestaban más atención al comportamiento de los niños. En nuestra investigación se encontraron puntuaciones ligeramente superiores en las maestras en todos los aspectos relacionados con el lenguaje (materiales, actividades, interacciones...). No obstante, estos datos deben de interpretarse como que las prácticas educativas de maestros y maestras son mucho más parecidas que diferentes (de hecho este punto se verá en el siguiente capítulo, y se menciona que las diferencias entre hombres y mujeres dependen del contexto en que se estudien). Sí hay que mencionar alguna tendencia es que las maestras se preocupan más por el desarrollo lingüístico que los maestros (Lera, 1999).

Estos datos nos llevan a decir que ser maestro o maestra no es un aspecto relevante en el

estilo docente. Probablemente otras variables, como las razones de la elección de esta profesión, los años de experiencia, o la formación inicial puedan explicar mucho mejor las diferencias en las prácticas educativas. Sin embargo, existe otro nivel de análisis en el cual sí se pueden percibir diferencias entre géneros; por ejemplo en la manera de actuar en general del profesorado; por ejemplo la afectividad que muestra, la cercanía, el tono de voz, el uso de diminutivos, etc...

Para observar algunos de estos aspectos ofrecimos al profesorado un cuento no-sexista llamado “la familia de los cerdos”, en el cual se trata la posición de la mujer en la familia como ama de casa y trabajadora y además no reconocida ni por su marido ni por sus hijos, ante lo cual un día abandona el hogar. Dimos estos cuentos al profesorado, quienes fueron grabados en vídeo durante la narración del mismo. Se analizaron aspectos formales y cuantitativos relacionados con las interacciones como la petición de intervención, el reforzamiento, calidad de las aportaciones de niños y niñas, pero también se analizaron aspectos más personales como su implicación personal en la historia, la manera de contar el cuento, etc. Los resultados señalan lo esperado; en las categorías formales ellas y ellos refuerzan las mismas conductas en niños y en niñas, es decir, todos y todas se dirigen más frecuentemente a los niños, les llaman más la atención y son más invitados a participar etc.; pero no hay diferencias entre maestros y maestras. Sin embargo, los resultados del grupo de variables más personales fueron bien distintos; en este caso ellas “contaban” el cuento, lo interpretaban, lo acompañaban de gesticulación y cambios de voz, y reflexionaban sobre la lectura, más frecuentemente que los maestros (Lera & Sánchez, 2000; Lera & Sánchez, 2001). Es decir, las maestras contaban el cuento como mujeres y los maestros como hombres.

Estos resultados eran lógicamente los esperados pues, como estamos viendo, el proceso de socialización empieza muy tempranamente, y nos impregna. Es lógico pensar que mujeres y hombres tengan características de comportamiento distintas; ahora bien, la cuestión ahora sería, ¿influyen estas diferencias entre maestros y maestras en los comportamientos de niños y de niñas? En este aspecto hemos encontrado que las niñas de las maestras son ligeramente más estereotipadas que las niñas de los maestros; en cuanto a los niños no hemos encontrado diferencias. Este resultado, aunque no suponga una evidencia rotunda, al menos pueden servir para reflexionar pues la percepción de las mujeres como cuidadoras principales durante la

etapa infantil puede ser una manera de continuar con los comportamientos estereotipados. De hecho, en algunos países como Dinamarca o Suecia se está potenciando la incorporación de hombres en la educación infantil.

3. El alumnado

El tercer gran elemento que constituye la dinámica escolar es el alumnado, los niños y las niñas. Sólo dos aspectos escolares vamos a analizar: su rendimiento académico y sus relaciones personales

a. Resultados académicos

Los resultados académicos de niños y niñas son diferentes, y estas diferencias ya se observan en edades preescolares (por ejemplo, la calidad de los trabajos, la atención, etc.). Carpenter comparando las tareas del alumnado encontró que las niñas hacen más tareas estructuradas y que son dirigidas por el profesorado (Carpenter & Huston-Stein, 1988) que los niños. Las actividades estructuradas necesitan más atención por parte del adulto, dirección y ayuda, y favorecen el desarrollo de conductas de obediencia y sumisión. Por el contrario la imaginación y creatividad era más observada en la realización de actividades con poca estructura, lo que permitía el uso más novedoso de los materiales de juego. Como ya hemos mencionado, diferentes actividades potencian el desarrollo de distintas habilidades, así las niñas parece que se orientan más en “hacer lo que los otros esperan”, mientras que los niños se prestan más “crear estructuras”.

Estas diferencias son especialmente notables en el período de recreo, donde se aprecia la segregación por géneros; es decir, los niños juegan con niños y las niñas con niñas - especialmente en niños (Lera et al., 1998b)-. En las actividades que realizan ellas juegan más a hablar, pasear o la casita, mientras que ellos juegan más con coches y construcción. Como venimos repitiendo, distintos juguetes facilitan distintos tipos de juegos, las experiencias sociales vividas en el transcurso de estos juegos favorecerán el desarrollo de determinadas

habilidades sociales en los niños y niñas implicados.

Un área escolar en la que se observan estas consecuencias, y por tanto, las distintas habilidades adquiridas y desarrolladas por niñas y niños es el rendimiento escolar. La creencia y percepción popularmente establecida de que las niñas van mejor en la escuela, sacan mejores notas y realizan mejor sus tareas se ve confirmada con un estudio internacional realizado con niños y niñas en EE.UU., Taiwán y Japón (Lummis & Stevenson, 1990). Se encontró, y como era de esperar, que no había grandes diferencias entre niños y niñas en sus resultados en matemáticas y lectura. Sin embargo, sí se observó que las niñas leían mejor y lo hacían más precozmente que los niños, tanto en lectura comprensiva como en vocabulario. Probablemente el precoz desarrollo lingüístico de las niñas explique estos resultados, con la añadidura de las expectativas de madres, niños y niñas. En este estudio también se observó que todos y todas pensaban que los niños ejecutan mejor las tareas de matemáticas y las niñas las de lectura. Estos resultados se ven confirmados por distintas investigaciones quienes informan del peor rendimiento escolar de los niños, especialmente en temas relacionados con la lectura (McGonable, 1998).

Se han realizado metaanálisis utilizando una gran número de investigaciones comparando las diferencias entre niños y niñas en lectura y matemáticas. Estos estudios señalan que las diferencias son mínimas, y se reducen a nada en la medida que niños y niñas se van acercando a la pubertad. No queremos poner en duda la validez de estos metaanálisis, sin embargo resulta sorprendente que aunque las medias se igualen durante todo el período previo (desde los 3 hasta los 11-12 años) la superioridad de las niñas ha mostrado en las tareas escolares, su interés por el aprendizaje, su obediencia al profesorado, su adecuación a la sociedad en otras palabras. Recientemente, en Inglaterra han encontrado que a los 7 años, el 83% de niñas consiguen un nivel medio de lectura frente a un 73% de niños; a la edad de 11 años el 73% de chicas consiguen los objetivos académicos frente a un 57% de chicos (Cassidy, 1999). Las diferencias son notables, y en el ámbito académico las chicas rinden más, son más aplicadas y en general consiguen mejores resultados que los chicos. Sin embargo, esta notoriedad de las niñas en edades escolares no se mantiene y algo parece que ocurre entre los 12 y los 15 años. Durante el período de la adolescencia muchas niñas brillantes escolarmente pasan a resultados mediocres, pierden su interés por los estudios y por

el ámbito escolar; en cambio parece que este interés académico se acentúa en los chicos, quiénes cuando han superado su pubertad comienzan a destacar en los cursos de enseñanza secundaria. Son todavía muchas las adolescentes que viven una situación de incompatibilidad entre las exigencias tradicionales asociadas al rol de mujer y las más modernas relacionadas con la independencia y la autonomía personal. Desgraciadamente esta doble demanda social con ciertas incompatibilidades no siempre es fácil de resolver; si bien algunas deciden vivir con esas contradicciones para superarlas posteriormente otras no lo hacen así, y abandonan su cierta superioridad intelectual para pasar a un periodo de pasividad. De estos temas nos ocupamos en el siguiente capítulo

b Las relaciones personales

En el centro escolar, además de rendir académicamente se tiene una oportunidad única de establecer relaciones con personas de la misma edad, y que comparten el contexto escolar. Un tema especialmente relevante en nuestros días son los problemas de relaciones entre iguales, y más concretamente la violencia escolar. Es decir, cuando entre el alumnado se establecen relaciones de poder y agresividad, dando lugar a la existencia de agresores y víctimas. Estas conductas se observan normalmente en los patios de recreo y en los pasillos, -cuando el profesorado no está presente-. Estos comportamientos agresivos son más frecuentes entre niños que entre niñas (Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994), datos que se han sido confirmados con investigaciones realizadas en nuestro país (Ortega & Lera, 2000; Ortega & Mora-Merchán, 1997). Estos problemas se dan sobre todo entre los 9 y los 14 años y, señalan que hay el mismo número de víctimas chicos que chicas, pero en cambio los agresores suelen ser chicos.

Probablemente la perpetuación de estereotipos de género subyazca a este fenómeno, pues se ha permitido hasta estas edades que los niños intervengan más en clase, tengan unos juegos más agresivos, una mejor autoestima, y unos modelos asociados con una jerarquía de género. Todo influye. Desde esta perspectiva es necesaria una intervención preventiva, la cual precisa trabajar con los estereotipos de género, especialmente en los chicos quienes deben ser educados en la expresión de sentimientos y emociones, en comportamientos de cuidado de los

otros y otras, y en la empatía (sentir lo que sienten los otros) (Askew & Ross, 1991; Miedzian, 1995).

No queremos decir con lo anterior esto que entre las chicas no exista rivalidad y agresividad, pero es mucho más encubierta y su estudio más difícil. Cuando se ha hecho se ha descubierto que existe otro tipo de agresividad, la llamada agresividad indirecta, que básicamente consiste en la exclusión social del grupo y hacer público una serie de rumores y mentiras (Lagerpetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988). Hay que añadir que rara vez se ha encontrado que la chica sea la agresora y el chico la víctima. En cualquier caso las consecuencias de la agresividad en el desarrollo personal del alumnado son especialmente negativa, pues afecta a la seguridad y autoestima de las víctimas, las cuales frecuentemente son chicas.

No queda pues lejos entender el fenómeno de la violencia doméstica; el proceso de socialización es largo y complejo, pero cuando se recibe el mismo mensaje desde los distintos contextos sociales, su influencia sin lugar a dudas es directa.

A modo de resumen, en este capítulo se ha expuesto como niñas y niños son tratados de distinta manera en el contexto escolar; desde la influencia del currículum como la del profesorado. El alumnado por su parte también emite comportamientos que evocan determinadas acciones en los demás. Esta cadena no se interrumpe, a menos que se preste especial interés en hacerlo. Es decir, si desde la escuela se quiere intervenir para equiparar el desarrollo de niños y niñas, se debe de hacer un esfuerzo explícito para conseguirlo; la actitud de no hacer nada implica el mantener una situación cuyas consecuencias no benefician ni a niñas (porque no son estimuladas en la independencia, la seguridad) ni a niños (que no son educados en el cuidado y los sentimientos).

Veamos seguidamente como todas estas experiencias influyen en el desarrollo personal de los niños y niñas cuando empiezan sus primeras experiencias como

hombres y como mujeres.

- Arenas, G. (1996). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Askew, S., & Ross, C. (1991). *Los niños no lloran. El sexismo en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Association europeenne du cote des filles. (1998). *¿qué ven los niños en los libros de cuentos?* Paris: Du cote des filles.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. In L. Wilkinson & C. Marret (Eds.), *Gender influences in classroom interaction*. London: Academic Press.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Browne, N., & France, P. (1988). Mentas despejadas contemplaron visiones despejadas: imágenes visuales en la escuela infantil. In N. Browne & P. France (Eds.), *Hacia una educación no sexista* (pp. 181pp.). Madrid: MEC-Morata.
- Carpenter, C., & Huston-Stein, A. (1988). Activity structure and sex-typed behavior in preschool children. *Child Development*, 51, 862-872.
- Cassidy, S. (1999, 6 de Agosto). Girls now beat boys at A-level. *TES*, pp. 7.
- Cochran, M. M. (1985). A follow-up study of group day care and family - based childrearing patterns. *Journal of marriage and the family*., 297-310.
- David, T. (1990). *Under five, under educated?* London: Open University Press.
- Eccle, J., & Blumenfeld, P. (1985). Classroom experiences and student gender: are there differences and do they matter? In L. Wilkinson & C. Marret (Eds.), *Gender influences in classroom interaction*. London: Academic Press.
- Fagot, B. (1978). Reinforcing contingencies for sex-role behaviors: effect of experience with children. *Child Development*, 49, 30-36.
- Field, T. (1980). Preschool Play: Effects of Teacher/child Ratios and Organization of

- Classroom Space. *Child Study Journal*, 10(3), 191-205.
- Lagerpetz, K., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? *Aggressive behavior*, 14, 403-414.
- Lera, M.-J.(1994). *Las ideas de los profesores y práctica educativa: un estudio en preescolar*. Tesis Doctoral. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Lera, M.-J. (1999). Maestras y maestros, ¿iguales o diferentes? *INFANCIA*, 57, 26-28.
- Lera, M.-J., Conejero, T., & Cumbreira, A. (1998a). *Women and men working with young children: are they different?* Paper presented at the 8th European Conference on Quality of Early Childhood Education, Santiago de Compostela.
- Lera, M.-J., Durán, M.-O., Rios, A., & Sosa, C. (1998b). *Differences between girls and boys at preschool centers*. Paper presented at the 8th European Conference on Quality of Early Childhood Education, Santiago de Compostela.
- Lera, M.-J., & Sánchez, V. (2000). ... and they "all" lived happily ever after?. *Gender interactions at story-time*. Paper presented at the XIIth Biennial International Conference on Infant Studies., Brighton, U.K.
- Lera, M.-J., & Sánchez, V. (2001). Y colorín colorado, este cuento se ha acabado. Género e interacciones contando un cuento. *INFANCIA*, 69, 27-31.
- Lummis, M., & Stevenson, H. (1990). Gender differences in beliefs and achievement: a cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 26, 254-263.
- Martínez, P., Sahuquillo, I., & García, F. (1994). *Micho 2. Método de lectura castellana*. Madrid: Editorial Bruño.
- McGonable, R. (1998). *Gender issues in children's early reading development*. Paper presented at the 8th European Conference on Quality of Early Childhood Education, Santiago de Compostela.
- Miedzian, M. (1995). *Chicos son hombres serán*. Madrid: Horas y horas.
- Moreno, M. (1986). *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, R., & Lera, M.-J. (2000). The Seville anti bullying in school project. *Aggressive behavior*, 26, 113-123.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de

- victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Piette, N. (1999). *En el cole verás....* (Rosa Pichel, Trans.). Chevron: Hemma.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying*. London: Routledge.
- Subirats, M. (1991). La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar. *Infancia y Sociedad*, 10.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. (2ª ed.). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Thomas, G. (1988). "Hola señorita Cabeza de Chorlito. Hola señor Fuerte": una valoración de las actitudes y de la conducta en la escuela infantil. In N. Browne & P. France (Eds.), *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: MEC-Morata Ed.
- Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando*. Madrid: horas y horas.

4.- Ellos serán hombres y ellas mujeres

¿Crisis en la adolescencia?

El desarrollo moral

La construcción personal

Estilos de pensamiento

En los anteriores capítulos hemos hecho un recorrido por la evolución de niñas y de niños centrándonos en los juegos, rendimiento escolar, amistades, entre otros aspectos. Si retomamos el primer capítulo, en el que se analizaban las diferencias de género en cuestiones educativas, políticas, laborales, etc.... podemos decir que la evolución de niñas a mujeres no resulta fácilmente comprensible. Hemos mostrado cómo eran las niñas quienes se adelantaban en el desarrollo del lenguaje, quiénes jugaban a juegos más complejos socialmente, eran más aplicadas, con mejor rendimiento académico, mostrándose en estos casos superiores a los niños de su misma edad. Paradójicamente, las cifras de la participación de las mujeres la historia, la economía, el mundo laboral, la política, etc. (mencionadas en el capítulo 1) no reflejaban esta superioridad; todo lo contrario, ni siquiera se llegaba a una igualdad en comparación con la participación de los hombres. Este fenómeno social puede interpretarse a la luz de los cambios y las vivencias que tienen lugar en la adolescencia.

Al llegar a los 14 o 15 años los chicos se centran más en los estudios, en tener un proyecto de vida basado en la autonomía, la independencia económica y el trabajo. Estas motivaciones le llevan a estar más orientados hacia el estudio y el trabajo que en los años anteriores. Por su parte las chicas viven un proceso diferente; sus expectativas femeninas están más inclinadas a tener una familia (con todo lo que ello implica, marido, hijos, casa, etc..), o tener expectativas laborales más asociadas con profesiones típicamente femeninas (peluquera, enfermera, maestra). Estas expectativas de futuro en muchos casos implican un deterioro de su rendimiento académico y una pérdida de interés por las cuestiones económicas, políticas y profesionales, y un aumento por la preocupación del físico y el atractivo sexual. La pregunta

que nos hacemos es ¿por qué se da este cambio en las chicas?, ¿por qué se acentúan más las diferencias entre chicos y chicas, hombres y mujeres?

Desde las perspectivas etológicas evolucionistas (muy en boga en los años 60) se argumenta que estas diferencias son el resultado de la historia filogenética de los individuos; es decir, las diferencias en habilidades, estilos de pensamiento, incluso aficiones y hábitos corresponden a la herencia filogenética o comportamientos que han sido propios de uno u otro género en el desarrollo de la especie humana. Esta herencia filogenética sería la responsable de las diferencias entre los individuos de uno y otro género, y sus últimas consecuencias serían facilitar la atracción entre ambos sexos. El juego comienza en la adolescencia, cuando el interés por las personas del sexo opuesto (en el caso de heterosexuales) se desata (Morris, 1967). Desde estas perspectivas, se intenta explicar la superioridad del hombre sobre la mujer, o de una raza sobre otra (veáanse los escritos de Arthur Jensen en Estados Unidos o Hans Eysenck en Reino Unido). Obviamente los movimientos feministas y ciertos sectores dentro de la antropología (como Ashley Montagu) reaccionaron frente a estas posiciones explicativas de las diferencias sociales entre hombres y mujeres.

Actualmente estas posiciones están siendo retomadas por la psicología evolucionista (que no debe confundirse con la psicología evolutiva) que intenta explicar las diferencias entre hombres y mujeres en base a las características propias de su historia filogenética y diferencias hormonales. Si bien en los años 60 y 70 se explicaba la superioridad del sexo masculino, actualmente y basándose en las mismas diferencias también se explica la superioridad del sexo femenino (Fisher, 2000). Es decir, si Desmond Morris defiende que los hombres juegan mejor al ajedrez por poseer un mayor desarrollo de sus capacidades de planificación de estrategias (previamente desarrolladas por la necesidad de cazar), para Helen Fisher las mujeres piensan mejor a largo plazo como consecuencia de “los millones de años de historia profunda” planificando y organizando recursos para la educación de los miembros más jóvenes de la especie (Fisher, 2000, pág. 44). Si bien estas son posibles explicaciones no creemos que la naturaleza sea tan poderosa como para diseñar nuestras vidas desde el inicio, y conseguir que las niñas sepan cuidar a bebés y preparar una comida, y los niños conducir un coche; y que sean justamente estas diferencias las que nos hagan sentirnos atraídos por los individuos del sexo opuesto. Estudios antropológicos señalan la existencia de otras

sociedades donde los roles son justamente contrarios; son los hombres quienes se adornan el pelo, se maquillan y cuidan a los bebés, mientras que las mujeres salen a cazar (Oakley, 1985). Luego, entendemos que no es necesariamente una cuestión de sexos, sino de género y por lo tanto una cuestión sobre todo social.

En cualquier caso en este punto estamos, y en nuestra sociedad occidental se observa, o al menos se ha observado hasta ahora, un retroceso importante en el desarrollo de las chicas una vez que han pasado el periodo de la pubertad, y en contraposición un avance de los chicos (en cuestiones escolares y profesionales). Estas diferencias son las que finalmente justifican las diferencias de poder entre los géneros, que sean una minoría las mujeres eurodiputadas, alcaldesas o juezas, a pesar de que durante su infancia han mostrado su capacidad de aprendizaje, su eficacia, el cumplimiento de normas y todas aquellas cualidades que las han mostrado en muchos casos hasta mejor que los niños.

1. ¿Crisis en la adolescencia?

Al llegar a la pubertad se desarrollan las características sexuales secundarias. En las niñas hay un crecimiento del vello púbico, ensanchamiento de las caderas, hinchazón de los senos.... A los niños les comienza a crecer el pelo del cuerpo, en primer lugar en el pubis, posteriormente en las axilas, labio superior, mejillas, mentón, y finalmente el tórax y otras regiones del cuerpo; hay un ensanchamiento de los hombros, la voz se hace más grave, y tanto en unos como en otras hay un crecimiento de los genitales sexuales (Morris, 1967). Estos cambios se inician en las niñas a los 10 años, mientras que en los niños es algo más tarde, a los 12; pero a los 14 años tanto chicos como chicas han completado el desarrollo de sus funciones sexuales, y por consiguiente aparecen los primeros intentos de cortejo, de encontrar una pareja, y se refuerzan los estereotipos de género. Las diferencias entre chicos y chicas son obvias y ya se identifican como hombres o como mujeres.

Si bien estas son las características propias de la especie humana y que definen el cambio de la infancia a la adultez en cuanto al desarrollo sexual, esta etapa también se caracteriza por importantes cambios relacionados con la adopción de una identidad. Las experiencias vividas

en los años anteriores serán la base sobre la que los adolescentes comienzan a construir y a definir su propia manera de pensar y actuar en sociedad. En estas edades las influencias del contexto social son especialmente importantes, dada la atracción por el otro sexo que ahora se pone especialmente de manifiesto; desde todos los medios se dan claves para saber cómo resultar atractivo para el sexo opuesto. Es por ello por lo que los estereotipos se ven tremendamente reforzados (incluso para quienes han llegado hasta aquí sin serlo mucho). Es en la adolescencia donde la dimensión de género juega un papel fundamental en la construcción de la identidad personal, implicando a veces la vivencia de unos conflictos, de una crisis en estas edades.

Carol Gilligan, están realizando un fabuloso trabajo sobre “la pérdida de la voz” de la mujer durante la adolescencia. Esta autora argumenta que por presiones sociales la mujer se ve obligada a callar, a permanecer en el anonimato, a no decir lo que piensa, a no manifestar sus opiniones, sus deseos y finalmente a hacer lo que quiere (Taylor, Gilligan, & Sullivan, 1997). Este proceso de pérdida de voz se inicia en la pubertad y es vivido en muchos casos hasta el fin de su vida. Las chicas viven una fuerte contradicción, de un lado sienten la necesidad de desarrollar plenamente sus capacidades (personales, intelectuales, sexuales) y están perfectamente preparadas para ello; pero de otro lado existe una gran presión exterior que les impulsa a iniciar una búsqueda de un marido, lo que le proporcionará la construcción de una unidad familiar, que según dicen significa la completa realización de la mujer, - es decir, ser madre y esposa- (y no necesariamente en este orden). Obviamente no todas las chicas de 14 o 15 años están preparadas para enfrentarse a padres, escuela, iguales y sociedad en general, por lo que muchas terminan asumiendo que ésta es la única vía de realización personal, el tener marido e hijos, dejando totalmente al margen sus intereses como individuo de influencia social y profesional. No queremos decir que esta sea la situación de todas las mujeres, pero en nuestro entorno social, concretamente en Andalucía, son aún muchas las chicas que viven este proceso.

Pero este fenómeno no es exclusivamente femenino. En un estudio realizado recientemente se demuestra que también los chicos viven semejante crisis en la adolescencia (aunque algo más tarde que las chicas) (Harter, Waters, Whitesell, & Kastelic, 1998). A ellos se les exige ser fuertes, tener un trabajo, conseguir un salario mínimo, todo ello para mantener a la supuesta

familia que le dará la felicidad soñada. Sin embargo, el hecho de que también los chicos vivan cierta crisis (conocida como la crisis de la masculinidad), no significa que sea una igual que la que viven las chicas. Si bien ellos tienen una gran presión por demostrar que son fuertes, independientes, seguros, asertivos e inteligentes y que además deben encontrar un salario (presión desde luego nada despreciable), a su vez disfrutan de una serie de libertades a nivel personal y se les permite mayor libertad en las relaciones sexuales, en la elección de sus estudios, en la realización de actividades lúdicas, etc. En contraposición a esto las chicas reciben una gran presión para que no hagan nada, se mantengan pasivas en su rol de novia, esposa y madre; y además, tienen que negar su desarrollo personal pues su libertad sexual es socialmente criticada, no pueden elegir qué estudiar tan fácilmente como los chicos, y muchas actividades lúdicas les están vetadas (por ejemplo, pocas mujeres viajan en solitario al extranjero, práctica bastante habitual entre varones europeos).

En otras palabras, probablemente chicos y chicas vivan ciertos momentos de crisis durante la adolescencia, ya que ven confrontados sus intereses personales con los sociales, pero esta crisis es cualitativamente distinta para chicos y para chicas. Los chicos se ven presionados porque se les exige unas características para triunfar en el ámbito social, y las chicas se ven presionadas para triunfar en el ámbito familiar. Obviamente no todos los chicos ni todas las chicas son iguales, pero resulta singular como determinados comportamientos de abandono y pérdida de voz se repiten en numerosas chicas, y aún resulta más difícil de entender cuando se tiene en mente que las niñas han demostrado cierta superioridad intelectual y social durante todo su desarrollo. Cuando finalmente se constata la mínima representación femenina en los puestos de poder, o los altos índices de violencia doméstica la situación se torna, además de paradójica, dramática.

Seguidamente profundizaremos en algunos aspectos del desarrollo humano en los cuales se observan diferencias entre hombres y mujeres.

2. El desarrollo moral

Para iniciar este punto se hace necesario comentar algo de la teoría del desarrollo socio-moral

ampliamente extendida en nuestra sociedad occidental: la teoría de Lawrence Kolbergh (1982). Entrevistó, inicialmente, a un número de sujetos enfrentándolos a una situación hipotética, conocida como del dilema de Heinz. En esta situación se planteaba que una mujer se estaba muriendo de cáncer y el marido no tenía suficiente dinero para comprar la medicina que la salvaría. Finalmente termina robándola para salvar la vida de su esposa. El dilema se plantea cuando se les pregunta a los sujetos si el hecho de robar está bien, y que creen que debería dictaminar el juez. A partir de las respuestas encontradas Kolbergh expone su teoría del desarrollo moral, la cual se compone de tres etapas por las cuales e invariablemente pasaría el individuo humano a lo largo de su desarrollo.

La primera etapa se conoce como preconvencional y se agrupan aquellas respuestas que solamente tienen en cuenta un punto de vista y basan las valoraciones en el poder de la autoridad externa como criterio para determinar lo que está bien o lo que está mal; así, no debería robar la medicina porque va en contra de la ley. La segunda etapa, llamada convencional, el sujeto tiene en cuenta más puntos de vista y entiende la necesidad del marido pero a su vez asume que las leyes son necesarias para vivir en comunidad, y aunque el juez debería suavizar el castigo, este es inevitable puesto que la gente no puede invadir la propiedad privada sin que este acto tenga consecuencias. La tercera etapa se denomina posconvencional, en la cual el sujeto se rige por principios internos que son universalmente compartidos como seres humanos, es decir, el salvar una vida está por encima de todo, luego habría que convencer al farmacéutico o inventar una ley que le proporcionase gratis la medicina a la señora moribunda.

A partir de esta teoría se han realizado muchos estudios y parece que existe un gran acuerdo en aceptar que esta es la trayectoria evolutiva de la mayoría de las personas (en nuestra sociedad occidental), aunque al tercer estadio no llega la mayoría de la gente, quienes se quedan en el nivel convencional; es decir, haciendo lo que las leyes dictaminan aunque considerando las necesidades individuales de cada uno. El tercer nivel se identifica con la desobediencia civil, la modificación de las leyes, el analizar los problemas por encima de los convencionalismos sociales y efectivamente solo una minoría de la población actualmente consigue ese nivel (o al menos así lo demuestra).

Si bien es una teoría masivamente compartida no está extensa de críticas, una de las más importantes está relacionada con el género: sus investigaciones fueron realizadas con chicos, y no con chicas (Burman, 1994), y nada permite suponer que el desarrollo moral masculino sea igual que el femenino, más aún cuando estos análisis se hacen en la pubertad que es cuando las diferencias entre chicos y chicas comienzan a hacerse aún más notables.

En esta dirección el trabajo realizado por Carol Gilligan ha sido fundamental (Gilligan, 1982). En 1982 esta autora analizó las respuestas que un grupo exclusivamente de mujeres daban ante un dilema moral real: abortar o no abortar. Los análisis realizados permiten entender que las mujeres se plantean los problemas desde una perspectiva distinta, desde una ética de cuidados y atención. El lenguaje que utilizan define el problema moral como problema de obligación de ejercer el cuidado y no dañar a otros. Por ejemplo, estas mujeres ante el problema de Heinz reflexionaban mucho sobre qué pasaría si él fuese enviado a la cárcel, quién cuidaría de la mujer hasta que se recuperase, quién atendería a los hijos o hijas, etc. Es decir, las mujeres vivían el problema en toda su complejidad y las respuestas que daban simplemente no cabían en el sistema de categorías establecido por Kolbergh. Gilligan argumenta que las mujeres se preocupan por las responsabilidades con su familia, por las relaciones personales mientras que los hombres piensan más en términos de igualdad, derechos e individualismo. Estas diferencias no son tenidas en cuenta y siguiendo el modelo de Kohlberg las mujeres se sitúan frecuentemente en el modelo preconventional, es decir, inferiores a los hombres. Estas investigaciones han continuado y actualmente se conoce mucho más sobre la evolución femenina en temas morales, sociales y personales.

3. La construcción personal femenina

Uno de los trabajos más representativos de esta nueva línea sobre el estudio de las mujeres es el realizado por Belenky y sus compañeras, quienes a su vez habían trabajado previamente con Carol Gilligan (Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1997). Para realizar este trabajo entrevistaron a 135 mujeres de diferente clase social sobre cómo pensaban, cómo construían su pensamiento y cómo aprendían. Obtuvieron una tipología o clasificación de los tipos de mujeres, que a su vez, muestra una secuencia evolutiva aunque no todas consiguen llegar al

último estadio: (1) silencio, (2) receptoras de conocimiento, (3) conocimiento subjetivo, (4) conocimiento procesual y (5) conocimiento construido. Los describiremos seguidamente, pues son interesantes de conocer.

(1) *Mujeres en silencio*: pertenecen a esta categoría aquellas mujeres que no tienen voz, consideran que son los otros, las autoridades quienes saben, quienes tienen la verdad. Solamente tres mujeres estaban en este nivel, sin embargo otras reconocieron que era un estado que habían vivido pero que habían superado. Estas mujeres eran las más jóvenes y las más deprivadas social, económica y educativamente. No tienen conciencia de sus capacidades, se consideran que no tienen nada que decir, no entienden lo que otros dicen, por lo que se limitan a obedecer, a ser pasivas, dependientes y sumisas. Entienden que esta es la situación de la mujer en general, lo que les ayuda a entender su dependencia y sumisión.

(2) *Receptoras de conocimiento*: esta categoría supone una evolución de la anterior; las mujeres se dan cuenta de su capacidad de aprendizaje y se convierten en aprendices a partir de escuchar a otros; es decir, aprenden constantemente, se convierten en almacenes de información. Por ejemplo, una chica madre soltera comienza con infinitas dudas e incertidumbres sobre los cuidados del bebé, pero descubre su capacidad de aprender y se convierte en una receptora perfecta (atiende las indicaciones que se le dan, acumula libros y revistas, retiene la información, y aprende a través de la escucha). Hay una atención especial a las autoridades, asumiendo que son quienes determinan lo que está bien o lo que está mal. En cuanto a la concepción que tienen de sí mismas se atribuyen prioritariamente el rol de cuidar y atender a los demás, de ser agradable y amable y dando mucha importancia a lo que se piensa de ellas.

(3) *Conocimiento subjetivo*. Esta categoría describe cómo son las mujeres que en su desarrollo comienzan a reconocer que tienen una voz interior, una intuición, algo que les dice lo que deben o no deben hacer, lo que es correcto o lo que no. Es una confianza personal, privada y de conocimiento subjetivo o intuición. Este estado es percibido como una evolución, como un desarrollo de etapas anteriores en las que su

opinión simplemente no existía (silencio), o reinaba un conformismo a las autoridades (receptoras de conocimiento); en esta nueva etapa son conscientes de algo interno en ellas, tienen algo personal que no sólo les ayuda a entender la realidad, sino que se convierte en motor y en guía de sus vidas.

Casi la mitad de las 135 mujeres se incluyeron en esta categoría, pero no tenían en común la edad (muchas de ellas llegaron a esta etapa a los 50 años, mientras que otras lo hicieron a los 30), ni el ambiente sociocultural, ni educativo, ni económico ni étnico. Solamente había una cosa que sí compartían: haber tenido una experiencia reciente de cambios personales en sus vidas, externa al ámbito académico o escolar. Estas mujeres reconocían el haber perdido el tiempo buscando una autoridad masculina, -como un padre, un novio o un marido-, a quien apegarse para conseguir una guía, una autoridad externa que les dirigiese su vida, que les dijera lo que estaba bien y lo que no. Cuando llegan a esta etapa reconocen que no necesitan de esa figura, que son ellas mismas las que tienen la suficiente capacidad y voz interior, seguridad, confianza e intuición para saber qué es lo que más les conviene, y comienzan a organizar sus vidas en base a sus propias decisiones.

En esta etapa las mujeres se dan cuenta que la “experiencia de primera mano”, es decir sus propias experiencias son una importante fuente de conocimientos. Ya no necesitan escuchar tanto, ni leer, sino sacar partido a las experiencias que han tenido; es decir, comienzan a ser conscientes de todo el almacén de experiencias que han ido acumulando en sus vidas, y se dan cuenta de sus enormes capacidades para atender a los otros, de organizar una casa o resolver problemas económicos, de mediar en conflictos personales, de escuchar y tranquilizar, de educar y atender a niños, y etc. Comienzan a darse cuenta de que tienen experiencias muy valiosas, y que pueden basarse en ellas para tomar decisiones. Estas mujeres son más independientes, seguras y por supuesto su autoconcepto comienza a cambiar enormemente.

La mitad de estas mujeres, iniciaron cambios importantes en sus vidas, como divorcios, dejar o asumir nuevas responsabilidades, empezar nuevos estudios, cambios de compañeros, etc. El descubrimiento que hacen de sí mismas les motiva tanto que

comienzan a hacer mucha introspección y análisis de sus experiencias pasadas, principalmente de sus experiencias con los demás, y esta pasa a ser la más importante fuente de conocimiento. Tienen una imperiosa necesidad de conocerse a sí mismas, de saber quiénes son, qué quieren y adónde van, y por supuesto comienzan a realizar viejos deseos que nunca habían sido escuchados. Sin embargo, siguen escuchando a los otros, pero no desde una perspectiva conformista, sino activa y crítica, comparativa con lo que ellas sienten y piensan al respecto, para finalmente tomar decisiones. Comienzan a hablar, a decir lo que piensan en igualdad de condiciones, comienzan a considerarse individuos con los mismos derechos, deseos y posibilidades de vivir que el resto de los humanos, que hasta este momento se habían limitado a oír y obedecer. Para estas mujeres es muy importante encontrar otras personas que estén en este mismo nivel, pues si esto no ocurre pueden tener el sentimiento de soledad, de ser demasiado distintas e incomprensidas y desde luego una vez en este nivel no pueden volver atrás y ser conformistas y convencionales.

(4) Conocimiento procesual. Esta etapa surge cuando la posición subjetivista femenina se ve retada por autoridades que invalidan sus posiciones; la imposibilidad de aceptar y conformarse actúa como una necesidad de argumentar mejor sus puntos de vista, lo que consecuentemente es una ayuda para comunicarse con los demás, para explicar mejor el porqué de determinadas decisiones, para compartir puntos de vista, y en definitiva para desarrollar habilidades sociales necesarias para vivir en una sociedad plural. En esta fase las mujeres intentan mejorar sus habilidades de comunicación para entender mejor a los otros y explicar mejor el porqué de sus decisiones, están preocupadas en descubrir cómo compartir el proceso de aprender, y esto los lleva a mejorar enormemente sus habilidades de comunicación verbal.

Este proceso de comunicación puede hacerse desde el conocimiento separado o el conocimiento conectado, o por ambas, dependiendo de la situación. El conocimiento separado significa que la persona intenta ponerse en el lugar del otro pero de manera “objetiva”, para usar este conocimiento y transmitir lo que quiere pero de manera que sea entendido desde otra perspectiva. Por ejemplo, el caso de la alumna que responde en un examen de manera que sea entendido; es decir, si expresa directamente su punto

de vista sabe que no será aprobada, si cuenta lo que se espera (el contenido del tema) aprobará pero se sentirá impersonal y vacía, pues no ha expresado lo que realmente quería. Luego la solución está en una vez que se ha expuesto el punto de vista del profesorado, introduce además su particular perspectiva de manera que el docente entienda lo que realmente piensa al respecto.

El conocimiento conectado requiere grandes dosis de empatía pues implica no solamente comprender el punto de vista de los demás, sino adicionalmente compartir y comprender la experiencia que ha provocado la formación de esa idea. Es decir, necesitan conocer lo qué se piensa y porqué se piensa. Este porqué implica revivir las experiencias que la otra persona ha tenido y que le ha llevado a generar ese tipo de pensamiento. En este tipo de conversaciones hay unos sentimientos compartidos; pero, para situarse totalmente en el punto de vista emocional y experiencial de la otra persona, es necesario proporcionar experiencias “de segunda mano”; es decir, revivir situaciones que la otra persona ha experimentado para terminar sintiéndolas y aprendiendo de ellas. Parece que los hombres tienen más problemas para involucrarse en este tipo de conversaciones, por considerarlas tan íntimas que las perciben como intimidadoras (bonito juego de palabras).

(5) *Constructivistas*. Finalmente en esta última etapa la mujer aprende que para tener una voz auténtica y única debe saltar fuera, fuera de las formas y los sistemas establecidos; intentan integrar toda su voz interior con todo lo que aprenden realmente de fuera, conectando conocimiento y emociones, conocimiento objetivo y subjetivo. Sólo cuatro mujeres llegaron a este nivel y la experiencia compartida que habían vivido había sido un intenso período de autorreflexión y autoanálisis, sintiendo la evolución y psicológica y teniendo experiencias muy diferentes a las habituales (cambiando de zona geográfica o de país). Experimentaron un intenso proceso de conocimiento personal y proyección futura. Finalmente aparece un intenso deseo por conocer, personas, información, etc. pero este conocer no era pasivo; se fundamentaba en la necesidad de vivirlo e integrarlo en su nuevo mundo. Aparecen más “charlas reales”, donde no predomina ni el hablar ni el escuchar, sino el tener una comunicación compartida. Estas mujeres están preocupadas por su propio desarrollo

moral, y esta sensibilidad los llevan a tomar una serie de compromisos y acciones sociales, y sienten la necesidad de llevar esta nueva perspectiva de vida hacia su trabajo y sus relaciones sociales.

Hemos comentado este trabajo por la utilidad que pueden tener para muchas mujeres, especialmente aquellas que se puedan identificar con las primeras etapas y que desgraciadamente aún es compartida por un alto número de mujeres. Esperemos que esta presentación sea de utilidad para entender el punto de vista femenino.

Sobre la construcción de la identidad masculina no hemos encontrado ningún trabajo equivalente, sin embargo se ha escrito mucho sobre los estereotipos masculinos, sobre el mito de la masculinidad que en la sociedad se exhibe como autoridad, como ley, como norma (Badinter, 1993; Miedzian, 1995). Este mito lleva implícito unos atributos de asertividad, seguridad, confianza, que desgraciadamente para todas y para todos, se torna en superioridad, en modelos a seguir pero que pueden ser prepotentes y en algunos casos hasta violentos.

Corsi (Corsi, Dohmen, & Sotés, 1995) hace un análisis ecológico de la masculinidad, y explica como desde todos los contextos de desarrollo se potencian estereotipos similares. Desde un nivel social en general se potencian estos roles de seguridad, de éxito, de género superior que se convierte en un modelo a imitar; desde un nivel más cercano como el laboral se entiende que deben dedicarse al trabajo (tanto como puedan), tener un salario digno, y dejar otras tareas familiares en beneficio de su éxito profesional; en sus relaciones familiares se espera que sean quienes toman las decisiones importantes, pero que no se impliquen en problemas caseros, y por supuesto que como mucho ayuden en la vida familiar pero no que se responsabilicen de ella. Las tareas más relacionadas con el cuidado de los hijos e hijas, el equilibrio emocional de la familia, quedan fuera de sus roles. Este modelo, que además se identifica como positivo, es el que los chicos deberán imitar si siguen los mensajes sociales.

No es de extrañar pues que aquellos chicos con problemas de identificación con estos roles, que sean más sensibles, que prefieran dedicarse al cuidado de los hijos e hijas, que renuncien a una carrera profesional, que prefieran implicarse en relaciones emocionales con los demás, sufran las llamadas crisis de masculinidad. No obstante, también es cierto que si bien las

mujeres han creado una red de autoayuda, de recursos para mejorar su situación social, no ocurre igual en los hombres. Este movimiento de hombres preocupados por la “crisis de masculinidad”, que desean y trabajan por mejorar su desarrollo emocional, por reflexionar sobre las prioridades de la vida, frecuentemente no encuentra un marco social donde dialogar y trabajar al respecto. Es positivo señalar que estas agrupaciones ya existen, y esperamos que proliferen en un futuro.

Por último he de comentar que estos modelos de femineidad y masculinidad se asocian a las mujeres y a los hombres, pero no son exclusivos de uno u otro sexo. Dado que los estereotipos masculinos aún perduran en nuestra sociedad como positivos, son más mujeres las que adoptan estas actitudes que los hombres que se identifican con los atributos femeninos. Pero la situación está cambiando, y estas características más relacionadas con el cuidado de los otros, con las relaciones humanas comienzan cada vez a ser más valoradas también por los hombres. Pero queda aún un largo camino por recorrer; cuando surge un conflicto bélico y miles de personas son bombardeadas son muchas mujeres y algunos hombres quienes se preguntan sin estas intervenciones habrían tenido lugar si las decisiones se tomaran con valores “femeninos” orientados al cuidado de la humanidad y no a la lucha por ganar sin mirar las consecuencias.

4. Estilos de pensamiento

Probablemente las experiencias diferentes que han vivido las niñas a lo largo de su infancia las prepara para percibir la realidad, y actuar sobre ella de manera diferente a los hombres. En este sentido se dice que las mujeres tienen un pensamiento holístico o pensamiento en red. Fisher defiende que las mujeres contextualizan y tienen en cuenta más puntos de vista que el hombre (Fisher, 2000). Estas características se observan en sus comportamientos, en las maneras de enfrentarse a los conflictos, en sus relaciones personales, laborales, etc. Los chicos por su parte tienden a centrarse en una sola cosa a la vez estando, según Fisher, su proceder mental más canalizado. Suelen atender más a los problemas inmediatos sin situar la cuestión en un contexto más amplio; siguen una senda lineal y causal hacia una meta específica, la solución al problema (Tannen, 1990). Estas formas de pensar le lleva a

concentrar más su atención (Browne, 1995) Un análisis de los valores y prácticas profesionales de los ejecutivos masculinos y femeninos en los Estados Unidos pone de manifiesto que los hombres tienden a analizar las cuestiones por partes diferenciadas (hechos, puntos, tareas, unidades), mientras que las mujeres lo perciben como un todo más integrado con aspectos múltiples; el estilo masculino es llamado “el pensamiento por pasos” y el femenino “el pensamiento en red” (Fisher, 2000).

Algunos argumentan que estas diferencias son biológicas mientras que otros las atribuyen a las experiencias sociales. Sin entrar en este dilema, lo cierto es que hay diferencias en las maneras de relacionarse y de construir los significados entre chicos y chicas, hombres y mujeres. Estas diferencias en algunos casos son consideradas negativamente como la incapacidad para mantener la atención ante un problema, o el no organizar las prioridades, o en muchos casos llevar a una discusión formal temas o experiencias personales (Morris, 1967); otros en cambio observan estas diferencias como beneficiosas pues introducen un elemento humano, relacional y emotivo en ámbitos públicos que mejoran las relaciones personales (Fisher, 2000).

Por uno u otro motivo lo cierto es que parece que existen diferencias a nivel fisiológico, psicológico y comportamental entre hombres y mujeres. Probablemente ambos géneros tienen aspectos positivos y negativos; es decir, es bueno saber organizar un problema y tomar decisiones prácticas, pero también es positivo contextualizarlo y tener en cuenta otras perspectivas que ayuden a ofrecer mejores soluciones. En este sentido otros autores señalan que lo importante no es ser hombre o mujer en sí mismo, sino el tipo de esquemas de género que tienen; es decir, hay individuos que utilizan esquemas de género muy femeninos, otros muy masculinos pero existen otros que son más neutrales. Aquellos altamente identificados con esquemas claramente asociados a un género tendrán una manera de pensar más estereotipada y las diferencias entre ellas y ellos serán mayores (Markus & Kitayama, 1991). En esta línea son interesantes los trabajos de Serbin sobre la flexibilidad de los esquemas de género. En una investigación longitudinal muestra cómo durante la infancia niños y niñas tienen concepciones generalmente bastante inflexibles en cuanto al género; es decir, no aceptan fácilmente que una mujer sea piloto de avión o que un hombre se dedique al cuidado de la casa. Estas tendencias inflexibles se acentúan antes de la pubertad. Sin embargo,

también señala que en la adolescencia los niños y niñas que han vivido y experimentado una educación más igualitaria tienen esquemas más flexibles y actitudes no-sexistas (Serbin, Powlishta, & Gulko, 1993). Afortunadamente parece que la educación sí influye, aunque a veces no se observen los resultados de manera inmediata

Finalmente mencionaremos algunas diferencias que se observan en los estilos de comunicación entre hombres y mujeres. El libro “you don’t understand me”(Tannen, 1990) trata de este tema y recorre todos los tópicos de las conversaciones entre hombres y mujeres, que se hacen más evidentes en una situación de pareja. Los tópicos que ilustra son las asimetrías propias de estas interacciones y las frecuentes llamadas de las mujeres a mírame a los ojos cuando te hablo, deja de ver la televisión o de leer y préstame atención; así como las llamadas de los hombres del tipo te explicaré lo siguiente, no me interrumpas cuando estoy hablando, no cambies de tema cuando hablamos, etc...

Estos estilos tienen una explicación si recordamos la diferente socialización que durante muchos años anteriores han tenido. Probablemente la segregación por género y los estilos de juego han marcado notablemente estos diferentes estilos comunicativos; mientras que las mujeres están más interesadas en temas relacionados con los sentimientos, la intimidad, las emociones, etc. ellos prefieren la toma de decisiones, las actividades, los temas concretos, y frecuentemente justifican que lo que hacen es para beneficio de nosotras. Distintos estilos sobre los que merece la pena reflexionar, pues en cualquier caso no son simétricos. La posición masculina simplemente por la manera de abordar la conversación es de superioridad respecto a la mujer, y aunque las diferencias siempre enriquecen, no lo hacen cuando son asimétricas y una es considerada inferior. De hecho, si alguna vez la mujer cambia el estilo y toma una perspectiva masculina por ejemplo tomando decisiones sin consultar, diciendo que no quiere ser interrumpida, dando órdenes y diciendo que es lo más adecuado, ellos lo viven como una agresión, como un estilo altamente directivo y autoritario, sin reconocer que es el que ellos mantienen en numerosas ocasiones. Merece la pena intentarlo, el experimento en sí mismo es divertido.

En este capítulo se han ilustrado algunas de las diferencias a nivel de desarrollo

personal, moral, de pensamiento y de lenguaje entre hombres y mujeres. Estas diferencias han sido argumentadas desde todos los ámbitos, pero unos las atribuyen a causas exclusivamente biológicas (teorías evolucionistas) mientras que otros a causas exclusivamente sociales (teorías sociales). Independientemente de las causas las diferencias entre ambos géneros existen; y no solamente existen sino que no son consideradas equivalentes.

Hemos expuesto cómo el desarrollo moral ha sido explicado tradicionalmente desde una perspectiva masculina, y cuando se las mujeres han sido mencionadas era para explicar su inferior nivel de desarrollo. Se ha expuesto una teoría sobre la construcción femenina, realizada exclusivamente con mujeres y que pretende incrementar nuestros conocimientos sobre otra perspectiva diferente. Se han mencionado los estereotipos asociados a la identidad masculina y las desventajas que esto trae para los hombres, y finalmente se han apuntado algunas características del pensamiento en red y de los estilos de comunicación.

La perspectiva que venimos defendiendo es la necesidad de educar para mejorar el desarrollo completo personal, y no solamente aquellas habilidades más relacionadas con el género. Es por ello que aunque no podemos negar taxativamente la influencia de la evolución humana, tampoco podemos aceptarla sin más; las experiencias e influencias sociales deben ser consideradas. Si bien existen diferencias biológicas, éstas se ven magnificadas por la sociedad, no potenciando el acercamiento entre niños y niñas, chicos y chicas, hombres y mujeres. El siguiente y último capítulo expondremos brevemente algunas ideas para favorecer una educación más completa, que facilite el desarrollo personal del ser humano, independientemente de su género.

Badinter, E. (1993). *La identidad masculina*. Madrid: Alianza editorial

Belenky, M.-F., Clinchy, B.-M., Goldberger, N.-R., & Tarule, J.-M. (1997). *Women's ways of knowing*. (2ª ed.). New York: BasicBooks.

Browne, K. (1995). *Sex and temperament in moder society: a darwinian view of the glass*

- ceiling and the gender gap. *Arizona Law Review*, 37(4), 973-1106.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Corsi, J., Dohmen, M.-L., & Sotés, M.-A. (1995). *Violencia masculina en la pareja*.
Barcelona: Paidós.
- Fisher, H. (2000). *El primer sexo*. Madrid: Santillana.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*.
Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Harter, S., Waters, P., Whitesell, N., & Kastelic, D. (1998). Level of voice among female and male high school students: relational context, support and gender orientation. *Developmental Psychology*, 34(5), 892-901.
- Maccoby, E. (1998). *The two sexes. Growing up apart, coming together*. Massachusetts:
Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y aprendizaje*, 18, 33-51.
- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Miedzian, M. (1995). *Chicos son hombres serán*. Madrid: Horas y horas.
- Morris, D. (1967). *El mono desnudo*. Madrid: Plaza y Janés (2000).
- Serbin, L. A., Powlisha, K. K., & Gulko, J. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs of the society for research in child development*, 58(2), 5-74.
- Tannen, D. (1990). *You just don't understand me*. London: Clays Ltd.
- Taylor, J., Gilligan, C., & Sullivan, A. (1997). *Between voice and silence*. Cambridge:
Harvard University Press.
- Oakley, A. (1985). *Sex, gender and society*. Aldershot: Gower Publishing Company.

5.- Algunas ideas para empezar a actuar

Este último capítulo es una reflexión sobre lo comentado anteriormente, y una posición sobre qué se puede hacer. Todas y todos y desde todos los contextos de desarrollo tenemos algo que hacer. Probablemente el contenido hasta ahora expuesto ha dado pautas, pero mencionaremos algunas más concretas. Es decir, si sentimos la necesidad de acercar los niños a las niñas, los hombres a las mujeres, se debe de actuar desde todos los contextos posibles. Comenzaremos por uno mismo, por el nivel personal.

Desde un nivel *personal* quizá lo primero sea simplemente reflexionar sobre el tema e intentar clarificar nuestro propio concepto de género. Es decir, hasta qué punto nuestros comportamientos están basados en razones individuales y humanas, en unos deseos y unas expectativas personales, o por el contrario estamos impregnados de querer hacer aquello que se espera de nosotros y nosotras, de aquello que desde algún contexto social nos están diciendo que es o no lo adecuado. En el momento que realizamos algo que no nos apetece pero parece apropiado por motivos de género estamos limitando nuestra capacidad humana, nuestro desarrollo personal. No tenemos ninguna limitación en función del género, salvo algunas puramente físicas como podría ser dar a luz si somos hombres. Por lo demás, las cuestiones estéticas, de actividades, de desarrollo profesional y personal, todo está permitido, somos ante todos seres humanos, con una diferencia a nivel cromosómico pero socialmente iguales, tal y como nos define nuestro sistema legal. Las limitaciones personales están basadas la mayoría de las veces en estereotipos sociales, culturalmente transmitidos con el objetivo de mantener una estructura social. Somos libres de decidir qué hacemos y cuando, decisión que en ningún caso deberá estar mediada por una cuestión de género.

Un segundo nivel de actuación es *relacional*, es decir quiénes nos rodean, por ejemplo en el ámbito familiar. Cambiar las pautas de interacción con niños y con niñas es lo más difícil; cuando actuamos como educadores, como padres o madres sin darnos cuenta fomentamos en los niños la valentía, la independencia, mientras que en las niñas alimentamos la dependencia, la debilidad, la dulzura. Como ya hemos

argumentado, estas pautas se repiten y ocurren aunque nos empeñemos en decir que tratamos a todas y todos por igual. Simplemente no es así, y lo único que tenemos que hacer es aceptarlo. Una vez aceptado es curioso como cambia nuestro comportamiento. Si hacemos un ejercicio mental de cambiar el género de quien tenemos en frente veremos como rápidamente atendemos y acunamos a un niño cuando se cae, y le decimos a la niña que no pasa nada y que se levante.

En relación a los juguetes que adquirimos para niños y niñas tenemos que intentar comprar juguetes contraestereotipados, pero esto conlleva un esfuerzo; es decir, si compramos coches para una niña o una cocinita para un niño probablemente necesiten de más estimulación para el desarrollo del juego que si compramos lo esperado. La explicación es fácil, la falta de modelos y de experiencias anteriores. Pero con un poco de esfuerzo los juegos funcionan. Por ejemplo, si damos una muñeca y una tienda a una niña de cinco años, sin nuestra ayuda comenzará a dramatizar toda una situación propia de estos juguetes. Los niños probablemente no lo harán, pero si estamos con ellos un tiempo y montamos el formato de la actividad lo seguirán inmediatamente y por mucho tiempo.

Los modelos también son importantes, es necesario que padres y madres jueguen con niños y niñas a juegos contraestereotipados. Que los padres jueguen a planchar y a cocinar, y que las madres jueguen con las bicicletas y con los coches. Estas pautas sirven inmediatamente para que niños y niñas comiencen a tener esquemas de género más flexibles, menos estereotipados. Los comportamientos típicos de padres y madres también deben ser especialmente cuidados; si un niño observa que su padre es quien conduce cuando la familia coge el coche, quien lo lleva al taller, quien juega al fútbol, quien repara los electrodomésticos y las bicicletas..., y por su parte corresponde a la madre hacerse cargo de las tareas del hogar, reparar la ropa que lo necesita, hacer la lista de las compras, etc... no nos extrañará que piensen que hay cosas que hacen los hombres y cosas que hacen las mujeres. En este caso estaremos potenciando esquemas de género con menos flexibilidad que si observasen que padres y madres hacen de todo, limitados por quien esté disponible en ese momento.

Otro ámbito de intervención importante es la escuela. Se debe de intervenir en los

libros de texto; maestras y maestros deben de ser conscientes del poder del currículum oculto y de cómo la menor presencia de mujeres en los textos influye en el desarrollo de las niñas. Esto también es fácil de hacer, basta con analizar el contenido sexista de los libros y no solamente su contenido académico. Existe un libro donde aparecen unas pautas generales para el análisis de los libros de texto que es fácil y funciona¹⁴.

En cuanto a sus interacciones con niños y con niñas, nuevamente, la única solución es ser consciente de la diferente atención que se presta a unos y a otras, para poco a poco ir reduciendo estas diferencias.

Un tercer nivel de actuación es más *social* más general, por ejemplo los medios de comunicación. La educación en ver la televisión es necesaria desde la familia y desde la escuela. Los anuncios televisivos y los programas son una gran fuente de transmisión de estereotipos de género. Para analizar la influencia de la televisión se puede consultar el libro de Ferrés que ofrece unas pautas generales de cómo hacerlo¹⁵.

Para iniciar cambios es importante recordar el modelo de sensibilización, formación y acción. Es decir, solamente es posible un cambio si ha habido una *sensibilización* previa, una preparación para querer saber más. La duda, la reflexión, el interés, el desconcierto genera el mejor campo de abono para aprender. Solo aprendemos aquello para lo que estamos preparados, y una manera de preparar es mediante la sensibilización. Una vez que ésta tiene lugar la *formación* es necesaria; se tienen deseos de saber más, de encontrar explicaciones a las dudas formuladas, a las incertidumbres que se han creado. Cuando finalmente existe una formación, una preparación adecuada se inicia *la acción*. Este constituye el último paso y que responde a unas ganas, a un interés y a un conocimiento sobre el tema; con estos dos pasos previos las acciones son coherentes, oportunos y adecuadas.

Este libro ha partido de un primer capítulo escrito con la intención de sensibilizar ante la

¹⁴Subirats, M., & Tomé, A. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.

¹⁵ Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós

desigualdad actual entre hombres y mujeres. En los capítulos siguientes ha pretendido proporcionar información sobre las diferencias entre niños y niñas, ha intentado explicar la importancia de la educación tanto desde la familia como de la escuela para mejorar su desarrollo y comprender cómo estas diferencias se pueden ir reduciendo. Si el libro realmente ha conseguido su objetivo quedaría la acción, es decir, que sean los lectores y lectoras quienes empiecen un proceso de cambio para mejorar el desarrollo personal y global de niñas y niños de nuestra sociedad. Pero los cambios no siempre son fáciles, y especialmente cuando los medios de comunicación nos transmiten el mensaje de la imposibilidad de hacerlos, a menos que ocupemos un puesto de poder. Esta imagen que nos transmite el conjunto de la sociedad no siempre es compartida (ni necesariamente cierta). Desde una perspectiva sistémica cualquier modificación de uno de los elementos del sistema genera cambios, como describe José Antonio Marina:

“Como lo que recibimos no se corresponde exactamente con lo que aportamos, nos parece que estamos sometidos a fuerzas extrañas, y que nada podemos hacer frente a las modas, los sucesos macroestructurales, las costumbres o las formas de vida. Sin embargo, nuestros hilos vitales han ayudado a formar el tapiz de la cultura. Elegimos sin darnos cuenta nuestros propios venenos. ... La cultura se construye en un proceso de ida y vuelta. Cada uno de nosotros, con nuestros actos, elecciones, comentarios, colaboramos a la formación de vigencias sociales que una vez establecidas influyen sobre nosotros. ... Los modos de vida se construyen minuciosamente en los cuartos de estar, en las cocinas, en las alcobas, en los lugares de trabajo...”¹⁶

¹⁶ Marina, J.-A. (Enero 2002). Tiempo de creación. *El Cultural*, 3.