

# LA CONSTRUCCION DEL GÉNERO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

M.<sup>a</sup> del Carmen Rodríguez Menéndez  
Universidad de Oviedo, España

## 1. EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Es muy amplio el volumen de publicaciones escritas que han estudiado cómo se construye la identidad de género en el interior de las instituciones educativas. La razón de ello es que la escuela constituye un marco social privilegiado, permitiendo a niños y niñas mostrarse como sujetos activos que configuran su identidad personal a través de la interacción con sus iguales y con los adultos. Dado que la construcción de la masculinidad (Swain, 2004) y la feminidad es una empresa colectiva, la escuela provee el marco adecuado para que ese proceso de construcción se haga posible.

Desde esta perspectiva, el marco conceptual en el que nos movemos está de acuerdo, en lo sustancial, con las posiciones teóricas de los estudios e investigaciones que definen la identidad de género como un fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción dentro de los cuales las personas interaccionan en su vida cotidiana (Connell, 1995, 1998; Davies, 1993, 1994, 1997; Davies & Banks, 1992; Golden, 1996; Hallden, 1997; Jones, 1997; Jones, 1996; Jordan, 1995; Nilan, 2000; Swain, 2000; Volman & Ten Dam, 1998; Walkerdine, 1990). En consonancia con estas ideas se ha visto la necesidad de analizar las diversas estrategias que las personas ponen en juego para acomodarse, pero al mismo tiempo resistir, a los patrones de género establecidos por el orden social. En suma, se hace perentorio acabar con la imagen de una identidad de género fija e inmóvil, de modo que esta se posiciona y reposiciona continuamente a través de las prácticas discursivas.

Sin embargo, hemos de matizar que también compartimos las críticas vertidas por Francis (1999) a los intentos por transferir el marco conceptual de un “puro postestructuralismo” al ámbito de los estudios de género. Para ella, las posiciones enmarcadas dentro de la teoría postestructuralista muestran grandes dificultades para elaborar marcos de referencia globales que den cuenta de la pervivencia de los dualismos de género. Si todo es múltiple, diverso y contradictorio los esfuerzos por definir modelos teóricos que expliquen el mantenimiento del orden social de género pueden ser estériles. De este modo se mantiene que algunos elementos de nuestra identidad pueden ser relativamente consistentes a través de las diferentes interacciones con el entorno. Ello implica la necesidad de buscar algún tipo de consistencia de la identidad, al tiempo que retenemos las nociones de cambio y fluidez propias de la corriente postestructuralista.

A partir de esto, y tomando asimismo como referente conceptual algunas de las ideas establecidas por Connell (1995), consideramos que existe una masculinidad y también una feminidad hegemónica. Nuestra propia posición apunta a la necesidad de considerar que la sociedad presiona para que niños y

niñas las asuman como propias. De modo que puedan ser contemplados, no sólo por los demás sino también por ellos mismos, como miembros aceptables dentro de los límites fijados por su cultura. Naturalmente la complejidad y la incertidumbre marcará ese proceso, estableciéndose acomodaciones y resistencias a los papeles de género. Al tiempo, esa identidad social deberá ser constantemente mantenida y negociada en y a través del discurso, y de la interacción con otros y otras.

En las páginas que siguen mostramos algunas conclusiones de una investigación efectuada en el Principado de Asturias con objeto de analizar el proceso de constitución de la identidad de género en los primeros años de asistencia a la escuela (3-6 años), pues estos coinciden con un momento clave de dicho proceso (Arenas, 1996; Davies, 1987, 1994; Fernández, 1996; Jacklin & Lacey, 1997; Jordan, 1995; Marsh, 2000; Rodríguez Menéndez, 2003). Acudiremos al discurso de las profesoras que imparten docencia en la etapa de educación infantil para que estas, en su calidad de personas expertas que desempeñan una labor diaria con niñas y niños pequeños, nos comenten si ya comienzan a manifestar diferencias comportamentales que puedan estar marcando, de modo determinante, la constitución de su identidad de género.

## 2. DISEÑO DEL ESTUDIO

La técnica de recogida de datos utilizada ha sido el grupo de discusión. Dichos grupos han estado dirigidos por las personas que forman parte del grupo de investigación ASOCED<sup>1</sup> y en ellos han participado profesoras y profesores que imparten docencia en el segundo ciclo de educación infantil (3-6 años). En total se han efectuado siete grupos de discusión, cada uno de ellos en un colegio distinto del Principado de Asturias; desarrollándose las reuniones a lo largo de los meses de mayo y junio de 2002. Los centros se eligieron atendiendo al criterio de heterogeneidad (Valles, 1999, 91), con el propósito de que quedaran representados, con la mayor variedad posible, los discursos sociales más característicos de los docentes de educación infantil. Para ello se tomaron en cuenta dos variables: medio geográfico en el que estaba inserto el colegio y titularidad del mismo. Así, de las 7 escuelas que componían la muestra, 2 de ellas pertenecían al medio rural y 5 al medio urbano. En cuanto al tipo de titularidad, mencionar que 1 colegio era privado, 4 públicos y 2 concertados.

Asimismo, debemos comentar que cada uno de los grupos de discusión tuvo una duración aproximada de una hora u hora y media, y la media de docentes que formaron parte de los mismos se situó en torno a las 5 personas. Aclarar además que de las 35 personas que han colaborado en la investigación solamente dos eran hombres. De forma que cuando se haga referencia a los docentes colaboradores en la investigación nos referiremos a ellos y ellas en femenino.

Aunque el grupo de discusión es una técnica de recogida de datos de carácter cualitativo creímos conveniente que el moderador se apoyara en un guión de preguntas durante el transcurso de la interacción. No obstante, este guión no ha sido un protocolo estructurado, sino una lista de áreas generales a emplear como recurso para generar debate y discusión. Las cuestiones que interrogamos hacían referencia a los comportamientos de género manifestados por niños y niñas en una serie de ámbitos, inquiriéndoles a que se preguntasen sobre la existencia de los dualismos de género. En concreto, los ámbitos conductuales

---

<sup>1</sup> El grupo de investigación ASOCED está formado por 8 docentes universitarios pertenecientes al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, los cuales están comprometidos en diversos proyectos e investigaciones de carácter educativo.

sobre los que discurrió el debate fueron los siguientes: expresión de sentimientos y emociones; cooperación y colaboración con los compañeros y compañeras; negociación, resolución de conflictos y relaciones de amistad; ejecución de las diversas tareas escolares; y, por último, cuidado por el aspecto externo corporal. Asimismo, también se les pedía que justificasen, en caso de observar los dualismos, la razones de su pervivencia. En ningún momento se forzó a que contestaran a favor de la existencia de los mismos, dejando claro que no había contestaciones correctas o incorrectas.

### 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, mostraremos los resultados más concluyentes del estudio. Para ello, tomaremos como punto de referencia las distintas áreas comportamentales sobre las que giraron las conversaciones surgidas al amparo de los grupos de discusión.

#### 1. **Afectividad: expresión de sentimientos y emociones:**

Si nos atenemos a una estimación cuantitativa de las opiniones, concluimos que buena parte de las docentes no aprecian diferencias entre niños y niñas en la valoración de esta área comportamental, señalando que son variables de carácter individual las que generan las disparidades entre ellos. También se subraya que la edad cronológica influye de forma determinante pues cuanto más mayores se hacen, más reacios se muestran en la expresión de la afectividad:

“Hay niñas lloronas y niños llorones. Y hay otros niños y otras niñas que se cortan mucho más” (Urbano, 4 años)<sup>2</sup>.

“El que es más cariñoso te lo demuestra más, y el que menos, menos. Pero sin tener que ver el que sea niño o que sea niña” (Urbano, 5 años).

“Yo pienso que a medida que son más pequeños, más francos son, más se te derrumban, más te piden. Y a medida que maduran más, se cortan mucho más, niños y niñas, para venirse a contar cosas, para darte besos, para todo” (Urbano, 3 años).

En contraste con estas ideas, otro grupo de profesoras, menor en número, afirman encontrar diferencias comportamentales en esta área. Ahora bien, dentro de este ámbito es necesario diferenciar a las que afirman que los niños son más cariñosos, y otro grupo distinto de docentes que mantiene la posición contraria, es decir, son las niñas aquellas que expresan afecto de una manera más acusada. En este último caso, las docentes justifican esta situación afirmando que se trata de una conducta adquirida, de manera que la sociedad coarta la libertad de expresión emocional en los varones, generándose conductas de pudor emocional. Es más una profesora comenta que si bien no se producen diferencias cuando niños y niñas son muy pequeños, es decir, cuando tienen 3 años de edad; a medida que el tiempo transcurre comienzan a diferenciarse, de modo que las niñas siguen aceptando las expresiones de afecto y cariño, y los niños no:

“Yo creo que ellos tienen más pudor. Pero eso es adquirido. Incluso, alguna vez dicen, -yo no lloro porque soy un niño-. -¿Y por qué no vas a llorar si eres un niño?- Entonces tu intentas convencerlos” (Urbano, 4 años).

“Es más una cosa que yo noto, por ejemplo en 5 años, los coges en 3, los achuchas, los besas, los niños no se molestan para nada, es más, se arriman. Pero ya en 5 ya empieza ese sentimiento si hace una cosa bien que le cuesta trabajo, que le das una palmadita, que le das un beso. Las niñas en ese sentido siguen aceptándolo, los niños son más esquivos” (Rural, 5 años).

---

<sup>2</sup> En las citas textuales que incorporemos para ejemplificar el pensamiento y las reflexiones de las docentes incluiremos, además de la transcripción escrita de lo que han dicho, el ámbito geográfico de pertenencia, rural o urbano, al tiempo que usaremos un código numérico para diferenciar la edad de los niños y niñas que tiene a su cargo la docente que verbaliza su opinión (3, 4 ó 5 años), si la maestra ejerce una función de apoyo también se especificará.

Una última cuestión a comentar en relación a esta área de actuación atañe a lo que Giddens (1995) ha denominado como amor romántico. Afirma que hombres y mujeres vivencian de un modo distinto las relaciones amorosas y que ello se manifiesta en la incapacidad de los varones para hablar del sexo relacionándolo con un futuro proyectado; mientras que las chicas son capaces de relatar largas historias en las que describen las ansiedades, el júbilo y la incertidumbre que les provocan las relaciones íntimas. La búsqueda de una aventura amorosa romántica forma parte del estereotipo asociado a la feminidad en las sociedades modernas avanzadas, por el contrario, el género masculino no mostraría tanto interés por la búsqueda de ese romance. Partiendo de las ideas de Giddens, en algunos grupos de discusión hemos formulado ciertas preguntas relacionadas con la búsqueda de este amor romántico. En su gran mayoría, las maestras aseguran que las niñas están más preocupadas por estos temas, mientras que los niños aceptan, a veces con reticencia, las decisiones que ellas toman al respecto:

“Suelen ser las niñas. Yo, casos concretos que se me han dado, y en 3, ellas eran las que agobiaban a ellos...Sí. Y ellos asumen bien, -fulanito es mi novio- que dice una niña, y él sí lo asume” (Urbano, 5 años).

“Las niñas dicen, -es mi novio-, y la niña escoge primero novio. Y ellos no quieren. Ellos se enfadan. Te vienen en plan secreto y te dicen, -mi novio es Aitor- Y yo le pregunto, -¿ya lo sabe?-, -Sí- Pero después a lo mejor le preguntas y dice -No. No quiero ser-. Pero sí, ellas eligen el novio” (Rural, 5 años).

## **2 Resolución de conflictos y relaciones de amistad:**

De nuevo nos encontramos con un ámbito conductual que presenta variedad de opiniones. Ello supone que hay maestras para las que no existen diferencias en la capacidad negociadora que niños y niñas muestran, así como en el modo de resolver los problemas que pueden tener. Repetidamente se recurre a la variable “personalidad individual” para explicar las posibles diferencias al respecto. De la misma forma, las causas por las que surgen conflictos son las mismas para niñas y niños: peleas por un mismo juguete, o cuestiones de rivalidad y liderazgo:

“Yo creo que el que resuelve por sí solo, resuelve igual siendo niño o siendo niña. Le va a meter un tortazo o una patada y va a resolver. Y luego, el que es más dependiente de ti, que no se atreve tanto, no es pegón, entonces prefiere venir y decirte, mira que fulanito de tal. Pero igual niño que niña” (Urbano, 4 años).

Asimismo, hay un grupo mucho más mayoritario de maestras para quienes niños y niñas resuelven de distinto modo los conflictos. Matizan que ellas son más sentidas, por lo que sus relaciones de amistad están cargadas de sentimientos, al tiempo que valoran mucho la amistad:

“Las niñas, sus relaciones son como de mucho sentimiento, .... pongo un ejemplo, - Me dijeron que ya no es mi amiga -, sufren mucho, valoran mucho las amistades” (Urbano, 5 años).

No obstante, al tiempo que se hace esta apreciación también se asevera que los problemas que concurren en estas relaciones son resueltas por ellas con más rencor. Se dice que las niñas son más resentidas y realizan la acción de apartar del grupo a aquella con la que se ha tenido el enfado, marginan y aíslan. Asimismo se señala que los niños esperan menos tiempo para solucionar sus problemas, el enfado dura poco y vuelven a ser amigos con rapidez:

“Las niñas, yo creo que cuando se enfada, no se hablan, y las rechazan, - y tú no juegas conmigo -. Continuamente en el recreo vienen niñas, y dicen, - fulanita no quiere jugar conmigo. - Menganita no quiere jugar conmigo -. Eso nos está pasando continuamente” (Urbano, 4 años).

“Para mí los niños, por lo menos, al menos, los que tengo yo en el grupo son más nobles que ellas. Ellas son más recelosas” (Urbano, 5 años).

“Yo me acuerdo de los 5 del año pasado que ellas eran finas... Ya era esta cosa de que tu vienes más guapa, pues hoy te lo voy a hacer porque me parece que vienes más guapa, vas a pagarlas. Y a lo mejor la apartaban o le hacían el vacío, o se enfadaban con ella. Buscaban la forma de enfadarse. No la dejaban jugar, o la insultaban incluso” (Rural).

“Solemos decir que ellos son más nobles y que suele descubrirseles primero. Y ellas suelen rodear más y suelen ser más finas. La mujer suele tener otros sistemas para no hacerse notar tanto” (Urbano, 3 años).

“El niño es explosivo pero después todo corazón” (Rural, 5 años).

“Yo es que casi creo que ellas tienen una sensibilidad un poco diferente, y pueden ser más sibilinas” (Urbano, 4 años).

Sin lugar a dudas muchas de las expresiones usadas por las profesoras nos muestran la existencia de todo un conjunto de proyecciones estereotipadas sobre la feminidad y la masculinidad. Así en el imaginario colectivo de la sociedad se dice que los hombres son más agresivos físicamente, pero también más nobles. Por el contrario, de las mujeres se afirma que son más rencorosas, recelosas, picoteras, retorcidas y tercas. Un grupo mayoritario de maestras destacan que niños y niñas responden a estos dualismos de género. Llegados a este punto nos gustaría exponer el siguiente interrogante: ¿Observan fehacientemente estos comportamientos diferenciados o creen ver aquello que la sociedad determina como indiscutible?. Dilucidar esta cuestión deberá ser uno de los pilares primordiales de la investigación futura en el campo de las relaciones entre género y educación, pues nos dará pistas sobre los modelos de actuación coeducativa que se han de emprender.

En relación a esta área conductual otra cuestión a tratar se refiere al uso de la agresividad como modo de ser y de estar en el aula. Aquí la opinión mayoritaria de las docentes es que los niños demuestran ya, a estas edades, una mayor agresividad física<sup>3</sup>. En ellos se da un mayor recurso a la patada, al empujón, al mordisco, en suma, a la pelea. Además, concluyen que esto se manifiesta a través del juego pues se las ingenian para transformar los juguetes en pistolas, metralletas, palos, etc. Usan el ingenio para “*buscar algo que sea símbolo de algún juego agresivo*” (Urbano, 3 años). En oposición a esta forma de resolver los conflictos, ya se ha comentado que las niñas usan una agresividad que las maestras definen como “psíquica” y que se expresa en comportamientos de marginación y asilamiento del grupo de iguales. Observan en ellas un tipo de agresividad que se manifiesta a través de la palabra y del rechazo. En resumen, si bien los niños son más propensos a manifestar agresividad física, las niñas se decantan por mostrar altos niveles de agresividad verbal. Se dice que en la resolución de conflictos ellos recurren a la mano y ellas a la palabra:

“Los niños son más brutos y si pueden tirarse las pelotas unos contra otros. Eso más los niños que las niñas, por supuesto” (Rural, 5 años).

“Sí que es cierto que en 5 años, los chicos suelen recurrir más al puñetazo o al empujón, y ellas más al insulto, a los gritos, a ponerse locas” (Urbano, 5 años).

“Son más agresivas de lengua, de reírse del compañero, de no aceptarse” (Rural, 4 años).

### **3 Cuidado por el aspecto externo corporal:**

Es este uno de los pocos ámbitos conductuales en donde de forma prácticamente unánime, las maestras observan grandes diferencias entre niños y niñas. La opinión mayoritaria declara que las niñas manifiestan una mayor preocupación por su aspecto físico<sup>4</sup>. Asimismo, esta situación es observada en los retratos de figuras corporales dibujados por unos y otras:

---

<sup>3</sup> Algunas maestras, muy pocas sin embargo, afirman que ellas no aprecian distinciones en la manifestación de la agresividad física entre niños y niñas: “En el patio, a veces, nos ponemos ya desesperadas porque están niños pegándose auténticas patadas, auténticas palizas..... Jugando. Niños y niñas” (Urbano, 4 años).

<sup>4</sup> Discrepancias con esta opinión generalizada solamente se han encontrado en 3 maestras, de dos colegios distintos, que disientan de las ideas manifestadas por el resto de sus compañeras, afirmando que tanto niños como niñas tienen igual preocupación por su aspecto físico.

“En 4, 5 sí que puedes notar, las niñas normalmente van más curiosas, no son tan desastres, por ejemplo, como los críos que están todo el día con los cordones desatados, la ropa tal. ...Y ahora empiezan a presumir más. Presumen más las niñas” (Urbano, 4 años).

“Y la moda, las nenas, ¡vaya como siguen la moda!. Que si los pantaloncitos anchos con las florinas. Vienen con la cabeza cargada de floripondios” (Rural, 4 años).

“Sí es verdad que cuando se dibujan a sí mismo, se dibujan el niño con su pantalón y la niña con su falda. Cuando dibujan a la mamá, lo mismo. La mamá con collares. Al padre no lo adornan, Adornan a la madre” (Urbano, 5 años).

Niñas y niños observan un mundo diferenciado por razón de género y lo plasman en el diferente tratamiento que proporcionan a sus cuerpos respectivos, influyendo en la configuración del dualismo de género. De modo que, en ocasiones, las niñas proyectan inconscientemente la importancia que para ellas tiene el aspecto corporal, como nos lo demuestra el siguiente ejemplo:

“Sí os voy a comentar que en 4 años hacemos prelectura, entonces tenemos un libro que es básicamente de observación, hay que ver los detalles. Y siempre aparece el sol y las nubes. Unos días hay más nubes, otros días hay menos, y el sol suele aparecer siempre también distinto. Los rayos a veces son todos iguales, otros están rizados y yo sí observo que a las niñas les hace mucha más gracia... por ejemplo, digo, *-¿cómo está el sol?-* y empieza una, *-fue a la peluquería de mi madre-*. Ellas caen más en la cuenta de esas cosas que hoy está el pelo rizado, hoy está liso. A ellos como que les da igual” (Urbano, 4 años).

Sin embargo, debemos introducir una pequeña matización que algunas docentes han querido resaltar. En este sentido, perciben una evolución progresiva en la acentuación de las diferencias a medida que se hacen mayores. A los niños y niñas de tres años les gusta que les digan lo guapos que están y se preocupan por observar el aspecto físico de los otros. Sin embargo, en 4 y 5 la opinión generalizada es la gran diferenciación que existe:

“Pero, sin embargo, en 3 años, ya se fijan en lo guapos. Ellas vienen por la mañana y dicen, *-mira que guapa que estoy, que jersey-*; y los niños dicen también, *-mira que guapo estoy-....* Tan pequeñinos tampoco son tan acusadas las diferencias” (Urbano, 3 años).

“Pero una cosa que estoy notando a medida que avanzo con ellos, es que por ejemplo, cuando se maquillan, cuando eran pequeños, cuando tenían 3 ó 2 años, les encantaba a los niños que se les pintara los labios.... Yo creo, que en el fondo, ahora les sigue gustando, pero ahora quieren que les pintes el bigote. Y alguna niña quiere, cada vez menos, que se le pinte el bigote” (Urbano, 4 años).

Las palabras de esta última maestra ponen de manifiesto la presión social que se ejerce desde diversas instancias socializadoras para que se adecuen a los comportamientos que la sociedad establece como deseables para ellos y ellas.

Para concluir con los comentarios acerca de esta área comportamental nos gustaría señalar que si bien son muchos los ejemplos expuestos que apoyan la idea de que las niñas tienen una mayor preocupación por su aspecto físico. En ocasiones, algunas de las expresiones verbales usadas por las maestras para hacer referencia a estas cuestiones nos muestran la existencia de una asociación inconsciente entre la coquetería y la feminidad. Hay una proyección de futuro, se piensa que la niña se convertirá en mujer coqueta y que ese proceso comienza ya cuando es bien pequeña. Incluso se señala que: “Ellas ya empiezan a utilizar el vocabulario de otra forma diferente. Ellas saben utilizarlo y ellas saben lo que es presumir. Y dicen, *-esa niña no es presumida, pero tú sí eres presumida-*. En ese sentido. Y ellos no se preocupan”(Urbano, 5 años). Ante esto cabría preguntarse: *¿Quién enseña a las niñas a presumir?*, *¿Quién enseña a las niñas a utilizar ese vocabulario?*. Infieren una sabiduría, “saben presumir”, “saben utilizar un lenguaje específico”, que parece que ha sido adquirida de forma natural, por el simple hecho de ser mujeres-niñas.

#### 4 **Ejecución de las diversas tareas escolares:**

Dentro de este ámbito comportamental planteamos distintos interrogantes acerca de diversas conductas: petición de ayuda a la maestra para la ejecución de las tareas, las demandas de refuerzo que se le hacen, los reclamos de protección que se efectúan, las peticiones de permiso para la realización de una conducta concreta. También incluimos el análisis de la capacidad que tienen para acatar las normas impuestas por parte de las docentes.

De forma genérica, se puede concluir que la mayoría de las profesoras no encuentran diferencias entre niños y niñas con relación a este espacio conductual. De nuevo se recurre a la variable "personalidad individual" para explicar las divergencias que se producen en el grupo.

"El que pide ayuda la pide, no hay diferencia. Y además, es una de las cosas que yo, el que necesita ayuda que la pida, hay una confianza plena y no ha ningún miedo a preguntar" (Urbano, 5 años).

Asimismo, se destaca que el grado de autonomía en la demanda de ayuda, refuerzo y protección también se relaciona con el grupo familiar de pertenencia. Se diferencia con claridad entre los niños y niñas que disponen de altas dosis de autonomía en su casa y que se muestran al mismo nivel en el aula; y quienes están acostumbrados a una ayuda constante en su hogar, por lo que también tienden a pedir apoyo en el espacio de la clase. Además, resulta muy frecuente que las maestras señalen la mayor dependencia de niños y niñas en la actualidad, si se les compara con generaciones anteriores, pues el medio en el que se mueven potencia su dependencia respecto de los adultos que les rodean:

"Ese es un tema que trae mucha miga... Porque notamos que vienen con una falta de autonomía tremenda. Estamos en el comedor, hay de postre una mandarina, con una piel súper fina, no saben, ya no digo el dedo, el diente se reparte como teníamos que hacer antes. Muy protectores. Se les cae una servilleta al suelo, -señorita, se me ha caído la servilleta-, esperando a que tú se la recojas, no te lo pierdas" (Urbano, 4 años).

"Es por la inseguridad que tienen algunos porque hasta ese momento que vinieron al colegio, se lo están haciendo todo. Entonces, te pregunta y te preguntan, todo el tiempo. Pero sea niño o niña" (Urbano, 3 años).

Las docentes observan un mayor grado de variabilidad en las conductas relativas al acatamiento de las normas impuestas en el grupo clase. De modo que si bien un grupo minoritario no aprecia diferencias, un conjunto más numeroso de docentes sí las observa. Así, se señala que los niños exteriorizan conductas más rebeldes y desobedientes, mientras se subraya la mayor sumisión y obediencia de las niñas hacia las normas establecidas. También se destaca que si alguna niña se muestra muy rebelde ello es consecuencia del ambiente familiar y social que la rodea, por lo que se está infiriendo implícitamente que en los niños estos comportamientos son adquiridos de forma innata. De la misma forma se suele afirmar que la dificultad de los niños para acatar las normas se siente, de forma especial, en los espacios abiertos.

Además, suele haber una asociación mental inconsciente entre agresividad/actividad/desobediencia masculina y tranquilidad/pasividad/obediencia femenina. Observamos la clasificación del mundo en dicotomías en las que se adjetivan a los géneros a los dos polos de la misma para poder explicar y entender sus comportamientos diferenciados. Ello supone expresiones del tipo:

"Yo, por lo menos, en el curso que estoy ahora encuentro a las niñas más sumisas, más acostumbradas a una vez que las reprendes, ellas adoptan la postura enseguida. Mientras que ellos como que les cuesta más. En general" (Urbano, 4 años).

"Los niños son más inquietos, más movidos. Les cuesta más controlarse. Entonces, todos los problemas en lo que son espacios abiertos, suelen ser más problemáticos los niños en cumplir las normas que las niñas. Cosa que en clase..., después también tenemos casos de niños que en clase no generan ningún problema, tienen como completamente asumidas las normas y perfectamente. Pero cuando salen al patio, yo no sé si es la idea de espacio abierto, nos dan más problemas" (Urbano, 4 años).

“El grupo en el que predominan los niños, es un grupo más movido. Por lo menos, lo que es la disciplina, las normas, vamos a llamarlo, me cuesta más trabajo” (Rural, 5 años).

Esta asociación lleva a muchas profesoras a mantener que existen diferencias entre unos y otras al realizar las tareas escolares. De forma que, con frecuencia, se dice que los niños son más chapuceros y que las niñas son más minuciosas y perfeccionistas. Esto se achaca a las diferencias observadas de forma unánime en el área de la actividad/pasividad. A ellos les cuesta estar más tiempo sentados en su sitio, tienen una atención más dispersa, quieren ir a jugar, lo que les lleva a querer acabar cuanto antes el trabajo encomendado. Este tipo de comportamiento no se aprecia en el mismo grado cuando se trata de las niñas:

“En 5, lo que es a la hora de terminar más perfecto las cosas, son las niñas. Los niños, eso, ¡chim!, y ya está, y se acabó, marchar. Hay niñas que también lo hacen, casos individuales, pero ellas tienden a estar mucho más tiempo a rellenar, por ejemplo, si es de colorear rellenan todo perfectamente, sin salirse. Y ellos hacen un par de rayas, y ya se acabó. Es que además, y precisamente son niños que tienen gran autonomía, algunos incluso ya leen. Pero lo que es estar sentado para terminar una ficha, que está bien, que la podrían mejorar si hubieran estado un ratín más sentados. Pues no, como ya está terminada, se marchan. Ellas no, ellas tardan, son más perfeccionistas, intentan acabarlo todo mejor” (Urbano, 5 años).

“Yo en 5 años, la atención es más dispersa, para mí, en el niño. El niño está, no quiero decir picoteando, pero la atención, a mí por lo menos en el grupo clase, me cuesta más trabajo que me mantengan la atención los niños” (Rural, 5 años).

TAMBIÉN debemos aclarar que algunas maestras destacan que no hay diferencias entre niños y niñas cuando realizan las tareas escolares, subrayando que tanto a unos como a otras les cuesta mucho mantener la concentración al realizar los trabajos, por causa de su edad cronológica:

“A estas edades les cuesta mucho concentrarse tanto a unos como a otros” (Urbano, 4 años).

“O sea, puedes tener un tanto por ciento de niñas inquietas a la hora de estar sentados en la asamblea que de niños” (Urbano, 4 años).

Para concluir las reflexiones efectuadas en torno a esta área conductual queremos reseñar que algunas docentes justifican la mayor obediencia femenina por los intentos de agradar y buscar la complacencia del adulto, lo que no deja de ser una opinión fundada en los estereotipos que la sociedad ha establecido sobre los comportamientos deseables de hombres y mujeres. Las maestras que mantienen esta postura realizan manifestaciones del tipo:

“Y traen el lacito y mírale el lacito; y traen unos zapatos y mírales los zapatos...están colgadas de tí” (Urbano, 3 años).

“Buscan mucho la complacencia del adulto, de que veas que van bien. En general, siempre ellas, en general. Porque hay niños que están muy preocupados. Pero siempre las niñas están muy preocupadas de que tú veas que están haciendo las cosas bien” (Urbano, 3 años)”.

Una complacencia que en el imaginario colectivo de la sociedad forma parte indisoluble de la identidad femenina.

## **5. Cooperación y colaboración con los compañeros y compañeras:**

La amplia variedad de opiniones vertidas por las docentes, es la nota característica de este ámbito comportamental. Declaraciones diversas y para todos los gustos, lo que produce grandes dificultades para establecer un único juicio. Así, por una parte, algunas docentes afirman que no se producen diferencias en la expresión de conductas de cooperación y solidaridad con el otro, de modo que unos y otras son muy egoístas al estar en plena etapa sensoriomotora<sup>5</sup>:

“Están en la edad del egocentrismo, de mí, mí, mí. Ahí yo no noto diferencia tanto en el género” (Urbano, 5 años).

---

<sup>5</sup> Recordemos que desde la psicología evolutiva de Piaget, uno de los rasgos que definen esta etapa es el egocentrismo infantil.

También alguna docente afirma que el factor con un mayor influjo en la determinación de las diferencias no es ni el género ni la edad, sino la presencia de hermanos y/o hermanas. De modo que aquellos que los tienen están más acostumbrados y poseen menos dificultades para compartir sus cosas con el resto de compañeros y compañeras:

“La única diferencia que se nota es si tienen hermanos anteriores o no tienen, pero que sean niños o niñas no” (Rural, 4 años).

Desde otra perspectiva se nos muestran las declaraciones de otro grupo de profesoras que afirman, de forma contundente, que los niños comparten mejor y son más solidarios que las niñas. Aseverando que ello es así porque las niñas dan más valor a sus cosas, las aprecian más y, por tanto, tienden a ser más restrictivas al dejar sus pertenencias. Por el contrario, los niños dan un menor valor a lo que tienen, por lo que no son reacios a dejar sus cosas, sus juguetes:

“En 3-4 comparten más los niños que las niñas. Pero es que no tienen ningún apego a los juguetes. Los traen de casa y les da igual volver para casa con ellos que volver sin ellos. Deben tener tanto, que no valoran nada. Y sin embargo ellas, aunque traigan el palín de la pediatra, tienden a volver a casa con él. Lo cuidan más, dan más valor a cualquier cosa. Por lo menos en mi clase ellas son más. En general los críos lo comparten más pero lo valoran menos” (Urbano, 3 años).

#### 4. CONCLUSIONES

A partir de las manifestaciones verbales de las docentes, apreciamos que si bien en determinadas áreas de comportamiento no se producen diferencias por razón de género, siendo el caso, por ejemplo, de la expresión de la afectividad o en el tema de la cooperación con los demás; en otros ámbitos sí se aprecian claras distinciones.

En particular, resulta interesante reseñar que muchas de las divergencias observadas se producen en la dirección de los estereotipos de género establecidos por el orden social. La idea del amor romántico asociado a la feminidad, los sucesivos dualismos planteados: nobleza/ rencor, agresividad física /agresividad psíquica, coquetería /despreocupación por el aspecto físico, obediencia /desobediencia, pasividad /actividad, etc. Todo ello no son sino dicotomías de género que configuran, ya a edades tempranas, la personalidad de niñas y niños.

También es de gran interés apreciar las escasas diferencias que se observan en otras áreas. En particular, en el área de la afectividad, lo que nos permite establecer una hipótesis que deberá ser cuidadosamente investigada; a saber: que el sustento de la masculinidad hegemónica en el pudor emocional puede estar siendo trastocado por las generaciones más jóvenes.

Asimismo, resulta de especial utilidad la percepción de las maestras referente a la evolución progresiva mostrada por niños y niñas con el transcurrir del tiempo. En diversos momentos del discurso manifiestan que los comportamientos estereotipados se afianzan a medida que unos y otras se hacen mayores. De forma que si bien con 3 años hay una mayor indiferenciación en las prácticas discursivas y conductuales, las diferencias se hacen más acusadas y pronunciadas en 4 y 5 años. Esta cuestión no hace sino confirmar la importancia determinante de las primeras edades en el proceso de construcción de la identidad de género. Proceso caracterizado por la complejidad y la incertidumbre, pero en el que la presión social existente para adecuarse a los requerimientos del rol está influyendo para que se configuren los modelos de masculinidad y feminidad hegemónica.

En este sentido, las maestras han de reflexionar sobre su práctica profesional, con objeto de descubrir los esquemas de género presentes en su acción cotidiana. Igualmente, en tanto que mediadoras en el proceso de socialización de sus alumnos y alumnas, deberán ayudar en la construcción de identidades de género flexibles y abiertas. Este proceso debe comenzar en la etapa de educación infantil. De modo que si bien son numerosas las propuestas de acción coeducativa que se han elaborado para la educación primaria y secundaria; la etapa de infantil, como ocurre con mucha frecuencia, ha sido la gran olvidada en esta materia. Esta etapa es un momento clave en la adquisición de esquemas propios de la masculinidad y feminidad hegemónica, por ello se debe exigir una intervención coeducativa consciente y rigurosamente planificada, que vaya más allá de meras acciones puntuales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENAS FERNÁNDEZ, m. g. *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*, Málaga, Universidad de Málaga-Instituto Andaluz de la Mujer, 1996.
- CONNELL, r.w. *Masculinities: knowledge, power and social change*, Cambridge, Polity Press, 1995.
- CONNELL, r. w. Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela, *Kikiriki*, 47, 1998, 51- 68.
- DAVIES, b. *Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities*, Cresskill, NJ, Hampton Press, 1993.
- DAVIES, b. *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*, Madrid, Cátedra, 1994.
- DAVIES, b. The subject of post-structuralism: a reply to Alison Jones, *Gender and Education*, 9(3), 1997, 271-283.
- DAVIES, b. & BANKS, ch. The gender trap: a feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender, *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 1992, 1-25.
- FERNÁNDEZ, j. (Coord.) *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*, Madrid, Pirámide, 1996.
- FRANCIS, b. Modernist reductionism or post-structuralist relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research, *Gender and Education*, 11(4), 1999, 381-393.
- GIDDENS, a. *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, Cátedra, 1995.
- GOLDEN, j. Critical imaginations: serious play with narrative and gender, *Gender and Education*, 8(3), 1996, 323-335.
- HALLDEN, g. Competence and connection: gender and generations in boys' narratives, *Gender and Education*, 9(3), 1997, 307-316.
- JACKLIN, a. & LACEY, c. Gender integration in the infant classroom : a case study, *British Educational Research Journal*, 23 (5), 1997, 623-639.

- JONES, a. Teaching post-structuralist feminist theory in education: student resistances, *Gender and Education*, 9(3), 1997, 261-269.
- JONES, I. Young girls' notions of "femininity", *Gender and Education*, 8(3), 1996, 311-321.
- JORDAN, e. Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school, *Gender and Education*, 7(1), 1995, 69-86.
- MARSH, j. "But I want to fly too!": girls and superhero play in the infant classroom, *Gender and Education*, 12(2), 2000, 209-220.
- NILAN, p. "You're hopeless I swear to God": shifting masculinities in classroom talk, *Gender and Education*, 12(1), 2000, 53-68.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, c. *La configuración del género en los procesos de socialización*, Oviedo, KRK, 2003.
- SWAIN, j. "The money's good, the fame's good, the girls are good": The role of playground football in the construction of young boy's masculinity in a junior school, *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 2000, 95-109.
- SWAIN, j. The resources and strategies that 10-11-year old boys use to construct masculinities in the school setting, *British Educational Research Journal*, 30(1), 2004, 169-185.
- VALLES, m.s. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis, 1997.
- VOLMAN, m. & TEN DAM, g. Equal but different: contradictions in the development of gender identity in the 1990s, *British Journal of Sociology of Education*, 19(4), 1998, 529-545.
- WALKERDINE, v. *Schoolgirl fictions*, London, Virago, 1990.

**Contactar**

**Revista Iberoamericana de Educación**

**Principal OEI**