

FORMACION Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD SEXUAL EN LA INFANCIA Y EN LA ADOLESCENCIA

Julio Machargo Salvador
(*Universidad de Las Palmas de G.C.*)

RESUMEN

Este trabajo ofrece una visión general sobre el proceso de sexualización por el que los niños y adolescentes alcanzan su identidad sexual. En primer lugar, se analizan los estereotipos y roles sexuales más comunes en nuestra cultura, haciéndose una valoración del fundamento de los mismos. A continuación, se expone el proceso de desarrollo y formación de la identidad sexual y las teorías que lo explican. Finalmente, se estudian las consecuencias que, para el proceso de tipificación sexual, se derivan de algunos cambios operados en la familia actual.

ABSTRACT

This paper offers an overall vision of the sexual process through which children and teenagers reach their sexual identity. Firstly, the most common stereotypes and sexual roles in our culture are studied, appraising their basis. Secondly, we explain the developing process, formation of sexual identity and the theories that sustain them. Finally, we analyze the consequences that, through the process of studying different sexual types, are derived from various changes occurring in contemporary families.

1. Introducción

Los niños adquieren desde los primeros años de su vida conciencia de su sexo y de su rol sexual. Desde que nace, el bebé recibe un trato diferenciado en razón de sus características biológicas. Desde un principio sufre un proceso sutil y sistemático de sexualización, que terminará en la adquisición y aceptación de unas actitudes, intereses, valores, aptitudes etc., que la sociedad ha llegado a considerar inherentes y derivados de la condición biológica. Se espera del niño y se cultiva en él un comportamiento que los adultos estiman propio de su sexo. La sociedad refuerza unas actitudes y conductas típicas, que reconoce como más adecuadas a uno u otro sexo. Los grupos humanos tienen estereotipos sexuales que condicionan y determinan en gran manera el comportamiento del individuo. En el cuadro 1 se recoge una descripción del carácter masculino y femenino muy común en nuestra cultura.

CUADRO 1
Esterotipos comunes masculinos y femeninos:

| <u>Carácter Masculino</u> | <u>Carácter Femenino</u> |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| Agresivo | No agresivo |
| Independiente | Dependiente |
| Oculto los sentimientos | Expresa sus sentimientos |
| Objetivo | Subjetivo |
| Dominante | Sumiso |
| Activo | Pasivo |
| Competitivo | No competitivo |
| Interesado en la profesión | Interesado en el hogar |
| Aventurero y emprendedor | Poco arriesgado y decidido |
| Toma decisiones | Le cuesta tomar decisiones |
| Confía en sí mismo | Necesita apoyarse en otros |
| Brusco, rudo | Suave, cortés, educado |
| No considera los sentimientos ajenos | Considera los sentimientos ajenos. |

Tomado de Shaffer, D.R., *Developmental Psychology*, 1985.

Los estereotipos sexuales se encuentran en las más diversas culturas. En un estudio realizado en 110 culturas no industrializadas se analizó el valor que daban a cada uno de cinco rasgos básicos en el proceso de socialización de niños y niñas. Los resultados muestran que el conjunto de sociedades coincide en atribuir unos rasgos al sexo masculino y otros al femenino, como puede verse en el cuadro 2.

CUADRO 2
Diferencias en el Proceso de Socialización

| R a s g o | Porcentaje de sociedades que presionan más a: | |
|------------------------------|---|--------------|
| | Niños | Niñas |
| Crianza y educación de niños | 0 | 82 |
| Obediencia | 3 | 35 |
| Responsabilidad | 11 | 61 |
| Desempeño laboral | 87 | 3 |
| Confianza en sí mismo | 85 | 0 |

Best y otros (1985), «Development of sex-trait stereotypes among young children in the United States, England, and Ireland». *Child Development*, 48, 1375-1384.

A pesar de los muchos intentos realizados por superar las discriminaciones sexuales, a pesar de los progresos legislativos y de las recomendaciones de los organismos internacionales, todavía hoy perviven en las sociedades avanzadas los estereotipos y roles sexuales asignados a hombres y mujeres. Se logran pequeños, aunque progresivos, avances en aspectos externos, pero parece haber una resistencia interna e inconsciente al cambio de las actitudes profundas de las gentes.

En este trabajo abordaremos, en primer lugar, el fundamento que tienen los estereotipos y la asignación de roles sexuales. Después, pasaremos a contemplar los aspectos evolutivos y formativos, deteniéndonos en algunas de las teorías que han querido explicar el proceso de sexualización. Finalmente, analizaremos algunos avances y cambios que se están produciendo en la familia y en la concepción de los roles sexuales y en las consecuencias que se derivan para la socialización de niños y adolescentes.

2. Realidad y ficción en las diferencias sexuales.

Uno de los estudios más sólidos y completos sobre los estereotipos y roles sexuales es el realizado por Maccoby y Jacklin (1974) sobre 1.500 trabajos relacionados con el tema. A partir de los datos manejados estas autoras afirman que son muy pocos los estereotipos masculinos y femeninos que aparecen bien definidos y precisos. Agrupan los roles atribuidos a los sexos en tres categorías básicas:

- Los que parecen ser ciertos y bien fundados.
- Los que tienen algún fundamento.
- Los que carecen de todo fundamento.

Diferencias sexuales contrastadas empíricamente.

Maccoby y Jacklin admiten únicamente cuatro características:

- Las mujeres tienen una mayor capacidad **verbal** que los hombres, sobre todo, a partir de la adolescencia.

—Los hombres superan a las mujeres en capacidad **visual y espacial** y en **razonamiento temático**: igualmente la diferencia aumenta a partir de la adolescencia.

—Los hombres son más agresivos, física y verbalmente, que las mujeres.

Otros autores (DiPietro, 1981, Eaton y Keats, 1982) han identificado algunos rasgos más, que también marcan diferencias reales entre los roles sexuales, como que los hombres tienden a ser más activos que las mujeres, más arriesgados y más bruscos en sus juegos, por su parte las mujeres se inclinan y se interesan más por el cuidado de los niños, son menos exigentes y están más dispuestas a considerar las sugerencias y peticiones de los demás.

Naturalmente, los rasgos enumerados como más propios de uno u otro sexo hay que entenderlos aplicados a la media de la población, a lo que comúnmente suele suceder. En los casos individuales las excepciones serán múltiples; por ejemplo, hay mujeres más agresivas y violentas que los hombres y más capacitadas para las ciencias y las matemáticas.

Cualidades o atributos con algún fundamento empírico.

Respecto a las niñas y mujeres, la gente comúnmente cree que son más tímidas, miedosas y ansiosas que los varones. Sin embargo, algunos estudios, en los que se ha observado la conducta de niños y niñas, no han permitido comprobar que las niñas sean más miedosas, aunque sí manifiestan con más libertad los sentimientos de ansiedad, miedo, temor...

En cuanto a dominancia y competitividad no hay diferencia clara entre uno y otro sexo, aunque sí una tendencia más acusada en los niños. Las niñas tienden más a seguir las demandas y exigencias de los padres, pero no sucede así cuando se trata de los iguales; tampoco son más altruistas con los de su edad (Shaffer, 1985).

Creencias infundadas sobre las características sexuales.

En el cuadro 3, en la columna de la izquierda, pueden verse algunas de las creencias más extendidas sobre los roles sexuales. En la columna de la derecha se recoge la descripción de lo que en realidad suele suceder.

CUADRO 3
Creencias infundadas sobre las diferencias sexuales

| Lo que se cree | Lo que dicen los datos |
|--|--|
| 1. Las niñas tienen más intereses sociales que los niños. | Las investigaciones indican que ambos sexos son similares en ese aspecto y responden de forma parecida a los estímulos sociales. |
| 2. Las chicas son más sugestionables. Se dejan influir fácilmente por otros. | No hay pruebas empíricas. los varones en ciertas edades se dejan influir más (<i>adolescencia</i>). |

cuadro 3

| | |
|---|--|
| 3. Las chicas son mejores en tareas monótonas y repetitivas. Los chicos en las de pensar y crear. | Las pruebas apuntan a la igualdad en ambos tipos de tareas. |
| 4. Las niñas tienen un menor nivel de autoestima que los niños. | Hasta la adolescencia alcanzan los mismos niveles. Más tarde, los hombres se muestran más seguros y confiados de sí mismos. |
| 5. Los chicos son más analíticos. | En general, no difieren en estilo cognitivo, ni en capacidad de análisis. |
| 6. A las chicas les falta motivación para acometer tareas. | No hay datos que lo prueben; quizá al contrario sí. La explicación está en que las chicas orientan sus actividades a otros fines y no a la competitividad. |

Shaffer, D.R. (1985), o.c.

¿Por qué se siguen manteniendo esas opiniones tan poco fundamentadas? Parece ser que los estereotipos sobre el papel sexual están engranados en los esquemas mentales que utilizamos para interpretar las conductas de los miembros de uno y otro sexo (Martín y Halverson, 1981).

Esos estereotipos carentes de fundamento tienen consecuencias negativas, especialmente para las mujeres. Por ejemplo, hay una tendencia a valorar menos los éxitos de la mujer que del hombre, y cuando la mujer tiene éxito se atribuye más a la suerte y al esfuerzo que a las capacidades y valía personal. Igualmente, con parecidas cualidades y competencia para un puesto de trabajo, se valorará menos la idoneidad de la mujer que la del hombre. Por otro lado, los estudios y profesiones en que las mujeres llegan a ser mayoría pierden categoría social. Un caso muy ilustrativo lo tenemos en la profesión docente.

Todo esto se explica, en parte, por las actitudes de padres, educadores y otros adultos significativos que dan distinto trato a los niños y a las niñas, les transmiten diferentes expectativas y les muestran distintos niveles de confianza en sus capacidades.

Los niños empiezan muy pronto a hacer diferentes valoraciones de las conductas y actividades según sean realizadas por niños o niñas, debido, sin duda, a las valoraciones que encuentran en el ambiente familiar y escolar, en la televisión y otros elementos del medio. Parece que la tendencia a infravalorar las capacidades y ejecuciones de las niñas está bien establecida en niños y niñas entre los 6 y 10 años (Thompson, 1988).

3. El proceso de sexualización en el niño y en el adolescente.

Entendemos por proceso de sexualización el camino recorrido por el ni-

ño y el adolescente para llegar a tomar conciencia de su condición sexual, asumir el papel que le corresponde y comportarse según las pautas y modelos que son propios de su sexo.

La **identidad sexual** consiste en el reconocimiento de su propio sexo y del carácter de atributo permanente del mismo. Inicialmente se trata de una identificación externa (vestimenta, pelo...), que un niño es capaz de hacer desde los dos años. Entre los dos años y medio y los tres, la mayoría de los niños reconoce su sexo, aunque todavía puede cambiarse al modificar o introducir algún elemento nuevo externo. De los tres a los cinco años se acentúa el conocimiento de la identidad y permanencia del sexo por encima de los cambios externos; generalmente llegan a la conservación del sexo entre los cinco y siete años, precisamente cuando empiezan a comprender la conservación de la cantidad, de la masa y de los líquidos. Los niños saben que son y serán en lo sucesivo como los padres y las niñas como las madres. Antes de los diez años adquieren una tipificación sexual que permanecerá en la edad adulta.

La adquisición de los **roles y estereotipos** sexuales corre paralela a la conciencia de la identidad sexual. Kuhn, Nash y Brucken (1978) nos cuentan la siguiente experiencia: Mostraron a niños y niñas de dos años y medio a tres una muñeca y un muñeco; a continuación nombraron una serie de actividades, como planchar, jugar con coches, hacer la comida... Preguntaron a los niños qué actividades realizaría el muñeco y cuáles la muñeca. La mayoría de los niños y niñas sabían qué actividades eran propias de cada sexo. En los años siguientes van adquiriendo un mejor conocimiento de los roles y de las características que se atribuyen a cada sexo. Por ejemplo, niños de nueve y diez años consideran a las mujeres débiles, sensibles, emocionables..., mientras que a los hombres los describen como ambiciosos, rudos, agresivos y dominantes (Best y col., 1977).

Los niños de siete años son más rígidos en la asignación de roles que los de doce y trece años; éstos pueden admitir que una mujer o un hombre asuman roles o trabajos que la sociedad considera más propios del otro sexo.

La observación de los juegos infantiles es una buena fuente de información sobre las preferencias sexuales. ¿Con quién y con qué juega el niño? Desde los 14 a los 22 meses los niños se inclinan por una clase de juguetes y las niñas por otra. Desde muy pequeños, aunque pueden jugar juntos, prefieren compañeros del mismo sexo.

En general, el rol masculino está más definido y preciso que el femenino. El niño recibe más presiones que la niña para que se limite y dedique a las actividades de su sexo. Los padres toleran mejor que una niña juegue con coches que un niño juegue con muñecas. Las chicas tienen un mayor abanico de posibilidades que los chicos. Está peor visto que un niño haga cosas consideradas propias de niñas que al revés. Los niños rechazan antes que las niñas los juegos y actividades que consideran propios del otro sexo. «Entre los cuatro y diez años van tomando conciencia de qué se espera de ellos y van conformando su conducta a esas expectativas. Sin embargo, las niñas más que los niños se interesan por los juguetes, juegos y actividades del otro sexo» (Shaffer, p. 524). Esto parece ser debido a que las actividades masculinas son más interesantes en sí mismas y tienen mayor consideración social. Cuando las niñas

llegan a la pubertad, se muestran claramente más preocupadas e interesadas por sus cambios de imagen corporal y tratan de responder al papel que la sociedad espera de ellas en cuanto mujeres.

Una última observación. El proceso de sexualización viene condicionado por la clase social de la familia. Parece ser que los niños de clase social baja muestran una más fuerte tipificación sexual que los de clase media. Tienen los roles y conductas sexuales más nítidamente definidos. Los padres de clase social baja reproducen con mayor fidelidad los papeles tradicionales masculinos y femeninos y se los imponen con mayor exigencia a sus hijos. Por otra parte, los padres de clase social inferior se dedican, generalmente, a trabajos más tipificados como masculinos o femeninos (Unger, 1989).

4. Teorías del desarrollo sexual.

Las distintas explicaciones aportadas para explicar el proceso de sexualización pueden agruparse en tres tipos de teorías:

- **Biológicas:** explican el proceso a partir de condicionamiento biológicos.
- **Sociales:** el proceso de sexualización se explica básicamente desde las influencias familiares y de la sociedad.
- **Cognitivas:** hacen hincapié en que la evolución del pensamiento precede y determina el desarrollo sexual de los niños y adolescentes.

Perspectiva biológica.

Hombres y mujeres se diferencian en cinco rasgos biológicos básicos: cromosomas sexuales, equilibrio hormonal, gónadas sexuales, sistema reproductor interno y genitales externos. ¿Estas diferencias biológicas en qué medida son responsables de las diferencias entre la conducta masculina y femenina?

Hutt (1972) sugiere que las diferencias genéticas (XX,XY) entre los dos sexos pueden explicar que los niños sean más vulnerables a problemas como deficiencias del habla, dificultades del habla, algunos desórdenes emocionales y ciertas formas de retraso mental, dado que, estadísticamente hablando, los niños presentan esos problemas con mayor frecuencia. Esta hipótesis que, sin duda, tiene un evidente interés, necesita ser confirmada empíricamente (Unger, 1989).

Algunas diferencias en los comportamientos sexuales se han atribuido a diferencias hormonales. En animales, en situaciones de laboratorio, se han provocado alteraciones hormonales que han originado cambios de conducta (Beach, 1965). Las investigaciones de este tipo en seres humanos tienen muchas limitaciones técnicas y morales. Algunas alteraciones hormonales (síndrome de la feminización testicular; androgenización de la mujer) originan cambios conductuales y actitudinales. Por ejemplo, algunas mujeres gestantes que tomaron droga andrógena, alumbraron un bebé con órganos sexuales internos femeninos y órganos sexuales externos similares a los masculinos. Se realizó una intervención quirúrgica con el fin de dar a los órganos externos una conformación femenina. Los padres educaron desde un principio al bebé como si fuera una niña. Sin embargo, éstas mostraron siempre una inclinación por los gustos, actividades e intereses masculinos, aunque sus inclinaciones sexuales biológicas fueron siempre heterosexuales. Por ello, debe considerarse

seriamente la posibilidad de que la exposición prenatal a las hormonas masculinas pudo afectar a las actividades e intereses de esas niñas (Ehrhrdt y Baber, 1974).

Las diferencias sexuales en cuanto a la agresividad son tan tempranas (hacia los dos años) y se dan en tantas culturas que resulta difícil atribuir las únicamente a la educación familiar. Se ha sugerido que los varones son más agresivos a causa de su alto nivel de andrógenos y testosterona. Olweus y otros (1980) en una muestra de adolescentes varones de 16 años encontraron que los más agresivos, física y verbalmente, tenían un nivel más alto de testosterona; lo mismo ocurría con chicas adolescentes androgenizadas. Estos datos deben ser utilizados con cautela hasta que haya pruebas para decir si el nivel más alto de hormonas masculinas es la causa o la consecuencia de la conducta agresiva (Maccoby y Jacklin, 1980; Fuchs, 1989).

Las predisposiciones biológicas pueden ser modificadas por la influencia sociocultural. El proceso seguido para la adopción del rol sexual está determinado por factores biológicos y sociales. Los pasos de ese proceso son:

- La herencia cromosómica (XX,XY), que determina el sexo biológico.
 - La actividad hormonal, que origina la aparición de los órganos internos y externos de la reproducción.
 - La educación de los niños en función de su conformación biológica.
- Los tres primeros años de la vida son los decisivos para establecer la identidad sexual biológica, afectiva y conductual. A partir de esos años la modificación de los rasgos sexuales secundarios y de los impulsos sexuales (Thomson, 1988).

Perspectiva social.

En este apartado consideraremos dos grupos de opiniones que han resaltado los factores ambientales como elementos determinantes del proceso de sexualización.

Teoría Psicoanalítica: Esta teoría considera tanto los factores biológicos como los ambientales. Todo individuo es constitucionalmente bisexual. Mediante el proceso de «identificación sexual» se define hacia uno u otro sexo. Ese proceso tiene lugar entre los tres y los seis años y termina con la solución del complejo de Edipo, al renunciar al progenitor del otro sexo e identificarse con el del propio sexo. Si la identificación con el padre del mismo sexo fracasa, puede invertirse la orientación de la sexualidad y definirse hacia la homosexualidad.

La explicación freudiana del proceso de identificación sexual no ha recibido los necesarios apoyos de la investigación experimental en cuanto al complejo de Edipo y de Electra, temores de castración, envidia del pene... No obstante, los estudios experimentales sí confirman que la tipificación sexual tiene lugar entre los tres y los seis años y que las relaciones con los padres son vitales, aunque no en el sentido que Freud las explica, ya que los niños muestran una mayor identificación con sus padres, cuando éstos son cariñosos y protectores más que causantes de miedo y temor (miedo al padre poderoso y castrador).

Realizada la identificación sexual, se inicia el período de latencia; etapa de equilibrio y sosiego sexual, que se romperá en la pubertad, cuando de nuevo entren en acción todas las pulsiones sexuales, que tratan de hacer realidad lo que ya estaba en el sujeto, aunque reprimido en el inconsciente (Freud, 1948; Lewis, 1987).

Teoría del aprendizaje social: Los niños adquieren su identidad sexual por una doble vía: la enseñanza directa y el aprendizaje observacional.

Los padres, profesores y demás agentes sociales refuerzan en los niños y en las niñas las conductas consideradas propias de su sexo y castigan o reprimen aquellas que estiman impropias.

El **adiestramiento** sexual empieza desde los primeros años. Fagot (1978) estudia la actuación de los padres en 24 familias con niños de 20 y 24 meses. Señala este autor que las actitudes de los padres ante el comportamiento de los hijos dependían del sexo de éstos. Una misma actividad, como jugar con una muñeca, bailar, trotar, ejercicios de fuerza... era aprobada o rechazada según el actor fuese un niño o una niña.

La estimulación y aprobación de ciertas conductas, según respondan a los estereotipos sexuales, se hace más evidente en la etapa preescolar. Basta echar una ojeada a todo lo que rodea la vida del niño: habitación, ropas, juguetes, regalos diversiones, juegos y amigos. El proceso de enseñanza-aprendizaje de los roles sexuales es verdaderamente intenso en estos años; multitud de situaciones familiares, escolares y sociales marcan al niño las pautas de la conducta esperada como correcta (Epstein, 1988).

Según Bandura (1977) los niños adquieren las pautas del comportamiento propio de su sexo **observando e imitando** las conductas que les ofrecen los modelos del medio. Al principio, los niños reciben refuerzos cuando imitan las conductas deseadas y, posteriormente, los mismos niños, al adquirir la conciencia de su sexo, tratan de ser y de hacer como los modelos.

Una dificultad, sin embargo, para esta hipótesis es que los niños no prestan mucha atención al sexo del modelo hasta los seis/siete años. Los niños pequeños se fijan más en lo que hace el modelo que en el modelo mismo. Así, un niño rechazará un juego o actividad de niña, aunque lo haya contemplado en un modelo masculino; es decir, atiende a lo que se hace más que a quien lo hace. Cuando descubre que el sexo es un rasgo propio y permanente, empieza a seleccionar modelos de su mismo sexo, tratando de ser y de comportarse como ellos.

Son muchos los modelos que dejan su huella en el niño, aunque es, sobre todo, en la familia donde el niño va a aprender su rol sexual. El padre, la madre, los hermanos y familiares significativos crean un campo de influencias que determinan ese aprendizaje.

Los cuentos, lecturas infantiles, libros de texto y la televisión juegan también un papel importante en la trasmisión de los prototipos de hombre y mujer. Los personajes más importantes, de mayor empuje, los dotados de iniciativa y fuerza suelen estar encarnados por hombres, mientras que los personajes femeninos son dibujados más débiles, dependientes, excitables y faltos de aptitudes (Scanzoni y otros, 1989).

Teoría cognitiva.

El supuesto básico de esta teoría es que el niño adquiere conciencia de su identidad sexual y de los roles que le siguen como consecuencia del desarrollo del pensamiento. «La identificación sexual del niño es un juicio cognitivo sobre el yo que precede a la atención selectiva o identificación con modelos del mismo sexo» (Shaffer, p. 537). La conciencia de su propio sexo depende del nivel de desarrollo cognitivo. Según Kohlberg (1969) el niño recorre tres etapas en el proceso de sexualización:

- Identidad sexual:** El niño reconoce que es un varón y la niña que es una mujer. Esto ocurre hacia los tres años. No conocen aún que el sexo no cambia.
- Estabilidad del sexo:** Saben que siempre serán del mismo sexo.
- Consistencia sexual:** El sexo es estable y permanece a pesar de que las personas puedan cambiar de actividades y de apariencia o presentación.

Según Kohlberg (1969) una vez que el niño y la niña llegan a esta tercera fase empezarán a valorar su propia condición sexual y tratarán de dar la respuesta adecuada; se sentirán motivados por los valores, intereses y conductas que son consistentes con el conocimiento que tienen de sí mismos. Esto ocurre hacia los seis/siete años. El niño interpreta los roles sexuales como imperativos que necesariamente hay que seguir. Años más tarde, cuando se acerca hacia el pensamiento formal, empieza a comprender el carácter arbitrario de muchos de los estereotipos sexuales. Los preadolescentes se vuelven más flexibles respecto a los roles típicos sexuales, viéndoles más como convencionalismos que como normas morales absolutas que deben ser obedecidas.

La mayor dificultad para la teoría de Kohlberg proviene del hecho de que la tipificación sexual está bien comprobada antes de que el niño adquiera una madura identidad sexual. A los dos años los niños prefieren juguetes del propio sexo; a los tres conocen los roles sexuales y prefieren la compañía de su propio sexo; la reasignación del sexo después de los tres años es muy comprometida... Kohlberg exagera al considerar que una madura comprensión de la identidad sexual es necesaria para la tipificación y adquisición de los roles sexuales.

Cada teoría aporta algún elemento, que, combinado con las aportaciones de las demás, puede proporcionar una explicación más completa y satisfactoria del proceso de tipificación y diferenciación sexual. En el cuadro 4 se ofrece una síntesis de las teorías anteriormente expuestas.

5. El proceso de sexualización en la familia actual.

Hasta ahora hemos presentado el proceso tal como suele tener lugar en el común de la familia tradicional de nuestra sociedad.

La familia viene experimentando una serie de cambios que, lentamente, van modificando su organización, funcionamiento y roles de los padres. Cada vez son más las madres que trabajan e incluso sostienen económicamente a la familia. Son muchos los niños que crecen en familias con un solo miembro de la pareja adulta, generalmente la madre. No es raro el caso en que la imagen fuerte y dominante de la familia la ofrezca la madre y no el padre. Estos cambios afectarán de alguna manera a la adquisición de los roles sexuales de

las nuevas generaciones. Comentaremos las situaciones anunciadas y las consecuencias para la tipificación sexual de los niños y adolescentes.

Cuando la madre trabaja.

Cuando esto ocurre, la madre dispone de menos tiempo para la educación de los hijos y el cuidado de la casa. En las parejas actuales va siendo frecuente que el padre asuma y comparta los roles que tradicionalmente han sido considerados dentro del hogar como propios de la mujer. Puede suponerse que eso tendrá consecuencias en el proceso de sexualización, sobre todo, de las niñas. Hay datos que así lo confirman.

Las hijas de madres que trabajan fuera de casa tienen un concepto más igualitario de los roles sexuales y perciben a los hombres y mujeres menos estereotipados. Los rasgos de competencia, independencia y competitividad, normalmente considerados masculinos, los atribuyen también a las mujeres. Esas mismas hijas son más independientes, tienen menos intereses típicamente femeninos y valoran la competencia y valía profesional de las mujeres y desean poder trabajar cuando sean mayores. Los hijos, sobre todo las hijas, de las madres que trabajan fuera de casa crecen con menos prejuicios y estereotipos sobre los roles sexuales que los de las madres que dedican todo su tiempo al cuidado de las casa (Hoffman, 1979; Scanzoni y otros, 1989).

Cuando la madre domina y dirige el hogar.

En la familia tradicional la figura del padre simboliza la autoridad y a él se atribuye su defensa y conservación. No es raro en nuestros días, con una mayor liberación e igualdad en el ejercicio de los roles sexuales, que muchas madres desempeñen ese papel. ¿Tiene esto alguna consecuencia en el proceso de tipificación sexual de los hijos? ¿Son las niñas menos femeninas y los niños menos masculinos?

En los hogares en los que la figura dominante es el padre, los hijos varones no tienen dificultades para identificarse con él, pero cuando es la madre la figura fuerte, los niños tienen dificultades para asumir e identificarse con la imagen de un padre débil y sumiso, lo cual afectará negativamente al proceso de identificación sexual, dando lugar, en algunos casos, a una inversión de la orientación sexual y de la asunción de los papeles sexuales.

En cuanto a las hijas, la influencia de una madre dominante no parece ser un obstáculo para un correcto proceso de feminización. Lavine (1982) sugiere que estas niñas y adolescentes pueden aspirar al ejercicio de profesiones consideradas masculinas y difíciles, porque han visto en su madre una imagen decidida, que toma decisiones y asume riesgos y responsabilidades con éxito frente a los hombres, especialmente frente al padre.

Hogares en los que falta el padre.

Son frecuentes las situaciones familiares en las que de forma habitual está ausente la figura masculina, siendo la madre la que asume todas las funciones que en otras familias comparten el padre y la madre. ¿Qué consecuencias se derivan de esta situación para el proceso de tipificación sexual?

Efectos en los niños: Los niños que desde los primeros años han carecido de la figura paterna tienden a ser emocionalmente más dependientes, menos agresivos, menos masculinos en sus juegos y roles (Levy-Shiff, 1982). Cuando

la ausencia del padre tiene lugar después de los seis/siete años, esas consecuencias por la ausencia del padre depende de muchos factores, como la clase social, el que haya o no en la familia otros adultos significativos, tíos o hermanos, los profesores y el carácter de la madre y cómo lleve a cabo la educación del niño. Por ejemplo, las madres de las clases sociales más modestas cultivan con mayor énfasis los recursos que compensan la ausencia del padre.

Por otra parte, parece ser también cierto que frecuentemente los niños que se crían sin modelos femeninos logran una tipificación sexual menos definida. Aunque quizá esto deba ser atribuido también al estilo educativo de la madre, que se muestra más nerviosa y sobreprotectora, tiende a imponerse mediante una disciplina asertiva y alienta menos al hijo hacia las actividades y comportamientos de su sexo.

Efectos en las niñas: Aunque la ausencia del padre no parece afectar mucho al proceso de tipificación sexual de las niñas, sí puede tener consecuencias para sus relaciones con los individuos del otro sexo, sobre todo de la adolescencia en adelante. Hetherington (1972) distinguió dos tipos de situaciones: Hija de padre divorciado e hija de padre fallecido. Las hijas de madres viudas tienden a mostrarse tímidas e inhibidas ante los varones. En cambio, las hijas de divorciadas se muestran más asertivas y desinhibidas en sus relaciones con los varones. Estas diferencias pueden ser debidas a las actitudes diferentes de las madres hacia los hombres, mucho más positivas en las madres viudas que en las divorciadas. Hetherington sugiere que las hijas de divorciadas son conscientes de la soledad e infelicidad de sus madres, lo que puede llevarles a pensar que los hombres son importantes para la felicidad, por lo que se muestran más activas hacia ellos. Por su parte, las hijas de viudas tienen una imagen engrandecida de sus padres que les lleva a evitar las relaciones con los hombres por una de estas razones: creen que otros hombres no son comparables a sus padres o tienen una idea, en general, muy superior de los hombres, por lo que se muestran carentes de seguridad y de soltura ante ellos.

6. El individuo andrógino.

Los atributos de «masculinidad» y «feminidad» han sido considerados como dos extremos de una misma dimensión. Sin embargo, un nuevo concepto de los roles sexuales propone que la masculinidad y la feminidad no son dos dimensiones totalmente separadas e independientes y que la persona andrógina tiene tanto características masculinas como femeninas. Investigaciones recientes indican que las personas andrógenas existen y que pueden tener una personalidad bien ajustada y adaptada al medio.

El tema ha despertado un gran interés entre los estudiosos. Una de sus aportaciones es la de desmitificar la superioridad masculina. El individuo andrógino parece adaptable a múltiples situaciones y tiene más facilidad para las relaciones y comunicación con personas de ambos sexos; igualmente, no tiene necesidad de reprimir sentimientos y actitudes consideradas impropias de su sexo.

El concepto de androginia ha originado muchos rechazos por quienes ven en ello un peligro para el mantenimiento del actual orden social. «La investigación apenas ofrece datos que evidencien las desventajas del individuo an-

drógino y, en cambio, sí manifiesta que es un individuo bien adaptado, equilibrado y respetado y querido por sus iguales. Este concepto está en su infancia y, desde luego, estamos muy lejos de una sociedad andrógina» (Shaffer, p. 548).

CUADRO 4
Perspectiva Integradora

| | |
|---|--|
| Período Prenatal | Se desarrollan las características morfológicas masculinas y femeninas, que al nacer provocarán distintas reacciones y trato de las personas que rodean al bebé. |
| Del nacimiento a los tres años | El niño recibe una educación concorde con su realidad anatómica. Se recuerdan e inculcan las conductas adecuadas y se le prohíben juegos y actividades consideradas del otro sexo. Reconoce su sexo y los roles y estereotipos que se le atribuyen. |
| De los tres a los seis años | Paulatinamente va tomando conciencia de su identidad sexual, aunque el niño todavía no alcanza a comprender el carácter estable e inmutable de la misma. Durante estos años juegan un papel muy importante los modelos, que contribuyen poderosamente a que el niño, al final del período, esté plenamente identificado con su condición sexual y los roles que la sociedad le atribuye. |
| De los seis / siete años en adelante | Al comprender el carácter inmutable de su condición sexual se orientan a convertirse en hombres y mujeres como los modelos y patrones del medio ambiente y tratarán de dar una imagen de sí mismos como corresponde a su tipificación sexual. |

Bibliografía

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beach, F.A. (1965). *Sex and Behavior*. Nueva York: Wiley.
- Best, D.L., Williams, J.E., Cloud, J.M., Davis, S.W., Robertson, L.S., Edwards, J.R., Giles, H. y Fowls, J. (1977). «Development of sex-trait stereotypes among young children in the United States, England, and Ireland». *Child Development*, 48, 1375-1384.
- DiPietro, J.A. (1981). «Rough and tumble play: A function of gender». *Developmental Psychology*, 17, 50-58.
- Eaton, W.O. y Keats, J.G. (1982). Peer presence, stress, and sex differences in the motor activity levels of preschoolers. *Developmental Psychology*, 18, 534-540.
- Ehrhardt, A.A. y Baker, S.W. (1974). Fetal androgens, human central nervous system differentiation, and behavioral sex differences. En R.C. Friedman, R.M. Rickard y R.L. Van de Wiele (Eds). *Sex differences in Behavior*. Nueva York: Wiley.
- Epstein, C.F. (1988). *Deceptive distinctions: Sex, Gender, and the Social Order*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Fagot, B.I. (1978). The influence of sex of child on parental reactions to toddler children. *Child Development*, 49, 459-465.
- Freud, S. (1948). *Obras completas*. Biblioteca Nueva.
- Hetherington, E.M. (1972). Effects of father absence on personality development in adolescent daughters. *Developmental Psychology*, 7, 313-326.
- Hoffman, L.W. (1979). Maternal employment: 1979. *American Psychologist*, 34, 859-865.
- Hutt, C. (1972). *Males and Females*. Baltimore: Penguin Books.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En D.A. Goslin (Ed), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.
- Kuhn, D., Nasg, S.C. y Brucken, L. (1978). Sex-role concepts of two and three years olds. *Child Development*, 49, 445-451.
- Lavine, L.O. (1982). Parental power as a potential influence on girls' career choice. *Child Development*, 53, 658-663.
- Levy-Shiff, R. (1982). Effects of father absence on young children in mother-headed families. *Child Development*, 53, 1400-1405.
- Levis, H.B. (1987). *Sex and Superego: Psychic War in Men and Women*. Hilldale, NJ.: Erlbaum.
- Maccoby, E.E. y Jacklin, C.N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise. *Child Development*, 51, 964-980.
- Scanzoni, J., Polonko, K., Teachman, J. y Thompson, L. (1989). The sexual bond: Rethinking families and close relationships. Newbury Park, CA: Sage.
- Shaffer, D.R. (1985). *Developmental Psychology*. Brooks/Cole Publishing Company. Monterey, California.
- Shaffer, D.R. y Johnson, R.D. (1980). Effects of occupational choice and sex-roles preferences on the attractiveness of competent men and women. *Journal of Personality*, 48, 849-856.
- Thompson, S.K. (1975). Gender labels and early sex-role development. *Child Development*, 46, 339-347.
- Thompson, R.A., Ed. (1988). *Socioemotional Development*. Nebraska Symposium on Motivation, vol 36. Nebraska University Press.
- Unger, R.K., Ed. (1989). *Representations: Social Construction of Gender*. Amitville, Nueva York: Baywood.