

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad de Ciencias de la Educación



Departamento de Métodos de Investigación y  
Diagnóstico en Educación

THE UNIVERSITY OF EDINBURGH

Moray House School of Education



Centre for Educational Sociology

Explorando la Brecha de Género en la Familia:  
Posicionamientos de Padres y Madres hacia la Coeducación y la  
Igualdad en la Escuela

Exploring Gender Gap within the Family:  
Parents' Positioning towards Co-education and Equality at School

Tesis Doctoral / Doctoral Thesis  
Ramón María González del Piñal Pacheco  
2015



UNIVERSIDAD DE SEVILLA  
Facultad de Ciencias de la Educación



Departamento de Métodos de Investigación y  
Diagnóstico en Educación

THE UNIVERSITY OF EDINBURGH  
Moray House School of Education



Centre for Educational Sociology

Explorando la Brecha de Género en la Familia:  
Posicionamientos de Padres y Madres hacia la Coeducación y la  
Igualdad en la Escuela

Exploring Gender Gap within the Family:  
Parents' Positioning towards Co-education and Equality at School

Tesis presentada para aspirar al grado de doctor  
por Ramón María González del Piñal Pacheco,  
dirigida por Dr. Rafael García Pérez y Dra.  
Jennifer T. Ozga

Thesis presented by Ramón María González del  
Piñal Pacheco for the award of a doctorate,  
supervised by Dr Rafael García Pérez and Dr  
Jennifer T Ozga

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'RMP', is written over the text of the author's name.

Ramón María González del Piñal Pacheco



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad de Ciencias de la Educación



Departamento de Métodos de Investigación y  
Diagnóstico en Educación

THE UNIVERSITY OF EDINBURGH

Moray House School of Education



Centre for Educational Sociology

Dr. Rafael García Pérez, Profesor Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, y Dra. Jennifer T. Ozga, Profesora Emérita del Departamento de Educación de la Universidad de Oxford y Directora del Centro de Sociología de la Educación de la Universidad de Edimburgo en el período 2001-2010, como codirector y codirectora de la tesis presentada para aspirar al grado de doctor por D. Ramón María González del Piñal Pacheco

**HACEN CONSTAR:**

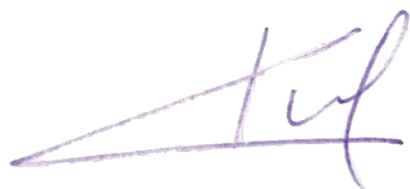
Que la tesis “Explorando la Brecha de Género en la Familia: Posicionamientos de Padres y Madres hacia la Coeducación y la Igualdad en la Escuela” realizada por el citado doctorando reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación

Dr Rafael García Pérez, Professor of the Department of Educational Assessment and Research Methods, and Dr Jennifer T Ozga, Professor Emeritus Department of Education, the University of Oxford and formerly Director of the Centre for Educational Sociology, the University of Edinburgh (2001-2010), as co-supervisors of the thesis presented by Mr. Ramón María González del Piñal Pacheco for the award of a doctorate

**DECLARE:**

That the thesis entitled “Exploring the Gender Gap within the Family: Parents’ Positioning towards Co-education and Equality at School” written by the person mentioned above, meets the scientific and academic conditions to be defended publicly

Sevilla, a 9 de Octubre de 2015



Dr. Rafael García Pérez

Oxford, October 9<sup>th</sup> 2015



Dr Jennifer T Ozga



*Este trabajo sobre género, familia y educación está  
dedicado a aquellas mujeres que tuvieron la honestidad de  
proporcionarme una enseñanza, un hogar, una socialización*

*a Carmen Pacheco, mi madre, Marilín Pacheco "Avito",  
la filósofa humanista que me ampara, Esther Pinillos, mi mujer,  
y muy especialmente a Doña Fernanda Molina Yerga, abuela y  
fuente de inspiración personal frente a las dimensiones vitales  
tanto espontáneas como académicas*

*This work about gender, family and education is dedicated to  
those women who honestly provided me a lesson, a home, a  
socialization*

*to Carmen Pacheco, my mum, Marilín Pacheco "Avito",  
the humanist philosopher who protects me, Esther Pinillos, my  
wife, and particularly to Fernanda Molina Yerga, grandmother  
and source of personal inspiration face to vital dimensions both  
spontaneous and academic*





# Índice de Contenido

---

<b>Introducción</b>	<b>21</b>
<b>BLOQUE TEÓRICO</b>	
<b>Capítulo 1:</b>	
La Transformación sociocultural hacia la igualdad desde la construcción sociológica de sujetos: el diagnóstico-proyecto. . . . .	<b>25</b>
1.1 Introducción. . . . .	<b>25</b>
1.2 La nueva noción de lo sociocultural y su integración en los espacios del discurso escolar . . . . .	<b>31</b>
1.2.1. Cultura y Sociedad comparten una topografía holística, pero son objetos de estudio diferentes. . . . .	<b>32</b>
1.2.2. Las pistas del arte en el estudio de la habilitación del escenario cultural: la acción mediada trasciende la canonicidad vehiculada por el código semiótico . . . . .	<b>36</b>
1.2.3. Hacia una etnografía educativa sin actores “intrusos”. . . . .	<b>37</b>
1.2.4. La dimensión dinámica de cultura y sociedad: el discurso . . . . .	<b>39</b>
1.2.5. La detección de la dimensión dinámica de cultura y sociedad para el diagnóstico coeducativo. . . . .	<b>40</b>
1.3 La transformación sociológica de un contexto educativo desigual desde las herramientas culturales de la sociedad de la información. . . . .	<b>45</b>
1.3.1. La topografía plana de la sociedad de la información: redefiniendo micro y macro, local y global . . . . .	<b>47</b>
1.3.2. El diagnóstico de igualdad ante el uso social de las nuevas herramientas culturales . . . . .	<b>50</b>
1.3.3. Usos segregadores de las herramientas culturales en el contexto escolar. . . . .	<b>51</b>
1.3.4. Herramientas culturales y traducción: sustituyendo una gramática “encastradora” de estructuras a favor de una nueva construida por sujetos-tejedores de redes. . . . .	<b>53</b>
1.3.5. Agencialidad y reflexividad como herramientas de la sociedad de la información . . . . .	<b>57</b>
1.4 El poder transformador de la identidad en el nuevo contexto sociocultural. .	<b>59</b>
1.4.1. Identidad y transición de la modernidad tardía a la sociedad red . . . .	<b>59</b>
1.4.2. La construcción sociológica de las distintas identidades en la sociedad red . . . . .	<b>64</b>
1.4.3. Identidades posibles de la sociedad red: implicaciones en educación. .	<b>66</b>
1.4.4. Las fuentes de identificación cultural de las identidades digitales . . .	<b>66</b>
1.4.5. Proyectos y resistencias en la “comuna global”. . . . .	<b>67</b>
1.4.6. La dominación en la comuna global. . . . .	<b>69</b>
1.5 Conclusión.	
Esbozando un nuevo modelo para la investigación educativa: el diagnóstico-proyecto. . . . .	<b>70</b>

**Capítulo 2:**

Escuela y Totalización en el marco de una Racionalidad Cognoscitiva: alternativas igualitarias actuales desde la teoría dialógica . . . . .	75
2.1 Introducción. . . . .	75
2.2 La subjetividad, ese escenario construido frente a la objetividad y texturizado por el sentido. . . . .	78
2.2.1. Objetividad frente a subjetividad en el marco de la relatividad: una relación hecha realidad desde el movimiento mutuo. . . . .	78
2.2.2. Las fronteras entre interioridad y exterioridad según Mijaíl Bajtín. . .	81
2.2.3. La temporalidad como medida del movimiento en el espacio de la subjetividad: el fenómeno de la traslación. . . . .	84
2.2.4. La frontera de la temporalidad entre exterioridad e interioridad como encrucijada dialógica: actores principales. . . . .	86
2.2.5. El tercero en la sociedad actual: una figura colonizada por los saberes de los expertos. . . . .	88
2.3 El fenómeno de la totalización y las distintas definiciones de los sujetos. . .	91
2.3.1. Totalización desde el significado y trazado de brechas segregadoras: la perspectiva monológica. . . . .	93
2.3.2. Monología, racionalidad y desigualdad. . . . .	100
2.3.3. Totalización de la subjetividad e igualdad: el sujeto como <i>self</i> y otro o como tercero en Mijaíl Bajtín. . . . .	103
2.4 La escuela en el marco de una nueva exterioridad estructurada por la racionalización de segundo nivel. . . . .	106
2.4.1. El saber del “Homo oeconomicus” a modo de tercero, como eje cognoscitivo principal para el establecimiento de las nuevas necesidades de la exterioridad: aportaciones de Ulrich Beck. . . . .	107
2.4.2. El conflicto educativo como respuesta al desafío al saber causal del tercero desde la interioridad de <i>self</i> y otro. . . . .	110
2.4.3. La escuela coeducativa e igualitaria frente a la tiranía epistemológica del tercero representado por el “homo economicus”. . . . .	111
2.4.4. La escuela formadora de sujetos frente a una nueva racionalidad que acapara la temporalidad con las armas de la causalidad . . . . .	113
2.5 La superación de brechas desde el diagnóstico de igualdad: promoviendo una nueva tecnología cognoscitiva para la activación del escenario escolar. . .	115
2.5.1. La continuidad histórica como herramienta narrativa de los sujetos para la superación de brechas: redefiniendo el objeto del diagnóstico de igualdad. . . . .	116
2.5.2. Hacia un diagnóstico de igualdad alimentado por los sentidos: privilegiando temporalidad y movimiento frente a espacialidad y estaticidad. . . . .	117
2.6 La vertiente cognoscitiva del diagnóstico educativo. . . . .	122
2.6.1. Identificando y detectando los géneros discursivos de las unidades estáticas de significado. . . . .	123

2.6.2.	Géneros discursivos y aprendizaje. . . . .	124
2.6.3.	Del contexto monológico del significado al dialógico del sentido: convirtiendo las actitudes adaptativas en posicionamientos proyectivos. . . . .	129
2.6.4.	La dimensión cognoscitiva del significado en el marco de una nueva racionalidad. . . . .	135
2.6.5.	El nuevo modelo liberal de la sociedad de la información. . . . .	137
2.7	Análisis de los contextos educativos actuales desde una aproximación coherente con la teoría dialógica de Mijail Bajtín . . . . .	141
2.7.1.	Los géneros discursivos de la intersubjetividad como amenaza igualitaria al tercero político. . . . .	141
2.7.2.	La interobjetividad reproductora como amenaza discursiva a la intersubjetividad igualitaria. . . . .	145
2.8	Aproximándonos a una unidad de diagnóstico eficaz contra la reproducción estructurante de brechas y la consecuente fabricación de objetos. . . . .	147
2.8.1.	El diagnóstico frente al problema de la intangibilidad discursiva. . . . .	148
2.8.2.	El significado como unidad de medida y la noción de fabricación. . . . .	150
2.8.3.	La reproducción de brechas y consecuente fabricación de personas- objeto desde las escalas de diagnóstico basadas en el significado estático. . . . .	152
2.8.4.	El enunciado bajtiniano como alternativa igualitaria a la fabricación de objetos: fomentando desde el diagnóstico educativo la construcción de sujetos capaces de concluir la objetividad. . . . .	154
2.9	Conclusión. El enunciado bajtiniano como unidad discursiva para el diagnóstico de igualdad. . . . .	156

**Capítulo 3:**

Subjetividad y Contextualización Dinámica como Nuevos Fundamentos del Diagnóstico Coeducativo: trascendiendo la brecha de género desde el desafío a la ordenación social . . .		171
3.1	Introducción. . . . .	171
3.2	La constitución de la mujer como sujeto-unidad en la elaboración de las políticas de igualdad. . . . .	173
3.2.1.	Elementos intervinientes en una definición dinámica del género. . . . .	174
3.2.2.	La noción de sexo en Michel Foucault. . . . .	177
3.2.3.	La mujer-objeto performativa como respuesta a la controversia entre la mujer-sujeto jurídica y la política. . . . .	178
3.2.4.	La vehiculabilidad política del género: influencia de la concepción unitaria de un <i>self</i> femenino en la construcción jurídica de la mujer sostenida por el poder. . . . .	181
3.2.5.	Evaluación y diagnóstico en el marco de la <i>performance</i> institucional del género en la escuela. . . . .	184

3.3	Género y contextualización en la institución escolar desde las teorías de la reproducción: impacto de la noción sociológica de <i>habitus</i> . . . . .	186
3.3.1.	El espacio funcional total de los orígenes del <i>habitus</i> : aportaciones de Marcel Mauss. . . . .	187
3.3.2.	El mantenimiento de la lógica segregadora del <i>habitus</i> a través de la simbología estructurante de la propuesta de Pierre Bourdieu. . . . .	192
3.3.3.	La recreación de un espacio subjetivo para el aprendizaje como propuesta preliminar de superación de la estaticidad del <i>habitus</i> bourdieusiano. . . . .	195
3.3.4.	El equilibrio simétrico del <i>habitus</i> bourdieusiano frente a la igualdad de género. . . . .	196
3.3.5.	La activación intersubjetiva de las acotaciones del <i>habitus</i> . . . . .	200
3.4	Propuestas educativas para la liberación de la mujer del <i>habitus</i> : resistencia y proyecto desde diagnóstico y evaluación frente a las lógicas de la dominación. . . . .	201
3.4.1.	Objetividad frente a subjetividad en la detección diagnóstica de la desigualdad. . . . .	201
3.4.2.	Combatiendo la brecha de género desde aproximaciones dinámicas: el enfoque <i>doing gender</i> . . . . .	203
3.4.3.	<i>Doing gender</i> y agencialidad: influencia de Harold Garfinkel. . . . .	207
3.5	Racionalidad, orden social y coeducación en el marco de la contextualización dinámica. . . . .	209
3.5.1.	Igualdad y contextualización del conocimiento escolar: el ejemplo de la materia “lengua extranjera”. . . . .	210
3.5.2.	Aprendizaje holístico y coeducación . . . . .	212
3.5.3.	Combatiendo el problema de la ordenación social desde el diagnóstico de género: hacia una noción de situacionalidad dinámica. . . . .	213
3.9	Conclusión. Diagnóstico de género: retos actuales . . . . .	215

**Capítulo 4:**

Análisis de las Actitudes de Madres y Padres hacia la Coeducación en el marco de las Socializaciones Familiar y Escolar: identificando la brecha generacional como ensamblaje de la autoridad y vehículo de la desigualdad de género. . . . .		225
4.1	Introducción. . . . .	225
4.2	La socialización escolar en la encrucijada entre las esferas pública y privada: implicaciones para el desarrollo de propuestas coeducativas actuales. . . . .	230
4.2.1.	Dimensiones que sitúan a la institución escolar en el centro de la tensión entre los dominios público y privado. . . . .	230
4.2.2.	Influencia de las lógicas de autoridad patriarcal de la familia en la esfera pública: planteando una alternativa superadora de la ordenación basada en la organización social. . . . .	233

4.2.3.	El aprendizaje del género en base a estereotipos, marcadores y etiquetado en el marco de las dinámicas educativas espontáneas de la familia: aportaciones de la psicología. . . . .	235
4.3	El género como vehículo transaccional principal entre las socializaciones primaria y secundaria. . . . .	<b>238</b>
4.3.1.	La relación entre socialización familiar y desarrollo de la moral, y su representación en la esfera pública como ideología de género. . . . .	240
4.3.2.	La relación entre actitudes de género y desarrollo de identidades en la familia, y su representación en la esfera pública como ideología: explorando preliminarmente el canal generacional. . . . .	243
4.3.3.	Familia y esfera pública: una relación mediada educativamente por la escuela. . .	244
4.3.4.	Familia, escuela y esfera pública: una pasarela para la autoridad patriarcal políticamente articulada por la orientación de la educación sistemática hacia el trabajo remunerado. . . . .	245
4.4	La noción de generación como conductor de la autoridad patriarcal en la relación familia-escuela. . . . .	<b>251</b>
4.4.1.	La educación como agente transformador de los atributos estáticos sexo-grupo de edad en las construcciones dinámicas género-generación. . . . .	251
4.4.2.	Breve cronología antropológica sobre la exportación de la familia patriarcal a la esfera pública por la vía de la autoridad educativa. . . . .	255
4.4.3.	Las actitudes de género como impulsoras de la desigualdad a través del canal generacional en el marco de las relaciones entre familia y escuela: implicaciones sociológicas y psicológicas para el diagnóstico educativo. . . . .	259
4.4.4.	Brecha de género frente a brecha generacional, o la legitimación de la autoridad desde la puesta en práctica actitudinal por el canal generacional. . . . .	261
4.4.5.	La brecha generacional como fenómeno de resistencia a la autoridad legitimadora de la direccionalidad de la influencia. . . . .	265
4.5	La brecha generacional como proveedora de indicadores para la exploración de la brecha de género: actitudes de padres y madres hacia las actividades coeducativas diseñadas para sus hijos e hijas. . . . .	<b>267</b>
4.5.1.	Brecha de género frente a brecha generacional en el marco de las actitudes del alumnado frente a las actividades escolares. . . . .	268
4.5.2.	Los valores como garantes de continuidad de las actitudes influyentes en los distintos tipos de socialización. . . . .	269
4.5.3.	Impacto intergeneracional de las actitudes de género de padre y madre según su sexo. . . . .	273
4.5.4.	Dinamizando la brecha generacional desde el estudio de la puesta en práctica de las actitudes de género transmitidas intergeneracionalmente. . . . .	275
4.5.5.	La expansión de la brecha de género desde la familia hacia la escuela. . . . .	278
4.6	Conclusión. Nuevas orientaciones de la escuela coeducativa extraídas del estudio de actitudes de madres y padres hacia el género. . . . .	<b>280</b>

## BLOQUE METODOLÓGICO

### Capítulo 5:

Planteamiento y Diseño de la Investigación. . . . .		289
5.1	Introducción. . . . .	289
5.2	Planteamiento de la investigación . . . . .	290
	a) METODOLOGÍA CUANTITATIVA . . . . .	290
	b) METODOLOGÍA CUALITATIVA . . . . .	292
5.3	Objetivos generales y específicos del estudio. . . . .	295
	a) METODOLOGÍA CUANTITATIVA . . . . .	295
	b) METODOLOGÍA CUALITATIVA . . . . .	296
5.4	Diseño de la investigación . . . . .	297
	a) METODOLOGÍA CUANTITATIVA . . . . .	297
	5.3.a.1. Población y muestra: tipo de muestreo, tamaño y error muestral. . . . .	298
	5.3.a.2. Materiales, métodos y recursos implicados en el estudio . . . . .	300
	b) METODOLOGÍA CUALITATIVA . . . . .	303

### Capítulo 6:

Análisis de los Datos de la Investigación. . . . .		309
6.1	Introducción. . . . .	309
6.2	Metodología cuantitativa . . . . .	309
	6.2.1. Objetivos analíticos específicos para el tratamiento estadístico. . . . .	310
	6.2.2. Mecanismos aplicados para la identificación de “puntos de corte” escalar cara a la interpretación y teorización de los valores de escala. . . . .	311
6.3	Metodología cualitativa . . . . .	313
	6.3.1. Objeto y unidades de análisis. . . . .	313
	6.3.2. Formación de categorías . . . . .	314

## BLOQUE de RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### Capítulo 7:

Resultados del Estudio y Discusión . . . . .		317
a) ESTUDIO CUANTITATIVO . . . . .		317
	7.A.1. Análisis de la Calidad del Instrumento. . . . .	317
	7.A.1.1. Estudio de la calidad de los ítems. . . . .	317
	7.A.1.2. Determinación de la validez y fiabilidad de la herramienta. . . . .	322
	7.A.1.3 Elaboración de la prueba de <i>screening</i> . . . . .	328
	7.A.1.4 Naturaleza de las distribuciones de datos de actitud SDG/f . . . . .	330
	7.A.2. Diagnóstico de las actitudes de padres y madres hacia los procesos School Doing Gender. . . . .	331
	7.A.2.1. Actitudes de padres y madres hacia los procesos SDG . . . . .	331
	7.A.2.2. Análisis de las diferencias de actitud en función del sexo. . . . .	353
	7.A.2.3. Análisis de las diferencias de actitud en función de la profesión. . . . .	365

b) ESTUDIO CUALITATIVO	369
7.B.1. Introducción	369
7.B.2. Análisis de los episodios.	370
7.B.2.1. Bloque I: Sentidos privilegiados de la noción de empleo desde la preparación académica.	370
7.B.2.2. Bloque II: Las actividades extraescolares en la conciliación del porvenir que trasciende a la etapa educativa.	389
7.B.2.3. Bloque III: Construcción familiar de canales para la transferencia de saberes escolares en función del género.	409

**Capítulo 8:**

Conclusiones.	423
8.1 Introducción.	423
8.2 Conclusiones generales	424
8.3 Conclusiones por objetivo general del estudio principal (cualitativo)	429

**Chapter 8:**

Conclusions.	435
8.1 Introduction.	435
8.2 General conclusions	436
8.3 Conclusions by general aim of the main study (qualitative study)	441

<i>Referencias Bibliográficas.</i>	447
------------------------------------	-----

**Índice de Anexos (467)**

Anexo I. Ficha Técnica de la Escala SDG/f	465
Anexo II. Escala SDG/f en formato “lápiz y papel”	471
Anexo III. Escala SDG/f: banco de ítems	473
Anexo IV. Escala SDF/f: prueba de <i>screening</i>	479





# Índice Gráfico

---

## CAPTURAS

Captura 1	Matriz informatizada de los datos muestrales. . . . .	303
-----------	---	-----

## GRÁFICOS

Gráfico 1	Ciclo de transferencia de la autoridad oficial entre las esferas privada y pública por la vía educativa, y solapamiento de la brecha de género en esta última. . . . .	261
Gráfico 2	Identidades y agentes en el proceso de construcción de género en la escuela (Rebollo y García, 2007). . . . .	291
Gráfico 3	Menú de temas. . . . .	306

## GRÁFICAS

Gráfica 1	Porcentaje de respuesta del Ítem 3. . . . .	318
Gráfica 2	Porcentaje de respuesta del Ítem 13. . . . .	319
Gráfica 3	Porcentaje de respuesta del Ítem 23. . . . .	320
Gráfica 4	Frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /f. . . . .	332
Gráfica 5	Frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /fs. . . . .	335
Gráfica 6	Frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /fr. . . . .	337
Gráfica 7	Frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /fi. . . . .	338
Gráfica 8	Frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /f12. . . . .	339
Gráfica 9	Actitudes de la Familia hacia los procesos SDG. . . . .	341
Gráfica 10	Gráfica de tallo y hojas de la variable SDG /f según actitud. . . . .	343
Gráfica 11	Diagrama de caja y bigotes de la variable SDG /f según actitud. . . . .	343
Gráfica 12	Gráfica de tallo y hojas de la variable SDG /fs según actitud. . . . .	345
Gráfica 13	Diagrama de caja y bigotes de la variable SDG /fs según actitud. . . . .	345
Gráfica 14	Gráfica de tallo y hojas de la variable SDG /fr según actitud. . . . .	347
Gráfica 15	Diagrama de caja y bigotes de la variable SDG /fr según actitud. . . . .	347
Gráfica 16	Gráfica de tallo y hojas de la variable SDG /fi según actitud. . . . .	349
Gráfica 17	Diagrama de caja y bigotes de la variable SDG /fi según actitud. . . . .	349
Gráfica 18	Gráfica de tallo y hojas de la variable SDG /f 12 (screening) según actitud. . . . .	351
Gráfica 19	Diagrama de caja y bigotes de la variable SDG /f12(screening) según actitud. . . . .	351
Gráfica 20	Actitudes de la Familia hacia los procesos SDG (por sexo). . . . .	353
Gráfica 21	Gráfica de tallo y hojas de la variable SDG /f según sexo. . . . .	355
Gráfica 22	Diagrama de caja y bigotes de la variable SDG /f según sexo. . . . .	355
Gráfica 23	Gráfica de tallo y hojas de la variable SDG /f sociocultural según sexo. . . . .	357
Gráfica 24	Diagrama de caja y bigotes de la variable SDG /f sociocultural según sexo. . . . .	357

Gráfica 25	Gráfica de tallo y hojas de la variable <i>SDG /f relational</i> según sexo. ....	359
Gráfica 26	Diagrama de caja y bigotes de la variable <i>SDG /f relational</i> según sexo. ....	359
Gráfica 27	Gráfica de tallo y hojas de la variable <i>SDG /f individual</i> según sexo. ....	360
Gráfica 28	Diagrama de caja y bigotes de la variable <i>SDG /f individual</i> según sexo. ....	361
Gráfica 29	Gráfica de tallo y hojas de la variable <i>SDG /f 12 (screening)</i> según sexo. ....	363
Gráfica 30	Diagrama de caja y bigotes de la variable <i>SDG /f 12 (screening)</i> según sexo. ....	363
Gráfica 31	Diagrama de caja y bigotes de la variable <i>SDG /f</i> según profesión. ....	367

### TABLAS

Tabla 1	Tipos de identidad conformados durante su construcción social (extraído de Castells, 1997). ....	63
Tabla 2	La percepción de la totalidad discursiva (adaptado de Bajtín, 1982). ....	124
Tabla 3	El enunciado frente a las unidades de la lengua. Propiedades generales (adaptado de Bajtín, 1982). ....	162
Tabla 4	El enunciado frente a las unidades de la lengua. Propiedades específicas (adaptado de Bajtín, 1982. ....	164
Tabla 5	Organización del experimento cualitativo. ....	307
Tabla 6	Técnicas analíticas de la investigación	311
Tabla 7	Puntos de corte escalares. ....	312/329
Tabla 8	Estadísticos descriptivos para rachas. ....	321
Tabla 9	Correlación de cada ítem-total corregida. ....	322
Tabla 10	Saturación de Componentes <i>SDG /f</i> . ....	323
Tabla 11	Coefficiente Alfa de Cronbach de la escala <i>SDG /f</i> . ....	324
Tabla 12	Coefficiente Alfa de Cronbach si un ítem es eliminado para <i>SDG /f</i> . ....	324
Tabla 13	Saturación de Componentes de <i>School Doing Gender /family</i> sociocultural 10. ....	325
Tabla 14	Coefficiente Alfa de Cronbach de <i>School Doing Gender /family</i> sociocultural 10. ....	325
Tabla 15	Coefficiente Alfa de Cronbach si un ítem es eliminado para <i>School Doing Gender /family</i> sociocultural 10. ....	325
Tabla 16	Saturación de Componentes de <i>School Doing Gender /family</i> sociocultural 10. ....	326
Tabla 17	Coefficiente Alfa de Cronbach de <i>School Doing Gender /family</i> relational 10. ....	326
Tabla 18	Coefficiente Alfa de Cronbach si un ítem es eliminado para <i>School Doing Gender /family</i> relational 10. ....	326

Tabla 19	<i>Saturación de Componentes de School Doing Gender /family individual 10. . . . .</i>	327
Tabla 20	<i>Coeficiente Alfa de Cronbach de School Doing Gender /family individual 10. . . . .</i>	327
Tabla 21	<i>Coeficiente Alfa de Cronbach si un ítem es eliminado para School Doing Gender /family individual 10. . . . .</i>	327
Tabla 22	<i>Saturación de Componentes de School Doing Gender /family 12 (screening) . . . . .</i>	328
Tabla 23	<i>Coeficiente Alfa de Cronbach de School Doing Gender /family12 (screening) . . . . .</i>	329
Tabla 24	<i>Coeficiente Alfa de Cronbach si un ítem es eliminado para School Doing Gender /family 12 (screening). . . . .</i>	329
Tabla 25	<i>Prueba de Normalidad K-S para el conjunto de escalas SDG /f. .</i>	331
Tabla 26	<i>Análisis descriptivo de la variable SDG /f. . . . .</i>	332
Tabla 27	<i>Análisis de frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /f. . . . .</i>	333
Tabla 28	<i>Análisis descriptivo de la variable SDG /fs. . . . .</i>	334
Tabla 29	<i>Análisis de frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /fs. . . . .</i>	334
Tabla 30	<i>Análisis descriptivo de la variable SDG /fr. . . . .</i>	335
Tabla 31	<i>Análisis de frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /fr. . . . .</i>	336
Tabla 32	<i>Análisis descriptivo de la variable SDG /fi. . . . .</i>	337
Tabla 33	<i>Análisis de frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /fi. . . . .</i>	338
Tabla 34	<i>Análisis descriptivo de la variable SDG /f12 . . . . .</i>	339
Tabla 35	<i>Análisis de frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /f12 (screening) . . . . .</i>	340
Tabla 36	<i>Análisis descriptivo de la variable SDG /f. . . . .</i>	342
Tabla 37	<i>Estimadores robustos de la variable SDG /f según actitud. . . . .</i>	344
Tabla 38	<i>Análisis descriptivo de la variable SDG /fs. . . . .</i>	344
Tabla 39	<i>Estimadores robustos de la variable SDG /fs según actitud. . . . .</i>	346
Tabla 40	<i>Análisis descriptivo de la variable SDG /fr. . . . .</i>	346
Tabla 41	<i>Estimadores robustos de la variable SDG /fr según actitud. . . . .</i>	348
Tabla 42	<i>Análisis descriptivo de la variable SDG /fi. . . . .</i>	348
Tabla 43	<i>Estimadores robustos de la variable SDG /fi según actitud. . . . .</i>	350
Tabla 44	<i>Análisis descriptivo de la variable SDG /fi. . . . .</i>	350
Tabla 45	<i>Estimadores robustos de la variable SDG /f12 (screening) según actitud. . . . .</i>	352
Tabla 46	<i>Análisis descriptivo por sexo de la variable SDG /f. . . . .</i>	354
Tabla 47	<i>Estimadores robustos de la variable SDG /f según sexo . . . . .</i>	356
Tabla 48	<i>Análisis descriptivo por sexo de la variable SDG /f sociocultural. . . . .</i>	356
Tabla 49	<i>Estimadores robustos de la variable SDG /f sociocultural según sexo. . . . .</i>	358
Tabla 50	<i>Análisis descriptivo por sexo de la variable SDG /f relacional. . .</i>	358
Tabla 51	<i>Estimadores robustos de la variable SDG /f relational según sexo. . . . .</i>	360

Tabla 52	Análisis descriptivo por sexo de la variable SDG /f individual. . .	360
Tabla 53	Estimadores robustos de la variable SDG /f individual según sexo. . . . .	361
Tabla 54	Análisis descriptivo por sexo de la variable SDG /f12 (screening) . . . . .	362
Tabla 55	Estimadores robustos de la variable SDG /f 12 (screening) según sexo. . . . .	364
Tabla 56	Prueba t de Student para diferencias según sexo. . . . .	364
Tabla 57	Prueba U de Mann-Whitney para diferencias según sexo. . . . .	365
Tabla 58	Análisis descriptivo por sexo de la variable SDG /f. . . . .	366

#### VIDEO-CAPTURAS Y SECUENCIAS

Secuencia 1	Secuencia para el análisis gestual (1) . . . . .	386
Video-captura 1	Conversación entre Loli y su hija (1). . . . .	391
Video-captura 2	Conversación entre Loli y su hija (2). . . . .	394
Video-captura 3	Conversación entre Agustín y su hijo (1) . . . . .	406
Video-captura 4	Conversación entre Agustín y su hijo (2) . . . . .	407
Video-captura 5	Conversación entre Agustín y su hijo (3) . . . . .	407
Secuencia 2	Secuencia para el análisis gestual (2) . . . . .	419
Secuencia 3	Secuencia para el análisis gestual (3) . . . . .	420

# Introducción

---

El trabajo de investigación que aquí presentamos es sensible a las transformaciones sociales y particularmente educativas propiciadas por la entrada en la sociedad de la información. No nos referimos en exclusiva a la dimensión tecnológica. Pero qué duda cabe que la sustitución de los dispositivos analógicos por los digitales ha variado las formas en que las personas mediamos con el entorno, formas que han favorecido cambios impulsados por nuevas herramientas socioculturales, tales que la reflexividad o la agencialidad, que otorgan a las personas un rol activo para promover transformaciones absolutamente novedoso. Efectivamente, nos encontramos más cerca de la equivalencia entre sujetos y objetos en ciencias sociales a la que se aspira desde el período modernista. El simple hecho de poder plantear desde este trabajo un diagnóstico sobre coeducación representa una prueba de ello.

Sin embargo, el trecho que resta para lograr el trazado de esa equivalencia se encuentra repleto de obstáculos. Uno de los que más afecta a escuela y ciencias sociales es el de la implantación de un modelo basado en la racionalidad en su versión más avanzada. Sometida a los imperativos económicos vehiculados a través de influyentes organismos “supraestatales” de la aldea global, la escuela se ve en la dificultad de nutrir de personas calificadas a un mercado de trabajo cada vez más castigado por el paro masivo, de asumir nuevas responsabilidades socializadoras delegadas por una familia desbordada por sus propias transformaciones internas, de servir de transición hacia un espacio público cada vez más competitivo y, por tanto, en mayor medida cruel con los colectivos discriminados. Y entre estos últimos, las mujeres se sitúan como único grupo transversal a los infinitos escenarios étnicos, lingüísticos o nacionales de las sociedades posindustriales, lo que las coloca en una innegable posición de riesgo.

Se trata éste de un trabajo fundamentalmente metodológico que trata de desarrollar herramientas que logren deslizarse por los intersticios descuidados por las aproximaciones más tradicionales. Creemos que ello representa una importante laguna de conocimiento. A tal efecto, esta tesis incluye el diseño de un estudio cuantitativo, el cual ha sido evaluado — con resultados, como se verá, sorprendentes— desde la aproximación cualitativa que proponemos. Ésta se ha visto influida por multitud de enfoques muy diversos, lo que ha arrojado como resultado el diseño de un trabajo de tipo micro-etnográfico que ha acabado por nutrirse eclécticamente de otras disciplinas como la filosofía del lenguaje, la psicología sociohistórica o la sociología política.

Esta tesis, por tanto, trata de aportar claves sobre todo metodológicas que nos ayuden a leer y a interpretar mejor los procesos por los que la familia, entendida no sólo como institución socializadora sino como fundamento, desde la distinción público-privado, de la sociedad patriarcal, influye en la puesta en práctica de un nuevo modelo de escuela basado en la coeducación. Ello es llevado a cabo desde un planteamiento que persigue dos vocaciones diferentes: una primera descriptiva que trata de dibujar un panorama clásico del estado de la cuestión a muy grandes rasgos, quedando integrada en el marco normativo delimitado por el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2005; y una segunda que desciende al plano intersubjetivo para indagar en dinámicas generadoras de desigualdad en el seno de la familia que, entendemos, sirven para entorpecer las propuestas escolares basadas en la igualdad.

La investigación aquí presentada se articula en tres bloques: un primero de fundamentación teórica que integra 4 capítulos, en el que se revisan trabajos tanto teóricos como metodológicos, provenientes en ocasiones de muy diversas disciplinas, que nos han aportado argumentos conceptuales y metodológicos para la identificación y sobre todo la interpretación de los fenómenos por los que nos interesamos; un segundo en el que se exponen detalladamente las dos metodologías aplicadas, una cuantitativa y una cualitativa y principal, así como los procedimientos seguidos para analizar los datos; y, finalmente, un tercer bloque en el que se exponen los resultados y en el que se hacen explícitas las conclusiones obtenidas.

En lo que concierne al apartado teórico, el **capítulo 1**, de naturaleza fundamentalmente sociológica, trata de trazar una asociación entre la entrada en la sociedad

de la información y las posibilidades de empoderamiento de los nuevos sujetos trámite la educación. El **capítulo 2**, el cual representa el fundamento principal de la metodología cualitativa de nuestro trabajo, se nutre fundamentalmente de la perspectiva de la teoría dialógica de Mijaíl Bajtín para tratar de dar respuesta a fenómenos actuales que se sitúan en el marco de las interacciones, y que tienen que ver con la interiorización de una racionalidad de última generación que colabora en la perpetuación de los procesos discriminatorios contra las mujeres. El **capítulo 3** se centra en exclusiva en el problema del diagnóstico educativo de género en la actualidad, incidiendo en la confrontación entre las aproximaciones estáticas, basadas en el significado, y las dinámicas, basadas en los sentidos, y tratando de profundizar en el impacto que estos dos tipos de diagnóstico presentan en el planteamiento de intervenciones futuras. Por último, el **capítulo 4** plantea una serie de estudios que han abordado las actitudes de género en el seno de la familia, desvelando un eje autoritario que parece regir en las relaciones entre hombres y mujeres de la familia posindustrial, y estableciendo una analogía con la autoridad generacional que sirve para definir el estado de tutela de los hijos e hijas.

En relación al apartado metodológico, el **capítulo 5** explica el planteamiento y el diseño de la investigación a partir de las ya mencionadas dos metodologías, mientras que el **capítulo 6** expone los procedimientos y criterios seguidos para el análisis de los datos.

El tercer y último bloque se encuentra dedicado a la exposición de los resultados (**capítulo 7**) así como al planteamiento de las conclusiones a las que se ha accedido tras la aplicación del estudio (**capítulo 8**)

A título complementario el trabajo contiene un total de 4 anexos, los cuales contienen documentos importantes incluidos en el diseño y desarrollo de la investigación, así como una serie de información adicional que por motivos de extensión no ha sido incluida en ninguno de los capítulos arriba mencionados.





# Capítulo 1

## **La Transformación Sociocultural hacia la Igualdad desde la Construcción Sociológica de Sujetos:**

### *El diagnóstico-proyecto*

#### 1.1 Introducción

Hoy día, nadie parece dudar de que la entrada en la sociedad de la información ha supuesto, fundamentalmente, una revolución en la manera de concebir la vida social a todas las escalas, entendidas estas últimas no sólo desde sus diversas concepciones científicas sino considerando además aquellas otras que acceden a su sentido a través de la experiencia cotidiana. Creemos de hecho esencial ese matiz que distinguen algunos otros autores, pero que fue desarrollado con especial sistematicidad por el psicólogo Lev Vygotsky (1995) a través de sus nociones de conceptos espontáneos y científicos. En el plano estrictamente científico, las disciplinas sociales no sólo no pueden permanecer ajenas a los cambios que el modelo de sociedad emergente precipita, dado que ellas mismas representan el sentido de éstos, abarcando las distintas acotaciones abiertas que permiten dibujar la trayectoria de la historia en su transitar hacia un infinito panorama de carácter plástico y dinámico, cada vez más confundido por la emergencia de un tipo de virtualidad más real que la abordada tradicionalmente por disciplinas como la semiótica.

El nuevo escenario marco de las ciencias sociales se encuentra frente al problema de dar cabida a una cultura de la virtualidad real, edificada para Manuel Castells (1997) sobre «un sistema de medios de comunicación omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformación de los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la constitución de un espacio de flujos y del tiempo atemporal, como expresiones de las actividades dominantes y de las élites gobernantes». Ello hace incompatible que lo social continúe siendo analizado desde las disciplinas que comparten dicho objeto de estudio exclusivamente a posteriori, lo que orienta el desarrollo de la ciencia a discurrir en paralelo a la construcción del propio social. Este hecho conlleva la superación de las visiones "curriculares" de la historia que la definen como disciplina que se preocupa sólo de la

confirmación y ordenación de los hechos y acontecimientos pasados; antes al contrario, ésta sólo trata de comprender el presente. Esa es, al menos, la lectura que damos a la noción de social explicitada en el enfoque actor-red del sociólogo Bruno Latour (2006).

Pero el acompañamiento que la ciencia había comenzado a brindar a lo social desde el ocaso del siglo XX no había resultado suficiente para que éste hubiera abandonado del todo su componente fosilizado y decidido orientarse hacia la conciliación de su movimiento. Una noción dinámica de lo social no puede serlo completamente sólo desde la ciencia, sino que necesita nutrirse de su elemento más preciado y a la vez básico, las personas, vinculando la participación de éstas al desempeño de papeles activos. El también sociólogo Castells (1996, 1997 y 1998) irrumpía entonces para alertar de la necesidad de abordar cuestiones como la identidad o las actitudes desde la formación no ya de individuos sino de sujetos. En educación, perspectivas como la del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Vargas y Flecha, 2000; Aubert *et al.*, 2008) comenzaban a conciliar lo científico y lo cotidiano en la práctica educativa. De este modo, la definición de una sociedad de la información se convertía en una ocasión para resolver el viejo problema inherente al modernismo, y frente al que el propio modernismo y su revisión posmodernista se doblegaron: la equivalencia entre sujetos y objetos de investigación.

El vínculo al que alude Castells presenta por sí mismo alguno de los componentes necesarios para asentar un estudio de las características del que aquí exponemos. La consideración de la identidad y las actitudes en el empoderamiento de los individuos no sólo aporta claves para el abordaje de la transformación de éstos en sujetos, sino que, de forma paralela, supone una invitación al tratamiento científico de la diferencia y con ella de la desigualdad en la sociedad. En concreto, la sociedad patriarcal representa, por recordar el análisis de Pierre Bourdieu (1979), un *habitus* que se manifiesta en toda la graduación que abarca desde lo local hasta los distintos niveles macrosociológicos, el cual parece seguir encontrando acomodo en las muy distintas sociedades conformadas por la humanidad; sin embargo, a diferencia de la lectura que tradicionalmente se otorga a la propuesta del sociólogo francés o de la soportada por él mismo, entendemos los *habitus* como dinámicos, por lo que sus “campos” se definen no por estructuras predeterminadas por la ciencia, en especial la sociológica, sino por algo tan elemental y a la vez complejo como las relaciones que mantienen las personas; este último aspecto hace especialmente adecuada la

consideración de otras disciplinas de estudio tales que la psicología, la lingüística, la antropología, la historia y, por supuesto, la filosofía.

Según nuestra perspectiva, el *habitus*, tal y como viene expuesto por Bourdieu (1979), aparece como incrustado en, por así decirlo, zócalos sociales, es decir espacios circunscritos a áreas del medio ecológico, habilitados para la acción humana por instrumentos simbólicos y artefactos culturales, prestos para la posterior acogida y acomodo de personas; este planteamiento sirve al sociólogo francés para explicar la conformación estática de un contexto sociocultural determinado. La estaticidad de estos contextos hace práctico el esbozo de categorías para un tipo de estudio sociológico determinado, pero presenta en nuestra opinión el inconveniente de hacer de los actores protagonistas de un juego consistente en encontrar una salida -que incluso a veces se muestra explícitamente- al tiempo que se les tiene prohibido el desplazamiento: ello, más allá del fuera de toda duda compromiso personal, profesional y político de Bourdieu por la mejora de las condiciones de vida de las clases desfavorecidas, no favorece verdaderamente sino la perpetuación de la desigualdad. Es ésta también la opinión de Leslie McCall, en su caso respecto al género (ver capítulo 3), para quien «el *habitus* de las mujeres se encuentra globalmente asociado al lugar de éstas en el mundo doméstico y en la familia, su pertenencia al mundo público del trabajo o de la formación, no pareciendo poder ser fuente de transformación de sus *habitus*», al tiempo que la esfera profesional es para Bourdieu sexualmente neutra, en otras palabras las diferencias existentes entre hombres y mujeres carecen de consecuencias en la formación de los *habitus* sexuales (McCall, 1992; citada en Devreux, 2010).

De acuerdo sólo parcialmente con la crítica de Latour (2006) a Bourdieu, dado que para nosotros el contexto es asumible como contorno dinámico construido por los actores para sustentar sus propias acciones, lo que supone el logro de dotar de situacionalidad a estas últimas mediante la fusión de acción y contexto en una misma topografía, creemos que son el conjunto de las personas, es decir no sólo aquéllas cuyas actividades principales se encuentran vinculadas a la ciencia (entendida su autoridad en el fluido relacional por el que negocian con las políticas) como proveedora principal de conocimiento oficial, quienes se encargan de establecer la realidad social, para lo cual hacen uso de las herramientas culturales que construyen a partir de los instrumentos que encuentran a su disposición en el ambiente. Tomando en consideración estas premisas teóricas, la perspectiva pedagógica aquí

aplicada no podía sino comprometerse con el cambio, lo que es compatible con la aceptación y el convencimiento de que el patriarcado se conforma como un *habitus* a gran escala, no así con que la educación -y entendemos, siguiendo a Gimeno (2008), el diagnóstico o la evaluación como una actividad dirigida a la formación de personas- deba orientarse a la asunción de este hecho como si se tratara de una realidad exógena y por ende inamovible.

Creemos que el planteamiento de una noción de *habitus* "en movimiento" no invalida la propuesta de Bourdieu sino que, antes al contrario, supone una aportación más igualitaria en tanto facilita una salida a unos actores hasta ese momento encerrados e inmovilizados tras los muros del espacio que define el tiempo detenido. Como subraya en términos similares Latour (2006), la perspectiva dinámica aparta al investigador del privilegio exclusivo de decisión sobre el devenir de los considerados objetos de investigación. El panorama que ésta aporta es el de personas que, más bien, hacen uso a modo de guía de los trazos históricos del *habitus*, lo que supone al menos un ejercicio de extracción y compilación en el proceso de construcción del contexto social. Tanto la extracción como la compilación representan auténticas actividades comunicativas de investigación para las personas que las realizan. En el transcurso de éstas, las personas afrontan el problema inevitable de la continuidad de los saltos temporales entre la realidad anterior y aquella por construir, tal y como sucede explícitamente en la ciencia de la historia, lo que tiene lugar en un contexto espacial que se ve regularmente empujado por la temporalidad. Por tratarse precisamente de una circunstancia promovida por el avance del tiempo, la continuidad contextual representa un reto inevitable en la puesta en práctica de acciones humanas de indistinta tipología; de acuerdo con autores como Jerome Bruner (1991), el afrontamiento de dicho reto encuentra en el aparato narrativo su instrumento más eficaz. He ahí probablemente la razón principal que justifica nuestro interés por el discurso en el estudio de los cambios promovidos por la educación.

La narración permite, por tanto, salvar los saltos temporales entre la realidad anterior y aquélla por construir. Ello, por un lado, se integra con facilidad en una dinámica de cambio que permite la superación del significado de un acontecimiento en sí para su transformación en sentido -en otras palabras, sirve para activar el movimiento del significado-; por otro, favorece la circunscripción de las acciones humanas en el interior de un espacio cuyo proceso de habilitación en términos culturales representa la construcción

del contexto. Un enfoque dinámico de diagnóstico en educación debe mostrarse sensible, en consecuencia, tanto a los procesos de negociación de los significados como a la contextualización de éstos, teniendo en cuenta, por un lado, las herramientas empleadas en la ejecución de los procesos historizados de extracción, y por otro, el criterio espacial de verosimilitud que garantiza la continuidad contextual en su sentido histórico.

Latour (2006) reformula insistentemente la noción de contexto, la cual parece querer vincular indefinidamente a las viejas estructuras del modernismo, aunque lo que por el momento nos interesa es el modo en que este autor sustenta su constructivismo sociológico sobre unos ensamblajes accesibles exclusivamente por vía relacional, siendo esta última aportación de especial utilidad en nuestro trabajo por su capacidad para romper la distinción entre los tradicionales planos micro y macro de la sociología; Castells (1997), por su parte, parece focalizar su atención en las personas, en concreto en cómo éstas tienen acceso a la participación en estos procesos de construcción. A través de este trabajo, tratamos de poner de manifiesto que, a pesar de provenir de tradiciones teóricas en apariencia distanciadas entre sí, los puntos de vista de ambos sociólogos de nuestro tiempo pueden aparecer como complementarios en lo que concierne al valor otorgado a la persona en la construcción de la cultura, así como al carácter comunicativo que subyace a estos procesos, al tiempo que pensamos que las citadas aportaciones pueden nutrir el desarrollo de teorías sociales igualitarias, lo que emerge con especial énfasis en la aplicación de la perspectiva de género. En este sentido, cuando denunciemos que muchas mujeres carecen de voz por mor de su sexo, con asiduidad no dudamos en hacer referencia a un término comunicativo (voz) para exponer los obstáculos que éstas afrontan para acceder a la construcción del contexto social: en definitiva, las dificultades que encuentran para convertirse en sujetos.

Así pues, como investigadores en educación, defendemos la puesta en práctica de enfoques dinámicos porque éstos se tornan más igualitarios, al tiempo que, como profesionales, creemos que el objetivo prioritario de la práctica educativa debe encontrarse orientado hacia la formación de sujetos. En la era digital, la pedagogía tiene una oportunidad única para derivar de una obsoleta visión de educar a personas para su integración en una sociedad ya establecida, hacia el fomento de capacidades en éstas que les permitan transformar el contexto social, llevando todo ello a cabo además en condiciones de igualdad.

Los contextos digitales, pues, emergen en las relaciones entre sujetos, mientras que sus muros intangibles se refuerzan en las negociaciones de los significados que, en palabras de Jürgen Habermas (1987a, 1987b), tienen su base en el "entendimiento". Pero como el antropólogo cultural Clifford Geertz (1994)<sup>1</sup> advierte ya en 1973 a través de la práctica de una etnografía interpretativa por la que se opone al descifrado semiótico promovido por enfoques estructuralistas, la noción de entendimiento como proceso se sitúa más allá del uso de una lengua compartida, más concretamente en todo aquello que queda ajeno a la comprensión aun cuando se comparte el significado de las palabras en un código determinado. Esta noción etnográfica sin aparente vocación educativa de Geertz se ajusta con fidelidad, precisamente, a lo que nosotros entendemos como discurso.

A pesar de ello, los retos en educación de la sociedad actual no se limitan a la formación de sujetos a partir de lo que Castells (1997) o Touraine (1995) denominan individuos, sino que éstos, además, deben tornarse capaces de gestionar junto a otros sujetos la cantidad ingente de información recluida en el pasado en lo que Fernández-Enguita (2009) y Pérez-Gómez (2008) aciertan en denominar "templos del saber". En consecuencia, el desarrollo de modelos pedagógicos en la sociedad de la información afronta la construcción de toda una nueva noción de alfabetización, comúnmente denominada alfabetización digital, que para nosotros trasciende la dimensión meramente instrumental a la que se reducían los antiguos modos de percepción de la desigualdad. Aunque se ha demorado algo su toma de conciencia, y en educación el incumplimiento de las expectativas generadas por el e-learning -creemos- representa una prueba de ello, resulta importante reseñar que la entrada en la sociedad de la información ha supuesto además, como intelectuales como Ramonet (2003) han subrayado ya, un tránsito entre el paradigma del progreso y la superación de éste marcada por la comunicación, lo que encuentra su paralelismo filosófico en la superación que, en nuestra opinión, la teoría de Habermas ejerce frente a la de Foucault en la reflexión en torno al discurso.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, sustentamos que la empresa educativa de nuestros días supone la puesta en práctica de modelos que encuentran su punto de inicio en las personas, la comunicación y el contexto, pero que lejos de dedicar sus actividades al mero descifrado del significado de dichos términos, como si de anuncios publicitarios dirigidos a un público conocedor de un código determinado se tratase, descarta

---

<sup>1</sup> *Publicado originalmente en 1973 con el título "The interpretation of cultures: selected essays"*

el desarrollo de acciones pedagógicas motivadas por una suerte de clientelismo digital superador de su predecesor postmoderno para situarla en el tránsito hacia su redefinición en sujetos, discurso y cultura.

## 1.2 La nueva noción de lo sociocultural y su integración en los espacios del discurso escolar

La escuela sostiene uno de los ejes principales para la vertebración del escenario social, entendido éste tanto en su sentido espacial como en el temporal; este último se encuentra representado por las dinámicas que en dicho escenario tienen lugar. Como subrayaremos a lo largo de las próximas líneas fundamentalmente en la exposición de Castells (1997), en la sociedad de la información la tecnología se incorpora para llevar a cabo la articulación de ambas dimensiones espacial y temporal, creando a partir de sus cambios, de una parte, una nueva temporalidad marcada por la presencia intensa de una dinamicidad irregular que arrastra pasado y futuro al instante presente, este último comúnmente denominado “tiempo real”; y redefiniendo, de otra, los espacios para la acción, lo que sirve para promover la emersión de un espacio paralelo al físico que el propio Castells (1997) ha denominado “virtualidad real”. Lo expuesto, en consecuencia, requiere una reconfiguración social que queda a cargo en buena medida de la institución escolar, a través de la cual las personas deberán adquirir las habilidades necesarias para incorporarse a las nuevas dinámicas de construcción del entorno sociocultural.

En un modelo de sociedad en pleno tránsito desde un paradigma subyacente basado en el progreso de la ciencia hacia otro sustentado en la comunicación, la escuela pasa de ser el garante del acceso al considerado conocimiento científico para devenir en primera instancia el agente principal para la construcción del mismo; en una sociedad llamada de la información, esta construcción sólo tiene sentido, como insistiremos a lo largo de todo nuestro trabajo, si se realiza en condiciones de igualdad; en segunda, la institución escolar se convierte en testigo de todos los procesos de desarrollo que se producen desde los *self*<sup>2</sup> hasta los colectivos propios de las organizaciones sociales complejas, incluyendo el conjunto

---

<sup>2</sup>Concepto acuñado por George Herbert Mead y Erving Goffman (Geertz, 1994), siendo su desarrollo uno de los referentes de la obra de Jerome Bruner, y que en español podría en algunos casos traducirse como “sí mismo/misma”. Se ha preferido mantener el término en inglés (haciéndolo invariable en su forma plural, irregular en su lengua original) por la precisión de su significado en contraposición a la posible traducción citada con anterioridad, además de por encontrarse su uso lo suficientemente extendido en el panorama científico internacional

de cambios que sufren los individuos de forma previa a su conformación como ciudadanos. Al menos en cuanto al diagnóstico, este conglomerado de objetos contrastados de investigación sugiere una aproximación interdisciplinar con capacidad para abarcar las relaciones comunicativas que vinculan las dimensiones cognoscitiva y cultural. La dinamicidad de la sociedad de la información convierte al citado uso de aproximaciones interdisciplinares en imperativo metodológico. En este sentido, uno de los desafíos que afronta nuestro trabajo es el de mostrar como una posibilidad real la práctica de diagnósticos educativos “en movimiento”.

Pero antes de adentrarnos en el análisis de las dinámicas socioculturales, creemos conveniente reconocer que, en nuestro caso, el objeto último de éste es el de abordar la situacionalidad en el marco institucional de la escuela; ello requiere llevar a cabo una reflexión más amplia en torno al espacio sociocultural. En este sentido, el logro de dotar de situacionalidad a la institución escolar quedará a merced de fundamentaciones teóricas procedentes principalmente de dos perspectivas complementarias: la primera sociológica, desarrollada a partir de las nociones divergentes de “red” en los trabajos de Castells y Latour; y una segunda que toma como referencia los trabajos socio-históricos de Vygostky, el enfoque dialógico liderado por Bajtín, el interaccionismo simbólico de Mead, y la mucho más reciente Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, para tratar de recrear el espacio sociocultural desde la relación mediada por la capacidad de lenguaje de sus artefactos con las personas, la ampliación de la vía comunicativa al conjunto de las acciones humanas, y el discurso como vehículo principal para la habilitación de este escenario simbólico. El presente capítulo se desarrolla sólo en torno a la primera de estas perspectivas, es decir la más tendente a la esfera sociológica.

### *1.2.1 Cultura y sociedad comparten una topografía holística, pero son objetos de estudio diversos*

El escenario discursivo emerge como espacio compartido estrictamente por seres humanos, cuya composición difiere de la del mundo físico, pero que mantiene relaciones trascendentales con este último. Creemos que este espacio sirve, fundamentalmente, para dotar de perspectiva humana al mundo físico, lo que supone dar sentido en su conjunto a los elementos de la naturaleza pre-discursiva así como a aquellos de la objetividad. En educación, como en otras disciplinas en las que la cultura se convierte en objeto de estudio necesario, la aparición de este nuevo espacio genera un dilema básico pero no por ello



menos importante, que irrumpe con especial fuerza a la hora de establecer aproximaciones metodológicas coherentes: ¿dónde se ubica la cultura? y consecuentemente, ¿cuál es la perspectiva que nos permite percibirla en términos científicos?: ¿la de un testigo que describe un todo ya conformado, en el que espacio pre-discursivo y discursivo han sido dotados de sentido con anterioridad desde una ubicación que se escapa a todo interés metodológico?; ¿o bien aquella que se sitúa en la emergencia de la cultura, transformando nuestro testimonio en participación, integrando con ello el sujeto en el objeto de estudio?

Desde nuestra perspectiva, dar respuesta a la primera de las preguntas resulta más sencillo que hacerlo con las dos restantes. En nuestra opinión, la cultura, a diferencia de la sociedad, se encuentra no sólo en ese espacio que semiotistas como Fontanille (1999) han acordado denominar “experiencia sensible”; esta experiencia sensible, sin embargo, sirve de referente para la construcción de la cultura tanto en este mismo como en el resto de espacios que aquella encierra. Tomando prestada la expresión de la psicóloga Barbara Rogoff (1990), creemos que la cultura es una especie de “caja de herramientas” que pone a disposición de las personas que la comparten los útiles necesarios para resolver los problemas que se plantean en ese medio. Ello no presupone, como algún modelo de tradición semiótica podría sugerir, que las personas hagan uso de los mismos útiles para la resolución de problemas idénticos. Siguiendo esta lógica, la cultura variará en su vertiente compositiva en función del medio en que se encuentre, el cual, paralelamente, servirá para definir los tipos de problemas a resolver; luego nuestra tarea inicial deberá verse orientada, más que a la definición de cultura, a la identificación de los distintos espacios que ésta ocupa amén de las formas que adquiere.

En este sentido, los orígenes de la antropología tras los primeros esfuerzos por renunciar a las explicaciones evolucionistas (las cuales resurgen a mitad del siglo XX de la mano de Leslie White y Julian Steward, este último padre de la llamada “ecología cultural”) nos ofrecen algunas pistas fundamentales. En concreto, durante el primer tercio del siglo pasado, Malinowski desarrolla en Reino Unido una antropología social fundamentada por un conjunto de tesis de tipo funcionalista, haciendo uso para ello de una noción de cultura muy dependiente del medio físico; mientras tanto, en Estados Unidos, Franz Boas, aun usando métodos muy cercanos a los enfoques naturalistas (Harris, 1979), generaba una antropología cultural que pretendía nutrirse de la historicidad de los datos. Dicho de otro

modo, ambos padres de la antropología ponen de manifiesto que la etnografía permite el abordaje de cultura y sociedad como objetos de estudio diversos.

Pero por otro lado, la exploración teórica del desarrollo de disciplinas cuyo objeto de estudio es la cultura, como no es el caso exclusivo de la antropología cultural sino también el de la sociología o la psicología cultural, nos muestra que el componente holístico de aquella contradice por definición la lógica de la ciencia tradicional en torno al mundo físico. En este sentido, el desarrollo de la teoría antropológica se muestra, de nuevo, especialmente ilustrativo. En dicha disciplina, perspectivas modernas como la ya citada ecología cultural, desde un evolucionismo multilíneal o neoevolucionismo, han pretendido, a nuestro juicio erróneamente, situar la cultura en el conjunto de relaciones tecnoecológicas y tecnoeconómicas, en un esfuerzo como señala Harris (1979) por «dar más fuerza a las credenciales científicas de la antropología cultural en el seno de las prestigiosas y sólidamente fundamentadas ciencias naturales». Efectivamente, consideramos importante que la ciencia social apunte hacia la exploración de las relaciones, lo que de ningún modo significa que ello haya de hacerse sincrónicamente desde las «ciencias médicas, la biología, el estudio de la nutrición, la demografía [o] la agronomía, disciplinas todas que gozan de altos niveles de apoyo económico» (Harris, 1979). En otras palabras, las relaciones son importantes, pero no únicamente las que se producen en el mundo físico, pues éstas suelen aparecer sometidas a leyes impuestas, bien por la naturaleza en un teórico contexto pre-discursivo, bien por el ser humano en el contexto de la así denominada objetividad.

En educación, el establecimiento análogo de leyes culturales a partir de aquellas de la naturaleza supone la promoción de culturas regidas por la dominación y el determinismo, como se pone de manifiesto tanto en el estudio retrospectivo del pensamiento modernista como en el análisis de las devastadoras consecuencias históricas que este modelo comporta. Como resulta innecesario aclarar aquí, los sistemas educativos juegan un papel fundamental en la dotación de validez de los postulados ligados al pensamiento; en este sentido, por utilizar la terminología propuesta por Jerome Bruner (1991), podemos afirmar que, nutrida por la noción de ciencia y conocimiento más efectiva del ideario argumentativo del plano político, la escuela se convierte en una fuente de "canonicidad". Como trataremos de mostrar a lo largo del presente trabajo, la escuela modernista no promueve la confrontación de la canonicidad que genera con otras fuentes argumentativas posibles así como canales de comunicación alternativos al político. Este hecho de no previsión del intercambio desde el

plano político sirve para anular la dialogicidad que apunta Freire (2003), fomentando en definitiva que la canonicidad devenga estructura.

Esta situación cambia cuando el objeto es lo social. El sociólogo Bruno Latour (2006), por ejemplo, plantea un método de estudiar lo social de forma constructivista pero sin necesidad de apelar al llamado constructivismo social<sup>3</sup>; una forma ésta, además, alejada de los enfoques estáticos. Para el autor francés, existe una sociología alternativa a aquella que preestablece las categorías de actores, métodos y dominios de lo social; ésta se sustenta en la sustitución de los citados elementos por las controversias que llevan a la constitución de los mismos (Latour, 2006). El propio Latour (2006) revela cinco tipos principales de incerteza que sirven para abarcar el conjunto de controversias, conservando al mismo tiempo las principales intuiciones de las ciencias sociales. Éstas giran en torno a:

- 1) La naturaleza de los agrupamientos: existen numerosas formas contradictorias de asignar una identidad a los actores;
- 2) la naturaleza de las acciones: desde que se prosigue una acción dada, un gran abanico de seres irrumpen con objeto de transformar los objetivos iniciales;
- 3) la naturaleza de los objetos: la lista de entidades que participan en las interacciones sociales se encuentra mucho más abierta de lo que se admite habitualmente;
- 4) la naturaleza de los hechos establecidos: las controversias se multiplican sobre la naturaleza de las ciencias naturales y sus cada vez más extraños vínculos con el resto de la sociedad;
- 5) y, finalmente, los tipos de estudio conducidos bajo la etiqueta de una ciencia de lo social, en la medida en que no se termina de ver con claridad dónde radica el carácter empírico de las ciencias sociales (Latour, 2006).

Y se resumen del modo que sigue: «Nada de grupo, sino agrupamientos continuos; nada de actor, sino formas de existencia [agencialidad] que le hacen actuar y de las que comprende mal su origen y fuerza; nada de interacción cara a cara, sino largas cadenas de

---

<sup>3</sup>En el capítulo que dedica a desarrollar su “cuarta fuente de incerteza”, Latour (2006: 131) manifiesta que agregar “social” al término “constructivismo” sirve para «pervertir completamente el sentido de este último», desembocando su reflexión en la definición de “constructivismo” como contrario de “constructivismo social”. Para una profundización en esta cuestión: Bruno Latour (2003): “The Promises of Constructivism” y Ian Hacking (1999): “The Social Construction of What?”

mediación a través de objetos de toda naturaleza cuya presencia pasa bruscamente de visible a invisible» (Latour, 2006).

### *1.2.2 Las pistas del arte en el estudio de la habilitación del escenario cultural: la acción mediada trasciende la canonicidad vehiculada por el código semiótico*

Las aportaciones provenientes de las ciencias de lo social y lo cultural a este respecto no podían finalizar en la mera distinción entre los contextos sociocultural, ecológico y pre-discursivo, este último desarrollado fundamentalmente desde teorías semiótico-psicoanalíticas como la de Julia Kristeva (1980), habida cuenta que métodos tan cualitativos como el etnográfico nos ofrecen el abordaje de la cultura de manera pormenorizada al tiempo que logran mantener intacta su propiedad holística. Este es el caso de las reflexiones sobre los signos de Geertz (1994), las cuales le impulsan a focalizar en el análisis del fenómeno de la creación cultural en primera instancia, escogiendo el arte como categoría de estudio representativa, con objeto de abordar su conexión con la vida colectiva en segunda. Su primera aportación a esta cuestión supone el alejamiento de dicha conexión del terreno de lo instrumental para su asentamiento en un singular, por oposición al estructuralista, plano semiótico (Geertz, 1994). Para el autor californiano, los rasgos que particularizan un estilo artístico no sirven para materializar un modo de experiencia, sino para subrayar «una actitud particular ante el mundo de objetos» (Geertz, 1994); en consecuencia –continúa– «una teoría del arte es al mismo tiempo una teoría de la cultura, y no una empresa autónoma», lo que le sirve para lanzar una nueva crítica a la semiótica estructuralista: «y si debe ser una teoría semiótica del arte la que trace la vida de los signos en sociedad, no podrá hacerlo mediante un mundo inventado de dualidades, transformaciones, paralelismos y equivalencias» (Geertz, 1994).

Las contribuciones de Geertz y otros teóricos afines a los modelos interpretativos, como es el caso del psicólogo Jerome Bruner, permiten ir más allá de la mera distinción entre lo social y lo cultural, superando la estatificación de ambos términos y con esta última la consecuente reclusión de emisores agentes y receptores pacientes en el primero, y la fosilización de significados ya negociados por otras personas ajenas a las anteriormente mencionadas en el segundo. Lo social, es decir las personas, más allá de su relación agente o paciente con la acción, y lo cultural, o lo que resulta equivalente en este nivel de estudio, los significados una vez éstos han sido situados, a saber los sentidos, comparten a la luz de las perspectivas interpretativas una misma topografía, lo que presupone una apropiación

individual del significado inicialmente ajeno por parte de las personas durante la puesta en práctica. Otra cuestión que no ha lugar a discutir aquí es si, como subraya Rogoff (1990), las personas tienen consciencia o no de que esos significados han sido verdaderamente “suyos” antes o durante la puesta en práctica.

En este sentido, cuando Bourdieu (1992) adjudica a Flauvert la invención de la estética “pura”, la cual le sirve para afrontar un problema de la representación de «lo más alto y lo más bajo, lo más noble y lo más vulgar, la bohemia y el gran mundo» al que acaba subordinando a los sujetos, no está sino totalizando ese escenario con objeto de mantenerlo alejado, esto es, haciéndolo inasible a la apropiación humana en la recreación del contexto real de acción. Aunque la *totalización* es un fenómeno que expondremos en mayor profundidad en el capítulo 2 del presente trabajo, podemos adelantar que enfoques como éste convierten en intrusa por reducción a toda persona que no presente la maestría del código. El código lingüístico, como veremos en ese mismo capítulo, se convierte en la herramienta fundamental para la racionalización del saber, lo que tiene lugar en el medio político. Se trata, por otro lado, de una definición de situación propia del análisis que la semiótica estructural hace de la estética.

### 1.2.3 *Hacia una etnografía educativa sin actores “intrusos”*

Nuestra propuesta, sin embargo, no plantea convertir en intrusa a toda persona que se aproxime al código privilegiado por la escuela, por lo general de tipo “lingüístico elaborado” en la propuesta de Bernstein (1993)<sup>4</sup>, sino más bien todo lo contrario, creemos necesario que ésta ayude a conformar esa topografía dinámica y por ende compuesta de artefactos no totalizados, que integra tanto lo social, incluidos en esta categoría los distintos tipos de saberes -fundamentalmente popular y científico-, como lo cultural. El modelo que proponemos se basa en una noción de comprensión incorporada a la acción, la cual tiene mucho que ver con el acuerdo y poco con el descifrado de una otredad en torno a lo que algún miembro de ésta dijo o quiso decir. En consecuencia, la cultura objeto de nuestro diagnóstico, la que realmente nos interesa, no es la de los elementos totalizados y por ende inapropiables por las personas durante la construcción performativa de su realidad, sino la

---

<sup>4</sup> Bernstein (1993) diferencia entre “código lingüístico elaborado”, que hace referencia al lenguaje típico que domina los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contextos académicos institucionalizados, y “código lingüístico restringido”, vinculado a la práctica de acciones de la realidad cotidiana

que permanece abierta con objeto de permitir a los sujetos dotar a ésta de continuidad histórica. Es esta cultura real la que supera a la historicidad muerta, en el sentido en que no es apropiable, de la que hace uso Bourdieu (1992) en sus reflexiones en torno al arte: «su dominio de todas las exigencias de la forma le permite afirmar casi sin límite el poder del que dispone para constituir estéticamente cualquier realidad del mundo, comprendiendo aquellas de las que, históricamente, el realismo ha hecho su objeto de elección» (Bourdieu, 1992). En base a lo expuesto, resulta evidente que nuestra perspectiva demanda con insistencia un vehículo con capacidad para convertir en performativa cualquier categoría de la cultura, así como que éste sirva para delimitar las fronteras simbólicas de la escuela.

El dinamismo que Geertz imprime a sus reflexiones parece sugerirnos el desarrollo de aproximaciones diagnósticas centradas en modelos etnográficos aplicados a la educación, algo que autores como Landri (2013) han llevado recientemente a cabo sobre lo que han acordado denominar “aprendizaje tecnologizado”<sup>5</sup>. La algo prolongada para los fines que aquí nos proponemos reflexión del antropólogo estadounidense en torno al arte, así como su contraposición a la visión más estática de Bourdieu, resulta suficiente para poner a nuestra disposición el vehículo por el que anteriormente clamábamos: «Si hemos de poseer una semiótica [...] de cualquier sistema de signos que no sea axiomáticamente independiente, tendremos que dedicarnos a una especie de historia natural de los signos y símbolos, a una etnografía de los vehículos del significado» (Geertz, 1994), la cual nosotros localizamos en el discurso.

Es ya al final de su reflexión cuando el autor norteamericano encuentra cabida para esbozar una dimensión performativa que nos servirá para llevar a cabo la delimitación de los muros simbólicos de la escuela, lo que representa para nosotros un requisito necesario para el estudio de la situacionalidad de las acciones que en la institución educativa tienen lugar: «el significado es uso, o con mayor exactitud, proviene del uso, y sólo analizando esos usos de una forma exhaustiva [...] seremos capaces de averiguar algo general sobre ellos» (Geertz, 1994). De este modo Geertz, quizá sin saberlo, colabora en sentar las bases metodológicas para el desarrollo de modelos de diagnóstico dinámico al amparo del entendimiento y en torno a los ejes del discurso y del significado.

---

<sup>5</sup> Traducción literal que hacemos del término inglés “*technologised learning*” (Landri, 2013)

#### *1.2.4 La dimensión dinámica de cultura y sociedad: el discurso*

Estas aportaciones de la antropología aplicadas al estudio de la práctica educativa nos llevan al replanteamiento del significado de lo sociocultural. Extrayendo de dicha noción los aspectos que se han tornado más relevantes en nuestra investigación, lo sociocultural se presenta como la forma visible que adquiere la cultura sobre las personas. Ello nos permite ser conscientes de que el medio sociocultural no acapara el conjunto de formas culturales existentes, pero sí los elementos necesarios para la construcción de la cultura. El matiz fundamental que nos aleja de enfoques materialistas es que, aunque reconocemos la existencia de elementos generadores de cultura en el ambiente ecológico, entendemos que las herramientas fundamentales para la construcción de ésta emergen durante su uso, esto es su expresión performativa, alojados en esos vehículos del significado que citaba con anterioridad Clifford Geertz. Uno de estos vehículos se torna de especial interés para nuestros propósitos en educación por sus particulares propiedades en cuanto a difusión e impacto: el discurso.

Aunque como adelantábamos con anterioridad, el presente trabajo dedicará un apartado específico a ello fundamentado desde los estudios en torno al lenguaje y la comunicación (capítulo 2), por el momento podemos exponer nuestra tesis inicial de que lo social y lo cultural permanecen unidos durante el discurso, tomando en ausencia de él vías que, en aras de mejorar la comprensión expositiva, calificaremos de divergentes: una externa para lo social y una interna para lo cultural. A pesar de que ambas vías pueden distinguirse metodológicamente, existe un apoyo constante y recíproco entre la una y la otra. El lenguaje, con una vertiente social ceñida en mayor medida al uso de un código lingüístico determinado y socialmente validado como lengua, dialecto o alguna categoría similar, y otra cultural fundamentada en elementos inasibles como la comprensión, el entendimiento, la intención o el acuerdo, representa el ejemplo probablemente más trascendental de ello. Pero lo que de momento nos interesa mostrar aquí es que, en términos metodológicos, sociedad y cultura son abordables como realidades estáticas y de hecho así lo han sido tradicionalmente para disciplinas como la sociología, la lingüística o la antropología; sin embargo, creemos no sólo posible sino además necesario, como trataremos de poner de manifiesto a lo largo de este trabajo, aproximarnos a ellas también de un modo dinámico.

En este sentido, destacamos los esfuerzos de Bruno Latour (2006) por construir una noción de lo social “en movimiento”, a pesar de que, por ahora, su aproximación muestra una cierta incapacidad para el planteamiento de estrategias metodológicas capaces de captar ese movimiento; este último punto ha valido al autor francés el ser acusado desde enfoques como el feminista de practicar una sociología de corte especulativo (Gardey, 2010). En el enfoque que aquí plantemos, sin embargo, es sobre todo lo sociocultural lo que puede ser definido como puro movimiento. En el interior de esta noción dinámica de lo sociocultural, el discurso no es sólo la argamasa que mantiene unida a sociedad y cultura, sino también el motor que las pone en movimiento.

Sin embargo, de acuerdo con perspectivas como la sociohistórica de Vygotsky o la psicología cultural que defienden autores como Cole o Bruner, el medio sociocultural ejerce una influencia determinante en la negociación de los significados, la resolución de problemas y, en general, el desarrollo cognitivo de las personas. Noción como *privilegiación*, *apropiación* o *interiorización* surgen directamente de este complejo corpus teórico; otras, como *intersubjetividad*, se ven provistas de un carácter especialmente dinámico cuando se nutren de él. Habida cuenta el importante número de monografías existentes que abordan y desarrollan con precisión cada una de estas nociones, entre las que destacamos, por citar sólo algunas, las de Werstch (1991 y 1998), Daniels (2003 y 2012), Cole (1999) o Kozulin (1994), y Rommetveit y Blakar (1979), estos últimos en torno a una definición de intersubjetividad contra las amenazas de la «fragmentación del conocimiento en campos encapsulados por el peritaje académico» (Rommetveit y Blakar, 1979), el presente trabajo no se verá orientado a la profundización exhaustiva de ninguna de ellas, sino que su aportación tratará de centrarse en la utilidad de éstas para el diagnóstico educativo.

### *1.2.5 La detección de la dimensión dinámica de cultura y sociedad para el diagnóstico educativo*

Aunque la distinción entre lo social y lo cultural se ha tornado objeto tradicional de confusión en el desarrollo de las ciencias humanas, nosotros insistimos en que ambos conceptos difieren en tanto se revelan como objetos de estudio diversos. Esta distinción, resuelta como se ha citado ya aquí por la antropología durante el primer tercio del siglo pasado, presenta importantes implicaciones en educación. A partir de ella, aunque este argumento no es en absoluto novedoso, no puede defenderse que la cultura encuentre su



origen en un momento concreto o se encamine de algún modo hacia su destrucción, sino que ésta, si se nos permite la similitud con el cotidianamente integrado primer principio de la termodinámica, funciona como una dinámica continua e irregular, lo que la somete a un estado de transformación constante en el que detención equivale a desaparición. Y ello plantea el evidente problema metodológico de su detección para el diagnóstico, resuelto a menudo durante el período modernista a partir de discutibles técnicas fosilizadoras de la realidad.

Creemos que algunas de las contribuciones de Habermas son útiles en el intento por resolver esta problemática. Como subraya el filósofo germano (Habermas, 1987a), las dinámicas comunicativas se basan en el entendimiento, y éste a su vez depende de que se compartan significados. La definición estática del significado, es decir la materializada en un espacio físico concreto y en un momento determinado, finito y concluso, es relativamente fácil de llevar a cabo mediante el uso de descriptores tanto cotidianos, como puede ser un diccionario, como científicos (la llamada estadística social provee innumerables ejemplos de ello). Pero el contorno del espacio del que nos ocupamos aquí se traza en las relaciones: éstas, para que se manifiesten en la arena de lo tangible y así hacerse visibles, necesitan encarnarse en los distintos tipos de discurso. Por citar ejemplos fundamentados desde lo cotidiano y desde lo científico, así ocurre en las narraciones o en los hitos de la historia que sirven para justificar el paso de un período a otro. En ambos ejemplos, la adaptación comunicativa al escenario de lo tangible trámite el discurso se resuelve a través del uso de acotaciones, de las que Bajtín (1982 y 2011) se ocupa cuando habla de las fronteras del discurso, y que, en nuestra opinión, guardan similitud con la propuesta metodológica de Latour (2006) a partir de los ensamblajes de las redes que definen lo social (aunque el sociólogo francés rehúsa aquí a hablar de contexto). Dichas acotaciones son el garante del entendimiento de los espacios comunicativos, y por tanto su análisis deviene objeto principal de todo diagnóstico dinámico. Por esta razón, las citadas transformaciones se llevan a cabo de una determinada manera en función del tipo de espacio en el que se manifiestan, lo que convierte a la detección diagnóstica con arreglo a fines educativos en una cuestión inicial de enfoque o de percepción metodológica.

En lo que resulta la culminación de la reflexión de Latour (2006) en torno al agrupamiento de las entidades sociológicas, el sociólogo francés insiste en que el grupo

sociológico no puede concebirse como construcción en espera de ser restaurada, sino como movimiento que necesita gozar de continuidad. Este aspecto le sirve para exponer su postura sobre lo que anteriormente definíamos como acotaciones, lo que resuelve a través de la distinción entre definiciones “ostensivas” de lo social, y aquellas “performativas”. Las primeras se limitan a «aquello que se puede señalar con un dedo» mientras que las segundas requieren del relevo de otros actores (Latour, 2006). Por tanto, este relevo, «por definición, no puede ser el “mundo social”<sup>6</sup> dado que es precisamente ese mundo el que tiene que ser relevado» (Latour, 2006). Existen, sin embargo, a su vez dos medios principales de producción de lo social: a través de “intermediarios” y de “mediadores” (Latour, 2006). Un intermediario designa «un vehículo de fuerza sin transformación», es decir, la definición de las entradas (*inputs*) es suficiente para la definición de las salidas (*outputs*); en cambio, en el caso de los mediadores un *input* no permite predecir su *output*: en definitiva, los mediadores «transforman, traducen, retuercen, y modifican el sentido o los elementos que supuestamente transportan» (Latour, 2006). Y lo que es más relevante a efectos del diagnóstico: «sea cual sea el grado de *complicación*<sup>7</sup> de un intermediario, éste adquiere en la práctica la forma de una unidad»; en cambio «sea cual sea el grado de simplicidad aparente de un mediador, éste puede devenir más *complejo*<sup>8</sup>» (Latour, 2006).

Desde nuestra perspectiva, la cultura, cuando toma contacto con los agrupamientos que sirven a las personas para construir lo social y que solemos denominar sociedad, se exterioriza, es decir, adquiere un carácter casi tangible que hace visibles los instrumentos para la organización social; ello parece sugerir, y así se ha considerado tradicionalmente desde la emersión de las ciencias sociales, una contradicción por la que una aproximación metodológica a lo sociocultural parece adquirir en términos sociales un rango de mayor cientificidad que la profundización en torno al resto de formas que adquiere la cultura. Esta prevalencia de la estatificación de lo externo no es única de disciplinas que encuentran en la cultura su principal objeto de estudio. Baste como ejemplo el auge durante el último siglo de las teorías basadas en la economía para la definición de los así denominados por Durkheim en 1894 hechos sociales, la dependencia del contexto sensorial de disciplinas influidas por el estructuralismo como la psicolingüística o la semiótica, o para hacer completo el carácter francés de todos estos ejemplos, el desinterés por la obra de Jean-Gabriel Tarde en

---

<sup>6</sup> *Comillas en el original*

<sup>7</sup> *Énfasis en el original*

<sup>8</sup> *Énfasis en el original*

detrimento de la del propio Durkheim denunciado por Latour (2006) nada menos que un siglo más tarde.

La denuncia de Bruner (1991) a este respecto es especialmente relevante en el desarrollo de enfoques de diagnóstico educativo. Para el psicólogo estadounidense es un error considerar que «lo que la gente *hace* es más importante, más “real”, que lo que *dice*, o que esto último sólo es importante por lo que pueda revelarnos sobre lo primero»<sup>9</sup> (Bruner, 1991). En este sentido, las perspectivas que reducen el “decir” a algo que exclusivamente versa en torno a lo que la persona piensa, siente, cree o experimenta supone obviar plenamente las implicaciones del discurso respecto a los estados mentales y su organización (Bruner, 1991). A nuestro juicio, uno de los mayores problemas de estudiar lo cultural en contacto exclusivo con lo social estriba en el imperativo metodológico de dar al segundo de los elementos un carácter de estado, lo que se reduce, en otras palabras, a practicar la detención de la cultura como requerimiento preliminar para aproximarse a ella. Por respetar la terminología de Bruner, el “hacer” de las personas en la vida real queda reducido a la instantánea, generalmente en forma de dato, que resta más allá del experimento. Esta detención implica, por otro lado, dotar a la cultura de características propias del medio sensorial, lo que supone renunciar a considerar su presencia en otros medios, algunos de los cuales, como sugiere Castells (1997) refiriéndose al digital, no distinguen, entre otras propiedades, el tiempo y el espacio.

En base a ello, creemos que el diagnóstico educativo debe comprender no sólo las asociaciones de la cultura con los principios organizativos de cada medio, como ocurre con la sociedad en el medio sensorial, sino también las negociaciones que se producen en otros medios diversos; sólo de este modo, como tratamos de poner de manifiesto en el presente trabajo, un estudio sociocultural puede aspirar a desprenderse de su componente social para abordar su influencia en los niveles más internos. En definitiva, se trata de transformar una ciencia social de carácter objetivante en otra muy distinta y no menos “científica” de tipo, como señalan con insistencia Bruner (1991) y Geertz (1994) aun desde disciplinas diversas, interpretativo. Adriana Aubert y sus colegas (2008) avivan este mismo objeto, defendiendo que no existe vacío metodológico ni en las interpretaciones de las personas investigadoras ni en las de los actores sociales.

---

<sup>9</sup> *Énfasis y comillas en el original*

Con todo ello no queremos decir que haya que renunciar a la ventaja, casi transformada en imperativo desde la tradición positivista en educación, que aporta el dato cuantitativo en el estudio de poblaciones importantes, sino tratar de poner a éste en movimiento, es decir intentar convertir su naturaleza estática y por ende de vocación objetivante en algo más dinámico, como los argumentos. En este sentido, conviene rescatar la sorprendente afirmación de Cronbach (1982), según la cual «la validez es subjetiva más que objetiva: la plausibilidad de la conclusión es lo que cuenta. Y la plausibilidad, por modificar el dicho, reside en el oído del espectador» (citado en Bruner, 1991). A este respecto, el propio Bruner (1991) sentencia de la siguiente forma: «la validez es un concepto interpretativo, no un ejercicio de diseño metodológico».

Como veremos en los apartados dedicados a la metodología, en este trabajo, con objeto de conciliar estos principios, se ha aplicado una estrategia que podríamos denominar de escapismo metodológico, por la que el investigador se ha alejado del proceso de conversión del dato cuantitativo para dejarlo en manos de las personas investigadas como parte de un segundo estudio cualitativo. Es a través de las actividades programadas en el estudio cualitativo, planteadas como problemas a resolver por consenso desde posiciones definidas estáticamente en modo inter-generacional e inter-género, como se ha logrado confrontar el estudio cuantitativo a los participantes del primero. Fruto de esta confrontación, como preveíamos, los sujetos estudiados cualitativamente han integrado cómodamente en su discurso aquellos aspectos que han considerado coherentes del estudio cuantitativo para la construcción de sus argumentos. En este punto, conviene recordar que uno de los objetivos de nuestro trabajo era comprobar cómo los discursos totalizan argumentativamente los distintos elementos (población, contenido, objetivos, respuestas, resultados, conclusiones...) cuando estos últimos gozan de antemano de un grado elevado de legitimidad social, como el que aporta la ciencia.

Por otro lado, los argumentos resultantes no se han nutrido únicamente de los datos cuantitativos, sino que han incluido otras fuentes de información que han servido para formalizar una negociación entre estos nuevos argumentos y los contruidos por los participantes a partir de las ideas que ya tenían antes de participar en nuestro estudio: ello, por una parte, nos ha permitido observar la construcción de discursos coherentes con muy diversas pretensiones; por otra, ha puesto de manifiesto que la construcción de argumentos es contemporánea a la práctica comunicativa y por ende ambas se producen de manera

situada, lo que las condena a tener lugar siempre en tiempo presente. De este modo, paralelamente, se ha tratado de poner todo un conjunto de datos cuantitativos en movimiento.

### **1.3 La transformación sociológica de un contexto educativo desigual desde las herramientas culturales de la sociedad de la información**

La vocación sociológica de este capítulo, como hemos ido dejando entrever a lo largo del mismo, no servirá para que nos extendamos sobre lo que un sinfín de autores contrastados, provenientes de todas las disciplinas sociales y de forma especial la propia sociología, ha manifestado insistentemente con anterioridad: efectivamente, la entrada en la sociedad de la información ha alterado muchas de las dinámicas que explican el fenómeno del cambio cultural. Si bien a lo largo de este capítulo se revisan algunos de los trabajos que se han considerado más relevantes a este respecto, muy en especial aquellos sociológicamente fundamentados por los enfoques a priori poco compatibles entre sí de Castells y Latour, la perspectiva asumida aquí guarda una distancia prudencial con las explicaciones y descripciones de la cultura escolar en la era digital para dedicarse a las nuevas formas en que ésta es construida y al mismo tiempo compilada discursivamente, esto es simbólicamente acotada. Nuestra propuesta, al igual que sucede con la de Latour (2006) tal y como el propio autor reconoce, no aspira sino a convertirse en una forma de captar la realidad, en nuestro caso como lente para el diagnóstico dinámico en educación.

Siguiendo algunas de las premisas teóricas que articulan la nueva sociología del actor-red propuesta por el recién citado Latour (2006) y denominada también por él mismo “sociología de la traducción”, el presente capítulo indaga desde su comienzo en el desarrollo de lo social, lo que para nosotros aparece representado por las personas; pero lo hace sin ignorar su contexto, motivo por el que aproximamos de forma paulatina lo social al marco de su definición en términos de realidad escolar. Nuestro interés, contrariamente a lo que sucede en la propuesta del sociólogo francés, radica en la definición de los actores en la nueva realidad representada por un marco contextual, el de la sociedad de la información, que, en nuestro caso, no aparece determinado a priori desde la ciencia sino desde la construcción que los propios actores hacen de él. Desde nuestra perspectiva, la sociedad de la información dispone de las herramientas culturales que nunca se encontraron a

disposición de los objetos de la modernidad en su aspiración insatisfecha de fundirse con los sujetos. Y creemos, de acuerdo con autores como Flecha (1997), que el logro de esta equivalencia sujeto-objeto es clave para el desarrollo de teorías sociales igualitarias. A este respecto, consideramos que el estudio de estas herramientas culturales representa una de las actividades más significativas de las disciplinas sociales en el momento actual; la puesta a disposición de dichas herramientas para las personas, por su parte, se torna en garante del empoderamiento cultural en igualdad por parte de éstas, y con ello de su capacidad para construir y transformar la sociedad.

De acuerdo con Latour (2006), defendemos una definición de lo social como puro movimiento; a diferencia de este autor, sin embargo, creemos que ese movimiento se encuentra envuelto, esto es dinámicamente situado, en un contexto que es igualmente construido. Del perímetro de esos contextos socio-históricamente constituidos se sirven las personas para “encerrar”, por un lado, a las culturas; y lo que es más importante, el perímetro define las asociaciones con otros contextos. No obstante, como trataremos de mostrar cuando incorporemos a este trabajo los enfoques afines provenientes de disciplinas en torno al estudio del lenguaje, no hablamos de perímetros materiales sino discursivos, los cuales sirven para fundir lo social y lo cultural en una misma topografía, lo que hace posible en última instancia situar lo sociocultural. Lo sociocultural presenta elementos estáticos definidos por los significados, los cuales sirven como referentes para el entendimiento. Pero las infinitas asociaciones potenciales que ofrece su perímetro, consecuencia de la mediación del lenguaje, sirven para conformar un conjunto holístico en cuya comprensión actúa como referente el sentido. Las luchas discursivas de la sociedad de la información se libran entre el control de los canales de comunicación con la consecuente reducción de los mismos, estableciéndose accesos escalonados a la información en lo que supone una privilegiación del modelo tradicional emisor-receptor; y la equivalencia entre los contextos social y comunicativo, que sirve para romper el acceso escalonado para así fusionar espacio y tiempo, convirtiendo toda acción humana en transformadora y a los actores de esta sociedad en sujetos, o incluso mediadores, dependiendo de la lectura que se haga de Latour (2006).

Dado que la definición tradicional de que ha sido objeto el contexto sociocultural dista mucho de nuestro planteamiento, habiendo sido acaparada sistemáticamente por la ciencia social a través de distintas acepciones entre las que destaca, por su influencia, el “campo” bourdieusiano, creemos que el ideal educativo de la era digital debe orientarse

hacia la formación de sujetos capaces de situarse a sí mismos en sus propios contextos. Este último aspecto es un nuevo argumento a favor de que los contextos son también socialmente contruidos, y que en su construcción media el entendimiento y su correlato el acuerdo. El logro de esta tarea desde la escuela pasa por facilitar a los nuevos actores, tanto alumnado como profesorado y familia, aquellas herramientas ya presentes en la sociedad de la información que se erigen con vehemencia por su potencial igualitario. Entre las más importantes de estas herramientas destacamos: identidad, reflexividad y agencialidad. En nuestro trabajo, el estudio de las citadas herramientas culturales así como sus relaciones con quienes se encargan de construir la realidad social (los actores) se convierte en objetivo prioritario.

Nuestro interés radica, pues, por un lado, en la definición sociológica de los actores en el marco de la sociedad de la información, lo que se ha llevado a cabo en la primera parte del presente capítulo; pero, por otro, también nos interesamos por el estudio de la dimensión educativa que media en los procesos de incorporación en éstos de una nueva vocación agente, reflexiva e identitaria, con la intención de trazar una equivalencia ahora sí igualitaria –tras los continuados fracasos modernistas y posmodernistas- entre los sujetos y los objetos. Este último aspecto copará nuestro interés a partir de ahora, en lo que será el segundo gran apartado de este capítulo. El problema de la creación de sujetos se encuentra presente en la sociología del propio Latour (2006), autor que paradójicamente no se prodiga en incluir términos como igualdad, escuela o contexto en sus trabajos. En concreto, el autor francés propone orientar los esfuerzos de su nueva sociología hacia el abordaje de los nuevos procesos de construcción producidos por lo social a partir de los *actores-mediadores*, capaces de tejer redes dinámicas productoras de una realidad nueva respecto a la anterior, por oposición a los *actores-intermediarios*, cuya acción sólo reproduce una realidad preexistente, lo que bajo el prisma de la relatividad aparece como estático.

### *1.3.1 La topografía plana de la sociedad de la información: redefiniendo micro y macro, local y global*

Si bien, como se ha visto a lo largo de la primera parte de este capítulo, la antropología se basta para fundamentar el análisis de la cultura desde el reconocimiento de su propiedad holística, lo que por otro lado nos ha permitido entrever que la profundización a partir de la consciencia de dicha propiedad pasa por focalizar en el estudio de la

comunicación, la sociología nos ofrece el marco en el que se integra la sociedad actual, comúnmente llamada de la información. Las aportaciones de Anthony Giddens sirven para articular inicialmente los cambios sociales que se producen en la actualidad en torno a «la interconexión creciente entre los dos extremos de la extensionalidad y la intencionalidad: las influencias globalizadoras por una parte, y las disposiciones personales, por la otra» (Giddens, 1991; citado en Castells, 1997); de lo que el propio sociólogo se vale para esbozar una explicación completa de los nuevos fenómenos de cambio social: «cuanto más pierden su dominio las tradiciones y la vida diaria se reconstituye en virtud de la interacción dialéctica de lo local y lo global, más se ven forzados los individuos a negociar su elección de tipo de vida entre una diversidad de opciones» (Giddens, 1991; citado en Castells, 1997).

Todo ello nos aporta un nuevo vínculo-contrato entre persona y colectividad que se torna sustancial en el entendimiento del cambio de paradigma que supone la entrada en la sociedad de la información: «la planificación de la vida organizada de forma reflexiva [...] se convierte en el rasgo central de la estructuración de la identidad propia» (Giddens, 1991; citado en Castells, 1997). Así pues, las aportaciones de Giddens desvelan preliminarmente a reflexividad, identidad e intencionalidad como los elementos que conforman esa topografía plana que posteriormente parece utilizar Latour (2006) en su esfuerzo por tejer una red social dinámica con capacidad para reunir los niveles micro y macro, local y global.

Desde un plano más focalizado en el individuo, los contenidos de la psicología cultural nos permiten situar a la escuela como parte integrante de esas instituciones históricamente enraizadas que sirven a Bruner (1991) para explicar la estructuración de la experiencia y la memoria del mundo social. En este sentido, el autor norteamericano invita a no descuidar el hecho de que la ciencia puede servir también para reforzar las percepciones de cómo la experiencia se encuentra estructurada así como sus transformaciones en la memoria (Bruner, 1991). Para ello, cita la obra “*Deceptive distinctions*” de Fuchs Epstein (1988), especialmente vinculada a los contenidos y objetivos de nuestro trabajo; en ella, su autora expone cómo los estereotipos sexuales pueden verse acentuados y exagerados de forma sistemática por la elección de los instrumentos con que se miden (Bruner, 1991). En esta línea destacamos la investigación de Ydesen (2011) “*The rise of high-stakes educational testing in Denmark*”, la cual aborda, fundamentalmente desde una perspectiva histórica y localizada en Dinamarca y Groenlandia, las discriminaciones de carácter sobre todo étnico producidas por la aplicación de distintos modelos evaluativos.



Nuestro trabajo difiere tan solo de estos últimos en la orientación discursiva con la que tratamos de conciliar a los tradicionalmente considerados sujetos (científicos y científicas) y objetos (individuos e individuos) de investigación en ciencias sociales. Lo que nos interesa por el momento es poner de manifiesto que la entrada en el paradigma de la comunicación ofrece herramientas para el empoderamiento cultural de las personas que se revelan mucho más eficaces y democráticas que las pocas disponibles en aquella sociedad que, amparada en el progreso, otorgaba legitimidad para la construcción de los contextos socioculturales en los que hallaban situacionalidad las acciones educativas (y humanas en general) a las pocas voces autorizadas provenientes de la así considerada ciencia. El auge de enfoques estaticistas y dependientes del contexto ecológico, como el representado por el evolucionismo antropológico, las distintas variantes del positivismo, el marxismo, o el estructuralismo, tenían en común el empeño por practicar la detención de la cultura antes de proceder a su análisis. Eric Landowski (1989), desde la sociosemiótica, se muestra particularmente didáctico al respecto:<sup>10</sup>

***« Hubo una época —aquella de la “semántica estructural”, de la “antropología estructural”, del “análisis estructural del relato”— donde, es verdad, la “estructura” no “se movía” mucho. Antes de intentar comprender la manera en que los sistemas de relaciones se transforman, y transforman al mismo tiempo a los agentes que los manipulan, era necesario contar con medios —esencialmente paradigmáticos— para describir sus estados de equilibrio; lo cual permite comprender que, en el marco de un primer “estructuralismo”, la historia y su simulacro, es decir, el relato (sea éste mitológico, literario o político), hayan aparecido un poco maltratados por operaciones de abstracción y de reducción llevadas al extremo. De la misma forma, la organización social, enfocada entonces en términos simplemente combinatorios a partir de un número restringido de rasgos de connotaciones sociales, podía aparecer drásticamente reducida, encerrada todavía en los límites de una semántica bastante rudimentaria. »***

Nuestro esfuerzo a este respecto se centrará en mostrar: 1), la invalidez de muchos de los postulados propuestos por los citados enfoques a la luz de teorías con vocación de igualdad; 2), de acuerdo con Latour (2006), la necesidad imperiosa de abordar los cambios promovidos por la sociedad de la información desde metodologías capaces de captarlos, lo que en nuestra opinión es posible a través de constructos dinámicos; 3) los mundos social y cultural conforman toda una realidad construida sobre la compartición de los significados, la cual es educativamente más accesible desde los argumentos orientados al acuerdo y el

<sup>10</sup> Se han respetado todas las comillas presentes en el fragmento original

entendimiento (Habermas, 1987a), esto es a través de la ampliación de los canales comunicativos, al tiempo que su acceso es políticamente más eficaz desde la práctica de la dominación y el poder, es decir desde la reducción de estos mismos canales (como sucede con la apropiación política de la estadística, o con las burocracias); y 4), consecuencia directa de los tres puntos anteriores, el buen uso de los inmejorables medios tecnológicos de los que disponemos en la actualidad nos permitirá ampliar los canales de la comunicación, detectar las dinámicas que explican la construcción de la realidad social por parte de las personas, y finalmente proponer acciones más igualitarias al amparo de un nuevo modelo de ciencia social.

### *1.3.2 El diagnóstico de igualdad ante el uso social de las nuevas herramientas culturales*

Pero la entrada en la sociedad de la información no garantiza *per se* la construcción de entornos menos desiguales, ni siquiera la disponibilidad de herramientas para combatir esa problemática. Como la historia ha puesto en innumerables ocasiones de manifiesto tanto en períodos previos al surgimiento de las ciencias sociales como en la modernidad y por evidente que pueda parecer, las revoluciones en cuanto al pensamiento no dependen tanto de los avances tecnológicos como del uso social que a éstos se les dé: baste como ejemplo el desconcierto de las poblaciones de Extremo Oriente cuando comprobaron el uso que daban los primeros aventureros portugueses del Océano Índico a la pólvora que los primeros habían originalmente inventado con objeto de fabricar fuegos de artificio (Prosperi, 2000), o las consecuencias devastadoras de la II Guerra Mundial como culminación de la toma de conciencia de la modernidad que daba la oportunidad al ser humano, no ya de mirarse a sí mismo, sino ahora también de aterrarse por ello, como consecuencia directa de esta nueva situación.

Tomando todo ello como referencia, creemos importante señalar de inicio que, desde nuestra perspectiva, la acción sistemática de diagnosticar o evaluar no debe encontrar su culminación en desvelar un resultado con objeto de que éste adquiriera un formato de significado compatible con el imaginario argumentativo científico, sino que, más bien, ésta debe servirse de un posible resultado a fin de ponerlo a disposición del objeto de estudio, para de este modo dejar su contextualización en manos de las personas estudiadas, convirtiendo así este proceso en una actividad más justa y democrática; dicho proceso permite, por un lado, hacer del objeto también sujeto para, por otro, culminar con el estudio de los sentidos que un mismo significado genera, esto es la situacionalidad del mismo.

El tipo de diagnóstico educativo que proponemos, en concreto, no se preocupa tanto de averiguar cómo de desiguales son los entornos socioculturales construidos (lo que obliga a practicar la detención de los mismos, reduciendo la historia, como hemos visto con anterioridad, a un sistema de acotaciones temporales con un punto de inicio y de fin, rompiendo de este modo el carácter de *continuum* comunicativo), sino, simplemente, observa si los entornos de una sociedad determinada se construyen de forma más o menos desigual. En definitiva, se trata de permitir a los actores dejar de desempeñar un rol estructurado por otros (científicos sociales o políticos) a través de sus respuestas, estas últimas por otro lado convertidas en un reflejo de lo que aquellos entienden en términos ideales o políticamente correctos, para facilitar su transformación en sujetos para la construcción de su propio contexto. En palabras de Latour (2006): «la tarea de definición y de puesta en orden de lo social debe ser cedida a los mismo actores, en lugar de ser acaparada por el investigador». Por este motivo, la mejor solución consiste en trazar asociaciones entre las controversias, más que intentar definir una estrategia para la resolución de una controversia determinada (Boltanski y Thévenot, 1991).

### *1.3.3 Usos segregadores de las herramientas culturales en el contexto escolar*

En un principio nos situaremos ante un ámbito pedagógico de estudio que presenta el problema de aparecer como naturalizado desde unos dogmas económico-políticos que, en su expresión más genérica, hacen uso de las personas sin atender los argumentos de éstas. La escuela modernista así como sus derivados suponen, fundamentalmente, un modelo ajeno a los discursos de las personas. El sistema educativo enseña y constriñe a estas últimas a sobrevivir en las estrecheces de canales comunicativos como los de la burocracia, caracterizados por proveer un contexto preestablecido que en el plano de las interacciones provee las posibles respuestas de antemano, como si se tratara de elegir la opción de respuesta más adecuada en un formulario de síntomas médicos “posibles”, esto es previstos con antelación.

Ello convierte en inherente la incapacidad de estos aparatos estatizados para atender “imprevistos”, amén de que privilegia una pretenciosa fluidez informacionica sobre los vehículos pétreos de los datos cuantitativos, en un modelo comunicativo aliado con la tecnificación impuesta por los emisores autorizados y naturalmente alejado de toda noción de conocimiento, y por ende de negociación democrática del mismo. El juego dialógico

propio de las interacciones humanas resulta deteriorado cuando las relaciones se establecen con los aparatos burocráticos. La previsión de las respuestas propia de las burocracias asume que la infinitud potencial de producciones que garantiza el lenguaje humano se vea reducida a un número finito de ellas. Y ello, consideramos, agrade, por definición, a todo intento por construir una escuela democrática e igualitaria.

Conviene recordar que cuando hablamos de burocracia lo hacemos de comunicación, en concreto del dominio de canales comunicativos caracterizados por paredes particularmente angostas. Como veremos posteriormente desde una óptica más cercana a la sociología política (capítulo 2), las argumentaciones políticas asumen la iniciativa a través de las normalizaciones y estandarizaciones, al tiempo que estas últimas determinan de modo independiente al número reducido de respuestas anteriormente citado, el formato que deben adquirir éstas por parte de las personas. El discurso burocrático se convierte, ante todo, en el reflejo de un mecanismo técnico que se nutre de personas a modo de *inputs* para arrojar individuos numéricos prestos a ser asimilados por la estadística, auténtica fuente codificadora de las argumentaciones del poder político. Aunque nuestro trabajo pretende ser fiel a su vocación procesual focalizando la exploración de las dinámicas escolares acotadas por *inputs* y *outputs*, estimamos necesario recordar que estos procesos burocráticos concluyen también con la fabricación de sujetos inadaptados para realidades canónicas, las cuales adquieren este estatus por vía de la oficialización. Creemos que las mujeres forman parte de estos colectivos excluidos por la administración en el interior de ese intervalo procesual, independientemente del hecho concreto que pueda representar el resultado final del proceso, como por ejemplo el fin que persiga en términos de igualdad la implantación de una ley educativa determinada.

Como puede entreverse, las realidades burocrática o tecnocráticamente oficializadas afectan particularmente a las minorías, no tanto por la realidad que en sentido estático aquellas puedan generar sino por los formatos comunicativos que imponen. En este sentido, los intercambios comunicativos con la administración no vienen caracterizados únicamente porque esta misma sea la que define el abanico de posibles respuestas, algo que en nuestro trabajo situamos en un segundo plano, sino porque además impone la forma en que dichas respuestas deben ser construidas. Las burocracias representan, por tanto, esquemas discursivos concretos que se integran como herramientas al aparato cognitivo de las personas; estas últimas hacen uso con posterioridad de dichas herramientas durante la

construcción de otro tipo de realidad que no es oficial sino social, término este último que adoptamos de Schütz (1972) y del desarrollo del mismo a cargo fundamentalmente de Berger y Luckmann (1968).

Los esquemas discursivos provenientes de las burocracias ignoran las diferencias cualitativas que definen a las personas como *self*, identificándolas con elementos preconcebidos que se desentienden de toda vocación holística, y se rigen por lógicas cuantitativas según las cuales lo primero se impone a lo segundo mientras que lo mucho se impone a lo poco; en definitiva, estamos ante modelos cognitivos intrínsecamente discriminatorios, cuyos rasgos, preveamos, deben emerger con claridad en los discursos de las mujeres objeto del apartado cualitativo de nuestro estudio. Pero al mismo tiempo, y este matiz es esencial, el ejemplo de la burocracia pone de manifiesto la existencia de un vínculo entre persona y grupo social de pertenencia, entre *self* e identidad, salvado a través de la negociación discursiva, es decir, permeable no sólo a la argumentación por vía de la razón sino también a aquella por vía del sentimiento, de la emoción.

#### *1.3.4 Herramientas culturales y traducción: sustituyendo una gramática “encastradora” de estructuras en favor de una nueva construida por sujetos-tejedores de redes*

Como se ha visto con anterioridad a través del ejemplo de las burocracias y las tecnocracias, el discurso puede convertirse en aliado de éstas en los procesos de habilitación de espacios, en los que lo cuantitativo o lo técnico representan auténticas armas estructurantes frente a las respuestas de las personas basadas en lo volitivo o en lo actitudinal. Sin embargo, es precisamente la naturaleza comunicativa de estas acciones la que convierte en vulnerable el poder absoluto que a través de la puesta en práctica de éstas se pueda pretender imponer. Latour (2006) hace uso del derecho, cuyo estudio es el referente del que se sirve también Geertz en “Hecho y ley en la perspectiva comparativa”<sup>11</sup> (1994), para denunciar que éste no puede ser explicado a partir de la estructura social: «al contrario, es la lógica propia del derecho la que tiene que poder explicar algunos de los rasgos que permiten a las asociaciones durar más tiempo y extenderse sobre una escala más vasta» (Latour, 2006). El activo pedagógico más trascendental en una sociedad como la actual que necesita nutrirse de las asociaciones promovidas por la comunicación para organizarse es que este hecho, de

---

<sup>11</sup> *Ensayo n.º 8 de la obra: “Local knowledge. Further essays in interpretative anthropology” (1983) [en español, “Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas”]*

por sí, supone un cuestionamiento constante sobre el papel de los individuos que componen la misma, lo que se convierte siempre en una oportunidad de acceso al cambio para el conjunto de las personas y en una amenaza para quienes pretenden el establecimiento perpetuo de un determinado poder.

La sociología encuentra en la justicia una fuente de reflexión con capacidad para invertir la orientación a favor, hasta ahora, de la estructuración del contexto social por parte de la ciencia. Es el caso de la denominada por Latour (2006) “sociología crítica”, cuyo desarrollo ha corrido mayoritariamente a cargo de Luc Boltanski. La citada sociología crítica es definible en base a tres categorías fundamentales: en primer lugar, ésta reemplaza el objeto de la sociología ordinaria por otro constituido por relaciones sociales; en segundo, ratifica que esta sustitución resulta insoportable a ojos de los propios actores sociales, quienes necesitan vivir en la ilusión de que hay algo más en sus vidas aparte de lo social; finalmente, la sociología crítica considera que las objeciones horrorizadas de los actores a la explicación social de sus propias acciones constituye la mayor prueba de la justicia de estas explicaciones (Latour, 2006). Pero volviendo a la tradicional visión de sociedad como estructura, Latour (2006) es tajante: «su capacidad de durar no implica su materialidad sino solamente su movimiento»; en este sentido la materia «no es más que una interpretación politizada de la causalidad». Como veremos en capítulos posteriores en las conclusiones resultantes del abordaje de género y familia a través del ideal de justicia por parte de Okin (1989), el tratamiento del citado ideal desde una sociología con vocación igualitaria no siempre se opone a la estructuración apriorística del contexto social a cargo de la ciencia.

El desarrollo de una sociología crítica en torno a la justicia, tal y como ponen de manifiesto Boltanski y Thévenot (1999), asume que la transformación de objetos en sujetos de investigación supone para las personas un tránsito repleto de tensiones. No basta, por tanto, con que la escuela recapacite sobre la forma en que tiende a reducir la construcción potencial de conocimiento en la emisión de estructuras de significado, y en cómo éstas acceden a los objetos. El logro que supondría poner de manifiesto que el conocimiento fuera realmente construido radica en que esta dinámica estatificadora del mismo se detendría al no poder seguir diferenciando, por un lado, aquellas acciones que son preparadas en el tiempo por parte de sujetos (emisores autorizados que seleccionan, adaptan y formatean la información que consideran adecuada para incorporarla), con objeto de, por otro, aplicar éstas sobre el espacio físico dirigidas a los objetos (receptores de los mensajes y

formados, por tanto, para el dominio de un código adaptado a un canal de comunicación reducido). En otras palabras, la simple preparación de las acciones siguiendo modelos comunicativos de tipo emisor-receptor supone que éstas aparezcan una detrás de otra de forma escalonada (dimensión temporal) manteniendo intacto el canal de comunicación que desemboca en los objetos, o lo que es lo mismo, un contexto estático (dimensión espacial) compuesto de dos accesos, uno para las entradas (*inputs*) y otro para las salidas (*outputs*). Un enfoque basado en un proceso de construcción, en el interior del cual el contexto deviene red, garantiza la existencia real de este nuevo escenario sólo durante la práctica discursiva, es decir en “tiempo real”; ello es lo que nos permite, en sentido metodológico, eliminar la variable tiempo, o más bien integrarla en una nueva espacialidad dinámica en red.

En definitiva, dado que la construcción mutua tiende a aunar tiempo y espacio, haciéndose esta unión más patente conforme más rápidos son los cambios, explicación que extrapolamos directamente de la física de Einstein (1956) casi por oposición a la causalidad newtoniana subyacente a las explicaciones modernistas, y que los vertiginosos cambios en nuestra sociedad son explicados en relación a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, creemos necesario que la escuela eduque a los objetos en los usos de las nuevas herramientas culturales, muchas de ellas sustentadas en la tecnología, para facilitar su transformación en sujetos. Desde esta perspectiva, la sociedad de la información aspira a edificar una escuela digital con una “inestructura” institucional conformada según la noción latouriana de red, y una comunidad educativa compuesta por actores-sujeto. Tanto red institucional como comunidad educativa, a diferencia de las viejas estructuras modernistas organizadas en acciones escalonadas en el tiempo, conformarían una única topografía espacio-temporal en la que el alumnado y muy especialmente el profesorado (actores-sujeto) abandonarían el papel de intermediarios (*hubs*) a través de los cuales la información simplemente fluye para devenir mediadores (*routers*), en el interior de los cuales los datos se transforman en conocimiento al tiempo que éste transforma la realidad, todo ello conformando una única dimensión topográfica.

Pero la clave que hace posible la detección desde el diagnóstico de los citados procesos es la “traducción”. La noción de traducción se encuentra definida en la obra de Habermas (1987a), quien la expone como un modelo adecuado de la tarea hermenéutica

por el que «se trata de explicar el significado de las manifestaciones o emisiones»; o en la de los antropólogos Byron Good y Clifford Geertz. Para el primero de ellos, la traducción corresponde al imaginario conceptual de la semiótica, representando la necesidad de «interpretación de los elementos simbólicos en relación con un campo de signos» (Good, 2003); para el segundo, sustentado nuevamente en el derecho, la traducción cultural supondría una visión heterodoxa de en qué consiste el estudio comparativo del derecho entre las proposiciones que lo definen como «conocimiento local sin un único origen, y que construye la vida social en lugar de reflejarla, o que en todo caso sólo la refleja» (Geertz, 1994).

En el caso de Latour, el citado sociólogo orienta la aplicación de este concepto al proceso protagonizado por los actores de “tejer redes”, del que sirve para soportar el fenómeno de conformación de lo social que plantea en su teoría. Para el autor francés, inspirado en este apartado en Callon, la traducción permite la designación de un elemento que no se trata ni de un actor entre otros actores, ni de una fuerza que se mantiene detrás de todos los actores y que sería transportada por algunos de ellos, «sino una conexión que vehicula [...] ciertas transformaciones» (Latour, 2006). En este sentido, el término “red” vendría definido como «aquello que es trazado por estas traducciones en los informes de los investigadores», lo que le confiere un sentido técnico: «una relación que no vehicula causalidad, sino que induce la coexistencia de dos mediadores» (Latour, 2006).

Como hemos visto, el universo estático que conforman las categorías sociales y taxonomías de la sociología puede hacer de éstas prisioneras de las viejas estructuras del modernismo. Éste, en cambio, no es un problema asociable en exclusiva a los universos estáticos. Tanto la antropología como la psicología, pero sobre todo la sociología, muestran que las traducciones pueden aparecer articuladas por gramáticas que generan desigualdad. Planteamos aquí algunos ejemplos: Good (2002), desde la antropología cultural, considera a la gramática un elemento clave en la definición de las asociaciones por las que se clasifican los discursos populares de los grupos culturales; Dewey (1993), desde una perspectiva psicológica, introduce a la gramática como definidora de «la lógica inconsciente de la mente popular»; Flecha (1997), desde la sociología de la educación, orienta su batalla pedagógica al «cambio de la gramática de la vida cotidiana»; Boltanski, desde la sociología crítica, propone una gramática de la normalidad como medio para abordar el paso de lo singular a lo general, convirtiéndose ésta en el camino hacia el ideal de justicia (Isaac, 1996); Landowski



(1989) focaliza su interés en el derecho, el cual propone considerar como gramática en lugar de como diccionario, exponiendo que éste no proporciona traducciones sustanciales del principio jerárquico que ayuda a definirlo, sino que hace un uso formal de este principio; finalmente, Lawn y Grek (2012), desde la sociología política, se sustentan en los citados principios de justicia y en el establecimiento a partir de éstos de un orden político, para describir un compromiso europeo edificado de acuerdo a una gramática liberal que reconoce nuevas capacidades políticas y morales para los individuos.

### *1.3.5 Agencialidad y reflexividad como herramientas de la sociedad de la información*

El objeto de esta reflexión es el de acceder a una idea de escenario digital también desde la sociología (más tarde, en el capítulo 2, profundizaremos en él desde las aportaciones de la filosofía del lenguaje). Citábamos con anterioridad tres herramientas igualitarias para la transformación de la vida social desde el empoderamiento de las personas, cuya coexistencia se ve reforzada por un modelo de sociedad como el actual basado en un paradigma comunicativo: se trata de la reflexividad, la agencialidad y la identidad. En este trabajo abogamos por la promoción de modelos educativos orientados a la construcción de sujetos, y creemos que la habilitación de personas como sujetos pasa porque éstas dispongan, al menos, de las capacidades de exploración crítica de su entorno (reflexividad), acción (agencialidad) y dotación de situacionalidad a las propias acciones desde la auto-adscripción a un grupo (identidad).

Como denuncia Jacques Ellul, estos canales abiertos de naturaleza eminentemente comunicativa pueden servir para que los reflejos, con el apoyo de la tecnología, se impongan a las respuestas basadas en la reflexividad. En educación, autores como Pérez-Gómez (2008) han alertado de la correlación entre el grado de adentramiento en la sociedad de la información y la necesidad de desarrollar teorías pedagógicas sustentadas en dicha noción de reflexividad. La agencialidad<sup>12</sup>, por su parte, representa una noción en cierto modo desatendida hasta el momento. De forma muy resumida, creemos poder afirmar que, en educación, uno de los peores defectos del modernismo y sus derivados es el de no reservar cabida a la agencialidad de las personas, entendida ésta por Bruner (1991) como «acción

---

<sup>12</sup> *Término escogido para este trabajo resultante de la adaptación del inglés “agency”. En español ha sido objeto de otras variantes diferentes como “agentividad” (en la traducción a cargo de Gómez-Crespo y Linaza de “Acts of Meaning” de Jerome Bruner) o “agencia” (en “Compartiendo Palabras” de Ramón Flecha)*

dirigida a determinadas metas controladas por agentes» o «conducta de la acción bajo el dominio de estados intencionales»; y para Latour (2006), simplemente, como «formas de existencia». Durante el modernismo, la ciencia social, preñada de confusión frente al espejo que la refleja como sujeto y objeto, se alía con la racionalidad para sentar las bases desde un principio de una ciencia de las personas que, paradójicamente, se revela ajena a éstas en lo que a construcción social se refiere. La revisión necesaria que supone el posmodernismo tras los millones de muertos arrojados por dos guerras mundiales tampoco resuelve ese problema. Enfoques como la citada ecología cultural, el estructuralismo y posestructuralismo y, en general, aquellas aproximaciones materialistas, dan profunda fe de ello.

En nuestra opinión, por el contrario, el componente holístico de la cultura hace necesario integrar la acción humana no únicamente en el escenario físico que compartimos también con el resto de especies sino en otro intangible conformado por los discursos. En este sentido, creemos necesario reseñar que el desarrollo de una ciencia social igualitaria en la sociedad de la información debe nutrirse no sólo de los discursos científicos, que representan las voces autorizadas por el ideal del progreso, sino también de aquellos que las personas ponen en práctica cotidianamente durante la resolución de sus problemas, en nuestro caso muy especialmente en aquellas relaciones que mantienen con la escuela. Para Latour (2006), no se trata de «reemplazar a la ciencia en su “contexto social”<sup>13</sup>, dado que los propios objetos de la ciencia contribuyen a dislocar todo contexto dado por la introducción de elementos nuevos que los laboratorios de investigación asocian de manera imprevisible». Una perspectiva pedagógica, por tanto, debe promover que las personas objeto de investigación devengan igualmente sujetos de la misma, entendidos éstos como «actores sociales colectivos mediante los cuales los individuos alcanzan un sentido holístico en su experiencia» (Castells, 1997).

Agencialidad y reflexividad son nociones que sirven para articular los intercambios y transformaciones entre persona y contexto sociocultural durante las acciones humanas en general, y más específicamente en aquellas que adquieren los formatos típicos de la educación sistemática. Por este motivo, y con objeto de servir de apoyo a la exploración de dinámicas más amplias que requieren aproximaciones más interdisciplinares, su exposición aparecerá como distribuida a lo largo del presente trabajo. El caso de la identidad es diverso, dado que lo que nos interesa de esta noción es su poder transformador como herramienta

---

<sup>13</sup> *Comillas en el original*

específica de la sociedad de la información. Cuando en este trabajo hacemos uso de las identidades en un intento por trazar un diagnóstico educativo en movimiento, estamos llevando a cabo una aproximación fundamentada principalmente desde la sociología de Castells. En base a ello, y en nuestro intento por ilustrar la construcción discursiva del escenario objeto de diagnóstico desde el prisma de la cultura y de la sociedad en la actualidad, creemos necesario mostrar la capacidad de transformación de dicho escenario bajo la guía de las herramientas digitales. De entre ellas, precisamente por su poder transformador, destacamos las propiedades educativas que ponen de manifiesto las nuevas identidades, lo que consideramos una conclusión adecuada para el presente capítulo.

#### **1.4 El poder transformador de la identidad en el nuevo contexto sociocultural**

En el estudio sociológico de la identidad se erigen como referentes fundamentales, en primer lugar Giddens (1991) en el marco de la modernidad tardía, y en segundo Castells (1997) en el tránsito definitivo a la sociedad de la información. Aunque el objetivo de nuestro trabajo se encuentra orientado sobre todo al diagnóstico educativo, no sólo reconocemos la utilidad de esta noción en la profundización de la desigualdad como problema educativo, de forma particular en la de género, plasmada esta última en las obras de Judith Butler (1990 y 1995) o Lagarde (2000), sino que destacamos el carácter transformador de la identidad en el contexto actual, a partir de la teoría que Manuel Castells (1997) desarrolla en torno a la citada noción. En cuanto al desarrollo metodológico del estudio de la identidad, destacamos los esfuerzos desde la psicología de McAdams (1993, 1999 y 2003) en torno a la narrativización de la misma, así como la vocación dinámica imprimida por Davies y Harré (1990)<sup>14</sup> a través del concepto de posicionamiento, lo que sirve para culminar la superación de concepciones estáticas como la de rol, esta última igualmente advertida, como veremos, por Castells (1997).

##### *1.4.1 Identidad y transición de la modernidad tardía a la sociedad red*

De este modo, la identidad pasa a ser una noción clave en el esfuerzo por exponer la vertebración del cambio impulsado por la educación para la transformación de individuos en sujetos. Giddens (1991; citado en Castells, 1997) plantea como punto de partida una

---

<sup>14</sup> *Por su orientación a la noción de posicionamiento, este enfoque será abordado con más detenimiento en el capítulo 2*

completa definición, sencilla en su conjunto pero aguda en lo que respecta al establecimiento del sentido como esencia de la identidad. Para el autor británico «las identidades son fuentes de sentido para los propios actores y por ellos mismos son construidas mediante un proceso de individualización» (Giddens, 1991; citado en Castells, 1997). En nuestra opinión, el desarrollo preliminar de la noción en Giddens convierte ya a la identidad en referente de estudio inmediato en educación, por tres razones fundamentales que exponemos a continuación:

- 1) Por un lado, resulta un logro significativo el hallazgo de un acceso teórico por el que los actores se convierten en quienes verdaderamente recrean el nuevo zócalo de las ciencias sociales;
- 2) en segundo lugar, en el interior de éste zócalo, los significados ya no vienen impuestos desde un agente legitimador asociado a alguno de los niveles que conforman el tejido social, también denominados “fuentes de identificación cultural” por Inglehart *et al.* (2004), ya sea la ciencia en el plano del conocimiento, la religión en el de la espiritualidad, pero también la adultez en el plano generacional, sino que del interior de dicho tejido emergen los sentidos gracias al cambio de orientación imprimido por los nuevos sujetos;
- 3) por último, el proceso que parece sugerir Giddens emerge performativamente orientado desde el ámbito tangible de lo externo, más permeable a las acciones educativas, en su transitar hacia su interiorización en la persona.

Castells (1997), por su parte, mantiene intacta la orientación de lo externo hacia lo interno de la definición de Giddens, así como el énfasis de este último sobre las nuevas responsabilidades que asumen los actores para la creación del sentido: « aunque [...] las identidades pueden originarse en las instituciones dominantes, sólo se convierten en tales si los actores sociales las interiorizan y construyen su sentido en torno a esta interiorización» (Castells, 1997). El sociólogo español percibe en la dinamicidad de estos argumentos esbozados preliminarmente por Giddens los cimientos de una teoría social preocupada por dar respuesta a los desconcertantes cambios promovidos por la sociedad de la información. En este sentido, matiza que «las identidades son fuentes de sentido más fuertes que los roles debido al proceso de autodefinición e individualización que suponen», lo que le permite sentenciar que «las identidades organizan el sentido, mientras que los roles organizan las funciones», entendiendo el sentido como «la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción» (Castells, 1997). Pero en líneas generales, al menos en el

análisis del período histórico de ensamblaje entre modernidad y sociedad red que ambos autores comparten, Giddens y Castells parecen compartir igualmente la afirmación que el primero de ellos hace en primera persona: «la identidad propia no es un rasgo distintivo que posee el individuo. Es el yo entendido reflexivamente por la persona en virtud de su biografía» (Giddens, 1991; citado en Castells, 1997).

La obra de Castells es útil para nuestros propósitos aquí porque sienta las bases de una teoría social que empodera a la persona y se articula a través de la identidad, culminando en una reconceptualización igualitaria de los sujetos alejada de propiedades poco agentes como sucede con teorías que reducen el comportamiento humano a la práctica de roles. Por este motivo, un enfoque de diagnóstico en educación que aspire a ser igualitario no puede pasar por alto la cuestión de la identidad, lo que implica un segundo aspecto a tener en cuenta: igualdad e identidad pasan irremediabilmente por empoderar a las personas a través de sus propias voces. Esas voces, o más bien los discursos que éstas generan, sólo permiten su captación diagnóstica durante la acción, es decir en tiempo real y en términos dinámicos. Los enfoques estáticos pueden aproximarse al sentido que emerge de los discursos identitarios, pero su no puesta en práctica por parte de los sujetos presenta el problema de guiar el diagnóstico a definiciones idealizadas, esencialistas, o políticamente correctas de los significados.

De forma general en todos los ámbitos de la cultura pero particularmente en educación, la identidad no emerge únicamente como fuente de sentido sino sobre todo de subjetividad, luego los modelos de diagnóstico deben ser sensibles al análisis de las dinámicas intersubjetivas, definidas por Rogoff (1990) como «la comprensión mutua que adquieren las personas cuando se comunican». Aunque la perspectiva sociológica imprimida en la obra *El Poder de la Identidad*, la cual representa por otro lado el más influyente trabajo consultado en torno a las identidades para nuestros propósitos aquí, sólo permite a Castells abordar el problema de la subjetividad de forma tangencial y a través de otros autores (Tibi, 1992; Eley y Sunny, 1996; Massolo, 1992), estas tres menciones resultan suficientes para el establecimiento de un vínculo trascendental. Cuando Castells (1997) aborda preliminarmente la subjetividad por boca de Tibi (1992), Eley y Sunny (1996) y Massolo (1992), lo hace anticipando a aquélla un marco circunscrito a una identidad determinada que corresponde al dominio de la religión en el primer autor citado, la nación en el caso de los segundos, y el género en lo que respecta a la tercera. Ello nos invita a

sospechar que cuando hablamos de subjetividad lo hacemos en todo caso de forma situada, representando la identidad uno de los ejes principales en la dotación de situacionalidad durante la acción humana. Sospecha que confirman Berger y Luckmann (1968), para quienes «la identidad se define objetivamente como ubicación<sup>15</sup> en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente sólo *junto*<sup>16</sup> con ese mundo [es decir:] todas la identificaciones se realizan dentro de horizontes que implican un mundo social específico». En otras palabras, «las teorías sobre la identidad se hallan insertas en una interpretación más general de la realidad; están “empotradas”<sup>15 17</sup> dentro del universo simbólico y sus legitimaciones teóricas, y varían su carácter de acuerdo con esto último. La identidad aparece ininteligible a menos que se ubique<sup>15</sup> en un mundo» (Berger y Luckmann, 1968). Volveremos sobre este punto más adelante en los apartados reservados al género (capítulo 3), fundamentalmente a través de la obra de Judith Butler.

Por el momento, siguiendo a Castells (1997), podemos afirmar que « la construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva, las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas» siendo «los individuos, los grupos sociales y las sociedades [quienes] procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal» (Castells, 1997). Este mismo autor realiza una clasificación que exponemos a continuación (tabla 1) en torno a la construcción social de la identidad, focalizando en su carácter situado en un contexto marcado por las relaciones de poder, de vital importancia en nuestro esfuerzo inicial por discriminar entre el tipo de actitudes a detectar cuantitativamente con objeto de brindarlas para su apropiación discursiva a los participantes del posterior estudio cualitativo:

---

<sup>15</sup> *El subrayado es nuestro*

<sup>16</sup> *Énfasis en el original*

<sup>17</sup> *Comillas en el original*

<i>Tipo de Identidad</i>	<i>Definición</i>	<i>Impacto en la Sociedad</i>
legitimadora	Introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales.	Genera una sociedad civil, es decir, un conjunto de organizaciones e instituciones, así como una serie de actores sociales estructurados y organizados, que reproducen, si bien a veces de modo conflictivo, la identidad que racionaliza las fuentes de la dominación estructural.
de resistencia	Generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad, como Calhoun (1994) propone cuando explica el surgimiento de las políticas de identidad.	Conduce a la formación de comunas o comunidades, en la formulación de Etzioni (1993). Puede que éste sea el tipo más importante de construcción de la identidad en nuestra sociedad. Construye formas de resistencia colectiva contra la opresión, de otro modo insoportable, por lo común atendiendo a identidades que, aparentemente, estuvieron bien definidas por la historia, la geografía o la biología, facilitando así que se expresen como esencia las fronteras de la resistencia
Proyecto	Cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social. Es el caso, por ejemplo, de las feministas cuando salen de las trincheras de resistencia de la identidad y los derechos de las mujeres para desafiar al patriarcado y, por lo tanto, a la familia patriarcal y a toda la estructura de producción, reproducción, sexualidad y personalidad.	la construcción, de la identidad es un proyecto de una vida diferente, quizás basado en una identidad oprimida, pero que se expande hacia la transformación de la sociedad como la prolongación de este proyecto de identidad

Tabla 1. Tipos de identidad conformados durante su construcción social (extraído de Castells, 1997)

Castells (1997) relaciona la construcción de las identidades con su contextualización en el interior de un marco más general, representado este último en la actualidad por el ascenso de la sociedad red, la cual se sitúa en opinión del autor español más allá de la “modernidad tardía” de la propuesta de Giddens (1991). Para Castells (1997) «el ascenso de la sociedad red pone en tela de juicio los procesos de construcción de la identidad durante ese periodo» lo que encuentra su origen en que la nueva sociedad «se basa en la disyunción sistemática de lo local y lo global para la mayoría de los individuos y grupos sociales»; «en

estas nuevas condiciones [continúa] las sociedades civiles se reducen y desarticulan porque ya no hay continuidad entre la lógica de la creación de poder en la red global y la lógica de la asociación y la representación en las sociedades y culturas específicas», lo que le permite afirmar que «la búsqueda de sentido tiene lugar en la reconstrucción de identidades defensivas en torno a los principios comunales» (Castells, 1997).

#### *1.4.2 La construcción sociológica de las distintas identidades en la sociedad red*

De forma paralela, para el autor español, la identidad legitimadora entra en crisis frente a la sociedad red, fundamentalmente debido «a la rápida desintegración de la sociedad civil heredada de la era industrial y al declive del estado-nación, la principal fuente de legitimidad» (Castells, 1997). El propio Castells (1997) habla de instituciones y organizaciones de la sociedad civil constituidas en torno al estado democrático y al contrato social entre capital y trabajo, pero devenidas “caparazones vacíos” al amparo de la sociedad red, esto es «cada vez menos capaces de relacionarse con las vidas y los valores de la gente en la mayoría de las sociedades»; el sociólogo subraya el cariz irónico de este hecho, dentro de la tragedia general de encontrarnos ante una mayoría de estados en el mundo capaces, al fin, de definir un acceso a unas instituciones de la democracia liberal que aparecen en cierto modo neutralizadas en la sociedad red. En palabras de Castells (1997): «están tan distantes de la estructura y los procesos con importancia real, que aparecen ante la mayoría de la gente como una mueca sarcástica en el nuevo rostro de la historia».

El caso de las identidades de resistencia es muy diverso. Éstas aparecen atrincheradas a la comuna, al tiempo que «se niegan a ser barridas por los flujos globales y el individualismo radical» (Castells, 1997). Las identidades de resistencia suelen construir sus comunidades en torno a valores tradicionales, pero también «en torno a movimientos sociales proactivos, que optan por establecer su autonomía en su resistencia comunal mientras no tengan la fuerza suficiente para llevar a cabo un asalto a las instituciones opresivas a las que se oponen» (Castells, 1997), como sucede, como veremos, con las mujeres en la habilitación de un espacio del que surge una nueva conciencia patriarcal, o como es el caso de los movimientos de liberación sexual «cuyos espacios de libertad, de los bares a los barrios, son mecanismos esenciales de autorreconocimiento» (Castells, 1997). Ello convierte a las identidades de resistencia en tan decisivas como las identidades proyecto, estas últimas resultantes «de las antiguas identidades legitimadoras que solían constituir la sociedad civil de la era industrial» (Castells, 1997); así como en sujetos potenciales de la era



de la información a los movimientos sociales surgidos de la resistencia comunal a la globalización, la reestructuración capitalista, la organización en red, el informacionalismo incontrolado y el patriarcado (Castells, 1997).

Las identidades de resistencia presentan, no obstante, un inconveniente: resisten, pero apenas se comunican con el estado salvo «para luchar y negociar en nombre de sus intereses y valores específicos» (Castells, 1997). En opinión de este autor, la comunicación raramente se produce dado que las identidades de resistencia «se construyen en torno a principios muy distintos que definen un “dentro” y un fuera»<sup>18</sup> a la sombra de una lógica comunal como «clave de su supervivencia» en la que no tienen cabida las autodefiniciones individuales (Castells, 1997). De este modo, las élites globales dominantes se establecen en el espacio de los flujos conformadas por individuos sin identidad, a las que se oponen personas que resisten «a la privación de derechos económicos, culturales y políticos» y que se sienten atraídas hacia una identidad de carácter comunal (Castells, 1997); lo que basta al sociólogo para confirmar que, en la sociedad red, «junto con los aparatos del estado, las redes globales y los individuos centrados en sí mismos, también hay comunidades formadas en torno a la identidad de resistencia» (Castells, 1997).

Castells (1997) adelanta que las identidades proyecto de la sociedad red «no parecen surgir de antiguas identidades de la sociedad civil de la era industrial, sino del desarrollo de las identidades de resistencia actuales». En ellas sobre todo, este mismo autor identifica el cambio social, en concreto a través de unos miembros que, al contrario que sucedía durante la modernidad o la modernidad tardía, devienen sujetos, pero «ya no lo hacen basándose en las sociedades civiles, que están en proceso de desintegración, sino como una prolongación de la resistencia comunal» (Castells, 1997). Este autor reconoce la existencia de la identidad proyecto en la modernidad (ya sea temprana o tardía) como constituida desde la sociedad civil (Castells, 1997); sin embargo, «en la sociedad red, la identidad proyecto, en caso de que se desarrolle, surge de la resistencia comunal» (Castells, 1997). No obstante, «el hecho de que una comunidad se construya en torno a una identidad de resistencia no significa que probablemente evolucione hacia la construcción de una identidad proyecto», sino que ésta «puede muy bien mantenerse como una comunidad defensiva [...] o, también, puede convertirse en un grupo de interés y unirse a la lógica de la negociación generalizada, la lógica dominante en la sociedad red» (Castells, 1997).

---

<sup>18</sup> *Comillas en el original*

### *1.4.3 Identidades posibles de la sociedad red: implicaciones en educación*

Las implicaciones en materia de educación surgidas a raíz de las reflexiones de Castells son extraordinariamente relevantes. Por un lado, como adelantábamos en el anterior apartado en torno al discurso burocrático, el citado autor expone la identidad proyecto como una aspiración accesible en función del uso social que se dé a los instrumentos culturales que pone a nuestra disposición la sociedad red. Por nuestra parte, el diagnóstico que proponemos carece de sentido si éste no resulta útil para el diseño posterior de actividades educativas encaminadas a la creación de sujetos proyecto, lo que se ha llevado a cabo a través del proyecto Teón XXI en una fase inmediatamente posterior a nuestro primer estudio. De forma colateral, ello hace necesaria la aplicación de modelos de diagnóstico alejados de puntuaciones estáticas y al tiempo sensibles al cambio: en este sentido, como ponen de manifiesto los contenidos del enfoque dialógico liderado por Bajtín, la forma más eficaz de diagnosticar la construcción de una identidad proyecto en tiempo real es a través del discurso.

Por otro, Castells responsabiliza al conjunto de la sociedad civil de estas transformaciones, lo que implica directamente a las instituciones que dan cobijo a los miembros de aquella, representadas en gran medida por familia y escuela, previéndose paralelamente una transformación en estas últimas. Los nuevos sujetos-proyecto de la sociedad red ya no dependen como sucede en la modernidad de una adscripción más o menos voluntaria a un colectivo que actúa como tal por su vinculación a alguno de los planos que sirven para conformar una sociedad (Castells cita el ejemplo del proletariado en el movimiento socialista, pero existen otros ejemplos como los movimientos religiosos o los asociativos en torno a una temática, problemática o área de interés común), sino que convierten en protagonista a cualquier persona que como *self* sea capaz de definir una o varias identidades determinadas en su relación con lo local y lo global en forma de posicionamiento. En otras palabras, en la sociedad red, cualquier individuo o individuo es susceptible de convertirse en sujeto por vía de la identidad.

### *1.4.4 Las fuentes de identificación cultural de las identidades digitales*

Inglehart *et al.* (2004; citados en Castells, 2009) se sirven de esas categorías de adscripción a las que recientemente hacíamos mención y que ellos definen como “fuentes de identificación cultural” (de naturaleza nacional, religiosa, territorial, étnica, de género o identidades de libre elección) para oponerlas a un «modelo complejo de interacción entre

consumismo global, cosmopolitismo e hibridación global», en un intento por exponer la creación de identidades en la sociedad actual. En cuanto a la religión, en aquellas sociedades en las que ésta no es la principal fuente de identificación «el individuo y su familia, por una parte, y el cosmopolitismo, por la otra, son las principales referencias culturales de la gente, especialmente entre los jóvenes» (Castells, 2009). En lo que respecta a educación, como veremos en próximas líneas, la escuela digital se encuentra más implicada si cabe en la tarea de la construcción de sujetos al tiempo que debe asumir los nuevos riesgos que atentan contra las nuevas formas de igualdad, lo que hace necesaria una reconceptualización de la noción de conocimiento que permita a las personas-sujeto incorporarse a los procesos de construcción del mismo, anteriormente acaparados por organismos externos creados ex-profeso (políticas, instituciones religiosas, ciencia), cuya participación en ellos dependía como hemos visto en líneas anteriores de la posibilidad de adscripción de la persona a la fuente de identificación en cuestión.

Cabe reseñar de la propuesta de Castells (1997), sin embargo, que algunas de las fuentes de identificación cultural válidas para la creación de identidades hasta los límites tardíos de la modernidad se tornan inválidas en la nueva sociedad red. Este es el caso de la raza, la cual «importa, pero ya casi no construye sentido» (Castells, 1997); o la etnicidad, que se trata de «un rasgo fundamental de nuestras sociedades, sobre todo como fuente de discriminación y estigma, [pero] no puede inducir por sí misma comunas», por lo que «es probable que se incorpore a la religión, la nación y la localidad, cuya especificidad tiende a reforzar» (Castells, 1997). No obstante, no es el caso de la identidad de género, la cual no sólo sigue ejerciendo una influencia determinante en la generación de sentido en la nueva sociedad, sino que, impulsada por la necesidad comunal de igualdad y haciendo uso de la educación como arma fundamental, aspira a adquirir una trascendencia determinante en la dinamización de los procesos de formación de los nuevos sujetos-proyecto. Las recientes investigaciones en torno a nuevas masculinidades representan un ejemplo de ello.

#### *1.4.5 Proyectos y resistencias en la “comuna global”*

Castells (1997) insiste directa e indirectamente durante su exposición en hacer de la comuna la unidad espacial (localidad) y temporal (historia) en el interior de la cual florecen las nuevas identidades. Para el sociólogo español «las comunas culturales que organizan la nueva resistencia surgen como fuentes de identidad al separarse de las sociedades civiles y

las instituciones estatales a partir de las cuales se originaron» (Castells, 1997); en efecto, éstas surgen de la negación de las sociedades civiles y las instituciones políticas, lo que favorece paralelamente el cierre de las fronteras de la comuna (Castells, 1997). De cara al diagnóstico educativo así como al posterior planteamiento de acciones formativas orientadas a la construcción de sujetos-proyecto, Castells (1997) ofrece una serie de claves fundamentales: ante las respectivas crisis estructurales de sociedad civil y estado-nación, este autor sitúa en las citadas comunas la «principal fuente potencial de cambio social en la sociedad red» (Castells, 1997).

En concreto, el carácter comunal imprime una responsabilidad colectiva que «borra los proyectos individuales» (Castells, 1997), lo que sugiere el evidente establecimiento de una tensión entre reactividad comunal y proactividad de los nuevos sujetos. En opinión de Castells (1997), «en contraste con las sociedades civiles diferenciadas y pluralistas, las comunas culturales muestran escasa diferenciación interna», reservan un espacio a identidades defensivas que construyen el sentido como promesa de reedificación de arriba abajo, y en la que tienen, como no podía ser de otro modo, cabida nuevos agentes de transformación social (sujetos) capaces de construir un nuevo sentido «en torno a la identidad proyecto» (Castells, 1997). Aunque alerta de nuevo: «El surgimiento de identidades proyecto de tipos diferentes no es una necesidad histórica. Muy bien pudiera ser que la resistencia cultural permaneciera encerrada en las fronteras de las comunas. Si esto es así, y donde y cuando lo sea, el comunismo cerrará el círculo de su fundamentalismo latente sobre sus propios componentes, provocando un proceso que quizás transforme los paraísos comunales en infiernos celestiales» (Castells, 1997).

El sociólogo insiste a lo largo de toda su obra en destacar la vocación de cambio de las identidades de resistencia y proyecto por contradicción ofensiva y defensiva nutridas por la vía histórica de las lógicas dominantes de la sociedad red, en respuesta al desafío impuesto mediante condiciones y procesos específicos de cada contexto institucional y cultural, lo que le conduce a definir los tres ámbitos fundacionales de la nueva estructura social: espacio, tiempo y tecnología (Castells, 1997). En esta dinámica, Castells (1997) inserta un proceso por el que «las comunidades de resistencia defienden su espacio, sus lugares, contra la lógica sin lugares del espacio de los flujos que caracteriza el dominio social en la era de la información», al tiempo que «reclaman su memoria histórica y afirman la permanencia de sus valores contra la disolución de la historia en el tiempo atemporal y la celebración de lo efímero en la cultura de la virtualidad real»; a tal efecto, «utilizan la tecnología de la

información para la comunicación horizontal de la gente y la plegaria comunal, mientras que rechazan la nueva idolatría de la tecnología y conservan los valores trascendentales contra la lógica destructora de las redes informáticas autorreguladoras» (Castells, 1997).

#### *1.4.6 La dominación en la comuna global: identificando los nuevos poderes de la identidad*

Esta última reflexión lleva a Castells (1997) a tratar de identificar el motor de esta dinámica, el cual sitúa en el poder. Para el autor español, «el poder sigue rigiendo la sociedad; todavía nos da forma y nos domina»; aunque no se comporta como lo hacía antes. En la sociedad red, «el poder [...], ya no se concentra en las instituciones (el estado), las organizaciones (empresas capitalistas) o los controladores simbólicos (empresas mediáticas, iglesias) [sino que] se difunde en redes globales de riqueza, poder, información e imágenes, que circulan y se transmutan en un sistema de geometría variable y geografía desmaterializada» (Castells, 1997). Estamos, sin duda, ante un nuevo poder que «reside en los códigos de información y en las imágenes de representación en torno a los cuales las sociedades organizan sus instituciones y la gente construye sus vidas y decide su conducta» (Castells, 1997).

Pero Castells tiene aún reservadas algunas contribuciones clave en su aplicabilidad al diagnóstico educativo. En primer lugar, se muestra perfectamente capaz de situar el poder: «la sede de este poder es la mente de la gente» (Castells, 1997). Este aspecto pone de relieve los caracteres identificable y a la vez difuso del poder en la era de la información, lo que nos permite saber en qué consiste éste pero no así apropiarnos teóricamente de él con objeto de llevar a cabo un análisis (Castells, 1997). Para el sociólogo, la sociedad actual se debate actualmente en una batalla centrada en la mente, cuyo ganador gobernará dado que «los aparatos rígidos y potentes no serán un rival, en un espacio de tiempo razonable, para las mentes movilizadas en torno al poder de redes alternativas y flexibles» (Castells, 1997); aunque adelanta: «puede que las victorias sean efímeras, ya que la turbulencia de los flujos de información mantendrá a los códigos en un torbellino constante» (Castells, 1997).

Ello justifica la importancia de las identidades y en concreto su influencia en esta estructura de poder en cambio constante, «porque construyen intereses, valores y proyectos en torno a la experiencia y se niegan a disolverse, estableciendo una conexión específica entre naturaleza, historia, geografía y cultura» (Castells, 1997); con objeto de, finalmente, fijar

« el poder en algunas zonas de la estructura social » y a partir de ahí organizar «su resistencia o sus ofensivas en la lucha informacional sobre los códigos culturales que construyen la conducta y, de este modo, las nuevas instituciones» (Castells, 1997).

### 1.5 Conclusión:

#### **Esbozando un nuevo modelo para la investigación educativa: el diagnóstico-proyecto**

Así pues, como a lo largo de este capítulo se ha pretendido mostrar, el desarrollo de modelos para el diagnóstico educativo en la sociedad actual se enfrenta de forma preliminar a la resolución de poderosas tensiones que se extienden implicando a la práctica totalidad de disciplinas sociales. De entre ellas, en este capítulo se ha optado por aportar una óptica sociológica no de forma exclusiva pero sí dominante, que no ha renunciado a buscar sustento en la filosofía, las ciencias del lenguaje, la antropología o la psicología cuando se trataba de dar sentido a la epistemología sociológica. La apuesta por iniciar un análisis preliminar desde la sociología en torno al diagnóstico educativo, pero sin llegar a profundizar en esta última cuestión, se justifica por la necesidad de dotar de situacionalidad a la institución escolar en un contexto de significado más amplio, lo que, a través de su reformulación como mediado discursivamente y aliados con una sociedad dinamizada por las evidentes innovaciones tecnológicas, nos ha permitido plasmar lo sociocultural en un escenario plano en el que metodológicamente no se distingue lo micro de lo macro, ni lo local de lo global.

La topografía plana de la que hablamos logra aunar espacio y tiempo al amparo de un paradigma comunicativo que hace salvables para las personas los problemas de acceso inherentes al modernismo; éstas emergen, ahora más que nunca, como sujetos potenciales. El nuevo escenario, en el que mantenemos la distinción entre cultura y sociedad puesta de manifiesto con especial evidencia durante el debate antropológico entre funcionalistas y particularistas, mantiene su carácter holístico. Los vertiginosos cambios promovidos por la tecnología comienzan a hacer insuficiente el uso de modelos de entendimiento soportados por significados estáticos, derivando así hacia redes discursivas para la comprensión trazadas por los sentidos. La captación científica de significados realizada tradicionalmente por disciplinas como la semiótica, cede el paso a modelos más dinámicos. Como consecuencia de ello, en educación, el diagnóstico se alía cada vez más con la etnografía.

Sin embargo, el diagnóstico educativo de la sociedad de la información no puede contentarse con la detección de realidades concretas, aun cuando éstas se logran exponer

dinámicamente. Como muestran trabajos como los de Flecha (1997) o Castells (2009), la nueva topografía social, de naturaleza eminentemente comunicativa y por ende susceptible a las transformaciones continuas, está especialmente abierta a la amenaza del control de los medios informáticos. Pero no se trata ya de los problemas tradicionales de la legitimidad de la información y del acceso a la misma, sino que asistimos a una tensión planteada desde las tentativas de estrangulamiento del universo comunicativo, orientadas a la reducción del mismo con la intención de lograr el retorno del clásico canal de doble acceso, conformado por una entrada dedicada a los emisores y una sola salida para los hacinados receptores. Y dado que la evaluación educativa o diagnóstico, como señala Gimeno (2008), no deja de ser una acción formativa incluso si quien tiene que resultar evaluada es la propia escuela, se hace necesario que la acción de diagnosticar se alinee con el imperativo educativo de practicar igualdad, aliándose a tal efecto con las herramientas culturales que pone a nuestra disposición la sociedad de la información, especialmente eficaces por otro lado para la transformación de esta misma.

Castells (1997) encuentra en la identidad la herramienta más eficaz para la generación de igualdad en una sociedad red, la cual no duda en oponer a una igualmente novedosa noción de poder. El nuevo poder aumenta su influencia conforme las personas devienen sujetos por vía de la identidad digital, alojándose en la mente de éstos y confirmando de este modo que sus formas de manifestación son ahora difusas. Todo ello tiene lugar de acuerdo con una noción de mente que, siguiendo a Bruner (1991), hemos convenido caracterizar como “distribuida”, y una noción de espacio físico diluida en los flujos comunicativos, de forma especialmente trascendental en los que adoptan formatos discursivos compatibles con los de la vía telemática. Efectivamente, tal y como subrayan Bruner (1991) y Geertz (1994) entre otros autores y autoras, la asimilación teórica de la dinámica de la cultura clama por la aplicación de enfoques interpretativos, pero en el caso de las nuevas formas culturales ello no es suficiente: resulta necesario elaborar una nueva noción de virtualidad, alejada de la abordada por los enfoques obsoletos de la modernidad como el semiótico, e integrada en un nuevo modelo de realidad social, a la que se tenga acceso en términos analíticos a través de un nuevo discurso capaz de habilitar los espacios intangibles que conforman el nuevo escenario.

En definitiva, la nueva virtualidad, o como Castells (1997) prefiere denominar “virtualidad real”, así como los formatos comunicativos que ésta impone, nos permiten

exponer una nueva subjetividad: la comprensión mutua en este nuevo espacio equivale además a la construcción discursiva del mismo como realidad social, lo que ha sido definido por Marín y Pacheco (2011) “intersubjetividad digital”. Como muestra Pacheco (2012) en el marco de un centro escolar concreto y desde una aproximación centrada en el lenguaje, el análisis de la intersubjetividad digital, en el curso del cual los miembros de los distintos agrupamientos que de forma tradicional han sido delimitados por la sociología (no únicamente alumnado, profesorado y administración; sino también generación, género, sexo, edad, etnicidad, clase social...) devienen sujetos, permite entrever cómo las personas parecen obviar estos agrupamientos tradicionales con objeto de privilegiar su propia construcción del nuevo contexto, discriminando fundamentalmente entre el uso de mediadores digitales o analógicos, para, en última instancia, crear un marco coherente en el que dar sentido a sus acciones, lo que se hace efectivo cuando consiguen dotar de situacionalidad a estas últimas. Ello representa, creemos, un ejemplo estudio igualitario en torno a las nuevas tecnologías.

El modelo que aquí planteamos, que denominaremos “diagnóstico-proyecto”, se basa en el mismo principio de orientación a la persona: por un lado, con esta acción se pretende el empoderamiento de las personas desde la ciencia; por otro, se imprime una vocación marcadamente transformadora que se lleva a cabo a través de la puesta a disposición del nuevo sujeto de las herramientas culturales aportadas por la comunicación, tomando esta última como nuevo paradigma. Como se ha visto, de entre las citadas herramientas, la identidad representa para Castells (1997) la que emerge con mayor poder transformador. El análisis del sociólogo español sugiere, en primera instancia, que la ciencia social, a través de las instituciones en que se manifiesta con mayor presencia como es el caso de la escuela, se aleje por completo de posturas legitimadoras con objeto de extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales, lo que fomenta la reducción del poder transformador de éstos en una reproducción de la identidad que racionaliza las fuentes de la dominación estructural (Castells, 1997).

Pero no siempre, por desgracia, y aunque ése sea un objetivo prioritario, podemos partir de actores sociales que, «basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social», lo que correspondería a un tipo de identidad proyecto (Castells, 1997); sino que, en ocasiones, la escuela se encuentra vencida de inicio ante las lógicas de la dominación que, apoyadas en la historia, la biología o la geografía,



definen desigualmente identidades que sirven para emplazar a los actores en posiciones y condiciones devaluadas y estigmatizadas por la lógica de la dominación (Castells, 1997). Estamos ante las identidades de resistencia, como se ha visto absolutamente claves en la lectura de Castells (1997) por su capacidad para tornarse en identidades transformadoras. El diagnóstico y en concreto su vocación transformadora juegan aquí, por tanto, un papel especialmente relevante. Si bien la detección de esas desigualdades asociadas a la identidad resulta necesaria, su simple exposición se revela como insuficiente. En este sentido, la orientación verdaderamente educativa de estas acciones de diagnóstico se encuentra en permitir la apropiación discursiva por parte de las personas de esta realidad establecida en base a simples categorías sociológicas. Éstas se sumarán como argumentos a otros argumentos provenientes de otros orígenes, los cuales se tendrán en cuenta en la construcción de un espacio por parte de los individuos en su intento de dotar de situacionalidad a sus propias acciones. Por la complejidad transformadora que Castells advierte para dicho proceso, éste ha sido el tipo de identidad elegido para llevar a cabo el estudio cualitativo de este trabajo.



# Capítulo 2

## **Escuela y Totalización en el marco de una Racionalidad Cognoscitiva:**

### *Alternativas igualitarias actuales desde la teoría dialógica*

#### **2.1 Introducción**

El capítulo primero ha servido para esbozar metodológicamente la perspectiva general de un contexto sociocultural en movimiento, motivo por el que se ha optado por privilegiar la perspectiva sociológica. El presente trabajo se sitúa, no obstante, en un escenario marcado por su naturaleza relacional y por ende dinámica, pero a la vez definido por dos instituciones históricamente enraizadas, familia y escuela, en las que de forma tradicional los discursos científicos, políticos y populares han ido depositando las distintas responsabilidades que encarnaba la socialización de las personas: en concreto, la socialización primaria se ha reservado con asiduidad a la familia, mientras que la secundaria se ha vinculado a la escuela (Fernández-Enguita, 2009). Asumimos la socialización de acuerdo a Berger y Luckmann (1968), quienes la enmarcan en el fenómeno de la internalización, consecuencia del cual las personas no sólo viven en el mismo mundo sino que participan individualmente en el ser del otro, lo que les permite acceder a ser reconocidas como miembros de la sociedad, en un proceso ontogenético que «puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él», naciendo dicho individuo «no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo». Hablamos de discursos dado que éstos son capaces de abarcar tanto el estudio de «las relaciones entre cultura y cognición a nivel micro», como el nivel macro de los contextos institucionales (Rebollo, 2001). El escenario abordado aquí, por tanto, se dibuja no directamente sobre los cimientos estables de un espacio físico concreto y diferenciado al que en ocasiones denominamos objetividad, sino simbólicamente sobre los ensamblajes de una relación interinstitucional cuya definición entraña un entendimiento al que se accede desde la negociación conjunta del significado, tal y como queda reflejada en el discurso de los actores.

En el capítulo 1 nos esforzábamos por acceder, impulsados por el interés en el desarrollo de teorías educativas transformadoras dirigidas a la igualdad, a una noción dinámica de lo social que nos permitiera aproximarnos a la cuestión de la construcción sociológica de los sujetos. A lo largo de esta exploración de la objetividad inspirada por los avances teóricos y metodológicos en lo que respecta al abordaje de los cambios sociales de la sociología de nuestros días, advertíamos la necesidad de ocuparnos de las acotaciones abiertas del escenario sociocultural en el que se manifiestan las acciones humanas, las cuales, al tiempo que delimitan las dimensiones espacial y temporal de este último, se revelan como marcos de enlace para las transiciones espaciales que la temporalidad impone en este mismo, lo que convierte a estas acotaciones en garantes de la continuidad histórica tanto en un sentido prospectivo como retrospectivo. Como veíamos, este proceso se complicaba aún más en una sociedad de la información marcada por la emergencia de una virtualidad real, esta última sometida a su vez a constantes cambios en nuestra opinión inabarcables desde aproximaciones metodológicas estáticas, frente a la que disciplinas de las que ha sido objeto tradicional de estudio, como es el caso de la semiótica, precisamente por el nuevo e ineludible carácter dinámico que esta nueva virtualidad presenta, tienden a verse desplazadas por su escasa dotación de armas metodológicas para la captación del movimiento.

En este capítulo nos encargaremos de definir el movimiento, no en la topografía social de la propuesta sociológica de Latour (2006), sino en una interioridad que se construye frente a la exterioridad, en una relación, sin embargo, alejada de los sistemas monológicos de oposiciones y marcada por la relatividad. Este último matiz es trascendental, pues la percepción del movimiento en la interioridad subjetiva, lo que pretendemos conseguir desde el tipo de diagnóstico aquí planteado, requiere de la exterioridad objetiva como referente dinámico. Nuestro planteamiento espacial basado en el contexto espaciotemporal, y gracias a las aportaciones de Bajtín (1981, 1982, 1984 y 1986) enriquecido por una tercera dimensión semántica, adquiere sentido en base a esta relación. Y es en este contexto donde, influidos de nuevo por Bajtín, tratamos de situar las figuras de *self*, otro y tercero.

También se defiende aquí que es en esta relación inter-espacial donde se ve implicada la institución educativa. No sólo porque la perspectiva dialógica del Círculo de Bajtín ponga trascendentalmente de manifiesto, de forma particularmente ilustrativa frente a la dialéctica monológica de Hegel, una correlación directa, dibujada de un solo trazo, entre

diálogo, movimiento, dialogicidad y antiautoritarismo, que podría ser igualmente válida para las sociedades moderna, posmoderna y de la modernidad tardía; sino, por encima de todo, porque la actual sociedad de la información nos hace vivir una objetividad embarcada en el cambio. Y es precisamente este cambio, el que se convierte en objeto de deseo de una racionalidad que pretende concluir en él el proceso de estandarización y tecnificación iniciado con la era industrial.

El cambio al que hacemos referencia ahora nada tiene que ver con el promovido por las transformaciones educativas con vocación de igualdad, aunque a ambos fenómenos nos aproximamos a la luz de la dimensión semántica aportada por Bajtín. Ésta servirá para articular el tan ansiado movimiento, por ser necesario, como decíamos al amparo de la relatividad, para la exploración del espacio subjetivo, en la exterioridad objetiva, pudiendo este mismo ser pautado por el significado entendido en sentido pre-discursivo, y abocado de este modo a una reproducibilidad (que incluye, naturalmente, a las brechas de la desigualdad). Como muestra con particular brillantez el sociólogo Ulrich Beck (1998), este tipo de cambio pautado desde las unidades de significado, en el que la temporalidad queda reducida a una cadencia igualmente estandarizada (ciclos, etapas...), queda al mando del conocimiento, este último también racionalizado en distintos saberes. A los saberes, naturalmente, no acceden directamente las personas por el hecho de ser personas, sino los expertos. Ello presupone una incapacidad de la institución educativa para la formación de ciudadanos-sujeto desde la escolaridad obligatoria. Los expertos llegan a serlo legítimamente desde una formación distinta de la obligatoria, y en instituciones lejanas a la educativa. Este problema, no abordado aquí directamente aunque su conocimiento justifica en parte nuestra reflexión, evidencia la renuncia desde la política a hacer realidad la equivalencia objeto-sujeto de la vieja aspiración modernista, así como pone en evidencia la desigualdad que subyace de manera intrínseca a los modelos, pretendidamente o no, meritocráticos.

Efectivamente, como señalábamos en Normand y Pacheco (2014), una «colonización, liderada por los sistemas tecnocráticos, se desarrolla hoy día en el marco del mundo laboral [...], razón por la cual los ideales de justicia que soportan la escolaridad obligatoria nutren paradójicamente a los individuos con una concepción moderna de *self*, que es a su vez tecnocrática y reflexiva». Es decir, existe una transferencia, mediada por las actividades que tienen lugar en la escuela, entre esas lógicas tecnocráticas y los individuos entendidos como *self*. El análisis de estos procesos de transferencia, entendidos de acuerdo

a la orientación “de fuera adentro” dada por Bajtín (1982) y Vygostky (1979 y 1995), así como por numerosos teóricos y teóricas, su identificación en las actividades que conforman el diagnóstico educativo de igualdad, y la relación “de dentro afuera” orientada a la transformación (cuando las identidades de resistencia logran emprender proyecto de cambio) o a la reproducción (cuando las identidades de resistencia se adaptan pasivamente a la realidad anterior), ponen de manifiesto una racionalidad cognoscitiva que se convierte en el objeto principal de estudio de este capítulo.

## **2.2 La subjetividad, ese escenario construido frente a la objetividad y texturizado por el sentido**

En el capítulo 1, se ha puesto de relieve la eficacia de la sociología contemporánea para dar respuesta a las nuevas identidades y actitudes que definen el medio sociocultural de nuestros días. En este sentido, los cambios en éste que precipita la sociedad de la información no sólo convierten en imprecisos los enfoques disciplinares que requieren anteponer la totalización de ese medio al análisis del mismo, sino que, además, implican la definición de sus accesos como permeables a los elementos de tipo emocional. En base a ello, creemos que el análisis de la transformación sociocultural en el escenario de la objetividad se verá enriquecido por su confrontación con un medio para la creación y de superficie, por tanto, ilimitada, cuya exploración permita la identificación en un sentido cognoscitivo de los procesos que ponen en marcha las personas cuando interactúan entre ellas mismas.

### *2.2.1 Objetividad frente a subjetividad en el marco de la relatividad: una relación hecha realidad desde el movimiento mutuo*

El análisis de la dimensión cognoscitiva que en la sociedad actual se privilegia desde la objetividad, el cual se torna estrictamente necesario cuando se abordan las dinámicas transformadoras en educación que confluyen en una institución escolar más justa, coeducativa e igualitaria, nos invita, como han subrayado multitud de autores pero con particular exactitud el sociólogo Ulrich Beck (1998), al abandono de la cosmovisión lógica de la causalidad. Abandono que, inspirados por la propuesta del también sociólogo Bruno Latour (2006) y en concreto por su esfuerzo para acceder a una definición dinámica de lo social, contraponemos a la perspectiva de la relatividad. Exponemos varias razones para ello:

- primeramente, este trabajo pretende hacer efectiva desde las ciencias de la educación la entrada de nuestra sociedad en un paradigma comunicativo tal y como es expuesta por Habermas (1987a y 1987b) en su lectura crítica de la sociología de Weber. Ello supone el abandono de un paradigma del progreso que identificamos con el modernismo y su revisión posmodernista (creemos que la frecuente negación que desde el posmodernismo se hace de la ciencia supone una construcción por oposición a esta última en la que el progreso se mantiene como referente paradigmático, por lo que su consideración adquiere sentido para nosotros fundamentalmente en relación al modernismo). En consecuencia, creemos que las disciplinas sociales de la sociedad de la información, y en mayor medida la educación, habida cuenta las implicaciones de tipo cognitivo que su puesta en práctica acarrea, no pueden seguir privilegiando los postulados lógicos de una causalidad newtoniana que, como trataremos de mostrar, aplicada a las ciencias sociales se revela como profundamente desigual;
- en segundo lugar, consideramos necesario afrontar la cuestión del movimiento partiendo del escenario de la objetividad, dado que este último representa el espacio en el que encuentran lugar las acciones educativas que diagnosticamos, aunque las implicaciones de estas últimas trasciendan los límites de dicha objetividad. En este proceso, nos hemos visto influidos por los trabajos sobre acción social situada de Schütz (1974) y Berger y Luckmann (1968). No obstante, percibimos en la propuesta de estos autores, en especial de los dos últimos, para quienes las «objetivaciones sirven como índices más o menos duraderos de los procesos subjetivos de quienes los producen» (Berger y Luckmann, 1968), la limitación de que la acción social halla su situacionalidad en un escenario estático. Todo escenario definido en términos estáticos se encuentra dividido por niveles y segmentado por brechas, en otras palabras en él aparecen representadas divisiones sociales descriptibles desde elementos como el poder, la autoridad o el sometimiento. Las personas son objetos de estas fuerzas y, aunque pueden lograr reconocerlas, su capacidad de réplica se limita a la expresión de una actitud. Por este motivo, defendemos que en los escenarios estáticos las acciones son situadas respetando las escisiones y brechas ya existentes, lo que convierte a éstos en difícilmente transformables desde propuestas educativas planteadas a partir de las necesidades encontradas en el diagnóstico. Del mismo modo, las personas aprenden a situar la desigualdad en las acciones y no en los contextos, de modo que las posibles transformaciones que éstas ideen se enfrentan con posterioridad a unas rígidas

estructuras contextuales ya determinadas. En definitiva, esta perspectiva promueve una visión de la acción situada en base a significados ya establecidos por voces que son ajenas a las de las personas que la llevan a cabo personalmente, lo que, como Valdivia (1992) advierte en su reflexión filosófica sobre la lectura que Russell hace de Frege, convierte en inasible al sentido. Esta visión incluye el significado de las formas que pueden asumir los objetos, en este caso los roles que aspiran a desempeñar las personas. La captación del sentido desde el diagnóstico exige, por tanto, la definición de un escenario dinámico llevada a cabo por parte de los actores, lo que convierte a la situacionalidad en igualmente dinámica;

- paralelamente, accedemos a idéntica conclusión desde la misma teoría de la relatividad especial tal y como es planteada por Einstein (1956) en su obra *La Relatividad*. Aunque lógicamente nuestra intención aquí no es la de profundizar desde nuestra absoluta ignorancia en el campo de la física para trazar un paralelismo con el diagnóstico educativo, creemos que existen ciertos principios básicos en ésta muy coherentes con la percepción espacial que sustenta parte de nuestro trabajo, así como con enfoques sociales inspirados en parte por la propia relatividad como la teoría del actor-red de Latour, Callon y colaboradores. Con objeto de mejorar nuestra comprensión respecto a la noción de espacio, consideramos útil observar cómo Einstein (1956) comienza poniendo en duda varios de los axiomas que la geometría euclidiana asume hasta ese momento como reales, los cuales acaban convirtiéndose en proposiciones geométricas verdaderas trasladadas a «una construcción con el compás y la regla». Posteriormente, este mismo propone dejar «de lado el término oscuro “espacio”<sup>1</sup> por el cual no podemos representarnos absolutamente nada [para] en su lugar poner “movimiento en relación a un cuerpo de referencia prácticamente rígido”<sup>1</sup>» (Einstein, 1956). Finalmente, el autor realiza una «descripción *completa*<sup>2</sup> del movimiento [por] cómo el cuerpo cambia de lugar *con el tiempo*<sup>2</sup>» en la que no tiene cabida la simultaneidad (Einstein, 1956). En el capítulo 1 nos enfrentábamos a un espacio social objetivado en base a brechas, categorías y niveles, en el que la comunicación era la herramienta fundamental por la que los sujetos (como veremos identificados como “tercero”, dada su indisponibilidad para recibir las posibles respuestas de los objetos) superponían unidireccionalmente sobre esa configuración espacial a las personas, entendidas éstas

---

<sup>1</sup> *Comillas en el original*

<sup>2</sup> *Énfasis en el original*



como objetos absolutos, haciendo uso para ello de estrategias acordes con este angosto canal comunicativo de un solo sentido, como es el caso de las normativas o de las estandarizaciones. El abordaje de estos procesos tendía a encerrar a las ciencias de la educación, y de forma particular a la sociología, en el interior de los límites de las políticas educativas. Lo que nos inspira la propuesta de la relatividad una vez superado el período modernista y posmodernista, es, por un lado, la asunción del escenario social “real” como “movimiento en relación a un cuerpo de referencia prácticamente rígido”, por respetar en ambos casos la terminología del propio Einstein, en el cual la rigidez no sea asumida en ningún caso como “total” (es decir, sujeta a la totalización del agente investigador) sino que dependa de la perspectiva imprimida (pudiendo parecer en función de ésta más o menos rígida); por otro, y este aspecto es en nuestra opinión en mayor medida relevante para el diagnóstico educativo, la percepción del movimiento del espacio social real (en este contexto, para nosotros, la objetividad) quedará mayormente evidenciada por contraposición de este último a un espacio construido discursivamente por los actores y, por ende, definible como puro movimiento (la subjetividad).

### *2.2.2 Las fronteras entre interioridad y exterioridad según Mijaíl Bajtín*

Así pues, si bien el capítulo 1 se centraba en un espacio social entendido según los intereses fundamentalmente sociológicos, en éste trataremos de oponerle una subjetividad protagonizada por los actores y construida tomando aquél como referencia. A diferencia del de la objetividad, este espacio de la subjetividad es asumido como infinito, es decir libre de las acotaciones materiales que impone la esfera sociocultural así como de la encarnación que suponen las puestas en práctica discursivas, propiedad que adquiere gracias a que se encuentra lingüísticamente texturizado, siendo, por este motivo, en nuestra opinión, sólo abarcable desde un corpus discursivo complejo como el representado por los elementos bajtinianos para el análisis, éstos son la forma y el contenido (Bajtín, 1982). Creemos, además, que a él acuden los agentes educativos para programar sus transformaciones, especialmente aquellas orientadas a la igualdad. La naturaleza infinita y no totalizable desde el exterior de este espacio empuja a los sujetos, más que a responder con una actitud sobre la que construyen identidades, como sucede, como tratábamos de mostrar en el capítulo precedente, en el medio sociológico, a delimitar, recrear y habilitar un contexto en el interior del cual poder posicionarse.

En el ensayo *Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela*, Bajtín (1981) se plantea delimitar las fronteras para su análisis cronotópico. Para este teórico, tanto ciencia como arte y literatura, implican elementos semánticos no sujetos a determinaciones espaciales y temporales, acudiendo al ejemplo de las matemáticas para justificar esta posición: los conceptos matemáticos son utilizados «para la medida de los fenómenos espaciales y temporales, pero éstos, en sí mismos, no presentan determinaciones espaciales y temporales intrínsecas, sino que son objeto de nuestra cognición abstracta» (Bajtín, 1981). Esta figuración abstracta y conceptual es, por otro lado, «indispensable para la formalización y el estricto estudio científico de muchos fenómenos concretos» (Bajtín, 1981). Por el contrario, «los significados existen no sólo en la cognición abstracta, sino también en el pensamiento artístico [, el cual,] de igual modo, tampoco se encuentra sujeto a las determinaciones espaciales y temporales» (Bajtín, 1981). Las personas pueden, de algún modo, dotar a todos los fenómenos de significado, lo que supone «no sólo la incorporación de éstos a la esfera de la existencia espacial y temporal, sino también a una esfera semántica», en un proceso que implica la asignación de un valor (Bajtín, 1981), es decir una valoración. El espacio discursivo bajtiniano, por tanto, mantiene las coordenadas espacial y temporal (aunque, como veremos, las reconceptualiza a favor de la dinamicidad), al tiempo que incorpora un trascendental tercer eje que, explicitado semánticamente, corresponde a la valoración.

En nuestra opinión, el espacio de la subjetividad, considerando en él tanto la delimitación de sus fronteras como su contenido, se revela esencial para mejorar nuestra comprensión de las dinámicas socioculturales en general, y las transformaciones educativas con vocación igualitaria en particular. El conjunto de ambos espacios, objetividad y subjetividad, entendido como punto de encuentro tanto en el espacio como en el curso de su movimiento (temporalidad), se encuentra diversamente poblado. Así, como desarrollaremos en este capítulo, el espacio de la subjetividad se verá poblado por las figuras de *self* y otro, mientras que el de la objetividad, por el tercero.

En este conjunto se incluyen igualmente las relaciones entre ambos grupos proveedores de voces discursivas, constituyendo lo que aquí denominamos contexto. En realidad, de acuerdo con la perspectiva de la relatividad, el mismo conjunto o contexto es definible en exclusiva por sus relaciones, dado que éstas constituyen la medida de la temporalidad, esta última necesaria para la dotación de la continuidad histórica, lo que en

otras palabras definimos como movimiento. Viene a colación la reflexión a cargo de Berger y Luckmann (1968) sobre la temporalidad, para quienes representa «una propiedad intrínseca de la conciencia» para su ordenación intrasubjetiva, es decir la «conciencia de un fluir interior del tiempo, que a su vez se basa en los ritmos psicológicos del organismo aunque no se identifica con ellos», pero que no coincide con la dimensión temporal del mundo de la vida cotidiana, la cual «se da intersubjetivamente». Así pues, para nosotros el contexto es un medio cuya forma, entendida por sus límites o fronteras, y contenido, son comunicativos. A este respecto, podría pensarse que si ambas dimensiones del contexto comparten textura, la una serviría para neutralizar a la otra. Nosotros, inspirados fundamentalmente en la reflexión de Bajtín, tratamos de mostrar aquí evidencias de que ambas dimensiones se diferencian en tanto son consecuencia de estrategias discursivas diversas. Estas últimas, sin embargo, se encuentran orientadas a definir las menos conocidas coordenadas espaciales de la temporalidad, las cuales sirven para pautar el continuum representado por el espacio físico, permitiéndonos acceder a lo que entendemos como continuidad histórica.

En consecuencia, dado que lo que mayormente nos preocupa es definir este contexto como realidad integrada en las transformaciones educativas, nuestros esfuerzos se centrarán en profundizar en la dimensión temporal de éste, lo que hace necesario replantear las conexiones de esta última con su inseparable dimensión de la espacialidad en el marco de la institución escolar. Creemos que el corpus teórico ofrecido por el enfoque dialógico de Bajtín, al amparo del particular desarrollo de la teoría literaria que este autor lleva a cabo, logra acceder a una definición de la coordenada espacial del contexto que satisface nuestras pretensiones.

Mijaíl Bajtín propone inicialmente una constitución de la vertiente espacial del contexto desde la perspectiva del sujeto, lo que se ha tornado muy útil para orientar nuestro interés hacia el papel de una educación focalizada en la formación de sujetos, así como su relación con la construcción de contextos educativos desde el medio interior o subjetivo: «la forma espacial no es, en un sentido exacto, la forma de la obra en tanto que objeto, sino la forma del héroe y de su mundo en tanto que sujeto» (Bajtín, 1982). En consecuencia, ambos planos se relacionan en un contexto doble construido por los actores para el sostenimiento de sus acciones, y concebible en un principio como contorno dinámico. Dicho contexto doble, entendido como conjunto, representa el marco en el que tiene lugar una tensión

producida por las totalizaciones socioculturales provenientes de las voces privilegiadas (como es el caso de la ciencia social descriptiva) y las pretensiones de totalidad que promueven los individuos desde el medio subjetivo.

Para Bajtín (1982), «la forma es frontera trabajada estéticamente» pero también «se trata de la frontera del cuerpo, de la frontera del alma y [...] de la orientación semántica [del espíritu]»; es decir, por un lado «debe utilizar el momento que transgreda la conciencia del héroe [entendida como] su posible vivencia propia y autovaloración concreta» y al mismo tiempo debe «establecer una relación que defina al héroe como una *totalidad*<sup>3</sup> externa, o sea, que se establezca su orientación hacia el exterior con sus fronteras en tanto que fronteras de su totalidad» (Bajtín, 1982). *Self* y otro, sin embargo, vivencian distintamente estas fronteras, y lo hacen en función de si la perspectiva es interior (la autoconciencia) o exterior (la vivencia estética del otro): en el acto interior el *self* no puede encontrar un acto valorativo que concluya positivamente, mientras que desde el exterior sólo puede percibir sus propias fronteras como obstáculo, nunca como conclusión (Bajtín, 1982). Por el contrario «un límite estéticamente vivido del otro lo concluye positivamente, lo concentra con toda su actividad, la cierra» (Bajtín, 1982). Así pues, la forma delimita no sólo las fronteras entre interioridad y exterioridad, sino que éstas quedan habilitadas por aquélla como espacios diversos, dentro de los cuales determinadas figuras comunicativas son posibles.

### *2.2.3 La temporalidad como medida del movimiento en el espacio de la subjetividad: el fenómeno de la traslación*

Los procesos de negociación del significado aparecen caracterizados por la convergencia de voces provenientes de distintas fuentes discursivas: por un lado, se encuentran aquellas identificables por su dimensión distribuida a lo largo del tiempo cosmológico, como es el caso de la historia, la política, la tradición, la justicia o la ciencia, y que incluyen argumentos cuyas definiciones originales se hallan lejos del alcance de los actores. La peculiaridad de estos discursos se encuentra en que su apropiación por parte de estos últimos supone una traslación al tiempo psicológico de los mismos, lo que tiene lugar como puesta en práctica discursiva a través de la cual estas voces inicialmente ajenas se totalizan, adquiriendo un significado que es garante del entendimiento y emergiendo el acuerdo como correlato de este último. En consecuencia, la traslación supone una acción

---

<sup>3</sup> *Énfasis en el original*

por la que se dota de situacionalidad temporal a discursos ajenos a través de una puesta en práctica por la que éstos devienen argumentos ya propios.

Existen, por otro lado, voces que son contemporáneas a los argumentos que expresan y cuya emersión, por tanto, es inseparable de su situacionalidad, la cual tiene lugar en el marco de un así denominado “tiempo real”. El tiempo real no es el momento presente, sino la referencia que sirve para delimitar, de forma conjunta al espacio físico, el escenario en el que adquieren sentido las acciones como culminación del proceso compartido de situacionalidad. De entre estas últimas voces, en el apartado cualitativo de este trabajo se han privilegiado, del conjunto de actores participantes, aquellas de los padres y las madres objeto del estudio. Sin embargo, no se han atendido sus argumentaciones espontáneas en torno al género en general y ante las acciones coeducativas propuestas por el centro educativo en el que cursan sus estudios hijo e hija en particular, sino la traslación que padre y madre hacen de los contenidos provenientes de la considerada ciencia y su consecuente ajuste en el escenario del tiempo real, mediado este último por actitudes orientadas al rechazo, a la resistencia o a la transformación. Para nosotros, la traslación tiene lugar por vía de la argumentación narrativa: en concreto ésta surge espontáneamente situada en la espacialidad física que recrea el discurso oral, el cual logra emerger con la capacidad de integrar los niveles sociológicos micro y macro (García-Pérez<sup>4</sup>), respetando así una de las premisas principales que nos planteábamos inicialmente.

En concreto, en relación a esta última distinción entre los niveles sociológicos micro y macro, reconocemos en ella su carácter problemático, y nos situamos de acuerdo a su habitual rechazo por la teoría feminista (Kian, 2010). De acuerdo con la socióloga Joan Alway, creemos necesario explorar el escenario de «la subjetividad, donde las relaciones personales y las estructuras sociales convergen y se entrecruzan en la vida de los actores sociales» (Alway, 1995). Para esta misma autora, en el mundo social la distinción micro-macro desaparece, mientras que la dicotomía público-privado —la cual será abordada con más detenimiento en el capítulo dedicado a género y familia (capítulo 4)— es puesta en cuestión (Alway, 1995).

---

<sup>4</sup> *Comunicación personal del Profesor Rafael García-Pérez, director de esta investigación*

### 2.2.4 *La frontera de la temporalidad entre exterioridad e interioridad como encrucijada dialógica: actores principales*

Pero en este capítulo no abordaremos directamente las problemáticas sociológicas, o al menos no haremos uso de las herramientas que pone a nuestra disposición la sociología, sino que trataremos de contribuir en el abastecimiento teórico de ésta y otras disciplinas sociales interesadas por la igualdad desde la profundización en el espacio dinámico de la subjetividad. En este sentido, la teoría dialógica de Bajtín representa la fundamentación más precisa y elaborada de todas las revisadas.

La reflexión del autor ruso en torno al tiempo y el espacio entendidos como coordenadas principales de la representación artística del mundo, las cuales integra en su teoría del cronotopo, y en especial la posición privilegiada que otorga al primero de estos elementos (Bajtín, 1982), nos ha permitido sugerir la ruptura de la frontera entre el escenario sociocultural entendido como objetividad y el de la intersubjetividad. Esta ruptura no se plantea de cualquier modo sino en un sentido de fuera adentro, en concreto como un trazo vehiculado por la temporalidad y que se inicia en la exterioridad compartida para sumergirse en una interioridad igualmente compartida, desembocando finalmente en la individualidad o *self*. Creemos que el diagnóstico de las transformaciones educativas debe desplazarse con libertad en el interior de este desfase interespacial por el que aquí nos interesamos. Bajtín (1982) se encarga de dibujar la distribución de estos espacios, considerando que los «momentos que transgreden la autoconciencia y la concluyen son las *fronteras*<sup>5</sup> de la vida interior desde las cuales ésta está orientada hacia el exterior y deja de ser activa a partir de sí misma». Dichos espacios se distinguen como «fronteras *temporales*<sup>5</sup>: principio y fin de la vida que no se dan a una autoconciencia concreta, y para posesionarse de las cuales la autoconciencia no dispone de [...] una visión volitivo-emocional y valorativa» (Bajtín, 1982).

Para Bajtín (1982) la actividad humana no puede entenderse sin las citadas fronteras en las que «la vida está orientada hacia el exterior», donde se encuentra «el final espacial, temporal y de sentido» y donde comienza «la esfera de actividad del otro, inalcanzable para ella». Sin embargo, las fronteras pueden aparecer como exteriormente dadas, en ese caso «la vida puede ser dispuesta y constituida dentro de ellas de un modo diferente» e incluso «el desarrollo de nuestro pensamiento puede ser constituido de un modo distinto» (Bajtín,

---

<sup>5</sup> *Énfasis en el original*

1982). En este último caso, la conclusión es dada como dogma en lugar de surgir como resultado de un proceso de búsqueda (Bajtín, 1982). Esta reflexión de Bajtín presenta una serie de trascendentales implicaciones educativas, las cuales, a su vez, invierten en cierto modo el sentido tradicionalmente atribuido a la vocación del diagnóstico. Por un lado, aquí el autor, si bien establece un nuevo sujeto a partir del cual comienza la “vida”, la constitución del mismo encuentra su referente necesario en el escenario sociocultural que le circunda. El sujeto, antes de serlo, logra distinguir al “otro” a través de las fronteras del discurso, el cual es sujeto antes que él. Ello implica, por decirlo de algún modo, que el sujeto existe en una exterioridad antes de su integración individual en el *self*.

Pero por otro lado, el sujeto no aparece como dado sino que se construye o no, es decir su constitución representa un logro que bien puede ser educativo, como resultado de una tensión entre la posibilidad real de acceder al citado logro y aquella por la que las fronteras aparezcan como exteriormente dadas. La posibilidad de que esto último ocurra nos da acceso a la constitución de un “tercero”<sup>6</sup> del que también se ocupa Bajtín. Para este autor la posición del tercero es abstracta, se identifica objetivamente, y queda justificada «allí donde una persona puede ocupar el lugar del otro, donde una persona es plenamente sustituible [...] y en las soluciones de tales problemas en los que la personalidad íntegra e irrepetible no se requiere, es decir en los casos en que la persona, por decirlo así, se vuelve especialista, expresando sólo una parte de su personalidad arrancada de la totalidad»<sup>7</sup> (Bajtín, 1982). Así pues, las personas renuncian frente al tercero a su subjetividad, dejan de ser *self* u otro, abandonan toda individualidad a fin de delegar en él su agencialidad y reflexividad, y se condenan a mantener como consecuencia de ello relaciones monológicas con un contexto definido. Zavala (1991) accede al tercero como resultado de una recontextualización a partir de una teoría de la comunicación de la descripción que Voloshinov (1973) hace del tema, definiéndolo como «garante de la personalidad». En este sentido, «la palabra no sólo supone una relación con otro sino relaciones con terceros. La comunicación interna así concebida tiene como consecuencia una particular concepción de la verdad: ésta es siempre ficción, algo a alcanzarse, nunca totalmente captada» (Zavala, 1991).

---

<sup>6</sup> *Conviene rescatar aquí el apunte de Bajtín (1982) según el cual el uso en singular del segundo u otro y del tercero no debe ser entendido en modo acorde a las reglas aritméticas, es decir en su definición pueden confluir varias personas o voces. Hacemos extensiva esta aclaración a futuras referencias a tercero y otro*

<sup>7</sup> *El subrayado es nuestro*

*2.2.5 El tercero en la sociedad actual: una figura colonizada por los saberes de los expertos*

La emergencia de la figura del tercero no sólo afecta a la constitución estática del contexto, sino sobre todo a los tipos de relaciones que con éste mantienen las personas. Cuando en él las personas son objetos, sus reacciones frente al mismo sólo pueden ser adaptativas, es decir se encuentran orientadas a dar solución haciendo uso de las herramientas disponibles a los problemas posibles, entendida esta posibilidad en términos de previsibilidad. Lo importante aquí es que la relación monológica permite a las personas-objeto combinar elementos ya existentes para crear nuevas herramientas que mejoren su adaptabilidad al contexto, pero de ningún modo transformar el mismo. En otras palabras, la previsibilidad de los problemas a resolver está en manos de los terceros, encontrándose éstos perfectamente especializados por un número limitado de categorías del saber, cuya adición representa el contexto en su totalidad. Toda relación con el contexto se juega en la objetividad, donde el resto de personas no son otros sino piezas de esa objetividad. Paralelamente, en manos del tercero, los saberes son reflexivos para consigo mismos, acaparando de este modo las posibles ampliaciones o reducciones de una totalidad social en la que las personas quedan incrustadas como meros objetos. Ello nos permite afirmar que las fronteras del contexto que encierra también a las personas se encuentran delimitadas por un tercero colonizado por los expertos.

Rescatar el tercero bajtiniano para nuestros propósitos educativos supone, pues, destapar una nueva racionalidad, desvelar el motor necesario que la impulsa al margen de las personas (en el caso de la sociedad actual, un saber entendido en términos tecnocráticos), así como el vehículo que ejerce de garante evolutivo en lo que entendemos como dotación de la continuidad histórica. Este último aspecto, ante el que mantenemos intacta la formulación de sujeto político tal y como es expuesta por Max Weber (1998), representa el enlace con el tramo final de nuestra exposición teórica (capítulos 3 y 4). En concreto, desde una temporalidad pautada generacionalmente, trataremos de profundizar no sólo en cómo las transformaciones sociales adquieren continuidad histórica a través del sujeto político, esto es en la esfera de lo público, sino sobre todo en cómo éstas trascienden la membrana de lo privado para influir en la vida de los saberes cotidianos de la familia, y finalmente cómo a través de éstos las mujeres devienen eufemísticamente “expertas” en el ámbito doméstico, quedando de este modo excluidas en el ejercicio de la influencia en el medio público. En este sentido, nuestro interés principal radica en mejorar nuestra comprensión de cómo la



escuela gestiona la tensión derivada de la mediación entre las esferas pública y privada, de forma especial en cómo la generación de hijos e hijas vehicula las acciones coeducativas propuestas en el centro escolar para ejercer una trascendental influencia en padre y madre. La búsqueda de la situacionalidad dinámica, también en este capítulo, requiere de la delimitación sociológica, la cual resulta necesaria además para encarar en un sentido educativo la nueva racionalidad (que, como veremos, es cognoscitiva) desde las nuevas herramientas para el diagnóstico inspiradas en el corpus teórico del enfoque dialógico de Bajtín.

Así pues, los saberes del tercero se revelan compatibles con las estandarizaciones jurídicas, burocráticas o económicas de los discursos hegemónicos del medio político, gracias a las cuales el contexto deviene rígido, forzando esta rigidez a las personas a encontrar soluciones para los problemas que este mismo impone desde respuestas adaptativas que se revelan mucho más costosas para unas que para otras. Sin embargo, entendemos que el discurso presenta la capacidad no sólo de transformar en un sentido histórico-retrospectivo las narraciones, sino que aspira a proyectar un espacio político subterráneo prospectivamente orientado (Voloshinov, 1973). Aquí el discurso, pues, «no se concibe como la representación del pensamiento en el lenguaje, sino como *un modo social de pensar*<sup>8</sup>» (García-Pérez, 2001). En esta línea, secundando a Landowski (1989), creemos necesario dar cuenta del discurso también desde el punto de vista agente y agenciativo, esto es de “actuar” y de “hacer actuar”. Por todo ello, creemos que la escuela no debe promover el aprendizaje monológico que racionaliza en unidades homogéneas el saber para situarlo en un punto alto y lejano que es preciso alcanzar escogiendo el medio más eficaz para acceder a un fin, sino percatarse de que el saber no se reduce a hitos concretos (fines), construyéndose junto al otro en dinámicas que son, en el sentido literal del término, irrepetibles; diagnóstico y evaluación, en consecuencia, deben focalizar en el análisis no de los momentos comunes representados por los medios adecuados y finitos generados por la lógica racional, sino precisamente de aquéllos que son irrepetibles. En definitiva, la escuela no debe en ningún caso comportarse como tercero.

El tercero escala hasta una posición de dominio y de verdad, en definitiva de dogma, contra la que, en nuestra opinión, debe posicionarse toda acción pedagógica transformadora, independientemente de si la composición fundamental de éste gira en torno a una religión, a

---

<sup>8</sup> *Énfasis en el original*

una ideología política o a una manera determinada de hacer ciencia. Justificamos nuestra postura por dos motivos principalmente: por un lado, todo dogma resulta apropiable por parte de la persona para que tome parte de su argumentación discursiva, al tiempo que es inaccesible e inmodificable para esta misma, motivo este último que imposibilita una praxis educativa que asuma como objeto la construcción real de sujetos; por otro, su invariabilidad lo hace inadaptable a unidades temporales reducidas tales que el tiempo real, lo que en una sociedad vehiculada por un paradigma comunicativo y tan sujeta a los cambios resulta insostenible. Zavala (1991), tras su revisión de la obra de Bajtín, define al tercero como «destinatario superior», el cual «ofrecerá la respuesta justa en un espacio metafísico, o bien en un tiempo histórico lejano: la verdad, Dios, sentimiento de fe». Esta misma autora profundiza en la postura de respuesta del “destinatario superior”, subrayando que «reconduce la respuesta y, por consiguiente, implica una valoración» (Zavala, 1991), aspecto este último que resulta determinante para la conceptualización del enunciado. Para ella, «el tercero es presencia silenciosa, no participa en el diálogo, lo entiende, y esta comprensión misma forma parte del sistema y de alguna manera transforma su sentido total» (Zavala, 1991), descripción que Bajtín (1982) resume del siguiente modo: «el que comprende se vuelve inevitablemente tercero». Por lo tanto, «de este tercer destinatario vendrá la comprensión-respuesta, nunca de los destinatarios existentes o próximos» (Zavala, 1991). En resumen:

***« La verdad así concebida es una presencia invisible en todo diálogo; sin esta presencia toda situación se puede equiparar a una cárcel o al infierno, ambos espacios poblados por la ausencia absoluta del tercero. Este tercero es la palabra que prosigue su curso en un adelante ilimitado, la que propiamente no finaliza porque no tiene un fin de sentido. La respuesta-comprensión posee carácter extralingüístico, en realidad calidad metadialógica. »***

(Zavala, 1991)

Mas el tercero no sólo es el oyente que no interviene directamente en el diálogo pero que influye de manera determinante en él, desde su posición de verdad que le permite acceder a la comprensión, convirtiéndose de este modo en destinatario superior con capacidad para reconducir la respuesta, lo que implica irremediamente una valoración. Estos rasgos, sin embargo, se revelan suficientes para entender que la escuela, cuando se comporta como tercero ejecutando desde diagnóstico y evaluación sus funciones valorativas, está acotando “la verdad”, encerrando a través de ella no sólo un número determinado de

respuestas que se convierten en previsible sino también las formas de acceso a las mismas, en otras palabras está descuidando los momentos irrepetibles a los que aquí tratamos de dar valor. La posición de verdad del tercero, pues, le confiere además el poder referencial al discurso, mientras que la verdad dialógica «tiene estructura ficticia, no porque sea artificio o falsedad, sino porque no es conclusiva y es un signo de interrogación» (Zavala, 1991).

Desde nuestra perspectiva educativa, dado que los cambios sólo son perceptibles a largo plazo, el tercero representa el acaparamiento de la temporalidad durante la definición de una objetividad que es forzada a lo largo del proceso a ser abordada desde una óptica macro, lo que empuja a asumir enfoques metodológicos para el diagnóstico de tipo estático. Por este motivo nos interesamos por la oposición de este gran espacio a una subjetividad construida por *self* y otro, lo que, prevemos, servirá para la, trascendental a efectos de diagnóstico, delimitación de las coordenadas del espacio que asumimos como objeto de estudio en ambas dimensiones espacial y temporal: por un lado, las acotaciones espaciales serán adaptadas por *self* y otro, haciendo uso por tanto de sus propias unidades de medida, a las características materiales y tamaño de la objetividad, lo que acarreará la delimitación de un espacio de la subjetividad que originalmente se plantea como infinito; pero, por otro lado, esta delimitación espacial se realiza discursivamente y por tanto de forma dinámica, lo que desde la perspectiva de la relatividad supone la posibilidad de volver a la objetividad con objeto de activar referencialmente su movimiento, proceso que, además, correrá a cargo de los citados *self* y otro. Paralelamente, creemos que esta perspectiva colabora en la exploración de la dimensión cognoscitiva, desde la perspectiva de los actores, del diagnóstico educativo.

### **2.3 El fenómeno de la totalización y las distintas definiciones de los sujetos**

Como se ha visto, la traslación representa un fenómeno por el que una voz accede a un espacio compartido, representando este último un punto de encuentro con otras voces. Sin embargo, este punto de encuentro cuenta con la peculiaridad de que su espacialidad aparece en mayor medida definida por la temporalidad, en concreto por el área de significado que dibuja en el interior de esta última el “tiempo real”. Un tiempo real que en una sociedad llamada de la información, huelga reseñarlo, hace del conjunto de este espacio una realidad efímera. A la luz de la relatividad, conforme el tiempo real es capaz de abrazar mayor cantidad de acontecimientos en menos unidades temporales, es decir circunda un

mayor número de cambios significativos, éste se convierte en un eje que fractura el espacio discursivo en dos dimensiones, exterioridad e interioridad, por cuyas muy diversas totalizaciones nos interesamos:

- 1) Por un lado, la totalización externa de la objetividad actúa para que las acciones humanas, las cuales tienen lugar en el interior de la citada esfera, tiendan a devenir finitas por los procesos teóricos de cercado impulsados fundamentalmente por la ciencia social descriptiva. Estos planteamientos, a cuya construcción no han tenido acceso los actores, reducen la participación de éstos a la selección de réplicas de entre un número de ellas establecido de antemano. Las diferentes tonalidades que ofrece una misma respuesta responden a codificaciones diversas, no a desfases entre significado y sentido. Todavía en una sociedad llamada de la información como la actual, la ciencia social adquiere mayor legitimidad cuando se encarga de describir el conjunto de las respuestas, como si éstas además pudieran tratarse por separado, lo que en este contexto equivale a decodificarlas. Como percibe Bajtín (1982), el análisis del discurso queda reducido a las unidades de la lengua, así como los sentidos quedan encerrados en las unidades de significado. Este escenario para la acción humana, cuando es externamente construido y habilitado como sucede en este tipo de totalizaciones, deviene más bien un escenario de reacción, y por tanto conservador frente a las posibles transformaciones;
- 2) por otro lado encontramos las totalizaciones que son producidas directamente por el individuo en su relación con las demás personas, en una dinámica en la que el contexto es conjuntamente construido junto a éstas e integrado discursivamente. Se trata del tipo de totalización dialógica por la que se interesa Bajtín, y de la cual pretendemos servirnos para empoderar a los actores y de este modo tejer alternativas igualitarias desde el diagnóstico educativo.

En este sentido, integramos la totalización también en aquellos procesos que intervienen en la dotación de situacionalidad de las acciones, exponiéndola bajo la influencia fundamental de Bajtín (1982), autor que la define desde su implicación en los principios de ordenación, constitución y formación; así como considerando, en menor medida, el uso que de esta noción hacen tanto Freire (2003) como Latour (2006). En cuanto al género, la profunda reflexión al respecto expuesta por Judith Butler (1990) se ha convertido en nuestro referente principal.

### *2.3.1 Totalización desde el significado y trazado de brechas segregadoras: la perspectiva monológica*

Nuestra visión de la totalización es, pues, un proceso de medida, calibrado y conceptualización del conjunto del espacio discursivo que queda a cargo de las personas, y que, en el caso de los escenarios texturizados por significados y brechas, construibles desde las limitadas para nuestros propósitos aquí unidades de la lingüística, se lleva a cabo mediante un procedimiento generador de desigualdad consistente en una mera práctica de la oposición al espacio en el que estas mismas se auto-posicionan. Como veremos, ésta, al llevarse a cabo sin contar con el otro, deviene monológica. Y toda voz monológica es autoritaria. Por este motivo, esta visión estática y carente de todo componente holístico permite sencilla y sesgadamente a las personas justificar sus síntesis negando la negación del significado que define el espacio en el que estas mismas se auto-posicionan, en definitiva ahorrándose la incursión en el espacio que queda al otro lado por medio del “truco” de proyectar en aquel todos aquellos elementos que no tienen lugar en el suyo propio.

Los muy explícitos tipos de oposiciones susceptibles de articular contenidos que esgrime la semántica general mejoran nuestra comprensión en torno al problema de la totalización de acuerdo al significado, al tiempo que ponen de manifiesto que la dimensión semántica como criterio único no es en absoluto suficiente para dar respuesta a nuestras inquietudes educativas e igualitarias asociadas al discurso. La semántica general practica fundamentalmente dos tipos de oposiciones: por un lado, las oposiciones categóricas, las cuales por lo general presentan un carácter binario (aunque no siempre); por otro, se encuentran las oposiciones que tienen lugar de acuerdo a un carácter gradual, «de manera que en lugar de expresar relaciones de estricta contrariedad entre sus términos, encontraremos series de posiciones ordenadas» en una línea acotada por los valores “más” y “menos” (Landowski, 1989). Lo que nos interesa recalcar aquí con objeto de explicar el fenómeno de la totalización de acuerdo al significado, es que «proyectados sobre la dimensión espacial, estos dos tipos de articulaciones lógico-semánticas determinarán dos “geografías”<sup>9</sup> distintas, una organizada en torno a la idea de frontera entre unidades territoriales bien individualizadas y que se yuxtaponen sin confundirse, mientras que la otra admitiría la existencia de unos límites desvaídos, unos umbrales de transición, unos espacios intermedios entre diferentes zonas de influencia» (Landowski, 1989). Landowski (1989)

---

<sup>9</sup> *Comillas en el original*

parece sugerir que el discurso político se ha esforzado con vehemencia en transformar lo gradual en categórico. Nuestras inquietudes pedagógicas e igualitarias nos invitan a refutar esta propuesta, de ser finalmente cierta, o al menos a negar que la dimensión semántica pueda influir en la delimitación política del espacio social por sí sola, algo que Landowski, como citaremos más adelante, en otro apartado de su texto, reconoce. En cualquier caso, tanto si hemos entendido bien o no este matiz en la propuesta del teórico, desde nuestra perspectiva la clave se encuentra en que estas articulaciones lógico-semánticas habilitan el espacio social desde significados prestablecidos, es decir que quedan fuera del alcance de las personas. Ello presupone que el escenario educativo se encuentra concluido pre-discursivamente, lo que resulta perfectamente compatible con instrumentos de diagnóstico capaces de compilar las respuestas de los individuos sobre los significados en términos de intensidad, como sucede con las actitudes. Este criterio de intensidad respecto a los significados, por otro lado, invita sistemáticamente, tanto a la persona evaluadora como a aquella evaluada, a buscar un valor correcto o a tratar de acercarse al máximo a éste. Pero en ambos casos la persona se limita, a modo de respuesta, a deslizarse como objeto sobre el eje del significado dado, en ningún caso logra compartir con otros su contexto de acción como escenario irrepetible. La acertada explicación del propio Landowski al problema de la continuidad histórica nos ayudará a entender por qué asociamos las oposiciones de la semántica general a la totalización de significado.

Para abordar la cuestión de la continuidad histórica, Landowski (1989) acude, en nuestra opinión acertadamente, a la dimensión temporal. El autor polaco expone que los dos principios mencionados, aplicados a la citada dimensión temporal, producirán sendas visiones de la historia: por un lado, «una historia lineal donde los períodos se encadenarán por medio de transiciones insensibles sobre el telón de fondo de un tiempo continuo», y por otro, «una historia marcada por bruscas rupturas, puntos de referencia que servirán para dibujar, en el interior de una “duración”<sup>10</sup> cualitativamente heterogénea, diferentes “bloques de vida”<sup>10</sup> dotados de relativa autonomía» (Landowski, 1989). En definitiva, ambas articulaciones lógicas basadas en exclusiva en el criterio semántico conciben la continuidad histórica y, con ella, el cambio, como concatenación de espacios totalizados, quedando fuera de todo alcance metodológico (y de toda influencia directa trámite el discurso por parte de los actores) el estudio de lo que ocurre en las posiciones interesaciales; en otras palabras, el criterio semántico sólo permite percibir el tiempo a saltos y por medio de unidades absolutas, lo que se revela como un importante problema a la hora de situar nuestras

acciones educativas en un tiempo real acorde con la continuidad requerida por una definición de exterioridad explicitada por una sociedad de la información. Nuestro interés educativo con vocación igualitaria radica, por el contrario, en prestar especial atención a las zonas fronterizas representadas por principio y fin de los enunciados, preocupándonos por que las totalizaciones abarquen conjuntamente espacio y tiempo, lo que sí nos permitiría situar las acciones de diagnóstico en un tiempo real. La postura de Landowski (1989) al respecto ilustra y refuerza nuestra opinión:

***« Sin embargo, como tales unidades, una vez constituidas, no pueden, por construcción, aparecer más que como las teselas de un mosaico, tan estratificadas en la dimensión temporal como la configuración de los diversos territorios en un mapa, queda totalmente en suspenso la imprescindible y difícil cuestión del “cambio”<sup>10</sup>. Porque ni el establecimiento de unidades estructurales, como, por ejemplo, las de un estado de lengua o de una configuración ideológica o epistemológica específicas, ni su colocación en una serie diacrónica en forma de estadios sucesivos, sistemáticamente diferenciados, no suprimen la necesidad de dar cuenta de lo que “pasa”<sup>11</sup> en los intervalos de tiempo que los separan. »***

El análisis discursivo desde la semántica nos ha permitido observar cómo el significado construye sus oposiciones segregando en primera instancia espacio y tiempo, definiendo en segunda la realidad por su división en unidades de significado estáticamente situadas en el espacio (dado que son generadas al margen del tiempo), y tratando de reconciliar espacio y tiempo a través de la reducción unilineal inicial de este último, sobre el que con posterioridad quedan adaptados los significados a modo de secuencias de totalizaciones pautadas. Este enfoque, sin embargo, no logra explicar el carácter monológico, para nosotros necesario para entender la generación de desigualdad, que imprime el significado a los espacios sociales que habilita.

Viene a colación aquí la distinción que hace Bajtín (1982) entre la perspectiva dialéctica de Hegel a la que en párrafos anteriores en este mismo apartado dirigíamos un inequívoco guiño, y la dialógica del propio Bajtín. Para el autor ruso «la dialéctica nació del diálogo para regresar al diálogo en un nivel superior», adquiriendo un carácter monológico en *Phänomenologie des Geistes*<sup>12</sup> (1807) (Bajtín, 1982). Barbu (1947) y Sandor (1947) complementan esta visión afirmando que «el camino del cual arranca el movimiento

---

<sup>10</sup> *Énfasis en el original*

<sup>11</sup> *Comillas en el original*

<sup>12</sup> *En español: Hegel, Georg W.F. (1966). Fenomenología del espíritu. México D.F.: Fondo de Cultura Económica*

dialéctico se basa en los principios de totalidad, devenir, contradicción y variación cualitativa» (Zavala, 1991). Pero es el carácter monológico como rasgo fundamental de la dialéctica, con la consabida inadmisibilidad de réplica, lo que verdaderamente motiva a Bajtín para buscar su desencadenante necesario para el desarrollo de una teoría dialógica. El autor ruso lo encuentra en el sentido, por oposición al significado como unidad monológica:

**« El significado está excluido del diálogo de una manera arbitraria, está abstraído convencionalmente del diálogo. En el significado existe una potencialidad del sentido. »**

Mientras que:

**« El sentido posee carácter de respuesta. El sentido siempre contesta ciertas preguntas. Aquello que no contesta a nada se nos representa como algo sin sentido, como algo sacado del diálogo. [...] Aquello que no contesta ninguna pregunta carece para nosotros de sentido [por tanto:] Llamo “sentidos”<sup>13</sup> las respuestas a las preguntas. »**

(Bajtín, 1982)<sup>14</sup>

Lo que le permite realizar una delimitación dialógica del contexto en contraposición a la de la dialéctica. Éste aparece ahora texturizado por el intercambio que representa el sentido amén de identificable por la nueva unidad que supone el enunciado, superadora de aquellas de la lingüística, la cual le da acceso a una noción de comprensión que iguala al receptor como parte activa:

**« Un texto vive únicamente si está en contacto con otro texto (contexto). Únicamente en el punto de este contacto es donde aparece una luz que alumbra hacia atrás y hacia delante, que inicia el texto dado en el diálogo. Hemos de subrayar que este contacto representa un contacto dialógico entre textos (enunciados), y no un contacto mecánico de “oposiciones”<sup>15</sup> que sólo es posible dentro de los límites de un solo texto (pero no del texto y de los contextos) entre los elementos abstractos (“signos”<sup>11</sup> dentro de un texto) y necesario tan sólo en la primera etapa de la comprensión (comprensión del significado, pero no del sentido). »**

(Bajtín, 1982)

<sup>13</sup> Énfasis en el original

<sup>14</sup> La adaptación del segundo fragmento de la cita completa a nuestro texto ha requerido variar ligeramente el orden de las sentencias originales, las cuales aparecen de la siguiente forma: «Llamo “sentidos” las respuestas a las preguntas. Aquello que no contesta ninguna pregunta carece para nosotros de sentido. El sentido posee carácter de respuesta. El sentido siempre contesta ciertas preguntas. Aquello que no contesta a nada se nos representa como algo sin sentido, como algo sacado del diálogo.» (Bajtín, 1982)

<sup>15</sup> Comillas en el original



La contraposición de los enfoques bajtiniano y hegeliano realizada por Zavala (1991) es de especial interés para nuestros propósitos educativos. Según esta autora, el diálogo hegeliano consta de un hilo conductor que sirve para alinear la concatenación de grados de la conciencia, donde «el grado siguiente es la plena conciencia del contenido anterior», finalizando el proceso cuando «la conciencia [...] se sabe plenamente idéntica con su propio contenido» (Zavala, 1991). La supresión dialéctica supone, por tanto, «suprimir conservando lo suprimido», es decir «la entidad suprimida dialécticamente se anula en su aspecto contingente, pero se conserva en lo que tiene de esencial» o, en otras palabras, «debe dejarle la vida y la conciencia y destruir sólo su autonomía» (Zavala, 1991). No se produce, por tanto, una supresión en sentido estricto, sino una oposición orientada a la acción conjunta con su contrario, un sometimiento al mismo (Zavala, 1991). La autora destaca las jerarquías establecidas al respecto por Jean Hyppolite y consideradas por Alexandre Kojève como propias de las relaciones entre amo y esclavo, para exponer que «la dialéctica se constituye como dominio a partir de relaciones de poder», lo que resulta suficiente para reconocer que «este mecanismo distingue una forma de internalización de relaciones de poder y de formaciones autoritarias sustentadas por la exclusión y la no-aceptación de las diferencias» (Zavala, 1991). Sin embargo, este mecanismo se convierte en la principal limitación de la dialéctica al no lograr concebir las relaciones fuera del marco principal del poder, lo que resulta plenamente insatisfactorio para el análisis de las transformaciones educativas de propuestas teóricas como la de Habermas (1987a y 1987b), o aplicadas como la de Flecha y colaboradores (Flecha, 1997; Vargas y Flecha, 2000; Elboj y Oliver, 2003; Aubert *et al.*, 2008; Díez y Flecha, 2010), todas ellas orientadas al diálogo y prestas a combatir el autoritarismo discursivo.

También Bajtín considera el discurso autoritario como elemento inmovilizado por el significado y, por tanto, lejano de la dimensión dialógica por la que se interesa. Sí considera relevante, por el contrario, su descripción, pero no por tipologías o grados, sino por sus «características formales para la transmisión y la representación [, es decir,] aquellas que son comunes [precisamente] a todos los tipos y grados» (Bajtín, 1981). Se trata de un tipo de discurso que «puede organizar alrededor de sí mismo una gran cantidad de otros tipos de discurso» sin llegar a fundirse con éstos, sino «permaneciendo marcadamente desmarcado, compacto e inerte» respecto a ellos (Bajtín, 1981). Por ello, «es considerablemente más difícil incorporar cambios semánticos en este tipo de discurso, incluso con la ayuda de un contexto como marco: su estructura semántica es estática y está muerta, por ello se

encuentra totalmente completa, tiene un único significado» (Bajtín, 1981). En definitiva, «el discurso autoritario no permite jugar con el marco del contexto, ni con sus fronteras, no hay nada de transiciones graduales y flexibles ni espontáneas variantes de estilo creativo en él» (Bajtín, 1981). En otras palabras, de él no puede emanar el sentido cuya negociación aquí relacionamos con la igualdad.

Así pues, el pensamiento circular dialógico que propone Bajtín es muy diverso del dialéctico. Mientras «la alteridad dialéctica supone la duplicación y supresión del otro», el movimiento circular de la dialogía no sólo «evita la dialéctica del amo y del esclavo para ingresar en el proceso de reconocerse a sí misma en otro», sino además ofrece «consecuencias epistemológicas ciertamente distintivas» de las que se desprende «una aceptación de la pluralidad interna, del lenguaje poblado por lo otro, el otro, vaciado por la ausencia», en resumen una noción de dialogía interpersonal y social que «permite expresar las diferencias en el interior de una misma práctica textual y de un mismo sujeto» (Zavala, 1991). En este sentido, «la dialogía invita a tomar en cuenta cuanto la norma excluye y significa, en definitiva, una sedición contra la palabra autoritaria y sus normas» donde la propia Zavala (1991) sitúa el «rasgo diferencial entre la alteridad y la heterogeneidad»: la primera «determinada por la relación entre antinomias (hombre/mujer, tú/yo)» mientras que la segunda «significa una inscripción de otros enunciados con connotaciones de orden social e ideológico, como discursos sociales[,] una pluralidad de sujetos, no idénticos, con sus propias entonaciones e ideologías, en pluridiscursividad simultánea del sujeto» (Zavala, 1991).

A la luz del significado absoluto, el contacto al que hace referencia Bajtín se convierte en una secuencia mecánica y sistematizada que asume a la persona como pieza objetual necesaria para la posterior reproducción del sistema general. Se hace necesario, pues, que el diagnóstico dialógico, el cual por otro lado, para ser merecedor de tal calificativo, debe encontrarse orientado a la transformación, logre percibir dicho contacto desde el sentido, cuestión que en nuestra opinión también encuentra resolución desde la inspiración que ofrece el corpus teórico bajtiniano. Para este autor, la clave se encuentra en abandonar la concepción, sustentada en el significado, de que persona y cosa, para ser reconocidas como realidad, deben representar sustancias absolutas (Bajtín, 1982). Ello conlleva admitir que al contacto de superficie [para nosotros en la objetividad] entre personas y cosas subyace un verdadero contacto sólo entre personas [que nosotros situamos en la subjetividad], lo que se

manifiesta de nuevo en la exterioridad en forma de límites (del enunciado) (Bajtín, 1982); de ahí la insistencia del propio autor en que no se olvide «que la cosa y la persona representan *límites*<sup>16</sup> y no sustancias absolutas» (Bajtín, 1982).

Iris Zavala (1991) explica este fenómeno desde la metáfora de un espejo, el cual permite «verse dentro de uno mismo [, lo que] equivale a un exterior que no abarca la totalidad». En otras palabras, «el espejo sólo ofrece material para la objetivación propia [, dado que] se está frente al espejo pero no dentro de él» (Zavala, 1991). Esta marcada diferencia entre el exterior y el interior (el propio cuerpo y el cuerpo del otro) puede darse en un contexto cerrado y concreto como relación irreversible, pero también como diversificación infinita, dimensión que se da igualmente en el lenguaje: «el diálogo como proceso de conocimiento, nudo central de una concepción antiautoritaria del lenguaje, base de la teoría crítica de Gadamer y Habermas» (Zavala, 1991).

La influyente dialéctica hegeliana, sin embargo, sólo conoce esa superficie contextual en reposo, siendo precisamente tal condición la responsable de que los contactos sólo puedan ser atendidos como fenómenos “físicos” que responden a una causalidad pre-relativista. La dialéctica parece asumir que la propia causalidad se encargará de la dotación de un único significado, el cual permitirá acotar una totalidad finita junto a su opuesto sobre la que las personas podrán desplazarse (que no posicionarse) monológicamente, esto es sin necesidad de acceder a la comprensión junto a otro. Como sucede en influyentes nociones sociológicas articuladas en torno al espacio tales que los campos bourdieusianos, la totalidad implica un equilibrio<sup>17</sup>. El mismo Hegel (1966), en su planteamiento del mundo ético, defiende que la desigualdad surge del equilibrio de la totalidad, momento en que surge la justicia para neutralizarla: «el todo es un equilibrio quieto de todas las partes, y cada parte un espíritu en su propio medio que no busca su satisfacción más allá de sí, sino que la posee en sí mismo, porque él mismo es en este equilibrio con el todo. Es cierto que este equilibrio sólo puede ser un equilibrio vivo por el hecho de que nace en él la desigualdad, que la *justicia*<sup>16</sup> se encarga de reducir de nuevo a igualdad» (Hegel, 1966).

Para Bajtín (1982), la dialéctica monológica de Hegel hace posible la conversión del diálogo en un texto parejo, lo que supone la eliminación de las fronteras entre las voces, es

---

<sup>16</sup> *Énfasis en el original*

<sup>17</sup> *En el capítulo 3 trataremos la cuestión del equilibrio temporal en forma de ciclos y unidades similares en el habitus, y su vinculación con la reproducción de la desigualdad*

decir los cambios de los sujetos hablantes, aspecto que haría desaparecer al sentido profundo en la finitud de la visión reificadora. Bajtín (1982) no oculta su preocupación ante el problema de «la *cosificación*<sup>18</sup> del sentido, para incluirlo en la serie causal», denunciando que «si no esperamos nada de la palabra, si desde antes ya sabemos todo lo que ella puede decirnos, esta palabra sale del diálogo y se cosifica» (Bajtín, 1982), lo que le lleva a alertar conclusivamente de que: «una cosificación total y completa llevaría inevitablemente a la desaparición de la infinitud del sentido (de cualquier sentido) y de su carácter carente de fondo» (Bajtín, 1982).

### *2.3.2 Monología, racionalidad y desigualdad*

Aunque en la segunda mitad del presente capítulo centraremos parte de nuestros esfuerzos en la profundización en torno a la cuestión del sentido, consideramos particularmente significativa la reflexión al respecto que construye Bajtín confrontando su ideal dialógico al espacio dialécticamente recreado, en la mejora de nuestra comprensión del problema de la totalización del espacio social sobre el significado y el trazado de brechas perpetuadoras de la desigualdad. Para el autor ruso: «el mundo de la cultura [...] es, en realidad, tan infinito como el universo» si atendemos a «la infinita heterogeneidad de sentidos, imágenes, combinaciones semánticas de imágenes, de materiales y de su percepción, etc.» (Bajtín, 1982). Sin embargo, desde la óptica sustentada en el significado «la redujimos tremendamente mediante selección y mediante modernización de lo seleccionado», lo que acarrea que estemos «empobreciendo el pasado y no nos enriquezcamos nosotros mismos» (Bajtín, 1982). En definitiva, «nos estamos ahogando en la prisión de comprensiones estereotipadas» (Bajtín, 1982). La reflexión de este autor parece apuntar hacia una racionalidad de la comprensión en la que el significado es asumido como unidad principal de la objetividad. Quizá por ello aclara que frente a todo ello el sentido no tiene capacidad, ni ese es tampoco su objetivo, para «cambiar los fenómenos físicos, materiales y otros», en otras palabras «no puede actuar como una fuerza material» (Bajtín, 1982). Pero «tampoco lo necesita: es más poderoso que cualquier fuerza, cambia el sentido total del acontecimiento y de la realidad sin cambiar ni un solo grano en su composición real, todo sigue siendo como era pero adquiere un sentido totalmente diferente (la transformación semántica del ser). Cada palabra del texto se transforma en un contexto nuevo» (Bajtín, 1982), en una visión en la que parece coincidir con la de Landowski (1989):

---

<sup>18</sup> *Énfasis en el original*

«todo lo que tiene sentido es construido y, en consecuencia, presupone un *hacer*<sup>19</sup> de orden “cognitivo”<sup>20</sup>». El sentido, pues, se opone al significado pero se juega en la subjetividad.

Así pues sentido y significado confirman a los ojos de Bajtín y a quienes intentamos seguirle su postulación como unidades necesarias para la construcción de la realidad, lo que en nuestra opinión fuerza a las teorías que asumen como objeto lo social, y en particular a la educación, a tomar una postura concisa respecto a ambas nociones. La cuestión educativa queda aún más comprometida cuando, como se ha visto, se advierte que las definiciones de lo social a la luz del significado implican la percepción del cambio como evolución (en un sentido cercano a la, nefasta para la igualdad, concepción antropológica decimonónica de Tylor y Morgan), en contraposición a las lecturas basadas en el sentido, estas últimas orientadas a la transformación. En otras palabras, el tipo de cambio evolutivo que vehicula el significado, entendido en singular, es decir, como único, implica una valoración reproductora de las estructuras semánticas, la desigualdad en el caso que nos ocupa. En este aspecto radica, a nuestro juicio, el verdadero impacto de establecer sesgos pre-discursivos en el escenario educativo, compatibles con aproximaciones con capacidad para reproducirlos monológicamente y por ende estáticamente totalizables: el trazado de brechas insalvables por las que el logro se objetiva por oposición al fracaso sobre una textura inmóvil de significado, lo que —parece— invitar a eximir al proceso evaluativo de la lastimosa tarea de explorar este último. Para Butler (1990)<sup>21</sup>:

***« La “totalidad”<sup>22</sup> y “cierre”<sup>22</sup> del lenguaje es presupuesta y debatida dentro del estructuralismo. [...] Todos los términos lingüísticos presuponen una totalidad lingüística de estructuras, la integridad de lo que es presupuesto e implícitamente recordado por cada uno de los términos con objeto de sostener al significado. Esta visión cuasi leibniziana, en la que el lenguaje figura como una totalidad sistemática, efectivamente suprime el momento de diferencia entre signifiante y significado, refiriendo y unificando ese momento de arbitrariedad en el interior de un campo totalizante. El posestructuralismo rompe con Saussure, y junto a las estructuras identitarias de intercambio encontradas en Lévi-Strauss rechaza las demandas de totalidad y universalidad, así como la presunción de oposiciones estructurales binarias que implícitamente actúan para sofocar la insistente ambigüedad y franqueza de la significación lingüística y cultural.»***

---

<sup>19</sup> Énfasis en el original

<sup>20</sup> Comillas en el original

<sup>21</sup> La traducción es mía

<sup>22</sup> Énfasis en el original

En base a lo expuesto, creemos que la práctica totalizadora de la que han hecho uso frecuente las ciencias sociales hasta nuestros días, consistente en delimitar un espacio abarcador de personas para su posterior exploración a partir de categorías con pretensiones acaparadoras de lo que merece ser considerado realidad, fomenta profundamente la desigualdad. Para la autora feminista Eleni Varikas (2004) la práctica de la categorización, entendida como la identificación propia de nuestros días, representa de por sí una objetivación que equivale siempre al sometimiento a una dominación. El acceso por vía de la objetividad al espacio para la transformación educativa deviene aún más problemático cuando reparamos en que las actividades que realizan los actores aparecen circundadas por un contexto que las sitúa. Esta situacionalidad, sin embargo, se produce como un acompañamiento rítmico que brinda el contexto a los movimientos de los actores en una suerte de adaptación sincrónica a los mismos, lo que desde la óptica de la relatividad se sigue percibiendo como una realidad estática por la que el movimiento del actor se neutraliza gracias a que el movimiento del contexto junto al que obtiene la situacionalidad se deduce de aquel del actor. De este modo el actor no puede abandonar su contexto, lo que convierte a este último en finito y, por tanto, abordable por separado de aquél, así como fácilmente identificable a partir de categorías descriptivas.

Este es quizá el caso de la perspectiva autoritaria y sustentada en el poder de Foucault, abiertamente criticada por favorecer e incluso justificar la desigualdad por importantes teóricos de la educación como Ramón Flecha (Flecha, 1997; Vargas y Flecha, 2000), pero que en nuestra opinión ofrece elementos de interés en lo que respecta al desarrollo de la racionalidad. El espacio sirve a Foucault como gran categoría del texto, «cuyo modelo morfológico es el monasterio medieval que se rearticula y reproduce en el mundo de la industria y producción modernos», lo que implica que en él «toda actividad humana se convierte en serie, se aísla, se especializa, se cuantifica, se dispersa y, finalmente, las dispersiones temporales se integran en la disciplina de la mirada analítica» (Zavala, 1991). Desde la perspectiva panóptica, «cada actor se individualiza y está siempre visible», encarnando el espacio teatral de la paranoia, mientras emerge el ojo que cataloga, inventa y produce las taxonomías, para finalmente crear al otro (Zavala, 1991).

2.3.3 *Totalización de la subjetividad e igualdad: el sujeto como self y otro o como tercero en Mijaíl Bajtín*

Como se ha señalado ya aquí, Bajtín (1981 y 1982) invierte buena parte de su influyente obra en explorar el problema de la totalización. Inicialmente, el autor ruso trata de delimitar teóricamente al todo como sistema: «un todo es mecánico si sus elementos están unidos solamente en el espacio y en el tiempo mediante una relación externa y no están impregnados de la unidad interior del sentido» (Bajtín, 1982). Sus aportaciones al respecto nos han permitido abordar la cuestión de la situacionalidad dinámica en las propuestas educativas orientadas a la transformación del escenario discursivo hacia la igualdad. La primera dificultad encontrada ha sido la problemática distinción entre las ya esbozadas dimensiones de la exterioridad y de la interioridad. En nuestra opinión, uno de los objetivos prioritarios de la educación para la igualdad y la coeducación es el de suavizar la tensión entre ambas dimensiones trámite el empoderamiento de educandos como sujetos, es decir favorecer las totalizaciones desde las fronteras de los enunciados de las personas en detrimento de aquellas practicadas por un “tercero” desde las fronteras ya dadas de la exterioridad.

Pero antes de definir al “tercero”, Bajtín introduce al “segundo” u otro, y lo hace estableciendo un vínculo entre el autor literario y el actor de la vida real. Para el autor ruso, el primero de ellos «debe ubicarse fuera de su propia personalidad» con objeto de «completar su imagen para que sea una totalidad de valores extrapuestos con respecto a su propia vida», en otras palabras «debe convertirse en *otro*<sup>23</sup> con respecto a sí mismo» (Bajtín, 1982); del mismo modo en la vida real, «nos valoramos desde el punto de vista de otros, a través del otro tratamos de comprender y de tomar en cuenta los momentos extrapuestos a nuestra propia conciencia», en definitiva «acechamos y captamos los reflejos de nuestra vida en la conciencia de otras personas, hablando tanto de momentos parciales de nuestra vida como de su totalidad; tomamos en cuenta también un coeficiente de valores muy específico que marca nuestra vida para el otro y que es totalmente distinto de aquel con que vivimos nuestra propia vida para nosotros mismos» (Bajtín, 1982). Por lo tanto, «cuando un autor-persona vive el proceso de auto-objetivación hasta llegar a ser un personaje, no debe tener

---

<sup>23</sup> *Énfasis en el original*

lugar el regreso hacia el “yo”<sup>24</sup>: la totalidad del personaje debe permanecer como tal para el autor que se convierte en otro» (Bajtín, 1982).

En la vida real, desde la perspectiva de una persona que asumimos como sujeto «el otro [...] se presenta en su totalidad como objeto», es decir «su yo es tan sólo un objeto para [ella]» (Bajtín, 1982); pero por lo que realmente nos interesamos en esta relación, y este aspecto —creemos— justifica *per se* la aproximación basada en la concepción bajtiniana de lenguaje escogida, amén de que aparece subrayada por el propio autor por encima de los aspectos cognoscitivos implicados en la situación abordada, es la cuestión trascendental aquí emergente de la vivencia de la «subjetividad y [...] su absoluta inagotabilidad en el objeto» por la que «el otro está constituido y ubicado para mí en su imagen externa [mientras] estoy vivenciando mi propia conciencia como algo que abarca el mundo, que lo abraza, y no como algo colocado en el mundo» (Bajtín, 1982). Así, la subjetividad individual del *self* permite oponer «al mundo exterior en tanto que objeto sin caber dentro de él» la actividad interna de aquél (Bajtín, 1982). Para Zavala (1991), la práctica discursiva no dualista es también central en Foucault, autor que expone el discurso como «una totalidad en la cual la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo pueden determinarse» (Foucault, 1985; citado en Zavala, 1991). El otro se convierte en el destinatario necesario, cuya comprensión de respuesta es buscada por el hablante y contemporáneamente anticipada por el mímico, lo que sitúa al tercero como destinatario superior «cuya comprensión de respuesta absolutamente justa se prevé bien en un espacio metafísico, bien en un tiempo históricamente lejano» (Bajtín, 1982).

La reflexión del autor ruso en torno al otro a través de la estética literaria le permite plantear todo un corpus significativo y útil para la construcción y delimitación conjunta de las fronteras de la subjetividad por la que nos interesamos, en detrimento de aquellas ya dadas desde la exterioridad y que en nuestro tiempo localizamos gozando de legitimidad (especialmente en educación como nutriente principal de las políticas educativas) en aquellos enfoques teóricos exclusivamente descriptivos de las ciencias sociales. Nuestra postura se centra en el acuerdo, y este último depende de la comprensión, también abordada como entendimiento por Habermas (1987a). La comprensión «no se trata en absoluto de un reflejo pasivo y exacto, de una duplicación de la vivencia del otro en mí [...], sino de un traslado de la vivencia a un plano absolutamente distinto de valores, a una

---

<sup>24</sup> *Comillas en el original*



categoría nueva de valoración y figuración» (Bajtín, 1982). Ambos elementos representan puntos en común en un espacio texturizado por el lenguaje, por lo que su logro requiere de referentes provenientes de una objetividad en la que existe una coincidencia física, siendo el sistema estandarizado y codificado que representa la lengua de uso una prueba de ésta. Bajtín (1982) explica este aspecto desde la perspectiva de un o una artista que «tiene que ver con el ser del ser humano<sup>25</sup> y con su mundo, con las fronteras exteriores como momentos necesarios de este ser, y, al transferir el ser del ser humano<sup>18</sup> al plano estético, [aquel o aquella] se ve obligado a ubicar su apariencia en un mismo plano en los límites determinados por el material (colores, sonidos, etcétera)».

Por este motivo sostenemos que los sujetos encuentran su origen en la exterioridad, lo que nos permite afirmar que, en cierto modo, una objetividad finita sirve para nutrir a una subjetividad que la capacidad de lenguaje convierte en potencialmente infinita, pero también totalizable en condiciones diversas a las totalizaciones estáticas de significado, y que de algún modo es preciso delimitar para definir zonas comunes que permitan el acuerdo. A esta subjetividad accede, por ejemplo, la conciencia creativa literaria, la cual coexiste en un campo iluminado por otro lenguaje, al tiempo que no se ve distinguida por «el sistema fonético de su lengua [...], ni por las características distintivas de su propia morfología, ni por su léxico abstracto, sino que se ve verdaderamente distinguida precisamente por aquello que hace al lenguaje concreto y que convierte su visión de mundo en última instancia en intraducible, esto es, exactamente, el *estilo del lenguaje como totalidad*<sup>26</sup>» (Bajtín, 1981).

El propio Bajtín (1982), al igual que Vygostky (1979 y 1995), percibe la orientación de la relación entre objetividad y subjetividad como de fuera adentro, en este caso desde la creación verbal: «los principios de figuración del alma son los de la formación de la vida interior *desde afuera*<sup>26</sup>, desde otra conciencia; aquí también el trabajo del artista se realiza sobre las fronteras de la vida interior, allí donde la vida se orienta internamente *hacia afuera*<sup>18</sup> de uno mismo» (Bajtín, 1982). Pero en el caso de las fronteras de la subjetividad, éstas no aparecen como dadas, sino que su construcción por parte de los sujetos supone un logro, siendo éste en gran medida educativo. Bajtín (1982) ofrece la cadena de enunciados como herramienta indispensable para el estudio de sus contornos, una aportación

---

<sup>25</sup> A lo largo de toda la traducción original se hace un uso recurrente del término “hombre”, el cual hemos sustituido en las citas literales por el en mayor medida inclusivo “ser humano”.

<sup>26</sup> Énfasis en el original

trascendental que nos mantendrá ocupados fundamentalmente en el tramo final de este capítulo así como en la exposición de los resultados correspondiente al análisis cualitativo.

## **2.4 La escuela en el marco de una nueva exterioridad estructurada por la racionalización de segundo nivel**

La exterioridad alberga un conjunto de necesidades continuamente emergentes que nos sugieren entender el comportamiento humano, también desde la toma continuada de decisiones por parte de las personas en el medio físico encaminadas a la satisfacción de aquéllas. En realidad, como sucede con las especies animales más afines, la resolución de estos problemas no requiere forzosamente de la negociación, y mucho menos de una negociación apoyada sobre principios de igualdad, aunque esta afirmación se encuentre en el extremo opuesto de lo que entendemos por pedagogía y, naturalmente, de nuestros propósitos aquí. Por otro lado, el conjunto de necesidades a resolver en toda sociedad posindustrial goza de una situacionalidad espaciotemporal que, si bien ha sido reconocida fundamentalmente por la sociología, en nuestra opinión no lo ha sido en su totalidad: en concreto, entendemos que la dimensión de la temporalidad, auténtica coordenada del movimiento, ha sido desatendida por la falta de elementos metodológicos para confrontarla a una subjetividad en movimiento. Como se ha defendido durante todo el presente trabajo, creemos que el análisis del movimiento es clave para el empoderamiento de los nuevos sujetos que la ciencia social puede y debe promover, y junto a esta última orientación la incentivación de prácticas educativas transformadoras basadas en la igualdad.

### *2.4.1 El saber del “Homo oeconomicus”<sup>27</sup> a modo de tercero, como eje cognoscitivo principal para el establecimiento de las nuevas necesidades de la exterioridad: aportaciones de Ulrich Beck*

Diferentes autores y autoras provenientes de la sociología política y de la educación se han hecho recientemente eco de la necesidad de considerar el acceso de los actores a la subjetividad, entendida aquí como universo interior e incluyendo vías como la semiótica, en el estudio de las transformaciones educativas orientadas hacia la igualdad y promovidas desde terceros tales que las políticas educativas (Grimaldi y Serpieri, 2013; Grimaldi y

---

<sup>27</sup> *La utilización de la palabra latina “homo”, cuyo significado literal, como es bien sabido, es “hombre”, en detrimento de otra más inclusiva se ha hecho de modo consciente con objeto de incidir en que el tercero se nutre fundamentalmente de la economía para normativizar y estandarizar los objetos del ámbito de lo público, asumidos éstos genéricamente como hombres y excepcionalmente como mujeres*

Barzanò, 2014). En esta línea, desde el importante dominio discursivo abarcado por la sociosemiótica, Landowski, en su intento por «llegar a la formación y a las fluctuaciones del vínculo social y político vivido» a través del estudio del discurso, advierte de que la búsqueda del carácter político de éste no debe reducirse ni priorizarse al criterio semántico, sino que resulta más adecuado llevar a cabo su identificación durante la puesta en práctica, concretamente a partir de «ciertos tipos de *actos sociales transformadores de las relaciones intersubjetivas*<sup>28</sup>», lo que corresponde a los criterios sintáctico y pragmático, en lo que representa la colocación de sujetos autorizados, esto es que tienen derecho a la palabra, la instalación de deberes, la creación de expectativas, o la instauración de la confianza (Landowski, 1989).

Pero, como se ha señalado ya aquí, la situación fronteriza de los intercambios discursivos no sólo es apropiada para delimitar los diferentes enunciados, sino también para medir las fluctuaciones entre objetividad y subjetividad tomando como referencia la conciencia del individuo, lo que incluye el grado de sincronización entre las lógicas que dominan un espacio y otro. Así, manteniendo que la direccionalidad de la influencia fluye fundamentalmente de fuera adentro, podemos percibir el discurso como mediador entre la exterioridad sociocultural de la objetividad y la interioridad individual de la subjetividad. Nuestros intereses educativos nos invitan a prestar especial atención a cómo los fenómenos identitarios de legitimación, resistencia y proyecto, tal y como son planteados por Castells (1997) (ver capítulo 1), son puestos en práctica individualmente a través de los discursos, para lo cual estimamos necesario en primer lugar profundizar en las lógicas que rigen la exterioridad sociocultural. En este dominio, la sociología se impone como la disciplina más apropiada y eficaz, de manera especial para la conceptualización de elementos dinámicos apropiables discursivamente para su interiorización, llamando particularmente la atención a este respecto el fenómeno de la racionalidad económica.

En relación a dicha cuestión de la racionalidad económica en el marco de la modernidad tardía, el sociólogo Ulrich Beck ha realizado aportaciones muy valiosas para el estudio de la educación en general y la igualdad en particular. Como este autor señala, nos encontramos en un periodo de sobre-industrialización que ha dado acceso a nuestra sociedad a una racionalidad «de segundo nivel» que no se conforma con dominar a la naturaleza, sino que pretende sustituirla, convirtiendo el proceso de modernización en

---

<sup>28</sup> *Énfasis en el original*

reflexivo, es decir que «se toma a sí mismo como tema y problema» (Beck, 1998). La racionalidad se construye de forma individual pero al tiempo ajena a toda noción de otro: en otras palabras, construye sujetos que pasan a ser objetos a los ojos del otro. Se trata de un tipo pensamiento antagónico al que tratamos de privilegiar a través de nuestras propuestas educativas: «el pensamiento se origina y forma en el proceso de interacción con pensamientos ajenos» (Bajtín, 1982), es decir es asumido «como construcción simbólica apoyada en una progresiva desobjetivación», como resultado de la responsabilidad individual en el acto concreto, en definitiva como intersubjetividad producto de la interacción con el otro (García-Pérez, 2001). En palabras de Beck (1998)<sup>29</sup>:

***« La contraposición de naturaleza y sociedad es una construcción del siglo XIX que servía al doble fin de dominar e ignorar la naturaleza. La naturaleza “está” sometida y agotada a finales del siglo XX, y de este modo ha pasado de ser un fenómeno exterior a ser un fenómeno “interior”, ha pasado de ser un fenómeno dado a ser un fenómeno “producido”. Como consecuencia de su transformación técnico industrial y de su comercialización mundial, la naturaleza ha quedado incluida en el sistema industrial. »***

Se trata ésta de una nueva naturaleza que incorpora su consecuente paquete de necesidades, las cuales para Beck (1998) corresponden a «las necesidades insaciables que buscan los economistas». En el transcurso del parangón de esta nueva naturaleza con su modelo original pre-discursivo por el que se interesan las ciencias naturales, Beck (1998) advierte que ya no se trata sólo de «calmar el hambre y satisfacer las necesidades» sino que nos enfrentamos a todo un «barril de necesidades sin fondo»<sup>30</sup>, inacabable, infinito, autoinstaurable» constituido por los riesgos de la modernización. La exploración de estos riesgos permite a este mismo autor acceder al logro de plantear una dimensión especialmente útil para nosotros por su aplicabilidad cognoscitiva. En concreto, el hecho de que los riesgos puedan caracterizarse por la irreversibilidad de alguno de los daños sistemáticos que provoca, su invisibilidad así como por su sustento en interpretaciones causales, determina que sólo puedan establecerse «en el *saber*<sup>22</sup> (científico o anticientífico) de ellos, y en el saber pueden ser transformados, ampliados o reducidos, dramatizados o minimizados, por lo que están abiertos en una medida especial a los procesos sociales de definición<sup>22</sup>» (Beck, 1998). En consecuencia, «los medios y las posiciones de la definición del riesgo se convierten en posiciones sociopolíticas clave» (Beck, 1998).

<sup>29</sup> *Se han respetado los diferentes énfasis expresados en el fragmento original. Por cuestiones de formato se ha optado por sustituirlos por comillas*

<sup>30</sup> *Énfasis en el original*

Así pues, nos enfrentamos a una exterioridad en cuyo interior una segunda naturaleza se impone, domina y sustituye a aquella original, pero lo consigue haciendo uso del saber que esta última legitima. El saber ocupa, pues, un lugar central, lo que sitúa a la institución escolar en una posición destacada como principal responsable de la delimitación del saber oficial, pero también como puerta de acceso de lo público a lo privado, y ya en este último al saber de tipo doméstico (capítulo 4). Esta delimitación incluye las formas legítimas de acceso a éste, pero no éste en sí. Conviene no olvidar, en este sentido, el apunte de Bourdieu (1979) en torno a la predisposición de la escuela a la utilización de esquemas clasificatorios racionalizadores de la realidad. El recuerdo de la interesante reflexión anteriormente citada de Ulrich Beck, nos permite sugerir que la enemiga actual de todo modelo educativo transformador e igualitario es esta nueva racionalidad que se erige como productora de necesidades ilimitadas y que, lo que consideramos aún peor, impone tanto los modelos como las tecnologías que son adecuados para satisfacerlas; en este caso, como no podía ser de otro modo, éstos se encuentran basados en una causalidad a la que, por otro lado, las ciencias sociales exclusivamente descriptivas se adaptan sin mayor dificultad. En nuestra opinión, en esta dimensión cognoscitiva, la objetividad representa un “tercero” bajiniano que vela por que la causalidad se mantenga como única lógica legitimadora del saber en una sociedad, así llamada por el autor en que nos inspiramos, “del riesgo”.

#### *2.4.2 El conflicto educativo como respuesta al desafío al saber causal del tercero desde la interioridad de self y otro*

Las personas afrontan, pues, la cuestión de satisfacer estas necesidades como objetos de un tercero, del cual reciben tanto las herramientas necesarias como el saber necesario para convertirse en sujetos individuales ante el problema de dar satisfacción a aquéllas. En este contexto, el aprendizaje se reduce a la transferencia de saber técnico, el cual aparece vehiculado con facilidad y eficacia por una noción de lenguaje a su vez reducida a su vertiente objetivada y descriptiva, es decir al código de la lengua de uso. En él, el sentido no puede diferenciarse del significado, lo que favorece que disciplinas como la semiótica se muestren eficaces en las labores de decodificación de los signos. Las relaciones se mantienen entre los *self*<sup>31</sup> y los distintos terceros, quedando excluidos de ellas los diferentes otros, en un organigrama lógico en el que *self* y otro se sitúan en paralelo y en un nivel inferior al tercero, con el que mantienen relaciones de forma independiente que fluyen

---

<sup>31</sup> Ver nota 2 del capítulo 1

fundamentalmente de arriba abajo. El único contacto entre *self* y otro tiene lugar cuando uno de ellos asume el rol de sujeto, lo que implica que el otro pase a ser objeto, lo que Bajtín (1982) acierta en expresar del siguiente modo: «la cientificidad positivista definitivamente redujo el *yo*<sup>32</sup> y el *otro*<sup>24</sup> a un denominador común». En definitiva, según esta nueva racionalidad, el otro no existe desde la perspectiva del *self* sino como objeto, nunca como par o semejante. La relación del *self* con su entorno se resuelve a través de un completo equipamiento de tecnologías cognoscitivas representadas por estándares y unidades de medida, las cuales se aplican de forma muy efectiva en la toma de decisiones para la satisfacción de las nuevas necesidades, imponiéndose criterios lógicos como la jerarquización, ordenación o acumulación cuando se trata de resolver conflictos con celeridad y eficiencia. En este sentido, Bajtín (1982) extrae desde su filosofía del lenguaje una conclusión que podría identificarse con algunas inquietudes de la sociología contemporánea<sup>33</sup>:

***« Las ciencias exactas representan una forma monológica del conocimiento: el intelecto contempla la “cosa” y se expresa acerca de ella. Aquí sólo existe un sujeto, el cognoscitivo (contemplativo) y hablante (enunciador). Lo que se le opone es tan sólo una cosa “sin voz”. Cualquier objeto del conocimiento (incluso el ser humano) puede ser percibido y comprendido como cosa. Pero un sujeto como tal no puede ser percibido ni estudiado como cosa, puesto que siendo sujeto no puede, si sigue siéndolo, permanecer sin voz: por lo tanto su conocimiento sólo puede tener carácter “dialógico”. »***

El conflicto aparece cuando las decisiones son impuestas sobre objetos con pretensión de sujetos y con capacidad por tanto de oponer resistencia e incluso construir alternativas transformadoras, como mostraban las referencias a Castells citadas en el capítulo 1 en su exposición en torno al poder transformador e igualitario de la identidad en la sociedad actual. En este sentido, creemos que la escuela, si pretendemos que ésta sea igualitaria, debe diferir de la buena gobernabilidad o de la correcta gestión: en otras palabras, la institución escolar no puede imponerse como un tercero necesario sino que debe ser tejida por los actores como una red plural y dinámica, sobre la que el diagnóstico pueda diferenciar tanto sus varias capas como su temporalidad, y cuya topografía, como señala Latour (2006), sea social, lo que para nosotros equivale a que desaparezca la distinción entre sujetos y objetos. Como sucede en las comunidades de aprendizaje ya implantadas y desde

---

<sup>32</sup> *Énfasis en el original*

<sup>33</sup> *Se han respetado todos los énfasis presentes en el fragmento original, expresados por comillas por motivos de formato*

hace años promovidas por Flecha y colaboradores (Flecha, 1997; Vargas y Flecha, 2000; Elboj y Oliver, 2003; Aubert *et al.*, 2008; Díez y Flecha, 2010), la escuela debe representar un espacio en el que la creación de condiciones para el diálogo entre *self* y otro se convierta en un objetivo prioritario.

#### *2.4.3 La escuela coeducativa e igualitaria frente a la tiranía epistemológica del tercero representado por el “homo economicus”*

La perspectiva aquí promovida presupone, desde luego, que la nueva escuela coeducativa e igualitaria comience a abandonar su posición encastrada en el interior de las fronteras dadas por esta racionalidad de segundo orden con vocación de naturaleza, representadas con fidelidad en educación por las recomendaciones coactivas provenientes de informes como el PISA u organizaciones como la OCDE. Las citadas recomendaciones, término que en nuestra opinión se usa en sentido eufemístico para evitar otros tales que “directrices”, disimulando de este modo su profunda vocación normativa (pues se trata de recomendaciones que otorgan poco margen a las respuestas, incluso cuando estas últimas provienen de voces en principio autorizadas como la de la ciencia<sup>34</sup>), resultan y retroalimentan el uso de una serie de tecnologías estadísticas que se erigen como responsables de la generación de un escenario educativo objetivado en términos oficiales. Estas últimas se imponen con facilidad a través del establecimiento de unidades totalizadas que se tornan aptas para un encapsulamiento a partir de neologismos, proceso que se muestra particularmente eficaz en economía y educación en el sometimiento de esta última por la primera a través de una nueva epistemología que traduce e implementa la totalización legitimada numéricamente desde las así llamadas ciencias económicas sobre el cada vez en mayor medida menguante escenario que recoge las necesidades educativas.

Pero de forma paralela, la nueva epistemología basada en los neologismos garantiza el establecimiento de una nueva arquitectura teórica, en la que se incluyen también las

---

<sup>34</sup> *Para más información a este respecto, se aconseja ver la reciente misiva enviada a través del diario británico The Guardian, dirigida al Dr. Andreas Schleicher (subdirector de Educación de la OCDE y coordinador del informe PISA) y firmada por algo menos de un centenar de autoridades académicas internacionales en educación (entre ellas personalidades como Stephen Ball o Henry Giroux), alertando de los “daños producidos por los exámenes de la OCDE y PISA” (disponible en: <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics> ; fecha de consulta: 19/06/2014); así como la respuesta a la misma sustentada por más de 300 autoridades académicas fundamentalmente en economía entre las que firman en primer lugar Eric Hanushek, Andrea Ichino, Stephen Machin o Jan van Ours (disponible en: <http://www.eale.nl/about%20eale/OECD'S%20PISA%20under%20attack!.htm> ; fecha de consulta: 19/06/2014)*

tecnologías que median, definen y pautan las relaciones entre los sujetos y los objetos, que es compatible con un principio de actualidad totalmente necesario para mantener bajo el control de los sujetos tradicionales los continuos cambios propiciados por unos miembros de la sociedad de la información cuya capacidad de resistencia les impulsa a convertirse en nuevos sujetos, lo que supone una verdadera amenaza de relevar a aquéllos. Para lograr que el estatus de poder adquirido por la vía histórica por los sujetos tradicionales y los ahora sujetos potenciales se mantenga inalterado, el citado principio de actualidad necesita nutrirse de una objetividad aún más “objetiva”. El principio de actualidad, mediante el monopolio de una cadencia temporal que emerge como legitimadora oficial de “lo último” que contrasta con su inmediatamente anterior “ya pasado”, servirá para trazar una frontera dada entre ambos momentos, situando a esta nueva epistemología fuera del alcance de los sujetos potenciales, cuyas respuestas, como consecuencia de este proceso, *siempre llegarán tarde*.

#### *2.4.4 La escuela formadora de sujetos frente a una nueva racionalidad que acapara la temporalidad con las armas de la causalidad*

En definitiva, la nueva racionalidad aboga por el mantenimiento del poder desde el acaparamiento no sólo de los límites espaciales del marco de acción general, sino sobre todo de las formas de construir el contenido dentro del mismo, lo que por otro lado sugiere la consciencia y el reconocimiento de que los antiguos objetos son ahora una amenaza en forma de sujetos en potencia. Ello requiere el establecimiento de una tecnología legítima para construir el contenido dentro de este nuevo escenario, la cual en principio se encuentra al alcance de todas las personas (lo que refuerza aún más nuestro convencimiento de que las personas son ahora percibidas como una amenaza de convertirse en sujetos). Con posterioridad, sin embargo, esta tecnología se verá tratada de controlar y acaparar, pero de una forma particular: en concreto, no se tratará de ejercer dichas funciones sobre el acceso de las personas a la tecnología, sino fundamentalmente su movimiento, el cual entendemos aquí por el uso social que de forma legítima se da a ésta. En otras palabras, se privilegiará un cierto número de significados del infinito abanico de sentidos que la tecnología es capaz de producir. En esta línea se sitúan las estrategias apuntadas por Ramonet (2003) para el solapamiento de la diversidad informativa que aportan medios independientes y no oficiales en Internet desde el sobreabastecimiento de información en menor medida considerado relevante en cuanto a contenido.



El objetivo de todo ello es situar al movimiento por delante del tiempo real para garantizar adelantarse a las alternativas desafiantes que puedan plantear los objetos, y de este modo, en definitiva, perpetuarlos en su papel de sujetos sólo potenciales. De este modo, la educación actual encuentra en esta nueva racionalidad su mayor enemigo, el cual requiere apropiarse de la temporalidad con objeto de imponer sus esquemas cíclicos, estacionales, periódicos, o por etapas. Éstos, a su vez, se construyen de forma automatizada, logrando siempre adelantarse a las personas, creando modelos pre-diseñados en el futuro, esto es más allá del tiempo real (como viene sucediendo recientemente con los modelos basados en competencias<sup>35</sup>) en los que los sujetos potenciales son de nuevo tomados como objetos, bajo la excusa de que estos mismos, en tanto que sociedad, cambian tan rápidamente que la toma de decisiones desde un tercero [también denominado por Beck (1998) «otro generalizado»] que aglutina a los sujetos tradicionales travestidos de legitimidad, al no poder permitirse esperar al diálogo entre *self* y otro, queda justificada.

En este sentido, de nuevo Beck (1998) no duda en afirmar que el centro de la conciencia de la sociedad de la racionalidad de segundo orden «no reside en el presente, sino *en el futuro*<sup>36</sup>». En otras palabras: «el pasado pierde la fuerza de determinación para el presente»; y aún: «en su lugar aparece como “causa”<sup>37</sup> de la vivencia y de la actuación presentes el futuro, es decir, algo no existente, construido, ficticio» (Beck, 1998). El sociólogo germano insiste en que las leyes de la causalidad siguen rigiendo en la conciencia social de nuestros días, aportación que abre la puerta a este mismo para ocuparse de su impacto educativo, mientras que a nosotros nos sirve de inspiración para explorar la dimensión cognoscitiva que promociona y privilegia nuestra sociedad. Para Beck (1998), hoy día las personas actúan con la vocación de «evitar, mitigar, prever (o no) los problemas y las crisis de mañana y de pasado mañana» al tiempo que «el debate sobre el futuro se basa en una “variable proyectada”<sup>38</sup>, en una “causa proyectada”<sup>38</sup> de la actuación presente (personal y política) cuya relevancia y significado crecen de una manera directamente proporcional a su incalculabilidad y a su contenido de amenaza»: en definitiva, se trata de «una causa que proyectamos (que tenemos que proyectar) para determinar y organizar nuestra actuación presente» (Beck, 1998).

---

<sup>35</sup> Para más información a este respecto ver Gimeno-Sacristán, José (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata

<sup>36</sup> Énfasis en el original

<sup>37</sup> Comillas en el original

<sup>38</sup> Comillas en el original

La mejora de nuestro entendimiento en torno a esa segunda racionalidad en la que se integran nuestros centros escolares nos permite defender que el diagnóstico no debe orientarse únicamente a situaciones educativas ya pasadas o incluso en pleno desarrollo, sino que puede apoyarse en el futuro proyectado con objeto de hacer frente a ese principio de actualidad habituado a marcar el ritmo de los cambios con el fin de acaparar el control de los mismos desde la neutralización del otro, y con ella la negación de la posibilidad de respuesta a los sujetos potenciales de la sociedad de la información. Como mencionábamos con anterioridad, el desarrollo de este punto sugiere que se desafíen las premisas que esta racionalidad impone en el acceso a una dimensión cognoscitiva sometida a este objetivador razonamiento numérico. Nuestra propuesta igualitaria, por el contrario, trae de vuelta un escenario de la subjetividad en el que los objetos de la objetividad se convierten en sujetos, éstos a su vez entendidos como *self* y como otro, con objeto de que se jueguen en él las respuestas.

## **2.5 La superación de brechas desde el diagnóstico de igualdad: promoviendo una nueva tecnología cognoscitiva para la activación del escenario escolar**

Cuando con anterioridad abordábamos la totalización del escenario de la objetividad, hacíamos referencia a un particular trazado de brechas. Éstas son planteadas en esta ocasión no sólo como zanjas divisorias útiles para la segregación y discriminación de colectivos sociales en función de determinados privilegios, sino también como estructuras ancladas al suelo del espacio social. Es decir, la particularidad de estas brechas radica en que se encuentran estáticamente situadas, en otras palabras requieren de una totalización desde la objetividad (en cuyo proceso los actores sólo son objetos) antes de poder ser percibidas como tales desde el diagnóstico. En nuestra opinión, un planteamiento en torno a la reducción de las mismas desde la asunción exclusiva de tal perspectiva de diagnóstico no sería adecuado, habida cuenta que toda reducción supone un cambio, un movimiento, el cual sólo es entendible a la luz de estas herramientas por etapas, esto es a partir de totalizaciones temporalmente concatenadas. Sin embargo, estas últimas, aunque pueden aparecer muy cercanas en el tiempo al momento explorado originalmente, romperían con la continuidad del cambio, aspecto este último esencial para el diagnóstico, pues su pérdida de vista podría generar el ensamblaje por error con otras brechas respondientes a nuevas realidades.

Paralelamente, ello acarrea una segunda circunstancia a tener en cuenta: desde estas perspectivas reproductoras de la desigualdad se hace estrictamente necesario entender espacio y tiempo como coordenadas diversas e independientes, en las que el tiempo sirve para pautar y ordenar las totalizaciones situadas en el espacio, entendido éste necesariamente como estático. Ello, en nuestra opinión, imposibilita el estudio de la desigualdad con vocación transformadora desde enfoques estáticos, siendo éste un error en el que se ha reincidido desde la convicción equivocada de que espacio y tiempo como dimensiones independientes pueden volverse a unir para ofrecer una visión de conjunto en la que el movimiento es una mera ilusión, tal y como sucede, si se nos permite el paralelismo, con la ilusión de movimiento derivada de la concatenación pautada de fotogramas cinematográficos.

*2.5.1 La continuidad histórica como herramienta narrativa de los sujetos para la superación de brechas: redefiniendo el objeto del diagnóstico de igualdad*

Lo expuesto nos sirve de base, como veremos más adelante con mayor detenimiento durante el abordaje de la brecha generacional (capítulo 4), para defender, siguiendo a Acock y Bengston (1980), que las brechas se encuentran en la mente de las personas más que en las posibles actitudes u opiniones detectadas en una encuesta. En nuestra opinión, ello representa un argumento en favor de que el diagnóstico facilite que sean las mismas personas quienes las pongan en práctica discursivamente, pues la puesta en movimiento de las brechas servirá para la realización por parte del ahora sujeto del dibujo narrativo de su continuidad histórica, lo que se convertirá en objeto de análisis. De este modo, el diagnóstico explorará las narraciones con las que los actores construyen, integran y sobre todo dotan holísticamente de sentido a un espacio que sirve para concluir un conjunto de elementos socioculturales en el que se incluyen las brechas, en definitiva a través de las cuales éstos y éstas llevan a cabo totalizaciones como *self* en diálogo con los otros en el escenario subjetivo, alejándose de este modo de la limitación que supone la descripción de sus propias narrativas ensambladoras de totalizaciones. Éstas toman a los actores como objetos al tiempo que, si bien presentan la capacidad de aglutinar a varias brechas en una misma dimensión, la diferenciación de cada una de éstas extraerá también su componente holístico, convirtiendo en problemática, por ejemplo, la exploración de la desigualdad como brecha general en el marco de un cuestionario construido sobre la especificidad del género, entendido este último además como incisión encapsulada en un episodio previo al

trascendental trazado de sus asociaciones con otros elementos susceptibles de generar desigualdad, aspecto éste a nuestro juicio necesario para el mantenimiento de la propiedad holística del escenario social.

La escuela, por otro lado, ocupa una posición determinante en el fenómeno de transferencia de estas narrativas desde el medio familiar hasta el político, revelándose como articuladora principal y zona sensible de contacto entre las esferas pública y privada. Ante dicho fenómeno, el eje generacional se muestra transversal a ambas esferas, lo que lo convierte en una oportunidad inmejorable para el diagnóstico orientado al estudio de los procesos de influencia, los cuales, partiendo de la familia, tienen lugar en el medio público y son optimizados para su puesta en práctica por parte del sujeto político.

Finalmente, durante el diseño del diagnóstico debe tenerse en cuenta su impacto sobre los objetos del mismo en lo que concierne al aprendizaje, el cual no debe confundirse con el tema de diagnóstico, y que sirve para poner de relieve una dimensión cognoscitiva que en la práctica se traduce también a orientaciones formativas. En este sentido resulta de especial importancia atender a la lectura sociológica de los modelos de legitimidad que se debaten por imponerse hegemónicamente en la objetividad, haciendo uso para ello de estrategias que con posterioridad las personas interiorizan, en su sentido vygotskiano de transformación interna<sup>39</sup>, e integran como parte de un inventario argumentativo que se revelará necesario durante la negociación de los significados. En nuestra opinión, el diagnóstico de igualdad no debe colaborar en la imposición de arquitecturas rígidas inamovibles a los actores con la excusa de que éstas representan escalas necesarias para la medida objetiva, sino en todo caso hablar de problemáticas que emergen como resultado de situaciones injustas, cuya resolución depende de los argumentos de aquellos. Ello facilitará que los actores mismos perciban una transformación que ya no depende de la exterioridad, y que pueden construir desde una interioridad que conforman junto a los otros.

---

<sup>39</sup> *Para una profundización en torno a la noción vygotskiana de interiorización, ver: Santamaría, Andrés (2005). La noción de interiorización desde una visión cultural del desarrollo. En M.Cubero y J.D.Ramírez (Coord.). Vygotsky en la psicología contemporánea: cultura, mente y contexto. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores*

*2.5.2 Hacia un diagnóstico de igualdad alimentado por los sentidos: privilegiando temporalidad y movimiento frente a espacialidad y estaticidad*

En la introducción del presente apartado sugeríamos estrechar un vínculo entre la situacionalidad estática y la totalización de la objetividad por parte de un tercero que asume a los actores como objetos de esa totalización. Esta misma totalización encerraba brechas que eran determinadas por el tercero y situaban desigualmente a los actores-objeto. De este modo, estos últimos veían cómo su influencia sobre el medio quedaba a merced de los intereses de un tercero. Cuando la persona se alineaba con el tercero, es decir cuando sus intereses y expectativas coincidían, la representación de aquella quedaba sustituida por aquél, como si la persona delegara en ese tercero. Sin embargo, cuando esta coincidencia de intereses no se daba, la persona se veía igualmente regida por los intereses de ese mismo, quedando en cambio relegada a él. En este último caso, la persona no quedaba representada por el tercero, pero sí se veía empujada a compartir intereses con aquél.

La sobradamente conocida influencia que el positivismo ha ejercido en educación ha convertido en fenómeno el fomento de sus modelos hasta nuestros días. Con frecuencia, el agente que convertía al tercero en aspiración de las personas-objeto era una pedagogía travestida de este mismo, una pedagogía que asumía las estructuras del escenario social como invariables y que creía percibir el movimiento en una mera concatenación de totalizaciones estáticas, es decir iniciadas y sobre todo concluidas en la objetividad, por un tercero ante el que los objetos quedaban bien delegados y representados, bien relegados. A este respecto, desde nuestra perspectiva insistimos en que la escuela, si pretende ser igualitaria, no puede seguir comportándose como tercero. La privilegiación de este tipo de ópticas, muy presentes en los modelos de diagnóstico cuantitativo, favorece que el cambio sea percibido a saltos, los cuales cubren exactamente la distancia existente entre las distintas totalizaciones, ordenadas éstas a lo largo de una única línea simbólica representada por una temporalidad perfectamente objetivada en períodos convencionalizados a modo de marcos generales como ciclos, trimestres o estaciones, y unidades estandarizadas para su desplazamiento en el interior de los citados marcos.

Desde esta óptica, el cambio es comprendido desde el exterior de las unidades, es decir desde la delimitación previa de las fronteras del escenario social, entendido en cada momento como todo independiente. Ello nos conduce a concluir que la situacionalidad, cuando es concebida estáticamente, requiere anclar a la persona a la superficie del escenario

social, independientemente de la posición que ésta ocupe. El cambio de posición por parte de la persona, por tanto, no es perceptible en el interior de la misma totalización, que en este caso equivale al escenario social, sino que requiere de una nueva contextualización estática de conjunto de la que la persona no logra independizarse. En consecuencia, desde esta perspectiva, la noción de persona es indisoluble del contexto en que se encuentra situada estáticamente, encontrándose ésta perfectamente integrada en el mismo, lo que acarrea como consecuencia nefasta la pérdida de influencia que toda volitividad propia pudiera encontrar sobre sí misma y su circunstancia. Como veremos en próximas líneas, este aspecto es advertido por Bajtín (1982) en su propuesta de enunciado como realidad individual, denunciando la proliferación de géneros discursivos afines a la objetividad y, como tales, orientados a restar la cualidad de la individualidad a los enunciados, lo que, en nuestra opinión, equivale a generar desigualdad asumiendo a los actores como objetos. De hecho, para este autor, «el ser humano no dispone de un territorio soberano, sino que está todo él y siempre sobre la frontera [del enunciado]» (Bajtín, 1984). En este sentido, las definiciones tanto de persona como de la posición que ésta ocupa en el espacio social, representando ambas como acabamos de ver una unidad única, quedan en gran medida determinadas, representando la culminación de este proceso la inhabilitación de la persona para la asunción de funciones de sujeto. Por todo ello, se trata éste de un tipo de cambio impermeable a nuestras herramientas de medida.

En nuestra opinión, el diagnóstico debe ser consciente de que la consideración del escenario social como espacio “en reposo” no colaborará sino en perpetuar la condición de objeto de las personas, asumiendo para sí mismo el papel de tercero inaccesible para los actores. La estaticidad metodológica fomenta, para nosotros, la desigualdad, motivo por el cual insistimos en dinamizar esta realidad desde diferentes ópticas en nuestra propuesta de diagnóstico. Si bien, con objeto de resolver metodológicamente la citada cuestión, en el primer capítulo apelábamos, entre otros elementos, a las asociaciones promovidas por la distinción entre mediadores e intermediarios tal y como es expuesta por Latour (2006), en este caso buscaremos la solución en la exploración a través de un principio básico de la relatividad: la perceptibilidad del movimiento en contraste con lo estático. Ello, en el marco de una noción de realidad social cuyo movimiento aparece trazado sobre los raíles del principio histórico de continuidad, implica que las personas, de forma independiente o asociativa, y pudiendo encarnar formas institucionales legitimadoras (a través de la ciencia, la política, o la justicia, entre otras), necesitan de algún modo practicar la detención de la

dinámica que supone la generación de los sentidos, con objeto de recopilar y definir los elementos clave que conforman una realidad determinada, obteniendo un referente objetivado que, cuando es compartido, genera entendimiento.

Este fenómeno, que podríamos definir como pausa aparente en la dinámica de generación del sentido, supone una puesta en común que tiene lugar entre las personas por la que se precisan los ejes estables que objetivan la realidad, en torno a los cuales se construyen los nuevos sentidos: inspirados por la definición de Vygotsky (1995)<sup>40</sup>, estos ejes son para nosotros los significados, que en otras palabras representan los acuerdos posibles que una sociedad sustenta en el entendimiento. Paralelamente, Bajtín (1982) se sustenta de forma similar en el sentido para la elaboración de su teoría dialógica, incluyendo en ella la conceptualización del enunciado como unidad de análisis discursivo, la cual propone, como veremos, como superación de las unidades de la lingüística, pertenecientes todas ellas al dominio de la lengua y como tales dependientes del significado. Para Bajtín (1982): «un enunciado completo ya no representa una unidad del sistema de la lengua, sino que es unidad de la comunicación discursiva que no posee significado sino sentido». Desde esta perspectiva, la comprensión ya no se sustenta en la codificación del significado, es decir su estandarización y adquisición de los formatos de análisis de la lengua (palabra, oración...), sino en las totalidades de sentido. Una «totalidad de sentido [...] tiene que ver con los valores [y] exige una comprensión como respuesta que incluya la valoración» (Bajtín, 1982). Por tanto, «la comprensión como respuesta de una totalidad discursiva siempre tiene un carácter dialógico» (Bajtín, 1982).

---

<sup>40</sup> Vygotsky (1995) expone que el significado de una palabra extraída de un diccionario supone su núcleo estable, mientras que las infinitas formas que éste puede adoptar en función del contexto representan los diferentes sentidos de una palabra. La posibilidad de comunicación, y con ella de compartición de significados entre sí, de la que disfrutaban las personas en contextos diversos es explicada por el psicólogo bielorruso advirtiendo que, a pesar de que el pensamiento no coincide con las palabras, necesita de la expresión para madurar, lo que convierte al lenguaje en una forma necesaria para la realización del pensamiento (Vygotsky, 1995). El lenguaje, por el contrario, no es correlato del pensamiento sino de la conciencia, por consiguiente la expresión de la conciencia reflejada en el lenguaje representa el significado (Vygotsky, 1995). La ubicación de este proceso en un contexto determinado origina el sentido, lo que hace germinar una estructura sensible en la conciencia humana que es abordable metodológicamente desde el significado verbal, considerando la intersubjetividad y la comunicación interpersonal como transmisores de la estructura sensible de la conciencia (Vygotsky, 1995). Para Vygotsky (1995), la intersubjetividad es fundamento de la comunicación, con plena capacidad para establecer relaciones entre experiencias, ideas y fenómenos conocidos con anterioridad. Como consecuencia de este planteamiento, las personas generalizan fenómenos para adquirir la capacidad de comunicarlos (Rogoff, 1990).

El escenario del espacio y el tiempo es el único capaz de albergar todos los elementos involucrados en la creación del sentido, tanto los que son perceptibles a través de los órganos sensoriales como aquellos que construimos sin apoyo de éstos, esto es exclusivamente a partir de referencias mediadas por el lenguaje, motivo por el cual la dimensión espaciotemporal deviene único referente necesario, y por ello mismo convierte en imperativo la dotación de situacionalidad de las acciones humanas en un espacio físico y en un momento temporal determinados. Cuando hablamos de referente no nos referimos, sin embargo, a la constitución del mismo en términos tecnoecológicos o tecnoeconómicos típica de los enfoques materialistas, sino a su función referencial en la proyección lingüística (en el sentido del lenguaje) de un espacio simbólico, así como su recreación y habilitación para la praxis humana. En este proceso, como se ha insistido ya aquí, es quizá más trascendental la dimensión temporal, pues ésta, por un lado, favorece la dotación de situacionalidad al nuevo espacio en el marco tendente al infinito del tiempo cosmológico, lo que permite abordar las transformaciones desde un punto de vista científico; al tiempo que, por otro, permite igualmente situar acciones concretas en el marco del “tiempo real” o “tiempo psicológico”.

En relación a este último, consideramos reseñable la reflexión de Rebollo (2001). Para la autora, la noción de tiempo psicológico «constituye una clave primordial en el estudio de la identidad» que sirve para articular las orientaciones prospectiva y retrospectiva (Rebollo, 2001). Esta última «se refiere al conjunto de voces, experiencias, situaciones y colectivos (elaborados en distintos contextos) que resuenan y constituyen materiales básicos para las acciones presentes en un determinado contexto de actividad», mientras que la primera hace referencia «a la anticipación del futuro», siendo posible esta imagen de un futuro propio «a través de la construcción de significados y versiones del mundo y de nosotros mismos en distintos contextos» (Rebollo, 2001). Así pues, «las narraciones personales permiten la apropiación del pasado y del futuro mediante las acciones discursivas presentes y situadas en contextos concretos» (Rebollo, 2001), concretamente las personas imaginan escenarios futuros y reconstituyen sus identidades en el marco de sus contextos físicos, culturales e históricos (Gover, 1996; citado en Rebollo, 2001). En definitiva, las personas comprenden y dan sentido a sus vidas cuando activamente se mueven «entre lo privado y lo público, lo personal y lo cultural, entre pasado y futuro» (Rebollo, 2001).



Para Freire (2003), la dimensión temporal, en un sentido en mayor medida cosmológico que psicológico, impone una continuidad histórica que produce cambios incesantes. Éstos, a menudo, han sido denominados por la ciencia social en general y la antropología en particular, a nuestro juicio desafortunadamente y con independencia de la vocación uni o multilineal imprimida, “evolución”. Es en estas zonas sensibles al cambio en torno al significado en las que tiene mayor presencia, a diferencia de la educación espontánea típica de la educación familiar, la educación sistemática propia de la escuela, lo que las convierte en objeto prioritario de nuestro interés. La educación familiar incita a los sujetos socializadores a recurrir al propio contexto de acción o, en su defecto, a contextos adyacentes en el espacio o en el tiempo: en el caso del espacio, porque en este mismo se suelen plantear espontáneamente los problemas, los cuales encuentran resolución a partir de instrumentos cotidianos por lo general esparcidos en torno a los actores; y, en el caso del tiempo, porque la vida familiar se ocupa de las dinámicas históricas que suelen pasar a través de la propia familia o su entorno inmediato. En resumen, la dinámica de los problemas educativos en el núcleo familiar tiende a explicarse como respuesta a una emersión espontánea: es decir, la prioridad, como sí sucede en el contexto escolar, no es la de trazar estrategias por las que se generan problemas que sirven para “tirar” de la acción pedagógica.

## 2.6 La vertiente cognoscitiva del diagnóstico educativo

Basar nuestro enfoque de diagnóstico igualitario y coeducativo en el análisis del sentido, en concreto en el entendimiento del mismo en el espacio compartido que representa la subjetividad, supone estrechar un vínculo entre intersubjetividad e igualdad que autores como Habermas (1987a y 1987b) o Flecha (1997) han advertido con anterioridad. Existe también, como se ha visto, un tipo de diagnóstico, desgraciadamente todavía muy extendido, que se juega exclusivamente en la exterioridad y que apuesta por la promoción de modelos basados, más bien, en la interobjetividad. Cuando éste se aplica, los *self* de los actores no logran diferenciarse de los otros, motivo por el cual tienden a aceptar estas arquitecturas así como la rigidez que llevan aparejada como legítimas, esto es a modo de «estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes» (Bourdieu, 1980), tal y como sucede en definiciones como esta del *habitus*<sup>41</sup>. Ello acarrea como consecuencia una circunstancia en nuestra opinión aún más nociva para la igualdad:

---

<sup>41</sup> Por su vinculación con la brecha de género, la noción de *habitus* en Bourdieu y Mauss será explorada en el capítulo 3

los actores aprenden a adaptar sus argumentos para hacerlos compatibles con estas arquitecturas. Los citados argumentos sustentan su compatibilidad y su consecuente eficiencia en que encuentran su origen en una objetividad que no espera ni admite respuestas, es decir que descarta todo replanteamiento que parta de un otro (el cual, por otro lado, no llega a existir como interlocutor relevante para negociar una eventual transformación); pero por otro lado, como se ha comentado ya, este tipo de argumentos privilegia una lógica basada en las propiedades económicas de la materia en una sociedad posindustrial como la actual sustentada en una economía de mercado, según la cual lo más grande se impone a lo más pequeño, lo mucho a lo poco, lo primero a lo segundo, y lo mayor a lo menor. En otras palabras, las personas objeto de este tipo de diagnóstico estatizado no sólo verán reforzada e incentivada desde la ciencia la visión de toda una arquitectura cognoscitiva perfectamente aplicable a otros espacios como el de la vida cotidiana, sino que además podrán verse perfectamente capacitadas para una aplicación de la citada arquitectura sobre el resto de actores que las transformaría en terceros.

### *2.6.1 Identificando y detectando los géneros discursivos de las unidades estáticas de significado*

Ello nos conduce a un problema en nuestra opinión mayor, por su negativo impacto en el tipo de aprendizaje que consideramos adecuado para que el diagnóstico, entendido siempre como actividad educativa y formativa, colabore en transformar a sus objetos en sujetos: en los modelos estáticos, la información no sólo queda integrada en un todo inmóvil, sino que aparece como ya legitimada formando lo que podríamos denominar unidades de conocimiento, considerando aquí la legitimidad en un sentido según el cual la portabilidad de estas unidades goza de validez en la objetividad. Esta legitimidad, por ceñirnos nuevamente a los elementos para el análisis que aporta Bajtín (1982), no atañe sólo al contenido sino también a su forma. La forma que adopta este tipo de información, en este caso, es la de una cápsula que protege al contenido y se adapta sin dificultad a los canales comunicativos de la objetividad material, con objeto de que éste, además, no pueda ser puesto en cuestión.

Pero por otro lado, las personas logran aprehender sin dificultad estas cápsulas, incluyéndolas en sus discursos contra receptores que, intimidatoriamente persuadidos por la legitimidad de que gozan estos argumentos, ven dañada su capacidad de rebatirlos. Para que la aprehensión pueda darse sin dificultad, la cápsula no sólo protege su contenido de toda

posible transformación emprendida por una de las personas consideradas objeto, sino que además dicho contenido se halla concluido en el interior de las paredes de aquella, adquiriendo a tal efecto una forma tipificada que, como veremos, Bajtín (1982 y 1986) es capaz de distinguir en el interior del enunciado como género discursivo. En el contexto escolar, como apunta Rebollo (2001), «los tipos de géneros y sus formas de uso por los alumnos expresan tipos de razonamiento así como los modos en que definen las situaciones comunicativas». Para nosotros, en el estudio de la relación entre discurso y educación, la importancia del género discursivo radica en su doble capacidad de, por un lado, facilitar la aprehensión discursiva de la objetividad como totalidad, y, por otro, poner a esta totalidad en disposición de trascender o no el umbral de la subjetividad para, llegado el caso, llevar a cabo su traslación a este último medio. Ello dependerá del tipo de género discursivo privilegiado, lo que nos permite distinguir preliminarmente entre géneros discursivos más orientados a la igualdad, representados por aquellos que favorecen el traslado de la totalidad al espacio en el que tienen lugar las negociaciones basadas en la intersubjetividad, a las cuales por otro lado sucede una reconfiguración siempre distinta de la objetividad a cargo de los nuevos sujetos, lo que en definitiva supone en todo caso una transformación por pequeña que pueda ser; y aquellos géneros orientados a la desigualdad, como sucede con las estandarizaciones que no dan lugar a réplicas y que, por tanto, mantienen la totalidad en la objetividad, lo que se traduce en la conservación de esta última.

### *2.6.2 Géneros discursivos y aprendizaje*

Bajtín (1982) expone que las formas de expresión humana dependen únicamente de los géneros discursivos, orales y escritos, lo que supone que «todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la *estructuración de la totalidad*<sup>42</sup>, relativamente estables» presentes «incluso dentro de la plática más libre y desenvuelta». Estos mismos son definidos por Wertsch (1991) como «formas peculiares de realización del discurso, estrechamente ligados a las situaciones discursivas en las que todos los enunciados son proferidos; ligados, por tanto, a los entornos institucionales en los que la acción mediada se realiza». Berger y Luckmann (1968) plantean una tipicidad doble que no ubican en el discurso sino a través del lenguaje para depositarla en la situación, y que explica a modo de *continuum* cómo la realidad social de la vida cotidiana es aprehendida: «yo aprendo al otro *como*<sup>41</sup> tipo y ambos interactuamos en una situación que de por sí es típica». A través de los géneros discursivos

---

<sup>42</sup> *Énfasis en el original*

«moldeamos nuestro discurso de acuerdo con determinadas formas genéricas» que nos «son dadas casi como se nos da la lengua materna», pero que sin embargo «dominamos libremente antes del estudio teórico de la gramática» (Bajtín, 1982). Sobre este último matiz pivota un apartado fundamental del planteamiento del autor ruso en su esfuerzo recurrente por distinguir entre las unidades de estudio de la lengua y las de su propuesta dialógica: «la lengua materna, su vocabulario y su estructura gramatical, no los conocemos por los diccionarios y manuales de gramática, sino por los *enunciados*<sup>43</sup> concretos que escuchamos y reproducimos en la comunicación discursiva efectiva con las personas que nos rodean», es decir que las formas de la lengua son asumidas «tan sólo en las formas de los enunciados y junto con ellas» (Bajtín, 1982). En esta línea, Landowski (1989) expone que «si el diccionario es realista por vocación, el discurso [...] no lo es en su empleo de las palabras». Por lo tanto: «las formas de la lengua y las formas típicas de los enunciados llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en una estrecha relación mutua», dado que «aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados» y no a combinar oraciones o palabras separadas (Bajtín, 1982). El matiz al que hacemos referencia es para Bajtín (1982), por el contrario, muy pequeño: «los géneros discursivos organizan nuestro discurso *casi*<sup>32</sup> de la misma manera como lo organizan las formas gramaticales (de forma sintáctica)» (Bajtín, 1982).

<i>Percepción de la Totalidad Discursiva</i>	
Definición	Aprendizaje a la plasmación del discurso propio en formas genéricas
Origen	Audición del discurso ajeno
Proceso	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adivinación del género discursivo desde las primeras palabras</li> <li>2. Cálculo de su volumen aproximado, es decir la extensión aproximada de la totalidad discursiva</li> <li>3. Cálculo de su composición determinada</li> <li>4. Previsión de su final</li> </ol>
Resultado	La totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso de discurso es percibida desde el principio
Conclusión	«Si no existieran los géneros discursivos y si no los domináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible»

Tabla 2. La percepción de la totalidad discursiva (adaptado de Bajtín, 1982)

<sup>43</sup> *El énfasis es mío*

En educación, la importancia de los géneros radica en que su privilegiación se inserta en estructuras cognitivas más amplias que se incorporan a las personas por medio del aprendizaje. Tomando en consideración la distinción que, como veremos en próximas líneas, hace Bajtín (1982) entre géneros discursivos simples y complejos, y sobre todo la vinculación de estos últimos con la abstracción o la ciencia, creemos necesario subrayar la importancia del aprendizaje sistemático y, por tanto, la influencia que ejerce la escuela en la privilegiación de estructuras cognitivas nutridas por géneros discursivos más o menos igualitarios. A este respecto, Rebollo (2001) nos recuerda que «la heterogeneidad de discursos (científicos, literarios, religiosos, artísticos, etc.) es un rasgo de las instituciones de la educación formal» que nos permite desvelar una autorizada «racionalidad abstracta como forma de pensamiento y de discurso, favorecida por la adopción de la escritura como sistema de comunicación». En esta línea, Wertsch subraya la extraordinaria autoridad de determinados géneros discursivos en la cultura occidental tales como los géneros tecnocráticos y científicos (Wertsch, 1998; citado en Rebollo, 2001), los cuales «han sido valorados y privilegiados por las instituciones sociales y, muy especialmente, en el ámbito institucional de educación formal» (Rebollo, 2001). En resumen, una «forma de racionalidad se ha privilegiado y valorado muy especialmente en los ámbitos académicos y científicos en la cultura occidental, observándose en el empleo y privilegiación de géneros discursivos tecnocráticos y científicos» (Rebollo, 2001), los cuales ponen de manifiesto la existencia de géneros discursivos asociados con el ámbito institucional de la educación formal (Wertsch, 1998; citado en Rebollo, 2001).

Consideramos éstos motivos suficientes para dedicar especial atención a cómo la familia estudiada en el apartado cualitativo ha acudido a los géneros complejos propios de la institución escolar en busca de validez y legitimidad para sus argumentaciones, y sobre todo si tanto el padre como la madre han llevado a cabo estrategias discursivas distintas en función de si el objeto de la discusión era el hijo o la hija. En este sentido, creemos necesario reseñar que, como sucede en disciplinas como la historia, la desigualdad no se encuentra exactamente en las argumentaciones, la cuales pueden presentar formas muy similares o incluso idénticas según el objeto sea hija o hijo, sino más bien en las estrategias discursivas que las justifican, lo que permite al sujeto discursivo culminar en aquéllas. En estas estrategias, los géneros discursivos juegan, en nuestra opinión, un papel fundamental.

Aunque volveremos a la cuestión de los géneros discursivos cuando, en el tramo final del presente capítulo, nos ocupemos de delimitar conceptualmente el enunciado educativo que nos sirve de unidad para el diagnóstico cualitativo, consideramos particularmente significativa la introducción de éstos como herramientas cognitivas para la regulación del enlace entre objetividad y subjetividad en el marco del ya expuesto fenómeno de la totalización. Siguiendo a Bajtín (1986), percibimos el género discursivo como una forma típica de enunciado que incluye formas típicas de expresión en relación a temas típicos, así como asociaciones particulares entre significado y realidad bajo circunstancias típicas. Wertsch (1991), por su parte, desde la psicología cultural, los percibe como «formas peculiares de realización del discurso, estrechamente ligados a las situaciones discursivas en las que todos los enunciados son proferidos» y de igual modo «a los entornos institucionales en los que la acción mediada se realiza». En este sentido, Bajtín (1982) señala que «la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma» siendo necesario además «poner de relieve [su] extrema *heterogeneidad*<sup>44</sup>», pudiendo aparecer éstos, como se ha dicho, tanto en el lenguaje oral como en el escrito (Bajtín, 1982). En consecuencia, «debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano como un relato cotidiano, tanto una carta como una orden militar, breve y estandarizada, [...] un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de los oficios burocráticos (formulados generalmente de acuerdo a un estándar), todo un universo de declaraciones públicas, [...] las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios» (Bajtín, 1982).

Como citábamos anteriormente, la obra de Bajtín refleja los insistentes esfuerzos del autor por poner de relieve las diferencias entre los objetos de interés de la lingüística y la filosofía del lenguaje, incidiendo en el grado de profundidad que ofrece esta última perspectiva a partir de nuevas propiedades a las que los métodos de la lingüística carecen de acceso. En nuestra opinión, su aproximación le permite ofrecer un enfoque del discurso muy atractivo para la investigación educativa interesada por la transformación y mejora de los contextos de aprendizaje. En ocasiones, las nuevas propiedades que adquiere el discurso a partir de la obra de este autor asumen nociones tradicionales de la lingüística con objeto de dinamizarlas, como sucede con la distinción entre significado —estático— y sentido —

---

<sup>44</sup> *Énfasis en el original*

dinámico—, o entre unidades finitas de estudio como la oración o la palabra frente a unidades infinitas e irrepetibles como el enunciado, cuestión ésta que pone de manifiesto el trascendental contraste entre la agotabilidad ofrecida por una perspectiva y la inagotabilidad de la otra, necesario para adscribir diversamente a una y otra a las dos formas de totalización presentadas con anterioridad. En esta línea, Zavala (1991), en su lectura del propio Bajtín, apunta que «los textos modernistas están animados por el poder restaurador de una práctica enunciativa cuyo proyecto es un relato de emancipación colectiva y personal [, orientado a] restaurar la libertad contra los poderes coercitivos que habían intentado convertir los sujetos sociales en objetos y referentes pasivos como parte de un proceso de control y dominio de las diferencias o heterogeneidades». Para esta autora «sobre la base de un proceso cada vez más pleno de apropiación modernista finisecular» se sitúa «el esfuerzo por redimir y emancipar al sujeto de la historia» (Zavala, 1991).

Todo ello ha influido en la definición de nuestros propósitos aquí. En efecto, uno de los objetos de nuestro trabajo es el de dinamizar las tradicionales aproximaciones de corte estático a los problemas educativos, algo que hemos tratado de llevar a cabo enfrentándonos a los complejos de la ciencia social modernista y posmodernista, en concreto desde la recreación de un contexto intersubjetivo en el que los actores actúan como sujetos para la activación del movimiento de la objetividad. En otras palabras, en nuestra investigación son los actores los encargados de dinamizar el espacio escolar que media entre la educación familiar y la coeducación, accesible como se ha visto desde la familia mediante las acciones de traslación, y entendido como fuente inagotable de problemáticas educativas reales lejos de las reducciones estadísticas en las que aquéllas quedan agotadas en un número determinado de categorías posibles.

Lo que nos interesa subrayar por el momento es que «el género discursivo no es una forma lingüística, sino una forma típica de enunciado [que incluye] una expresividad determinada propia del género dado [, es decir:] dentro del género la palabra adquiere cierta expresividad típica» (Bajtín, 1982). El género supone un punto de contacto típico «de los significados de las palabras con la realidad concreta en sus circunstancias típicas», de donde «se origina posibilidad de los matices expresivos típicos que “cubren”<sup>45</sup> las palabras» (Bajtín, 1982). Por tanto, dado que «la expresividad típica y la entonación típica que corresponden [al género] no poseen la obligatoriedad de las formas de la lengua», es decir, estamos ante

---

<sup>45</sup> *Comillas en el original*

«una normatividad genérica que es más libre», «esta expresividad típica propia de los géneros no pertenece, desde luego, a la palabra como unidad de la lengua sino que expresa únicamente el vínculo que establece la palabra y su significado con el género, o sea con los enunciados típicos» (Bajtín, 1982).

Aunque volveremos a estas diferencias existentes entre los objetos de la lingüística y la filosofía del lenguaje en Bajtín cuando nos ocupemos conclusivamente del enunciado, por el momento consideramos significativo recordar que el citado autor sienta las bases al respecto desde la heterogeneidad de los géneros discursivos. En concreto Bajtín (1982) plantea que la propia diversidad de los géneros discursivos, explicitada en «fenómenos tan heterogéneos como las réplicas cotidianas constituidas por una sola palabra», una novela («elaborada artísticamente»), una orden militar («estandarizada y obligatoria hasta por su entonación»), o una obra lírica («profundamente individualizada»), «es tan grande que no hay ni puede haber un solo enfoque para su estudio», lo que daría lugar a entender que «la diversidad funcional convierte los rasgos comunes de los géneros discursivos en algo abstracto y vacío de significado». Pero ello sólo pone de manifiesto «el hecho de que [probablemente] el problema general de los géneros discursivos jamás se haya planteado», habiendo quedado reducidos a los géneros literarios, estos últimos «examinados dentro de su especificidad literaria y artística, en relación con sus diferencias dentro de los límites de lo literario, y no como determinados tipos de enunciados que se distinguen de otros tipos pero que tienen una naturaleza *verbal* (lingüística) *común*<sup>46</sup>» (Bajtín, 1982). En definitiva, hasta el momento «el problema lingüístico general del enunciado y de sus tipos casi no se ha tomado en cuenta», ante lo que advierte: «de ninguna manera se debe subestimar la extrema heterogeneidad de los géneros discursivos y la consiguiente dificultad de definición de la naturaleza común de los enunciados» (Bajtín, 1982).

### *2.6.3 Del contexto monológico del significado al dialógico del sentido: convirtiendo las actitudes adaptativas en posicionamientos proyectivos*

Por el momento no insistiremos en recalcar las numerosas ventajas en cuanto a profundidad de análisis que ofrece el enunciado bajtiniano como unidad de estudio del discurso frente a las unidades de la lengua, sino que trataremos de entender las implicaciones educativas de éste. A tal efecto, exploraremos la relación inversa por la que se interesa Bajtín, es decir cómo tanto un tipo como otro de unidad son aprehendidas en

---

<sup>46</sup> *Énfasis en el original*



primera instancia y puestas en práctica en segunda por los sujetos durante la construcción de su realidad cotidiana, así como si esta última resulta más o menos igualitaria en función del empleo de uno u otro tipo de unidad.

Como hemos dejado entrever hasta ahora, nuestra tesis preliminar es que a la luz de las aproximaciones basadas en el significado, el contexto aparece dado por un tercero y representado por la integración de las personas, cuya diversidad e individualidad es diluida en colectividades, en un sistema espacial de significados. Aquí conviene señalar un matiz importante: la dimensión espacial del significado asume a éste en valor absoluto, esto es incluyendo en su definición su contrario así como en su afirmación su negación, lo que favorece la concepción simétrica del mismo. Las personas, asumidas por el tercero como objetos, son percibidas con un valor unitario que no permite diferenciarlas del resto de personas que componen el conjunto a menos que traten de definirse de manera descontextualizada, lo que las convierte en intercambiables en el marco de este contexto rígido. Como apuntábamos en el capítulo 1, la estaticidad de este contexto permite delimitar en él una cultura para su exploración al margen de la individualidad de las personas, dado que ésta queda diluida en la colectividad ahogando así toda noción dinámica de lo social. Las personas, pues, son integradas junto a otras percibidas como semejantes a modo de piezas-objeto en el contexto de un tercero, en el interior del cual se encuentran monológicamente relacionadas con los significados que lo totalizan como espacio, habida cuenta que éstos se encuentran en el contexto y por tanto existen al margen de las personas. En concreto, la textura del nuevo espacio es arada por los ejes y brechas a través de los que se expanden los múltiples significados, deteniéndose dicha expansión en sus límites, que alcanzan con precisión hasta el borde del extremo contrario, es decir allí donde se agota la negación de cada significado. La puesta en práctica de unidades de significado se encuentra situada en espacios simétricos definidos a un lado y otro de los ejes dicotómicos que facilitan la orientación de las personas dentro del contexto totalizado, así como permiten a las mismas dar cuenta de dicha totalización (la cual preexiste a toda *performance* discursiva).

En este marco monológico, la relación educativa con el contexto se encuentra orientada al descubrimiento, es decir los elementos del contexto coexisten en un reposo constante, como prestos a ser descubiertos. Como toda aproximación pedagógica al conocimiento, ello es igualmente válido para las disciplinas de estudio del contexto basado en el significado, como muestra la lingüística en contraste a la cual Bajtín construye parte de

su teoría, las aproximaciones dialécticas como aquella hegeliana, la sociología funcionalista, o los ya citados enfoques estructuralista o semiótico. A diferencia de lo que sucede con las fronteras de los contextos dialógicos construidos a través de enunciados, las personas acceden<sup>47</sup> a la conciencia de estos límites monológicamente, pues no intervienen en la construcción de unos significados que ya se imponen como dados. Su papel de objetos no les permite desentonar con el sujeto que define y congela el contexto, ni amenazar discursivamente la relación que le mantiene unido a la textura de significado y según la cual se sitúa en el contexto.

Aunque, como se ha dicho, las personas ven diluida su individualidad en el colectivo cuando son abordadas contextualizadamente desde el significado, una vez se asume que éstas comparten un mismo contexto definido en reposo por un tercero, las personas pueden diferenciarse las unas de las otras por su situación en el sistema de coordenadas general surcado por los significados. Desde la perspectiva del significado, sin embargo, el cambio de situación de la persona no puede ser percibido como continuidad histórica en relación al contexto, sino que requiere asumir una nueva conceptualización del mismo por parte de un tercero consistente en insertar un salto entre el contexto “original” y el “transformado”. En otras palabras, el imperativo a tratar con un contexto en reposo anula la posibilidad de detectar o generar desde las herramientas del significado todo movimiento. La persona no varía agentemente su posición, sino que es la totalidad formada por ella y sus semejantes — quienes no pueden distinguirse entre sí, es decir no pueden aparecer como *self* y otro— junto a la textura de significado la que es reformulada, sin control alguno por parte de la persona. La pérdida de control sobre el contexto convierte a las personas en objetos determinados por éste y por sus reglas, incluyendo aquellas cognoscitivas, las cuales garantizan la colaboración de las personas en la lucha por continuar conceptualizando el mismo en reposo, es decir por su conservación en base a los significados. En las “dinámicas” monológicas, las personas no se preocupan por discutir con otras con objeto de negociar un significado ya establecido por un tercero, sino por asentarse sobre parcelas determinadas del contexto en las que confluye un número finito (aunque pueda ser vasto) de significados. La individualidad queda reducida al grado de libertad cedido por el determinismo contextual. Lo que pretendemos recalcar es que, por todo lo anterior, esta perspectiva convierte en imposible el *posicionamiento* que tratamos de promover desde las acciones educativas, y en

---

<sup>47</sup> *Se trata de una cuestión de acceso y no de construcción, pues desde este punto de vista el contexto viene dado, por lo que es “pre-discursivo” en tanto precede a toda acción discursiva*

concreto desde el diagnóstico, amén de subrayar la relación de éste con un enfoque basado en el sentido, con la inversión de los roles objeto y sujeto en educación, y sobre todo con la construcción de contextos educativos más igualitarios.

Hacemos un inciso para abordar la noción de posicionamiento desde la perspectiva psicológica de la influyente propuesta de Davies y Harré (1990), en la que aparece directamente vinculada a la producción discursiva de la identidad. Si bien es cierto que la noción de posicionamiento en nuestra propuesta pretende ser cronotópica, orientándose a la forma en que las personas responden, como resultado de situaciones discursivas en las que existe un entendimiento referente al tipo de conceptualización del espacio en el que tiene lugar la actividad comunicativa, vinculando la respuesta por posicionamiento a la compartición del sentido entre sujetos entre los que no media una argumentación legitimada por la autoridad, y la respuesta por actitud a la compartición estática del significado entre personas-objetos que asumen la composición contextual como realidad prestablecida e inamovible, las aportaciones de estos autores, más allá de que manejemos orientaciones diversas respecto a los posicionamientos, en nuestro caso especialmente influidas por la sociología, han contribuido en mejorar nuestra comprensión respecto a la identificación, localización y producción interior de los mismos, así como a pautar el análisis cualitativo (desde la noción de episodio discursivo).

Davies y Harré (1990) insertan el concepto posición, el cual asumen «como reemplazo inmanentista para un conjunto de conceptos trascendentalistas, como el de rol», en la unidad de análisis que queda delimitada por el marco de la conversación, esta última definida como «grupo estructurado de actos de habla, es decir como dichos y hechos definidos con referencia a su fuerza social (fuerza ilocucionaria)». Esta interrelación productiva entre posición y fuerza ilocucionaria permite a ambos autores concebir el discurso «como el uso institucionalizado del lenguaje y de sistemas simbólicos semejantes al mismo» (Davies y Harré, 1990). En este sentido, el posicionamiento queda definido como «proceso discursivo donde las identidades se localizan en conversaciones en las que participantes, observable y subjetivamente coherentes, producen argumentos de manera conjunta», no siendo éste necesariamente intencional, y pudiendo presentar un carácter interactivo, el cual aparece cuando lo dicho por una persona sirve para posicionar a otra, o reflexivo, cuando una persona se posiciona a sí misma (Davies y Harré, 1990). Así pues, las personas pueden verse posicionadas así como posicionarse a sí mismas de distintas maneras,

por lo que estas mismas «experimentan y muestran una multiplicidad de identidades» que servirá para influir su historia como seres subjetivos, y que trasladarán a un contexto particular al hablar y actuar asumiendo una posición (Davies y Harré, 1990).

En nuestra opinión, el posicionamiento, según se desprende de la propuesta de estos autores, no tiene tanto un carácter espaciotemporal como histórico, haciéndose explícito en la subjetividad de las narraciones. En ellas, los narradores son, por un lado, asumidos como sujetos; las narraciones, por otro, encierran la temporalidad manteniendo la dinamicidad necesaria para entender los cambios que se producen en el plano interno, los cuales quedan muy accesibles para las aproximaciones interpretativas a las que hacíamos referencia en el capítulo 1, ya provengan éstas de la etnografía o de la psicología. A diferencia de la ubicación fronteriza entre objetividad y subjetividad desde la que se pretende construir la perspectiva propuesta en nuestro trabajo, consecuencia directa de que las actividades educativas se definen en el seno de una encrucijada interdisciplinar en la que interviene no sólo la psicología o la antropología, sino también todo un universo normativo y político que nos invita, a partir de una objetividad, a orientar hacia esta misma las intervenciones educativas propuestas, el enfoque narrativo de la psicología se encuentra más liberado de las ataduras de la exterioridad al tiempo que puede nutrirse de las dinámicas socioculturales que tienen lugar en ella, lo que lo convierte en particularmente adecuado para la exploración científica de la subjetividad.

En este sentido, las narrativas, entendidas en su desarrollo conjunto con los otros, requieren soportarse sobre estructuras sociales así como roles compatibles con éstas, contemplándose en el interior de aquéllas la presencia de «expectativas normativas» (Davies y Harré, 1990). Dichas estructuras, por consiguiente, «son coercitivas hasta el punto de que, para que las personas sean reconocidas y aceptadas como tales, es preciso que operen dentro de sus términos» (Davies y Harré, 1990). Entender cómo las personas interactúan en su vida diaria requiere, pues, de «la metáfora de una narrativa en desarrollo, en la cual éstas estén constituidas en una u otra posición dentro del curso de una historia, o incluso llegar a estar en posiciones múltiples o contradictorias, o poder negociar una posición nueva mediante el rechazo de la posición que se nos ha proporcionado» (Davies y Harré, 1990). La ubicación de las narraciones entre las paredes temporales de una historia permite su conceptualización en el marco de una totalidad dinámica, la cual, según Davies y Harré (1990), «debe ser inmanente, reproducida momento a momento en la acción conversacional

y llevada a cabo en el tiempo, no como esquema abstracto sino como comprensiones actuales de las conversaciones pasadas y presentes» (Davies y Harré, 1990). Como bien apunta Cala (2011), conviene aclarar que este enfoque, aun reconociendo la existencia de “estructuras coercitivas”, no reduce la asunción de una posición al «producto de un juego intencional o a la suma de la normatividad que establece un conjunto de roles pre-definidos» habida cuenta que en el posicionamiento «las intenciones adquieren su sentido».

El enfoque de estos autores encuentra en la contradicción el elemento clave para, partiendo de los sujetos, dinamizar el espacio discursivo. Así, para ambos teóricos, las personas «cambian de una a otra forma de pensar acerca de sí mismas cuando cambia el discurso y cuando toman posiciones dentro de distintos argumentos», pudiendo ser internamente contradictorias cada una de estas posibles identidades tanto consigo misma como con otras posibles identidades localizadas en argumentos diferentes (Davies y Harré, 1990). Desde esta perspectiva, es precisamente la posibilidad de elegir en una situación con requerimientos contradictorios la que permite a las personas acceder a la agencialidad (Davies y Harré, 1990).

El estudio dirigido por Cala (2011) extrae de Harré y Langenhove (1999) el episodio como unidad fundamental para la conformación de la realidad social y la estructuración de los encuentros, de la que se deriva la interacción social. El aspecto fundamental que relaciona este enfoque con nuestra aproximación es que los episodios logran «agrupar en un todo con sentido y significado las distintas secuencias de interacción» (Cala, 2011). Todo episodio explicita dos elementos fundamentales que explican la convergencia holística de sentido y significado por la que aquí nos interesamos: por un lado, la posición, la cual representa una relación dinámica entre *self*, otro y un auditorio, siendo negociada, modificada y adaptable a las opiniones de los participantes, y que, en definitiva, «se mueve y transforma en la interacción»; por otro, el posicionamiento, resultado del complejo juego de posiciones y su negociación, representa «un plano que dota de sentido a la interacción misma que se desarrolla en cada episodio», y se encuentra contextualizado en el sentido en que «no tiene razón de ser más allá del episodio mismo, se desarrolla al tiempo que éste y brota de la acción en curso» (Cala, 2011). Así pues, la noción de posicionamiento entiende «las posiciones como procesos relacionales, que se constituyen en la interacción y la negociación con otras personas», siendo metafóricamente representada como «los hilos que

tejen el entramado social», en otras palabras «la urdimbre de nuestras situaciones interactivas» (Cala, 2011).

Por último, el posicionamiento, entendido como «origen de la subjetividad en tanto que adoptar una determinada posición en un discurso implica necesariamente desarrollar un determinado punto de vista, es decir, una visión concreta del mundo y de nosotros mismos», se encuentra estrechamente relacionado con la noción de voz (Cala, 2011), que en su formulación bajtiniana es con frecuencia equiparada a la de enunciado (Zavala, 1991). De ello nos hemos servido para estrechar un vínculo entre ambas teorías durante el análisis cualitativo.

#### *2.6.4 La dimensión cognoscitiva del significado en el marco de una nueva racionalidad*

Conviene aclarar que para nosotros el significado, así como el conjunto de herramientas que parten y confluyen en él, no representa sólo una unidad desde la que dar lectura a la objetividad, sino que además, de forma especialmente significativa para nuestros propósitos aquí, se revela como un criterio comúnmente empleado en nuestra sociedad para la generación y el mantenimiento de dicha objetividad. En nuestra opinión, esta última vocación del significado, explorada en menor medida por Bajtín, se encuentra mayormente vinculada a los fenómenos educativos, dado que invita a todo planteamiento teórico en torno a éstos a asumir una postura frente a las funciones comunicativas que implican a las personas en su relación con el medio sociocultural. Así, un planteamiento teórico basado en los significados permitirá “leer” cómo estos mismos aran la textura del espacio social a través de ejes y brechas. Sin embargo, las consecuencias de la apropiación de estas visiones por parte de los actores, es decir de su aprendizaje y puesta en práctica, van más allá de una lente determinada para la descripción de una realidad social: en este sentido, la mera afirmación o negación de esos significados supone la ocupación de una parcela de la totalidad, pero también la conciencia de que el significado como valor absoluto aporta información muy precisa de esa totalidad, lo que permite trazar una equivalencia entre el conjunto de significados en valor absoluto, es decir considerando sus parcelas afirmativa y negativa, y las acotaciones que sirven para delimitar ese contexto.

La dimensión cognoscitiva del significado nos trae nuevamente a la sociología de Ulrich Beck, en base a la cual incidimos en que en el período que vivimos en la actualidad toda realidad es entendible en términos socioculturales, incluso la naturaleza «es un

producto del arte» (Beck, 1998). Esta «segunda naturaleza» de la «racionalización de segundo nivel» a la que hacíamos mención con anterioridad se incluye «en el proceso civilizatorio» al tiempo que se encuentra «cargada con pocas funciones y significados “naturales”<sup>48</sup>» (Beck, 1998). En consecuencia, «lo que bajo estas condiciones los científicos hacen, miden, preguntan, asumen, revisan, de este modo *fomentarán*<sup>49</sup> o *reducirán*<sup>34</sup> la salud, los intereses económicos, los derechos de propiedad las competencias, el poder» (Beck, 1998). En otras palabras, la racionalización de segundo nivel anuncia «el final de la contraposición entre naturaleza y sociedad» y su integración en una nueva naturaleza «que circula y está empleada dentro del sistema», y que por consiguiente «se ha vuelto *política*<sup>34</sup> bajo las manos objetivas de los científicos» (Beck, 1998). Lo social, como indica con claridad Beck, queda integrado en esa nueva naturaleza objetivada bajo la referencia autorizada que representa la naturaleza original, mientras que sus inevitables cambios son suavizados por la ciencia mediante su traducción a desarrollo, al que acompaña el debido establecimiento de pautas que lo ponen en funcionamiento al margen de las personas, en un proceso global que se convierte en eficaz para su instrumentalización orientada al control político.

Sin embargo, las personas, y ese debe ser en nuestra opinión uno de los objetivos de todo modelo educativo igualitario, a diferencia de otros objetos y en mucha mayor medida tras la superación del período modernista, representan la amenaza de convertirse en sujetos<sup>50</sup>. En otros términos, el control político no sólo requiere para mantener activo su mecanismo reproductor (de privilegios y de desigualdades) la colaboración de las personas, sino además que ésta parezca voluntaria para con ellas mismas. Por ello, nos enfrentamos a un medio político para el que resulta cada vez más necesario dominar no ya las formas por las que se accede al conocimiento, sino aquellas por las que éste se construye. En resumen, la racionalización cognoscitiva no sólo sirve para destruir el conocimiento holístico, sino que permite emplear las unidades que resultan de este proceso de destrucción en la construcción de nuevas categorías que enmarcan a los nuevos saberes estandarizados, los cuales no sólo son compatibles entre sí, sino que encuentran además en esa compatibilidad la legitimidad necesaria para imponerse como argumentos sistemáticos (y, por tanto, repetibles) del tercero político.

---

<sup>48</sup> *Comillas en el original*

<sup>49</sup> *Énfasis en el original*

<sup>50</sup> *En el capítulo 1 planteábamos la agencialidad, la reflexividad y, especialmente en el marco de la sociedad de la información, la identidad, como herramientas sociológicas para lograr esa conversión*

En otras palabras, a través de la imposición de modelos cognoscitivos que reposan sobre el significado, se asegura que estas formas para la construcción del conocimiento adquieran un formato compatible con la realidad ya establecida por el tercero político, lo que favorecerá que las personas se “encajen” por sus propios medios en el contexto como objetos, y que lo hagan además dócilmente y sin oponer resistencia. En nuestra opinión, este último aspecto convierte a muchas personas en víctimas de un fraude liberal sobre el que pivota la efectividad de este enfoque. La colaboración e identificación de las personas en el proceso reside en que éstas hacen uso en las relaciones con el contexto de un conocimiento legítimo que, gracias a la institución escolar, han aprendido a labrar por sí mismas al tiempo que accedían a él, lo que paralelamente se ha erigido como un velo que ha ocultado el hecho de haber sido insertadas como meros objetos en el zócalo de realidad generado por el tercero de acuerdo a sus intereses particulares, tras la ilusión de haber colaborado en la construcción de la realidad como sujetos. Y es con esta ilusión, detrás de la cual se encuentran acciones tan paradójicamente explícitas como las impulsadas por PISA y la OCDE, con la que identificamos el compromiso europeo sustentado en principios que definen un nuevo orden político, ejercido en el marco de una nueva modernidad por una gramática liberal que, sin embargo, reconoce capacidades morales para el individuo (Lawn y Grek, 2012). Así, la racionalización cognoscitiva no sólo amenaza con destruir el conocimiento holístico, sino que permite emplear las unidades resultantes de este proceso en la elaboración del resto de saberes, deviniendo todos ellos compatibles entre sí, y encontrando además en esta compatibilidad la legitimidad necesaria para imponerse como argumentos renovados del tercero político.

### *2.6.5 El nuevo modelo liberal de la sociedad de la información*

Como hemos dejado entrever a lo largo de nuestra exposición, aquí defendemos que el componente cognoscitivo del control político adquiere vital importancia en la sociedad de la información. Y su estrategia en este sentido se resume en atacar la reflexividad estrechando una complicidad con los vertiginosos cambios tecnológicos, los cuales, bajo el mando del nuevo poder político, distraen por un lado a las personas convirtiendo en imperativos para ellas las ahora obsoletas “necesidades” de consumo e imponiendo otras nuevas (quienes no consumen ahora no encuentran trabajo, no logran mantener un círculo social, no pueden estudiar...), al tiempo que crean brechas insalvables en todos los ámbitos que sorprenden desprevenidas a estas mismas —ocupadas en satisfacer, como decíamos, las



nuevas necesidades de consumo, descuidando en esta tarea su reflexividad (que queda a merced del tercero) frente a una sociedad que, por el contrario, las impulsa a comportarse en base a reflejos monológicos “hacia fuera”—. Ese momento se convierte precisamente en oportuno para la inserción en el juego de las lógicas tecnocráticas y en general aquellas basadas en los significados inamovibles, privilegiadas expresamente para su sencilla apropiación por parte de las personas-objeto, particularmente adecuadas habida cuenta su eficacia (en cuanto a rapidez) para salvar las citadas brechas. En concreto, las personas encaran, integradas como objetos y sin las herramientas mínimas para hacer frente a éstas, unas estructuras cognoscitivas definidas por el tercero político cuyos cambios son tecnocráticamente pautados, lo que garantiza que la construcción de la realidad por parte de dichas personas se convierta en una ilusión realizada por éstas en diferido, es decir que se sitúa a remolque de la construcción original en base a significados, que sólo sirve para confirmar la estructura de racionalidad establecida con anterioridad por el tercero.

En este sentido, el significado se convierte en el más reciente eslabón de la cadena de racionalización, en unidad propia de la sociedad de la información orientada a dar continuidad al proyecto de la modernidad industrial frente a la amenaza de la mediación digital, cuya propiedad distintiva frente a las viejas formas de mediación, como subrayábamos en Marín y Pacheco (2011), es la capacidad infinita de réplica propiciada por la clara escisión entre *hardware* y *software* y, más concretamente, por el protagonismo que este último adquiere desde su compleja constitución con capacidad para entrar en contacto directo con las personas desde la multivariabilidad de los lenguajes de programación. En relación a las prácticas discursivas que en la actualidad se disputan el campo cultural, Zavala (1991) invita a explorarlas en las «precisiones de Lotman sobre la semiótica de la cultura, las de Foucault y otros teóricos del discurso, y la discusión en torno a la modernidad como proyecto inacabado o cultura del agotamiento».

Pero más allá de esa ilusión existe, en nuestra opinión, un ya esbozado fraude que, ahora sí, se produce de forma individualizada, por medio del cual se disimula el verdadero rol de objetos que el tercero político trata de imponer a las personas. Gracias a este fraude liberal<sup>51</sup> y con la complicidad frecuente de los sistemas educativos, las personas pueden

---

<sup>51</sup> *Por desgracia, una debida profundización de este aspecto desde la sociología nos resulta imposible aquí. Pero no deja de ser interesante observar el empeño de unos medios de comunicación que, lejos de atender otros problemas educativos actuales como el de la inflación de las titulaciones académicas, no dudan en exaltar y distraer a través de convencionalismos como “la generación perdida”, “los pre-*

llegar a creerse auténticos sujetos de sus razonamientos, pensar que éstos se corresponden con el disfrute real del mito de la verdadera libertad, sin tener conciencia de que se dirigen a remolque por unos angostos conductos comunicativos trazados por el significado, cuyos ensamblajes se encuentran pautados en base a una temporalidad que requiere concluir a éste como unidad, y que desembocan en otros significados igualmente establecidos con anterioridad. En definitiva, se disimula el papel de objetos de las personas disfrazándolas de sujetos, con objeto de que éstas crean que comparten el significado con otras cuando en realidad lo que comparten es una parcela de un contexto en reposo al que, además, se encuentran ancladas. Ello se consigue, en parte, poniendo a disposición de las personas-objeto, ahora sí, determinadas herramientas para cuyo uso son entrenadas a lo largo de su vida escolar, las cuales presentan dos orientaciones: una retrospectiva, que permite la lectura del contexto, esto es decodificarlo; y una segunda prospectiva, encargada de la reproducción del contexto desde las mismas personas-objeto, lo que se consigue desde la práctica de la codificación. Como consecuencia de ello, las personas encontrarán motivos para creerse sujetos libres en el uso y desarrollo de su capacidad de lenguaje, cuando en realidad se encuentran reclusos en el ambiente reducido del código, el cual les permite la ampliación del contexto por combinación de las unidades de significado definidas por aquél desde una temporalidad pautadora, pero en ningún caso la transformación de éste. Es en estas dinámicas mecánicamente sistematizadas donde entran en juego los géneros discursivos compatibles con la objetividad, es decir aquellos contruidos en torno al significado. El significado, por su parte, se convierte en la unidad propia de estandarización de una racionalidad de última generación elaborada, como tratamos de mostrar, en un sentido cognoscitivo.

Así pues, el nuevo modelo liberal de la sociedad de la información se pone en práctica en los flujos de información que conectan a las personas entre sí mediante la constitución de redes, lo que ha sido notablemente tratado por enfoques sociológicos tan dispares como aquellos esbozados en el capítulo 1 a cargo de Castells y Latour. Sin embargo, en nuestra opinión, el citado modelo liberal se depura y prepara en un nivel cognoscitivo, el cual parece quedar en menor medida accesible para la sociología. Siguiendo

---

*parados” o “la fuga de cerebros” la preparación (académica, es decir la que se nutre de la “infalibilidad” de la ciencia) de la juventud de la sociedad de la información, sin reparar en déficits formativos no tan dependientes del control político e institucional, y por tanto escolar, pero trascendentalmente relacionados con el plano socioeconómico en el que se origina y tiene lugar la crisis (nos referimos a los ámbitos formativos ciudadano, laboral, político...)*

a Flecha (1997), creemos que, en educación, el objetivo de estos modelos va a centrarse en la búsqueda de estrategias para la reproducción de la desigualdad desde el control de los nuevos medios informáticos. Para nosotros, la nueva estrategia se desmarca de aquella de antaño consistente en entorpecer el acceso de las personas a la información. Habida cuenta la inevitabilidad de un acceso a la información ya garantizado, dado que ésta se ha convertido probablemente en el bien máspreciado y necesario de consumo, la estrategia se invierte, apareciendo la información de forma masiva, siendo responsable de esta transformación un matiz fundamental: si bien antes la información aparecía distribuida por los contextos de la vida cotidiana, para lo cual la institución educativa se preocupaba por ofrecer las herramientas consideradas adecuadas para el acceso al tipo de información considerado igualmente adecuado, lo que por otro lado pone de manifiesto el mayor control institucional que era ejercible sobre la misma, ahora es la propia información la que define esos contextos cotidianos dinámicamente en forma de flujos. Estamos, pues, ante dos tipos diferentes de información: una analógica, que servía de apoyo para agotar los significados, esto es concluirlos, durante los procesos estáticos de situacionalidad que tenían lugar en los contextos, entendidas separadamente en ellos sus coordenadas de espacio y tiempo, lo que planteaba un escenario social en reposo en el que era sencillo percibir las relaciones entre personas e información de acuerdo a la causalidad; y una digital que adquiere forma de flujos que ya no adornan el contexto sino que lo componen, lo que convierte al mismo en un lugar en el que no se distingue el espacio del tiempo, y por tanto mayormente capacitado para albergar infinitos sentidos, cuyo propio movimiento, además, gracias a la recién citada equivalencia espacio-tiempo, garantiza la transformación de sí mismo en tiempo real, haciendo todo ello necesario para su percepción la adopción de una perspectiva basada en la relatividad.

Cuando en el momento actual el plano político asume modelos conservadores orientados a la reproducción social en base a las más antiguas clases y más recientes capas<sup>52</sup>, una de las pocas alternativas que le restan es la de volver al contexto en reposo. Al no poder evitar el acceso a la información, se trata de acaparar ésta desde la puesta a disposición de las personas de una sobreabundancia de la misma, pero en este caso con pretensiones de totalidad (desde el afianzamiento de la propia información en torno a ejes clásicos como izquierda y derecha, conservadores y progresistas...). Estas totalidades (obviamente

---

<sup>52</sup> *Encontramos la superación de estas lecturas clásicas de la sociedad por parte de las ciencias sociales en Beck (1998)*

incompletas, habida cuenta que no admiten réplicas) se definen, más que nunca, en base al significado. Por este motivo, las nuevas políticas conservadoras fomentan que sus instituciones definan la información no como un fin, sino en un sentido cognoscitivo como una forma determinada (sustentada en el saber especializado, en este contexto tecnocrática) de leer el nuevo contexto.

## **2.7 Análisis de los contextos educativos actuales desde una aproximación coherente con la teoría dialógica de Mijaíl Bajtín**

Desde nuestra visión, el corpus teórico de la teoría dialógica liderada por Bajtín resulta adecuado para explorar esta estructuración de tipo cognoscitivo que vinculamos a la sociedad actual, gracias a los distintos tipos de lectura de ésta que acabamos de mencionar.

### *2.7.1 Los géneros discursivos de la intersubjetividad como amenaza igualitaria al tercero político*

Desde nuestro prisma, el conocimiento aparece legitimado y objetivado en una exterioridad determinada por un tercero político acaparador de lo público que, a través de dicho conocimiento, trata de hacer valer sus intereses. Cuando esto sucede, la noción de conocimiento aparece estáticamente situada al contexto, anclada a él, lo que le priva de todo componente holístico necesario para trascender la membrana de la interioridad compartida o subjetividad. Este último espacio contiene las herramientas comunicativas necesarias para que las personas lleven a cabo un empoderamiento del contexto con capacidad para poner en entredicho la gramática liberal. Las citadas herramientas actúan en favor de la comprensión mutua entre los actores, los cuales ahora logran emerger individualizadamente como *self* y otro. Consideramos a esta comprensión intersubjetividad, y creemos que ella representa la principal amenaza para un tercero político interesado en instrumentalizar la comunicación para llevar a cabo una formación de objetos sobre los que materializar sin dificultad sus postulados tecnocráticos, haciendo uso para ello de formas comunicativas tipificadas como las que envuelven a las burocracias, es decir ciertos géneros discursivos, cuya propiedad fundamental cuando son instrumentalizados por las personas se resume en la capacidad de saltar directamente entre distintos escenarios de la exterioridad, evitando por consiguiente su paso por todo proceso que amenace la reproducción, y como tal transformador, de interioridad compartida. En este sentido, inspirados por Bajtín (1982 y 1986), creemos que la detección de estos mecanismos para el diagnóstico pasa por el

reconocimiento de géneros discursivos que ayudan a vehicular estos procesos estatizadores y segregadores, encargándose de que los discursos se mantengan en la superficie de la exterioridad.

Este tipo de géneros, cuya identificación es esencial en nuestra opinión en el marco de todo diagnóstico cualitativo de igualdad, atenta de entrada contra la individualidad que permite discernir entre *self* y otros en toda interioridad compartida, impidiendo el acceso a ésta desde el acaparamiento discursivo que un tercero ubicado en la objetividad realiza sin dar lugar, como se ha visto, a las réplicas. Esta diferencia entre *self* y otro se ve reforzada por la definición de enunciado como acto único e irrepetible (Bajtín, 1982), gracias a la cual la dinamicidad discursiva es perceptible desde las diferentes réplicas. En otras palabras, cuando las voces discursivas no admiten réplicas, como sucede con las producciones objetivas de los terceros, se privilegia una estatización del escenario discursivo que, como tratamos de mostrar, no sólo colabora en reproducir la desigualdad, sino que dota a ésta de historicidad, es decir da continuidad histórica a la desigualdad. Todo ello nos lleva a insistir nuevamente en que la ciencia social de vocación igualitaria, y muy particularmente la educación, no puede seguir comportándose como tercero político, esto es excusarse en la objetividad que emana, por citar una fuente habitual de la que incluso hacemos uso en este trabajo (con objeto, ciertamente, no de acceder a conclusiones definitivas sino de subjetivarla, esto es ponerla en movimiento trámite los actores), de las descripciones estadísticas, para deducir la posibilidad de réplica a los actores por los que dice interesarse. A este respecto, Bajtín (1982) expone que, si bien «todo enunciado, oral o escrito, [...] en cualquier esfera de la comunicación discursiva, es individual y por lo tanto puede reflejar la individualidad del hablante, es decir puede poseer un estilo individual, [...] los géneros [...] no todos se prestan a absorber un estilo individual»; lo que le da acceso a una identificación y descripción de los mismos que se revela esencial para nuestros propósitos aquí: «las condiciones menos favorecedoras para el reflejo de lo individual en el lenguaje existen en aquellos géneros discursivos que requieren formas estandarizadas, por ejemplo, en muchos tipos de documentos oficiales, en las órdenes militares, en las señales verbales, en el trabajo, etc. En tales géneros sólo pueden reflejarse los aspectos más superficiales, casi biológicos, de la individualidad (y ordinariamente, en su realización oral de estos géneros estandarizados)» (Bajtín, 1982). En definitiva, la identificación de las apropiaciones que los actores realizan de estos géneros estandarizados nos permitirá explorar las estrategias discursivas asociadas al aprendizaje, entendido históricamente en el marco de una dimensión cognoscitiva, que éstos

y éstas llevan a la práctica para el mantenimiento de realidades sociales sustentadas por la desigualdad, en nuestro caso aquellas relacionadas con la reproducción de la desigualdad de género en las acciones ejecutadas por la institución escolar a modo de tercero.

Como señalábamos con anterioridad, Bajtín (1982) logra distinguir entre géneros discursivos primarios y secundarios, estableciendo inicialmente una diferencia que «no es funcional» entre los primeros, simples, y los segundos, complejos. Estos últimos «surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada [...], y en el proceso de su formación [...] absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata» (Bajtín, 1982). Por su parte, los géneros primarios pueden formar parte de los géneros complejos, transformándose dentro de estos últimos y adquiriendo un carácter especial: «pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros [...], conservando su forma y su importancia cotidiana tan sólo como partes del contenido [...], participan de la realidad tan sólo a través de la totalidad» (Bajtín, 1982). Ello nos permite distinguir de las meras réplicas de un diálogo cotidiano enunciados secundarios, esto es complejos (Bajtín, 1982).

En ocasiones, la distinción entre géneros discursivos no es sencilla, con frecuencia porque la posibilidad real de réplica que se presupone a los secundarios o complejos no aparece clara. Bajtín (1982) identifica esta dificultad fundamentalmente entre los géneros relacionados con la oratoria y la retórica (en sentido amplio, esto es incluyendo por ejemplo algunos géneros de la divulgación científica), en los cuales la persona hablante se mantiene dentro de los límites de su enunciado al tiempo que «plantea preguntas, las contesta, se refuta y rechaza sus propias objeciones,...». Para este autor, estos fenómenos en concreto «no son más que una representación convencional de la comunicación discursiva y de los géneros primarios» (Bajtín, 1982); no obstante, reconoce que todos los géneros secundarios integran con asiduidad géneros discursivos primarios, los cuales aparecen transformados habida cuenta la no existencia de cambio real de sujetos discursivos (Bajtín, 1982). Lo que pretendemos recalcar aquí es que cuando esto sucede, los géneros primarios integrados ya «no se someten a la gramaticalización», asumiendo una naturaleza de las relaciones diversa de aquella que se establecen entre las unidades de la lingüística, es decir palabras, oraciones o combinaciones verbales, entre otras (Bajtín, 1982).

Sin embargo, la mera distinción entre géneros discursivos primarios y secundarios no es suficiente para explicar el trascendental proceso anteriormente mencionado por el que, especialmente durante las dinámicas educativas, la totalidad a la que se accede mediante los géneros bien tiende al mantenimiento por sistematización de la objetividad, bien logra trascender el umbral de la subjetividad con objeto de que nuevos sujetos negocien intersubjetivamente su puesta en práctica de vuelta a la objetividad, garantizando la transformación de esta última. Bajtín (1982) encuentra en el estilo la puerta de enlace entre ambos momentos:

***« En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables. El estilo está indisolublemente vinculado a determinadas unidades temáticas y, lo que es más importante, a determinadas unidades composicionales; el estilo tiene que ser con determinados tipos de estructuración de una totalidad, con los tipos de su conclusión, con los tipos de la relación que se establece entre el hablante y otros participantes de la comunicación discursiva. El estilo entra como elemento en la unidad genérica del enunciado. »***

(Bajtín, 1982)

A una conclusión similar accedemos también explorando este proceso desde lecturas epistemológicas diversas, como es el caso de las ya comentadas (capítulo 1) aportaciones de Latour (2006), en concreto su distinción entre mediadores e intermediarios. Aunque el sociólogo francés, a diferencia de nosotros, encuentra un lugar para ambos elementos sin salir de la objetividad ni recurrir a ninguna forma de subjetividad (de cuya existencia, por otro lado, reniega reiteradamente), para él el habla no media entre exterioridad e interioridad sino que vehicula la información sin transformarla y sin abandonar la exterioridad, es decir se comporta como un mero intermediario. En este sentido, el encapsulado de la información es necesario para mantener su propiedad vehicular dentro de la objetividad, y evitar así las posibles erosiones que amenazan con transformarla cuando se ve expuesta a ellas durante los desplazamientos. En esta dinámica, los enunciados no afloran con facilidad, privilegiándose una tendencia a la inserción de formas semánticas ya configuradas como frases hechas por el agente legitimador representado por el tercero. Consecuentemente, las personas tienden a renunciar a aprovechar la profundidad infinita

que les brinda una capacidad de lenguaje que parece revelarse innecesaria e inadecuada frente a la eficacia exterior mostrada en la superficie del escenario social por una lengua de uso que, envalentonada ante la evidencia de su propio rendimiento como herramienta descriptiva, parece poder permitirse la renuncia de su paso por la subjetividad. De este modo, el pensamiento encapsulado se integra sin dificultad en la arquitectura de la segunda racionalidad que siguiendo a Beck (1998) identificábamos con la sociedad que abandona al posmodernismo, para dar respuesta a las nuevas necesidades que aquélla impone de forma sistemática y automatizada.

### *2.7.2 La interobjetividad reproductora como amenaza discursiva a la intersubjetividad igualitaria*

Así pues, dado que la relación entre objetividad y subjetividad se ubica en el marco de una tensión, el privilegio de la comprensión en uno u otro espacio conlleva el sometimiento lógico de uno sobre otro, lo que se refleja en el uso por parte de las personas de distintos géneros discursivos según éstas logren ser sujetos (relaciones intersubjetivas) u objetos (relaciones interobjetivas). La aspiración principal a la que estas últimas abocan es el abandono de toda posibilidad de que *self* y otro compartan entre sí como sujetos una subjetividad que, desde la perspectiva de la relatividad, forzaría a activar el movimiento de la objetividad, lo que supondría, cuando menos, la puesta en duda de las personas como objetos del engranaje de la racionalidad de segundo nivel.

En el caso del saber popular, la invariabilidad de estas formas se materializa discursivamente en formatos semánticos estandarizados tales que refranes y dichos populares o recursos literarios igualmente estandarizados tales que símiles o metáforas. En ambos casos, logran mantenerse inmóviles por la necesidad de pervivir en la tradición. Es común que su detección en los discursos de los objetos del diagnóstico se produzca en episodios de “ventrilocución externa”<sup>53</sup> de fragmentos de discursos ajenos extraídos de ambientes socioculturales no oficiales.

---

<sup>53</sup> *Bajtún (1981) integra el fenómeno de la “ventrilocución” en la noción más amplia de direccionalidad, definiéndolo como proceso dialógico de pluralidad de voces en el que una voz habla a través de otra en un lenguaje social. Ello le permite acceder al fenómeno de la “construcción híbrida”, el cual aparece representado por un enunciado que pertenece desde el punto de vista sintáctico y compositivo a una persona hablante, pero que internamente contiene uno o más enunciados producidos por otras personas (Bajtún, 1981). La direccionalidad, finalmente, es presentada como atributo inseparable del enunciado, en concreto como la cualidad de dirigirse hacia otro enunciado (Bajtún, 1986)*



En el caso del saber oficial, este último difundido y pautado fundamentalmente por el aparato que conforman los medios de comunicación de masas, pero también por los canales institucionales de comunicación entre estado y personas, como sucede con las burocracias, la materialización tiende a cristalizar en recursos tipificados por la ciencia o la justicia, como sucede con datos estadísticos a los que se ha tenido acceso y que supuestamente son compilables como argumentos con capacidad para explicar la realidad, o con fragmentos de disposiciones legales o leyes que pueden ajustarse más o menos fidedignamente a la realidad o a su correcto período de vigencia. Lo que nos interesa recalcar aquí es que en ambos tipos de relación las personas aprenden a situarse en un escenario irrefutable ya establecido por un tercero (por lo general como resultado de la tensión entre tradición y estado moderno), el cual, en el marco de esa relación, puede contemplar las posiciones referenciales de los otros pero no las relaciones con éstos. Como consecuencia directa de este último punto, estas relaciones se caracterizan por que los intercambios comunicativos que ellas propician se encuentran marcados por la asunción de posiciones absolutas, y no por las contradicciones y tensiones que ayudan a definir los procesos de negociación, estos últimos aquí casi inexistentes.

Una importante pista para su detección durante el diagnóstico es la pretensión de cientificidad de los argumentos en las discusiones en torno a los problemas sociales y educativos. En concreto, la pretensión de cientificidad que tiene como origen la estadística y que es tan típica de las argumentaciones políticas, nos permite dibujar escenarios discursivos totalizados, en los que las cápsulas arriba expuestas son las unidades concluidas que fijan los dos únicos extremos del canal comunicativo (origen y destino) y que sirven como acotaciones que, trazadas en asociación con las de los otros canales, delimitan el conjunto del escenario discursivo. La detección de este tipo de arquitectura cognoscitiva que consideramos oficializada desde instituciones como la escolar, amén de inadecuada dado que promueve una noción de lo social estáticamente situada y, por tanto, al servicio de los colectivos reaccionarios frente a las transformaciones en pos de la igualdad, no sólo no debe descuidar la pérdida del componente holístico en el conjunto del escenario de acción derivada de la ausencia de movimiento que promueve este tipo de aproximaciones; sino que, además, cuando tratamos con canales comunicativos unidireccionales, como los expuestos nutridos de lógicas estadísticas, resulta necesario atender la tendencia que estas últimas privilegian a suponer que las conexiones lógicas entre los extremos se establecen en base a progresiones.

Ello, entendemos, fomenta un tipo de conocimiento ensamblado a base de saltos progresivos: es decir, la distancia entre dos puntos es cubierta a partir de suposiciones basadas en la linealidad, en la uniformidad o en la citada progresividad. Esta forma de presentar el conocimiento aleja a las personas de su construcción, dado que el sistema de acotaciones legitimadas impide a éstas transformarse en sujetos, con objeto de desafiar las lógicas que presuponen progresivamente las conexiones entre los extremos de los canales comunicativos típicas de las argumentaciones estadísticas. Lo que pretendemos incentivar desde el diagnóstico es precisamente la oposición a este último aspecto, y pretendemos llevarlo a cabo dando la responsabilidad a los actores para la resolución del problema de la continuidad desde la facilitación de las condiciones necesarias para que se enfrenten a él a partir de la elaboración de una narrativa histórica propia.

## **2.8 Aproximándonos a una unidad de diagnóstico eficaz contra la reproducción estructurante de brechas y la consecuente fabricación de objetos**

Como se ha tratado de mostrar, las brechas que nos ocupan, con frecuencia disimuladas en los ya expuestos neologismos (citábamos anteriormente el muy de actualidad de las competencias) que se imponen en nombre de la objetividad y de la igualdad pero que, más bien, se encuentran orientados al trazado fosilizador de una objetividad de la desigualdad, no sólo se instalan a través del dominio de la dimensión espacial en la que se imponen con objeto de segregar a las personas, sino que, sobre todo, se reproducen mediante el control y dominio de la dimensión temporal. En otras palabras, como anteriormente extraíamos de Bourdieu (1980), las brechas no sólo representan arquitecturas físicamente intangibles pero objetivadas en el espacio, sino que también son estables, es decir se mantienen en el tiempo, por lo que podemos considerarlas también estructurantes.

### *2.8.1 El diagnóstico frente al problema de la intangibilidad discursiva*

Conviene en este punto no descuidar la recién citada intangibilidad de las arquitecturas, dado que ésta nos aporta otra de las claves necesarias para entender la dimensión cognitiva de las mismas. Por un lado, si bien las citadas arquitecturas no son materiales, sí que son reconocibles desde el diagnóstico gracias a que se encuentran mayormente conformadas por la variante más objetivada de los discursos, ésta es el significado. El significado, entendido desde la invariabilidad del sentido y considerado, por tanto, como vehiculado por un código estandarizado cuya decodificación queda a cargo del

agente de la lengua de uso, hecho que contrasta con la propiedad del lenguaje para establecer codificaciones infinitas, permite a las estructuras su asentamiento ordenado y con él su “encarnación” sobre elementos materiales, tales como edificios, obras de arte, elementos de la naturaleza, personas o, incluso, otros discursos. De este modo, estos elementos, como entre otras disciplinas reconoce abiertamente la semiótica (Fontanille, 1999; Klinkenberg, 1996), la sociosemiótica (Landowski, 1989), o la psicología sociohistórica (Wertsch, 1988 y 1991; Kozulin, 1990; entre otros y otras), devienen mediadores, entrando las personas en contacto con ellos trámite el lenguaje.

La referencia a ambas disciplinas no ha sido casual habida cuenta la existencia de un matiz trascendental que sirve para distinguir las muy distintas armas metodológicas con que cada una afronta el fenómeno de la mediación, lo que por otro lado lo convierte en adecuado para la introducción de la unidad de análisis en este trabajo asumida. La reflexión de Bajtín (1982) es particularmente significativa a este respecto. La reducción del lenguaje a código estandarizado o lengua requiere no descuidar que éste «representa únicamente un recurso técnico de la información, y no tiene significado cognoscitivo y creativo» (Bajtín, 1982). El contexto, más aún si en su interior tratamos de explicar la dotación de situacionalidad de acciones tan profundamente dinámicas como aquellas educativas encaminadas a la transformación hacia la igualdad, «es potencialmente inconcluso, pero el código debe ser concluso» (Bajtín, 1982): por tanto, «el código es el contexto establecido deliberadamente y mortificado» (Bajtín, 1982).

El uso del código lingüístico como vehículo para explicar la mediación, como resulta de las críticas vertidas a Vygotsky por su propuesta de asumir la palabra como unidad de análisis de la conciencia —ver Wertsch (1991) o Kozulin (1990), entre otros y otras—, supone, siguiendo la lógica del último apunte citado de Bajtín, un intento de acotar un contexto “inconcluso” que, como tal, no requiere de acotaciones (en el sentido en que sin ellas el entendimiento necesario para la puesta en marcha de acciones humanas no corre peligro alguno), y mucho menos si éstas tratan de delimitar la dimensión de la temporalidad, haciendo uso para ello de las limitaciones del propio código. En otras palabras, la puesta en práctica discursiva a través del enunciado hace que los actores construyan su situacionalidad en tiempo real, lo que incluye también la delimitación única e irrepitable del escenario de acción —que, como tratábamos de mostrar cuando abordábamos el fenómeno de la traslación, es en cierto modo independiente de aquel físico, en sentido espacial o temporal,

en el que puedan tener lugar los diálogos, aunque puede coincidir total o parcialmente con este último—. En consecuencia, la puesta en práctica discursiva tal y como aquí es entendida requiere de contextos libres de contorno. Ello significa no únicamente que estos últimos se encuentren abiertos al cambio, sino que el citado cambio se convierta en la esencia compositiva de su textura. Por este motivo, creemos que el diagnóstico debe focalizar su interés en las totalizaciones con capacidad para llevarse a cabo “sobre la marcha” sobre los contextos (aquellas llevadas a cabo desde las delimitaciones discursivas que trazan los enunciados de los actores), en lugar de hacerlo desde las herramientas descriptivas tradicionales de la ciencia social, las cuales requieren practicar una detención previa del contexto para su posterior totalización, que quedará a cargo además de los propios científicos sociales, convirtiendo a estos últimos en terceros y a los actores en objetos de la misma.

Lo expuesto nos hace clamar por una unidad discursiva de análisis distinta del significado tal y como es concebido por la lingüística, habida cuenta que éste depende de un código concluso que lo hace intrínsecamente estático, al tiempo que incluya a este mismo dotándolo de una vocación dinámica. Creemos encontrar esta unidad en el enunciado bajtiniano:

***« El enunciado (obra verbal) como una totalidad constituye una esfera totalmente nueva de la comunicación discursiva (como elemento de esta nueva esfera), que no se somete a la descripción y definición en términos y métodos de la lingüística y más ampliamente de la semiótica. Esta esfera tiene sus propias reglas y exige para su estudio una nueva metodología y, hasta se podría decir, una disciplina científica aparte. El enunciado como una totalidad no puede ser definido en términos de la lingüística o de la semiótica. »***

(Bajtín, 1982)

Desde nuestra perspectiva, cuando las personas asumen la responsabilidad de la mediación, lo hacen como sujetos que producen sentidos, construyendo en consecuencia una realidad social alejada de las estructuras y basada en el entendimiento con el otro. Cuando, por el contrario, la mediación es iniciada por un tercero, éste produce significados que son inamovibles, por lo que el entendimiento agente que antes emergía en la persona queda reducido a una decodificación que es paciente en tanto sigue una norma establecida, en ocasiones explícitamente como sucede con la jurisdicción o con la ciencia, por el productor de significados, arrojando como resultado la fabricación de una estructura.

### *2.8.2 El significado como unidad de medida y la noción de fabricación*

Accedemos de este modo, en nuestro caso desde la contraposición de una subjetividad dinámica encabezada por *self* y otro a la objetividad totalizada por terceros, a una noción de fabricación que ya ha sido propuesta por Popkewitz (2007, 2007 y 2012) desde las políticas educativas. Desde nuestra perspectiva, la delimitación teórica del espacio subjetivo asume el comportamiento de estas últimas como impulsado igualmente por las voces de terceros. En este sentido, en un espacio social surcado por brechas de significado y, por tanto, sesgado en perjuicio de grupos objeto de discriminaciones, los terceros tratan también de arrebatar a las personas las herramientas que permitirían a éstas convertirse en sujetos mediante la imposición de reglas para la mediación, según las cuales se establecen para las personas expectativas por las que éstas fabrican resultados, entendidos como producciones, que son adecuados para situarse conclusivamente en la estructura de significado que representa la arquitectura general, y por tanto compatibles con esta última. En otras palabras, las producciones de las personas son perceptibles como unidades concluidas que se integran sin dificultad en las totalizaciones de los terceros.

En este sentido, la fabricación no responde únicamente a las expectativas de que una persona asuma la mediación como sujeto paciente con objeto de arrojar un resultado compatible con la estructura de significado, como sucede con las actitudes marcadas dicotómicamente por un eje de simetría del tipo a favor o en contra, correcto o incorrecto, adecuado o inadecuado, etc., comúnmente identificadas por el diagnóstico cuantitativo y particularmente típica para la detección de actitudes, sino también a todo el proceso de construcción y conclusión de la unidad de significado que se inserta como producción, facilitando que la persona aprenda a decodificar pasiva pero sobre todo pautadamente significados ya establecidos por terceros en las lógicas que rigen y dominan las estructuras, en detrimento de que esta misma asuma el papel agente que se presupone a todo intento de negociar los sentidos con los otros. Así pues, la mediación aparece marcada por la pauta privilegiada, la cual representa la línea bidireccional oficial de cifrado del significado. De este modo, la estructura se instala en los discursos que tienen lugar en la objetividad, considerando, como se ha visto, que éstos encuentren su origen no sólo en personas, sino también en burocracias o, como advierte y desarrolla Fontanille (1999) desde la semiótica, en obras de arte u otros elementos materiales. Sin embargo, la estructura tiende a adquirir perpetuidad, o al menos su pretensión es devenir también estructurante, en las mentes de las

personas, en concreto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales, de acuerdo a estas lógicas, quedan reducidos, como acabamos de subrayar, a ejercicios mecánicos y fundamentalmente pautados de cifrado y descifrado.

De este modo, el significado se convierte también en unidad de medida. Como tal, se pone al servicio de las personas-objeto para la deconstrucción de las producciones, que en otras palabras representan los mecanismos por los que aquéllas deben construir pasivamente las percepciones. La exploración de la dimensión cognitiva nos permite constatar que las personas aprenden a integrar pero también a desintegrar pautadamente, siendo este matiz fundamental, tanto a sus producciones como a sí mismas, es decir, asumiéndose como objetos en unas arquitecturas sociales que de este modo logran mantenerse discursivamente de generación en generación, y en cuya construcción original no han participado. Situamos este proceso en el marco del aprendizaje habida cuenta que las citadas arquitecturas necesitan ser asumidas por las personas como modelos, para que posteriormente estas mismas se apropien de las herramientas y tecnologías que éstos aportan, de manera muy especial de sus unidades de medida, con objeto sobre todo de que puedan construirse a sí mismas como objetos que deben encajar perfectamente en los cada vez más depurados engranajes reproductores de la modernidad. En éstos, a diferencia de lo que sucede en los diferentes mecanismos de cambio de las sociedades preindustriales, no sólo tienen cabida las personas sino que además éstas son necesarias, al igual que es necesario que en su integración medie el aprendizaje.

Pero no nos referimos a un aprendizaje cualquiera, sino al modelo más eficaz para la integración de las personas como objetos necesarios para una regulación de los cambios basada en la retroalimentación y orientada al mantenimiento en la nueva objetividad, en definitiva a un tipo de aprendizaje por el que las personas adquieren los saberes y destrezas necesarios para fomentar el desarrollo técnico de la objetividad pero que incapacita a las mismas para obtener respuestas en relación a sí mismas. Un tipo de aprendizaje que fluye unidireccionalmente del tercero a los objetos, entre los que no se diferencian *self* de otros, y que, por tanto, niega la capacidad de respuesta a la inversa, en el que el escenario social representa una estructura a la que las personas tienen que adaptarse también como objetos así como adaptar sus propias producciones a través del aprendizaje: un aprendizaje, en pocas palabras, que neutraliza la subjetividad.

*2.8.3 La reproducción de brechas y consecuente fabricación de personas-objeto desde las escalas de diagnóstico basadas en el significado estático*

Como llevamos insistiendo a lo largo de todo el trabajo, el diagnóstico educativo, aun en los casos en que se preocupa de la detección, identificación y superación de la desigualdad, corre el riesgo de colaborar en la creación de las condiciones necesarias para que se reproduzcan estas estructuras desiguales en las que terceros someten a personas asumidas como objetos.

Las escalas escolares de evaluación, presentes y compartidas en la práctica totalidad de ámbitos de la vida, representan un buen ejemplo de ello. En este sentido, aquí no dudamos en denunciar que los mecanismos de reproducción, como se ha visto entendidos en un modo fundamentalmente cognoscitivo, sostienen su normalización, en parte, sobre la oportunidad única que brindan estas escalas de evaluación con las que todas y todos nos sentimos familiarizados. La lógica cuantitativa de éstas se revela asiduamente como simétrica, como muestran los ejemplos de España (de 0 a 10) o Francia (de 0 a 20), lo que, de entrada, las convierte en una herramienta muy atractiva de la tecnología cultural para situar con precisión a quienes quedan a un lado y otro de las diferentes brechas, y, paralelamente, para señalar con facilidad a quienes se encuentran más y menos cerca del abismo que marcan aquéllas. La mera reflexión preliminar respecto a este tipo de tecnologías culturales nos invita a sospechar la utilidad que pueden encontrar burocracia y administración para hacer uso de ellas en el desarrollo de esquemas tecnocráticos, según los cuales el ideal de la correcta gestión es capaz de disimular con eficacia la necesaria reducción de un potencialmente infinito universo holístico a partir de un mero ejercicio de peritaje técnico.

En consecuencia, se hace preciso alertar de que las citadas escalas pueden colaborar en la formación de auténticas arquitecturas cognitivas, las cuales, en una realidad social construida desde el plano político por emisores discursivos que trazan brechas y aplican estructuras a receptores pasivos, devienen especialmente oportunas para estos últimos de cara también a la resolución de los problemas que quedan fuera de la institucionalización del estado, esto es a lo largo de la conocida como vida cotidiana. Resulta curioso, en este sentido, observar cómo el entendimiento entre seres humanos se apoya sobre escalas idénticas a la escolar en otros medios alejados, en principio, de la institución educativa, tales que concursos televisivos, encuestas en internet lanzadas tanto a través de redes sociales como de medios digitales de todo tipo (públicos, privados, de pago), *software* dirigido a muy

variados públicos y finalidades, videojuegos, test de revistas de entretenimiento, encuestas de satisfacción promovidas por entes públicos o privados, valoraciones individuales de competiciones deportivas hechas por periodistas, juegos tanto espontáneos como programados desarrollados por niños y niñas, o como sustento de las opiniones de las personas durante conversaciones distendidas.

Lo expuesto nos permite admitir la presencia de mecanismos de alfabetización orientados a la dotación de validez y legitimidad de los argumentos de las personas de acuerdo a lógicas cuantitativas lejanas a toda intersubjetividad, las cuales, como se trata de poner en evidencia a lo largo de este trabajo, fomentan, institucionalizan y reproducen la desigualdad. Si bien somos conscientes de que estos aprendizajes tienen lugar en muchos otros ámbitos de las sociedades de consumo, fluyendo con suma facilidad por los medios de comunicación sobre todo anteriores<sup>54</sup> a la revolución digital, los cuales han evolucionado, ahora sí en el sentido decimonónico de la antropología de Morgan y Tylor, para facilitar hasta su extremo su acceso a los mismos, creemos que la escuela, especialmente desde evaluación y diagnóstico, ha asumido estos modelos como adecuados, jugando un papel importante en la alfabetización en base a los patrones de pensamiento claramente segregadores asociados a éstos.

Por tanto, el trazado pre-discursivo de brechas, entendido aquí como tal por su capacidad para eliminar la distinción entre *self* y otro y con ello reducir la intersubjetividad, sirve para esquivar las contextualizaciones otorgando a los significados estáticos “su sitio”, lo que convierte a estos últimos en elementos-objeto mucho más manejables para los emisores de discursos interesados en reducir los canales comunicativos trámite las normalizaciones y estandarizaciones oficiales, esto es de una sola entrada, así como las segregaciones y jerarquizaciones que subyacen a éstas. Ello nos lleva a matizar que, cuando hablamos de significados estáticos, no nos referimos a que éstos no se puedan transportar a otros espacios, sino, más bien, a que su aplicación remota no está planteada para ser contextualizada *stricto sensu*; por el contrario, por respetar la firmeza de la terminología del

---

<sup>54</sup> *Como tratamos de poner de manifiesto en Marín y Pacheco (2011), la naturaleza discursiva de los nuevos mediadores digitales revoluciona el tipo de herramientas que los actores emplean para acceder al sentido, en el marco, por ejemplo, de las relaciones semióticas con aquéllos. En este sentido, creemos que la vehiculabilidad del cuantitativismo a través de los nuevos medios de comunicación digital no representa una culminación evolutiva, sino que plantea una lucha contra la intersubjetividad digital, que parte del acaparamiento y privilegiación del plano cognoscitivo desde los nuevos formatos cuantitativos. En definitiva, plantea un problema de alfabetización diverso del que podemos abordar aquí*



antropólogo Karl Polanyi (2003) al referirse al intercambio económico en las sociedades no industriales, la citada aplicación parece encontrarse orientada a ser encastrada.

*2.8.4 El enunciado bajtiniano como alternativa igualitaria a la fabricación de objetos: fomentando desde el diagnóstico educativo la construcción de sujetos capaces de concluir la objetividad*

Concretamente, nuestra propuesta considera necesario que en primer lugar los actores del diagnóstico se apropien de las directrices marcadas por un tercero situado sin duda en la objetividad, acción que, en educación, requiere de un problema a resolver discursivamente, esto es en negociación con los otros. El problema se sitúa también en la objetividad, por lo que su resolución supondrá una transformación en dicho espacio, aunque no es éste el aspecto que más nos interesa: cuando su solución abandona las manos del tercero para su integración como controversia subjetiva, el mismo tercero se convierte en instrumento discursivo cuya manipulación por parte de los nuevos sujetos requiere que estos mismos le doten de conclusividad. Esta última se hace discursivamente explícita cuando desde ella se pretenden culminar las negociaciones. En definitiva, el problema se convierte en referente externo para la construcción de las fronteras internas. Al contrario que sucede bajo la óptica situada estáticamente, el problema emerge no sólo para dinamizar la actividad y garantizar así la transformación, sino también para definir preliminarmente unas fronteras de la subjetividad que cierran un espacio compartido por *self* y otro.

En este sentido, el enunciado bajtiniano nos servirá de unidad de análisis del trazado de las fronteras de la subjetividad por parte de los *self* y otros que forman parte de la familia estudiada, tomando a modo de referente a un tercero principal representado por los resultados del estudio cuantitativo. El diagnóstico cualitativo llevado a cabo analizará la traslación que desde el espacio físico de la familia se realiza al espacio subjetivo del centro escolar, poniendo énfasis en cómo los argumentos del tercero principal son entremezclados con los argumentos de otros terceros (como la ciencia, los medios de comunicación, el saber popular...) para la producción de argumentos nuevos y, de este modo, trazar estrategias verosímiles para con el particular escenario escolar, teniendo en cuenta que este último a su vez privilegia un tipo de lógica científica que se torna coherente con principios como el control y la autoridad, también presentes en la familia. Los resultados nos servirán también para observar si los padres y madres estudiados tratan de conciliar sus lógicas de autoridad y

control amparándose en argumentaciones adaptables a la lógica científica privilegiada por la escuela, tanto en su sentido educativo “de aula” como en el político-normativo.

Así pues, los sujetos potenciales de la sociedad de la información se convierten en verdaderos sujetos cuando logran arrebatarse a un tercero empotrado en una posición específica del casillero totalizado por el medio político, una información concebida originalmente para el establecimiento de normativas y estándares. Estos últimos colaboran al mismo tiempo en la conformación de un canal comunicativo de una única entrada y una única salida, el cual garantiza el trazado de conexiones en una única dirección (vertical) y sentido (de arriba abajo) como parte de un flujo comunicativo que desciende desde el tercero hasta el objeto pero que no puede remontar. Cuando entre *self* y otro, es decir desde la asunción conjunta de funciones de sujeto, se logra poner en duda la posición hegemónica de autoridad y privilegio del tercero político, ello supone un desafío a una estructura histórica que corre el riesgo de verse transformada. Sin embargo, este desafío es tal, fundamentalmente, para los propios sujetos. Durante la toma de conciencia de este desafío hacia la que a nuestro juicio debe ir encaminada toda propuesta educativa, los nuevos sujetos, entendidos conjuntamente como *self* y otros, afrontan una nueva tensión, que en este caso se traduce como problema, y ante la que se plantean las tres posibles soluciones que fueron subrayadas por Castells (1997), las cuales, como indicábamos en el capítulo anterior, no deben entenderse en términos absolutos: bloqueo, resistencia o transformación. Para nosotros, ello representa toda una actividad investigadora en la que se integran los actores-sujeto (en tanto deben encontrar solución a una tensión diversamente entendida y por ello traducida como problema) que se ha convertido en el núcleo del apartado cualitativo de nuestro trabajo, explicando la dinámica a la que hacíamos referencia con insistencia en el capítulo 1 cuando mencionábamos la activación del movimiento del dato cuantitativo.

Por todo ello, aquí nos interesamos por encontrar la inmensidad de la objetividad en la subjetividad. De acuerdo a esta premisa, no nos limitaremos a buscar y describir los procesos que hallamos tras convertirlos teóricamente en posibles en el espacio de la objetividad, dado que nuestra pretensión es la de diagnosticar el movimiento, el cual supone, como tratábamos de poner de manifiesto en el capítulo 1, el principal problema que afronta el diagnóstico educativo en el marco de una noción dinámica de escenario sociocultural; por el contrario, trataremos de lograr esa visión dinámica del escenario sociocultural

integrándola en el marco de una subjetividad lingüísticamente texturizada y socialmente topografiada, en el interior de la cual sí confiamos en que encontrará cabida el diagnóstico educativo de igualdad.

## 2.9 Conclusión:

### **El enunciado bajtiniano como unidad discursiva para el diagnóstico de igualdad**

El presente capítulo ha llevado, por así decirlo, dos tramas argumentativas independientes: una primera y principal de contenido y profundización, y una segunda que, a remolque de la primera, trataba de superponer sobre la misma un marco histórico-paisajístico a grandes rasgos adaptado a las transformaciones sociales que marcan el período actual. Ambas tramas, representada la principal por las muy relevantes contribuciones que para el diagnóstico cualitativo ofrece la teoría dialógica de Bajtín y la secundaria por la trascendental lectura en términos de racionalidad que desde la sociología hace Beck de las postrimerías de la modernidad tardía, parecen implicar a la institución escolar por vías independientes. Pero ello sólo es, en nuestra opinión, fruto de una ilusión. Creemos que el enfoque de Bajtín hace realidad la adquisición de una nueva dimensionalidad por parte de la reflexión educativa que tiene como trasfondo el ingreso en la sociedad de la información, y que se manifiesta en tres niveles fundamentalmente:

- 1) *Redefinición de las relaciones entre los espacios de la objetividad y la subjetividad.* En el primero de ellos encontramos la figura del tercero, al que las conclusiones de Beck (1998) en torno a la naturaleza reflexiva de la racionalidad de segundo orden, y la consecuente transformación de una ciencia concebida como la verdad infalible y legitimadora propia de la sociedad industrial, hacia un nuevo modelo en el que ésta delega su aplicabilidad ahora necesaria a los campos de expertos, lo que supone que sea continuamente evaluada por sí misma y por éstos, y puesta en duda desde la esfera pública, nos empuja a identificarlo como político. El espacio de la subjetividad, por su parte, encierra a las figuras bajtinianas de *self* y otro, primero y segundo, quienes en la sociedad de la información aparecen potencialmente empoderados en mayor medida como sujetos, desde las nuevas posibilidades que ofrecen reflexividad, agencialidad y, sobre todo, identidad, como herramientas sociológicas (capítulo 1). Pero lograr la inversión del orden de la influencia para convertir a estas posibilidades en una realidad pasa, en buena medida, porque la institución encargada de la socialización en base al

conocimiento, es decir la escuela, se convierta en un espacio en el que converjan las voces individuales del conjunto de agentes educativos, lo que permitirá plantear alternativas a la reproducción de la objetividad, y con ella de las desigualdades, impuestas por el tercero político desde su acaparamiento discursivo. La educación para la igualdad y la coeducación se integran en este espacio subjetivo de convergencia articulado en torno a la comprensión mutua, esta última entendida como intersubjetividad. Ello nos da acceso a una dimensión cognoscitiva que constituye el segundo de los puntos.

- 2) *Dominio cognoscitivo: aprendizaje y conocimiento.* El corpus de la teoría dialógica representa también una herramienta fundamental para la profundización en las dinámicas intersubjetivas, en el interior de las cuales siguiendo a Habermas (1987a y 1987b) identificamos formas generadoras de igualdad. Consideramos esta tarea necesaria en el desarrollo de la investigación pedagógica, máxime en un momento histórico como el actual, en el que las nuevas tecnologías así como el nuevo tipo de mediación que éstas promueven hacen posible la habilitación de un escenario educativo cualitativamente más complejo, cuestión que hemos denominado “intersubjetividad digital” y que hemos abordado en otros trabajos (Marín y Pacheco, 2011; Pacheco, 2012). La obra de Bajtín supone de entrada el planteamiento de una alternativa al acaparamiento sociológico de la cuestión de la realidad social, pero también una crítica de los enfoques monológicos cuyo origen encuentra en la dialéctica hegeliana, así como una superación dialógica de los mismos desde el intercambio discursivo entre las dos figuras encarnadas por *self* y otro. Esta reflexión nos lleva a interesarnos por los procesos de generación del sentido en detrimento de los significados impuestos por el tercero político como consecuencia de los imperativos “naturales” de la racionalidad, y por la necesaria compartición del mismo. La aportación de Bajtín incluye algunas de las unidades de análisis adecuadas para la exploración de este plano, como representan los expuestos con anterioridad géneros discursivos.
- 3) *El enunciado como unidad para el diagnóstico educativo cualitativo.* El enunciado tal y como es presentado por Bajtín (1982) es una unidad mayor de análisis en el sentido en que comprende una teoría completa, al tiempo que se desmarca de otras unidades de análisis del discurso menos apropiadas en nuestra opinión para entender los cambios socioculturales en general y educativos en particular, como es el caso del enunciado de la lingüística sobre el que pivotan en parte subdisciplinas como la sociolingüística o la psicolingüística. Consideramos particularmente relevante su aplicación en educación

habida cuenta la capacidad que manifiesta, no únicamente para captar las citadas transformaciones en un sentido tanto descriptivo como explicativo, sino también para integrar las distintas figuras de la objetividad (tercero) y subjetividad (*self* y otro) en el espacio que queda dentro de las “fronteras del discurso”, así como fenómenos complejos derivados del abordaje inter-institucional entre escuela y familia que en este trabajo llevamos a cabo, como es el caso de la anteriormente expuesta traslación. Creemos que el enunciado representa la culminación de la aportación bajtiniana al campo de la educación, motivo por el cual la exposición de éste en el marco del discurso pedagógico ha sido reservada como conclusión al presente capítulo.

Los tres ejes esbozados no son independientes entre sí, sino que han sido separados con objeto de facilitar un acceso a una conceptualización ajustada de las dinámicas comunicativas en educación sustentadas sobre la generación del sentido. Por este motivo los dos primeros han sido expuestos simultáneamente a lo largo del presente capítulo en el interior del marco contemporáneo que pone a nuestra disposición la sociología de Ulrich Beck, lo que ha permitido la toma de conciencia en relación a nuevas necesidades adaptadas al período histórico actual, ante las cuales la unidad de diagnóstico debía ver reforzada su idoneidad y validez. En este sentido, creemos que la institución escolar representa el escenario en movimiento adecuado para probar y validar una reflexión que Bajtín lleva a cabo fundamentalmente sobre la literatura, representando la sociología el referente temporal necesario para su delimitación histórica.

El enunciado, por su parte, se convierte en la unidad adecuada para el análisis de los fenómenos relacionados con la igualdad que en el citado escenario escolar tienen lugar, desde su capacidad para hacer frente a una nueva ola de estandarizaciones, en este caso cognoscitivas, fruto de los procesos de racionalización de segundo orden. Tras la disolución de las categorías de las que ha hecho tradicionalmente uso la sociología para tratar de explicar la vertebración del espacio social durante la modernidad, inicialmente en base a clases en los sentidos aportados por Marx y Weber, y con posterioridad a partir de capas (Beck, 1998), creemos que la entrada en la sociedad de la información se ve además marcada por la transformación de las formas de mediación tradicionales hacia otras digitales, lo que hace inevitable ignorar una nueva subjetividad particularmente atractiva para los sujetos potenciales (Marín y Pacheco, 2011; Pacheco, 2012). Estos últimos se revelan como sujetos reales cuando aprenden a compartir los significados en el marco de los flujos de

información, lo que en otros trabajos hemos denominado “intersubjetividad digital” (Marín y Pacheco, 2011; Pacheco, 2012). Frente a esta “amenaza”, la nueva racionalidad centra su atención en el lenguaje, el cual, como muestra Vygotsky (1979 y 1995), representa una herramienta imprescindible para el aprendizaje, revelándose paralelamente en principal responsable del desarrollo cognitivo.

### ***La estandarización del lenguaje como fenómeno segregador de la racionalidad cognoscitiva***

Por ello las nuevas estandarizaciones de la racionalidad cognoscitiva atañen fundamentalmente al lenguaje, suponiendo una reducción de éste. Pero a diferencia de las estandarizaciones de la sociedad industrial, éstas no se sitúan ya en el sentido estático del término en normativas, legislaciones o programas políticos, o en los espacios de la organización social del trabajo o de las instituciones de los estados-nación, sino que permanecen ocultas en los distintos saberes en contacto con la dimensión política (científica y técnico-experta), desde la que pasan al ámbito privado invadiendo de este modo también el saber popular o cotidiano. Este matiz las convierte en particularmente escurridizas para las ciencias sociales, problema que se ve acrecentado en la sociedad de la información ante la siguiente cuestión: es en contacto con el espacio abierto e infinito de los flujos informacionicos cuando la situacionalidad de las estandarizaciones de la nueva realidad cognoscitiva abandona los escenarios locales de acción para devenir no sólo global, sino ubicua. Ello se traduce en la necesidad de explorar un escenario social en continuo movimiento, esto es que integra el espacio entre las paredes definidas por el tiempo real, lo que consideramos posible desde el discurso.

A la luz de los elementos aportados por Bajtín para el análisis del discurso, nos convertimos en testigos de un proceso de estandarización del lenguaje que comienza con la separación de su puesta en práctica, prosiguiendo con una depuración de sus matices individuales en favor de determinados aspectos comúnmente asumibles y, por ende, colectivamente extrapolables. Esta reducción se traduce en el trazado de una equivalencia directa entre lenguaje y código, que permite el abandono por completo de toda vocación de entendimiento del escenario social como realidad construida dialógicamente desde la negociación discursiva de sus fronteras, con objeto de favorecer las totalizaciones dialécticas al margen del otro. El código, por su parte, se convierte en perfectamente divisible en base a unidades de significado preestablecidas y por tanto excluidas de toda negociación discursiva con otros. En concreto, el código establece las reglas para que la persona pueda llevar a

cabos, al margen de todo contacto con el otro, es decir de manera monológica, una lectura superficial de la realidad, siendo la estadística descriptiva un ejemplo de ello. Esta acción presupone en sí misma la preexistencia de la citada realidad a toda acción discursiva posterior por parte del hablante.

Pero por otro lado, el proceso de arado de la realidad social, de acuerdo a las unidades de significado puestas a disposición por el tercero político, conlleva una posibilidad abierta para este último para la privilegiación sesgada de determinados significados acorde con sus propios intereses, fenómeno que, como se ha dicho, integramos en un fraude liberal de última generación que encuentra la protección necesaria precisamente por vía cognoscitiva. Dicho fraude, vehiculado en buena medida por las políticas educativas, favorece la creación de una ficción en la persona-objeto por medio de la cual ésta es inducida a creer que accede libremente a una definición individual de la realidad en base a sus propios significados, cuando verdaderamente esta realidad se encuentra establecida de antemano por el tercero político, siendo lo realmente novedoso de este fenómeno con respecto a otros períodos históricos (durante el período modernista el acceso es definido por el dogma del progreso mientras que en las sociedades preindustriales, si es que podemos hablar estrictamente de “acceso”, éste se produce fundamentalmente de acuerdo al dogma religioso) que ahora el acceso es integrado en una dimensión cognoscitiva que abarca a objeto y realidad al tiempo que media entre ellos, privilegiando ciertos significados que legitiman las reglas para esta mediación. El seguimiento o no resistencia por parte de la persona-objeto de estas reglas para la mediación desemboca en la confirmación, mediante el trazado monológico de una trayectoria en el interior de un contexto en reposo que abarca a ésta y a otras trayectorias en la que la temporalidad queda pautada en base a significados que la independizan del espacio común, de una realidad establecida de antemano por el tercero político bajo la ilusión de haber mantenido el control individual de un proceso reflexivo que, en realidad, es público. Todo ello adquiere sentido en la emergencia progresiva de una historia en sentido moderno que, como denuncia Landowski (1989), «tiene como término la producción de un tiempo segmentado, reventado, “objetivo”<sup>55</sup>».

El segundo gran objetivo de la racionalización cognoscitiva desde la estandarización del lenguaje es que las lecturas llevadas a cabo por las personas-objeto no sean únicas en un sentido estricto, sino que sean extrapolables a otras lecturas realizables por otras personas, lo

---

<sup>55</sup> *Comillas en el original*

que se hace posible desde la estandarización ya existente de las figuras lingüísticas. De este modo, la generación de los significados se aísla de su praxis, o, en otras palabras, la puesta en práctica discursiva individual, en un sentido meramente ejecutivo, depende de unas definiciones pre-discursivas que, sin embargo, han sido socializadas políticamente. La *performance* discursiva de las personas queda cada vez más reducida a combinaciones lingüísticas convencionalizadas desde instituciones, estas últimas creadas incluso *ex profeso* y difundidas por medios de comunicación de masas. El caso del así llamado lenguaje sexista se revela como ejemplo paradigmático de ello, resultando tan poderoso que ni siquiera en trabajos en torno al género como el presente logramos tomar una posición absolutamente coherente en relación a su puesta en práctica.

Las estandarizaciones, pues, adquieren los formatos de los códigos reductores de los distintos lenguajes, como sucede, en relación a los fenómenos que nos ocupan, con los códigos semióticos o las unidades de la lengua. Obviamente, este fenómeno no es en absoluto nuevo, encontrando evidencias suficientes durante los períodos modernista y posmodernista, tal y como ponen de manifiesto enfoques como el funcionalista y el estructuralista. Sin embargo, en aquel momento, a diferencia de hoy día, las disciplinas sociales estaban inmersas en un proceso identitario de abandono de las influencias del cientifismo decimonónico y sus resistentes bases en torno a orígenes, causas y fenómenos socioculturales gobernados por principios descubribles y enunciables en forma de leyes (Harris, 1979). Como pone de manifiesto Beck (1998), la modernidad tardía, por el contrario, nos sitúa en un escenario en el que biología y cultura acceden al punto de destino al que se han visto impulsadas por el progreso, encontrándose mutuamente integradas conformando una segunda naturaleza. El dominio de esta segunda naturaleza ya no es posible desde la creencia incondicional en el progreso de la ciencia, sino desde los riesgos que ésta provoca, lo que nos da acceso a un nuevo marco de intercambio entre ciencia y política que se articula en un dominio sub-político en torno al saber (Beck, 1998). En nuestra opinión, este fenómeno se ve acrecentado por la entrada en la sociedad de la información y, con ella, por la doble necesidad que imponen las nuevas tecnologías para, por un lado, adaptar con inmediatez las decisiones políticas a los inmediatos cambios sociales arrastrados por los cambios tecnológicos, y, por otro, las nuevas necesidades de control frente a la amenaza que supone la emergencia de nuevas formas de mediación entre personas y tecnología, mucho más potentes a priori para la puesta en duda de los significados necesaria para una consecuente generación conjunta de sentidos. Las nuevas



necesidades políticas parecen desembocar en el control de una dimensión cognoscitiva que se sitúa entre saber y praxis. Por todo ello, creemos que las aportaciones de Bajtín (1982) son relevantes para el abordaje de los fenómenos socioculturales en el marco de la sociedad actual, especialmente en lo que respecta a su esfuerzo por definir una unidad de sentido, el enunciado, en contraste con unidades de significado como aquellas de la lingüística.

### ***El enunciado frente a las unidades de la lengua***

Bajtín (1982) defiende que «el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados, orales y escritos, concretos y singulares, que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana». Éstos «reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas», pero no lo hacen sólo desde la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua representados por el contenido temático o el estilo verbal, sino fundamentalmente por su composición o estructuración (Bajtín, 1982). En este sentido, aunque los ya mencionados géneros discursivos representan los tipos relativamente estables de enunciados que corresponden a cada esfera de uso de la lengua, «cada enunciado separado es, por supuesto, individual» (Bajtín, 1982). Otros enfoques, como el sociosemiótico de Landowski, definen el enunciado, al menos inicialmente, de modo compatible a la conceptualización bajtiniana: la enunciación «es el acto por el cual el sujeto “hace ser”<sup>56</sup> el sentido; y, correlativamente, el enunciado realizado y manifestado aparece como el objeto cuyo sentido “hace ser”<sup>53</sup> al sujeto» (Landowski, 1989). Las personas, por tanto, no realizan «intercambio de oraciones ni de palabras en un sentido lingüístico [sino que] hablan por medio de enunciados, que se construyen con la ayuda de las unidades de la lengua que son palabras, conjuntos de palabras, oraciones...»; sin embargo, el enunciado sí puede verse «constituido tanto por una oración como por una palabra, es decir, por una unidad del discurso (principalmente, por una réplica del diálogo), pero no por eso una unidad de la lengua se convierte en una unidad de la comunicación discursiva» (Bajtín, 1982).

La tabla 3 muestra la definición bajtiniana de enunciado confrontada a las unidades lingüísticas para el análisis del discurso, así como el conjunto de propiedades generales que constituyen el enunciado, y de las que carecen las unidades de la lengua:

---

<sup>56</sup> *Comillas en el original*

<i>El Enunciado frente a las Unidades de la Lengua</i>		
	<b>Enunciado</b>	<b>Unidades de la Lengua</b>
Definición:	Unidad de la comunicación discursiva. Además de aquellos integrados por las unidades de la lengua, incluye elementos específicos para la composición y estructuración	Oración, sintagmas o palabras como unidades de la lengua. Su uso es resultado de la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales representados por el contenido temático o el estilo verbal
<b>Propiedades generales que hacen del enunciado la unidad adecuada para el análisis de la comunicación discursiva</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Define una realidad representada por la situación extraverbal</li> <li>- Se relaciona de manera directa con los enunciados ajenos</li> <li>- Posee plenitud de sentido</li> <li>- Presenta un carácter dirigido</li> <li>- Provoca una respuesta, y dispone de la capacidad para determinar directamente la postura de respuesta del otro hablante</li> <li>- Es irreproducible y está vinculado mutuamente a otros enunciados mediante relaciones dialógicas</li> <li>- Tan sólo el enunciado puede ser correcto o incorrecto, verdadero, auténtico, falso, bello, justo, etc.</li> </ul>		

**Tabla 3. El enunciado frente a las unidades de la lengua. Propiedades generales (adaptado de Bajtín, 1982)**

Así pues, tanto oración como palabra sólo son unidades significantes de la lengua, lo que las hace perfectamente comprensibles como significados lingüísticos (Bajtín, 1982). Éstos, sin embargo, representan «todos los momentos del enunciado que son repetibles e idénticos a sí mismos en todas las repeticiones», lo que los diferencia del tema del enunciado, el cual es, además de indisoluble, «individual e irrepetible como el enunciado mismo» (Voloshinov, 1973). Para este autor el tema es «el significado completo de una voz [enunciado]», «el sentido de la enunciación completa», por lo que «se encuentra determinado no sólo por las formas lingüísticas que lo comprenden –palabras, estructuras sintácticas y morfológicas, sonidos y entonación– sino también por factores extraverbales de la situación», por lo que es diverso también del significado: «sólo la enunciación tomada en todo su amplitud concreta, como fenómeno histórico, posee un tema» (Voloshinov, 1973). El tema en Voloshinov es, pues, característico del acto enunciativo, es decir se encuentra socialmente situado, «es un sistema de signos dinámico y complejo»; mientras que el significado pertenece al orden de componentes del enunciado, «es un aparato técnico para la realización del tema» (Voloshinov, 1973). Por ello, como se ha dicho, de acuerdo con Zavala (1991), defendemos que la recontextualización a partir de una teoría de la comunicación del tema, tal y como es descrito por Voloshinov (1973), puede dar lugar al tercero. Lo que nos interesa recalcar a modo de conclusión, en cualquier caso, es que el distanciamiento con la noción lingüística de significado se torna fundamental para el

entendimiento de la reproducibilidad del sesgado espacio social, esta última promovida desde la nueva racionalidad cognoscitiva.

Por otro lado, las unidades significantes de la lengua, a diferencia de los enunciados, hacen imposible por sí mismas la adopción de una postura de respuesta, habida cuenta que se desconoce si el hablante expresó con ello cuanto quiso decir, o las oraciones que la preceden o la suceden (Bajtín, 1982). Sí es posible, en cambio, asistir a un enunciado pleno consistente en una única oración: en ese caso, deberá encontrarse enmarcado y delimitado por el cambio de los sujetos discursivos, y reflejará de una manera inmediata una realidad extraverbal que se identificará con la situación, dotándole ambas características de la capacidad de poder ser contestado (Bajtín, 1982). La estructuración de un enunciado requiere de palabras, pero éstas no son tomadas «del sistema de la lengua en su forma neutra, de diccionario», sino que se suelen adquirir «de otros enunciados, y ante todo de los enunciados afines genéricamente al nuestro, es decir, parecidos por su tema, estructura [o] estilo», en definitiva, «escogemos palabras según su especificación genérica» (Bajtín, 1982). En la tabla 4 confrontamos las propiedades específicas que hacen particular al enunciado bajtiniano en relación a las unidades de la lengua.

### ***Propiedades del enunciado bajtiniano***

El discurso sólo puede existir «en forma de enunciados concretos pertenecientes a los sujetos» de éste, por lo que el mismo discurso siempre se encuentra «vertido en la forma del enunciado que pertenece a un sujeto discursivo determinado», no pudiendo «existir fuera de esta forma» (Bajtín, 1982). En este sentido, los enunciados son reconocibles en tanto presentan unas «fronteras muy bien definidas» (Bajtín, 1982). Estas fronteras representan la unidad de la comunicación discursiva, y aparecen determinadas por «el cambio de los sujetos discursivos, es decir, la alternación de los hablantes», pero también hacen posible la comprensión, la cual implica, por definición, una respuesta (Bajtín, 1982). El citado cambio de los sujetos se percibe fácilmente en el diálogo, «forma clásica de la comunicación discursiva debido a su sencillez y claridad», donde aquellos enunciados de los interlocutores-dialogantes considerados réplicas se sustituyen mutuamente (Bajtín, 1982). Es importante reseñar aquí que «cada réplica, por más breve e intermitente que sea, posee una conclusión específica, al expresar cierta posición del hablante, la que puede ser contestada y con respecto a la que se puede adoptar otra posición», lo que representa uno de los rasgos

distintivos principales del enunciado (Bajtín, 1982). Pero la réplica asume también una postura valorativa, dado que es imposible comprensión sin valoración: «son simultáneas y constituyen un acto total» (Bajtín, 1982). Además, las réplicas están específicamente relacionadas entre sí formando «subespecies de tipos de relaciones que surgen entre los enunciados enteros en el proceso de la comunicación discursiva», y que son posibles «sólo entre los enunciados que pertenecen a diferentes sujetos discursivos, porque presuponen la existencia de *otros*<sup>57</sup> miembros de una comunicación discursiva» (Bajtín, 1982). Cabe destacar la

<i>El Enunciado frente a las Unidades de la Lengua. Propiedades Específicas</i>		
	<b>Enunciado</b>	<b>Unidades de la Lengua</b>
<b>Contexto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se reduce al contexto discursivo de un mismo hablante sino que, como réplica, se enfrenta de una manera directa e inmediata a una realidad entendida como el contexto extraverbal del discurso, así como a otros enunciados ajenos</li> <li>- La oración, que puede ser afirmativa por su <i>forma</i>, sólo llega a ser una afirmación real en el contexto de un enunciado determinado</li> <li>- Es el fin mismo de la entonación. La entonación expresiva traduce la expresividad, la cual es adivinada con precisión y sentida en el discurso escrito gracias al contexto que enmarca el discurso ajeno o a la situación extraverbal que sugiere un matiz expresivo correspondiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La lingüística percibe sus unidades dentro de un contexto único y cerrado, es decir a través de un texto comprendido desde el punto de vista último, y no confrontado dialógicamente con otro texto como respuesta</li> </ul>
<b>Continuidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aportada por las diferentes réplicas del diálogo</li> <li>- Tipo de relaciones entre las réplicas: pregunta, afirmación y objeción; información y consentimiento; proposición y aceptación; orden y cumplimiento</li> </ul> <p><i>Las relaciones entre enunciados enteros no se someten a una gramaticalización porque son imposibles entre las unidades de la lengua</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidades independientes entre sí</li> <li>- No necesitan dar solución al problema de la continuidad</li> </ul>

Tabla 4. El enunciado frente a las unidades de la lengua. Propiedades específicas (adaptado de Bajtín, 1982)

existencia de dos zonas particularmente sensibles en estas fronteras, principio y final absolutos, que alejan al enunciado de las unidades convencionales de la lengua al tiempo que lo delimitan con precisión por el cambio de los sujetos discursivos, lo que tiene lugar cuando los hablantes terminan «su enunciado para ceder la palabra al otro o para dar lugar a

<sup>57</sup> *Énfasis en el original*

su comprensión activa como respuesta» (Bajtín, 1982). Se trata de «oraciones de vanguardia, porque se colocan en la posición limítrofe del cambio de sujetos discursivos» (Bajtín, 1982).

Así pues, desde un principio todo enunciado debe ser analizado «como *respuesta*<sup>52</sup> a los enunciados anteriores de una esfera dada», habida cuenta que éste siempre «se construye en vista de la respuesta», adquiriendo ésta una actitud orientada a refutarlos, confirmarlos, completarlos, basarse en ellos, suponerlos conocidos, en definitiva que «los toma en cuenta de alguna manera» (Bajtín, 1982). Como bien apunta Peytard (1995), Bajtín también muestra que «todo enunciado formulado [...] es ya una respuesta», lo que sumerge de lleno al autor ruso en los problemas de interdiscursividad. Esta actitud respecto al interlocutor es la que determina al tono, y no «el contenido objetual del enunciado» (Bajtín, 1982). Entre los enunciados o voces rige un principio de absoluta exterioridad o alteridad comúnmente denominado heteroglosia, el cual Bajtín localiza fundamentalmente en la narrativa, pero que nosotros, siguiendo a Zavala (1991), consideramos agenérico.

Lo expuesto permite percibir al enunciado ocupando «una *determinada*<sup>43</sup> posición en la esfera dada de la comunicación discursiva (en un problema, en un asunto...)» en la que no se puede determinar la postura del hablante «sin correlacionarla con las de otros», motivo por el cual «cada enunciado está lleno de reacciones-respuesta de toda clase dirigidas hacia otros enunciados de la esfera determinada de la comunicación discursiva» (Bajtín, 1982). Ello incluye también a los eslabones posteriores de la comunicación discursiva, los cuales, aunque naturalmente todavía no existen, influyen en la creación del enunciado por parte del hablante al ser emulados por este mismo a través de las voces de los otros, adquiriendo la forma de posibles respuestas; colateralmente, ello convierte al otro en, por un lado, objeto referencial de orientación necesario para que el pensamiento del hablante «se vuelva tal por primera vez» y, por otro, no ya en oyente pasivo sino en «activo participante de la comunicación discursiva» (Bajtín, 1982).

### ***El carácter cronotópico de la totalidad discursiva en Bajtín***

La citada reflexión pone de manifiesto en Bajtín una visión cronotópica de la totalidad discursiva, en la que espacio y tiempo se fusionan en la conformación de un escenario de acción texturizado por los flujos comunicativos del sentido, es decir construido en tiempo real. Para nosotros, la amenaza educativa que se plantea en la sociedad de la información es la sustitución de esos flujos comunicativos por otros informacónicos basados

en los significados, lo que está haciendo del aprendizaje un mero trasvase sistematizado de un saber equivalente a la suma de sus significados, restando estos últimos ajustados a los criterios de la racionalidad técnica. Ello representa un proceso que, por su grado de automatización (recordemos que presenta la capacidad de producirse inclusive al margen del otro), puede quizá revelarse como apto para su inserción en sistemas globales escalonados en los que las personas “aprenden” a desarrollar reflejos que facilitan la delegación de la toma de decisiones en terceros encarnados por normas, procedimientos, instrucciones y recomendaciones, impulsadas por la fe absoluta en que la depuración de estos procesos mediados por el tercero, y que sirven para enlazar las diferentes etapas de los mismos, hacen de la sociedad un lugar mejor, o, más bien, “el lugar”, el cual parece emerger como culminación objetivada de los reajustes de los procesos de depuración divisibles en significados.

Pero por otro lado, dado que las personas quedan al margen de la producción de los significados y, por tanto, de toda influencia en la definición de la objetividad, el contacto con el nuevo escenario supone la integración de éstas en esa objetividad dialéctica surcada por sesgos, ejes y brechas de significado, sobre la cual tienen permitido situarse distintivamente, lo que consiguen desde el establecimiento de relaciones monológicas con el contexto (es decir, sin necesidad de los otros). Bien es cierto que en la interpersonal y social dialogía bajtiniana, los enunciados son externamente monológicos, por el contrario «por su estructura semántica y estilística son fundamentalmente dialógicos» (Voloshinov, 1973; citado en Zavala, 1991). Esta tensión, pues, «puede conducir a la escisión del sujeto en voces contradictorias, pero ninguna es dominante ni excluye obedeciendo mecanismos de autoridad» (Zavala, 1991). Un segundo aspecto del área conformada por las relaciones dialécticas que resaltamos aquí, en contraste con el espacio definido por los irreproducibles y únicos enunciados bajtinianos, es precisamente la reproducibilidad de esos procesos automatizados a lo largo de secuencias que se repiten una y otra vez al margen de espacio y tiempo. Lógicamente, estas secuencias reproductoras incluyen igualmente a las desigualdades, lo que convierte a la lucha contra la nueva racionalidad cognoscitiva en uno de los desafíos pedagógicos del siglo XXI.

La perspectiva cronotópica de la totalidad discursiva permite al autor ruso sumergirse en el estudio de los enunciados ajenos, frente a los cuales el replicante encuentra una oportunidad para variar o conservar su expresividad ajena en cuanto a acento (ironía,

indignación, veneración...), pudiendo «ser representados con diferente grado de reevaluación», encontrando asimismo en el discurso ajeno una expresividad doble: «la propia, que es precisamente la ajena, y la expresividad del enunciado que acoge el discurso ajeno» (Bajtín, 1982). Por consiguiente:

***« La expresividad de un enunciado nunca puede ser comprendida y explicada hasta el fin si se toma en cuenta nada más su objeto y su sentido. La expresividad de un enunciado siempre, en mayor o menor medida, “contesta”<sup>53</sup>, es decir, expresa la actitud del hablante hacia los enunciados ajenos, y no únicamente su actitud hacia el objeto de su propio enunciado. »***

(Bajtín, 1982)

El análisis de los enunciados ajenos resulta, obviamente, irracional a la luz de la sintaxis, habida cuenta que «las interrelaciones entre el discurso ajeno introducido y el resto del discurso propio no tienen analogía alguna con las relaciones sintácticas que se establecen dentro de una unidad sintáctica simple o compleja, ni tampoco con las relaciones temáticas entre unidades sintácticas no vinculadas sintácticamente dentro de los límites de un enunciado. Sin embargo, estas interrelaciones son análogas<sup>58</sup> a las relaciones que se dan entre las réplicas de un diálogo» (Bajtín, 1982). A este respecto, Zavala (1991) expone que «el esquema lingüístico para marcar el enunciado ajeno es el discurso directo, el discurso indirecto y el discurso indirecto libre». Por otro lado, el examen detenido realizado en las condiciones concretas de la comunicación discursiva revela no sólo toda una serie de discursos ajenos, semiocultos o implícitos, sino sobre todo una noción graduada de otredad, la cual pone de manifiesto que «ningún acontecimiento humano se desenvuelve ni se soluciona en los límites de una sola conciencia»: en otras palabras, «la conciencia es múltiple en su estancia» (Bajtín, 1982).

Bajtín (1982) concede especial importancia a las muy heterogéneas formas de las reacciones-respuesta. Éstas no sólo «se diferencian entre sí de una manera muy tajante según las esferas de actividad y vida humana en las que se realiza la comunicación discursiva» sino que, incluso en el interior de enunciados particularmente monológicos o concentrados en su objeto, no pueden dejar de ser «una respuesta a aquello que ya se dijo acerca del mismo objeto, acerca del mismo problema» (Bajtín, 1982). El objeto del discurso de un hablante, por tanto, «no llega a tal por primera vez en este enunciado, y el hablante no es el primero

---

<sup>58</sup> *El subrayado es nuestro*

que lo aborda» (Bajtín, 1982). Todo ello se produce más allá de que «el carácter de respuesta no recibiese una expresión externa bien definida»: en ese caso, «ésta se manifestaría en los matices del sentido, de la expresividad, del estilo, en los detalles más finos de la composición» (Bajtín, 1982). En conclusión:

***« Un enunciado está lleno de “matices dialógicos”<sup>59</sup>, y sin tomarlos en cuenta es imposible comprender hasta el final el estilo del enunciado. Porque nuestro mismo pensamiento (filosófico, científico, artístico) se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos, lo cual no puede dejar de reflejarse en la forma de la expresión verbal del nuestro. »***

(Bajtín, 1982)

De este modo, Bajtín (1982) logra extraer el carácter metalingüístico del enunciado para su conceptualización. Dado que los sentidos «se distribuyen entre las distintas voces», extendiéndose por tanto a las respuestas y réplicas, es posible distinguir entre las relaciones de sentido dentro de un enunciado, las cuales presentan un carácter lógico-objetual, y aquellas que tienen lugar entre diversos enunciados, estas últimas adquiriendo un carácter dialógico. La distinción entre ambos tipos de relaciones permite, pues, entender el reforzamiento de las fronteras entre los enunciados también desde las fuerzas metalingüísticas (Bajtín, 1982), emergiendo éstas como responsables de extender los sentidos para facilitar su conquista individual por parte de las diferentes voces, lo que nos da acceso a una verdadera noción de dialogicidad. En conclusión, «las relaciones dialógicas son relaciones de sentido entre toda clase de enunciados en la comunicación discursiva» (Bajtín, 1982).

Como indicábamos en la tabla 4, el enunciado, desde su estilo y composición, aparece determinado por el aspecto temático-intencional (de objeto y de sentido) así como por el aspecto expresivo, lo que en conjunto permite estrechar un lazo con la totalidad del enunciado en el marco específico de una esfera dada de comunicación (Bajtín, 1982). En este sentido, «la estilística no comprende ningún otro aspecto, sino que considera los siguientes factores que determinan el estilo de un enunciado: el sistema de la lengua, el objeto del discurso y el hablante mismo y su actitud valorativa hacia el objeto» (Bajtín, 1982). El autor logra sentar las bases para hacer de la composición y el estilo «una manifestación situada de la intencionalidad discursiva, la expresividad o acento valorativo», mientras que

---

<sup>59</sup> *Énfasis en el original*



«la orientación o percepción del objeto de actividad nos revela la acción del hablante de forma dinámica», en un proceso en el que la persona hablante pone de manifiesto «el dominio de instrumentos psicológicos y el conocimiento de la situación» (García-Pérez, 2001). De este modo, Bajtín (1982) se sirve de la estilística para idear, desde el estilo y la composición, una unidad discursiva que incluya «por una parte, al hablante, con su visión del mundo, sus valores y emociones y, por otra parte, al objeto de su discurso y los recursos lingüísticos».



# Capítulo 3

## **Subjetividad y Contextualización Dinámica como Nuevos Fundamentos del Diagnóstico Coeducativo:** *Trascendiendo la brecha de género desde el desafío a la ordenación social*

### 3.1 Introducción

El interés por la realización de este capítulo radica en sugerir un cambio de orientación hacia una perspectiva sociohistórica en el análisis político que tiene lugar tomando como objeto del mismo a las mujeres. Como se ha subrayado en los capítulos anteriores, nos preocupa el hecho de que el análisis político se nutra principalmente de la estadística en su intento por mejorar el entendimiento en torno a la influencia de este trascendental elemento de la organización social sobre la construcción de la realidad social en la que tienen lugar las acciones educativas. En concreto, creemos que las aproximaciones exclusivamente cuantitativas presentan el hándicap de convertir las informaciones recogidas en instantáneas, lo que suele apoyar el trazado de correlaciones lógicas que confunden los datos más llamativos con aquellos más eficaces. De este modo, la detección de hechos sociales se convierte en el establecimiento de acotaciones, entendidas éstas tanto como delimitaciones externas (lo que supone el trazado de contornos simbólicos) como a modo de subdivisiones internas (o zanjado de brechas). En este sentido, creemos que la toma exclusiva de modelos cuantitativos como punto de partida para el estudio del medio social plantea la necesidad (y, en este caso, también el problema) de asumir a este último como totalidad, lo que, como trataremos de mostrar en este capítulo, colabora, paradójicamente, con la perpetuación de la desigualdad.

De este modo, asistimos hoy día a una representación política de la desigualdad de género que asume como eje principal su característica más llamativa, que en nuestra opinión corresponde a la violencia contra las mujeres, apareciendo reducida esta última a una serie de categorías, por otro lado efectivas electoralmente, con tendencia a conceptualizarse en términos binarios, y por tanto con empuje insuficiente para deshacer la diferencia

[inexistente en el caso de los hombres, gracias en parte a la distinción público-privado] entre la mujer como sujeto jurídico y objeto político. El resultado de este modelo de representación política de la desigualdad, a pesar de que reconocemos en él una capacidad para dar visibilidad al problema, lo que se torna útil para extender la concienciación pública en torno al mismo, es que su planteamiento estatizador y estructurante obstaculiza el trazado de puentes entre uno y otro lado de la brecha de género, sirviendo, de este modo, para preparar la defensa de los distintamente sexuados miembros de la sociedad, lo que supone el evidente atrincheramiento de las personas en un espacio simbólico al que acceden por vía del nacimiento (y del cual, por tanto, difícilmente pueden salir).

Pero el género plantea además una compleja dimensión cognoscitiva. No se trata únicamente de un elemento que representa uno de los prismas necesarios de los que se nutren las distintas disciplinas para el estudio teórico de la organización social, sino que podemos hallarlo en cada una de las puestas en práctica a través de las cuales las personas definen su actividad social. Ello supone que un planteamiento exclusivamente estático aparezca durante la *performance* como escalonado; en otras palabras, listo para ser vehiculado a través de prácticas pedagógicas reproductoras, gracias a su sometimiento a una relevancia estadística que se nutre de unidades de medida que requieren ser completadas en el marco de un universo totalizado, lo que acarrea como dificultad, entre otras cuestiones, la incapacidad para definir con precisión los cambios que se producen en el interior de cada una de estas unidades. Desde estas visiones, el género deviene una fuente para la exportación de significados, no erróneos a nuestro juicio, sino, sobre todo, estáticos. Este es el punto de vista que interpretamos de trabajos como el de Celia Kitzinger (1987), autora que, desde un constructivismo de tipo social, define al género como elemento directamente observable y mensurable que poseen e internalizan las personas, y como categoría que correlaciona con otras variables propias del comportamiento humano.

En este capítulo comenzamos preguntándonos por la constitución de la mujer como unidad en la elaboración de las políticas, así como los elementos que convierten a la misma en objeto de discriminación. Para dar respuestas a estos interrogantes, se ha acudido a la clásica cuestión de la diferenciación sexual y a su correlato establecimiento como sujeto jurídico. Como expondremos en las próximas líneas, Judith Butler (1990) plantea un trascendental e influyente modelo por el que explica cómo las políticas canalizan las definiciones jurídicas de la mujer, considerando la influencia en estas últimas del poder, así

como la puesta en práctica que los *self* femeninos llevan a cabo trámite el lenguaje. Dado que nuestro interés al respecto radica fundamentalmente en las cuestiones educativas, el tramo final del apartado ha servido para, tomando como referencia el marco escolar, indagar en torno a la responsabilidad de diagnóstico y educación en la creación de sujetos basados en el ideal de justicia.

En el segundo de los apartados se ha abordado el problema de la contextualización en relación al género desde la ciencia social, sometiendo a crítica desde sus orígenes a una de las nociones más influyentes, nos referimos al *habitus* en su versión fundamentalmente sociológico-bourdieusiana, en el estudio del escenario sociocultural. En respuesta a esta revisión, se han realizado propuestas para la superación de alguna de las dificultades encontradas tanto para la lectura de la desigualdad, como para la neutralización de la misma desde la transformación del espacio para la acción, las cuales se han situado en un plano subjetivo texturizado por el lenguaje. Entre estas dificultades, hemos subrayado la privilegiación que, desde el marco general de las teorías de la reproducción, se hace de la brecha de género. En este sentido, se han planteado propuestas educativas concisas desde una definición dinámica del género que se ha nutrido principalmente del enfoque *doing gender* de West y Zimmerman (1987).

La parte final del capítulo ha supuesto una reflexión en torno a la noción de coeducación, la cual ha sido fundamentada desde la perspectiva del aula y el aprendizaje en el interior del marco mayor de un tipo de contextualización que denominamos dinámica, y llevada a cabo con objeto de realizar propuestas alternativas a los desiguales modelos de ordenación social detectados durante la revisión de las principales teorías.

### **3.2 La constitución de la mujer como sujeto-unidad en la elaboración de las políticas de igualdad**

La visión sociocultural que adoptamos aquí con respecto al género, la cual representa no sólo el objeto necesario de nuestro diagnóstico sino sobre todo su principal sustento ontológico, se enfrenta en la actualidad al problemático abordaje de la distinción entre sexo y género, la cual, como veremos, ya no se plantea mediante la simple asociación del género a la cultura y del sexo a la biología. En este sentido, como apunta Butler (1990), la distinción

---

<sup>1</sup> Ver nota 2 del capítulo 1 (pág. 7)

sexo-género resulta cada vez más compleja conforme «entendemos que los significados impregnados en género enmarcan las hipótesis y el razonamiento de aquellas investigaciones biomédicas que buscan establecernos el “sexo”<sup>2</sup> como anterior a los significados culturales que adquiere». Para la autora estadounidense, esta tarea deviene incluso más complicada «cuando nos percatamos de que el lenguaje de la biología participa en otro tipo de lenguajes y reproduce esa sedimentación cultural en los objetos que pretende descubrir y neutralmente describir» (Butler, 1990).

El diagnóstico de género afronta en nuestros días, pues, la dificultad extraordinaria de luchar, no ya contra visiones que reducen la educación a la categoría de elemento simplemente superpuesto a una verdad natural, y como tal sin ninguna influencia sobre ésta, sino contra la inversión del sentido de esta relación, explicitada por la apropiación pre-discursiva de nociones como el género, que de este modo se encuentran sometidas a un considerable poder de atracción hacia el polo pre-discursivo, el cual, en este caso, aparece representado por el sexo.

### *3.2.1 Elementos intervinientes en una definición dinámica del género*

Como se ha esbozado ya aquí y nuestros argumentos permiten entrever, en este trabajo asumimos una definición dinámica del género, lo que requiere la puesta en práctica de teorías feministas que superen perspectivas que excluyen a otras mujeres por su pertenencia a colectivos desfavorecidos, o que, simplemente, renuncian a reservar cabida para la implicación de los hombres. En concreto, siguiendo las aportaciones de West y Zimmerman (1987), concebimos el género como elemento construido a través de los significados, en un sentido psicológico, cultural y social, el cual presenta la tendencia a expresarse como rutina encastrada en las interacciones diarias. Estamos, pues, ante un complejo de percepciones, interacciones y actividades micropolíticas socialmente guiadas, que da forma y naturaliza las expresiones individuales que particularizan lo femenino y lo masculino; el género, en este sentido, no es una propiedad que posean las personas, sino una característica manifestada en el contexto social como razón y resultado de los reajustes sociales, y, en última instancia, como significado de legitimación de la más fundamental de las divisiones en una sociedad (West y Zimmerman, 1987).

---

<sup>2</sup> *Comillas en el original*

Esta visión es deudora de las transformaciones conceptuales que sufren sexo y género a lo largo de la década de los 70, y que permiten, desde entonces, concebir al segundo de ellos como concepto explicativo de la organización social de las relaciones entre sexos (Unger y Crawford, 1993). La propia Rhoda Unger (1979) plantea el género como características y tareas socioculturalmente consideradas para hombres y mujeres, rechazando la concepción generalizada que exponía las diferencias entre la individualidad masculina y la femenina a partir de una terminología descriptiva soportada por asunciones vinculadas al origen biológico de la persona, y denunciando dicha terminología por mostrarse favorecedora del mantenimiento de modelos deterministas asentados en la diferenciación por mor del sexo, los cuales ignoran las influencias sobre las personas de los entornos socioculturales que sustentan esta diferenciación.

En *La Domination Masculine*<sup>3</sup> (1998), Bourdieu se defiende de las acusaciones de haber pretendido «detener la historia, desposeyendo a las mujeres de su rol de agente histórico». Sin embargo, su prolífica obra ha sido también tradicionalmente criticada desde el feminismo por ignorar los trabajos sociológicos y etnográficos, feministas o no, sobre las mujeres y el género (Devreux, 2010), representando este tardío trabajo «el indicio de una posición de sexo dominante en el campo académico» y, como tal, igualmente criticado (Fougeyrollas-Schwebel, 1999; Mathieu, 1999; Devreux, 2000; Thiers-Vidal, 2007; citados en Devreux, 2010), amén de por «su incapacidad para superar una concepción de la reproducción social fijada por el *habitus*, y por tanto para pensar el cambio social» (Devreux, 2010).

En este trabajo reconocemos algunas de las limitaciones que se apuntan a la obra de Bourdieu, las cuales, creemos, no invalidan algunas de sus valiosas aportaciones. En ella, como veremos, el sociólogo francés plantea un enfoque articulado en torno a la cuestión de la violencia simbólica, definida por este mismo como un tipo de «violencia dulce, insensible, invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de las vías puramente simbólicas de la comunicación y del conocimiento o, más concretamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, incluso, del sentimiento» (Bourdieu, 1998). El autor ofrece mediante esta definición la configuración de los distintos canales por los que fluye la discriminación, sin obviar el trascendental vehículo emocional, incidiendo asimismo en los motores que perpetúan el funcionamiento de éstos, lo que supone una importante

---

<sup>3</sup> En español: Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama

aportación para la definición de la realidad a la que todo diagnóstico de género debe hacer frente: «esta relación social extraordinariamente ordinaria ofrece así una ocasión privilegiada para captar la lógica de la dominación ejercida en nombre de un principio simbólico conocido y reconocido tanto por el dominador como por el dominado, una lengua (o un tipo de pronunciación), un estilo de vida (o una forma de pensar, hablar o actuar) y, más generalmente, una propiedad distintiva, emblema o estigma» (Bourdieu, 1998). En el caso de las mujeres, es la dominación masculina la que las constituye en objetos simbólicos en las que su ser deviene un ser-percibido (Bourdieu, 1998). Ésta tiene por finalidad «situarlas en un estado permanente de inseguridad corporal o, mejor, de dependencia simbólica: ellas existen, primeramente, por y para la mirada de los otros, es decir como *objetos*<sup>4</sup> acogedores, atrayentes, disponibles», lo que tiene como efecto «una relación de dependencia respecto a los otros (y no únicamente los hombres) que tiende a convertirse en constitutiva de su ser» (Bourdieu, 1998).

Judith Butler (1990), por su parte, aporta una trascendental asociación vehiculada por el lenguaje entre las políticas y la representación que éstas construyen en torno a la categoría de mujer, la cual nos servirá de sustento, entre otras cuestiones, para abordar la trascendental cuestión de la distinción público-privado. Para la autora norteamericana, la citada categoría «constituye el asunto por el que es perseguida la representación política», a pesar de que «*políticas y representación*<sup>3</sup> son términos controvertidos» (Butler, 1990). Por un lado, la representación tiene sentido en términos operativos «dentro de un proceso político que busca extender su visibilidad y legitimidad a las mujeres como sujetos políticos»; por otro, «la representación es la función normativa de un lenguaje que es llamado bien a revelar, bien a distorsionar, lo que es asumido como verdadero sobre la categoría de mujer»; en definitiva, «los dominios de la “representación”<sup>5</sup> política y lingüística establecen por adelantado el criterio por el que los sujetos mismos son formados, con el resultado de que la representación se extienda sólo hacia lo que puede ser reconocido como sujeto» (Butler, 1990). En este sentido, «para la teoría feminista, el desarrollo de un lenguaje que de forma completa o adecuada represente a las mujeres ha resultado necesario para promover la visibilidad política de éstas (Butler, 1990). Unger y Crawford (1993) hacen igualmente hincapié en la consideración del lenguaje, aunque acceden a esta conclusión desde la óptica que aporta el análisis de los objetos, en concreto apuntando que el género se encuentra en

---

<sup>4</sup> *Énfasis en el original*

<sup>5</sup> *Comillas en el original*



las palabras que definen a éstos, lo que lo convierte en un «fenómeno tanto cultural como lingüístico».

### *3.2.2 La noción de sexo en Michel Foucault*

En cuanto al origen pre-discursivo del término “sexo”, son reseñables algunas aportaciones de Foucault puestas de relieve por Butler (1990). En oposición a una construcción del sexo como algo unívoco, causal, original, continuo, y como significación de los placeres corporales, el autor francés asume un discurso invertido en el que trata al sexo como un efecto en vez de hacerlo como un origen, lo que le permite sustituirlo por la sexualidad, entendida ésta como abierto y complejo sistema histórico de discurso y poder que produce el nombre impropio “sexo” como parte de una estrategia para encubrir y, por tanto, perpetuar, las relaciones de poder, que deviene posible mediante el establecimiento de una externa o arbitraria relación entre poder, concebido como represión o dominación, y sexo, concebido como valiente pero frustrada energía presta para la práctica o como auténtica expresión de la persona misma (Butler, 1990).

Foucault (1984) trata de generar una historia articulada en torno a los diferentes modos de subjetivación del ser humano, lo que plantea «en un entorno marcado por las relaciones de poder entre las personas y en el seno de colectivos institucionales o no» (Riot-Sarcey, 2010). La constitución del sujeto para este autor nunca es definitiva ni neutra, siendo éste «en cada momento fundado y refundado por la historia» (Foucault, 1994; citado en Riot-Sarcey, 2010). El objetivo del intelectual francés es el de descifrar un sistema de relaciones más allá de los vínculos tejidos entre el estado y la sociedad, apoyándose para ello sobre una noción de poder como «modo de acción que se ejerce sobre las personas» (Riot-Sarcey, 2010). Una de sus grandes aportaciones es la de actualizar, no la libertad del sujeto soberano, sino los «modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos» (Foucault, 1984; citado en Riot-Sarcey, 2010).

El uso del modelo jurídico expuesto por Foucault supone que la relación entre poder y sexualidad no es sólo ontológicamente diversa, sino también que el poder únicamente opera para atenuar o liberar un sexo que se presenta fundamentalmente como intacto, autosuficiente, y distinto del poder mismo (Butler, 1990). Por tanto, en el intento de Foucault por «rehistorizar la sexualidad contra la naturalización psicoanalítica» (Bourdieu, 1998), el sexo no sólo no tiene que ser recontextualizado dentro de los términos de la

sexualidad, sino que el poder jurídico tiene que ser preconcebido como una construcción producida por un poder generativo que oculta el mecanismo de su propia productividad (Butler, 1990). En conclusión, este autor sienta las bases de una categoría de sexo inevitablemente reguladora, lo que permite a cualquiera de los análisis que conciben a éste como categoría dada y supuesta, extenderse acriticamente y más tarde legitimar esa estrategia reguladora como un régimen de poder o conocimiento (Butler, 1990).

### *3.2.3 La mujer-objeto performativa como respuesta a la controversia entre la mujer-sujeto jurídica y la política*

La perspectiva de Butler inspira e influye a autores como Touraine o Castells para definir la construcción de la mujer-sujeto desde el anclaje a un mandato que establece una heterosexualidad obligatoria, si bien es cierto que la prolongada reflexión en torno al género del sociólogo francés ha sido criticada por feministas de ese país, fundamentalmente por obviar su vínculo con el mundo laboral «como si la organización de la sexualidad y la de la reproducción no estuvieran asociadas a la del trabajo, como si la relación con el trabajo no se encontrara sesgada en cuanto a género, y como si la relación con la sexualidad no se encontrara “claseada”<sup>6</sup>», en una sexualidad «planteada como dominio separado del resto del mundo social: el dominio de las mujeres» (Dunezat y Galerand, 2010). En su argumentación, Touraine (2006) parte de «la idea de que las normas que guían las relaciones entre mujeres y hombres se crearon con el objetivo de cimentar la hegemonía de un sistema social, lo que otorga un verdadero monopolio a las relaciones heterosexuales». En este sentido, el sujeto «es la mirada sobre el cuerpo individual, no social, únicamente vivo y sexuado» (Touraine, 2000), «es el deseo del individuo de ser un actor» (Touraine, 1997); mientras que «la subjetivación es el deseo de individuación, y ese proceso sólo puede desarrollarse si existe una interfaz suficiente entre el mundo de la instrumentalidad y el de la identidad» (Touraine, 1997). Por su parte, «las mujeres, en el interior del nuevo paradigma en el que hemos entrado, son no sólo el actor social central, sino, lo que es aún más importante, la figura principal del sujeto» (Touraine, 2006).

Castells (1997) sostiene igualmente que el patriarcado requiere una heterosexualidad obligatoria, en el marco de una civilización que a la luz del análisis histórico demuestra basarse en tabúes y represión sexual, lo que convierte a la regulación del deseo en sustento de las instituciones sociales y, con él, canal de la transgresión y organizador de la

---

<sup>6</sup> *Comillas en el original*

dominación. Para el sociólogo español, como para Foucault, la sexualidad es una construcción social, la cual sostiene un sistema de dominación coherente vehiculado por maternidad, paternidad y familia, en el que salta a la vista un eslabón débil: la asunción heterosexual (Castells, 1997). Sin la citada asunción, se cuestionaría la vinculación entre sexo controlado y reproducción de la especie, se haría posible la hermandad de las mujeres y su posterior revuelta, lo que desharía la división sexual del trabajo por la que éstas, precisamente, se encuentran separadas, y finalmente la intimidad masculina amenazaría la virilidad, lo que socavaría la coherencia cultural de las instituciones dominadas por los hombres (Castells, 1997).

Pero de vuelta a las propuestas de Butler y Touraine, creemos que éstas permiten entrever, al menos preliminarmente, una tensión entre una noción dinámica del escenario sociocultural, de vocación igualitaria, según la cual el género representa un eje fundamental desde el que se articulan las relaciones entre los sexos en términos de organización social; y una noción estática de dicho escenario, favorecedora de canales de comunicación reducidos como el impuesto por la representación política de la mujer, a través de los cuales emisores-sujeto legitiman las acciones de receptores-objeto, entre las que el género se comporta como el más elemental de los principios segregadores. Parece evidente que las políticas educativas, sabedoras del poder de atracción del término “mujer” como sujeto de la representación política mientras ésta deviene objeto de la acción, se muestran más confortables y efectivas cuando sus argumentos asumen formatos comunicativos en los que no caben las respuestas, garantizando así la compatibilidad de éstos con la citada asunción y, en definitiva, adjudicando a las mujeres una puesta en práctica del género desde la más estática de las definiciones jurídicas de mujer.

Así pues, conviene diferenciar a la mujer como sujeto estático para la representación política de aquella emergente como objeto de la *performance* discursiva, víctima de ésta última por los reiterados intentos orientados a entorpecer su transformación en sujeto durante la misma, lo que supone en última instancia la condena a asumir una condición estática e invariable que la empuja a permanecer recluida en un simple término. En palabras de Butler (1990): «el poder jurídico “produce”<sup>7</sup> inevitablemente lo que él mismo renuncia, simplemente, a representar». Es en esta controversia en la que, creemos, radica la mayor dificultad tanto para el diagnóstico como para el diseño de las posteriores acciones

---

<sup>7</sup> Comillas en el original

coeducativas: ¿cómo afrontar la dificultad de enfocar a la mujer como objeto de estudio en un contexto social en el que ésta, para aspirar a ser reconocida como sujeto durante la puesta en práctica discursiva, necesita permanecer detenida como parte invariable de una amalgama terminológica con raíces jurídicas, en el interior de una textura social que, paradójicamente y más que nunca en la actual sociedad de la información, es puro movimiento?

Butler dedica parte de su influyente obra *Gender Trouble*<sup>8</sup> (1990) a tratar de desenmarañar esta cuestión. En respuesta al trascendental vínculo promovido por Foucault (1976) entre justicia y poder, el cual será comentado con más detenimiento en un apartado ulterior dedicado a la detección diagnóstica del género a nivel socioestructural, la autora norteamericana señala que «la formación jurídica del lenguaje y las políticas que representa a las mujeres como “el sujeto”<sup>8</sup> del feminismo es en sí misma una formación discursiva y el efecto de una versión dada de políticas representacionales» (Butler, 1990). Ello elimina toda posibilidad al sujeto feminista de «ser discursivamente constituido por el sistema político que se supone facilita su emancipación», lo que «deviene políticamente problemático si ese sistema se pone de manifiesto para producir sujetos sesgados en cuanto al género en torno a un eje diferencial de dominación, o para producir sujetos que son presupuestados como masculinos»: en ambos casos, un llamamiento acríptico a tal sistema para la emancipación de la mujer «será claramente una auto-derrota [para éstas]» (Butler, 1990). Según esta misma autora, la cuestión del sujeto es particularmente crucial para las políticas feministas, dado que su construcción política «se lleva a cabo junto a ciertos objetivos legitimadores y exclusores, y esas operaciones políticas son eficientemente ocultadas y naturalizadas por un análisis político que asume las estructuras jurídicas como sus fundamentos»; en definitiva porque «los sujetos jurídicos son invariablemente producidos a través de ciertas prácticas exclusoras que no se “muestran”<sup>9</sup> una vez la estructura jurídica de las políticas ha sido establecida» (Butler, 1990).

Por tanto, resulta necesario que las políticas se interesen por esta función dual del poder, tanto en su vertiente jurídica como en la productiva (Butler, 1990). Esta distinción es muy similar a la que llevamos a cabo en nuestro diagnóstico entre el género como realidad estática, la cual requiere una aproximación metodológica de tipo cuantitativo, y este mismo

---

<sup>8</sup> *En español: Butler, Judith (2001). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. México: Paidós*

<sup>9</sup> *Comillas en el original*

como constructo dinámico, manifestado con especial presencia durante la puesta en práctica discursiva, a la que lógicamente se ha accedido cualitativamente.

### *3.2.4 La vehiculabilidad política del género: influencia de la concepción unitaria de un self femenino en la construcción jurídica de la mujer sostenida por el poder*

El drama de la violencia doméstica contra las mujeres representa quizá el ejemplo más clarificador de lo que se sugiere aquí. Para que los formatos políticos puedan vehicularse por los tradicionales medios de comunicación de masas —aunque éstos aparezcan en la actualidad totalmente integrados en internet, lo que representa una transformación apasionante de la que, por desgracia, no podemos ocuparnos con la debida profundidad en este trabajo—, conceptos como el de violencia se manifiestan a través de indicadores muy amplios como los que tienen que ver, por ejemplo, con el número de denuncias registradas. Obviamente, aquí no ponemos en duda correlación positiva alguna entre este último hecho y el grado real de violencia contra las mujeres, creyendo además necesaria la elaboración de programas de buenas prácticas específicamente dirigidos a reducir la puntuación de los citados indicadores. No obstante, creemos que una vocación coeducativa de las acciones pedagógicas hace necesario llevar a cabo la activación complementaria del movimiento de estos datos —tratando que esta activación, como se ha reiterado ya aquí, vaya quedando progresivamente en manos de los nuevos sujetos—, pues, de lo contrario, estos mismos pueden servir para disimular otras formas de violencia cuya variabilidad dinámica quedaría encerrada en unidades estáticas de análisis, sin lograr trascender ninguno de sus límites y, en consecuencia, pasar a formar parte de otra unidad, lo que finalmente les privaría de poder ser puestos públicamente de relieve.

Estas unidades pueden entenderse igualmente como etapas que deben completarse, y que tienen como origen la ruptura del holismo que debe representar todo escenario social. En educación, este tipo de programación por etapas es bastante común en todo tipo de actividades sistemáticas institucionalizadas, incluyendo aquellas que presentan carácter de evaluación. En cuanto a investigación, esta visión puede incluirse tanto en el diseño como en el diagnóstico en sí, siendo el estudio cuantitativo de este trabajo un ejemplo de ello.

Butler (1990) se ocupa también del vínculo entre el establecimiento de unidades estáticas, en su caso aquella que define a un solo tipo de mujer-sujeto, y la desigualdad, al cual dicha autora dota de sentido en el marco del poder. Su reflexión al respecto nos ha

ayudado a mejorar nuestra comprensión en torno a la asociación entre los sujetos estáticamente definidos de nuestro estudio cuantitativo y las formas que éstos asumen durante la puesta en práctica discursiva, las cuales han sido objeto del análisis cualitativo. Para la autora estadounidense, «las relaciones de poder que condicionan y limitan las posibilidades dialógicas necesitan ser puestas en cuestión», de lo contrario «el modelo de diálogo corre el riesgo de recaer en un modelo liberal que asume que los agentes discursivos ocupan idénticas posiciones de poder y hablan con las mismas presuposiciones sobre lo que constituye “acuerdo”<sup>10</sup> y “unidad”<sup>10</sup>, siendo ambos términos, de hecho, los objetivos deseados» (Butler, 1990). En este sentido, cuando quienes hablan son las políticas, resulta necesario aclarar, en primer lugar, si la unidad del sujeto es ineludible para la acción política efectiva, y, en segundo, si la asunción de la unidad como objetivo es la causa de la fragmentación entre los distintos rangos (Butler, 1990). En el caso de las mujeres, Butler (1990) estima necesario profundizar en la cuestión de que si no existiese una unidad «instituida en un nivel conceptual para ellas, quizá otras unidades provisionales emergerían en el contexto de las acciones concretas con otras intenciones más allá de la articulación de la identidad». En definitiva, «las políticas coalicionales no necesitan ni una categoría expandida de mujer, ni un internamente multiplicado *self* que ofrezca su complejidad “de golpe”<sup>11</sup>» (Butler, 1990).

Butler, así como numerosas sociólogas feministas como Candace West (1996), Carol Brooks Gardner (1995) o Claude Zaidman (2002) interesadas en la reflexión del género como relación de poder, se ve influida en el desarrollo de este último aspecto por la sociología de las interacciones de Erving Goffman, subrayando de esta última su orientación al problema que nos ocupa desde su compromiso por describir los mecanismos de la producción social del género, entendido éste como dualidad jerarquizada por la organización social, así como el refuerzo de estos procesos por parte de la así llamada reflexividad institucional (Kian, 2010), a los que el autor accede cualitativamente asumiendo una perspectiva situada (Goffman, 1988; citado en Kian, 2010). Para Goffman, como para Butler, el género se construye a través de su puesta en práctica, que en el caso del sociólogo norteamericano presenta un carácter teatral y se enmarca en una realidad social (Kian, 2010). La influencia de Goffman en Butler se culmina en la definición del *self*. En el modelo teatral de Goffman encuentra cabida la unidad de un sujeto que postula la existencia

---

<sup>10</sup> *Comillas en el original*

<sup>11</sup> *Las comillas son mías*

de un *self* sexuado, el cual sirve para unir la pluralidad de roles que este mismo integra, sobre lo que Butler (1988) puntualiza que el género no puede ser comprendido como un rol que expresa o disimula un *self*, aparezca éste como sexuado o no (Kian, 2010):

**« De forma contraria a un punto de vista como el de Erving Goffman, quien pone por delante un *self* que asume e intercambia diversos “roles” en el interior de las expectativas sociales complejas del “juego” de la vida moderna, adelanto que este *self* no es única e irremediamente “fuera”, construido en el discurso social, sino también que la inscripción de la interioridad es ella misma una forma regulada y sancionada de la producción de la esencia [...]. Por tanto, los géneros no son ni verdaderos, ni falsos, ni reales ni aparentes »**

(Butler, 1988; citada en Kian, 2010) <sup>12 13</sup>

Las aportaciones de Butler (1990) nos dan acceso a un plano individual, penetrando en una definición moderna del *self* que permite el trazado de una equivalencia con su puesta en práctica discursiva, es decir con su *performance*, al tiempo que ésta no queda encerrada en un rol o conjunto totalizado de roles. Y es en este sentido en el que el género se convierte, como han subrayado autoras (por lo general mujeres) como Butler (1990 y 1995), Crawford (2006) o Crawford y Chaffin (1997), así como enfoques enteramente soportados por esta idea como el *doing gender* (West y Zimmerman, 1987; West y Fenstermaker, 1995a y 1995b), en el elemento activo más trascendental practicado durante estas acciones. En concreto, Crawford (2006) centra sus esfuerzos en exponer el género como puesta en práctica concisa y planificada de lo social, por la que el hecho de ser mujer u hombre se convierten en una creación por consenso social, la cual por tanto es ahora modificable. Para Butler (1990) las personas, a través de sus *performance*, «desestabilizan las muy marcadas distinciones entre lo natural y lo artificial, lo profundo y lo superfluo, lo interno y lo externo, a través de las cuales el discurso sobre género casi siempre opera». Trabajos como el de Caplan, Crawford, Hyde y Richardson (1997), por su parte, han profundizado incluso en torno a la relación entre género y cognición, tomando como referencia preferente de análisis, al contrario que hacemos nosotros aquí, el estudio del aprendizaje en disciplinas asociadas tradicionalmente a los hombres, como es el caso de las matemáticas, abordadas por parte de Crawford y Chaffin (1997) en el recién citado capítulo, el cual es parte integrante de esa misma obra.

<sup>12</sup> La traducción es mía sobre una traducción propia de Azadeh Kian al francés

<sup>13</sup> Se han respetado todas las comillas presentes en el fragmento original

La reflexión de Butler parte de la unidad como realidad establecida en términos pre-discursivos en un contexto político general legitimado por la justicia. Como trataremos de mostrar en el capítulo 4, el marco normativo que guía las interacciones en el interior de la familia parece definirse en torno al eje generacional, el cual legitima desde una unidad-sujeto (“padres”) que se muestra desigual en cuanto al género para-consigo misma durante una *performance* discursiva que envuelve también a los hijos, hasta ese momento unidad-sujeto y a partir del mismo objetos: el hecho reseñable aquí no es únicamente que la brecha generacional prepare el terreno para la puesta en práctica no sólo socializadora sino también contextualizadora mediante la totalización del escenario familiar y su correlata definición estática de las unidades-sujeto, sino que la puesta en práctica discursiva presente la capacidad de escindir la unidad pre-discursiva dejando al padre como sujeto de la acción y relegando a la madre a asumir una posición más estática al respecto, haciendo que ambos parezcan un frente común (reconocido como tal pre-discursivamente) aunque el análisis cualitativo desvele que ello no funciona, ni mucho menos, de acuerdo a esas reglas.

### *3.2.5 Evaluación y diagnóstico en el marco de la performance institucional del género en la escuela*

En la institución escolar, el marco normativo resulta más heterogéneo, incluyendo tanto las políticas (*politics*)<sup>13</sup> educativas como las políticas (*policy*)<sup>14</sup> de aula. La ciencia social, en especial la sociología, se ha encargado del estudio de la definición de sujetos pre-discursivos en el interior de las primeras. En el caso de las segundas, sin embargo, su impacto ha sido analizado con asiduidad como si sólo tuviera lugar a posteriori. En este trabajo sostenemos que las acciones pedagógicas, planificadas para su desarrollo en el interior de las aulas, no se limitan a verse influidas por las configuraciones filosófico-educativas de los agentes legitimadores ocupados de guiar la acción, sino que éstas intervienen además en las estrategias de delimitación de la subjetividad a partir del establecimiento de sujetos pre-discursivos. De entre estas acciones, creemos que la evaluación, por la orientación en apariencia prospectiva que adquiere en el marco de una objetividad escolar acomodada por historia y tradición, y al amparo del estado, disimula de forma particularmente eficaz su implicación en el trazado de sesgos que anteceden a la acción, mostrándose particularmente escurridiza para el análisis focalizado en la igualdad.

---

<sup>14</sup> Creemos que la inclusión de ambos términos habituales de la literatura científica anglosajona facilita la comprensión de la distinción entre “política” como acción concreta (*politic*) o como orientaciones y directrices generales para la acción (*policy*)



Efectivamente, por tanto, creemos que la actividad evaluadora presenta no sólo la capacidad de normativizar de forma implícita el currículum oculto, sino también la de construir o reforzar, obteniendo provecho de su privilegiada posición en la lontananza temporal definida por las coordenadas de la objetividad, sujetos unitarios pre-discursivos cuya puesta en práctica pueda resultar problemática en términos de igualdad: este sería el caso del establecimiento como sujeto del grupo “alumnado de ciencias”, que aparece acompañado de una puesta en práctica en la que los alumnos, desde su condición de hombres y en base a un modelo legitimador sexista, asumen una parte ampliamente más activa que las alumnas. Paralelamente, esta visión secunda una distinción entre la temporalidad de la objetividad, que como se ha visto puede adquirir diferentes formatos, y aquella del escenario discursivo, la cual presenta fundidos a tiempo y espacio.

En base a lo expuesto con anterioridad y en un sentido más práctico, sostenemos que la evaluación, al igual que el diagnóstico, no debe planificarse desde la aplicación de modelos escalonados, sobre todo si éstos fueron una constante durante la programación, precisamente para que el alumnado no encuentre en la aplicación de estas lógicas estáticas — y, por ende, sesgadas— la clave para superar la prueba, asumiendo ésta con su tradicional visión de paso dentro de un trámite o como fin sin mayor extensión. Ello, por otro lado, serviría para anular la inmejorable oportunidad pedagógica que supone la recreación desde la evaluación de un proceso potencial de construcción conjunta del conocimiento en el que aparecen involucrados los actores. Este último hecho suele acarrear las nefastas consecuencias de reducir el conocimiento a contenido e información, cuya naturaleza estática favorece su división por sesgos y sectores, éstos a su vez facilitadores de las jerarquizaciones en las que se imponen con soltura, como se ha visto, las lógicas cuantitativas; y, lo que es peor, se promociona la desigualdad mediante el trazado de brechas que definen y legitiman, sin esfuerzo para quienes gozan de privilegios, tanto a las personas que tienen derecho a participar como a las que no disponen de esa posibilidad.

En este trabajo creemos que una orientación prospectiva de la evaluación o diagnóstico, entendida en un sentido dinámico, permitirá superar una planificación de aula o de investigación estática. Respecto a estas últimas, por otro lado, reconocemos su utilidad y conveniencia cuando atienden, por ejemplo, y tal y como sucede con nuestro estudio cuantitativo, a criterios poblacionales amplios. Por todo ello, creemos necesario subrayar que lo verdaderamente importante para nosotros es que, desde la perspectiva de la

evaluación o desde la del diagnóstico, la puesta en movimiento de programaciones de tipo estático es factible.

### **3.3 Género y contextualización en la institución escolar desde las teorías de la reproducción: impacto de la noción sociológica de *habitus***

En el capítulo 2, cuando desde nuestra óptica exponíamos la cuestión de la contextualización escolar, distinguíamos dos formas para este proceso: una primaria, rica en contenidos pre-discursivos orientados al establecimiento de objetivaciones y por ende irrefutables, a la que no tienen acceso directo los actores, y que en el caso de las materias asociadas a las ciencias tradicionales cristaliza con facilidad en las aulas nutrida por las imposiciones de la naturaleza, las leyes físicas o químicas, o los teoremas matemáticos entre otras fuentes; y una secundaria, caracterizada por el acceso y participación de los actores, cuya lógica habitual fluye de fuera a dentro de la institución, pudiendo sin embargo aparecer como invertida, de nuevo en el caso de las ciencias tradicionales, cuando la contextualización primaria tiene lugar a partir de elementos particularmente eficaces en cuanto a legitimidad, como sucede con las vías argumentales que provee la naturaleza, la biología..., etc. Con ello pretendíamos sugerir que la escuela, en consecuencia, tiende a orientar las acciones en las que intervienen sus actores de tal forma que éstas puedan encajar de vuelta, y como culminación del proceso formativo, con aquellos principios definidos por el imaginario argumental pre-discursivo.

En definitiva, creemos que la institución escolar pone a la contextualización secundaria al servicio de la primaria, y lo hace con objeto de reproducir los campos del *habitus* al margen de unos actores que, desde su tiempo psicológico, carecen de acceso a esos procesos asociados a una unidad de tiempo de tipo cosmológico que queda fuera de su margen discursivo de influencia. Creemos, igualmente, que este fenómeno genera desigualdad. El objetivo de este planteamiento es que la escuela, nutrida por las políticas educativas, se convierta en un importante agente reproductor de la actividad de las personas, lo que se consigue con eficacia mediante el mantenimiento de éstas al margen, a imagen y semejanza de una naturaleza que se autorregula a través de leyes que impone al conjunto de las especies. Obviamente, esta perspectiva de la educación como agente reproductor no es en absoluto nueva, encontrando buenos ejemplos en la influyente obra de Bourdieu

(Bourdieu, 1979; Bourdieu y Passeron, 1964), así como una completa revisión de estas teorías reproductoras en Torres (1991).

### 3.3.1 *El espacio funcional total de los orígenes del habitus: aportaciones de Marcel Mauss*

La influyente noción de *habitus* ha sido empleada tanto en el capítulo 1, cuando nos referíamos a la vertebración espacial durante la construcción sociológica de sujetos, como en el presente, para explicar las formas estructurantes, y por ende desiguales, que pueden asumir las contextualizaciones denominadas aquí secundarias. Habida cuenta que en este apartado tratamos de plantear desde el diagnóstico alternativas educativas que devuelvan a la textura lingüística que compone el escenario simbólico en el que tienen lugar las acciones humanas su naturaleza plana, bidimensional y libre, por tanto, tanto de brechas (pre-discursivas) como de separadores (discursivos), creemos que es el momento de detenernos en una noción que ha servido de pivote a las llamadas teorías de la reproducción. Aunque introducida y desarrollada fundamentalmente en su reconocida obra *La Distinción*<sup>15</sup> (1979), Bourdieu define esta noción en *Le Sens Pratique*<sup>16</sup> (1980), y lo hace del siguiente modo: «sistema de disposiciones duraderas y extrapolables, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su objetivo sin que suponga la pretensión consciente de los fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para lograrlos, objetivamente “reguladas”<sup>17</sup> y “regulares”<sup>16</sup> sin ser en absoluto el producto de la obediencia a reglas, y, siendo todo ello, colectivamente orquestado sin ser el producto de la acción organizadora de un jefe de orquesta» (Bourdieu, 1980).

La noción, aunque popularizada y desarrollada en profundidad por Bourdieu a lo largo de toda su obra, procede de la adaptación a la sociología que realiza el antropólogo Marcel Mauss sobre una reflexión de Aristóteles que aparece reflejada en el ensayo *Les Techniques du Corps*<sup>18</sup>, publicado originalmente en 1934. En el citado ensayo, su autor se

<sup>15</sup> En español: Bourdieu, Pierre (1999). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus

<sup>16</sup> En español: Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI

<sup>17</sup> Comillas en el original

<sup>18</sup> En español: Mauss, Marcel (1991). *Técnicas y movimientos corporales*. En M. Mauss. *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos. Para una completa revisión en español de este trabajo: De La Calle, Jaime (2011). *El gesto analógico: una revisión de las ‘técnicas del cuerpo’ de Marcel Mauss*. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 7, 75-87. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/126/107> (fecha de consulta: 30/10/2013)

basa en su experiencia antropológica pasada para abordar la descripción de las técnicas del cuerpo, las cuales define como «las formas en las que las personas, sociedad por sociedad, de una manera tradicional, saben servirse de sus cuerpos» (Mauss, 2013). Sin embargo, como apunta Handman (2010), Mauss, al menos desde los años 70 hasta la actualidad y aun tratándose de un autor de referencia internacional, «no ha sido nunca citado por aquello que ha dicho sobre las mujeres», algo que no deja de sorprender pues, como el propio título del ensayo que le sirve para introducir su noción permite entrever, el origen de la misma se sostiene en el cuerpo humano, cuya diferenciación sexual ha supuesto uno de los ejes fundamentales para la articulación de todo tipo de teorías sociales, feministas o no, como sucede, por citar sólo algunas, con muchas de las aportaciones de Lacan, Kristeva, Butler, Foucault, Arendt, Garfinkel o del propio Bourdieu entre otros autores y autoras de reconocida relevancia. En palabras de Mauss (2013)<sup>19 20</sup>:

***« He mantenido durante numerosos años esta noción de la naturaleza social del “habitus”. [...] La palabra traduce, infinitamente mejor que “habitud”, la “hexis”, la “adquisición” y la “facultad” de Aristóteles (que era un psicólogo). Ella no designa las costumbres metafísicas, esa “memoria” misteriosa, tema de volúmenes o de cortas y famosas tesis. Estas “costumbres” varían no simplemente con los individuos y sus imitaciones, las educaciones, las conveniencias y modas, los prestigios. Es necesario ver técnicas y la obra de la razón práctica colectiva e individual, allí donde no vemos de ordinario más que la conciencia y sus facultades para la repetición. »***

Como pone de manifiesto el citado extracto, la noción que nos ocupa representa, desde su mismo origen, una tentativa de articular, a través de la inserción en él de la sociología, un dominio teórico (el del estudio de los gestos) hasta el momento ocupado por la biología y la psicología, con objeto de establecer «un triple punto de vista, el del hombre total» (Mauss, 2013). Baste señalar como prueba del impacto de las contribuciones de este autor, que Claude Lévi-Strauss, quien reconoce en él la fuente de inspiración más determinante para su célebre *Les Structures Élémentaires de la Parenté*<sup>21</sup> (publicada originalmente en 1947), sigue a Mauss en su definición de los «hechos sociales totales» en los que «todos los tipos de instituciones, religiosas, legales, morales y económicas, encuentran expresión simultánea» (Lévi-Strauss, 1947; citado en Harris, 1979). La influencia

---

<sup>19</sup> La traducción es mía

<sup>20</sup> Se han respetado todas las comillas presentes en el fragmento original

<sup>21</sup> En español: Lévi-Strauss, Claude (1981). *Las estructuras fundamentales del parentesco*. Barcelona: Paidós

de Mauss en Lévi-Strauss se manifiesta de manera muy explícita en el empeño de este último por desvelar la totalidad social:

***« En la sociedad todo, incluso las cosas más especiales, todo es en primer término función, y funciona. Nada puede ser entendido salvo en su relación con todo lo demás, con la colectividad completa y no simplemente con sus partes particulares. No hay fenómeno social que no sea una parte integrante del todo social. »***

(Lévi-Strauss, 1947; citado en Harris, 1979)

Así pues, Mauss propone la contemplación de los hechos sociales en su contexto funcional total, en lo que supone una reorientación del funcionalismo hacia una “teleología inconsciente del espíritu” que sirve «de base a *Las Estructuras Fundamentales del Parentesco* y de pauta a toda la antropología estructural francesa» (Harris, 1979).

### **El *habitus* en Mauss: dinámicas estructurantes iniciales**

Esta es la realidad con la que se topa Bourdieu cuando afronta el reto de articular su sociología en torno a la noción de *habitus*, tarea harto complicada máxime cuando reparamos, desde nuestra privilegiada óptica actual, que la revisión de dicha noción debía comenzar por poner en duda una orientación funcionalista que, partiendo de una totalidad finita que la convierte en completamente abarcable metodológicamente, esto es en previsible según sencillas proposiciones hipotético-deductivas, se dirige cándidamente hacia la definición de sus componentes más elementales, de acuerdo a un modelo “total” que pivota sobre la biología, la psicología y la sociología, y que representa, como se ha visto, el postulado básico que vertebra la más importante corriente de pensamiento de la influyente Francia durante el siglo XX. Al fin y al cabo, el propio Bourdieu es en 1962 todavía fiel a lógicas estructuralistas tan puras como la de la circulación de las mujeres y los intercambios matrimoniales en los que éstas circulan de abajo a arriba (Devreux, 2010).

Por si todo esto fuera poco, Mauss, en su esfuerzo por reducir de acuerdo con el método de Durkheim «los fenómenos complejos a sus elementos subyacentes» (Harris, 1979), al amparo del importante logro de haber conseguido discernir de entre esas formas elementales subyacentes un principio de cambio por el que se da «una circulación de los objetos junto a una circulación de las personas y los derechos» que se mantiene por la triple obligación de dar, recibir y devolver (Mauss, 1954; citado en Harris, 1979), expresiones éstas «del principio de reciprocidad del que en tan gran medida dependen las relaciones solidarias

entre los individuos y entre los grupos» (Harris, 1979), y sostenido, en última instancia, por su creencia en que es posible «pasar de los hechos de la conciencia individual a las representaciones colectivas» (Mauss, 1924; citado en Harris, 1979), accede a una definición de mujer como sujeto, la cual trata de integrar —como hará más tarde Lévi-Strauss influido por el propio Mauss en su sin duda conclusión más conocida, según la cual las mujeres son objeto de intercambio en el establecimiento de los lazos sociales— en el marco más amplio de los sistemas de parentesco. Algunas de las recientes revisiones que la obra de Mauss sufre de manos de la etnología feminista, en este caso aludimos al trabajo de Nicole-Claude Mathieu (2007), ponen de manifiesto que su noción de persona surge de la idea de que debe existir un contraste «entre un estatus de sujeto (mujer) cuasi biológico (es decir, a ser socializado) [...] y un estatus de sujeto considerado de golpe como plenamente social-humano», es decir en el cual habría «concomitancia entre el [sujeto] biológico y el cultural». Ello permite a la autora hipotetizar que el sistema de parentesco puede aparecer aquí como «un mecanismo [...] compensatorio para las mujeres», el cual «no puede determinar por sí mismo las relaciones de poder entre los sexos», lo que hace necesario el reconocimiento de que otras cuestiones de orden «político, religioso o económico, existen fuera de la organización de la procreación» (Mathieu, 2007; citada en Handman, 2010).

### **Habitus y educación en Mauss**

Como no podía ser de otro modo, Mauss, en *Las Técnicas del Cuerpo*, encuentra también el momento para ocuparse de la educación. De hecho, refiriéndose a sus experiencias antropológicas pasadas, subraya que «de entre todos los elementos del arte de utilizar el cuerpo humano, los hechos de educación predominaban» (Mauss, 2013). Aun habiendo realizado aportaciones muy importantes a la teoría social, entre las que el *Essai sur le Don*<sup>22</sup> (publicado originalmente en 1925) es sólo su contribución más célebre, el autor francés no logra superar la estaticidad de una óptica que no le permite percibir la educación más que como una mera reducción hacia la simple imitación de los complejos procesos que intervienen en la acción pedagógica. En sus propias palabras, la educación «podía superponerse a la noción de imitación», según la cual «el niño, el adulto, imita actos que han sido logrados o que él [o ella] ha visto lograr por personas en las que confía y que tienen autoridad sobre él [o ella]» (Mauss, 2013). Asimismo, el autor manifiesta que, a la luz de sus

---

<sup>22</sup> En español: Mauss, Marcel (2010). *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Buenos Aires: Katz

observaciones, el acto educativo era impuesto «desde fuera, desde arriba, era un acto exclusivamente biológico en lo que respecta al cuerpo», lo que le permite identificar a todo elemento social en una noción de prestigio de la persona que convierte el acto en «ordenado, autorizado, probado, en relación al individuo imitador» (Mauss, 2013) (y, en este caso, aprendiz). En consecuencia, es en el acto imitador —y también educativo— donde «coinciden todo elemento psicológico y el elemento biológico» siendo por el contrario su conjunto «condicionado por los tres elementos —incluyendo aquí el sociológico— indisolublemente mezclados» (Mauss, 2013).

Nuestro interés respecto a este pasaje no radica en tratar de desvelar algunas de sus muchas limitaciones pedagógicas, cuya detección, por otro lado, creemos se encuentra al alcance de cualquier persona de nuestro tiempo no iniciada en demasía en los asuntos pedagógicos. En él, sin embargo, creemos necesario recalcar la ausencia completa de mención al lenguaje: si bien es cierto que el citado ensayo sobre las técnicas del cuerpo influye en la algo más tardía primera conceptualización de la cinésica, a cargo del también antropólogo Ray Birdwhistell (1952)<sup>23</sup> (Barnard y Spencer, 2010), en él descubrimos una relación entre el totalizado universo de la objetividad y la persona marcada por la transferencia y el orden, que además es ajena a toda mediación. Por consiguiente, el primer *habitus* aparece determinado, digámoslo así, por una objetividad de tipo pre-discursivo, dado que ésta se encuentra plenamente formada, incluyendo aquí su significado, cuando antecede a todo acto. Esta objetividad, en la que Mauss, como se ha visto, trata de identificar sus formas elementales con objeto de compilarlas como la base de sus intercambios, no sólo aparece como un todo ya previsto, sino que ésta además se encuentra ordenada, lo que la hace directamente jerarquizable, favoreciendo, entre otros aspectos segregadores de lo social, su apropiación estadística en el apartado descriptivo, y dando cobertura a una vocación explicativa de corte determinista explicitada en lógicas unidireccionales en las que la posibilidad de cambio fluye en sentido único, entre las que emerge sin dificultad a modo de paradigma la lógica de la dominación. Ambos aspectos explicitan dos de los inconvenientes mayores a los que se enfrenta Bourdieu, decidiendo éste muy tempranamente, como es bien sabido, aliarse con los mismos durante el desarrollo de sus teorías.

---

<sup>23</sup> Birdwhistell, Ray L. (1952). *Introduction to kinesics: an annotation system for analysis of body motion and gesture*. Louisville: University of Louisville Press

### 3.3.2 *El mantenimiento de la lógica segregadora del habitus a través de la simbología estructurante de la propuesta de Pierre Bourdieu*

Por el contrario, existe, a nuestro juicio, un tercer aspecto que convierte en acreedor a Bourdieu de un merecido reconocimiento. Nos referimos a la asunción de un papel destacado que le permite erigirse como protagonista del esfuerzo posmodernista, en el afán de este último por superar las obstrucciones modernistas frente al acceso a la problemática equivalencia sujeto-objeto. Ello es independiente del hecho de que, desde nuestra visión, en ningún momento el sociólogo francés se acerque al logro de dicha equivalencia. Lo que verdaderamente nos interesa subrayar aquí es que la comprensión de la óptica elaborada por Bourdieu a lo largo de su obra y, en especial, la aportada desde su noción de *habitus*, permite identificar algunos de los inconvenientes teóricos clave, a los que se enfrenta el desarrollo de modelos de diagnóstico educativo focalizados en la detección y superación de brechas generadoras de desigualdad.

En nuestra opinión, Bourdieu (1979, 1980, 1998 y 2001), lejos de invalidar la propuesta de Mauss, se plantea superarla, para lo cual se esfuerza primeramente por extraer el espacio para la acción humana del zócalo pre-discursivo en el que este último la entierra, con la intención de embarcarlo en la esfera de lo simbólico, facilitando de este modo su exposición frente a las erosiones de los agentes de la actividad humana. El problema es que esta exposición se consigue sólo en parte, pues la trascendental e influyente identificación que hace Bourdieu de los procesos simbólicos que mejoran la comprensión del comportamiento humano, los cuales encuentran como fuente de inspiración referencial el escenario [finito] de la objetividad, acaba por superponer el conjunto de estos procesos a ella, como si esta misma se tratara de una capa de significado sobre la que se asientan las acciones de los actores y que se revela impermeable a la posible influencia ejercida por éstas. Así pues, el *habitus* psicosociológico pivotante sobre la indiscutibilidad de la biología en Mauss, segmentado por brechas que hacen de la textura sociocultural una suma de elementos independientes, lo que por otro lado la desprende de todo carácter holístico, es sustituido por un nuevo *habitus* edificado sobre una objetividad que ya no es un zócalo para la acción sino una subcapa de la misma, estableciendo sus segmentos sociales a modo de edificación, esto es a partir de la construcción de muros que permiten compartir una misma textura, al tiempo que hacen de separadores. De este modo, nos encontramos con una misma noción que, desde una perspectiva vertical, reproduce, en el caso de Mauss, la



desigualdad desde la base, es decir por abajo, a partir de argumentos inamovibles tales que la «teleología inconsciente del espíritu» (Mauss, 1924; citado en Harris, 1979); por el contrario, la reproducción de la desigualdad, según el análisis que hacemos de Bourdieu, se produce fundamentalmente en la superficie de la acción, y se sustenta en la falta de dinamismo de unos actores abocados a permanecer en una misma parcela por la falta de recursos disponibles en ésta para la apropiación discursiva y consiguiente superación de los separadores construidos por esta misma vía.

En base a lo expuesto, estamos en disposición de afirmar que los principios educativos de Mauss, según los cuales objetos en formación imitan a sujetos autorizados en sus labores de ordenación y probación, absolutamente compatibles con explicaciones sustentadas, como puede entreverse, con dinámicas de imposición y diferenciación, cuyo ejemplo de mayor impacto es probablemente el de la dominación, siguen rigiendo, aun con ligeras modificaciones, como lógicas fundamentales en el habitus bourdieusiano. Ello indica, a priori, que, siguiendo estos modelos, las prácticas transformadoras propias de la educación y objeto de toda acción planificada para combatir la desigualdad sólo encuentran margen, independientemente de las fragmentaciones teóricas que se planteen para cada unidad espacial, para un posible cambio de posición. De este modo y si nos ceñimos a las mujeres, pareciera que la aspiración de éstas, tras ser objeto de estas programaciones educativas, debiera plantearse como el tránsito desde la posición de dominada al de dominadora. He aquí un ejemplo de trazado de la brecha de género desde la ciencia social, que sostiene por sí mismo nuestra insistencia en promover desde las acciones educativas y gracias a la capacidad humana de lenguaje, la recreación de un espacio de la subjetividad, texturizado lingüísticamente y bidimensional, en el que las relaciones no aparecen regidas por posiciones a uno u otro lado de las brechas sino que se definen por acuerdos, estos últimos consecuencia de la comprensión mutua accesible por negociación discursiva de los significados, en otras palabras desde la intersubjetividad.

El planteamiento de un espacio igualitario para la acción humana en general, así como para la praxis educativa por la que nos interesamos aquí, debe superar esta concepción laminada, por la que la capa superficial en la que tienen lugar las acciones, definida a través de una serie de ajustes socioculturales que se realizan a partir de la proyección de la capa inmediatamente inferior, parece ir fundiéndose con esta última conforme los citados ajustes devienen totalmente estables. La capa inferior se presenta de

este modo como una historia petrificada e incuestionable, casi legible siguiendo un método dendrocronológico, como asumiendo metafóricamente el trazado de equivalencias lógicas entre las formas de procesar los hechos históricos y las de los anillos internos de los árboles, la cual se invoca a través de ciertos ritos socioculturales para acabar aflorando cíclicamente con objeto de entorpecer el cambio y las transformaciones en la superficie de acción, al tiempo que actúa como si se tratara de una gravedad que atrae a dicha superficie hacia sí misma. Desde esta perspectiva, el cambio es percibido, pues, como una amenaza a la estabilidad, mientras que esta última parece erigirse como razón fundamental de nuestro universo social, trazado a semejanza del universo natural. La estabilidad, como el análisis semiótico de cualquier obra de arte del renacimiento florentino pone de manifiesto, llama implícita y explícitamente al orden, a la simetría, a la forma regular, en definitiva, todo ello requiere partir de una noción de totalidad a la que irremediabilmente se accede desde una orientación hacia el significado, establecido éste por los órganos dominadores (ciencia, justicia, tecnología, poder político, poder económico...), en lugar de hacerlo hacia el sentido puesto en práctica por los actores.

A este respecto, en el caso de Bourdieu, resulta sencillo observar cómo en su intento por totalizar el espacio abusa de la estadística (particularmente en *La Distinción*), encerrando a los actores en estructuras de significado preestablecidas por la ciencia social y clavando los pies de éstos a la superficie de unas subdivisiones del espacio de lo simbólico cuya compleja constitución teórica las convierte, por otro lado, en difícilmente apropiables (y, de igual manera, difícilmente activables discursivamente para la adquisición de movimiento) para la mayoría de personas —por muy diversas razones, entre ellas la elitización de la ciencia que el propio autor, quizá sin quererlo, promueve y explicita en su *Homo-Academicus*<sup>24</sup> (1984)—. Esta cuestión ha sido sometida a la crítica feminista. De este modo, el espacio para la acción social que trata de explicar queda invalidado para tal propósito por el modo que elige para aproximarse al mismo, al tiempo que, por el contrario, gracias a su petrificación con vocación perpetuadora queda perfectamente habilitado para su descripción haciendo uso de los mismos medios.

---

<sup>24</sup> En español: Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI

### *3.3.3 La recreación de un espacio subjetivo para el aprendizaje como propuesta preliminar de superación de la estaticidad del habitus bourdieusiano*

En nuestra opinión, la superación de estos planteamientos estatizadores pasa no únicamente por la necesaria implicación de los actores, sino también por la democratización del aprendizaje, lo que invita a la reflexión en torno a la aplicación de modelos de enseñanza-aprendizaje basados en la relatividad de los roles docente-discente. Nuestra propuesta, como ha quedado claro en nuestra reflexión hasta el momento, no supone un análisis de la sociedad de nuestros días bajo el prisma de la crítica al posmodernismo de autores como Bourdieu, sino, más bien, otro intento por poner de manifiesto la agonía que en la actualidad vive un modelo de pensamiento vehiculado por el ideal del progreso. En este sentido, abogamos por una ciencia social holística y empírica sin complejos, que evite nutrir su cientificidad del reflejo de las ciencias tradicionales, logre escapar de la racionalización de las disciplinas técnicas para adentrarse en el estudio de la subjetividad y renuncie a acaparar un conocimiento que merece también ser manejado por quienes lo llevan a la práctica, para pasar a preocuparse, fundamentalmente, por el entendimiento de las formas en que éste es construido.

En el caso de la educación y en concreto del diagnóstico y la evaluación, creemos que al aprendizaje debe valorarse de forma independiente al grado de similitud y armonía puesto en práctica por el alumnado con respecto a unos contenidos secundados por los modelos de pensamiento considerados más eficaces, o a los formatos comunicativos que asumen las argumentaciones de dichos modelos, y que se utilizan para imponerse a otras gracias al papel oficial que desempeñan en la definición de la canonicidad de un medio sociocultural determinado. En otras palabras, creemos que la evaluación no debe situarse con arreglo al contexto reducido y determinado de la objetividad, sino por las propuestas para la transformación de éste constatadas en las producciones del alumnado, lo que significa que se parta de la subjetividad de éste. Un ejemplo muy ilustrativo de este problema en la actualidad es la jerga estadística de la que se nutre la esfera del poder político y que por ello mismo éste legitima, la cual no sólo inunda los discursos ideologizados de los medios de comunicación, sino que sufre una transformación de discurso de tipo intelectualoide a patrón cognitivo fiable, que las instituciones como la escuela tienden a vehicular y las personas tienden a interiorizar, integrándolo estas últimas a su aparato cognitivo con objeto de nutrir también a sus propios argumentos, construyendo de este modo una suerte de

sistema de política doméstica que les permite salir airoso en la mayoría de negociaciones frente a los oponentes discursivos de la vida cotidiana.

Por este motivo, nuestra perspectiva del diagnóstico para el análisis de las transformaciones educativas no contempla tanto la supuesta realidad a la luz del dato descriptivo, como las estrategias que emplean los actores frente a ésta, tanto si sus posturas a lo largo del proceso son conciliadoras, sumisas, de resistencia, transformación o indiferencia. En este sentido, creemos que la descripción de una sociedad en un momento efímero no aporta demasiado cuando se trata de transformar una situación de desigualdad; antes bien, creemos fundamental tratar de entender el trazado discursivo que las personas realizan de su sociedad, de qué tipos de argumentaciones hacen uso, qué referente o referentes adquieren en la recreación tanto espacial como temporal de su radio de acción, qué estrategias para la negociación ponen en marcha, de qué fuentes se nutren, o cuáles son los materiales y tecnologías culturales que emplean. La socialización escolar se centra en cómo un estado enseña a aprender. Ahí radica, en nuestra opinión, uno de los mayores objetos de interés para el estudio de la institución educativa.

### *3.3.4 El equilibrio simétrico del habitus bourdieusiano frente a la igualdad de género*

Existe un aspecto que comparten los enfoques estructuralistas, muy presente en toda la obra de Bourdieu, apareciendo desarrollado de forma especialmente ilustrativa y precisa en su noción de *habitus*, el cual nos ha servido de referente en nuestro esfuerzo por detectar en primera instancia y analizar su impacto en segunda, los motores en la generación discursiva de subjetividades, y el papel de éstas como habilitadoras de espacios igualitarios o no. Se trata de analizar desde la perspectiva del movimiento que aporta la vocación transformadora de la educación, los sistemas dicotómicos totalizadores, caracterizados por el estructuralismo y enfoques afines por su orientación mantenedora y reproductora.

Si tratáramos de adaptar por la fuerza el *habitus* de Bourdieu a un espacio bidimensional, como el que exponíamos en el capítulo 1 siguiendo la propuesta de Latour (2006), o como el propio Bourdieu hace quizá forzado por la bidimensionalidad que invita a asumir el papel impreso, lo que lleva a cabo además tanto para referirse al espacio (1979: 62-63, 99, 140-141, 209, 296, 300, 392, 394, 527; 1980: 354, 460) como al tiempo (1980: 339, 361, 409, 411, 415, 417, 424), no sólo en su período de madurez sino también reafirmando al final de su obra (1998: 24), estaríamos ante una inmensa cuadrícula en la

que predominan ejes verticales y horizontales, que en ocasiones se superponen y que conforman sistemas perpendiculares, los cuales invitan al trazado de diagonales, tangentes, circunferencias y semicircunferencias que representan, presuntamente a escala, el escenario en el que tiene lugar la acción humana. Aquí son muy reseñables dos aspectos determinantes en lo que respecta a la detección diagnóstica de la desigualdad:

- 1) El espacio de la temporalidad del *habitus*, definido por Bourdieu (1979) por medio de ritmos, ciclos y otras estructuras constantes, orientados en nuestra opinión a sobrevalorar las acotaciones (lo que demuestra que el autor parte de una concepción finita del espacio simbólico) en detrimento de los cambios de velocidad y sentido que convierte en potencialmente infinitos la capacidad humana de lenguaje, hace percibir como cambio lo que desde la perspectiva de la relatividad que aquí asumimos no puede ser considerado como tal por su mera exposición a través de valores constantes. Como tratábamos de mostrar en el capítulo 1 y quizá seamos capaces de conseguir en esta ocasión gracias al fuerte componente ilustrativo del planteamiento del autor francés, creemos necesario que la investigación social transformadora supere la imposibilidad de captar el movimiento desde visiones totalizadoras que acotan explícitamente los cambios, los detienen a través de la privilegiación de unidades de medida que sólo los reconocen como movimientos constantes desde los que es sencillo trazar equivalencias lógicas que los oficializan como estándares, dentro de los cuales las posibilidades transformadoras infinitas del lenguaje quedan limitadas a unas pocas, y sutilísimamente compiladas, en un proceso que consigue sin dificultad pasar desapercibido, como simples probabilidades dentro de una posibilidad, es decir sin percatarnos de que las primeras quedan encerradas en una versión reducida de las unidades que componen las segundas. Butler (1999) advierte que la conceptualización de Bourdieu en torno a la dimensión temporal del *habitus* afecta negativamente a la capacidad de las mujeres para revertir su situación de desventaja, lo que pone de manifiesto subrayando que la metáfora espacial de los campos se convierte en reificadora desde el momento en que no tiene en cuenta que las distintas posiciones son inicialmente efectos temporales dependientes de formas inestables de agencialidad de los diferentes capitales (Devreux, 2010). Según este planteamiento, por mucho que Bourdieu (2001) se esfuerce por dar un papel determinante al lenguaje, este último aparece encerrado y contextualizado (es decir, como objeto, nunca como agente activo del proceso de contextualización), quedando relegado a un importante instrumento convencionalizado que las personas utilizan para

logar muchos de sus fines, el cual se manifiesta con tal estridencia objetiva que se convierte en principal objeto de deseo de disciplinas tan descriptivas como la lingüística estructural. Obviamente, Bourdieu evidencia aquí manejar una noción de lenguaje diversa de la nuestra, en la cual no distingue la lengua, como vehículo convencionalizado de la cultura en el escenario de la objetividad, y por tanto privilegiado sensor para la medición de los espacios objetivados, de forma particular en aquellos que son totalizados, y detectable mediante la identificación del enunciado típico de la lingüística estructural; del lenguaje, textura del espacio de la subjetividad el cual recrean los seres humanos con objeto de llevar a cabo sus acciones, único agente contextualizador, herramienta indispensable para el aprendizaje y el pensamiento (Vygotsky, 1995) y auténtico responsable de que las personas seamos capaces de crear, inventar, definir o hacer, literalmente, cualquier cosa, a nuestro juicio detectable y analizable a través del enunciado bajtiniano.

- 2) La homología de los espacios del *habitus*, la cual es explícitamente reconocida y sostenida por el propio autor de la siguiente forma: «Teniendo en mente [...] particularmente el hecho de que los esquemas generadores del *habitus* se aplican, por simple transferencia, a los dominios más diferentes de la práctica, comprendemos inmediatamente que las prácticas o los bienes que son asociados a las diferentes clases en los diferentes dominios de la práctica se organizan según estructuras de oposición que son perfectamente homólogas entre ellas dado que son todas homólogas del espacio de las oposiciones objetivas entre las condiciones» (Bourdieu, 1979). Ello muestra que los contornos del *habitus* no sólo son regulares, sino que sus divisiones internas se presentan de forma simétrica: en otras palabras, el lenguaje deja de ser una herramienta con capacidad para la habilitación de los espacios para la negociación para convertirse en una vara de medir subdivisiones por la simple negación de la superficie que queda separada de su homóloga al otro lado por una mediana; o, dicho incluso de otro modo, estas subdivisiones aparecen como inamovibles e irremplazables, lo que las convierte en necesarias, justificando de este modo su existencia. Es decir, si sobre ellas se reparte, por decirlo de algún modo, la desigualdad, ésta hallará en la textura de su subdivisión los componentes necesarios para su rápida fosilización e integración en la subcapa de una objetividad zanjada según estos mismos principios. Todo ello sucede, naturalmente, en total ausencia de los actores, quienes, ajenos a toda noción de intersubjetividad, han aprendido que la inmensidad de su lenguaje necesita de referentes materiales como

garantía del entendimiento, lo que les fuerza a canalizarlo por las angosturas de la representación política de la objetividad. El proceso se inicia mermando la capacidad potencial de éstos para la emisión de producciones infinitas, limitándola a una toma de posición entre dos posturas antagónicas, que carece además de valor en sí, dado que ésta sólo presenta interés como confirmación de la expectativa de respuesta establecida de antemano por el *habitus*. En base a ello, creemos poder afirmar que el *habitus* bourdieusiano, a diferencia del de Mauss, este último refrendado directamente por la biología, ya no se funde con los estratos subyacentes de la objetividad naturalizada biológicamente como sucedía en la propuesta del autor de *Las Técnicas del Cuerpo*, sino que tiende a extender y ensanchar la objetividad “hacia arriba”, haciendo separadores de las medianas que se sitúan entre las diferentes subdivisiones. Éstas sirven no sólo para reproducir en el plano simbólico las categorías de la naturaleza, sino para darles continuidad, esta última ya sustentada por la objetividad. Pero además, cada una de estas subdivisiones se rige por jerarquías internas, en las cuales Devreux (2010) logra ubicar el género: «una clase o fracción de clase es también definida por todo un conjunto de *características auxiliares*<sup>25</sup> entre las que se encuentra el sexo, que, junto a la edad, el lugar de vida o la pertenencia étnica, es calificada de “propiedad secundaria”<sup>26</sup>». En cada una de las distintas subdivisiones del “esquema sinóptico de oposiciones pertinentes” de Bourdieu (1980 y 1998) coexisten entremezclados —aunque manteniendo, como se ha visto, diversos niveles jerárquicos internos— un sinfín de elementos de todo tipo cuyo origen vinculamos tanto a la naturaleza como a la objetividad: tal es el caso de la parcela de lo “seco”, en la que coexisten junto a dicho elemento lo masculino, dominante, sagrado, pero también el fuego, el sol, la luz, el cielo o el color rojo; o su opuesta parcela de lo “húmedo”, en la que encontramos lo femenino, la naturaleza, lo sagrado, la izquierda, lo dominado, el frío, la noche o el invierno. Siguiendo un apunte que realiza Flecha (1997) sobre una autovinculación de Bourdieu al constructivismo, creemos que la rigidez que su teoría pone de manifiesto para la distribución de los elementos que sostienen el plano de lo simbólico, convierte a la sociología de Bourdieu en una especie de constructivismo de muros-separadores, los cuales se tornan insalvables para los dominados pero absolutamente vulnerables para los dominadores. Como subrayan numerosos autores pero de forma especialmente brillante Habermas (1987a y 1987b), la

---

<sup>25</sup> *Énfasis en el original*

<sup>26</sup> *Comillas en el original*

superación de la desigualdad pasa por que las relaciones se produzcan en base a la intersubjetividad, lo que nos invita a asumir una perspectiva lingüística de un espacio independiente que nosotros consideramos subjetividad.

### *3.3.5 La activación intersubjetiva de las acotaciones del habitus*

Se ha incidido aquí con reiteración en la rigidez de la propuesta teórica de Bourdieu. Sin embargo, creemos interesante tenerla en cuenta en tanto también reconocemos en ella la gran aportación que supone el ofrecimiento de una panorámica detallada de la objetividad, es decir una instantánea que, como tal, aparece como detenida, pero que describe pormenorizadamente la realidad desigual a la que se enfrenta la sociedad en general y la institución educativa en particular, y que es independiente del hecho de que el autor francés no encuentre la forma de implicar a los actores con objeto de modificarla. Como se ha tratado de mostrar, la constitución estructural de la sociedad, lo que se lleva a cabo mediante la instalación de separadores que sirven de referentes al plano de lo simbólico, colabora en la retroalimentación de los ciclos de la desigualdad acotados por las esferas de lo simbólico y de la objetividad, pues los citados separadores, paradójicamente, una vez instalados, se revelan como impermeables a los argumentos discursivos, cercándolos, lo que supone para las personas la edificación de muros que para aquellas dominadas se tornan insuperables, mientras que las dominadoras disponen del poder formal que les otorga su posición en el *habitus* para elevarse con facilidad por encima del citado cerco simbólico.

El espacio igualitario que tratamos de recrear aquí, al contrario de lo que pudiera pensarse, se encuentra igualmente cercado, pero sus muros y contornos son discursivos (Bajtín, 1982 y 2011), mientras que su habilitación se produce a través de las pretensiones de validez, rectitud, verdad, veracidad o de éxito que Habermas (1987a y 1987b) extrae en su crítica de la racionalización, erigiéndose en un nivel lingüístico subjetivo que se mantiene conectado a la objetividad fundamentalmente por el principio de verosimilitud respecto a ésta, al tiempo que intenta influir en la constitución de la misma. Como se ha visto, el espacio que recrea Bourdieu es concreto y finito, cuando la entrada en la sociedad de la información y las aportaciones de Castells (1996, 1997 y 1998) han puesto de manifiesto todo lo contrario: las formas de resistencia, y con ellas las formas para proyectar una nueva sociedad, son infinitas. A este respecto, Marín y Pacheco (2011) y Pacheco (2012) añaden que la revolución digital ha servido para variar, incluso, las formas de mediación semiótica,



lo que ha sido posible gracias a la entrada de los llamados mediadores digitales. En concreto, bajo éstos subyace un lenguaje complejo (el lenguaje de programación del *software*) que les permite ofrecer respuestas infinitas dirigidas a las personas, floreciendo una nueva verosimilitud que, en consecuencia, da acceso a un nuevo escenario de la subjetividad, en el interior del cual la comprensión mutua es denominada “intersubjetividad digital” (Marín y Pacheco, 2011; Pacheco, 2012).

### **3.4 Propuestas educativas para la liberación de la mujer del *habitus*: resistencia y proyecto desde diagnóstico y evaluación frente a las lógicas de la dominación**

Como se ha tratado de mostrar, las teorías de la reproducción, y en concreto el desarrollo bourdieusiano de la noción de *habitus*, constituyen un entramado arquitectural teórico por el que fluyen con facilidad lógicas regidas por las imposiciones formales de unos colectivos sobre otros, como es el caso de la dominación o de la opresión, que, en lo que concierne al género, encuentran su asociación más directa con el problema de la violencia contra las mujeres. Éste, sin embargo, como todos los problemas que adquieren visibilidad pública a través del canal principal previsto para tal propósito en nuestra sociedad, aquel político, queda simplificado por las angosturas de este último, paradójicamente aptas para el fluido de datos estáticos, lo que tiene lugar en un proceso que denominaremos de contra-compilación por su analogía invertida con la mediación ejercida por los lenguajes de programación entre las personas y los dispositivos tecnológicos digitales. En este sentido, los medios de comunicación de masas representan el ejemplo perfecto en el logro de la relación lógica por la que la mayor visibilidad para un problema es obtenida desde la puesta en práctica discursiva de datos en mayor medida estáticos, y aquí nos referimos obviamente al dato estadístico.

#### *3.4.1 Objetividad frente a subjetividad en la detección diagnóstica de la desigualdad*

Vemos, a menudo, desatendido el hecho de que el uso del dato estático por parte de las teorías de la reproducción supone, no sólo una simplificación necesaria de los procesos que intervienen en la definición de los problemas que guardan relación con la igualdad, sino una preparación de los mismos para garantizar su manejabilidad en un entorno social compartido, lo que tiene lugar persiguiendo dos orientaciones fundamentales:

- 1) Por un lado, la que tiene que ver con la interiorización directa por parte de las personas, y que tiene como objeto reducir al máximo la diferencia entre el elemento sociocultural, tal y como aparece en ese medio, y la forma interna que adquiere una vez éste es individualizado. Esta dinámica la interpretamos de acuerdo al proceso que Vygotsky (1979) denomina internalización, según el cual las operaciones que aparecen en el medio sociocultural son sometidas a transformaciones cuando son interiorizadas por la persona, no resultando pues copias análogas en uno y otro medio. El abuso del dato cuantitativo, por tanto, fomenta la mera asimilación unitaria del mismo por parte de las personas; en otras palabras, favorece que el aprendizaje de las mismas quede reducido a una sencilla operación de traslado al medio subjetivo, el cual emerge prácticamente adyacente al objetivo, hasta tal punto que el entendimiento mutuo necesario para la construcción de un espacio para la acción humana podría definirse según estos modelos en términos de interobjetividad, en lugar de hacerlo como intersubjetividad. Todo ello sin olvidar que la objetividad, si bien incluye referentes directos que hacen sencilla la comprensión mutua, presenta como inamovibles las formas legitimadas de desigualdad, las cuales se tornan invariables en mayor medida aún si cabe por el empuje en la promoción de la reducción del espacio subjetivo (desde el que en nuestra opinión se construye la igualdad) que este tipo de dato realiza.
- 2) Por otro, la que se ocupa de la transformación de la objetividad. Como se ha visto en el desarrollo de la noción de *habitus*, el impacto de los discursos estadísticos suele ir dirigido a la promoción de problemáticas relacionadas con la ordenación social, así como a la resolución desigual de éstas. La visión que las lógicas exclusivamente cuantitativas privilegia es la de una realidad reducida a una objetividad perfectamente establecida que aísla (como, por ejemplo, dejando sin espacio a la subjetividad) o escinde dentro de la misma objetividad (como sucede en la creación de un espacio de lo privado para la reclusión de los colectivos que amenazan la estabilidad y el orden de ésta, siendo las mujeres quizá el ejemplo más flagrante de ello, pero considerando también a la etnicidad, la clase social o la religión). De este modo, la objetividad, y dentro de ella el escenario de lo público como lugar para la ordenación social y según lo expuesto la discriminación eficaz, pretende convertirse, quizá nunca mejor dicho, en medida de todas las cosas, acaparando el interés mayoritario de unas ciencias sociales cuyos métodos raramente trasgreden los límites entre objetividad y subjetividad, como sucede de forma especialmente ilustrativa con la semiótica y la lingüística estructural,

fundamentalmente por el desinterés mostrado por estas disciplinas por el lenguaje en detrimento de los códigos que sirven para objetivar al mismo.

En definitiva, el nacimiento de las ciencias sociales tiene lugar en el marco de una racionalidad compatible en principio con las ciencias tradicionales, lo que favorece su canalización política conforme las primeras van abandonando el influjo positivista, privilegiando en todo caso su interés por la objetividad así como por el mantenimiento de la misma. Este último aspecto explica el auge e influencia de disciplinas afines a dicho mantenimiento, como sucede no sólo durante el posmodernismo con las teorías de la reproducción en educación, sino también en el modernismo con la tradición funcionalista-estructuralista. Este hecho histórico retiene nuestra atención por su ya expuesto aquí impacto tanto en el plano interno en cuanto a cognición, como en el externo en cuanto a ordenación social, situándose cercano al planteamiento de Goffman entre lo personal y lo político (Kian, 2010), y representando una versión más actualizada de distinciones clásicas como la de público-privado, incapaces a la postre de trascender la barrera teórica de la subjetividad.

La entrada en la sociedad de la información y con ella la exposición de las personas a los nuevos mediadores digitales, caracterizados por proveer respuestas múltiples e infinitas gracias a una estructura rígida (*hardware*) que basa sus operaciones en diversos lenguajes (el código binario, los distintos lenguajes de programación...), precipitan la responsabilidad de la escuela en el fomento de acciones pedagógicas sustentadas en modelos igualitarios de ciencia social en los que sea protagonista el estudio de la intersubjetividad (Marín y Pacheco, 2011) y que se encuentren orientadas a combatir la amenaza de las nuevas formas de discriminación fomentadas por la emergente racionalidad digital; de entre estos modelos, destacamos el esfuerzo de Flecha y colaboradores en el desarrollo de su propuesta así denominada del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Aubert *et al.*, 2008).

#### *3.4.2 Combatiendo la brecha de género desde aproximaciones dinámicas: el enfoque doing gender*

No obstante lo anterior, reconocemos en estas arquitecturas teóricas la utilidad y validez en la obtención de instantáneas locales o globales de la realidad, las cuales se tornan suficientemente accesibles en términos de diagnóstico desde aproximaciones cuantitativas clásicas. La mera descripción de estas instantáneas, sin embargo, de manera especial en el

abordaje de realidades que guardan relación con la educación, y más aún si el interés principal radica en la igualdad, resulta insuficiente si todo ello no aparece acompañado de acciones orientadas a trascender, fundamentalmente, su estaticidad temporal, lo que a nuestro juicio se hace posible complementando el análisis desde el plano subjetivo.

En el ejemplo concreto de la violencia, como se ha visto uno de los ejes principales en torno al cual giran las propuestas políticas en relación al género, estas teorías inciden recurrentemente en el, desde nuestra perspectiva, error, de pretender reducir los distintos grados en los que ésta, según los instrumentos de medida empleados, se manifiesta; en otras palabras, la violencia se detecta y se mide como una naturaleza muerta que como tal puede separarse de los actores, esto es del discurso de éstos, cuya presencia equivale a un valor según una graduación determinada que goza de un reconocimiento, pero que, como mucho, muestra una tendencia describable con una dirección, en un proceso en el que la vinculación con una puesta en práctica no aparece en ningún caso como necesaria. La compañía del consabido inmovilismo acarrea irremediablemente el afianzamiento de la verdadera brecha de género.

Por otro lado, esta lógica, encerrada en las subdivisiones homólogas y simétricas que conforman los separadores del *habitus*, favorece, nuevamente, la asunción de un discurso hegeliano en el que pareciera como si el canal comunicativo típicamente político, constando éste de una sola entrada para los emisores-sujeto y una sola salida para los receptores-objeto, planteara al hombre como negación de la mujer y viceversa. Ello pone de manifiesto, en concreto en el espacio privado de la familia, el patrocinio insultante de visiones que dibujan a hombre y mujer, esencialmente, como mutuamente complementarios; hecho que, por otro lado, disimula eficazmente las argumentaciones de tipo numérico que permiten repartir de forma fácil y segura, esto es justificada y en consecuencia legitimada, los privilegios entre los miembros de un sexo (el de los hombres) en detrimento del otro (el de las mujeres), lo que acarrea como consecuencia que la complementariedad no se establezca en base a criterios de igualdad sino a partir de otros con total claridad jerarquizados, bajo la consigna absoluta de mantener el orden sexuado.

En este sentido, nuestro esfuerzo, a diferencia del determinismo sugerido por estas teorías y de acuerdo con la necesidad apuntada por Torres (1991) de desarrollar modelos educativos que ofrezcan una salida a las personas desde la participación, radica también en tratar de enfocar este problema de forma que pueda ser resuelto por los propios actores. Y

creemos que diagnóstico y evaluación, ambos desatendidos tradicionalmente por la ciencia en su vocación transformadora, representan importantes recursos para la consecución de estos propósitos igualitarios.

En el caso de los estudios de género, la propuesta *doing gender* aporta una visión que logra conciliar los planteamientos que, desde una situacionalidad estática, reservaban las transformaciones para el plano cultural y por ende moldeable del género, asumiendo como tal la rigidez biológica y por tanto inmutable del sexo. Como ponen de manifiesto Candace West y Don Zimmerman (1987), creadora y creador del enfoque, a través de una meta-categoría, como veremos revolucionaria y que denominan “sex-category”, las mujeres se encuentran particularmente expuestas ante acciones orientadas a confirmar los postulados pre-discursivos, lo que en el marco pedagógico institucional manejado aquí supone promover desde la contextualización secundaria formatos de género que encajen con aquellos asociados a mujeres y hombres durante la contextualización primaria. El principal problema que emerge preliminarmente en cuanto a la detección de la desigualdad mediante la exploración de la citada meta-categoría, como bien apunta Judith Gerson (1985), es que, en ocasiones, la *sex category* define sólo las muestras más extremas de esencia de mujer o de hombría en configuraciones sociales reservadas a miembros de una única posición, como puede suceder con unos vestuarios o un salón de belleza. El apunte de Gerson a la luz de la cotidianeidad privada propia del ámbito familiar, no hasta ese grado en el ámbito escolar, nos complica el tratamiento metodológico inicial del padre y la madre desde una perspectiva cuantitativa, dado que no podemos considerar que ambos conformen un frente común, lo que se convierte en un nuevo argumento a favor del estudio etnográfico que en segunda instancia ha sido llevado a cabo.

Con ello, insistimos, no queremos en absoluto restar relevancia a los datos cuantitativos que describen superficialmente la violenta realidad contra las mujeres, sino poner de manifiesto que éstos pueden servir para ocultar los procesos con capacidad real para explicarlos. En este sentido, nuestro propósito aquí es el de incidir en que, desde una perspectiva pedagógica, es complemento necesario que todo ello sea puesto en movimiento, siendo las personas, es decir hombres y mujeres en conjunto y no como colectivos definidos desde su atrincheramiento complementario a uno u otro lado de la brecha, las encargadas de llevar a cabo las acciones orientadas al logro de tal propósito. En definitiva, creemos que, en el caso del género, los enfoques estáticos que no plantean la entrada en movimiento de

los significados practicada por los objetos devenidos sujetos, lo que supone por otro lado nuestra particular definición de la práctica del género, favorecen, más que la igualdad, la guerra entre sexos, buscando empoderar, y este aspecto -creemos- es positivo, a las mujeres. Este empoderamiento, sin embargo, no debe surgir como contrapeso del poder que la tradición patriarcal ha concedido a los hombres y que, de acuerdo con Cohen, Berger y Zeldich (1972) y Ridgeway (1992), asocia en los planos social y cognitivo a lo masculino, como categoría de análisis, mayor prestigio, notoriedad y valor en relación a lo femenino. La postura defendida aquí, en definitiva, pretende luchar contra los nuevos esencialismos de género, los cuales creemos íntimamente relacionados con el establecimiento de brechas basadas en significados estáticos.

Pero volviendo a un matiz que nos ocupaba algunas líneas atrás, creemos necesario subrayar la, por respetar la terminología de West y Zimmerman (1987) y West y Fenstermaker (1995a), omnirelevancia del género, pues su vinculación a la más rígida condición de la naturaleza y como tal integrante original del universo pre-discursivo, el sexo, favorece el reforzamiento de la brecha y con él la estatificación de la desigualdad desde discursos patriarcales, con la clara intención de someter a un sexo bajo el otro. La estrategia, en este caso, no se encuentra siempre focalizada en la negación de la desigualdad, pudiendo simularse su reconocimiento bajo el influjo de principios paternalistas, sino que tiende a estatizar a ésta. La desigualdad de género deviene así una unidad transversal que, a través de los discursos segregadores, se presenta como compatible para integrarse como un corte longitudinal de la historia que mantiene su carácter estático. Ello nos invita a pensar que, en un sentido metodológico de diagnóstico, la brecha es más vulnerable al tiempo que al espacio, es decir al movimiento que a la práctica concreta focalizada sobre un aspecto del género. Pero, al mismo tiempo, la transversalidad longitudinal del género presenta un dilatado recorrido perfectamente trazable desde una óptica retrospectiva que amenaza constantemente con confundirse con los orígenes de la humanidad (de hecho abundan las voces en este sentido que pontifican sobre las supuestas diferencias originales —obviamente desiguales— asociadas al sexo inherentes al ser humano) y, con éstos, con los determinismos que imponen las leyes de la naturaleza. Por todo ello creemos que el movimiento es el más elemental y necesario principio igualitario.

### 3.4.3 *Doing gender y agencialidad: influencia de Harold Garfinkel*

Creemos que la inclusión de la anteriormente citada *sex-category* por parte de West y Zimmerman (1987) da acceso a una noción de capacidad de acción o agencialidad asociada al género, lo que resulta trascendental para la conciliación de nuestro propósito de empoderar nuevos sujetos desde la educación. Como la autora y el autor reconocen, la *sex-category* es extraída de la etnometodología de Garfinkel, autor también influyente en la noción dinámica de lo social expuesta por Latour (2006) y abordada con más detalle en el capítulo 1. Para Garfinkel (1976), el género se forma a través de las interacciones, las cuales, en el momento en que tienen lugar, sirven para crear nuevas estructuras de interacción. La pregunta central que se plantea la etnometodología es la siguiente: «¿cómo los humanos construyen y reproducen la sociedad, transformándola indefinidamente?» (Chabaud-Rychter, 2010). Curiosamente la respuesta que el autor ofrece al final de su obra apela al orden de las actividades sociales, cuestión que como se recordará nos ha mantenido ocupados durante la crítica que hacíamos del *habitus*:

**« [...] en cada caso concreto, los miembros, los cuales disponen de una competencia ordinaria, coordinan sus actividades orientadas a producir, manifestar, establecer, dentro de los plazos encarnados por su vida conjunta, los fenómenos de orden de los que se puede dar cuenta local y naturalmente —en otras palabras, los fenómenos que ponen en juego la lógica, la causalidad, las clasificaciones, la temporalidad, la coherencia, la uniformidad, los análisis de detalle, de sentido [...] »**

(Garfinkel, 2001; citado en Chabaud-Rychter, 2010)

La teoría de Garfinkel entra de pleno en el estudio del género en su conocida experiencia focalizada en el comportamiento de la mujer transexual Agnès, en concreto respecto a las respuestas de ésta a las tensiones e incertezas que genera su condición original de hombre, resultado de la cual Garfinkel (1967) enuncia su noción de “pasar”: «pasar implica para Agnès una consciencia permanente de las “características del orden social”<sup>27</sup> (sexuado) que las personas dan por adquiridas y a las cuales se ciñen para actuar racionalmente» (Garfinkel, 1967; citado en Chabaud-Rychter, 2010). Como subraya la socióloga francesa Danielle Chabaud-Rychter (2010), los trabajos de Garfinkel resultan también importantes para entender el desarrollo de la teoría feminista hasta nuestros días. Aunque los momentos en que tiene lugar la experiencia empírica que sustenta *Estudios en*

---

<sup>27</sup> *Comillas en el original*

*Etnometodología* así como la fecha de publicación de dicha obra (1967) son anteriores a la definición de género por parte del feminismo como “sexo social”, lo que resulta determinante para que Garfinkel no distinga entre sexo y género, es muy reseñable que nos encontremos ante una noción de sexo-género en este autor que «es analizada como socialmente construida, como un logro social continuo de los miembros de la sociedad» (Chabaud-Rychter, 2010). Esta concepción concuerda con los trabajos feministas recientes, en los cuales ya no aparece tan marcada la distinción típica de los años 70 entre el sexo como factor meramente biológico y el género como social, apuntando una sintonía con los influyentes trabajos de los *cultural studies*, para los cuales no únicamente las conceptualizaciones de las diferencias biológicas de sexo son histórica y socialmente construidas, sino que también lo son los propios cuerpos sexuados (Chabaud-Rychter, 2010). En palabras de Madeleine Akrich, socióloga, como Latour, de la teoría del actor-red: «el sexo es entonces considerado como un aspecto del género, es decir una manera particular de construir las diferencias apoyándose sobre lo biológico» (Akrich, 2002; citada en Chabaud-Rychter, 2010).

Chabaud-Rychter (2010) realiza un valioso contraste entre las propuestas de Garfinkel (1967) y la de West y Zimmerman (1987), subrayando en ambos trabajos un aspecto para nosotros trascendental y que anteriormente adelantábamos: se trata de la noción de agencialidad. Para la autora francesa, la competencia de los miembros expuesta en ambos textos incluye tanto el dominio del lenguaje como el de los conocimientos sociales y morales que subyacen a él, lo que supone implícitamente la capacidad de servirse de éstos de forma inteligente, contribuir a su elaboración e incluso someterlos a crítica y transformarlos: “practicar/hacer el género”<sup>28</sup> no es más que poner en práctica esta competencia, que en el intento de Agnès por fabricarse una identidad de mujer deja en evidencia un conformismo frenético a las normas de género y una formidable capacidad tanto para rechazar una identidad masculina asignada, como para construirse de forma alternativa (Chabaud-Rychter, 2010).

Aunque la agencialidad no es tratada directamente por West y Zimmerman (1987) aun sirviendo su teoría de base para sostener en buena medida investigaciones al respecto

---

<sup>28</sup> Aunque el texto que citamos aquí ha sido publicado originalmente en francés (en el que se hace uso entrecomillado del verbo “faire” -en español “hacer”-), siendo ésta la edición revisada, en él se hace sin duda referencia a la expresión inglesa “doing gender”, empleada por West y Zimmerman en su homónimo artículo de 1987. Creemos que “doing” hace en este caso referencia también a la puesta en práctica del género, por lo que hemos convenido traducir dicho término como “hacer/practicar”.



como la de Powers-Albanesi (2010), la autora y el autor subrayan que la relevancia de la *sex-category* radica en su capacidad para dar respuesta a los requerimientos identitarios propios de la sociedad, los cuales invitan a la pertenencia de las personas al grupo de los hombres o al de las mujeres. Ello no presupone en las personas la conciliación de sus acciones con los postulados que expresa la categoría, sino simplemente incorpora al género al requerimiento humano de poner en práctica acciones frente a los otros. Para West y Zimmerman (1987), el género, de este modo, se convierte en un nodo para la gestión de concepciones de carácter normativo, así como de acciones y actitudes apropiadas que refuerzan y reivindican para esta meta-categoría la pertenencia a uno u otro grupo; en otras palabras, estamos ante un poderoso mecanismo ideológico capaz de producir, reproducir y legitimar lo determinado en la *sex category* (West y Zimmerman, 1987). En definitiva, la *sex-category* no determina las acciones, sino que empuja a las personas al emprendimiento de éstas.

### 3.5 Racionalidad, orden social y coeducación en el marco de la contextualización dinámica

Nuestro interés en el estudio de la generación y mantenimiento de la brecha de género también a partir de significados detenidos (siempre complementados con su puesta en práctica), como se ha dejado entrever, radica no únicamente en su sentido de instantánea de la realidad, sino sobre todo como culminación de una puesta en común compartida que se torna necesaria para establecer, desde el entendimiento que esta acción produce, una discontinuidad histórica. Por estos motivos creemos que cualquier significado estático, incluyendo acciones normativas, representa en educación una oportunidad para ponerlo en movimiento, es decir para contextualizarlo en términos dinámicos. Y, en este marco de estudio, creemos que evaluación y diagnóstico devienen poderosas herramientas dinamizadoras del significado escolar. Desde este punto de vista, toda acción normativa se convierte en realidad en una oportunidad para ponerla en movimiento.

En educación, el trazado de brechas que sirven para segregar segmentos poblacionales entre sí, como sucede con la de género, no sólo pasa por las fases de subjetivación jurídica y posterior puesta a disposición de la ciudadanía desde una canalización comunicativa que encuentra su origen en los planos político, organizacional o curricular, sino que también logra penetrar en el aula, erigiéndose esta última como protagonista de una fase que podemos denominar como ejecutiva, en el interior de la cual enmarcamos a la evaluación.

*3.5.1 Igualdad y contextualización del conocimiento escolar: el ejemplo de la materia “lengua extranjera”*

En el capítulo 2, circunscritos al marco escolar, denunciábamos, desde el ejemplo de un ejercicio de física, el ataque a lo holístico producido a partir del establecimiento de un sesgo pre-discursivo y como tal innegociable, el cual determinaba las posteriores acciones educativas sobre ese escenario. En esta oportunidad, pretendemos explicar la asociación entre la privilegiación de lógicas dominadas por una pre-discursividad y la igualdad, enfatizando en el desarrollo de la noción de coeducación. Dado que nos posicionamos frente a una racionalidad que, cuando emerge en la práctica discursiva cotidiana y científica, lo hace a menudo con tal naturalidad que nos permitiría situarla en el inamovible espacio de lo pre-discursivo, y habida cuenta la mayor afinidad entre racionalidad y ciencia tradicional, y sobre todo a la tensión que, tomando como referencia inicial la obra de Max Weber, se pone de manifiesto cuando la primera se convierte en objeto de estudio de las ciencias sociales, articularemos nuestra exposición en torno a una materia escolar que combina ambas perspectivas (asumiendo su interés por la objetividad al tiempo que su carácter holístico), pero que indudablemente halla su razón de ser en el globalizado mundo de la movilidad y las comunicaciones durante su propia puesta en práctica.

Del conjunto de materias que componen los distintos niveles del sistema educativo, pocas pueden presumir de mayor aplicabilidad en la vida social y laboral que la lengua extranjera, así como de otros rasgos no menos trascendentales tales que: su presencia habitual tanto en espacios adyacentes como en aquellos remotos al centro escolar; la cantidad de material didáctico tanto escolar como extraescolar elaborado orientado a su aprendizaje; la valoración positiva de que goza en ámbitos como el familiar, el laboral, el político o el científico; la posición puntera que ocupa en cuanto a preferencia entre el vasto elenco de actividades extraescolares; o su importancia a la hora de establecer indicadores evaluadores de un sistema educativo, tanto desde una perspectiva científica como cotidiana, sustituyendo incluso en ocasiones a la totalidad de estos últimos como único elemento sobre el que la opinión pública extrae una valoración al respecto, bien en un sentido positivo (es el caso del sistema alemán, del holandés o de los países escandinavos), bien para todo lo contrario (como sucede en no pocos países, entre ellos España, Francia, Italia o Reino Unido, por citar algunos pertenecientes al entorno implicado en la elaboración de este trabajo).

Como la familia objeto de nuestro análisis cualitativo subraya con insistencia, estamos ante una materia escolar que, a diferencia de otras, se encuentra muy presente en el ámbito de la vida cotidiana, siendo habitualmente percibida como “práctica”. Este hecho evidente parece ocultar una propiedad a la que sólo se accede conjuntamente si anteponemos la reflexividad a su puesta en práctica: nos referimos a su naturaleza holística. Una cuestión, esta última, desatendida recurrentemente por los distintos *currícula*, en especial en aquellas materias asociadas a las ciencias sociales y las humanidades. En este sentido, confundiendo aplicabilidad con estaticidad, nos encontramos con sistemas educativos que privilegian la impartición de esta materia desde una organización del contenido basada en etapas escalonadas por grado de complejidad, las cuales se exponen por separado y en unidades tan pequeñas que entorpecen la reflexión y fomentan la mecanicidad, dificultando así la puesta en práctica. En concreto, en lugar de fomentar en las aulas la construcción compartida de significados con la ayuda referencial del entorno inmediato (como es el caso del propio aula, el patio, el profesorado, el centro escolar, las actividades que se comparten en el entorno de este último), trabajando de este modo la dotación de situacionalidad vehiculada por el uso de la nueva lengua, se tiende a optar por la recreación de escenas descontextualizadas en lugares que son ajenos tanto a alumnado como a profesorado, de las que luego se extrae un vocabulario que, como consecuencia de ello, aparece aislado de su praxis, pero cuya asimilación, paradójicamente, se presenta como muy útil para aprobar.

En esta descripción quizá algo estereotipada que hacemos muy *grosso modo* de algunas de las dinámicas de aula más comunes con respecto a esta materia, las cuales, creemos, pueden encontrar similitud con algunas de las que tienen lugar en la realidad particular de los centros escolares, nos asalta su posible paralelismo con el problema del establecimiento de unidades abordado por Judith Butler (1990) y expuesto con anterioridad aquí, en torno a la constitución de la mujer como sujeto en la elaboración de las políticas de igualdad. Aunque la comparación de ambos elementos requeriría, desde luego, un análisis mucho más concienzudo en el cual por desgracia no podemos implicarnos aquí, sí podemos afirmar que, en efecto, en ambos casos, el componente holístico se ve sustraído por el mismo procedimiento de creación de unidades de contenido oficial, cuya suma pretende equivaler a la conformación de una totalidad. Esta dinámica apunta a la asunción de un modelo lógico general privilegiado por la institución escolar, basado en la toma de esa totalidad como referencia indispensable para situar las acciones de intercambio, ordenación,

comparación o jerarquización que tienen lugar entre estas unidades debidamente preparadas desde las normalizaciones y estandarizaciones.

### *3.5.2 Aprendizaje holístico y coeducación*

Lo que nos interesa recalcar aquí es que las puestas en práctica de ambas cuestiones, didáctica de la lengua extranjera y coeducación, gracias al desarrollo de la transversalidad, pueden y deben converger en el aula, lo que no debe significar que se olviden las muy distintas fundamentaciones que las motivan. En concreto, la fundamentación de la coeducación, como se ha visto, proviene del marco jurídico y del ideal de justicia, mientras que la de la lengua se nutre de la ciencia. Sin embargo, para que ambos elementos se reencuentren en el espacio que la institución escolar reserva para ellos, fundamentalmente el aula, éstos se ven forzados a seguir un itinerario similar marcado por un filtrado lógico que tiene lugar a través de las angosturas del canal de las políticas educativas. En este proceso, la ciencia adopta sin demasiada dificultad un formato técnico enmarcado en una totalidad reducida a esa dimensión técnica, mientras que la justicia queda casi disuelta, abocada a encontrar una representación en la institución en torno a ejes que oponen significados por los que se define, en un sentido muy amplio y en términos absolutos, lo apropiado y lo inapropiado. Para nosotros, por el contrario, el desarrollo de la noción de coeducación debe pasar por revisar las vías de acceso a la institución, siendo necesario que integre la misma por canales alternativos al político, incluyendo aquí los informales, con objeto de que ésta y el resto de nociones transversales proporcionen el componente holístico necesario para garantizar la igualdad en los procesos de enseñanza-aprendizaje puestos en marcha en el interior de las aulas.

El aprendizaje holístico es más igualitario porque, lejos de anclar al alumnado a un contexto de la objetividad cuyo ideal de justicia aparece políticamente filtrado y por tanto desigual, lo que en el caso de la coeducación se traduce, como denuncian West y Zimmerman (1987), en una visión del género como elemento estáticamente situado en el marco de una desigualdad legitimada, convierte a éste en responsable de la construcción de su contexto, así como de la resolución de las controversias y contradicciones que surjan de estos ajustes, manteniendo la coherencia durante la consecuente contextualización de sus actividades discursivas. En el caso de la materia que nos ocupa, nos encontramos con el problema de que en el aula se plantean acciones que colaboran en transformar a un alumnado con evidentes problemas para practicar la contextualización en una lengua que

desconoce, en dependiente de una estructura rígida de significado asociada a un contexto, por así decirlo, neutro, lo que convierte a esta asignatura en elemento problemáticamente contextualizable en el entorno inmediato de alumno o alumna, habida cuenta que, por remitirnos a algunos ejemplos tan extremos como ilustrativos, hablar una lengua no equivale a memorizar las palabras de su diccionario, memorizar un vademécum tampoco convierte a las personas en médicos, ni la incapacidad de impartir una conferencia sobre ingeniería aeronáutica haciendo uso de la lengua materna implica el bajo dominio de esta última. Por el contrario, tendemos a practicar evaluaciones en los educandos-objeto, midiendo y valorando sus puestas en práctica con respecto a la distancia que los separa de estos inverosímiles postulados que conforman un inaccesible contexto escolar, sin reparar en que la igualdad de oportunidades consiste en comprobar cómo los sujetos se posicionan en sus propios contextos.

En definitiva, estos planteamientos, que por desgracia nos resultan tan familiares, tratan de poner en marcha procesos educativos que desde nuestra perspectiva no merecen lectura pedagógica alguna, pues lo que se provoca es un tipo de entendimiento descontextualizado que en realidad no es más que un conjunto fosilizado de significados ordenados (y, por tanto, jerarquizados), en detrimento del fomento de la búsqueda de accesos al entendimiento mediante la promoción de contextos probablemente muy básicos, pero al menos compartidos, construidos por un alumnado que, a partir de un número reducido de elementos, sobre todo al principio, se va adueñando paulatinamente de los mismos. Es en ese sentido en el que abogamos por que la didáctica se aleje de modelos apriorísticos —y, por ende, en este caso también pre-discursivos— acaparadores de la realidad, por medio de los cuales se decide aquello que se considera digno de impartir en las aulas, al tiempo que se transforma la programación escolar en una especie de ciencia de lo previsible (que, obviamente, ahoga toda emersión espontánea o creativa por parte del alumnado), quedando reducida la evaluación a la verificación de dichas previsiones.

### *3.5.3 Combatiendo el problema de la ordenación social desde el diagnóstico de género: hacia una noción de situacionalidad dinámica*

La alternativa que planteamos es que educación y diagnóstico focalicen en el emprendimiento de acciones pedagógicas cuyo punto más elemental sea, irremediamente, el de atender debidamente al fenómeno de la contextualización, si no deseamos que éste quede reducido a mero proceso privilegiador de instrumentos cognitivos

orientados a la construcción conjunta de la realidad social, esta última estatizada por un orden social aparentemente natural e intrínsecamente segregador para aquellos colectivos menos favorecidos históricamente. El doble objetivo que nos marcamos es el de detectar y obstaculizar los procesos a través de los cuales la escuela colabora en la construcción de un orden social.

Bourdieu (1998) se muestra especialmente agudo para relacionar el problema de la ordenación social y la discriminación de la mujer. Para el sociólogo francés, «el orden social funciona como una inmensa maquinaria simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina sobre la cual se encuentra fundado» (Bourdieu, 1998), lo que tiene lugar, según este mismo autor, a partir de tres dimensiones diferenciadas que expone del siguiente modo:

- 1) División sexual del trabajo: distribución muy rígida de las actividades concedidas a cada sexo, en relación a su lugar, momento o instrumentos para su realización;
- 2) Estructura del espacio: oposición entre el lugar para la reunión o el mercado, reservado a los hombres, y el del hogar, reservado a las mujeres;
- 3) Estructura del tiempo: jornada laboral, año escolar, o ciclo de vida, con momentos de ruptura (masculinos) y largos períodos de gestación (femeninos).

Como podemos constatar, la escuela participa activamente en cada una de las tres dimensiones, motivo por el cual consideramos necesaria la presencia de éstas en todo instrumento de diagnóstico del género. Pero además, como el propio Bourdieu (1998) recalca, la ordenación social no sólo destaca por su naturaleza estructural sino también por su carácter estructurante, lo que en el caso del género supone el ejercicio de la dominación por vía de la comunicación. En este caso, como puede presuponerse, el papel de la escuela resulta absolutamente determinante.

El planteamiento de Bourdieu (1998) en torno al carácter estructurante de la ordenación social es atractivo para el desarrollo de un enfoque de diagnóstico dinámico por la posibilidad que ofrece para la activación del escenario escolar trámite las dimensiones propuestas. En concreto, este último aspecto concilia con nuestro interés por estudiar la construcción de un escenario remoto, el de la escuela, incluso desde una posición física que apoya trascendentalmente la definición de otro escenario diverso, cristalizado en esta ocasión por la influencia del hogar en la construcción conjunta de una noción de familia. Desde nuestra perspectiva, la situacionalidad dinámica supone, en definitiva, el efecto de

compartir y construir una realidad social que encuentra como referente un espacio objetivo (el centro escolar) que es independiente del lugar físico que ocupan los actores (en nuestro estudio, la familia) durante la puesta en práctica discursiva. Uno de los intereses principales del diagnóstico cualitativo radica, pues, en detectar primero y comprobar con posterioridad, cómo son empotrados por los actores (pues asumimos ejecuciones discursivas absolutas cerradas a toda negociación) los elementos pre-discursivos responsables de las objetivaciones estructurantes de ese espacio, el cual, a falta de un referente espacial tangible inmediato, aparece exclusivamente sostenido sobre los discursos. En el caso del diagnóstico de igualdad, se pondrá especial atención en aquellos instrumentos que, incidiendo la textura discursiva, son responsables del trazado de brechas institucionalizadoras de la desigualdad.

En conclusión, el estudio de la contextualización, aunque pueda plantearse como medio para disimular los elementos educativos tras otros meramente formativos orientados a una suerte de peritaje técnico, aparece íntimamente ligado al desarrollo de la noción de igualdad: el género, como la contextualización, no representa nunca un elemento neutro. Crawford y Chaffin (1997) subrayan a este respecto que incluso si una diferencia fiable sobre el sexo es identificada en base a medidas claras y definidas, su significado no es socialmente neutral. En consecuencia, la búsqueda de la neutralidad mediante la descontextualización equivale a generar desigualdad.

### **3.6 Conclusión:**

#### **Diagnóstico de género: retos actuales**

Como se ha pretendido mostrar a lo largo de todo el presente capítulo, la aplicación de modelos educativos estáticos promueve, por un lado, procesos de fosilización de la desigualdad, la cual tratan de legitimar y disimular mediante la perpetuación de la posición que ocupan los grupos privilegiados como sujetos de la historia y la tradición; así como por la puesta en marcha de acciones de obstrucción, llevadas a cabo desde una praxis pedagógica que se muestra eficaz en lo que concierne a la detención de lo holístico como puesta a punto para la posterior objetivación, que se oponen a aquellas acciones dinámicas que, puestas en marcha desde instituciones como la escuela, se muestran potencialmente capaces de invertir los roles entre sujetos y objetos. Pero al mismo tiempo, aunque no podemos reconocer en estas acciones implicaciones educativas en un sentido estricto, en tanto esas mismas colaboran en la aplicación de rígidas estructuras por las que sólo puede fluir la desigualdad,

mostrándose igualmente incapaces para satisfacer los objetivos formales de carácter formativo para los que fueron planificadas, sí logran instruir en la adquisición de lógicas tecnocráticas y administrativas muy útiles a la hora de acceder a posiciones ventajosas en la arquitectura social, así como eficaces para hacer que el pensamiento de las personas no logre situarse más allá de aquéllas.

Los modelos educativos estáticos, lejos de lo que pudiera pensarse, presentan una gran capacidad de adaptación a los nuevos tiempos, ejemplificada quizá hoy día por su presencia en el así denominado *e-learning*, de cuyo análisis, por otro lado, no nos podemos encargar aquí. El grado de desarrollo que ha adquirido en nuestros días la noción de igualdad empuja a los citados modelos a escapar de las representaciones explícitas de antaño, buscando su eficacia a través de estrategias de encubrimiento de la desigualdad cada vez más sutiles y complejas, y por tanto más difíciles de detectar para el diagnóstico.

En el caso del género, el diagnóstico cuantitativo solía mostrarse eficaz desde el establecimiento de indicadores amplios que podían confirmar, sin mayor esfuerzo, las muy explícitas situaciones de desventaja en que se encontraban las mujeres. Consecuentemente, sus resultados sugerían trabajar en pro del descenso de esas puntuaciones, siendo innecesaria, por el contrario, la búsqueda de la implicación de los hombres en estas acciones. Asimismo, estos modelos se adecuaban a las exigencias del discurso político, necesitado de elementos llamativos con los que atraer a unos colectivos de mujeres cada vez más presentes, aunque con escasa voz, en la arena pública. Pero además, estos modelos cognoscitivos de naturaleza estática y vocación estatizadora se caracterizaban por nutrirse de un eficaz cuantitativismo muy propio del discurso político, cuya propiedad principal, en contraposición con las dificultades que presentan otras lógicas alternativas orientadas al cambio, era su sencilla vehiculabilidad por los intersticios de la rígida arquitectura del estado, de manera especial por los conductos comunicativos de aquellas instituciones encargadas de la socialización de las personas, como es el caso de la escuela. Ello convertía a estos modelos en particularmente habilidosos y “discretos” para naturalizar los segmentos que definirían el nuevo espacio público, con objeto de recluir a las mujeres en éstos, al tiempo que para los hombres nada cambiaba, pues éstos seguían gozando de libertad de movimiento.

El diagnóstico del movimiento se enfrenta, por consiguiente, a un nuevo espacio público en el que, el hecho de que éste aparezca ahora poblado de mujeres, es utilizado como argumento complaciente por el que, la mejoría evidente en la situación de las mujeres



en relación a un momento anterior en el que éstas ni siquiera tenían cabida en él, se expresa como un fin con el que estas mismas deben contentarse. El diagnóstico educativo no puede limitarse, por tanto, a detectar las brechas de significado que sirven para objetivar al nuevo espacio público, tal y como sucede con el corpus que conforman las teorías estáticas citadas ya aquí en varias oportunidades, dado que a toda detección sistemática de los elementos que integran el escenario social precede la detención de éstos, esta última orientada a que los mismos adquieran los formatos compatibles con los instrumentos de medida empleados. Y la detención, como se ha visto, cuando es prolongada, es sinónimo de desigualdad. En consecuencia, ahora ya no basta con describir ese espacio público objetivado a partir de brechas de significado, las cuales en la praxis sólo existen para las mujeres, siendo, por tanto, infranqueables en exclusiva para estas mismas. La estaticidad que impregna este escenario público hace que en él, por su parte, los hombres, por el hecho de serlo, no pongan en riesgo su dominio simbólico, pero sí intervengan como sujetos, en cambio, en las definiciones de los significados para los distintos segmentos que lo dividen.

En base a dichas definiciones, y a través de tecnologías cognoscitivas adaptadas al entorno socio-histórico, entre las que destacamos al mercado por su influencia estatizadora con capacidad para imponerse a los distintos cambios de paradigma, se establecen dogmas de pensamiento con vocación de universalidad, los cuales se transmiten a la ciudadanía desde la socialización, en especial desde aquella que tiene lugar a partir de la educación sistemática, habida cuenta que esta última permite un trazado coherente del enlace histórico entre tecnología y ciencia. Estos dogmas de pensamiento son los responsables de que, todavía en la actualidad, y encontrando su punto de inicio durante la emersión misma de las ciencias sociales, las aproximaciones científicas al escenario social obtengan su cientificidad, esto es la posibilidad de traducir sus acciones en base a un rigor y fiabilidad reconocidos a partir de una objetividad que se aferra a complejas arquitecturas simbólicas que aparecen como preestablecidas. De entre estas arquitecturas, es quizá la economía la que representa la referencia por excelencia. Lo que nos interesa denunciar aquí es que, desde nuestro punto de vista, ni la cientificidad de las ciencias sociales debe descansar sobre este tipo de estructuras pétreas, ni la escuela debe ser permeable a las reducidas lógicas de cambio que aquéllas habilitan, pues el reducido margen que queda para la transformación juega en contra de los colectivos definidos por la tradición como objetos de la historia, haciéndolo de forma particularmente cruel contra las mujeres.

El dominio del hombre presenta, fundamentalmente, un carácter espacial muy vinculado a la territorialidad. Como se ha tratado de mostrar desde la perspectiva de la relatividad, la noción de tiempo, por su parte, supone una amenaza para la conservación de la tradición desde su coexistencia con la transformación, por lo que la tecnología cultural establece estrategias para la habilitación del espacio discursivo similares a las tratadas en nuestra crítica al *habitus*, dentro del cual el tiempo aparece integrado siguiendo una tipología única y un valor constante, lo que se consigue empleando estándares de medida que actúan como garante de la reproducción. En estas arquitecturas simbólicas dominadas en el espacio pero mantenidas, conviene no olvidar, desde el control del tiempo, los grupos privilegiados (en el caso del género, grupos privilegiados de hombres) se desprenden sin dificultad de la propiedad holística del espacio para la acción humana —pues el encargado de aportar esta propiedad, el tiempo, está reducido a un valor constante que lo convierte en un elemento neutro— con objeto de, con posterioridad, y mediante técnicas de racionalización de lo social, establecer los distintos segmentos cuya suma equivale al conjunto del territorio. Una vez definidos estáticamente los segmentos, resulta sencillo para los sujetos definir el significado para cada uno de los mismos. Así, en un medio sociocultural dominado a varios niveles por la comúnmente aceptada noción de sociedad capitalista, los significados asumirán una definición válida en relación a un referente, entre los cuales, como se ha visto, emerge con especial eficacia en nuestros días la economía y bajo ella el mercado: de este modo, los significados se convierten en argumentos objetivadores en base a propiedades sencillamente jerarquizables, como el “valor”.

La definición de propiedades como la expuesta forma parte de la tecnología cultural, la cual, en este caso, permitirá a los hombres disponer de armas para imponer con facilidad unos segmentos sobre otros en función de la sola presencia de mujeres en éstos. En nuestra sociedad, sin embargo, la tecnología objetivadora adquiere tal nivel de refinamiento, que las propiedades no se aplican, como sucedía antaño, en forma de atributos que operaban como marcadores de las personas, sino que se integran en el espacio que éstas ocupan. La discriminación en la sociedad de la información se aleja, por tanto, de la estigmatización atributiva o de los así denominados marcadores de género, para hacer uso del posicionamiento; o bien, como sugiere Bruno Latour (2006), estamos ante un nuevo modelo emergente de la textura social, dentro del cual quienes puedan moverse dominarán a quienes permanezcan anclados a su espacio inmediato. Las nuevas formas de discriminación parten, de este modo, de pretendidos comportamientos coherentes en los

que se declara, preliminarmente, la convicción y el compromiso en la igualdad entre hombres y mujeres, al tiempo que se justifican ejemplos que siguen una tipología similar a los dos que siguen: la diferencia de salarios entre ambos grupos en base a criterios como el de productividad; o, el tradicional desfase existente entre una mayoría de hombres en el interior del colectivo del profesorado universitario de titulaciones cuyo alumnado se encuentra ocupado, en su mayoría, por mujeres, a partir del cómputo de méritos. Es en ese marco en el que situamos el debate público que reconoce la utilidad de las ciencias sociales y las humanidades, así como su ordenación jerárquica cuyos niveles más bajos ocupan las mujeres.

### ***El género como sistema de significados para la organización social***

En este capítulo nos proponíamos asumir una visión dinámica del género en el contexto escolar, con objeto de que ésta nos ayudara a comprender la orientación hacia la igualdad o hacia la desigualdad que adquieren las transformaciones que la propia institución educativa promueve desde sus distintos planos de acción. A efectos metodológicos, encarábamos fundamentalmente dos dificultades: una primera, centrada en la mera detección de elementos susceptibles de generar desigualdad, resuelta desde una aproximación descriptiva clásica; y una segunda, consecuencia de la primera pero no por ello menos importante, orientada a la explicación del movimiento que generaban los citados elementos cuando éstos aparecían alineados en el interior de las paredes del tiempo.

Creemos que la exposición del género como sistema de organización social en torno a los significados de la propuesta de Crawford, Chaffin y Fitton (1995) y Crawford y Chaffin (1997), por un lado, satisface los imperativos metodológicos derivados de la necesidad de evaluar el impacto que las políticas del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación de la Junta de Andalucía (BOJA, 2005) presentan en una población amplia (por encima de 100.000 individuos y por tanto considerada infinita de cara al cálculo de error de muestreo); y, por otro, aporta todo un corpus teórico sustentado en el discurso, el cual consideramos muy apropiado para el estudio de una propiedad particularmente performativa como el género, amén de coherente para la puesta en marcha de un estudio de etnografía educativa como el que presentamos en el apartado cualitativo de este trabajo.

Crawford, Chaffin y Fitton (1995) plantean el sistema de género desde tres planos: sociocultural, relacional e individual. A partir de la localización de los elementos estáticos

clave en la configuración de la cultura de género, la visión aportada por estos autores se muestra útil para la obtención de una panorámica general de la situación a este respecto en un contexto determinado. Dicha visión nos ha servido para establecer las dimensiones del estudio cuantitativo. Trazando una equivalencia entre cada uno de los planos y las dimensiones de estudio, se han obtenido tres lentes para el diagnóstico cuantitativo de género. En la primera de estas dimensiones, la sociocultural, siguiendo a Crawford, Chaffin y Fitton (1995), se ha considerado al género como un completo sistema de organización social, por lo que el esfuerzo hacia la definición de indicadores para la medida y detección se ha visto orientado a elementos como tradiciones, costumbres, valores y leyes. La segunda de las dimensiones o lentes, la relacional, se ocupa de los modelos de relación entre hombres y mujeres, haciéndose explícita a través de géneros discursivos, prácticas o el desempeño de roles (Crawford, Chaffin y Fitton, 1995). Finalmente, la dimensión individual, se centra en el análisis de las identidades y actitudes personales, manifestándose desde la puesta en práctica de creencias, fantasías y estereotipos (Crawford, Chaffin y Fitton, 1995).

En un sentido cualitativo, Crawford y Chaffin (1997) se esfuerzan por explicar los ciclos proféticos, los cuales ya no se reproducen en intervalos estables y constantes como ocurría en el *habitus*, que operan en el interior de cada uno de estos planos, y que aparecen orientados a la estabilización y perpetuación de las diferencias basadas en el sexo. Ello conlleva alejar al género de concepciones teóricas que lo funden en la persona, con objeto de definirlo como un modo de dar sentido a las transacciones (Crawford y Chaffin, 1997). En este sentido, las diferencias de género no sólo aparecen como socialmente construidas, sino que además son producto de un sistema que genera categorías de diferencia, desigualdad y dominación (Crawford, 2006). Desde esta perspectiva, por tanto, el género se concibe como cultivo no sólo de significados sociales sino también cognitivos, a través de los cuales la información es filtrada, seleccionada, procesada y diferenciada para la producción de profecías sobre mujeres y hombres que se presentan como capaces de satisfacerse a sí mismas (Unger y Crawford, 1996; Crawford y Chaffin, 1997). Por ello, desafiar la práctica del género equivale a afrontar consecuencias derivadas de la violación de normas y expectativas (Crawford y Chaffin, 1997). En un sentido metodológico, la asunción de este modelo supone trascender el nivel de análisis de descripción, para ahondar en el conocimiento de cómo la desigualdad de género es socialmente producida y mantenida (Crawford, Chaffin y Fitton, 1995).

A continuación presentamos con algo más de profundidad las tres lentes utilizadas durante el diagnóstico, las cuales nos han servido para el establecimiento de las tres dimensiones que componen el instrumento de medida realizado para el estudio cuantitativo así como para la articulación del estudio cualitativo:

### **Plano Sociocultural**

El análisis desde la lente sociocultural permite focalizar en aquellas elecciones trascendentales que hombres y mujeres llevan a cabo en relación a sus actividades diarias, sus relaciones personales, o sus itinerarios profesionales (Crawford y Chaffin, 1997). Por ello, desde la óptica que aporta el enfoque desde este plano, resulta particularmente apropiado observar la vinculación entre género y poder. En concreto, numerosos autores han subrayado la necesidad de concebir el funcionamiento del género como agente gobernante del acceso al poder y a los recursos (Sherif, 1982; Crawford y Marecek, 1989; Crawford y Unger, 1994; Crawford, Chaffin y Fitton, 1995; Crawford y Chaffin, 1997), como lo confirma un sinnúmero de datos a los que se puede acceder estáticamente desde sencillos procedimientos estadísticos, como el caso subrayado por Crawford y Chaffin (1997) relativo a las ocupaciones estratificadas por sexo. Para Butler (1990), directamente, «el poder aparece para operar en la producción de tan binario marco para el pensamiento sobre género».

Otra de las perspectivas privilegiadas que ofrece esta lente es la visualización de la ya comentada asociación entre justicia y poder desvelada por Foucault (1976). En concreto, aquí nos interesamos por lo que el autor francés denomina “sistemas jurídicos de poder”, los cuales se revelan como productores de los sujetos que con posterioridad se verán representados por aquéllos (Foucault, 1976). A este respecto, Butler (1990) añade que «las nociones jurídicas de poder emergen para regular la vida política en base a términos puramente negativos, esto es a través la limitación, prohibición, regulación, control e incluso “protección”<sup>29</sup> de individuos vinculados a esa estructura política a través la contingente y retractable operación de elección». Sin embargo, las personas reguladas por ese tipo de estructuras aparecen, por definición, sujetas a las mismas, es decir formadas, definidas y reproducidas de acuerdo con los requerimientos de esas estructuras (Butler, 1990), lo que convierte a estas últimas en objeto prioritario del análisis.

---

<sup>29</sup> *Comillas en el original*

Finalmente, destacamos la ideología de género como otro de los aspectos a tener en cuenta en este plano. Ésta aparece diseminada a través de la representación de estereotipos de género en medios de comunicación de masas o de estructuras patriarcales como la familia y la religión, así como el reestructuramiento continuo y desigual que sufren hombres y mujeres respecto al lugar de trabajo (Crawford, Chaffin y Fitton, 1995; Crawford y Chaffin, 1997). Por ello, de acuerdo con Crawford y Chaffin (1997), situamos aquí la definición del poder legitimado por el propio sistema de género y ejecutado desde las instituciones políticas, jurídicas, administrativas y educativas, la cual nos servirá como referencia de análisis tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. En función de esta diferenciación fundamentada desde el poder, esperamos encontrar respuesta siguiendo a estos mismos autores, a las desigualdades sociales por razón de raza, clase social o edad (Crawford y Chaffin, 1997).

### **Plano Relacional**

La descripción de esta lente del género se asienta sobre las tareas, conductas e intereses asociadas a cada sexo, y por tanto consideradas apropiadas para personas que pertenezcan a uno u otro grupo. Habida cuenta, al menos en principio, la existencia reconocida de únicamente dos sexos, el género es asumido dicotómicamente, lo que impulsa que las personas deban ser clasificables e identificables como masculinas o femeninas, pero en ningún caso como ambas (Crawford, Chaffin y Fitton, 1995). Mediante el análisis de este plano esperamos encontrar las claves del comportamiento que las personas se ven invitadas a mostrar hacia otras en razón de su sexo, lo cual representa un objeto de estudio ya clásico, ejemplificado por el ya comentado análisis de Agnès de la etnometodología de Garfinkel (1967), basada esta última en la competencia de los miembros de la sociedad, sus conocimientos sociales y morales del orden social sexuado adquiridos por vía del aprendizaje y posteriormente convertidos en rutina, a partir de los cuales las personas ponen en práctica el género en cada interacción situada. Conviene recordar respecto a este punto de vista un matiz esencial ya expuesto con anterioridad: estamos preocupados por detectar, no tanto los rasgos que definen el tipo de comportamiento que se asocia a cada sexo, sino más bien, cómo partiendo de una rígida definición cultural de tipo dicotómico, la puesta en práctica del género influye en la modificación de esa noción de sexo; o, en otras palabras, cómo la *performance* afecta en dotar de flexibilidad a esa inicialmente rígida distinción dicotómica.

Igualmente ha servido de inspiración para la configuración de esta dimensión de nuestra investigación el estudio que de los *gender displays* hace Goffman (1976), el cual, como se ha visto, le permite mostrar el género como *performance* teatral en la que las interacciones sirven a los actores para efectuar un trabajo verbal y corporal de presentación de sí mismos, frente a un público al que hay que convencer.

Todo ello nos parece acorde con la opinión de Butler (1990), autora para quien la perspectiva relacional viene justificada por el hecho de que lo femenino haya perdido su estabilidad como noción, lo que ha convertido su significado en algo tan problemático y disperso como “mujer”, haciendo que ambas definiciones adquieran significaciones problemáticas sólo como términos relacionales. Bourdieu (1998), por su parte, propone pivotar en torno a la cuestión del trabajo, subrayando la necesidad de, en lugar de tomar aspectos como la distribución de tareas en relación al sexo, o el establecimiento de rangos entre el trabajo doméstico y no doméstico a modo de estados separados, poner en práctica, desde esta óptica relacional, un tipo de pensamiento con capacidad para asociar «la economía doméstica, y con ella la división del trabajo y de los poderes que la caracterizan, y los diferentes sectores del mercado de trabajo que hombres y mujeres ocupan».

En educación, disponemos de valiosos trabajos como el de Crawford y Chaffin (1997), desde el que se expone cómo el profesorado presenta la tendencia de atender diferenciadamente a chicos y chicas, aunque crean hacerlo de forma verdaderamente igualitaria, y sin manifestar consciencia alguna de que un buen número de tareas, intereses, comportamientos e incluso características físicas que son adscritas tradicionalmente a hombres y mujeres, en realidad se manifiestan de forma culturalmente contraria, siendo, por tanto, percibidas como inadecuadas (Crawford, Chaffin y Fitton, 1995). Investigaciones como la de Deaux y Major (1987), Unger y Crawford (1996) y la propia a cargo de Crawford, Chaffin y Fitton (1995) hacen uso de esta última aportación para enlazar con la importante cuestión de los estereotipos, incidiendo en que el género suele aparecer en las relaciones como reflejo de formas estereotipadas.

### **Plano Individual**

El análisis de la lente individual permite adentrarse, fundamentalmente desde el plano psicológico, en los procesos por los que hombres y mujeres aceptan o refutan las distinciones de género como parte de su autoconcepto (Crawford y Unger, 1994; Crawford,

Chaffin y Fitton, 1995; Unger y Crawford, 1996; Crawford y Chaffin, 1997), o también en aquellos que guardan relación con la cognición (Caplan, Crawford, Hyde y Richardson, 1997). En base a estas respuestas, resultado de las tensiones entre el *self* y los otros, las personas incorporan tipologías de género, adscribiéndose de este modo a tareas, comportamientos y roles con carácter normativo considerados socialmente adecuados para cada sexo en una cultura específica (Crawford, Chaffin y Fitton, 1995).

Se trata ésta de la lente más apropiada para una aproximación de tipo cualitativo e interpretativo, habida cuenta su puesta en contacto con una *performance* que aparece ya como respuesta personal a lo que sucede en el medio sociocultural en el que se sitúa el individuo o individuoa. A la luz de esta perspectiva, el género se construye, como subraya Crawford (2006), en una puesta en práctica concisa y planificada de lo social como respuesta frente a una definición de hombre y mujer trazada por consenso social en la que esperamos encontrar, a diferencia del análisis del plano sociocultural y como apuntábamos con anterioridad sobre las aportaciones de Butler (1990), una versión en la que prima la inestabilidad en torno a las marcadas controversias entre lo natural y lo artificial, lo profundo y lo superfluo, o lo interno y lo externo.



# Capítulo 4

## **Análisis de las actitudes de madres y padres hacia la coeducación en el marco de las socializaciones familiar y escolar:**

*Identificando la brecha generacional como ensamblaje de la autoridad y vehículo de la desigualdad de género*

### 4.1 Introducción

En este capítulo conceptualizamos la institución escolar como espacio de transición entre las esferas pública y privada, en el que ésta, sin embargo, no se comporta como un mero intermediario sino como agente determinadamente transformador: a ella accede un alumnado socializado en la espontaneidad de las lógicas familiares, que en su interior se trata de socializar en base a los conceptos que permitirán a cada uno de sus miembros la plena incorporación a la vida adulta. Hablamos simplemente de vida adulta, pues hablar de ciudadanía o de esfera técnico-laboral es, a la luz del género, una compleja cuestión que escapa por completo a lo que aquí podemos abarcar. Lo que centrará nuestra atención será el fenómeno de la transición en el marco de una continuidad que logre resolver mediante las transformaciones educativas las tensiones que tienen lugar en el *continuum* acotado por la definición de *inputs* y *outputs* en la institución escolar. Así pues, la escuela se encuentra en una encrucijada por su posición entre los dominios público y privado, su decantación histórica hacia este último por su vinculación al mundo del trabajo en el marco de una sociedad industrial orientada a la racionalidad impuesta por la necesidad modernista de desarrollo de la técnica y la tecnología, o la superación de la causalidad newtoniana y del positivismo por parte de unas nuevas ciencias sociales que parecen definitivamente confirmar, especialmente con la entrada en la sociedad de la información, un estado incondicional de rebeldía contra el paradigma del progreso.

Hallamos el hilo conductor de esta continuidad también en el marco decimonónico que acoge como zócalo a los pilares del modernismo, concretamente en esa noción, la autoridad, en torno a la cual se articula una primera racionalidad (Ulrich Beck -1998-

introduce una segunda) orientada a justificar la posición ocupada por la divinidad en la sociedad preindustrial, y que representa el eje vertebrador de la crítica de Habermas (1987a y 1987b) al otro gran pensador de la racionalidad (Weber). La escuela, sin embargo, parece todavía en nuestros días comportarse como organización del estado burocrático, y por tanto «inseparable del proceso de racionalización de los modos de gestión de la vida en sociedad» (Weber, 1968), en su papel especializado de legitimar un nuevo orden moral estable que construye normativamente usando la ciencia positiva como herramienta de acceso a la “verdad”. Como el resto de organizaciones del estado burocrático, la escuela reemplaza a organizaciones tradicionales como iglesia, corporaciones de artesanos o familia, moviéndose de acuerdo a una “racionalidad instrumental” que le lleva a ocuparse de los aspectos culturales, morales y políticos de la vida en sociedad. Esta racionalidad instrumental, fundamento de las organizaciones modernas, justifica por sí sola la mejora de la organización pero también el establecimiento de una jerarquía que propone repartir a los individuos de acuerdo a una lógica de subordinación y orden (Weber, 1968).

El análisis del eje autoritario es, por tanto, ineludible en este capítulo. No sólo porque vertebre individualmente las socializaciones que tienen lugar tanto en la familia patriarcal como en la escuela burocrática, sino porque conjuntamente aporta una vía de continuidad entre las instituciones estudiadas que es requerida por todo enfoque dinámico. En nuestro caso, además, fuerza, tanto a nosotros mismos como a los padres y madres estudiados, a resolver la problemática de situar de manera coherente a los hijos y a las hijas en función de su sexo en el escenario escolar, considerando tanto la entrada como la salida del mismo. Por tanto, su significativa presencia es doblemente influyente: por un lado, la autoridad de los hombres sobre las mujeres representa el fundamento principal de la familia patriarcal, convirtiéndose su asimilación en objeto fundamental de la socialización primaria con la que niños y niñas acceden a la institución escolar; por otro, en el marco de una sociedad posindustrial, la autoridad dota de legitimidad a las orientaciones para la puesta en práctica de la técnica en el intento de esta última de sustituir a la verdad revelada por una divinidad (Mannheim, 1976). Dicho lo cual, creemos estar en disposición de defender que el aprendizaje del género tiene lugar originalmente en la familia, lo que justifica la aproximación psicológica llevada a cabo en este capítulo, convirtiendo a éste en vehículo transaccional principal entre las socializaciones primaria y secundaria, estas últimas entendidas tanto en sus acepciones funcionalistas en Parsons (1956) y Coleman (1961),

como desde la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann (1968), o desde la sociología de la educación de Fernández-Enguita (2009).

La socialización primaria propia de la familia afecta al desarrollo de la moral, asumiendo representaciones en la esfera pública como ideología de género (Okin, 1989). Ello nos permite asumir las actitudes de género, además de como referentes educativos espontáneos en la construcción doméstica de las identidades de género, como trascendentales impulsores de la moral patriarcal más allá de los muros familiares. En otras palabras, el desarrollo de la moral presenta una vocación expansiva hacia la esfera pública cristalizando en esta última como ideología de género, al tiempo que se mantiene sólidamente afirmada sobre los cimientos de la familia patriarcal. Ya se ha citado que las actitudes ejercen de impulsoras, sin embargo nada hemos dicho aún sobre el canal comunicativo necesario para que este ensamblaje se produzca. Creemos que este ensamblaje no es directo, sino que comporta una traducción (la socialización secundaria) que halla su situacionalidad en el espacio transicional representado por la escuela. A este respecto, conviene advertir nuevamente que las socializaciones primaria y secundaria comparten la autoridad como eje vertebrador fundamental, lo que nos invita a analizar cómo el principio de autoridad patriarcal se traduce para su entrada en esa antesala de la vida pública que representa para algunas personas la institución escolar. Aquí nos topamos nuevamente con el mismo límite que líneas atrás decidíamos matizar como entrada en la vida adulta. Hablamos, efectivamente, de vida adulta, pues por un lado los dos espacios socializadores principales (familia y escuela) posibilitan un cambio que debe plasmarse en el acceso de las personas socializadas a una esfera ya no dimensionada sólo espacialmente, sino ahora predominantemente también por la temporalidad; por otro, la concepción de vida adulta permite a las personas su desplazamiento por las distintas esferas que se le abren tras su paso por la escuela. Esa libertad de desplazamiento se ve determinantemente influida por el sexo/género de la persona, lo que nos aporta uno de los criterios más importantes para el estudio de las actitudes entre familia, escuela y esfera pública.

La asunción de un enfoque temporalmente vertebrado para el estudio de las transiciones nos ha llevado, siguiendo los trabajos de Bengtson y Black (1973), Acock (1984) o Lynn (1979), a aplicar una perspectiva generacional, entendida la noción de generación aquí como canal que vehicula a la autoridad y que sirve de enlace a familia y esfera pública situando a la escuela como elemento mediador. La lógica generacional asume, pues, una

vocación expansiva, la cual, como sucede en el marco histórico del modernismo, se impone insertada en una racionalidad que requiere de las estandarizaciones para poder implantarse en otras esferas. La noción estandarizada de generación deviene así el principal criterio vertebrador y legitimador de la autoridad entre familia y escuela.

Este criterio representa paralelamente el acceso a la esfera pública desde la escuela en tanto es perfectamente compatible con las dinámicas que subyacen al mundo del trabajo remunerado, cuyo acceso, al mismo tiempo y de acuerdo con Jones y Wallace (1992), otorga, aunque no por sí solo, el acceso al estatus de ciudadano o ciudadana para su disfrute en el espacio público. Durante su salida de la educación formal, el *output* se enfrenta a una tensión que lo sitúa ya como adulto o adulta entre las esferas laboral y familiar, al tiempo que las dinámicas sistemáticas que regulan la socialización secundaria lo empujan a la primera de estas esferas. Este último hecho hace más intensa aún si cabe esta tensión para las mujeres. Fernández-Enguita (2009) explica esta relación marcada por la salida del sistema educativo formal desde el isomorfismo de las relaciones sociales de la educación y las de producción propias del trabajo asalariado, lo que le permite definir a la socialización secundaria como la socialización de la fuerza de trabajo. Sin embargo, la salida de la escuela representa también una vía de contacto, en este caso en sentido inverso, con la familia, identificando dicha vía Okin (1989) en un sistema de justicia cuyas dinámicas fluyen, impulsadas por la propia institución educativa, de lo público a lo privado. Papel mediador de la escuela que refuerza Scanzoni (1979), para quien las actitudes de género juegan un papel muy relevante también en ese proceso inverso.

En resumen, los actores acceden como *inputs* al espacio transitorio escolar en el que tiene lugar la socialización secundaria desde el isomorfismo autoritario que hace compatible a este espacio con la familia, saliendo de él de acuerdo al mismo principio, habida cuenta que el sistema educativo se muestra impotente para incluir el estatus de ciudadanía en los procesos de socialización de los que es responsable. La imposibilidad de acceso a la ciudadanía supone la continuidad más allá de la escuela del sometimiento a la autoridad, panorama al que las mujeres acceden también en desventaja respecto a los hombres.

En el transcurso del presente capítulo, hallamos el problema de que las formas de influencia que siguen a las transiciones entre esfera pública y doméstica, impulsadas en buena medida por las actitudes, aparecen legitimadas por la autoridad, nutriendo una desigualdad que descansa sobre la estructura patriarcal de la familia. De este modo, al igual

que ocurre con la autoridad, la desigualdad articulada en torno al género se desplaza con libertad entre las distintas esferas, aunque con un matiz trascendental respecto a aquélla: la autoridad, cuya definición en el seno de la familia asume una doble dimensión generacional y de género, sólo puede estandarizarse para su expansión de acuerdo al principio generacional, por lo que el género queda relegado a diluirse junto a otros elementos por un segundo canal que queda invisibilizado por el primero. Esta dinámica dota a la socialización secundaria puesta en práctica por la escuela de una segunda orientación, como señalaba Okin (1989) basada en la justicia, pero en este caso hacia la familia en detrimento de la esfera laboral. La educación formal deviene así agente transformador de los atributos estáticos sexo-grupo de edad en las construcciones dinámicas género-generación.

En este sentido, reconocemos en los grupos de edad un carácter hacia la estandarización que desemboca, trámite su puesta en movimiento, en las instituciones del estado burocrático tal y como este último es propuesto por Weber (1968), en el marco del cual, al contrario de lo que sucede en la familia, las posiciones son definidas por los puestos-roles-funciones que se ocupan y desempeñan. No es ese el fin reproductor que perseguimos para el género. Son, por el contrario, las actividades coeducativas, las que harán de la escuela un mediador o un intermediario según la propuesta de Latour (2006).

De este modo, habiendo definido con anterioridad las actitudes como impulsoras de la autoridad, creemos, al amparo de los trabajos fundamentalmente sociológicos y psicológicos revisados, encontrar en las definiciones sociales de los grupos de edad, más concretamente en torno al concepto “generación”, uno de los canales fundamentales en la relación entre las instituciones escolar y familiar. En este sentido, creemos que las actitudes de género, particularmente, ponen en evidencia una brecha de género que queda solapada por una brecha generacional que es la que sirve como canal. En otras palabras, la relativamente sencilla detección de la brecha generacional para el diagnóstico puede suponer la desatención de la brecha de género. La brecha generacional representa para nosotros un fenómeno de resistencia frente a las líneas de direccionalidad e influencia legitimadas y puestas en práctica por las actitudes. En un sentido metodológico, la brecha generacional resulta ser una excelente proveedora de indicadores para las actitudes de género.

#### **4.2 La socialización escolar en la encrucijada entre las esferas pública y privada: implicaciones para el desarrollo de propuestas coeducativas actuales**

Como se ha señalado a lo largo de nuestra exposición hasta aquí, en esta investigación asumimos la propuesta de Weber (1998) respecto al sujeto político, especialmente en lo que concierne a su implicación como agente de la continuidad histórica. De acuerdo a ello, los tres capítulos que preceden a éste han definido la desigualdad y planteado propuestas para erradicarla desde la esfera pública, subrayando sin embargo que, de forma particular en el caso de las mujeres, la coexistencia de ésta con el ámbito de lo privado encuentra una pedagógicamente inadmisibles justificación en la conveniencia de recluir a aquellos colectivos que amenazan la estabilidad y el orden de la primera. En el presente capítulo, pues, defendemos que el sujeto político, aun representado públicamente, se sitúa en una tensión entre las esferas pública y privada, adquiriendo dicha tensión una representación muy diferente y desigual según aparezca asociada al hombre o a la mujer.

##### *4.2.1 Dimensiones que sitúan a la institución escolar en el centro de la tensión entre los dominios público y privado*

Creemos que la institución escolar se revela como la encrucijada más representativa de esta tensión entre los dominios de lo público y de lo privado, lo que la constriñe a asumir una posición frente a tres situaciones particularmente relevantes para nuestra reflexión:

- 1) *Su vinculación con el mundo del trabajo*: se considera aquí tanto a) todo lo concerniente al acceso directo a la educación superior desde el punto de vista político, administrativo y de gestión, como b) un plano cognoscitivo de preparación de los educandos para su plena incorporación social a las estructuras reservadas a la vida adulta.
  - a) El primero de estos niveles ha sido abordado con especial influencia sobre nosotros por la sociología de Jones y Wallace (1992), autores que se plantean «explorar las formas en las que la transición de niños dependientes a adultos independientes son moldeadas por las relaciones con otros miembros de la familia, el mercado y las instituciones del estado», y para quienes el acceso al pleno derecho de la vida adulta se produce trámite la adquisición de la ciudadanía. El completo ejercicio de ésta por parte de las personas, sin embargo, no únicamente depende [eso sí, en gran medida] del disfrute de

condiciones laborales favorables que incluyen la dedicación al trabajo a tiempo completo (Jones y Wallace, 1992), sino que ello parece representar sólo el inicio de una cadena reproductora de desigualdad que desemboca en una zona sensible, delimitada por la frontera social entre los ciudadanos y ciudadanas y los trabajadores y trabajadoras, que se sitúa en las entrañas de lo público, y que se encuentra sesgada de raíz desde el acceso diferenciado de hombres y mujeres al mundo del trabajo. Ello explica, como en términos similares subraya Beck (1998), que la educación obligatoria haya tenido que renunciar desde la modernidad tardía a la formación plena de ciudadanos y ciudadanas, o al menos que se haya visto forzada a delegar una parte importante de esa trascendental función a la educación superior, perdiendo de este modo la institución educativa superficie de contacto y, por tanto, también poder de influencia, sobre esta zona sensible. Es en el interior de esta zona dónde precisamente las mujeres ven más comprometidas sus posibilidades de conciliación del desarrollo vital, esto es tanto personal como profesional, respecto a los hombres, encontrando todo tipo de obstáculos al tiempo que los hombres gozan del privilegio de poder pasar libremente de una esfera a otra, pudiendo incluso mantenerse simultáneamente en ambas posiciones. Así, como podemos deducir tras la lectura de Weber (1998), es el trabajo remunerado, entendido como resultado de la racionalización sistemática de los procesos de producción en la esfera pública, incluyendo aquí tanto la protección jurídica de las unidades de producción como las regulaciones, la principal actividad generadora de desigualdad de género durante la modernidad. Lo que nos lleva a tratar de detectar la desigualdad en las representaciones en el medio público, que tienen como base el sujeto político, apuntadas por Butler (1990) y citadas en el capítulo precedente, prestando en este caso especial atención a cómo se extienden hasta la esfera familiar mediante fenómenos como el que denominamos en el capítulo 2 “traslación”. El sometimiento casi absoluto a la educación superior que caracteriza a la institución escolar respecto a sus funciones originales de punto de enlace con el mercado laboral durante la modernidad tardía coloca a aquélla en una situación de dependencia respecto a las lógicas capitalistas de los mercados, al tiempo que, en el marco de la problemática que nos

ocupa, fuerza a la escuela a mirar de nuevo hacia la familia en busca de una asociación que le permita influir alternativamente sobre la definición de la ciudadanía. Como expondremos en el tercer punto de la presente clasificación, creemos que la noción de generación representa un instrumento válido para abordar la articulación de esta asociación.

- b) En lo que respecta al plano cognoscitivo de preparación de sujetos para la vida adulta, viene a colación destacar aquí la distinción vygotskiana entre conceptos científicos y espontáneos, los primeros fomentados por la institución escolar y orientados al perfecto desenvolvimiento de los escolares en la arena de lo público, y más concretamente en los futuros grupos de expertos, en contraposición a los segundos, privilegiados por la familia e irremediabilmente vinculados al trabajo doméstico.

2) *La escuela como zona sensible para la exportación de brechas de desigualdad, más allá de la brecha de género producida por la expuesta pérdida de contacto de la institución escolar con las posibilidades pedagógicas para la formación de ciudadanos y ciudadanas*: este proceso puede tener lugar no sólo de lo privado a lo público, sino también en sentido inverso. Como ejemplo paradigmático señalamos, en el marco de la problemática migratoria en países con tradición en políticas educativas orientadas a la asimilación, como sucede con Francia, en detrimento de la integración propia del modelo liberal anglosajón, el caso frecuente de la generación de hijos que logra resistir y transformar la identidad de la generación de padres, hasta el punto de hacerles perder el elemento identitario clave que representa la lengua materna.

3) *La minoría de edad como factor regulador de la autoridad en uno y otro ámbito (brecha generacional)*: el citado factor adquiere muy diversas representaciones en función de si nos encontramos en la esfera pública o privada, y se convierte en un criterio fundamental para asociar y articular las relaciones entre las instituciones escolar y familiar, especialmente en el marco de la ya mencionada responsabilidad en la formación de la futura ciudadanía.



#### *4.2.2 Influencia de las lógicas de autoridad patriarcal de la familia en la esfera pública: planteando una alternativa superadora de la ordenación basada en la organización social*

En consecuencia con lo expuesto en capítulos anteriores, nos interesamos por promocionar desde el diagnóstico una institución familiar cimentada comunicativamente sobre un espacio construido de acuerdo al sentido, esto es implicada en la vertebración de la organización social, tanto en su dimensión interna como en su relación con el resto de elementos que conforman la esfera de lo público, enmarcando sus relaciones con la institución escolar en una tercera dimensión que supone la convergencia de las dos citadas de acuerdo al valor transversal de la educación; en este sentido, la familia no es considerada de acuerdo a una lógica de significado, esto es como una estructura, externamente colaboracionista e internamente modélica, necesaria para dar cabida a las argumentaciones teóricas orientadas a justificar la ordenación social. Ello se percibe de manera particularmente ilustrativa en el dominio de las tareas domésticas. Desde la óptica de la ordenación, éstas informarían sobre la autoridad y el dominio en el seno de la familia, lo que nos forzaría a admitir la desigualdad como punto necesario pero al mismo tiempo insuperable de partida. La opinión de Fernández-Enguita (2009) ha servido para reforzar nuestra postura, concretamente cuando incide en que «pueden localizarse diversos procesos de socialización» entre los que la autoridad, entendida como entidad con «capacidad de definir la realidad de aquellos sobre quienes se ejerce», es sólo una fuente, siendo necesario considerar, al menos, «las influencias de la familia, la escuela, los medios de comunicación y los grupos de iguales». Por ello, el abordaje de la unidad familiar se realiza aquí desde la perspectiva de la organización social en detrimento de la de ordenación, lo que implica la consideración de las formas familiares de comunicación tanto con la superficie social que queda en el exterior de la familia, como con aquella nuclear que sirve para definir el interior de la misma.

La tradición sociológica ha seguido dos enfoques principales en el abordaje de la familia, un primero representado por Marx, Weber, Parsons y Erickson, y un segundo a cargo del posmodernismo puesto en práctica a través de una visión deconstructivista, reconociéndose desde ambos a la juventud como objeto de la socialización, pero haciendo al mismo tiempo cada vez más difícil su distinción con el contexto doméstico en el que a esta misma se sitúa (Jones y Wallace, 1992). En el caso de la propuesta posmodernista, ésta

«carece de todo marco estructural para el entendimiento del micro-contexto de las relaciones de familia, así como para el entendimiento de la interrelación entre las diferentes transiciones hacia el estatus adulto» (Jones y Wallace, 1992). Nuestra intención es, por el contrario, tratar de distinguir entre dinámicas familiares internas y externas, para lo cual proponemos definir juventud y adultez frente a frente unidas a sus respectivos contextos socio-históricos por boca de sus actores, con objeto de que estos últimos, a través de esta distinción igualmente presente en la esfera pública, puedan trascender el contexto doméstico para poner de manifiesto las relaciones entre ambas esferas. Creemos que la conceptualización de juventud y adultez en el interior de la noción de generación permite a esta última servir como vehículo principal de estos intercambios. Es reseñable aquí la propuesta de Ulrich Beck (1987), quien plantea una tesis de individualización que parte de la disolución de los marcos estructurales en un nivel de “reflexividad movilizada” individual.

Pero la posición mediadora de la institución escolar la expone también a las lógicas que se imponen en el espacio público. A este respecto, Fernández-Enguita (2009) destaca que, si bien «en la esfera política todas las personas tienen en principio, por el hecho de serlo, los mismos derechos», en la «económica, sin embargo, lo que prima no son los derechos de la persona sino los derechos de la propiedad», definiendo estos últimos una línea clara de autoridad. Para el autor esta articulación de democracia y autoritarismo propone un mensaje claro: «la política se basa en la democracia, pero la organización del trabajo tiene su fundamento en la autoridad» (Fernández-Enguita, 2009).

Hasta aquí nos hemos preocupado por que las actividades del diagnóstico coeducativo y de igualdad colaboren en la construcción holística del escenario sociocultural, haciendo éste transformable por los actores desde su empoderamiento con diversas herramientas educativas, definiéndolo en el marco de una relatividad en contraste con la dimensión subjetiva, e identificando en él a personas que, fundamentalmente de acuerdo a su adscripción a un tipo de identidad, se comportan, a grandes rasgos, bien como sujetos transformadores, bien a modo de objetos conductores. En este capítulo, por el contrario, se toma como referencia la esfera de lo privado, en un intento por mejorar nuestra comprensión en torno a los procesos de influencia educativa, incidiendo de manera particular en aquellos impulsados por la educación sistemática, aunque prestando también atención a la educación de tipo doméstico, espontáneo y cotidiano propia de la familia. En

definitiva, nos interesamos por cómo los procesos educativos parten o desembocan en lo público, este último asumido como espacio conductor de la historicidad.

#### *4.2.3 El aprendizaje del género en base a estereotipos, marcadores y etiquetado en el marco de las dinámicas educativas espontáneas de la familia: aportaciones de la psicología*

No son nuevas las investigaciones que se cuestionan cómo el género es adquirido por vía del aprendizaje en el marco de las dinámicas educativas de tipo espontáneo en la familia. Son numerosos los trabajos, provenientes fundamentalmente del ámbito de la psicología, los que han puesto de manifiesto que, aproximadamente entre los 26 y los 36 meses de edad, niños y niñas no sólo se encuentran en disposición sino que se sirven ya de estereotipos vinculados a roles de género, como representan acciones tales que el etiquetado de género, la elección de juguetes por razón de sexo, o la conciencia sexuada de actividades y posesiones, para establecer distinciones entre un sexo y otro (Weinraub *et al.* 1984; Leinbach y Fagot, 1986; Fagot, Leinbach y O'Boyle, 1992). Según Fagot, Leinbach y Hagan (1986) y Fagot y Leinbach (1989), el etiquetado de género, que supone la capacidad que adquieren niños y niñas para discriminar entre imágenes de hombres y de mujeres, aparece para canalizar los estímulos tempranos de organización social a lo largo de líneas estereotipadas de género, y acelerar los procesos de tipificación en función del sexo en relación a preferencias conductuales e interacción con iguales. El citado etiquetado de género representa, probablemente, la manifestación más temprana de la estructura patriarcal en el niño o niña.

Martin, Wood y Little (1990), por su parte, se ocupan de los estereotipos de género para tratar de explicar cómo niños y niñas algo más mayores (entre 6 y 10 años de edad) hacen uso en modo preferente de esta clase de estereotipos para el ulterior establecimiento de juicios de valor. El trabajo de Aubry, Ruble y Silverman (1999) se centra en el intervalo inmediatamente inferior (entre los 3 y los 6 años), en el interior del cual, para estas autoras, tiene lugar un incremento mayor en lo que concierne al desarrollo de los estereotipos de género. Las interesantes propuestas de Huston (1983) y Servin, Powlishta y Gulko (1993) coinciden en destacar la edad de los 5 años como el momento en que comienzan a emerger atribuciones socio-personales por mor del sexo. Finalmente, Huston (1983) apunta que después de aproximadamente los siete años de edad el conocimiento de los niños sobre los estereotipos continúa incrementándose, pero la aceptación rígida de los mismos como

elementos fijos o moralmente correctos comienza a decrecer. Lógicamente, en nuestra investigación lo relevante no estriba en tratar de delimitar los intervalos exactos en los que comienzan a emerger con claridad los primeros rasgos de la desigualdad, fundamentalmente porque, por un lado, no creemos que estos intervalos sean en modo alguno rígidos, y por otro, porque, siguiendo a Fagot y Leinbach (1989), Fagot, Leinbach y Hagan (1986) y Leinbach y Fagot (1986), defendemos que la temporalización en la adquisición de estereotipos de género es altamente variable. Para nosotros, lo verdaderamente relevante de todo ello es que ofrece el sustento científico necesario para llevarnos a admitir que, «cuando un niño o una niña ingresa en la educación infantil, lo hace ya con amplios conocimientos en relación a objetos, actividades y tareas más asociadas socialmente a hombres que a mujeres o viceversa» (Trautner *et al.*, 2005).

En una línea similar, Mick Cunningham (2001), en su intento por entender las influencias que, desde las actitudes, padres y madres ejercen sobre hijos e hijas en relación a las labores domésticas en particular y los roles familiares diferenciados por razón del género en general, expone que niños y niñas desde una temprana edad representan marcadores de género que les sirven como mediadores simbólicos para apropiarse de elementos asociados al género, a partir de la observación de comportamientos de sus padres y madres en el contexto de la familia; en este sentido, el autor sugiere el análisis de actitudes hacia marcadores de conducta concretos, como puede ser el reparto de las tareas domésticas. Una de las formas por las que los comportamientos son identificados y definidos como marcadores de género relevantes es a través del modelaje de las interacciones en el entorno familiar (Cunningham, 2001). Desde su óptica longitudinal, el autor identifica las interacciones con padre y madre como potentes recursos de información para hijo o hija, estableciendo una diferencia en el caso de las tareas domésticas de acuerdo a tres criterios específicos (Cunningham, 2001):

- Reparto ideal de labores domésticas estereotipadas como femeninas tanto en hombre como en mujeres
- Apoyos para la diferenciación de género en responsabilidades familiares
- Disfrute de tareas específicas del hogar

De forma paralela a Cunningham, Hill (2002) despliega una investigación en la que examina de forma explícita cómo padres y madres enseñan a hijos e hijas el género, y cómo el propio género incide en la distribución del trabajo en la familia. Esta investigación,

focalizada en familias afroamericanas residentes en Estados Unidos, se inicia con la asunción propuesta por West y Fenstermaker (1995a) (ver capítulo 3) de que las categorías raza y clase social afectan a las nociones que sobre el género tienen las personas, en este caso padres y madres. Entre los objetivos que se marca esta autora destaca no sólo considerar lo que padres y madres deciden enseñar a sus hijos sobre igualdad de género, sino además comprender cómo el género se organiza en este tipo de familias, de forma especial en la distribución de responsabilidad en relación al trabajo doméstico y al cuidado de hijas e hijos. En este sentido, subraya que en la mayoría de casos, tanto padres como madres tratan de mostrarse favorables a la igualdad de género para-con sus hijos e hijas a lo largo de la infancia, aunque este posicionamiento se encuentra mediado en todo momento por factores tales como la educación, el tipo de familia, la religión y la actitud ante la homofobia (Hill, 2002). Por otro lado, en estas familias suele existir una importante diferencia entre las ideologías y las formas efectivas en las que el género se pone en práctica (Hill, 2002). Por último, la autora expone que factores estructurales como la clase social, el estatus marital o el empleo de la esposa, fueron más importantes que la ideología de género en relación a la influencia en la distribución real del trabajo en las familias estudiadas (Hill, 2002). Para extraer estas conclusiones, Hill (2002) ha considerado como indicadores aspectos tales como las formas que padres y madres emplean en su propia familia para enseñar la división del trabajo en el hogar y el cuidado de hijos e hijas, o lo que les ha sido enseñado a niños y niñas sobre género implícita o explícitamente. Entre los hallazgos más significativos que la propia autora extrae de su investigación destaca que la estructura familiar supone un significativo predictor sobre ganancias familiares, la consecuente distribución de las labores domésticas y la vinculación desigual de las personas hacia una u otra posición por mor de su sexo (Hill, 2002).

Caroline Dryden (1999), por su parte, se esfuerza por entender cómo se defiende la igualdad y cómo se construye la desigualdad en la pareja. A tal efecto, esta autora indaga sobre luchas de poder, la relación entre identidad marital e identidad de género, o experiencias emocionales en relación a la construcción de la inseguridad en las mujeres por parte de sus parejas (hombres) (Dryden, 1999). Entre las primeras conclusiones extraídas por Dryden (1999) a partir del uso de entrevistas en matrimonios, destacamos los continuos desafíos al *statu quo* del matrimonio que se desencadenan en los debates así como evidencias de que las mujeres entrevistadas manifiestan cierta tendencia a articular versiones alternativas de eventos que no guardan relación alguna con la autoinculpación. Cara a

establecer un análisis más riguroso y focalizado al ámbito de la familia, la autora propone la conceptualización de tres aspectos básicos para el estudio de las dinámicas familiares (Dryden, 1999):

- Identidad personal y marital
- Relaciones de poder de género
- Experiencia emocional

A diferencia de otros enfoques, Dryden (1999) orienta su estudio a la detención de los aspectos emocionales de la vida en pareja, y no exclusivamente a las relaciones de poder vinculadas al género. Por ello, considera otros factores como la intimidad, la vida en común, o el afecto, a los que accede desde la percepción de la conducta de separación de los hombres, y la ya mencionada construcción de la inseguridad en las esposas, lo que le lleva a desvelar en la pareja una tensión entre los planos inter-grupo e inter-personal (Dryden, 1999) que nos ha resultado muy útil para el diseño del cuestionario para el diagnóstico. La autora extrae de esta tensión la importante distinción entre identidad de género e identidad marital, encontrando significativas evidencias de que los hombres oponen importantes resistencias a la construcción de cualquier versión de la realidad que pueda amenazar la diferenciación jerárquica de género en el seno de la familia (Dryden, 1999).

#### **4.3 El género como vehículo transaccional principal entre las socializaciones primaria y secundaria**

A la luz de los estudios psicológicos expuestos en última instancia, creemos poder afirmar que la socialización en cuanto al género en el interior de la familia no únicamente resulta efectiva sino que además se produce de manera muy temprana. Ya se ha señalado aquí que escuela y familia asumen el mando en nuestra sociedad de los procesos de socialización, siendo habitual la designación de «la educación escolar como “socialización secundaria”<sup>1</sup>, frente a la “primaria”<sup>1</sup> que tiene lugar en la familia» (Fernández-Enguita, 2009). Esta distinción se enmarca tempranamente en el debate funcionalista. En concreto Parsons (1956) circunscribe su modelo de familia como «factoría que produce personalidades humanas», defendiendo de este modo que padre y madre, a modo de modelos de conducta, enseñan a sus niños y niñas a amoldarse a las normas sociales y a aprender roles sociales y

---

<sup>1</sup> *Comillas en el original*

familiares culturalmente prescritos, al tiempo que reconoce la función de la institución doméstica de «ayudar en la emancipación del niño de su dependencia de la familia». Este modelo funcionalista permite al autor estadounidense proyectar linealmente las formas de organización de la familia patriarcal sobre las distintas instituciones de la sociedad, exponiendo que conforme las sociedades han devenido más complejas, las instituciones han tomado el relevo de los roles de padre y madre, haciéndolo no sólo en términos de la educación de sus hijos e hijas, sino también en relación a su bienestar (Parsons, 1956). En concreto, la estructura de relaciones de la familia ha sido moldeada por las necesidades patriarcales y capitalistas de la sociedad industrial, haciendo de las niñas esposas y madres, y de los niños cabezas de familia y sustentadores de la misma, lo que ha servido para dirigir la normativa social de las familias nucleares del futuro (Parsons, 1956).

Pero «en una sociedad industrial, la socialización primaria que provee la familia es incapaz de preparar adecuadamente a los jóvenes para sus futuros roles sociales» (Jones y Wallace, 1992), lo que empuja a Eisenstadt (1956) y Reuter (1937) (citados en Jones y Wallace, 1992) a plantear la socialización secundaria como suplemento necesario para las instituciones configuradas por el estado, como la escuela. En este sentido, la socialización secundaria en la escuela presenta también la función de grupo de iguales (Coleman, 1961; citado en Jones y Wallace, 1992), y al igual que la primaria asume [desde la perspectiva funcionalista] el rol de ayudar en el desarrollo de la independencia frente a la familia, tomando las instituciones del estado el relevo de muchas de las responsabilidades de padre y madre a este respecto (Jones y Wallace, 1992).

Lo que nos interesa recalcar aquí son las razones que deshacen estas teorías: incapaces de abordar los cambios que supusieron a final de los años 60 la emergencia de subculturas, las demandas de libertad de expresión por parte de la juventud en general y de igualdad por parte de las mujeres en particular o los desafíos a los roles normativos, los años 80 resultan la confirmación de que los simples modelos unitarios de transición a la adultez no se sostenían (Jones y Wallace, 1992). En definitiva, «en un mundo cambiante, los modelos establecidos por la generación más mayor ya no son relevantes, y algunos jóvenes van quedando paulatinamente marginados» (Jones y Wallace, 1992). En efecto, desde la óptica mostrada especialmente en el capítulo 2, estas perspectivas basadas en la mera distinción entre distintos tipos de socialización no hace sino totalizar estática y diferencialmente dos espacios que aparecen unidos en el marco de las dinámicas educativas:

en concreto, creemos que éstas favorecen una continuidad inter-espacial en el marco de la cual adquieren sentido dinámicas verticales intra-espaciales que aparecen regidas oficialmente por el principio de autoridad. Este último se ejecuta formalmente desde la definición de los distintos grupos de edad (en dinámicas en las que los adultos gozan de legitimidad para influir educativamente sobre los no adultos), formalidad que solapa la canalización de otras formas históricas de autoridad entre las que destacamos el género por encima del resto (al existir distintas representaciones del mismo tanto en la familia como en el centro escolar), pero sin olvidar la influencia de las representaciones públicas ligadas a las clásicas categorías de etnicidad y clase social.

#### *4.3.1 La relación entre socialización familiar y desarrollo de la moral, y su representación en la esfera pública como ideología de género*

Un primer punto de vista lo ofrece Susan Okin (1989), para quien en esta socialización de tipo primario de la que parece responsable la familia emergen trascendentalmente, de manera especial en el marco de las relaciones de género, los elementos necesarios para la articulación de la moral. En concreto, éstos encuentran acomodo en la familia sobre la base que representa el ideal de justicia, este último, como veremos, en gran medida influido por los mandatos patriarcales. Para esta autora, pues, la familia no es sólo «la primera institución en la formación y desarrollo de la moral», sino que, por ello mismo, «sus estructuras y prácticas deben ir paralelas a las del resto de la sociedad, si el sentido de justicia –y con él, el de igualdad- quiere ser mantenido» (Okin, 1989). La moral se convierte así en la vía que escoge Okin (1989) para externalizar, fuera del ámbito doméstico, los conflictos referentes a la desigualdad, en especial la de género, mientras que la justicia representa el impulso necesario para hacer realidad el tránsito. Como resultado de este proceso, la moral asume en la esfera pública la representación de la ideología de género (Okin, 1989).

De las relevantes aportaciones de Susan Okin podemos extraer que las distintas teorías de la justicia juegan asimismo un papel relevante en la configuración de las ideologías de género. De acuerdo con la propuesta de esta autora, en relación a las causas por las que el género se encuentra desatendido desde el punto de vista jurídico, emergen dos aspectos fundamentales: por un lado la estructura de género “invisible” en la familia; por otro, la falsa neutralidad de este mismo. En este último aspecto, la autora hace hincapié en el falso uso



neutral de la lengua<sup>2</sup>, máxime cuando se habla de tradiciones, las cuales considera elementos sexuados (Okin, 1989).

La obra de Weber permite dibujar ese escenario público en el que el género aparece como apolítico, y por lo tanto como elemento neutro y como tal difícilmente insertable de forma individual y distintiva en el marco jurídico. En él, el estado burocrático reserva a la escuela un espacio para la tecnificación de la moral proveniente de la familia. Con su desarrollo, la lógica de comunidad afín a la institución familiar se ha debilitado para la instalación de la burocracia (Weber, 1968). Por lo tanto, ésta, por definición, representa una ruptura con el orden familiar, lo que permite a Weber (1968) defender que las posiciones del estado burocrático presentan una serie de características que la diferencian del ámbito privado en el que dicho orden doméstico tiene lugar, y que para nuestro trabajo se revelan como fundamentales:

- 1) Cada puesto o posición se define, por un lado, por un determinado nivel de competencia, el cual se alcanza formalmente estando en posición de un diploma;
- 2) por otro, cada puesto o posición se define por su función, y no por la persona que lo ocupa;
- 3) el acceso al puesto forma parte de la gestión y por tanto es impersonal, lo que significa que se lleva a cabo a través de reglas en particular y el derecho en general (Weber, 1968).

La propuesta de Weber pone de manifiesto en el tránsito de la familia hacia la esfera pública en el que situamos a la institución escolar la existencia de mecanismos destiladores de factores humanos que ponen en riesgo la racionalidad, tales que afectos, valores, creencias, sentimientos religiosos o emociones, articulándose éstos en una y otra esfera de acuerdo a la autoridad. La autoridad sigue regulando ambas esferas, pero mientras en la

---

<sup>2</sup> El texto original en inglés hace uso del término “language”. Aunque entendemos que su traducción no está exenta de controversias, nosotros entendemos el lenguaje, naturalmente en términos muy generales, como la herramienta o capacidad que hace posible la simbolización y que encuentra en el habla su dimensión sensorial más trascendental, mientras que asociamos la lengua al código regulado por las leyes estructurales de la gramática (que es a lo que, creemos, hace referencia la autora citada). Si bien el término “language” puede significar traducido en las distintas lenguas romance tanto lengua como lenguaje -incluso trabajos como el de Butler (1990) parecen ocasionalmente utilizarlo asumiendo en él ambos significados-, ciertas obras en inglés han logrado enfatizar su interés por el lenguaje en detrimento de la lengua a través de términos como “speech” o “speaking”. Valga como ejemplo de estas controversias las distintas traducciones al inglés del “Мышление и Речь” de Vygotsky (“Thought and Language”, “Thinking and Speaking” o “Thinking and Speech”; en español “Pensamiento y Lenguaje”), trabajo en el que, como es bien sabido, el psicólogo bielorruso funda una noción de lenguaje especialmente vinculada al habla

familia lo hace de acuerdo a una lógica informal que se nutre de la tradición patriarcal, en la esfera pública este proceso es normativizado por el derecho. En concreto, para Weber (1968), en el estado burocrático el derecho prevé en función de las propiedades de racionalidad, estatus y eficacia adscritas a la persona qué posición ocupará ésta, lo que lleva a este mismo autor a calificar la puesta en práctica del derecho en este contexto como dominación racional-legal. Ello hace que sean las reglas formalizadoras las que gobiernen las organizaciones del estado, y que éstas lo sean en detrimento de las posiciones heredadas o del poder arbitrario propios de las sociedades tradicionales (Weber, 1968). En el estudio de este tránsito, en el cual la escuela se convierte en la herramienta fundamental para salvar el salto entre socialización primaria y secundaria a favor de ésta última, la desigualdad, muy especialmente la de género dada la transversalidad que le otorga el hecho de que ésta se construya sobre una diferencia individual que se da universalmente, tiende a quedar solapada bajo los aspectos técnicos que, basados en la eficacia, orientan los mecanismos racionalizadores que rigen al nuevo estado. Éstos son, según Weber (1968), los siguientes:

- División del trabajo (especialización de tareas)
- Estandarización de las tareas a través de reglas explícitas y estables
- Formalización de las tareas a través de cuadros de competencias
- Capitalización de la autoridad
- Relaciones impersonales mediadas por estatus reconocidos y diplomas

Así pues, coincidimos con Okin (1989) en que el ideal autoritario y por ende desigual de justicia de la familia habilita en el interior de ella un marco sexualmente diferenciado en el que las relaciones de género sirven para construir una moral desigual para hombres y mujeres, aunque ello no logra explicar por sí solo cómo las actitudes de padres y madres se integran como ideologías de género más amplias en la esfera pública ni tampoco cómo aquéllas influyen en el resultado que en hijos e hijas encuentra la aplicación de programas coeducativos. El contraste con el planteamiento de Weber (1968), sin embargo, nos permite divisar una socialización secundaria que pierde el contacto educativo con la familia en detrimento de la esfera laboral, sustituyendo los agentes de interacción directa (ahora el profesorado), manteniendo el criterio que determina la direccionalidad del proceso de socialización (la autoridad), todo ello, y este es el aspecto fundamental, en el empleo de una nueva lógica (la racionalidad) con capacidad para otorgar estatus de realidad a la objetividad. El entendimiento de toda transferencia en términos de organización social

de la familia a la esfera pública, como es el caso de las actitudes por las que aquí nos interesamos, pasa ineludiblemente por reconocer los formatos racionalizados en que finalizan estos procesos. Percibimos en el término “generación” una estandarización trascendental en el proceso de transferencia de la autoridad patriarcal a la esfera pública a través de la escuela, más concretamente en el trascendental enlace que supone la substitución de una socialización primaria por otra secundaria.

#### *4.3.2 La relación entre actitudes de género y desarrollo de identidades en la familia, y su representación en la esfera pública como ideología: explorando preliminarmente el canal generacional*

El trabajo de Moen, Erickson y Dempster-McClain (1997) logra conciliar los requerimientos de nuestro estudio, apelando al impulso proporcionado por las actitudes de género para poner en relación con las ideologías de género, no ya la moral patriarcal propia de la familia sino sus distintas identidades, encontrando en la noción de generación el canal con capacidad para imbricar dicha asociación. Las asociaciones entre ambas esferas que siguen el citado canal generacional, sin embargo, no trazan equivalencias o construyen estructuras paralelas, como sí sucedía con la moral sustentada en un mismo ideal de justicia de la propuesta de Okin, sino que éstas, cuando se producen intergeneracionalmente mediando entre identidades e ideologías, enlazan panoramas que pueden ser construidos diferencialmente. En su construcción, por tanto, no prima la continuidad legitimadora (por lo general respetando el sentido ámbito doméstico - esfera pública) entre ambos escenarios, sino la negociación que, tomando como referente fundamental a los individuos (siendo el sexo-género, despojado de todo elemento presente en el grupo social susceptible de disimular su influencia determinante, el principal rasgo diferenciador) acarrea el posicionamiento de la persona (e insistimos, sin ninguna opción a solapar con cualquier otro rasgo su sexo-género) en el escenario compartido. Este escenario compartido sí puede aparecer representado por el conocimiento compartido de una moral determinada, pero lo que nos interesa reseñar aquí es que la práctica del género supondrá la asunción de una posición frente a dicha moral (la cual puede ser compartida, pero no reconocida o aceptada individualmente) que se revela de vital importancia. Creemos, además, que en las relaciones mantenidas de acuerdo a una línea de autoridad marcada y legitimada por los propios actores, como sucede con el salto generacional entre adultos y no adultos, las actitudes de género juegan un papel fundamental en cuanto a influencia, siendo éstas objeto de nuestro

interés al entrar de lleno en el marco de las acciones educativas. El apunte de Moen, Erickson y Dempster-McClain (1997) es particularmente ilustrativo de ello: «en el caso de las actitudes maternas, éstas suelen aparecer vinculadas a las creencias generalizadas de las hijas, por el contrario las experiencias personales de las hijas se relacionan con las identidades de estas mismas» (Moen, Erickson y Dempster-McClain, 1997). Así pues, lo que por el momento nos interesa subrayar es que la aproximación llevada a cabo deberá aparecer comandada, al menos, por una reconceptualización teórica de la noción de generación.

Ello nos permite adelantar la asunción en este trabajo de un enfoque inter e intrageneracional, el cual esperamos ayude a mejorar nuestra comprensión de las dinámicas educativas, y en concreto de la transformación que éstas sufren a su paso por las distintas topografías de lo público y lo privado. Como subrayan Bengtson y Black (1973), a la luz de estas perspectivas la socialización en el ámbito doméstico se convierte en una función especial promovida por el particular tipo de pequeño grupo representado por la familia. Por el contrario, la socialización primaria desde este prisma ya no es entendida como producida linealmente, tampoco en términos absolutos, y mucho menos de forma equilibrada, sino como desencadenador que «hace que las personas se vean influidas, por un lado, y en medio de continuas negociaciones referentes a conformidad y cambio entre generaciones, por otro» (Bengtson y Black, 1973). El enfoque generacional, por tanto, «nos permitirá distinguir, en parte, el modo en que se comparten significados en las relaciones padre y madre - hijo o hija» (Acock, 1984), es decir cómo la generación más joven de la familia se relaciona individualmente con la inmediatamente más mayor, emergiendo con particular fuerza la identidad de género en la expresión individual del hijo o hija, frente a la actitud al respecto, con toda probabilidad diferencial, de padre y madre. Como pone de manifiesto David Lynn (1979), el enfoque generacional se adecúa a la aproximación histórica, sugiriendo este mismo autor continuar en la línea de relacionar los cambios a lo largo de la historia en este tipo de interacción.

#### *4.3.3 Familia y esfera pública: una relación mediada educativamente por la escuela*

Todas estas perspectivas nos invitan a buscar las relaciones entre familia y su universo exterior de acuerdo a las acciones educativas, cuyo análisis en los diferentes segmentos de la topografía social, en especial en las zonas sensibles representadas por las fronteras entre lo público y lo privado, encuentra en el término generación un instrumento

para la incisión contemporánea en ambos espacios. Creemos, sin embargo, fundamental, antes de continuar por esta vía, mejorar nuestra comprensión de las dinámicas socializadoras fuera de la familia, con la intención de acceder no sólo a la importantísima dinámica intrageneracional, sino a su vertiente expansiva que le permite trascender los límites que separan a la esfera privada de la pública, es decir su dimensión intergeneracional, para el ulterior ejercicio de la influencia intrageneracional en la esfera contraria, lo que hará posible no sólo el análisis desde el prisma educativo, sino el planteamiento de propuestas pedagógicas orientadas a la construcción de la igualdad de género tomando ambos espacios como un solo conjunto holístico. Por ello, simularemos olvidar (sólo momentáneamente) este breve avance que relaciona las dinámicas generacionales con la construcción de la igualdad de género en el espacio social global, para profundizar en el análisis de los tipos de socialización en las distintas esferas y tentar así el acceso a nuestro problema desde una vía íntegramente educativa.

Así pues, volviendo a la cuestión de la socialización en el marco de las relaciones mediadas por la educación entre las esfera pública y privada, creemos que la escuela sirve de superficie socializadora de contacto con la esfera pública, lo que la sitúa en una posición privilegiada frente a la familia. Ello es expuesto por Fernández-Enguita (2009) del siguiente modo: «la escuela no es sólo la segunda institución a la que acude el niño, sino también la primera que puede guardar alguna semejanza con aquéllas; en definitiva, es la primera organización formal y burocrática a la que accede». La “socialización secundaria”, por consiguiente, en el marco de su vocación cognoscitiva, requiere sustentarse sobre conceptos con capacidad para habilitar a las personas a incorporarse al medio público, algo que, como recogíamos en el capítulo 2 de boca de Ulrich Beck (1998), es necesario pero no suficiente tras la entrada en la racionalidad de segundo nivel.

#### *4.3.4 Familia, escuela y esfera pública: una pasarela para la autoridad patriarcal políticamente articulada por la orientación de la educación sistemática hacia el trabajo remunerado*

Pero el vínculo escolar con lo público se produce, fundamentalmente, a través del trabajo remunerado, convirtiéndose la educación sistemática en responsable fundamental del entrenamiento de las personas para el mismo, además de, como apuntan Jones y Wallace (1992), la consecuente preparación de éstas para el ejercicio de la ciudadanía plena. En concreto, estos autores subrayan que «el acceso a los plenos derechos de la ciudadanía —

civil, política y social— depende del logro de la independencia económica» (Jones y Wallace, 1992), lo que conlleva que «las mujeres nunca logren la ciudadanía plena mientras sean económicamente dependientes, dentro de sus familias, de los hombres» (Lister, 1991; Summers, 1991; citadas en Jones y Wallace, 1992). Opinión que comparte desde su perspectiva escolar Fernández-Enguita (2009), para quien la escuela es una institución «que se sitúa a medio camino entre la familia y el trabajo remunerado [y que] lleva lentamente a los alumnos a abandonar las pautas de comportamiento propias de la esfera familiar, o a confinarlas estrictamente en ésta, para adoptar las necesarias para su incorporación plena y no conflictiva al mundo del trabajo extradoméstico y, en particular, del trabajo asalariado [lo que] tiene lugar gracias al acusado isomorfismo entre las relaciones sociales de la educación y las relaciones sociales de producción propias del trabajo asalariado». Así pues, desde esta perspectiva, la escuela aparece como «figura intermedia entre la familia y el trabajo que facilita la transición de la primera al segundo», conceptualización que la convierte en «escenario principal de la socialización de la fuerza de trabajo» que da sentido a «su obsesión por el orden y la autoridad» (Fernández-Enguita, 2009).

La posición de mediación de la escuela la emplaza entre la institución familiar y el mundo del trabajo, pero sobre todo las consecuencias respecto a la igualdad de género cristalizadas en los modelos educativos puestos en práctica que el contacto simultáneo con ambas instituciones promueve, se ponen de relieve a la luz del análisis de la relación directa entre familia y esfera laboral. Asumiendo, por un lado, que «irse de casa, casarse y otros acontecimientos de transición asociados con la adultez dependen de tener un trabajo», pero considerando también, por otro, el hecho de que «la expansión de la educación y la formación unida al crecimiento del desempleo durante las últimas décadas ha significado que cada vez menos jóvenes accedan directamente al mundo del trabajo dejando los estudios», nos encontramos ante un panorama en el que los actores de la juventud ocupan prolongadamente inciertos estatus de transición económica que los hacen dependientes de becas, ayudas, subsidios, ayudas de padre y madre, y otras formas de apoyo (Jones y Wallace, 1992). Ello ha acarreado como consecuencia principal que las «instituciones educativas y formativas hayan cambiado significativamente y reformulado los patrones de transición al mercado de trabajo» (Jones y Wallace, 1992), lo que presenta indudables implicaciones en materia de igualdad. En concreto, Jones y Wallace (1992) desvelan apoyados en los estudios de Goldthorpe (1980) y el propio Jones (1987) una nueva y compleja dinámica en la que se integra la movilidad social en sentido intra e

intergeneracional, que implica el desarrollo individual en cuanto a clase social en un cambio de la estructura social, siendo igualmente aplicables otras dinámicas de estratificación como el género, la etnicidad o la discapacidad, y que afecta no sólo a la estructuración de la transición entre educación y mercado de trabajo sino también a las posiciones de la juventud en el mercado de consumo, lo que impulsa nuevas formas de estratificación generadas internamente por los propios sistemas educativos y formativos.

Okin (1989), por su parte, se aproxima a esta relación desde la transversalidad que ofrecen las teorías de la justicia respecto a la manifestación de la cultura de género en el ámbito familiar, así como al impacto que las ideologías de género presentan en el ámbito del trabajo. La autora, en primer lugar, subraya una asociación entre economía e ideología de género, que en el ámbito familiar se manifiesta en el trabajo doméstico, concretamente en su falta de remuneración económica, y que presenta como consecuencia fundamental el surgimiento de una brecha de género inter-marital que se ve acrecentada conforme el salario del marido se distancia por encima del de la esposa (Okin, 1989). Ello da lugar, en opinión de esta misma, a un ciclo de desigualdad de género que se perpetúa del siguiente modo: *la estructura de poder de la familia, incluyendo aquí todo lo referente a la toma de decisiones consensuadas en el interior de la misma, se ve marcadamente condicionada por el mayor salario del marido, lo que acarrea que la prolongación de esta situación en el tiempo resulte inversamente proporcional a la probabilidad de que el trabajo doméstico e impagado que genera la propia estructura sea compartido entre cónyuges, decantándose cada vez más la responsabilidad sobre el mismo del lado de la mujer* (Okin, 1989). Esta es una de las argumentaciones en que nos hemos sustentado durante el diseño del estudio cuantitativo para justificar que las actitudes y posiciones de padre y madre, en particular en lo concerniente a las cuestiones de género, no trazan conjuntamente una línea única de influencia, como si ambos actuaran como un frente común, sino que el peso de esa influencia, al margen de los argumentos empleados, es desigual, siendo además igualmente desigual su aplicación sobre los objetos (en este caso hijos e hijas) en función del sexo de los mismos.

Paralelamente, la distinción entre ámbito doméstico y público ha servido de forma tradicional para trazar la delimitación de las áreas adecuadas para la acción política, quedando éstas por lo general circunscritas al dominio de lo público. A este respecto, Okin (1989) denuncia que la familia ha estado tradicionalmente considerada como una institución

apolítica, siendo asumida como tal por las teorías de la justicia, cuando en realidad ésta se encuentra intrínsecamente ligada a la distribución de poder, responsabilidad y privilegios; estas mismas teorías de la justicia, paradójicamente, entienden el trabajo exclusivamente como actividad remunerada, lo cual, dicho de otro modo, no significa otra cosa que «las tareas que amas de casa y mujeres en general desempeñan en el hogar quedan excluidas de esta categoría» (Okin, 1989). A partir de ello, la autora denuncia que, «en una sociedad justa, las estructuras y prácticas de las familias deben garantizar las mismas oportunidades a mujeres y hombres, no sólo en relación al desarrollo de sus capacidades sino además en la oportunidad de participar en el poder político, en la toma de decisiones, y en el derecho de sentirse económicamente seguras, esto es no dependientes del cónyuge» (Okin, 1989).

De este modo, Okin (1989) encuentra el acceso a una segunda vía fundamental de influencia que fluye de lo público a lo privado, y que cierra un sistema completo de generación y mantenimiento de la desigualdad de género a lo largo de los distintos sectores del tejido social, que se retroalimenta bidireccionalmente impulsado por la educación, sin un origen ni final fijos. Sin embargo, todavía no nos encontramos en disposición de ofrecer un canal válido por el que puedan fluir las influencias educativas, y que explique la extrapolación, sobre todo en su vertiente mediada por la institución escolar (el problema de la transición de la vertiente laboral a la familiar no será abordado aquí), de la desigualdad de género enraizada en la familia nuclear al medio público.

El célebre informe de Scanzoni (1979) refuerza el papel mediador de la educación sistemática entre familia y trabajo en el sistema de generación y mantenimiento de la desigualdad de género, ocupándose, como en el anterior caso de Okin, sólo de padre y madre. Este autor subraya que la educación es un potente predictor de la desigualdad de género, denunciando que mientras ésta «continúe siendo un determinante significativo en lo que respecta al éxito y al prestigio, las actitudes hacia los roles de sexo seguirán jugando consecuentemente un papel fundamental a la hora de explicar los ingresos de una mujer casada» (Scanzoni, 1979). En otras palabras, aquellas mujeres que expresen modernas actitudes hacia roles de sexo tendrán más probabilidades de acceder a un alto estatus social que aquellas que presenten actitudes tradicionales. Existen investigaciones que reconocen que estas actitudes influyen en el tipo de ocupación que las mujeres persiguen (Hoffman, 1989; Huston, 1983); en este sentido, tanto los efectos del entorno social en las parejas,



como las influencias de género asociadas al matrimonio, están mediadas por actitudes hacia la igualdad (Acock y Edwards, 1982).

Lo expuesto permite extraer con claridad que «las mujeres no sólo tienen menos oportunidades de acceder al trabajo remunerado, sino que tienen oportunidades distintas a las de los hombres», emergiendo las ocupaciones aceptadas como femeninas como «aquéllas que, de un modo u otro, pueden considerarse extensiones de las funciones domésticas» (Fernández-Enguita, 2009). Paralelamente, «la desigual distribución de la carga de trabajo doméstica [...] supone posibilidades y costes de oportunidad superiores para las mujeres que para los hombres», quedando ellas relegadas a ocupaciones más compatibles con las responsabilidades domésticas, y por ende de tipo temporal, a tiempo parcial o poco cualificados, configurándose de acuerdo a estas expectativas sexistas sectores de actividad específicos para mujeres (Fernández-Enguita, 2009). Es en el tránsito al mercado de trabajo dónde la mayoría de las mujeres aprende «que una misma titulación escolar o académica no es igualmente rentable que para un hombre [...], que la igualación de las oportunidades escolares en términos de género se ve sustantivamente contrapesada por un reforzamiento de la influencia del género en el acceso al empleo y los primeros pasos en él» (Fernández-Enguita, 2009). El *self* femenino resulta, pues, una «adaptación de las expectativas personales a las oportunidades sociales [a la que] hay que añadir el distinto valor otorgado por las familias al futuro ocupacional de sus descendientes según su sexo», siendo además en mayor medida objeto de preocupación en el caso de los varones que en el de las hembras, habida cuenta que a los primeros se les atribuye la responsabilidad de sustentar una futura familia, lo que «se traduce en una menor inquietud por los estudios de las hijas», estableciéndose como consecuencia zonas de riesgo de abandono de un ciclo obligatorio a otro en el caso de las niñas que gozan de mayor aceptación por parte de las familias que frente a los abandonos de los niños (Fernández-Enguita, 2009).

Más allá del vínculo directo entre familia y trabajo puesto de relieve con especial precisión por los citados Okin y Scanzoni, subrayamos, siguiendo a Fernández-Enguita (2009), que la familia, si bien «juega un importante papel en la socialización para la vida adulta, sus normas y valores internos son distintos de los de las modernas organizaciones productivas». Mientras en la escuela el alumnado aprende a ser tratado como miembro de categorías y gestionado como parte de un colectivo, y a formar parte de un mundo impersonal y burocrático, «en la familia las relaciones y las posiciones son inseparables de las

personas precisas que las adoptan y ocupan [, de hecho] raramente hay dos personas que ocupen una misma posición» (Fernández-Enguita, 2009). Precisamente por ello, la familia se convierte en el vehículo temporal ideal para la perpetuación de las relaciones de autoridad y de poder sobre algunas de estas posiciones fijas, como sucede con el patriarcado, este último entendido aquí según la siguiente definición de este mismo autor: «relación entre los sexos y los grupos de edad organizada en torno a la primacía de los varones sobre las mujeres y la autoridad de los adultos sobre los no adultos cuyo centro es la estructura familiar, pero cuyos valores y prácticas se extienden más allá de ésta» (Fernández-Enguita, 2009).

Aunque ya hemos indicado que esta vertiente no representa un objetivo prioritario para nosotros aquí, creemos importante reseñar que el vínculo entre trabajo y familia se construye en sentido inverso pero rigiéndose de igual modo de acuerdo a la línea de la autoridad, cerrando el ciclo de influencia socializadora que surge de la familia patriarcal y confluye una y otra vez en esta misma. A diferencia del trabajo, por tanto, es en nuestra opinión la escuela, como único espacio en que plenamente confluye la práctica totalidad de dominadores y dominados, la que sirve como conductor necesario de la autoridad, colaborando activamente en la perpetuación de una relación cíclica entre esfera pública y privada resultado de los reajustes constantes que favorece la educación como praxis orientada al acompañamiento evolutivo en sentido ontogenético y filogenético del individuo, reajustes que no aparecen tan marcados en el ámbito laboral por la relación de éste con la adultez y, en consecuencia, con la estabilidad evolutiva. Esta relación cíclica erosiona en cada vuelta de ciclo las cada vez menores referencias igualitarias en este última; de este modo, a cada vuelta de ciclo, la familia ve sus vías de influencia a lo público más mermadas, lo que hace caer cada vez más su representatividad en el modelo general de la sociedad, al tiempo que, lo que es aún peor para nuestros intereses pedagógicos aquí, se convierte en un cada vez más especializado reservorio en el que se va depositando el conjunto de nuevos dominados, el cual incluye como histórico denominador común a las mujeres.

En resumen, creemos que las formas de influencia que fluyen en una sociedad posindustrial de la familia a la esfera pública se nutren fundamentalmente de la desigualdad, que como se ha dicho descansa mayormente en el ámbito de lo privado sobre la estructura patriarcal. Por tanto, para trazar analíticamente la relación entre la evidente desigualdad de género detectada trámite una aproximación estática tal que un estudio descriptivo como el aquí desarrollado en primera instancia, tanto en la esfera pública como en la privada,

necesitamos encontrar un canal por el que la desigualdad fluya, el cual nos permitirá abordar dinámicamente las distintas puestas en práctica. La aproximación a dicho canal, por el contrario, deberá ser capaz de introducir por su interior el dato descriptivo estático, para lo cual es necesaria una conversión del mismo orientada a su activación o puesta en movimiento, lo que proponemos lograr desde, en primer lugar, la facilitación de la apropiación discursiva de los datos cuantitativos por parte de los sujetos estudiados, y, en segundo, su consecuente análisis cualitativo.

#### **4.4 La noción de generación como conductor de la autoridad patriarcal en la relación familia-escuela**

La anteriormente citada definición de Fernández-Enguita nos ofrece una serie de pistas fundamentales para hallar el canal fundamental por el que la desigualdad patriarcal que tiene como origen la familia se hace pública cuando la relación entre ambas esferas encuentra en la escuela, en especial en aquella obligatoria, un mediador necesario. En dicha exposición el sociólogo no sólo asume el sexo como atributo posicional regulador de las relaciones de autoridad en el marco de la familia, sino que éste descansa además sobre los grupos de edad. Estos últimos, como grupo social, sí asumen representaciones que logran trascender las paredes del hogar. Según el propio Fernández-Enguita (2009), los citados grupos de edad sirven, en el marco de una definición social que los pone en relación con la institución escolar, para circunscribir el canal que nuestro análisis requiere.

##### *4.4.1 La educación como agente transformador de los atributos estáticos sexo-grupo de edad en las construcciones dinámicas género-generación*

En base fundamentalmente a la recién citada aportación, que, como veremos, representa un argumento clásico de la sociología de la educación de los últimos 40 años, en este trabajo planteamos la hipótesis de que los grupos de edad aparecen representados como resultado de la compilación social necesaria para extenderse hasta la esfera pública desde la familia, y que dicha representación exporta, por decirlo de algún modo, las posiciones familiares en términos de poder y autoridad, las cuales, por la mencionada inmovilidad, no pueden abandonar por sí mismas la esfera doméstica. No olvidemos que la escuela se inserta en el estado burocrático tal y como es presentado por Weber (1968), y que aquel mismo define las posiciones a ocupar en sus instituciones en base a las funciones que deben realizar las personas y no, como sí sucede en la familia y mencionábamos líneas atrás, de acuerdo a

estas mismas. Con objeto de adecuarse a estas funciones pre-determinadas, por tanto, el alumnado sufre un proceso de estandarización que lo equipara a sus iguales, accediendo de este modo al estado burocrático y en concreto a la escuela. Con posterioridad, este último estará en grado de hacer explícitas las representaciones, cuyo rasgo más influyente es de largo el sexo, en torno al profesorado, lo que nos orienta a pensar que el posicionamiento se produce frente a una transferencia generacional de la autoridad que fluye, aun sin contacto directo, de la generación de padres a la de profesores. En este sentido, aunque se trate éste de un problema del que no nos podemos ocupar por completo aquí, de las actividades coeducativas o no impulsadas por el profesorado, legitimadas por las políticas educativas y alineadas de acuerdo al principio generacional de autoridad, igualmente transferido desde la familia, dependerá que el propio profesorado se convierta en mediador o intermediario, según la propuesta de Latour (2006), respecto al género. Dado que el sexo de la persona es el rasgo más determinante en la fijación de las posiciones intrafamiliares, esperamos identificar y diagnosticar muchas de las representaciones públicas del patriarcado en los grupos de edad. En otras palabras, prevemos detectar las manifestaciones de la brecha de género en una, por el momento sólo intuida, brecha social en los grupos de edad.

Hablar de grupos sociales sesgados por la edad de los individuos puede resultar demasiado volátil como para hacer del término un elemento insertable en los discursos cotidianos de las personas, siendo esta propiedad ineludible en nuestra investigación, habida cuenta que lo que pretendemos es interpretar las referencias subjetivas que construyen las personas para que sirvan como soporte dinámico para la puesta en movimiento de los datos arrojados por el estudio cuantitativo, acción esta última que dichas personas llevan a cabo durante el desarrollo de la actividad planteada para el estudio cualitativo. Por otro lado, sostenemos que el abordaje teórico, y en nuestro caso el diagnóstico cualitativo, de las relaciones entre espacios sociales articulados en torno a contratos claramente diferenciados, como sucede con las esferas pública y privada, se ve favorecido por la tendencia de los actores a conceptualizar categorías transversales útiles para oponer, en cualquier segmento del espacio social y al margen de toda noción de otro, es decir de un modo monológico, al grupo que detenta la autoridad frente al que la recibe. En el caso de familia y escuela, además, las formas de resistencia previsibles para el grupo de los, por así decirlo, dominados, se ven desde el inicio adulteradas desde la compartición de un postulado general según el cual, por un lado, el paso de una posición a otra se produce por vía de la edad, es decir escapa a la voluntad directa de las personas, y por otro, la propia edad

establece un sesgo de responsabilidad que distingue a tutores de tutelados; ambas cuestiones convierten a las citadas formas de resistencia en, por respetar la terminología de Habermas (1987a), un juego dramático, dado que a ellas subyace la creencia compartida (y en nuestra opinión errónea) de que las lógicas de dominación, al depender de la edad cronológica, se autorregulan con el solo paso del tiempo.

Pero la edad, así como sus diferentes etapas tales que juventud o adolescencia, no son nociones estáticas sino socialmente construidas, lo que nos exige puntualizar que su significatividad varía en diferentes culturas, estando sujetas a ser reconstruidas a lo largo del tiempo (Jones y Wallace, 1992; Bascón, 2007). Por ello, Jones y Wallace (1992) la abordan longitudinalmente con objeto de explorarla como dimensión de la desigualdad en la estructuración de las transiciones con respecto a otras dimensiones, entendiéndola en términos de relaciones de edad y en particular entre generaciones, incluyendo «el acceso legal vinculado a la edad a los derechos de la ciudadanía adulta, así como la relevancia de la edad en la consecución del estatus de adulto». Ambos sociólogos consideran a la juventud como «proceso de definición y redefinición, como negociación producida entre los jóvenes y sus familias, sus iguales y las instituciones [lo que] crea un problema de medida, habida cuenta que la ciencia social no puede determinar la edad en la que los jóvenes devienen adultos» al tiempo que las políticas gubernamentales sí pueden basarse en la graduación de la edad: ello les hace plantearse «cómo definir las formas que los diferentes grupos de jóvenes emplean para ser aceptados como adultos en los diferentes contextos sociales» (Jones y Wallace, 1992). Es como resultado de esta reflexión sociológica en torno a la edad que comienza ésta a situarse como eje principal de las transiciones longitudinales en el tejido social. Este marco de estudio permite percibir a distintos autores de la sociología alemana y francesa de los años 80 y 90 una nueva etapa vital que identifican como post-adolescencia (Zinnekar, 1981; Galland, 1990; Gaiser, 1991), la cual refleja «una etiqueta asociada a la dependencia paterna y materna que se extiende más allá de los años de adolescencia» (Jones y Wallace, 1992). En esta cuestión que traducimos para nuestro trabajo como dependencia de padre y madre más allá de los años escolares y que entra en conflicto con la noción de ciudadanía plena, incluimos el análisis de las distintas transiciones que tienen lugar tras la salida del sistema educativo, las cuales se ven significativamente marcadas por el sexo del alumnado, pero no se limitan a los cambios en la vida de los miembros del mismo, sino que se sitúan en una sociedad que cambia, y que en una sociedad de la información lo hace cada vez más rápido.

Al margen de los rotundos argumentos que ofrece al respecto el desarrollo de la teoría antropológica y más concretamente los estudios de parentesco, a los cuales dedicaremos el apartado a continuación de éste, para nosotros la delimitación del grupo de edad presenta una cualidad vehicular precisamente porque su conceptualización estática y espontánea originada en el ámbito familiar resulta sencilla, su extrapolación al ámbito escolar —donde los grupos de edad se encuentran marcadamente diferenciados— puede aparecer como coherente, como de igual modo puede aparecer también su conceptualización estática en este último escenario. Pero lo que nosotros percibimos como tránsito que sirve para extender una estructura de autoridad particular a un ámbito mucho más amplio, es comúnmente asumido por los actores como un valor estático de largo alcance, regular en su práctica y definición, siendo equivalentes su origen y conclusión: consecuentemente, en cualquiera de los medios sociales en que se desarrolla la vida, los adultos disponen “naturalmente”, pues acceden a ella por vía “natural”, de la autoridad sobre el grupo de los no adultos.

Nuestro interés particular se centra en la citada en última instancia conclusión, pues ésta sirve para cerrar la representación de la autoridad en torno a la definición supuestamente natural y por ende universalmente justa de los grupos de edad, solapando precisamente desde la irrefutabilidad que aporta la naturaleza su transformación política, y haciendo invisible su sometimiento a intereses de grupos que no dependen en modo alguno de factores “naturales” como la edad. El valor como conclusión que estatiza en un solo significado autoridad y grupos de edad, y que se proyecta desde la familia hacia el resto de la textura social, rompe la percepción, particularmente en el escenario escolar, de la conexión que transforma los grupos de edad (autoridad que fluye de adultos a no adultos) en grupos de personas que han adquirido —es decir, no por la vía natural— el estatus de ciudadanas, así como la percepción de la relación trascendental entre este último grupo, cuyo acceso no puede ser codificado naturalmente, y los grupos de mujeres y hombres, cuyo acceso a la ciudadanía es, como reiteramos aquí por boca de Jones y Wallace (1992), tremendamente desigual, fluyendo la autoridad del hombre a la mujer. Es decir, en el marco especial en cuanto a autoridad de las relaciones educativas, el grupo de edad no sólo representa el canal principal de aquélla, sino que éste, por un lado, atenúa la agencialidad en las personas (lo que podríamos resumir bajo la sentencia: “la autoridad es indiscutible, ley de vida, dado que se autorregula por el mero paso del tiempo”), pero por otro, una vez la irrefutabilidad del ya principio natural de autoridad hace que ésta se diluya a su dilatado paso por las instituciones

encargadas de la socialización, es decir deja de estar en cuestión, el grupo de edad pasa a comportarse como pantalla, ocultando tras de sí las distintas vías ya naturalizadas que toma la autoridad tras pasar a través de estas mismas instituciones socializadoras y por ende educativas. Por otra parte, en este trabajo defendemos que toda definición de grupo en términos de realidad social requiere que el mismo adquiera una propiedad vehicular que garantice su desplazamiento por los distintos sectores que conforman la topografía social, tanto en su segmento público como en el privado. Creemos que dicha propiedad debe partir de una conceptualización flexible, habida cuenta que debe hacer del grupo una realidad adaptable a los muy variados sectores de la esfera pública, y que, dada su naturaleza discursiva, ésta debe pivotar sobre el entendimiento mutuo de los actores.

#### *4.4.2 Breve cronología antropológica sobre la exportación de la familia patriarcal a la esfera pública por la vía de la autoridad educativa*

Merece dedicar un inciso fundamentalmente antropológico al citado proceso de generación de desigualdad desde la naturalización de la misma, así como a su implantación en la esfera pública. Esta externalización de la familia por vía educativa se produce bajo el influjo inicial de la ilustración francesa en general y la obra de Rousseau en particular, quien defiende en *Émile*<sup>3</sup> (1762) a una familia fundamentada en el amor y regulada por la justicia, y a una «educación [que] viene de la naturaleza», una «naturaleza [que] quiso hacer especiales a las madres, por ello la educación, el cuidado, el mimo, el apego, está de parte de ellas» (Rousseau, 2000). Con posterioridad, Comte dota de empaque “científico”, por decirlo de algún modo, a estas teorías surgidas de la ilustración, incidiendo en que las etapas por las que ha atravesado la humanidad sólo pueden verificarse observando lo que sucede en la familia, convirtiendo a ésta en piedra angular del orden social en su proyección hacia la esfera pública, y haciendo del poder del padre expresión de continuidad del poder del estado en el ámbito doméstico (Méndez, 2007). Esta proyección de lo familiar en el ámbito político se revela útil en el proyecto de naturalizar al resto de instituciones que se mantienen bajo el amparo del estado, en un momento crucial para la configuración de éste durante la modernidad. Por otro lado, el modelo biológico de Comte dota al resto de instituciones de un sesgo de género que presenta como elemento inexistente y a la par necesario (Méndez, 2007). En base a ello, el autor no duda en plantear una articulación entre lo público y lo doméstico, basándose en una serie de concepciones positivistas entre persona y familia que

---

<sup>3</sup> *En español: Rousseau, Jean-Jacques (2000). Emílio (o “de la educación”). Madrid: EDAF*

implican el reconocimiento de funciones sociales de carácter político en esta última, que pasa a ser concebida como modelo de orden (Méndez, 2007). Más concretamente:

***« El modelo biológico de Comte articula todas las certidumbres de la modernidad e instituye la subordinación de las mujeres a los hombres como uno de los órdenes universalmente constitutivos de la sociedad humana [...], [se trata] del modelo de familia occidental, basada en el matrimonio heterosexual monógamo, en el que las relaciones entre sexos y generaciones son de subordinación <sup>4</sup>. Es la existencia de ese modelo de familia, en el que simbólicamente y materialmente son centrales la figura del padre y su autoridad, la que Comte considera como una de las pruebas del progreso de la Humanidad. »***

(Méndez, 2007)

En este contexto Maine, en su obra *Ancient Law* (1861), sostiene que el origen de la organización social humana y de todo derecho estuvo en la tiranía patriarcal asentada en los siguientes principios de asignación: los hombres sometían a las mujeres y a sus hijos e hijas; aquellas, una vez casadas, abandonaban el grupo de su padre y se integraban al de su marido (Rossi y O'Higgins, 1981; Trautmann, 1987; Valdés, 1998; citados en Grau, 2006). En esta línea Bachofen, también en 1861, apunta hacia la promiscuidad como origen de la vida social, trámite la cual los varones ejercen una dominación total sobre las mujeres del grupo; es en ese momento en el que se cimienta un vínculo biológico de carácter materno-filial (Grau, 2006). A partir de este vínculo, sobre todo desde el paradigma evolucionista, se ha hecho uso de la familia para explicar de forma universal el tránsito entre el estado de naturaleza y el de cultura, en base a una reglamentación explícita de las relaciones sexuales que propició el origen de matrimonio, familia y parentesco; en este sentido, sólo se consideraba familia civilizada a la organización basada en el matrimonio monógamo y heterosexual (Méndez, 2007).

Le Play, por su parte, desarrolla una década más tarde la muy relevante para nuestros propósitos aquí noción de autoridad en el seno familiar. En su estudio de 1871, compara los sistemas familiares en Europa haciendo uso de un esquema evolucionista que abarca desde la denominada familia extensa patriarcal hasta la familia nuclear moderna; la primera estaría caracterizada por su sujeción a normas rígidas y autoridad centralizada, mientras que la segunda vendría definida por un aumento de la individualidad en sus miembros y la consolidación de la familia conyugal (Grau, 2006). En esta línea Durkheim (1915), mantiene

---

<sup>4</sup> *El subrayado es nuestro*



intacto el carácter evolucionista en las teorías de Le Play, y propone que el estudio de las estructuras familiares sea abordado desde el derecho y el análisis de las costumbres (Grau, 2006). De este modo, a principios del siglo pasado, se daba por válida la explicación sostenida por el paradigma evolucionista, que consolidaba el paso definitivo desde las estructuras familiares extensas y de carácter fuertemente patriarcal, hacia formas de organización menos autoritarias y con patrones nucleares. Así, los estudios se van ocupando cada vez más de la familia nuclear en detrimento del parentesco (Bestard, 1998). En este sentido, desde el evolucionismo, se recrea un modelo de familia sindiásmica para describir el proceso natural por el que la maternidad fluye hacia lo cultural de la paternidad, en un esfuerzo por legitimar la autoridad paterna en momentos en los que la filiación se establecía por línea femenina (Méndez, 2007).

Desde la antropología, se ha apuntado a la familia conyugal como unidad elemental y universal de la sociedad humana, por el simple hecho de que siempre ha sido percibida como unidad predominante y, por tanto, considerada como “natural” o básica (Fox, 1975). En respuesta a ese argumento, del que también disiente el propio Robin Fox, Grau (2006) denuncia la errónea concepción de la familia como institución universal, entre los pilares sobre los que se han asentado los estudios de parentesco. En línea con este último autor, Fox (1975) expone que «el grupo social elemental o irreductible lo constituyen indudablemente madre e hijos [e hijas], [...], el argumento de la familia nuclear procede de la teoría de los orígenes patriarcales». Ello permite extraer a este antropólogo cuatro principios que considera básicos en lo que respecta al desarrollo de las normas de parentesco hasta nuestros días: «las mujeres engendran a los niños; los hombres fecundan a las mujeres; por lo general mandan los hombres; y, los parientes primarios no se casan entre sí» (Fox, 1975). Pero para este mismo autor, además, los vínculos de parentesco han servido también para explicar muchas clases de relaciones sociales, en especial las que afectan a propiedades y herencias, ocupantes de un cargo y sucesores o sucesoras (Fox, 1975). Ello presenta a la familia tradicional como una institución social sustentada en los vínculos naturales de parentesco, los cuales legitiman, por un lado, la reclusión de las mujeres en los hogares mientras dotan de libertad a los hombres, y, por otro, monopolizan el acceso a formas de prestigio social. Prueba de ello es que todavía hoy el apellido se hereda por vía patrilínea, como sucede con la mayoría de títulos nobiliarios (Fox, 1975), lo que basta a Okin (1989) para definir a la familia en términos de «institución sexuada por naturaleza».

La entrada del siglo XX supone una vuelta al planteamiento dicotómico entre lo masculino y lo femenino, lo cual supone una renovación en la ideas sobre la complementariedad entre ambos sexos en el ámbito de la familia y de la sexualidad (Méndez, 2007). Sin embargo, el advenimiento de las dos guerras mundiales y sus correspondientes posguerras, provoca una reproducción de antiguos mitos viriles tales como que el papel de los hombres es combatir, y el de las mujeres cuidar y procrear (Thébaud, 1993). En este contexto, destacamos el enfoque en torno a las “ideologías sobre la maternidad<sup>5</sup>” planteado por Arnot, David y Weiner (1999), en el que las autoras defienden la existencia de un período que denominan “mandato de la maternidad”, surgido como consecuencia de las influencias de la psicología evolutiva en la Gran Bretaña de los años 50, y de la alteración de la vida familiar en Europa por la ausencia masiva de padres pericidos durante la II<sup>a</sup> Guerra Mundial. Estas autoras perciben en el último período de posguerra un renacimiento regulador de lo maternal (en su vertiente cultural) presentado como hecho natural, el cual condena de nuevo a la mujer a la reclusión en el espacio doméstico, sin dar opción a la duda (Arnot, David y Weiner, 1999). Esta última cuestión es considerada positiva por una ciencia social sexista como la practicada por Bowlby (1951; citado en Arnot, David y Weiner, 1999), autor muy presente en las ideologías oficiales sobre cuidado de niños y niñas en países como Reino Unido, quien no duda en hacer uso de nociones convencionales del psicoanálisis para defender a la familia “tradicional”. Tampoco lo hace en alertar a la sociedad sobre los peligros que comporta lo que él mismo denomina “depravación maternal”, y que supone una serie de supuestas carencias que afectarán a los menores como consecuencia de la ausencia de la madre en el hogar por mor del trabajo u otras ocupaciones, haciendo hincapié, incluso, en “revolucionarias” teorías sobre el apego materno que él mismo se esfuerza en desarrollar (Arnot, David y Weiner, 1999). Otras críticas destacables a estas teorías son las de Rutter (1972), quien expone que «la culpabilidad maternal generada en investigaciones como las de Bowlby actuó como fuerza ideológica que presionaba a las madres con el único objetivo de mantener el modelo de familia tradicional»; o más explícitamente las de Liz Heron (1985), autora que, refiriéndose a mujeres que crecieron en los años 50, no duda en denunciar que fueron «empujadas a la cueva del maternalismo junto a sus propias madres».

---

<sup>5</sup> Entiéndase “maternidad” tanto en el sentido biológico como en el cultural. En el texto original en inglés: “ideologies about maternity and motherhood”

Finalmente, la década de los 70 y los primeros años 80 suponen un replanteamiento de la maternidad y la vida doméstica como espacio en el que se desarrolla el trabajo no remunerado, el cual aspira a ser reconocido públicamente al mismo nivel que el trabajo que realiza el hombre de forma remunerada fuera del hogar (Okin, 1989; Grau 2006). Como consecuencia de ello, el atributo biológico ligado a la maternidad, empieza a ser cuestionado a partir de la alteración del adjetivo “natural”, revolución promovida principalmente por la aplicación de nuevas tecnologías reproductivas (Grau, 2006). De hecho, durante los años 80 en Estados Unidos surge, de forma paralela al movimiento tradicionalista de la familia, otro movimiento que aboga por los “significados compartidos” en el interior de la misma (Okin, 1989).

#### *4.4.3 Las actitudes de género como impulsoras de la desigualdad a través del canal generacional en el marco de las relaciones entre familia y escuela: implicaciones sociológicas y psicológicas para el diagnóstico educativo*

Habiendo esbozado en torno a la definición de los grupos de edad uno de los canales fundamentales en la relación entre las instituciones escolar y familiar, y en ella uno de los nexos fundamentales entre las esferas privada y pública, consideramos importante encontrar un elemento que sirva para impulsar por el interior del citado canal las acciones particularmente educativas, y de entre estas últimas aquellas que vehiculan con especial eficacia el principio de autoridad patriarcal. La revisión pormenorizada de investigaciones que, encontrando como objeto el estudio de las dinámicas familiares, toman como referente fundamental las relaciones autoritarias marcadas por las diferencias entre los distintos grupos de edad, nos invita a encontrar este elemento impulsor en las actitudes, en nuestro caso particular las actitudes hacia el género. A este respecto, más en concreto desde la sociología y sin salir de la familia, destacan las aportaciones de trabajos como los de Bell (1963), Rosen (1964), Furstenberg (1971), Kerckhoff y Huff (1974), Bengtson y Troll (1978), Acock y Bengtson (1980) y Acock (1984); en cuanto a las actitudes específicamente de género en la familia, siempre desde la perspectiva sociológica, son reseñables para nuestro trabajo las contribuciones de Hoffman (1974 y 1989), Acock y Bengtson (1978), Acock, Barker y Bengtson (1982), Lynn (1979), Thornton, Alwin y Camburn (1983), Glass, Bengtson y Dunham (1986), Moen, Erickson y Dempster-McClain (1997) y Scott (2004); finalmente, desde un enfoque psicológico, nos hemos visto influidos por los esfuerzos de Bengtson y

Black (1973), Huston (1983), Lerner, Schroeder, Rewitzer y Weinstock (1972), Weinstock y Lerner (1972), Lerner, Karson, Meisels y Knapp (1975) y Lerner y Knapp (1975).

Adicionalmente, todas las investigaciones citadas con anterioridad, y de forma complementaria los resultados de nuestro propio estudio cualitativo, el cual, como se verá (capítulos 5 y 6), ha tratado de poner a disposición de los actores, representados por los miembros de una familia tipo, los resultados estáticos del estudio cuantitativo para su puesta en movimiento, lo que nos ha permitido profundizar en el análisis de las actitudes de padres y madres frente a las actividades coeducativas propuestas en el centro escolar en el que se forman sus hijos e hijas, convergen, aun estableciendo conexiones diversas entre ámbito doméstico y público, en un rasgo específico: la propiedad vehicular con capacidad para asociar familia y esfera pública, y particularmente dentro de ésta la escuela, desde el prisma de la dominación patriarcal constatada en la primera de estas instituciones, guarda una ya expuesta relación trascendental con los grupos de edad, apareciendo como representación recurrente en el discurso de los actores a través del término, avanzado sintéticamente líneas atrás, “generación”. Ello nos permite por el momento sólo intuir, como mostramos en el gráfico 1, que la brecha patriarcal de género, cuando se socializa en el medio público, pasa a integrar una brecha generacional, que es la que visiblemente regula la relación entre ambas esferas pública y privada en términos de autoridad, volviendo a la familia por vía de la escuela en lo que supone la confirmación de los postulados patriarcales originales y de la dominación de la generación de hijos, hallando también como vía fundamental de retorno, al margen de la escuela, el trabajo, este último entendido, como se ha visto, como imposición del trabajo remunerado sobre el doméstico, lo que también colabora en reforzar los ya de por sí sólidos cimientos patriarcales de la familia. Este aspecto conlleva que el diagnóstico educativo tenga con frecuencia que afrontar la dificultad que supone que la brecha generacional, de forma relativamente sencilla identificable en el medio público, solape, de forma particularmente evidente desde la óptica de enfoques descriptivos, la auténtica brecha de género proveniente de la esfera privada y de la que se nutre mayormente. Pero como decíamos, ello, por el momento, no es más que una realidad intuida, en cuya resolución esperamos colaborar con este trabajo.

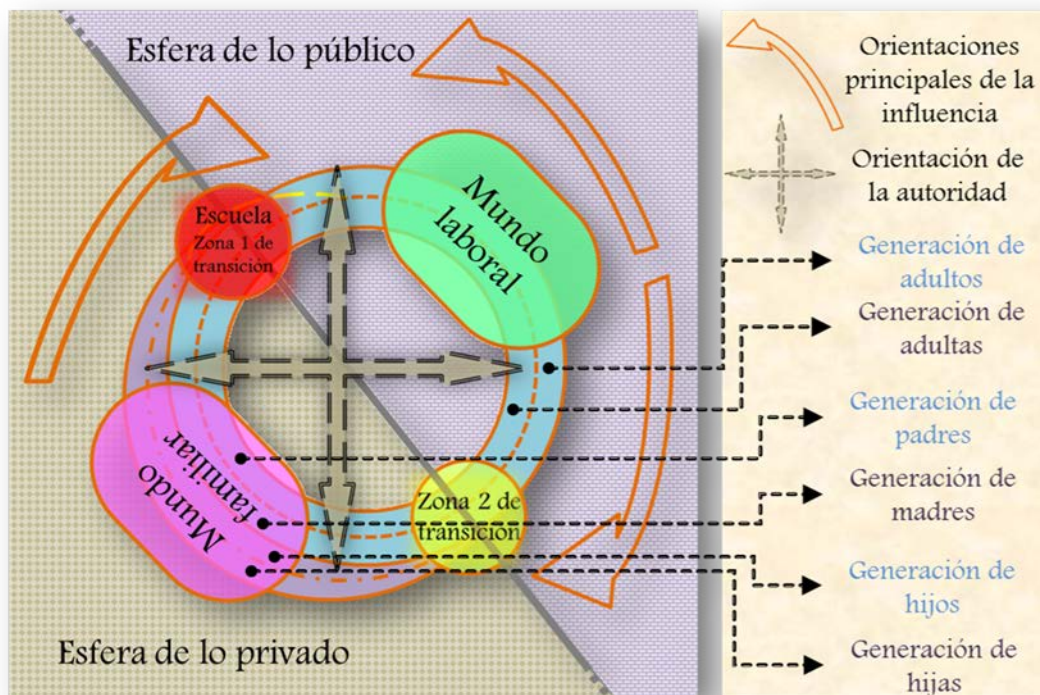


Gráfico 1. Ciclo de transferencia de la autoridad oficial entre las esferas privada y pública por la vía educativa, y solapamiento de la brecha de género en esta última

#### 4.4.4 Brecha de género frente a brecha generacional, o la legitimación de la autoridad desde la puesta en práctica actitudinal por el canal generacional

Con vocación de estudio de la realidad pedagógica, el empleo del término generación comienza con Durkheim (1922), para quien la educación no es más que la socialización de la generación joven desde la generación adulta. Esta definición nos informa de la orientación principal de la influencia educativa, lo que desde nuestra perspectiva actual asociamos a la autoridad, pero desatiende la orientación inversa, y tampoco matiza los aspectos socioculturales de la práctica educativa, tales que su sustento conceptual (espontáneo, cotidiano, científico...) o su *performance* situada, es decir, considerando las particularidades de los distintos escenarios en los que ésta tiene lugar. La crítica a esta perspectiva nos permite advertir, de acuerdo a los trabajos de Furstenberg (1971), Kerckhoff y Huff (1974), Bengtson y Troll (1978), Acock y Bengtson (1978) y Acock (1984), una línea paralela a la de la autoridad formal que corresponde a la influencia, cuya direccionalidad favorece la definición de la autoridad informal.

Fuera de las ciencias de la educación pero sin abandonar la sociología, diversos autores ofrecen algunas pistas fundamentales en la relación de estas líneas con la noción de generación: en el marco de las relaciones de parentesco, Parsons y Bales (1955) describen

una serie de etapas fijas que las personas atraviesan durante sus vida, de las cuales resulta una diferenciación conceptual entre generaciones más viejas y más jóvenes. Troll (1970), por su parte, se plantea definir el término generación, exponiéndolo desde diversas ópticas: como “rango descendente”, visión que implica un desentendimiento de la edad de las personas (una madre puede tener 60 años mientras otra puede tener 18, pero como miembros del grupo “madres” pertenecen a una misma generación); como grupos homogéneos de edad o cohortes; como cohortes con posiciones homogéneas, lo que representa una convergencia de las dos visiones anteriores; como intervalo de tiempo “útil”, comúnmente establecido en 30 años, por ser el tiempo estimado para que el grupo más joven de relevo al de mayor edad; y, por último, como *zeitgeist*<sup>6</sup>, el cual incluye a personas que comparten rasgos estilísticos, políticos, artísticos o culturales históricamente distintivos. Esta última perspectiva ilustra la histórica confusión en torno al tiempo en el desarrollo de la teoría generacional, en concreto cuando desde ella se trata de atender a grupos (como la juventud) inmersos en dinámicas de desarrollo propias, ejemplificada por la asociación entre generación y cohorte, tiempo biográfico o tiempo histórico (Jones y Wallace, 1992). Autores como Harris (1983), incluso, defienden que una de las funciones de la familia es vincular el tiempo individual e histórico a través de las estructuras generacionales de parentesco.

James Coleman (1961) (citado en Jones y Wallace, 1992) inserta el debate en el marco escolar, sugiriendo que el sistema educativo crea una serie de circunstancias consecuencia de las cuales la juventud constituye una sociedad en torno a sí misma, asumiendo la forma de grupo de iguales o grupo generacional, en detrimento de conexiones con el resto de la sociedad adulta. Autores como Wilson (1970), Musgrove (1974), Friedenberg (1973) o Rex (1972) (citados en Jones y Wallace, 1992) proponen que la lucha generacional comenzó a pasar por encima de la lucha de clases en la sociedad pudiente de los años 60. Lo que nos interesa subrayar aquí es que, de acuerdo con ello, durante los años 60 «la influencia de la familia sobre las vidas de los jóvenes parece comenzar a disminuir al tiempo que centros escolares y grupos de iguales toman el relevo» (Jones y Wallace, 1992). Estas teorías, sin embargo, desatienden el análisis de Mannheim (1927), autor que sitúa a los miembros de las generaciones en el mismo tiempo histórico al tiempo que subraya que ello no implica que éstos no se diferencien por su situación geográfica o por su posición en distintas “unidades-generacionales” de la estructura social, lo que nutre el argumento de que los acontecimientos históricos son experimentados de diversa forma por personas

---

<sup>6</sup> *Del alemán “espíritu de la época”*

provenientes de distintas ubicaciones espaciales y sociales. Es, por tanto, ésta más antigua propuesta de Karl Mannheim, quien como se ha visto hace uso muy tempranamente de la noción de generación asociada al contexto histórico en el que las personas han nacido (Mannheim, 1927), la que en mayor medida satisface nuestras necesidades aquí: «una generación no responde a clasificaciones homogéneas en función de una propiedad [como la edad] o tarea específica, sino a una realidad» (Mannheim, 1952). Asumimos en el influyente sociólogo germano una visión de la realidad entendida como socialmente situada, expresada en trabajos como *Ideologie und Utopie*<sup>7</sup> (1936). Reconocemos, por otra parte, como ponen de manifiesto Jones y Wallace (1992), que esa realidad percibida por los enfoques generacionales más tempranos, no logra contemplar en profundidad las divisiones intrageneracionales, a las cuales trataremos de acceder apoyados también por un corpus psicológico desde el estudio de las actitudes.

A lo largo de este trabajo se han secundado, tanto desde la psicología como desde la sociología, visiones constructivistas de la realidad social, entendida ésta desde la negociación discursiva. Como es bien sabido, tal consideración del discurso, amén de presentar la tendencia a plasmar aunadamente lo que las lecturas descriptivas suelen distinguir como micro y macro, supone el compromiso metodológico de asumir el movimiento o cambio como objeto de interés. Por ello mismo, aquí se presta especial atención a términos con capacidad para dinamizar las categorías que componen las diferentes realidades descritas estáticamente. Este es el caso del término generación, el cual presenta la particularidad de tender a ser integrado por los actores en el contexto social a modo de línea de autoridad, esto es como elemento con vocación de ordenar (desigualmente) el proceso de construcción de ese contexto, representando ello además su connotación “educativa” (en términos de influencia, direccionalidad,...) fundamental. Ello nos aboca a asumir la emersión del conflicto, lo que ha sido anteriormente advertido por autores como Thomas (1974), para quien «un conflicto de generación podría ser medido en términos de actitudes, creencias y comportamientos específicos». Cuando en este contexto hablamos de brechas, incidimos en que éstas sirven también para articular dos grupos sociales separados en términos de autoridad, quedando las relaciones educativas marcadas por el poder que disponen los adultos sobre los no adultos (brecha generacional), así como por aquel que disponen los

---

<sup>7</sup>En español: Mannheim, Karl (1987). *Ideología y Utopía: Introducción a la sociología del conocimiento*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Para este trabajo se ha consultado la siguiente versión en inglés: Mannheim, Karl (1976). *Ideology & Utopia: an introduction to the sociology of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul

hombres sobre las mujeres (brecha de género). El recurso argumentativo principal de que disponen los detentores del poder en una relación educativa, y el principal impulsor de la acción de influencia autoritaria por el interior del canal con capacidad para vehicular la desigualdad (en nuestro estudio entre las instituciones privadas y públicas encargadas de la socialización, el término generación) es la actitud (la cual, como se ha dicho, emerge con la acción individual, lo que resalta con claridad al género sobre el resto de rasgos, pertenencias a grupos y demás características socioculturales).

Así pues, aquí no se asume una visión estática de las brechas, según la cual éstas expresan bien una posible distancia entre grupos (de hecho, los grupos estudiados se caracterizan por el mantenimiento de relaciones estrechas entre ellos), bien una ruptura de las ligaduras comunicativas que los conectan, sino más bien hacemos uso de dicho término para identificar y reconocer grupos que mantienen relaciones asimétricas en términos de autoridad, las cuales pueden parecer en ocasiones incluso insalvables. Igualmente, la reducción de estas distancias intra e inter grupales, identificando las primeras como componente ilegítimo (extra-oficial) de los flujos de autoridad y las segundas como componente oficial garante de la expansión de la autoridad pero al mismo tiempo solapador de los citados flujos autoritarios ilegítimos, representa uno de los objetivos fundamentales de las propuestas realizadas en este trabajo.

La perspectiva aquí asumida ha considerado las diferentes aplicaciones sociológicas que el término “generation gap” ha sufrido desde su primera aparición en 1940, y que lo hacen evolutivamente observable desde nuestra posición actual. De este desarrollo, dos ejemplos creemos bastan para ilustrar el sentido que adquiere en nuestro trabajo la brecha generacional: en primer lugar, Davis (1940), precisamente el autor que habla por primera vez de este tipo de brecha social, hace uso del nuevo término para referirse al incremento de las diferencias, en cuanto a actitudes y comportamientos, entre las dos principales generaciones de una familia (entendida como nuclear y tradicional) en consonancia a un período histórico de tiempo; en segundo y último, algo más tarde, la antropóloga Margaret Mead (1978) toma como referencia un momento histórico determinado (la IIª Guerra Mundial) en el que advierte una gran brecha generacional entre los nacidos en los años anteriores y posteriores a la contienda bélica, amparándose para ello en la existencia en su opinión de otras brechas causadas por eventos históricos importantes como la revolución industrial. A la vista salta que, a la luz de estos ejemplos, hoy día podríamos extendernos sin



lugar a dudas en torno al evidente desfase entre generaciones provocado por la entrada en la sociedad de la información, así como plantear alternativas pedagógicas orientadas a reducir estas distancias. No obstante, no es éste nuestro objeto principal de interés aquí, dado que la distancia entre generaciones sólo nos interesa, en este trabajo, como vehículo en movimiento a través de diferentes paisajes (en nuestro caso las esferas privada y pública, y más concretamente, familia y escuela), que acumula en su transitar cambios en cada uno de ellos, en el interior de los cuales pretendemos lograr la identificación de las diversas dimensiones en que se manifiesta la desigualdad de género. Bruno Latour (2006), en su teoría del actor-red, lo expresa con mayor soltura que nosotros, identificando las dinámicas de poder, no en una de las dos generaciones que nos ocupan aquí, sino en una movilidad individual que en la sociedad actual se tornará en dominadora de quienes permanezcan sedentarios, y que es autónoma, en principio, respecto al grado de alfabetización digital de una persona determinada.

#### *4.4.5 La brecha generacional como fenómeno de resistencia a la autoridad legitimadora de la direccionalidad de la influencia*

La perspectiva de Alan Acock, sociólogo por cuyos trabajos nos hemos visto determinantemente influidos en nuestro esfuerzo por entender las relaciones entre las diferencias generacionales y las establecidas por el género, descarta que el énfasis que su enfoque sitúa en el desfase entre generaciones dentro de la familia se deba a la cuestión de la influencia que padres y madres ejercen sobre hijos e hijas (Acock, 1984), lo que, entre otras cuestiones, pone de manifiesto su rechazo al argumento de que la socialización primaria es un proceso continuo e unidireccional que tiende simplemente a reproducirse en términos similares fuera de la familia, teniendo como origen esta misma. El argumento principal que inicialmente utiliza el sociólogo es que «padres y madres pueden invitar a sus hijos e hijas a adoptar valores que no practican», por lo que «más que intentar preservar la cultura tradicional, intentan prepararlos para su incorporación a una cultura emergente»; opiniones que afianza haciendo uso de un ejemplo basado en el sexo: «padres y madres que presentan actitudes conservadoras hacia el sexo, pueden no verlas tan adecuadas para sus hijos e hijas» (Acock, 1984).

Las aportaciones de Acock (1984), reforzadas, como veremos a continuación, por numerosas investigaciones, ponen de manifiesto que la cuestión de la influencia presenta, fundamentalmente en la generación detentora de la autoridad legítima, una dimensión

reflexiva, la cual se extiende también a la manifestación de actitudes. En este tránsito reflexivo, la autoridad legítima se transforma en padres y madres, profesores y profesoras, en responsabilidad pedagógica. Por obvio que pueda parecer, la generación detentora de la autoridad legítima no dispone de actitudes neutras, sino que éstas son siempre situadas en un contexto en el que se integra a la generación de no adultos, lo que supone un posicionamiento frente a los elementos que sirven para definir al mismo. Dicho contexto no viene como dado, sino que es habilitado, de forma más o menos rígida, por padres y madres con objeto de que éste pueda albergar a hijos e hijas, lo que requiere que las actitudes sean coherentes con la nueva situación. Es esta rigidez situacional respecto a líneas de influencia alternativas, pues, la que define a las verdaderas actitudes de los padres y de las madres, convirtiéndose en uno de nuestros principales objetos de interés para el diagnóstico.

Por otro lado, todo ello nos lleva a pensar que la brecha generacional no tiene porqué surgir de la influencia en sí, sino más bien como fenómeno de resistencia a la unidireccionalidad (de la que hablaremos en las próximas líneas) que aparece con asiduidad definida por la línea legítima de autoridad, y a su vez impulsada por las actitudes de la generación detentora de aquella misma. En otras palabras, la brecha puede explicarse por la autoridad legítima de que dispone cada una de las partes, elemento que indudablemente dota de fuerza perlocucionaria a las pretensiones de los adultos para influir sobre los no adultos, pero por sí misma ésta representa un marco reducido para el diagnóstico de los procesos de influencia (dado que deja al margen aspectos tan esenciales como el estudio de las argumentaciones ilocucionarias, la construcción del liderazgo, o la agencialidad), así como su necesaria puesta en práctica educativa. En ello se sustenta el propio Acock (1984) para ampliar el marco de análisis y puntualizar que «la brecha generacional es producida por la nueva generación como resultado de una socialización efectiva en un nuevo sistema de valores» (Acock, 1984). Así pues, uno de los aspectos a tener cuenta en relación al estudio de las actitudes en la familia, atañe al sentido direccional en la influencia intergeneracional. Es este el sentido adquirido por el trabajo de Bengtson y Troll (1978) para, siguiendo la investigación de Hagestad (1977), exponer que «la asunción de que toda influencia fluye unidireccionalmente de padre o madre a hijo o hija, supone concebir los procesos de socialización en el ámbito de la familia desde un plano muy limitado». Puede darse, además, que «el hijo o hija sea influido por su posición en una estructura social que comparte, entre otras personas, con su padre y su madre» (Acock y Bengtson, 1978), por lo que el sentido de

la influencia puede ser incluso el contrario, es decir, de hijo o hija a padre y madre (Bell, 1963; Rosen, 1964).

Frank Furstenberg (1971) propone definir el sentido de la influencia entre generaciones dentro de la familia examinando la naturaleza de los consensos actitudinales en los acuerdos entre padre o madre e hijo o hija. Según este autor, «para que las actitudes de padres y madres puedan influir en los comportamientos futuros de sus hijos e hijas, es preciso que éstos o éstas las perciban correctamente»; sin embargo, «esta habilidad para percibir las actitudes no debe darse en absoluto como dada» (Furstenberg, 1971). La propuesta de consenso de Furstenberg es clave a la hora de definir los efectos de las actitudes de género en la familia, pues la naturaleza del mismo servirá para informar no sólo de la direccionalidad de las influencias, sino del grado en que el poder se comparte en la familia. Prueba de ello es la investigación de Kerckhoff y Huff (1974), autor y autora que siguen la idea de consenso de Furstenberg para tratar de mostrar en qué medida la influencia de padre y madre guarda relación con la consecución de metas educativas por parte del hijo o hija. La conclusión principal a la que acceden es que la definición de metas educativas puede desarrollarse también de modo independiente a la familia mediante influencias externas similares tales como factores socioeconómicos, dando especial valor a la influencia intergeneracional que tiene lugar en el medio público (Kerckhoff y Huff, 1974).

#### **4.5 La brecha generacional como proveedora de indicadores para la exploración de la brecha de género: actitudes de padres y madres hacia las actividades coeducativas diseñadas para sus hijos e hijas**

Una vez establecido el canal generacional como proveedor principal de continuidad entre los espacios familiar y escolar, el cual, como se ha visto, se abre con la puesta en marcha de dinámicas educativas marcadas por la línea vertical de autoridad que presenta, entre otras propiedades, la posibilidad de distinguir a los actores educativos principales, estos son educadores y educandos, creemos encontrarnos en disposición de profundizar en la cuestión de cómo el citado canal envuelve otras formas no oficiales de influencia autoritaria que, representadas fundamentalmente por el género, logran escapar de este modo por los intersticios de las lógicas racionalizadoras típicamente burocráticas explicitadas por políticas, normativas o programaciones. En este sentido, la brecha generacional podría explicar la expansión educativamente impulsada del modelo patriarcal más allá de la familia hacia los

confines del espacio público, proceso en el que desarrollo de la moral, valores y transmisión de actitudes de género jugarían un papel fundamental.

#### *4.5.1 Brecha de género frente a brecha generacional en el marco de las actitudes del alumnado frente a las actividades escolares*

Aunque en esta investigación nos centramos en las actitudes de padres y madres, consideramos importante reseñar que la continuidad entre los espacios familiar y escolar constituye un referente también para la construcción de actitudes frente a las actividades escolares por parte del alumnado. A este respecto, Fernández-Enguita (2009) destaca que las actitudes del alumnado «dependen del grado de identificación con la cultura escolar y las promesas del sistema educativo», y a su vez «la identificación con la cultura escolar depende de la medida en que ésta sea análoga o concordante con la del hogar de origen, es decir, de hasta qué punto se sancione en el mismo sentido y con análoga intensidad los mismos valores, ideas, formas de comportamiento, rasgos caracteriales, disposiciones psicológicas, etc». El sociólogo distingue entre dos tipos de identificaciones con el medio familiar, las cuales denomina identificación expresiva e identificación instrumental, en torno a las cuales el alumnado construye sus actitudes en el medio escolar sobre las orientaciones que encuentran las dinámicas educativas que tienen lugar en este último (Fernández-Enguita, 2009).

La distinción entre identificaciones con el medio familiar permite al autor abordar la relación entre ámbito doméstico y escolar en sentido inverso al que enfocamos aquí, en una perspectiva que, al centrarse en los alumnos deviniendo éstos actores principales, aporta la ventaja de poner de relieve con mayor énfasis la brecha de género, emergiendo ésta sobre la brecha generacional. Así, Fernández-Enguita (2009) habla de instituciones que devuelven una identidad gratificante o no, tal y como sucede en la familia, dependiendo dicha identidad del género del actor. De este modo «un joven varón que fracasa en la escuela puede volverse hacia la esfera familiar, en la que su género le garantiza una posición de predominio frente a la mujer y su edad social una posición de independencia», mientras que «una joven en la misma situación puede también hacerlo en los mismos términos en lo que concierne a la línea de edad y a la búsqueda de la maternidad que dará un sentido a su vida socialmente aceptado como tal en nuestra cultura» (Fernández-Enguita, 2009). En ambos casos, en sentido contrario de cómo sucede en las actitudes de padres y madres hacia las actividades que implican a sus hijos e hijas en el centro escolar sobre las cuales trata de

focalizar nuestra investigación, es la brecha de género la que solapa la distancia en cuanto a privilegios que establece la brecha generacional: «lo que se busca, en ambos casos, es subir un peldaño, el único que vale la pena, en la jerarquía de la edad [aunque] el varón, de paso, sube inequívocamente otro en la jerarquía del género, o lo hace efectivo» (Fernández-Enguita, 2009).

Desde esta perspectiva, es también la noción de generación la que dota de continuidad a las esferas pública y privada, sirviendo la brecha generacional para distinguir los dos canales principales que definen a sus diferenciados “pasantes” (adultos y no adultos), por utilizar la terminología latouriana. Pero como pone de manifiesto el mismo autor, la continuidad aportada por el término generación en relación a las actitudes del alumnado se extiende también al ensamblaje entre espacio escolar y laboral, solapando de igual modo una brecha de género producida por la vehiculabilidad de la autoridad por los dos principales canales generacionales:

***« Sin embargo, los roles adultos no existen de manera abstracta en la sociedad, sino indisolublemente asociados a las posiciones en las jerarquías del trabajo remunerado de las relaciones entre los géneros en la esfera doméstica. Esto significa que el joven varón, al rechazar la escuela en aras de su condición adulta, se lanza sin más hacia las peores posiciones en la división del trabajo –remunerado-. Por lo mismo, la joven mujer lo hace simultáneamente a las peores posiciones en el trabajo extradoméstico y en la esfera doméstica. Este tránsito puede venir facilitado por imágenes ilusorias del destino que les aguarda: el trabajo manual como el único trabajo verdadero, real, viril, frente al trabajo intelectual como vacío, irreal, femenino, o el matrimonio temprano y la maternidad como llaves de una idílica vida hogareña y espacios de autorrealización. En ambos casos podemos decir que el rechazo se concreta en una estrategia de compensación consistente en huir de una institución que no les es favorable a otra que sí lo es, y en ambos vemos cómo el rechazo de la primera se convierte en un mecanismo de reproducción de la segunda. »***

(Fernández-Enguita, 2009)

#### 4.5.2 *Los valores como garantes de continuidad de las actitudes influyentes en los distintos tipos de socialización*

Efectivamente, las socializaciones primaria y secundaria pueden distinguirse enormemente en el tipo de conceptos sobre los que se construyen, no sin embargo hasta ese punto en relación al sistema de valores, el cual aporta continuidad a las líneas de contacto entre esfera pública y privada, fluyendo en primera instancia dicha continuidad desde la

familia patriarcal hacia el exterior de la misma. Nuestra aproximación a las actitudes, pues, no se produce desde un prisma racional sino más bien emocional y valorativo, que ha sido puesto de manifiesto con anterioridad por la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann (1968).

Berger y Luckmann (1968), en primer lugar, incluyen la socialización primaria y secundaria en el marco de la internalización de la sociedad como realidad, en sus vocaciones objetiva y subjetiva, representando todo ello uno de los tres momentos del proceso dialéctico (los dos restantes son: externalización y objetivación). En este sentido, «la socialización primaria crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los “roles”<sup>8</sup> y actitudes de otros específicos, a los “roles”<sup>8</sup> y actitudes *en general*<sup>9</sup>», extendiéndose subjetivamente la generalidad de las normas conforme otros actores (denominados por los autores “significantes adicionales”) se suman al apoyo de una actitud determinada: «esta abstracción de los “roles”<sup>8</sup> y actitudes de otros significantes concretos se denomina el otro generalizado [y] su formación dentro de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no sólo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad» (Berger y Luckmann, 1968). Es «solamente en virtud de esta identificación generalizada que logra estabilidad y continuidad la propia auto-identificación de la persona [la cual] ahora no sólo tiene una identidad *vis-à-vis*<sup>10</sup> de este o aquel otro significantes, sino también una identidad *en general*<sup>10</sup>, que se aprehende subjetivamente en cuanto sigue siendo la misma», encontrándose esta última identidad provista de todos los diversos roles y actitudes internalizados (Berger y Luckmann, 1968). En consecuencia, «la formación, dentro de la conciencia, del otro generalizado señala una fase decisiva en la socialización», pues «a esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo» (Berger y Luckmann, 1968). Sin embargo, durante «la socialización primaria el niño no aprehende a sus otros significantes como funcionarios institucionales, sino como mediadores de la realidad “a secas”<sup>11</sup>; el niño internaliza el mundo de sus padres como *e*<sup>10</sup> mundo y no como perteneciente a un contexto institucional específico».

---

<sup>8</sup> *Comillas en el original*

<sup>9</sup> *Énfasis en el original*

<sup>10</sup> *Énfasis en el original*

<sup>11</sup> *En el original aparece la expresión que a continuación entrecomillamos en francés: “tout court”*

Respecto a la socialización secundaria, ésta resulta una necesidad mientras la sociedad «posea *cierta*<sup>10</sup> división del trabajo y, concomitantemente, *cierta*<sup>10</sup> distribución social del conocimiento», siendo ambos factores los que determinan su alcance y su carácter, lo que permite definir este tipo de socialización como «internalización de “submundos”<sup>12</sup> institucionales o basados sobre instituciones» o como «adquisición del conocimiento específico de “roles”<sup>12</sup>, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo» (Berger y Luckmann, 1968). Estos «“submundos”<sup>12</sup> internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el “mundo de base”<sup>12</sup> adquirido en la socialización primaria [constituyendo] también ellos realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos» (Berger y Luckmann, 1968). Por tanto, «la distribución institucionalizada de tareas entre la socialización primaria y la secundaria varía de acuerdo con la complejidad de la distribución social del conocimiento» (Berger y Luckmann, 1968). De acuerdo a las aportaciones de estos autores, es de esperar que las actitudes de los padres y madres hacia la coeducación sean consideradas adecuadas o no por estos mismos y mismas en función de las expectativas laborales existentes en la familia, esto es construidas durante la socialización primaria y reforzadas por aspectos como la ocupación de la madre, para cada hijo por mor de su sexo.

Como no podía ser de otro modo, estos autores reflexionan en torno a la posición de la escuela en la socialización secundaria, encontrando este proceso encarnado en la relación entre profesorado y alumnado. Para Berger y Luckmann (1968) «la relación social entre profesores y educandos puede formalizarse», no obstante sin considerar al profesorado como otros significantes, habida cuenta que «son funcionarios institucionales con la tarea formal de transmitir conocimiento específico». Los roles de la socialización secundaria, por tanto, «comportan un alto grado de anonimato, vale decir, se separan fácilmente de los individuos que los desempeñan»: «esta formalidad y este anonimato se vinculan, por supuesto, al carácter afectivo de las relaciones sociales en la socialización secundaria» (Berger y Luckmann, 1968).

Moen, Erickson y Dempster-McClain (1997), por su parte, abordan la cuestión de las actitudes desde la perspectiva específica del género, considerando las actitudes de género como elemento impulsor de las relaciones de autoridad más allá de las paredes del hogar, y

---

<sup>12</sup> *Comillas en el original*

tratando de profundizar en la asociación entre la ideología de género que se manifiesta y en buena medida colabora en articular el espacio público, y la transmisión de actitudes (intergeneracional) en el seno de la familia. En concreto, destacan que tanto padres y madres como hijos e hijas comparten en buena medida un entorno social, ético y religioso, por lo que es muy probable que alcancen niveles similares en cuanto a logros de carácter formativo, particularmente constatables en la relación madre-hija (Moen, Erickson y Dempster-McClain, 1997). Según estas autoras, las interacciones intergeneracionales en el interior de la familia se impulsan más por la influencia ejercida en el estatus por las diferencias con otros grupos en cuanto a actitudes, que otros factores habitualmente tenidos en cuenta como las diferencias de clase respecto a otras familias (Moen, Erickson y Dempster-McClain, 1997). Ello permite a estas autoras sugerir la validez de una reciprocidad en relación a las actitudes de género, que tiene lugar en las diferentes etapas de transición de roles de género, la cual se manifiesta principalmente en la relación madre-hija, concretamente surgiendo de las hijas y teniendo como objeto el moldeamiento del comportamiento en relación al género de sus madres (Moen, Erickson y Dempster-McClain, 1997).

En su trabajo, Moen, Erickson y Dempster-McClain (1997) identifican dos tipos de actitudes de género: ideología de roles de género e identidad de roles de trabajo, este último referido a un empleo desempeñado por la madre y remunerado económicamente; extrayendo preliminarmente de ello el reconocimiento de una previsible asociación directa entre las actitudes de la generación compuesta por padre y madre, y aquella compuesta por hijos e hijas. Otros trabajos como la investigación de Glass, Bengtson y Dunham (1986) confirman igualmente la diferenciación necesaria entre las actitudes de género y el resto de actitudes que, manifestadas fundamentalmente en la familia, adquieren como orientación principal el espacio público, situándola en la direccionalidad de la influencia intergeneracional. Las autoras y el autor encuentran que, aunque las actitudes de padre y madre influyen significativamente en la de sus hijos e hijas en relación a cuestiones como la política o la religión, contrariamente a éstas las actitudes hacia roles de género tienden a presentar un sentido único de hijo o hija a padre o madre (Glass, Bengtson y Dunham, 1986). En este sentido, Acock (1984) expone que la cuestión de la direccionalidad se complica por el problema emergente entre los progenitores y las fuerzas históricas operantes en ambas generaciones: «las actitudes de padre, madre, hijos e hijas pueden cambiar de modo independiente de complejas formas, que hagan del diagnóstico un modelo imposible con técnicas presentes».



#### *4.5.3 Impacto intergeneracional de las actitudes de género de padre y madre según su sexo*

En relación a la definición de actitudes en función del género en el seno familiar, Acock, Barker y Bengtson (1982), desde una perspectiva sociológica, niegan el resultado de investigaciones (ver Aldous y Mill, 1965; Thornton, Alwin y Camburn, 1983) que vinculan edad de hijo o hija, e impacto diferenciado por mor del género de padre o madre. Sin embargo, mantienen que la madre ejerce mayor influencia que el padre tanto en niños como en niñas, aunque esta diferencia no guarda relación con la edad de hijos e hijas (Acock y Bengtson, 1978; Acock, Barker y Bengtson, 1982). Una explicación para ello es que las madres suelen interactuar en mayor grado que el padre con sus hijos e hijas (Acock y Bengtson, 1978). En el inmediatamente anterior citado trabajo de Thornton, Alwin y Camburn (1983), sus autores sí consideran la edad de la madre a la hora de detectar las influencias hacia los roles de sexo, en un estudio en el que localizan la naturaleza de los cambios en las actitudes hacia los roles de sexo entre mujeres, la forma en que este tipo de actitudes influye, y cómo las personas se ven afectadas a través de ellas. Por otro lado, estos mismos desvelan un potente efecto de la educación del padre en la producción de actitudes no tradicionales en hijos e hijas (Thornton, Alwin y Camburn, 1983).

En este sentido, Acock y su equipo se proponen dar respuesta a algunas de las hipótesis que relacionaban las fluctuaciones actitudinales entre padre y madre. La primera conclusión a la que llegan es que el impacto potencial de las actitudes varía significativamente cuando la madre trabaja fuera de casa, y depende del estatus asociado al puesto que ésta desempeña. Cuando la madre ostenta una posición de prestigio en el trabajo fuera del hogar, su influencia potencial en áreas instrumentales (ética del trabajo, política...) es enorme; en el caso de sus maridos, sin embargo, suele presentar un fuerte rol expresivo (religión, creencias sexuales...) (Acock, Barker y Bengtson, 1982). En una línea muy parecida, investigaciones centradas en actitudes hacia roles de género afirman que el trabajo remunerado de las madres favorece que las hijas presenten menos actitudes tradicionales en cuanto a mujer y trabajo (Huston, 1983; Hoffman, 1989), y que la brecha de género en la generación de hijos e hijas sea menor (Hoffman, 1974; Thornton, Alwin y Camburn, 1983). Cuando por el contrario, la estructura familiar es característicamente más tradicional, estos roles suelen intercambiarse (Parsons y Bales, 1955). En el estudio longitudinal de Thornton, Alwin y Camburn (1983), se muestra cómo las influencias con carácter intergeneracional encontradas, fueron transmitidas, en mucha mayor medida, a través de las actitudes de la

madre, que a partir de sus experiencias, comportamientos o inclusión en el mercado de trabajo.

La tabla 5 muestra los factores específicos que propone Acock (1984) como intervinientes en los procesos de transmisión de actitudes en la familia.

<b><i>FACTORES ESPECÍFICOS DE TRANSMISIÓN DE ACTITUDES EN LA FAMILIA</i></b>		
<b>FACTOR</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>OTRAS CONSIDERACIONES</b>
<b><i>Área de contenido</i></b>	Hace referencia al área de contenido a considerar. Existen parcelas altamente afines a la familia, mostradas abiertamente en las interacciones, libres de ambigüedad al ser presentadas por padre y madre, y apoyadas por la red social familiar.	Puede incluir asuntos concretos como organización de la filiación, o actitudes y creencias específicas. La transmisión es mayor en áreas mayoritariamente controladas por la familia donde es más un sistema cerrado, o donde padre y madre pueden introducir apoyo institucional externo.
<b><i>Precisión de las percepciones</i></b>	La precisión con que hijos e hijas pueden adelantarse a la posición que toman padre y madre.	Debe ser incluida en modelos de influencia paternal y maternal.
<b><i>Actitudes Reales frente a Actitudes Percibidas</i></b>	Actitudes reales que presentan padres y madres en comparación con las percepciones que hijos e hijas tienen de dichas actividades. Estas percepciones sirven como predictores alternativos.	Las actividades reales de padre y madre son menos predictivas que las que hijos e hijas les atribuyen (Furstenberg Jr., 1971; Lerner, Karson, Meisels y Knapp, 1975; Acock y Bengston, 1982).
<b><i>Etapa de desarrollo</i></b>	La etapa de desarrollo de hijos e hijas, puede hacer que padres y madres se sientan amenazados por una brecha generacional, al proponerles una validación [actitudinal] similar de su propia perspectiva del mundo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las barreras generacionales son tales, que la personas jóvenes tienden a exagerar la brecha intrafamiliar, mientras los padres suelen minimizarla.</li> <li>2. La perspectiva de desarrollo puede ser también útilmente aplicada a la comparación de la influencia de la madre hacia el padre, en función de la edad de hijos e hijas.</li> </ol>

Tabla 5. Factores específicos de transmisión de actitudes en la familia (basado en Acock, 1984).

#### 4.5.4 *Dinamizando la brecha generacional desde el estudio de la puesta en práctica de las actitudes de género transmitidas intergeneracionalmente*

Habida cuenta lo anterior, podemos concluir con que una brecha generacional es mayor en atribuciones de carácter intrafamiliar de padre, madre, hijos e hijas que en las barreras o actitudes “reales”; en otras palabras, «la brecha generacional es mucho mayor en las mentes de dos generaciones que en las propias actitudes afirmadas por los miembros de dichas generaciones, o en sus opiniones» (Acock y Bengtson, 1980). El hecho de que la brecha se encuentre mayoritariamente presente en las mentes de las distintas generaciones que integran la familia, sin embargo, no significa en absoluto que el desfase generacional (o la “creencia compartida” de que exista) no sea influyente. Esas asunciones, atribuciones o expectativas que no se ven, pero que se comparten simbólicamente entre los distintos miembros de la familia, marcan el desarrollo de los consensos, de aquí que una familia pueda definirse educativamente en términos de participación de sus miembros en la resolución de problemas. Por otro lado y de modo sorprendente, en la sociedad actual las diferencias de género entre la generación de hijos e hijas tienden a ser mayores que la brecha en cuanto a actitudes entre padre y madre (Scott, 2004; Pacheco *et al.*, 2009; Pacheco, Rodríguez-Díaz y García-Pérez, 2013).

En 1975, Lerner, Karson, Meisels y Knapp abordan este mismo punto desde una perspectiva diversa. En este caso, tratan de diagnosticar la validez de las percepciones de una generación sobre las actitudes de otra, así como las divergencias con las actitudes reales entre generaciones. A partir de otros estudios propios (Lerner, Schroeder, Rewitzer y Weinstock, 1972; Weinstock y Lerner, 1972) advierten que las familias investigadas presentan diferencias en la intensidad de las actitudes, más que en la dirección de las mismas. De nuevo, la brecha generacional tiende a ser más aparente que real (Lerner, Karson, Meisels y Knapp, 1975). Entre los hallazgos más significativos de dicha investigación, destacamos una brecha real entre percepciones que demuestra la existencia de una fuerte divergencia entre las actitudes de ambas generaciones. En consecuencia, podemos extraer que, mientras las actitudes reales no siempre suponen una fuente de conflictos serios de corte intergeneracional, el mantenimiento de percepciones distorsionadas sobre las actitudes de otros miembros de la familia sí puede provocar ese efecto entre generaciones (Lerner, Karson, Meisels y Knapp, 1975).

Una explicación a este último hecho la encontramos en los patrones de comunicación padre y madre frente a hijo o hija: hijos e hijas suelen resistirse a informar a su padre y madre sobre ciertos asuntos como actitudes hacia el sexo o las drogas, por ejemplo, por lo que percibirán una brecha generacional desde su posición; esta exposición es consecuente con que, en dicha investigación, tanto padres como madres únicamente percibieron considerable distancia intergeneracional en lo que respecta a otros aspectos como la forma de vestir, pero no en cuanto a sexo y drogas (Lerner, Karson, Meisels y Knapp, 1975). Ello puede ser entendido como una tendencia del lado adolescente a establecer una brecha identitaria basada en actitudes mayor de la que perciben padre y madre, y una tendencia por parte de progenitor y progenitora a observar en hijos e hijas actitudes similares a las suyas propias (Lerner y Knapp, 1975).

El estudio de Lerner, Karson, Meisels y Knapp (1975) no hace sino confirmar lo expuesto con anterioridad. Las actitudes transmitidas intergeneracionalmente no resultan una copia exacta de las actitudes reales, sino una percepción compartida, mayor o menormente distorsionada. El grado en que padre y madre permitan a hijos e hijas, de modo individual y como grupo generacional, el acceso participante –es decir, no como meros actores o actrices- al espacio simbólico de toma de decisiones y resolución de conflictos, adquirirá especial importancia para la elaboración de un primer diagnóstico en términos de igualdad. Esta información, sin embargo, será insuficiente si a nivel intrageneracional, no se considera en qué medida padre y madre tienen responsabilidad en el acceso participante de sus hijos e hijas; o si se prefiere, hasta qué punto el uno cuenta con la otra para llegar a un acuerdo, o viceversa. Este último aspecto es de vital relevancia para conocer la posición de padres y madres hacia la construcción de una nueva cultura de género, no sólo en la familia sino en otras instituciones socioculturales, como la escuela.

Volviendo al trabajo psicológico de Moen, Erickson y Dempster-McClain (1997), lo que resulta particularmente reseñable del mismo, en nuestra opinión y en la de las propias autoras, es la cuestión que se plantean en torno a la regularidad de la influencia intergeneracional. En concreto, éstas advierten que la transmisión intergeneracional de actitudes y orientaciones tiende a tornarse problemática en intervalos largos de cambio social, esto es cuando la generación más joven comienza a encontrar elementos que compartir con la de mayor edad en relación a creencias, valores y comportamientos (Moen, Erickson y Dempster-McClain, 1997). Las autoras acceden a esta conclusión desde una

aproximación histórica, planteándose el modo en que ha afectado la revolución en cuanto a roles de género de los últimos 40 años a las actitudes de las madres nacidas en este período; es decir, si las “niñas” de esta generación son como sus madres, o dicho de otro modo, si las hijas ahora adultas son inmunes a las antiguas actitudes y creencias de sus madres (Moen, Erickson y Dempster-McClain, 1997).

En esta línea, la óptica longitudinal del estudio de Cunningham (2001) pone de manifiesto que lo que supone el concepto de “hogar ideal” para hijos e hijas a los 18 años de edad resulta de las actitudes de la madre hacia los roles de género cuando todavía eran muy jóvenes, así como de la división del trabajo doméstico practicada por padre y madre cuando hijos e hijas son adolescentes. En su esfuerzo por contribuir a un entendimiento en mayor medida dinámico de los procesos de socialización de género en el contexto familiar, este autor sostiene desde que las influencias de padres y madres no sólo se producen a lo largo de la vida del niño o niña en el hogar, sino que además continúan una vez éste o ésta ha abandonado el mismo para vivir por sus propios medios; en base a ello, propone una temporalización para el diagnóstico de influencias de padres y madres en las actitudes de niños y niñas (Cunningham, 2001). El descubrimiento de influencias duraderas ofrece un mayor grado de especificidad a la hora de conceptualizar la formación de patrones interaccionales de género y ofrece información sobre las formas en las que las personas aprenden significados simbólicos asociados con muestras particulares de conductas de género (Cunningham, 2001). Cunningham (2001) desvela además que las actitudes de “jóvenes adultos” están determinadas por factores paternos y maternos. También existen, por otro lado, «circunstancias en las que a padres y madres les resulta difícil transmitir actitudes culturales a sus hijos e hijas, bien porque su capacidad de influencia en determinados aspectos se encuentra supeditada a otros agentes de socialización, bien porque no saben qué tipo de conocimiento necesitan aprender niños y niñas» (Cohen, 1961; Kohn, 1969; citados en Furstenberg, 1971).

El análisis del fenómeno de la transmisión nos permite extraer que la dimensión pedagógica de las actitudes, especialmente aquellas relacionadas con el género, no considera a éstas elementos estáticos o absolutos, sino que las expone como dependientes de una puesta en práctica sobre la que se construyen los acuerdos intergeneracionales en el marco de la familia. En otras palabras, un estudio descriptivo puede ofrecernos las actitudes “reales” que colaboran en definir la identidad de padres y madres, pero éstas pueden diferir

en buena medida de las actitudes percibidas por hijos e hijas. Son lógicamente sólo aquellas actitudes puestas en práctica discursivamente las que integran los procesos de transmisión. Kerckhoff y Huff (1974) orientan la delimitación de las actitudes objeto de su análisis a estos procesos, destacando que «de igual modo que existen padres y madres más efectivos en relación a la transmisión de actitudes, existen tipos de relaciones intergeneracionales más efectivas dentro de la familia» (Kerckhoff y Huff, 1974).

#### *4.5.5 La expansión de la brecha de género desde la familia hacia la escuela*

Fernández-Enguita (2009) extiende el análisis a la institución escolar, percibiendo igualmente la relación entre familia y escuela desde la extrapolación sobre el centro escolar de la brecha de género patriarcal vehiculada por la brecha generacional. Este autor subraya el dominio masculino a lo largo de la historia en la relación entre hombres y mujeres, unido a que, «análogamente, las relaciones entre padres e hijos o, más en general, entre adultos y no adultos, se han aflojado o tensado, pero siempre manteniéndose la autoridad de los primeros sobre los segundos» (Fernández-Enguita, 2009). Las líneas de autoridad de la institución escolar ponen de manifiesto una equivalencia con aquéllas de los modelos familiares: en las posiciones dominadoras se sitúa el profesorado, el cual representa a sociedad, adultez y saber; en las posiciones dominadas se encuentra el alumnado, el cual supone la representación de individuo, no adulto y que no sabe (Fernández-Enguita, 2009).

El análisis por oposición a la familia no deja lugar a dudas: la sociedad también representa la esfera pública, frente a la esfera privada representada por el ámbito doméstico; el saber escolar se nutre de una lógica sistemática y científica, mientras que el que aparece privilegiado en la familia es el que facilita la resolución de conflictos cotidianos y espontáneos; por el contrario, la línea generacional de autoridad se mantiene intacta entre ambas instituciones, lo que refuerza nuestra sospecha de que la brecha de género, basada intrínsecamente en relaciones de dominación y autoridad coherentes con los mandatos de género impuestos por el modelo patriarcal de familia, encuentra, en contacto con la escuela, un canal de transferencia hacia la esfera pública perfectamente disimulado por una brecha generacional. El riesgo aquí para el diagnóstico de igualdad, por lo general posicionado por completo en el escenario escolar, es el de entender la brecha generacional como un factor que afecta únicamente a las relaciones de autoridad entre tutores y tutelados, y el de desatenderlas bajo la creencia de que dichas relaciones se autorregulan por el mero paso del tiempo.

Fernández-Enguita (2009) logra el acceso a una conclusión similar sin necesidad de salir de la institución escolar. Para este sociólogo, de acuerdo a su propia clasificación, el hecho de que un miembro del profesorado, como representante de la sociedad, pueda presentar exigencias a un miembro del alumnado, mientras que como representante del saber, pueda determinar lo que merece ser aprendido así como los medios adecuados para hacerlo, pone de manifiesto que éste «en cuanto que adulto se siente impelido y legitimado para intentar un control más amplio de la conducta de niños y jóvenes» (Fernández-Enguita, 2009). Aquí, en definitiva, la escuela, que no necesita basarse en el predominio del hombre sobre la mujer, pero tampoco «necesita de esta distinción, ni de los constructos sociales que suponen los géneros masculino y femenino alrededor de los sexos varón y hembra, ni de las relaciones de poder que entrañan, ni de las formas de discriminación que encarnan», no duda paradójicamente en reproducir «la relación entre los grupos de edad propia del patriarcado, no sólo en el sentido de que la refleja y se alimenta de ella, sino también en el de que la refuerza, al remachar dentro de la escuela lo que no deja de estar en cuestión fuera de ella», haciendo uso a tal efecto de «mensajes explícitos e implícitos [que] sostienen esa relación de poder», los cuales abarcan desde el respeto a los mayores de edad «hasta las más sofisticadas apologías de la familia patriarcal y nuclear como la forma natural de las relaciones de parentesco» (Fernández-Enguita, 2009).

Pero la autoridad patriarcal presenta la capacidad de compilarse según las diversas lógicas a soportar, que aquí hemos asignado, siguiendo la propuesta psicológica de Vygotsky (1995), como espontáneas para la familia y científicas para la escuela, o la combinada de Berger y Luckmann (1968) en torno al mundo de la vida cotidiana como «realidad que compone el objeto de la ciencia empírica de la sociología», las cuales sirven para orientar la finalidad de las interacciones en ambas instituciones. Refuerza esta visión Fernández-Enguita (2009), quien subraya la contradicción entre «la abundancia de mensajes adscriptivos o posicionales en la interacción escolar» y una «socialización en roles de género [que] no suele adoptar la forma del razonamiento, más propia de la instrucción, sino la de la asignación», ejemplificada con la clásica sentencia “los niños no lloran” frente a la de “las niñas no se pegan”, y que sirven de recordatorio del rol establecido y aceptado por la sociedad para cada uno o una. Ello acarrea que «la condición de menor sea vivida de manera distinta por los niños y jóvenes de uno y otro sexo»: concretamente «a ellos se les avanza su condición de adultos», pues ello «se considera una maduración deseable», mientras que «a ellas se las retiene en su condición infantil», pues «es visto como una precocidad peligrosa» (Fernández-

Enguita, 2009). De este modo, la brecha patriarcal se traslada al centro escolar, siendo particularmente evidente en aspectos tales que las expectativas del profesorado: éstas tienden a atribuir la creatividad, competitividad, agresividad, rebeldía, actividad o insatisfacción a los varones; y el orden, falta de ambición, pacifismo, sumisión, pasividad o conformismo a las hembras (Fernández-Enguita, 2009).

#### 4.6 Conclusión:

##### **Nuevas orientaciones de la escuela coeducativa extraídas del estudio de actitudes de madres y padres hacia el género**

Lo argumentado en este capítulo nos lleva a percibir el espacio escolar como prácticamente un conductor de los flujos comunicativos que vehiculan en ambos sentidos el género entre las esferas familiar y laboral. De acuerdo a esta visión, padre y madre quedan fuera del ámbito escolar, situando sus actitudes de género en un meta-espacio puente temporalmente sincronizado en sentido prospectivo de acuerdo al crecimiento de sus hijos e hijas y a la consecuente planificación de la escuela de acuerdo a las estandarizaciones racionales que representan cursos, etapas, ciclos y grados en el marco de la objetividad. No se trata la escuela, sin embargo, de un mero conductor que reproduce las desigualdades, sino más bien de un ensamblaje entre las esferas familiar y laboral que las deja intactas, en el que los *outputs* son meros reflejos de las preconcepciones vertidas sobre los casi coincidentes *inputs*. En esta tesitura, a ojos de padre y madre así como desde espacios externos a la institución escolar, lo que el alumnado realice a su paso por la escuela correrá el riesgo de representar una simple comprobación de las expectativas iniciales, proceso prolongado pautado por los posibles cotejos y sus correspondientes reajustes. Estas expectativas aparecen determinadas en gran medida por el género de cada miembro del alumnado.

Las actitudes de los padres y las madres hacia las actividades en torno a la coeducación propuestas en la escuela requieren de un espacio en el que puedan compartirse para así conciliar sus distintos sentidos, dado que, como muestran los aquí referenciados trabajos de Acock y Bengtson (1980) o Acock (1984), éstos y éstas, cuando emprenden conscientemente acciones educativas, tienden a no mostrar sus actitudes reales sino a adaptarlas a la realidad social de sus hijos e hijas, lo que requiere de una aproximación a esta última mediante la habilitación de un nuevo espacio para la proyección de las nuevas actitudes. Este espacio forzosamente subjetivo tiende a adquirir no obstante su movimiento



trámite la segmentación estructural, a través de las recién citadas etapas de la educación formal consideradas acordes a la cronología del crecimiento de sus hijos e hijas en un sentido objetivado, por lo que su construcción se encontrará orientada prospectivamente a la división del trabajo, desembocando en última instancia en la esfera laboral, horizonte que deviene referente principal conforme al cual se establecen las lógicas con las que deben conciliarse las actitudes. En otras palabras, toda negociación que padre y madre mantengan a nivel intra pero también intergeneracional en relación a la desigualdad en la escuela, en la que, como se ha visto, el género de hijo o hija, pero también el del propio padre o de la propia madre, tenderá a emerger como rasgo diferenciador principal, deberá incluir una serie de referentes intersubjetivos necesarios para la comprensión mutua que tomarán como eje situacional, no el espacio escolar, sino una zona de transición orientada a la esfera laboral. Estos referentes intersubjetivos tienden a asumir en una sociedad posmoderna un valor constante para los conjuntos tecno-burocráticamente definidos de individuos de acuerdo a una división racional del trabajo, por lo que éstos y éstas no son atendidos en su diversidad individual, o, dicho de otro modo, los referentes intersubjetivos resultan copias de aquellos interobjetivos, y así se prevé que suceda durante la socialización secundaria.

Así pues, cuando tratamos de detectar desde el diagnóstico las actitudes de padres y madres hacia la coeducación, la vocación de éstas la encontramos, no tanto en qué medida las actividades encaminadas a la construcción de una nueva cultura de género en la escuela son adecuadas o justas para sus hijos e hijas, sino en si éstas resultan coherentes con las expectativas laborales volcadas sobre hijo o hija dependientes de una división racional del trabajo, siendo este último rasgo claramente distintivo y determinante para la construcción y puesta en práctica de una actitud de género en particular. Ello explica, en parte, que el significado que los logros escolares de las hijas encuentran para los padres y las madres tienda a confirmar retrospectivamente lo que el género de aquéllas establece antes de su paso por el sistema escolar, mientras que en el caso de los hijos los mismos logros se encuentran prospectivamente orientados al desempeño de una futura profesión. Aunque creemos, inspirados principalmente por Castells (1996, 1997, 1998 y 2009), que el ingreso en la sociedad de la información proporciona toda una suerte de herramientas comunicativas (ver capítulo 1) con capacidad de, empoderadas por la ciudadanía, romper la colonización a la que está sometida la subjetividad por parte de una objetividad reducida a la división del trabajo y por tanto dependiente del grado de complejidad de ésta, representando esta colonización la legitimación de una única subjetividad válida para toda la

sociedad, idea por otra parte contraria al reconocimiento de las distintas subjetividades al que acceden Vygotsky (1995) desde la psicología o Berger y Luckmann (1968) desde la sociología, basado en que la internalización del medio sociocultural no resulta la reconstrucción de una copia exacta del mismo, consideramos que este proceso de empoderamiento no puede tener lugar en una institución, la escuela, que, por un lado, ha renunciado a la formación de ciudadanos y ciudadanas (pues éstos y éstas no son “necesarios” como sujetos en una arquitectura social auto-impulsada racionalmente) y, por otro, se comporta como un mero conductor que ensambla ordenada y desigualmente por la doble vía del género las dimensiones objetiva (dependiente de la división del trabajo y vinculada a los hombres) y subjetiva (habilitada desde los afectos, emociones o actitudes, y vinculada a las mujeres) que a su vez unen a las esferas pública y privada entre sí. En este contexto, la escuela, si bien ha logrado dar acogida al conjunto de colectividades sociales, todavía se ve nutrida por la doble lógica sexualmente diferenciada de la división del trabajo remunerado y el hogar, careciendo de las herramientas para influir sobre ellas. En otras palabras, las planificaciones escolares reciben por la vía directa de las familias o por la vía proyectada prospectivamente del acceso al trabajo las realidades que articulan ambas esferas, logrando por lo general digerirlas e incluso darles solución: el problema es que raramente se logra el retorno desde la escuela para influir en ambas esferas. Nuestro estudio trata de poner de manifiesto que los accesos a la escuela desde las distintas esferas tienen todavía lugar prospectiva y retrospectivamente por vía de la autoridad generacional, reservándose para el retorno la vía ya segregada del género. Este es quizá el reto más complejo al que se enfrentan las planificaciones coeducativas.

Fernández-Enguita (2009) ilustra esta cuestión desde la identificación de las jóvenes frente a los contextos principales de acción a los que se enfrentan. En este sentido, el sociólogo destaca a la escuela, de entre los tres grandes escenarios que se despliegan ante una joven en el período de su vida en que debe tomar las decisiones fundamentales sobre su trayectoria escolar (la propia escuela, el hogar y el empleo), como el espacio en el interior del cual las mujeres logran una mayor identificación y compromiso (Fernández-Enguita, 2009). Para el propio autor, ello es debido a que el escenario escolar, frente al doméstico de la subordinación y al del empleo de la aún mayor precariedad y la discriminación respecto a los hombres, es el más igualitario y el que mejor resultados produce para la autoestima de la joven, dado que en él, al menos por un tiempo, ésta podrá medirse con los hombres y en principio por los mismos baremos (Fernández-Enguita, 2009).

Por nuestra parte, encontramos la cuestión de la identificación determinada por la de ciudadanía, representando esta última un estatus al que el alumnado, como se ha citado ya aquí por boca de Jones y Wallace (1992), no logra por lo general acceder a su paso por la educación obligatoria o, incluso, por la superior. Ello implica que, en términos sociales, el alumnado sólo pueda emular su condición de sujeto, requiriendo ser en mayor o menor medida tutelada su posición no sólo en la familia, sino también en la escuela. Dado que el acceso a la condición plena de ciudadano o ciudadana pasa por el acceso al trabajo remunerado bajo determinadas condiciones (Jones y Wallace, 1992) hoy día particularmente difíciles de reunir, lo que colabora con en el hecho de que la educación obligatoria así como el bachillerato<sup>13</sup> concilien cada vez más la idea de una educación “mínima” (Beck, 1998), las decisiones individuales del alumnado aparecerán tuteladas por los agentes socializadores en contacto con éste. La tutela del futuro ciudadano encuentra en la familia patriarcal el fundamento para un contrato “natural”, haciéndose educativamente efectiva principalmente a través de las líneas coincidentes de dependencia (racional-material-económica) y autoridad (subjetiva-emocional-comportamental). Creemos, aunque en este capítulo no ha habido lugar para una debida profundización de este aspecto, que las necesidades de dependencia que determinan las relaciones entre generación de padres y generación de hijos se imponen también en la esfera pública en general y la escuela en particular, superando el hecho de que las relaciones originales se circunscriban a la esfera doméstica, y generando tensiones derivadas de la resistencia a la autoridad en todos los ámbitos. Esta pérdida de contacto en la esfera pública se sustituye con el ejercicio legítimo de la autoridad, la cual parece fluir con soltura por el canal generacional. De acuerdo con ello, los cambios que promueve la educación en las instituciones formalmente responsables de ésta, familia y escuela, se impulsan cómodamente desde la así considerada autoridad legítima, asumiendo inicialmente un ritmo inter-generacional por el que el grupo generacional que ostenta la autoridad (y no el individuo o individuo, es decir, en el caso de la familia la generación de padres como conjunto y no como padre y madre por separado) se responsabiliza del trazado de las consecuencias futuras que tendrá una acción educativa determinada; sin embargo, y este matiz es trascendental, conforme los cambios son más rápidos, como pone de manifiesto Fernández-Enguita (2009), el ritmo es impuesto autoritariamente sobre todo en sentido intrageneracional, es decir, éstos son promovidos individualmente, emergiendo con mayor nitidez los rasgos individuales. Es en esta última

---

<sup>13</sup> *Este debate sería extensivo a la educación superior, de la que no podemos ocuparnos aquí*

situación en la que el criterio de autoridad queda igualado en los límites de una misma generación en donde queda al descubierto la anteriormente solapada brecha de género. Es de prever, pues, y así lo corroboran nuestros datos analizados y expuestos en Pacheco *et al.* (2009) y Pacheco, Rodríguez-Díaz y García-Pérez (2013) o la investigación de Scott (2004), una preocupante brecha de género intrageneracional en la generación de hijos que aumenta respecto a la de los padres conforme las nuevas formas de aprendizaje de la sociedad de la información provocan cambios socioculturales.

En resumen, lo que aquí tratamos de poner de manifiesto es un despliegue educativo de la desigualdad de género a través de dos movimientos concatenados: uno primero de expansión a otros espacios por el canal generacional, desde el que, de acuerdo a una lógica inter-generacional que rige el sentido de la autoridad de adultos a no adultos o de ciudadanos a no ciudadanos y gracias a la fácil estandarización bajo el concepto “generación”, el género queda solapado; y otro de reproducción en el espacio remoto, en el que la velocidad de los cambios permite el ejercicio de la autoridad en sentido intrageneracional, y con él el desvelamiento de una brecha de género sólida y discretamente asentada con anterioridad. Por ello, entendemos que el diagnóstico de igualdad debe encargarse primeramente del problema de la construcción solapada de la brecha de género, esto es de la dinámica intergeneracional (en la que un grupo empoderado de la autoridad legítima se impone a las resistencias opuestas por otro), lo que nos sirve de base para alertar de que acciones pretendidamente coeducativas corren el riesgo de aliarse con los principios discriminatorios de cambio educativo impulsados intergeneracionalmente aquí denunciados. Siguiendo la exposición de Fernández-Enguita (2009), «la aceleración e intensificación del cambio social hace estallar en algún momento una nueva situación, desata un cambio en el cambio [hasta que,] a partir de cierto momento, el cambio alcanza ya un ritmo intergeneracional: [...] Esta aceleración del cambio, diferencia longitudinal, se manifiesta también como desigualdad en el cambio, diferencia transversal». En este sentido, la perspectiva generacional, de forma especialmente clara en una sociedad de la información, permite percibir «el cambio en el tiempo también como diferencia en el espacio, lo longitudinal como transversal: el público de la escuela es comparativamente más diverso, porque la sociedad es más diversa y porque sectores más amplios de ella acceden por más tiempo a la institución, porque colectivos distintos nacen en medios y condiciones diferentes y porque el proceso de cambio agudiza esas diferencias» (Fernández-Enguita, 2009). Finalmente, cuando la aceleración del cambio continúa aumentando, «el ritmo ya no es

simplemente generacional, sino que pasa a ser más rápido, intrageneracional» (Fernández-Enguita, 2009), según el cual las personas individualmente (es decir, de acuerdo a sus rasgos individuales, como es el caso del género) se imponen ya sin dificultad, pues su autoridad es ahora indiscutible al haber sido legitimada con anterioridad por vía inter-generacional, en el trazado de cambios educativamente accesibles a otras.

En definitiva, como tratábamos de poner de manifiesto desde la perspectiva del *lifelong learning* en Normand y Pacheco (2014), una vez las acciones pretendidamente igualitarias, o coeducativas como es nuestro interés particular aquí, se ven precedidas y sustentadas por políticas, normativas y planificaciones de estandarización racional de los grupos, lo que supone la formalización de grupos a los que quedan adscritas las personas como *inputs* comparables entre sí, el impacto de las citadas acciones para el logro de sus objetivos igualitarios en el plano de la individualización queda encerrado en la propia institución escolar, dado que ésta requerirá recurrir, bien desde dentro bien desde fuera (como sucede con las madres y padres de nuestro estudio), de nuevo a las estandarizaciones para que éstas compilen al alumnado a la salida de la escuela como *outputs* compatibles con la división racional del trabajo. Ello, por un lado, convierte a la escuela, incluyendo naturalmente en ella las muy loables acciones pedagógicas emprendidas hacia coeducación, paz o igualdad, en algo parecido a los intermediarios de la propuesta de Latour (2006); pero por otro, creemos explica en parte que, como expone Fernández-Enguita (2009), los resultados de las reformas educativas en lo que concierne a la incorporación de las mujeres al sistema escolar sean brillantes, quedando ejemplificados en tasas de retención, acceso y promoción que, al margen de circunscribirse a las mismas ramas y especialidades, son superiores a las de los hombres, pudiéndose en general afirmar «que las mujeres obtienen mejores resultados, tanto en términos formales (calificaciones, credenciales) como reales (pruebas “objetivas”, o sea, tests y otras pruebas al margen de la evaluación regular), que los hombres», lo que no concuerda con el acceso al mercado de trabajo.

Pero la escuela también se encarga de compilar a los *inputs* tomando como referente el horizonte laboral, en concreto mediante la institucionalización formal de algunas de las lógicas principales de la familia patriarcal, consecuencia directa del empleo del canal generacional. En este caso, tal y como sucede en la familia, son una mayoría de mujeres las que quedan “al cuidado” del alumnado, siendo éstas sustituidas por una mayoría de hombres conforme niños y niñas se aproximan, de acuerdo a las lógicas naturales de

crecimiento y a su correlativo mundo del trabajo, a los cursos superiores. De este modo el profesorado se convierte en el agente principal de la institucionalización burocrática de la tutela, cuya rigidez colabora en la habilitación de un contexto basado en el orden, y en la falta de iniciativa y autonomía, en mayor medida “favorable” a las mujeres por el tipo de socialización primaria recibida. Así, si párrafos atrás incidíamos en que la tutela se hacía educativamente efectiva al ingreso en la institución escolar a través de las líneas de autoridad y dependencia bajo el dominio de la generación de adultos tácitamente explicitado en una especie de contrato “natural”, en esta ocasión nos ocuparemos de la salida de dicha institución. En concreto, creemos que el paso por el sistema educativo acarrea el tránsito individualizado a la dinámica de cambio intrageneracional, la cual, manteniendo ambas líneas, privilegia aquella autoritaria (y principal dentro de la escuela) para que sea asumida por las mujeres y aquella de dependencia (construida prospectivamente tomando como referencia la esfera laboral) para que sea resuelta principalmente por los hombres, reforzando el espíritu “natural” también a la salida mediante el establecimiento de dos orientaciones contrarias: la primera, de vuelta a la familia; la segunda, hacia el ingreso al mundo del trabajo remunerado. De este modo, las actitudes de padres y madres hacia la coeducación se construyen inevitablemente bajo un horizonte binario acotado por ciudadanía plena y subordinación. No es de extrañar, pues, que, una vez superado el umbral de la escuela mixta que habilitaba un espacio previamente formateado para los alumnos, la identificación de las alumnas sea mayor que la de los alumnos respecto a la institución escolar, ni que los resultados académicos de éstas superen a los de éstos. El objetivo actual es, pues, orientar las acciones coeducativas también a la identificación de la mujer con la esfera laboral, lo que ha sido abordado desde el emprendimiento empresarial en Rodríguez-Díaz y García-Pérez (2013) y García-Pérez y Rodríguez-Díaz (2013).

No criticamos aquí, por consiguiente, el contenido de las reformas necesarias acometidas por una escuela comprensiva que se enfrentaba al problema de integración de nuevos grupos en una institución «que se había configurado previamente a la medida de los otros» (Fernández-Enguita, 2009), idea que se encuentra también en Subirats (1994), sino simplemente tratamos de advertir del imperativo pedagógico de empoderar al alumnado como sujeto (y no como sujeto emulado cuya única forma de entrada a la negociación es la resistencia a la autoridad, y que es fuente clásica de conflictos escolares) frente a los cambios que precipita la entrada a la sociedad de la información. Para ello, es necesario que la escuela logre desencajarse a sí misma del zócalo en el que se encuentra encastrada entre

familia y trabajo, y recupere su potencial transformador, en este caso dando voz, y con esta última responsabilidad, al alumnado. La aspiración del joven de la sociedad de la información es en la actualidad lograr el acceso al estatus de ciudadano, y con él liberarse de la incertidumbre que aporta la tutela generacional en el espacio público, en concreto a través del trabajo remunerado. Es, por tanto, la esfera que este último ocupa la referencia en el horizonte frente a la cual los padres y las madres ponen en práctica las actitudes de género. Aquí proponemos cambiar esta orientación para alejar a la escuela de configuraciones estructurales que la convierten en educación (en el sentido más instructivo del término) “mínima” (respecto al mundo del trabajo), haciendo del alumnado meros pasantes, para aproximarla a modelos transformadores basados en la ciudadanía<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> *Consideramos ilustrativo de lo que aquí combatimos el argumento dado por Mariano Rajoy a José Luis Rodríguez Zapatero durante el debate televisivo del 25/02/2008 previo a las Elecciones Generales Españolas de 2008:*

*« ¿Sabe lo que hay que hacer, usted que le gusta hablar tanto de derecho? Mérito, trabajo, esfuerzo, autoridad del profesor, que es el que enseña, y el alumno el que aprende, nivel de exigencia, menos educación para la ciudadanía y más inglés, sociedad de la información y nueva tecnología. »*

*(disponible en: [http://elpais.com/elpais/2008/02/26/actualidad/1204017419\\_850215.html](http://elpais.com/elpais/2008/02/26/actualidad/1204017419_850215.html); fecha de consulta: 23/08/2014)*





# Capítulo 5

## Planteamiento y diseño de la investigación

### 5.1 Introducción

La investigación aquí presentada trata de mejorar nuestra comprensión sobre cómo las actitudes y posicionamientos hacia el género son construidos en la familia tomando como referencia las actividades escolares coeducativas, pero al mismo tiempo se interesa por definir en qué medida se manifiestan en el centro escolar. Este planteamiento requiere dos tipos metodológicos de respuesta claramente delimitados: una principal, que deriva de la necesidad de entendimiento de ciertos fenómenos socioculturales que se producen en el medio doméstico, los cuales, sospechamos tras la revisión de numerosas investigaciones y teorías, representan una fuente de desigualdad de género, siendo además, por su situacionalidad en el ámbito privado, de muy difícil acceso para la institución escolar; y una segunda de mucho mayor alcance, concretamente el delimitado por el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2005, que se preocupa por la medida del impacto.

Este planteamiento doble impone el uso de dos metodologías diversas:

- Una primera de largo alcance con capacidad para realizar una exploración de superficie cuya aplicación aporte indicadores, categorías y dimensiones que permitan describir los fenómenos estudiados en el marco de una objetividad, pero al mismo tiempo sirva para validar instrumentos de diagnóstico, escalas y procedimientos (como la recogida de datos por Internet). La aplicación de un estudio de estas características es adecuada para muestras importantes, y entre sus vocaciones destaca la comparativa y la expansiva hacia otros contextos socioculturales. El método apropiado para ello es de naturaleza cuantitativa.
- Una segunda y principal circunscrita a un caso y unidad social concreto, cuya puesta en práctica situada no sólo explique la construcción de actitudes o la negociación de los sentidos por parte de los actores, desvele el significado de una práctica o ritual

determinado, detecte patrones narrativos que se comparten, o logre visualizar la realidad social observada en el marco de una coherencia sociohistórica, sino que, sobre todo, aporte marcos y técnicas para la interpretación de la subjetividad que emana de los discursos de los actores con capacidad para profundizar en el estudio de los fenómenos objeto de interés. El método apropiado para ello es de naturaleza cualitativa.

Esta investigación, por tanto, integra dos estudios independientes pero a su vez complementarios, haciendo uso de un método combinado cuantitativo y cualitativo. El primero de ellos sirve para dibujar una panorámica general de la superficie sociocultural objeto de estudio, identificando tipos de actitudes que se revelan esenciales para focalizar el análisis en profundidad que representa el segundo, el cual conforma la esencia del trabajo.

Bericat (1998) expone las formas en que se complementan las distintas metodologías. De acuerdo a la clasificación de este autor, nuestra investigación se enmarca en el tipo “combinación complementaria”. Según este mismo, la combinación se diferencia de la complementación y de la triangulación en que, en la primera, un método se integra en el otro para fortalecer la validez de la metodología principal, lo que pretende superar las debilidades de una sola metodología. En nuestro caso, la metodología principal es la cualitativa, encontrándose orientada a la profundización en algunos aspectos de una parcela concreta y específica de una panorámica general que es aportada por el método cuantitativo. Este último, por tanto, abarca una realidad determinada pero amplia con objeto de crear un marco donde situar al estudio cualitativo. En base a ello, no se busca la convergencia de resultados dado que prevalecen los de la metodología principal, encontrándose una metodología subordinada a la otra.

## 5.2 Planteamiento de la investigación

### a) METODOLOGÍA CUANTITATIVA

La entrada en la sociedad de la información ha producido cambios sustanciales en el desarrollo de los estudios de corte cuantitativo: por un lado, herramientas digitales tales como la empleada en el estudio aquí presentado permiten ampliar el alcance de las investigaciones en ciencias sociales, en el sentido en que facilitan el acceso a las personas, el diseño y aplicación de los instrumentos, o el análisis de los datos; pero por otro, nos encontramos sumergidos en una espiral incesante de cambios pautados por el desarrollo de

la tecnología, los cuales son difíciles de captar desde enfoques cuantitativos. Esta dificultad se pone más aún en evidencia cuando lo que se trata de describir son fenómenos tan cambiantes como los relacionados con el género, especialmente cuando en ellos median unas instituciones socializadoras y educativas que acogen a actores separados por una brecha generacional que es cada vez más compleja, pues no sólo separa a uno y otro grupo en cuanto a opiniones, valores o percepciones respecto a una parcela concreta de la realidad, sino que comienza a establecer una distancia entre sujetos y objetos en una sociedad que dispone ya de las herramientas necesarias para protagonizar el trazado de esta equivalencia, considerada por autores como Habermas (1987a) o Flecha (1997) como indispensable para aproximarnos al logro de la igualdad.

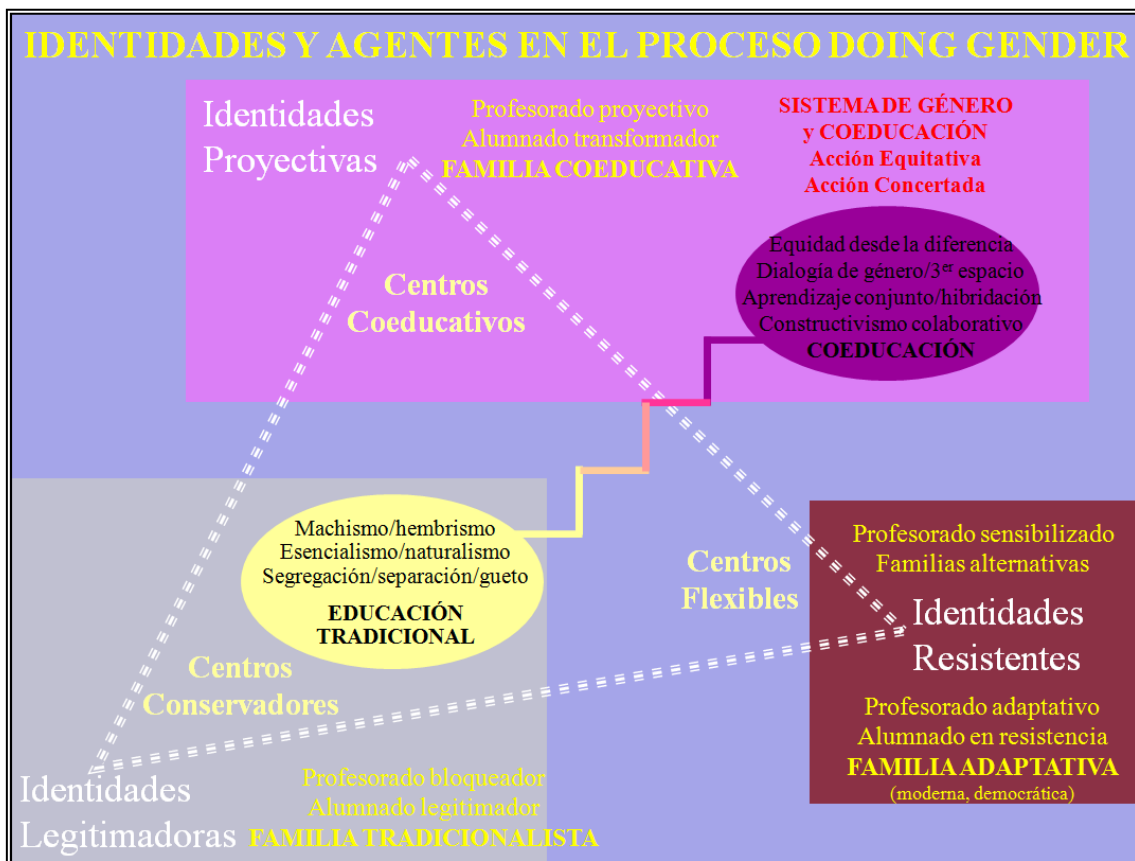


Gráfico 2. Identidades y agentes en el proceso de construcción de género en la escuela (Rebollo y García, 2007)

El mantenimiento del equilibrio entre alcance y profundidad en los estudios cuantitativos se revela cada vez más como fuente de validez de los mismos. En nuestro caso particular y al margen de su combinación con un estudio cualitativo, el diseño tanto de un instrumento de diagnóstico como sobre todo de un procedimiento nos permite generar resultados a gran velocidad, los cuales cumplen una importante función en la contrastación

de teorías de género, así como en la descripción de las actitudes de padres y madres hacia la coeducación. Creemos que ello asume un reto científico no abordado con anterioridad.

El problema del estudio cuantitativo se define como *la valoración de la calidad de un procedimiento (escala Likert) para la medida de actitudes de padres y madres, así como la contrastación de los datos en una muestra representativa de éstos*. Dicho problema no debe entenderse de forma aislada, sino como parte de un proceso más amplio de estudio orientado a provocar un cambio de género en la cultura escolar. En el presente apartado cuantitativo, sólo abordamos la comprobación de la calidad de las medidas que proporciona la escala original (SDG/i), la cual ha sido elaborada *ad hoc* para este estudio.

Este instrumento forma parte de un conjunto mayor entre los que destacan una escala de actitudes para profesorado y otra para alumnado, así como las escalas de paridad.

## **b) METODOLOGÍA CUALITATIVA**

El estudio cuantitativo se mostraba capaz de detectar y distinguir tres tipos de posicionamiento sobre una muestra de casos importante, de acuerdo a un procedimiento que además agilizaba la accesibilidad a los sujetos encuestados, la validación del instrumento y el análisis y recogida de los datos. Aunque dicho procedimiento de por sí suponía una aportación, la estadística descriptiva empleada no nos permitía conciliar nuestro objetivo principal de explorar los posicionamientos y actitudes de padres y madres en el emprendimiento y desarrollo de actividades coeducativas. En este contexto, un estudio cualitativo es considerado necesario para profundizar y explorar aquellos aspectos dinámicos de la investigación que quedan fuera de la órbita del estudio cuantitativo preliminar.

Varios problemas de inicio se nos plantean. El más importante consiste en que los padres y las madres no son testigos directos de las actividades, coeducativas o no, que son planteadas para sus hijos e hijas en los centros escolares. Su presencia física en los centros es anecdótica, y la relación directa con los mismos les empuja a circunscribirse al rol de padres, mientras que a nosotros nos interesa explorarlos como sujetos educativos y agentes de la socialización de sus hijos. Ello nos lleva a penetrar hasta el terreno escarpado del ámbito privado, adaptando nuestra intervención a las lógicas espontáneas que gobiernan la socialización primaria. Evidenciar la responsabilidad socializadora de los padres, perfectamente formalizada en la institución escolar encarnada por el profesorado, representa una oportunidad, por un lado, para que éstos y éstas se comprometan a la hora de

posicionarse frente al género, pero por otro, tiende un puente hasta la institución educativa, pues es ésta la encargada formal de dar solución a las problemáticas temáticas planteadas a padre y madre durante el experimento. Es decir, se pide a los padres que traten de proyectar el espacio escolar en el que desarrollan sus actividades públicas su hija e hijo, pero no desde los imperativos políticos, normativos, epistemológicos y curriculares propios de la institución escolar, sino desde la seguridad aportada por unas herramientas socializadoras con las que se encuentran perfectamente familiarizados desde su experiencia cotidiana como progenitores. Este es el motivo principal por el que nos decidimos a hacer uso de un enfoque micro-etnográfico.

A lo largo del apartado teórico del presente trabajo se ha expuesto que el núcleo de toda herramienta socializadora, ya se sustente ésta en conceptos científicos o espontáneos, es el discurso. Y dado que los padres son los agentes principales de la socialización primaria, tratamos de acercarnos a sus discursos facilitándoles el empleo de sus instrumentos cotidianos. A tal efecto, se diseña una actividad apropiada para que florezcan los discursos, mínimamente intrusiva e integrada en un momento de reunión en el interior de las paredes del hogar altamente habitual y cotidiano en la familia que representa el caso seleccionado. La actividad consiste en una cena en la estancia, mesa y hora habitual, un día laborable, y haciendo uso los comensales de un vestuario típicamente doméstico y cotidiano para ese momento del día (pijama). Los temas de conversación sugeridos son pautados con apoyo de una carta-menú que los asocia a los distintos platos, los cuales van siendo consumidos durante la conversación.

La preparación de un grupo de discusión en torno a una cena familiar no tiene como único objetivo tratar de evitar en los sujetos estudiados la apropiación forzada de recursos discursivos formales con los que no se encuentran familiarizados en el espacio doméstico. Creemos que una actividad como una cena reproduce además una serie de patrones y ritos domésticos en los que a buen seguro se encuentra implicado el género. Suele tener lugar una vez la jornada laboral ha finalizado, por lo que actividades colaterales como el cocinado, la preparación de la mesa, el servicio, la retirada de los alimentos, o la pauta que rige el paso de un plato al siguiente, tienden a plasmar con especial claridad el reparto de responsabilidades en las tareas domésticas.

Finalmente, la cena permite representar de un solo trazo el reparto en cuanto a autoridad en la familia. La gestión de los turnos de palabra, el acaparamiento del tiempo

para la conversación, la imposición temática, la medida del peso discursivo de cada una de las voces o la responsabilidad en la dación de conclusividad a los distintos episodios representan algunos de los aspectos discursivos más a tener en cuenta al respecto. Independientemente de lo expuesto en el apartado teórico de este trabajo, especialmente en el capítulo 4, dos frentes, uno generacional y otro de género, aparecen representados con especial firmeza: en el primero parecen mandar los adultos sobre los no adultos, mientras que en el segundo lo hacen los hombres sobre las mujeres. Esta representación del poder y la autoridad es importante, porque, de confirmarse, no sólo podemos reafirmar la evidencia de que niños y niñas acceden a la escuela con influencias determinantes en cuanto al género ya adquiridas, y por este motivo particularmente duraderas, durante la socialización primaria. Además se abre un canal, el generacional, desde el que la familia patriarcal exporta con facilidad a la escuela unos principios socializadores segregadores entre hombres y mujeres.

En base a ello, una serie de retos científicos se plantean desde el estudio cualitativo:

- Explicar en qué medida los espacios colaterales a la institución escolar que se habilitan discursivamente para hijo e hija desde la familia ofrecen las mismas posibilidades para el desarrollo de la vida pública al uno y la otra.
- Explorar el canal generacional como ensamblaje conductor de la autoridad entre las instituciones encargadas de la socialización (familia y escuela).
- Explicar la orientación de las transiciones que surgen de la escuela en función del género de los objetos discursivos.
- Detectar e identificar las tácticas y estrategias discursivas puestas en marcha por los sujetos discursivos para proyectar el futuro de sus hijos desde las actividades escolares en función de su género
- Detectar cómo se manifiestan discursivamente las actitudes hacia el género en la familia estudiada
- Explicar cómo se construyen discursivamente las actitudes hacia la coeducación en la familia estudiada

### 5.3 Objetivos generales y específicos del estudio

#### a) METODOLOGÍA CUANTITATIVA

El estudio cuantitativo de este trabajo se plantea 2 objetivos científicos generales, los cuales incluyen la creación de una nueva escala dirigida a las familias con el diagnóstico de género en las escuelas y la práctica de un primer diagnóstico en la provincia de Sevilla, en lo que supone, por un lado, la preparación de un instrumento que quedará a disposición de otras investigaciones de corte similar, y, por otro, la realización de un diagnóstico de superficie sobre una muestra suficiente, con objeto de determinar diferentes tipologías de familia según las actitudes hacia la coeducación, y así poder con posterioridad escoger una familia tipo para la realización de un estudio en profundidad.

Cada uno estos objetivos generales, incluye una serie de objetivos específicos que detallamos a continuación:

**1. Analizar la calidad de la escala SDG/f ( *School Doing Gender /family* ) elaborada para la medición y clasificación de actitudes de los y las familiares.**

Se pretende evaluar la calidad del instrumento de diagnóstico en términos de validez de constructo y de fiabilidad (consistencia interna). Además se plantea la creación de una prueba de *screening* y una ficha técnica que facilite el manejo del instrumento.

1.1 Análisis factorial de la escala y cada subescala mediante un procedimiento de escalamiento óptimo que permite identificar la fiabilidad y la validez.

1.2 Identificación de puntos de corte y aspectos técnicos en relación con el instrumento de medida.

**2. Reconocer las actitudes de los y las familiares (padres/tutores y madres/tutoras) responsables del alumnado en la provincia de Sevilla ante las intervenciones enfocadas a hacer de las escuelas espacios más igualitarios.**

Se pretende describir las actitudes y posiciones de padres y madres ante los procesos SDG en base a la clasificación propuesta para las familias según sean Bloqueadores, Adaptativas y Coeducativas; igualmente se plantea el establecimiento de diferencias en cuanto a niveles de actitud en cuanto al género y otros rasgos socialmente distintivos. Ello se concreta en:

2.1 Describir las puntuaciones y posiciones de las familias en cuanto a actitudes e identidades ante los procesos de construcción de género en la escuela.

2.2 Detectar y contrastar las diferencias de actitud existentes entre padres/tutores y madres/tutoras del alumnado escolar.

2.3 Detectar y contrastar diferencias de actitudes de padres y madres en función del sexo del alumnado.

2.4 Analizar las posibles diferencias en los niveles de actitud y posiciones de familiares del alumnado en función de otros factores tales como: tipo de centro, ocupación de los familiares etc.

## b) METODOLOGÍA CUALITATIVA

En un estudio cualitativo, los objetivos sirven de referente para la orientación de enfoques, metodologías y temáticas de las investigaciones. En este caso, se trata de generar explicaciones desde indicios y evidencias empíricas, de cara a dar respuesta explicativa a las actitudes y posicionamientos descritos en el estudio cuantitativo.

El estudio cualitativo del presente trabajo trata de dar respuesta a cuatro conjuntos principales de objetivos, definidos aquí como generales, cada uno de los cuales plantea un eje en torno al que articular el análisis de los discursos. Cada uno de los objetivos generales incluye uno o varios objetivos específicos que focalizan sobre un aspecto determinado del objetivo general, siendo considerado de especial relevancia por su capacidad para profundizar en las problemáticas que plantea nuestro objeto de estudio.

### **1. Estudio en profundidad de los posicionamientos y actitudes hacia la coeducación identificados en el estudio cuantitativo.**

1.1. Explorar los procesos de construcción de las actitudes de género en la familia tipo, y el modo en que éstas influyen sobre los posicionamientos de cada uno de sus miembros.

1.2. Identificar tácticas y estrategias puestas en marcha para posicionar a hijo e hija en función de su sexo.

1.3. Analizar los ritos discursivos cotidianos que tienen que ver con el género tales como la dación del turno de palabra, el ejercicio de la portavocía familiar, generacional y de género, la introducción de temáticas, la medida del peso discursivo y argumentativo para cada una de las voces, los procesos de inicio y sobre todo de conclusión de los episodios, la distribución del tiempo de intervención para cada uno de los participantes en la conversación, la imposición temática, la responsabilidad en la dación de conclusividad.

1.4. Describir el tipo de lógicas discursivas empleadas de acuerdo a la distinción entre espontáneas y científicas en el posicionamiento escolar actual y postescolar futuro de hijo e hija, atendiendo especialmente a la definición de las coordenadas temporales para el uno y la otra.



2. **Identificación de los criterios de evaluación aplicados sobre el planteamiento de acciones educativas orientadas a la autorrealización futura en el hijo e hija de la familia tipo estudiada.**
  - 2.1. Detectar las fuentes de legitimidad de los argumentos respecto al género y relacionarlos con la teórica socialización primaria-espontánea y secundaria-científica.
  - 2.2. Identificar tipos de argumentación empleados para negociar los significados dados a las actividades escolares y a sus contenidos cuando éstas son realizadas por hijo e hija.
  
3. **Diagnóstico de los canales y vehículos para la transferencia de la ideología de género desde el ámbito doméstico hasta el escolar en el caso objeto de estudio.**
  - 3.1. Explorar la generación de lógicas que definen los modos de negociación de la autoridad en el interior de la familia en un sentido generacional y de género.
  - 3.2. Analizar las formas a través de las cuales las lógicas generacional y de género tienden o no a expandirse hacia otros escenarios situados en la esfera pública, en especial la institución escolar.
  - 3.3. Establecer relaciones lógicas entre estos significados atribuidos a las actividades escolares y la proyección de actividades futuras en el espacio público para hijo e hija.

#### 5.4 Diseño de la investigación

##### a) METODOLOGÍA CUANTITATIVA

La presente investigación asume un enfoque metodológico cuantitativo, que se concreta en el desarrollo de un estudio de carácter correlacional y descriptivo. En este sentido, se lleva a cabo un estudio *survey* exploratorio de la realidad educativa, sin intervención experimental. En él se han aplicado técnicas de encuesta instrumentalizadas sobre una escala de tipo Likert, con tres dimensiones o subescalas, lo cual permite contrastar algunas hipótesis y la consecución de los objetivos descriptivos del estudio. La lógica de diferenciación mediante contraste que subyace en este trabajo tiene un carácter comparativo-causal *ex post facto*, con el objeto de reconocer las diferencias que se producen en función de algunos factores tales como el género de familia y alumnado, o la tipología de familia.

La propuesta de Crawford, Chaffin y Fitton (1995) en torno a los niveles que apoyan al género en su construcción como sistema de organización social se torna fundamental para la conceptualización de las dimensiones de estudio en este trabajo. Cada una de estas dimensiones ha supuesto la realización de una subescala de diagnóstico válida para los

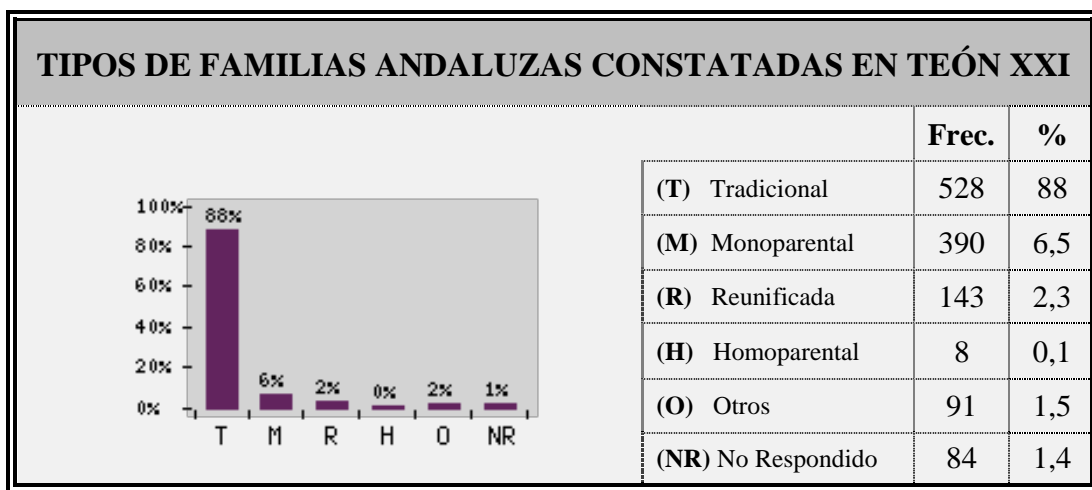
centros escolares en los que cursan sus estudios los hijos e hijas de los padres y madres estudiados. La primera de estas subescalas (SDG/ $f_{s10}$ ), denominada “sociocultural”, abarca contenidos referidos a actitudes de género en el ámbito institucional, ya sea en la familia o en el propio centro escolar; la segunda de ellas (SDG/ $f_{r10}$ ), que corresponde al plano “relacional”, examina los procesos de andamiaje de género en los escenarios doméstico y escolar; por último, la tercera (SDG/ $f_{i10}$ ), a la que hemos denominado “personal”, contempla las creencias y valores de la persona encuestada hacia el género. El uso de estas subescalas permite el diagnóstico de actitudes de género a grandes rasgos y para poblaciones amplias.

Por otro lado, con objeto de medir la predisposición de padres y madres hacia la construcción de una cultura escolar sustentada en la igualdad, se han asociado los perfiles definidos por las puntuaciones obtenidas por los sujetos estudiados con la propuesta de Castells (1997) en relación a las identidades culturales en la sociedad red, expuestas en el capítulo 1 de este trabajo. En base a la clasificación planteada por este autor, hemos podido identificar a familiares con posiciones legitimadoras, de resistencia o sensibilizadas y proyectivas, estas últimas entendidas como orientadas al cambio de la cultura escolar en lo que concierne al género, es decir, coeducativas. Estos posicionamientos presentados individualmente por los miembros de la familia tratan de predecir su grado de participación en la construcción de género en la escuela y su actitud hacia los elementos tradicionalistas dominadores en una cultura patriarcal, en nuestro caso circunscritos no sólo al ámbito de la familia o de la escuela sino situados sobre todo en la relación entre ambas instituciones. En línea con ello, se ha decidido denominar a los tipos de familia detectados respectivamente como “bloqueadoras”, “adaptativas” y “coeducativas”.

### *5.3.a.1. Población y muestra: tipo de muestreo, tamaño y error muestral*

El presente estudio cuantitativo ha sido llevado a cabo a partir de los datos aportados por padres y madres de hijos e hijas que cursan estudios de Primaria (5º ó 6º grado) o ESO (1º ó 2º curso) en 9 centros participantes de la provincia de Sevilla. Dichos centros se eligen mediante un muestreo polietápico estratificado proporcional con selección al azar de conglomerados (centro educativos), en número estadísticamente representativo de familiares; considerando centros urbanos, periurbanos, semi-urbanos y rurales.

La muestra teórica planificada corresponde a 1100 personas, de las cuales se estima que 550 son padres/tutores y 550 son madres/tutoras. No se tiene en cuenta en la propuesta la existencia de elementos que podrían matizar y disminuir el tamaño de la muestra teórica, tales como un porcentaje de huérfanos y huérfanas, la falta de un miembro en la pareja tradicional cuidadora, etc. Por otra parte, no se puede considerar a todas las familias andaluzas como tradicionales. En los datos que a continuación mostramos recogidos en la plataforma Teón XXI, este aspecto puede observarse a partir del estudio de 1244 familiares del alumnado andaluz. Ello, sin embargo, nos permite afirmar que, en su mayor parte, las familias andaluzas son de tipo tradicional (88%).



La muestra participante final en esta investigación es de 626 familiares, lo cual supone un 56,9% respecto de la muestra teórica; correspondiendo el 52,7% a mujeres (madres/tutoras) y el 47,3% a hombres (padres/tutores). El error de muestreo es del 4,0%, para un nivel de confianza del 95,5% ( $2\sigma$ ), con la máxima varianza proporcional (50%) y población infinita ( $>$  de 100.000 casos). A continuación detallamos la fórmula que arroja estos datos, así como sus cálculos correspondientes:

$$e = \sqrt{\frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q}{n}} ; e = \sqrt{\frac{2^2 \cdot 50 \cdot 50}{626}} = 4\%$$

### *5.3.a.2. Materiales, métodos y recursos implicados en el estudio*

El diseño y desarrollo de un estudio cuantitativo de estas características, en su dimensión metodológica, exige el uso y dominio de una serie de recursos teóricos, estadísticos, económicos o tecnológicos. En este sentido, la elaboración de la escala de actitudes incluida en este trabajo se ha desarrollado siguiendo la línea definida por Morales, Urosa y Blanco (2003). De este modo, a partir de la información incluida en un banco de 61 ítems elaborado a tal efecto, se han seleccionado aquéllos 30 que tras los análisis preliminares se revelaron como más válidos y fiables, formando estos mismos la escala definitiva. Ésta, a su vez, se subdivide en 3 subescalas de 10 ítems cada una.

En el plano tecnológico se ha hecho uso del programa informático SPSS 17 a fin de agilizar los procesos de vaciado, tratamiento y análisis.

En cuanto a financiación, el estudio cuantitativo de este trabajo ha contado con la colaboración del proyecto Teón XXI, del grupo de investigación DIME y del Departamento MIDE de la Universidad de Sevilla.

La primera parte del instrumento cuantitativo de diagnóstico incluye un cuestionario de datos sociológicos (sexo; rol padre o madre; estado civil; nivel de estudios; edad; profesión; edad del hijo o hija; nivel escolar del hijo o hija; componentes del núcleo familiar; de éstos últimos, quienes viven bajo el mismo techo). De este cuestionario se ha extraído información individual útil para identificar los rasgos socioculturales que definen a la unidad familiar como tal, así como el papel que desempeña tanto el padre como la madre en la percepción del género por parte del hijo o hija en ese contexto. Los datos obtenidos en este apartado, dado que proceden del propio alumnado, se han revelado especialmente dudosos para la clasificación de las familias, por lo que sólo se han utilizado algunos de ellos con objeto de facilitar los factores de agrupamiento cara a los contrastes de hipótesis. En concreto, la información que más útil se ha revelado en este sentido es el sexo de la persona, su edad, el rol desempeñado para-con el hijo o hija (rol de padre o de madre), el estado civil actual, su nivel de estudios, el tipo de trabajo remunerado que desempeña (si procede), la edad del hijo o hija y su nivel escolar (ESO o Bachillerato).

Paralelamente, el cuestionario incluye los ítems que dan forma a la escala SDG/f. El contenido de dichos ítems, que son de tipo Likert, versa en torno a la cultura de género en general, pero sobre todo a la posición del familiar ante la construcción igualitaria del género

en el centro escolar. Dicha escala está compuesta por 30 ítems repartidos en tres subescalas diferentes, las cuales permiten su aplicación independiente. Cada uno de los ítems de cada escala permite a padres o tutores y madres o tutoras estimar su grado de acuerdo, presentando éstos cinco opciones de respuesta acotadas numéricamente de 1 a 5, según concilie la opinión de la persona con los valores respectivos acotados por las opciones “completamente en desacuerdo” y “completamente de acuerdo”. De este modo, el valor más alto siempre corresponde a un mayor compromiso y mejor opinión acerca de la coeducación en el centro de sus hijos e hijas. Complementariamente, se construye una escala más reducida de 12 ítems a modo de prueba de *screening*, altamente correlacionada con la escala global de 30 ítems. Para el desarrollo de este instrumento se parte de un banco de 61 ítems, calibrados según su dificultad y discriminación cara a la selección final. Esta última fase, se desarrolla mediante la prueba de fiabilidad (opción “*scale > reliability*” de SPSS) según se incluye o se elimina cada ítem de la escala.

### **Procedimiento de trabajo de campo**

Una vez seleccionada la muestra, el primer paso consiste en entablar contacto con los centros. Este acercamiento inicial se realiza con la persona responsable de coeducación para los centros públicos, o por medio de la dirección para centros concertados y privados, y consiste en una entrevista personal precedida por una invitación formal firmada por la directora del proyecto Teón XXI. En ella, se exponen las motivaciones que nos impulsan a realizar un estudio de estas características, las intervenciones post-diagnóstico previstas, el motivo por el cual se elige ese centro y los requisitos que debe cumplir el mismo para participar en la fase piloto del estudio. En dicha entrevista se expresa el compromiso de hacer entrega de un informe-diagnóstico de género del propio centro una vez los análisis hayan arrojado resultados relevantes. Tal y como se prevé en la fase de planificación previa, encontramos miembros de la dirección de centros concertados y privados que se oponen al desarrollo de nuestra investigación en ellos. Este problema se resuelve mediante la reposición en la muestra de centros escolares considerados de similares características.

Con la autorización sobre la encuesta por parte de los centros y la correspondiente determinación de aquéllos que se comprometen de forma definitiva a participar, se procede a concertar una segunda cita con la persona responsable de coeducación o, en su defecto, con la dirección. En ella se explica el procedimiento a seguir para la recogida de datos, se presenta el instrumento de diagnóstico en formato lápiz y papel, se revisa y en su caso se

aclara el contenido de los ítems y se solicita una propuesta de fecha para acordar proceder a encuestar al alumnado y a las personas responsables del mismo en la familia. En la fecha acordada, se encuesta al alumnado (proceso que forma parte de otra investigación auspiciada dentro del proyecto Teón XXI) y en la misma sesión se hace entrega al mismo de la encuesta de familia, lo que se realiza en dos sobres independientes bajo la consigna de que sean devueltos cerrados. En dicho momento, se explica al alumnado el procedimiento a seguir a la hora de encuestar a su padre y a su madre, o, en su caso, personas adultas que ostentan su tutela, o con las que convive. Este procedimiento otorga un papel activo al alumnado en nuestra investigación, pues la acción de encuestar por separado a padre y madre, previa coordinación desde el centro escolar, convierte a los hijos e hijas en embajadores del proyecto de investigación ante su propia familia, otorgándoles un rol activo. Los cuestionarios deben cumplimentarse “en papel” por el propio alumnado encuestador de su propia familia a partir de las respuestas de sus padres.

### **Organización de los datos recogidos para el estudio**

El proceso de recogida de cuestionarios se ha llevado a cabo desde nuestra supervisión y la de la dirección del centro, lo que se ha realizado de acuerdo al siguiente procedimiento: el alumnado entrega los dos sobres cerrados al miembro del profesorado tutor correspondiente, y éste al equipo de dirección o la persona responsable de coeducación en el centro; con ésta última persona, se acuerda previamente una cita para la devolución del material.

Para proceder al posterior vaciado de datos, hemos creado anteriormente una matriz de datos en formato “SAV” de la aplicación informática SPSS 17 (Captura 1). Una vez recopilados de vuelta, los cuestionarios son preparados para el volcado de sus datos en la matriz; a tal efecto, son primeramente numerados y ordenados, e insertados siguiendo dichos criterios en matrices independientes por centro. Cuando toda esta información se encuentra volcada, las matrices independientes se aúnan formando una única y definitiva. Siguiendo a Morales, Urosa y Blanco (2003) se procede a la recodificación de los ítems inversos. Una vez seguidos estos pasos, los datos están configurados para la realización de los primeros análisis (validez y fiabilidad; contrastes de hipótesis; y, descripciones) y sus consecuentes procesos de interpretación.

Cuestio	Centro	Sexo	Edad	Est. Civil	Nivel. Esto	Rol fam	Profesion	Sexo. paraj	Edad. hijo	Nivel. hijo	padre	madre	Hijos	Abuelas	Abuelos
1	1	2	0	43	9	9	9	9	11	1	1	1	0	2	0
2	2	2	0	40	9	5	9	9	99	9	1	0	0	2	2
3	3	2	0	34	2	2	0	8	99	1	0	0	1	0	9
4	4	2	0	44	2	2	0	7	0	12	1	0	0	1	2
5	5	2	1	42	2	2	1	7	9	11	1	1	1	0	2
6	6	2	1	41	2	3	9	3	1	11	1	0	1	0	2
7	7	2	1	31	2	2	1	2	1	10	1	1	1	0	9
8	8	2	1	37	2	2	9	8	9	11	1	0	1	2	0
9	9	2	1	44	2	2	1	8	1	12	1	0	0	1	2
10	10	2	1	39	2	1	1	9	1	12	2	1	1	0	2
11	11	2	0	38	2	2	0	9	0	12	2	1	1	1	0
12	12	2	1	39	9	2	9	9	0	13	2	1	1	2	1
13	13	2	1	42	9	9	1	7	9	12	2	0	1	3	0
14	14	2	0	60	2	4	0	9	1	12	2	1	1	3	1
15	15	2	1	43	2	2	1	9	1	12	2	0	1	1	2
16	16	2	1	52	9	1	9	9	1	9	9	0	0	1	2
17	17	2	1	33	2	1	1	9	0	12	2	1	1	0	2
18	18	2	1	39	2	9	1	9	1	13	2	1	1	3	2
19	19	2	1	36	2	2	1	7	0	12	2	1	1	2	3
20	20	2	1	41	2	1	9	9	1	13	2	1	1	9	3
21	21	2	1	45	2	2	1	8	1	14	2	1	1	1	0
22	22	2	0	41	2	9	0	9	0	13	2	1	1	3	2
23	23	2	0	48	9	9	9	9	9	9	9	1	1	1	2
24	24	2	1	56	2	2	1	9	0	12	2	1	0	1	3
25	25	2	0	34	2	2	0	7	1	12	2	1	1	2	3
26	26	2	0	39	2	2	9	9	0	12	2	1	1	0	2
27	27	2	0	46	1	3	0	3	1	12	2	1	0	3	0
28	28	2	0	47	9	2	0	3	1	13	2	1	1	2	1
29	29	2	0	44	2	2	0	1	0	13	2	1	1	0	3
30	30	2	1	53	9	1	9	5	0	13	2	0	0	1	2
31	31	2	0	45	1	1	0	8	0	14	2	1	0	1	0
32	32	2	1	45	9	9	0	9	9	12	2	0	1	1	0
33	33	2	0	34	2	1	0	5	1	12	2	1	1	0	2

Captura 1. Matriz informatizada de los datos muestrales

b) **METODOLOGÍA CUALITATIVA**

La investigación cualitativa de este trabajo supone un estudio de caso de una familia tipo, la cual es seleccionada por su condición de “adaptativa”, de acuerdo a la clasificación arrojada por el estudio cuantitativo. Según la propuesta de Spradley (1980) se sigue un enfoque de corte micro-etnográfico, pues el objeto de análisis es una dinámica sociocultural que encuentra situada en el marco de una unidad social concreta, la familia seleccionada. En concreto, el marco para el trabajo de campo se explora desde la observación y posterior interpretación del fenómeno de estudio en dicha familia, partiendo de varias situaciones sociales caracterizadas por la puesta en relación del género con la escuela. En la mayoría de casos, la micro-etnografía educativa encuentra en el aula el escenario adecuado para el estudio de las dinámicas socioculturales e interactivas. En este sentido, es reseñable que nuestro trabajo asuma, por el contrario, un escenario situado en el dominio privado, lo que no es óbice para que desde él exploremos también las dinámicas que tienen lugar en la institución escolar.

Paralelamente, el enfoque micro-etnográfico permite la identificación de los factores más dinámicos pero también menos evidentes y de difícil acceso que dan sentido a una situación determinada, poniendo el acento sobre éstos para dar respuestas explicativas a los fenómenos estudiados. Más concretamente, el estudio cualitativo trata de cubrir una laguna

de conocimiento que deviene auténtico objetivo del conjunto de la investigación, la cual es desvelada por el estudio cuantitativo, siendo el hallazgo del problema principal de investigación el objeto fundamental de este último. Así pues, el estudio cualitativo toma el relevo del cuantitativo, sustituyendo con ello la lógica macro, descriptiva e hipotético-deductiva para dar paso a otra de tipo micro, explicativo e intuitivo. En consecuencia, ambos estudios no han tenido lugar simultáneamente.

Hymes (1993) distingue entre “etnografías orientadas por el tema” y “etnografías orientadas por la hipótesis”. Nuestro estudio inductivo sólo podía enmarcarse en la primera de las definiciones. Tomando como unidad de análisis el episodio discursivo, la exploración de la realidad objeto de interés se lleva a cabo en torno a contenidos temáticos relevantes para la comprensión de los fenómenos de construcción de actitudes hacia la coeducación en esta familia. Estos temas que articulan el análisis, sin embargo, no surgen a propuesta del investigador, sino que van adquiriendo forma conforme los actores del experimento hacen uso de argumentos para posicionarse y posicionar a los otros, siendo agrupables dichos argumentos precisamente por su contenido temático.

Jordan y Yeomans (1995), por su parte, definen la etnografía educativa a través de tres perspectivas: convencional, posmoderna y crítica. En la primera el interés predominante es la interpretación de los significados; la segunda trata de analizar los recursos retóricos de la etnografía convencional para tipificar otras nuevas, así como formas alternativas de escritura; finalmente, la tercera se preocupa por desvelar las construcciones sociales dominantes. De acuerdo a esta distinción, nuestro estudio aplica una perspectiva convencional, pues nos preocupan no sólo los significados, sino sobre todo cómo éstos son negociados, contruidos, incorporados a los argumentos y utilizados para habilitar un espacio remoto, ya sea éste físico, como el centro escolar desde la perspectiva del espacio doméstico, o temporal, cuando, tomando a la escuela como zona de transición, relacionamos significados con espacios colaterales en el tiempo, como es el caso de la esfera laboral y profesional; a su vez, la perspectiva aplicada es también crítica, habida cuenta que nos esforzamos por detectar canales y vehículos para la transferencia de la autoridad patriarcal que parte de la familia hacia el espacio público.



## **Participantes**

El muestreo cualitativo se realiza de acuerdo a la propuesta de Huberman (1994). De las distintas variantes apuntadas por este autor, el muestreo de casos típicos es el que mejor se adapta a nuestro planteamiento.

La muestra está compuesta por todos los miembros de una única familia nuclear de tipo tradicional. La familia habita en una zona periurbana de la ciudad de Sevilla, y está compuesta por madre, padre, hija e hijo. Ambos progenitores realizan su actividad profesional en Sevilla, mientras que hija e hijo cursan 2º de Bachillerato y 3º de ESO respectivamente en un centro escolar cercano a la residencia familiar.

A los participantes se accede desde la aplicación de un muestro no probabilístico intencional, a partir de los criterios de selección que se detallan a continuación:

- Familia compuesta por ambos progenitores, hija e hijo
- Hija e hijo deben cursar 3º ó 4º de ESO ó 1º ó 2º de Bachillerato
- Padre y madre deben haber obtenido una puntuación que los sitúa en la posición “adaptativa” de la escala creada para el estudio cuantitativo (SDG/f)

## **Materiales, métodos y recursos**

El muestreo de casos típicos aplicado nos permite focalizar una situación típica concreta en la que existe un interés de profundización. La investigación aquí presentada resulta una combinación de dos metodologías, una cuantitativa y otra cualitativa. La primera de ellas es previa a la segunda, su alcance descriptivo es vasto, y desvela todo un universo de problemáticas que no podemos abordar cualitativamente por completo. Por este motivo se selecciona a través del muestreo de casos típicos a una familia modelo en relación a una situación que para nosotros es representativa.

Los resultados del estudio cuantitativo ponen de manifiesto un importante bloque de familias que ocupan la posición “adaptativa”. Esto lo interpretamos como indecisión o como asunción de posturas políticamente correctas frente a los cambios respecto a las normas sociales tradicionales, como aquéllas referentes al género. Creemos que ello convierte a las familias que ocupan la posición adaptativa en más receptivas que las bloqueadoras para el fomento de buenas prácticas, acción esta última integrada en la fase segunda del proyecto de

investigación que ha financiado el estudio cuantitativo. Por todo ello, se escoge una familia tipo de perfil “adaptativo”.

El experimento se lleva a cabo en una estancia del domicilio de la familia participante, al tiempo que los actores cenan. No existe intervención por nuestra parte en la organización de la cena, la cual se realiza de forma espontánea y cotidiana a la hora habitual, y respetando las normas informales de la familia (código vestimentario, alimentos, cocinado, servicio...). Se hace uso de un menú tipo “carta de restaurante” en el cual se sustituyen los platos por los temas a tratar (Gráfico 3).

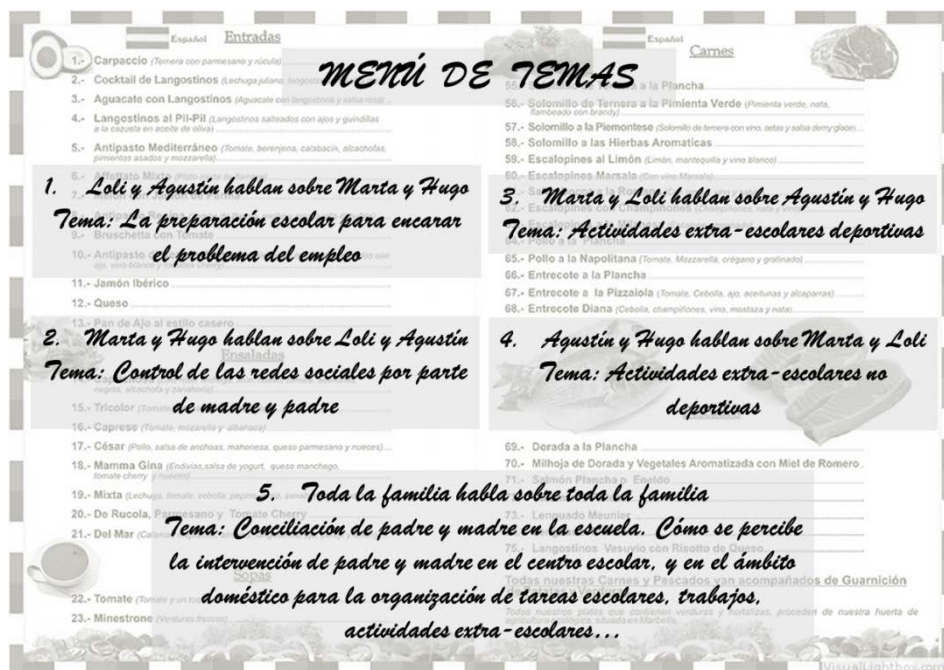


Gráfico 3. Menú de temas

Además de por los temas del menú, la conversación se encuentra pautada por reglas particulares diseñadas para explorar las distintas brechas (generacional y de género) por las que nos interesamos y a las que accedemos desde el estudio de la teoría. Estas reglas incluyen la creación de 4 diadas, las cuales conversan sin la participación de los 2 miembros restantes sobre un tema específico propuesto, no existiendo límite de tiempo y siendo el investigador quien dictamine cuándo el tema se encuentra agotado. De este modo, las distintas diadas trazan 4 momentos que permiten la exploración y cruce de las dos brechas.

La tabla 6 ilustra este procedimiento:

Diada	Participantes	Tema de Conversación	Objeto Conversacional	Brecha de Exploración
1	Madre y Padre	La preparación escolar para encarar el problema del empleo	Hija e Hijo	Generacional
2	Hija e Hijo	Control de las redes sociales por parte de padre y madre	Madre y Padre	
3	Madre e Hija	Actividades extra-escolares adecuadas para hijo e hija	Hija e Hijo	Género
4	Padre e Hijo			

**Tabla 6. Organización del experimento cualitativo**

Los dispositivos electrónicos de los que se ha hecho uso son dos cámaras de vídeo con sendos trípodes, una grabadora digital, una cámara fotográfica y un ordenador portátil. También se aportan 4 copias del menú de temas, las cuales se colocan sobre la mesa frente al puesto reservado a cada comensal.

### Procedimiento de trabajo de campo

La familia es localizada por medio de uno de los centros participantes en el estudio cuantitativo. Éste, a través de una investigación interna de la que nosotros no tomamos parte directa, encuentra una composición familiar que concilia las características deseadas en clases que no han participado de la experiencia piloto cuantitativa. El propio centro, tras consultarnos previamente, invita a la familia a cumplimentar el cuestionario, invitación que es aceptada. El centro se encarga también de hacerles entrega del mismo, el cual devuelven completado una semana más tarde. Una vez recibido de vuelta procedemos a su análisis, el cual arroja como resultado que la familia encontrada por el centro se encuadra en el tipo “adaptativo”. Posteriormente, se informa al centro de la voluntad de realizar la actividad de la cena con la familia seleccionada. El centro consulta esta posibilidad con padre y madre, los cuales aceptan, facilitándonos un número de teléfono en el que contactarlos directamente.

Se contacta telefónicamente a la familia, exponiendo a madre y padre por separado los motivos de la llamada, los criterios por los cuales se ha seleccionado a su familia y el interés por la grabación de una cena. Se insiste en la voluntad de no alteración de la vida

doméstica durante la actividad, incidiendo en que se sienten a cenar como si se tratara de cualquier otro día. Se subraya la necesidad de que se preparen platos habituales en esa familia para esa comida, que no se haga uso de vajilla o cubertería especiales, que se mantenga el código vestimentario habitual y que servicio y cocinado queden a cargo de la persona que normalmente lo realiza. Se pide que no se realice una recepción de invitado o de huésped al investigador, quien debe permanecer en otra estancia diferente de aquella en que tiene lugar la cena por si surge algún imprevisto técnico.

El día del experimento, el investigador arriba al domicilio de la familia estudiada 20 minutos antes de la hora habitual de inicio de la cena. Al tiempo que los participantes preparan la mesa, el investigador coloca los dispositivos de grabación así como las cartas de menús temáticos sobre la mesa. Se sigue este procedimiento para mantener a los actores ocupados mientras se realizan los preparativos técnicos, y así minimizar la posible reactividad durante el experimento. En el momento en que se colocan los aperitivos, el investigador resume brevemente el desarrollo de la actividad, explica el orden de las diadas y apela a la carta del menú en caso de duda sobre el tema de las conversaciones. Acto seguido se retira a otra estancia, desde dónde supervisa por vídeo lo que sucede en la mesa donde se realiza el experimento. Entre las labores de supervisión se incluye velar porque la experiencia se desarrolle adecuadamente (por ejemplo recordando a los participantes que no pueden intervenir cuando no forman parte de la diada vinculada al tema de conversación), incidir en el desarrollo de una cuestión no agotada, o solicitar la participación de algún participante en un momento de interés determinado.

# Capítulo 6

## Análisis de los datos de la investigación

### 6.1. Introducción

La investigación discurre sobre dos metodologías claramente diferenciadas, una primera de tipo cuantitativo, y una segunda y principal de tipo cualitativo. Ello impone dos procedimientos diversos para el análisis de los datos.

El análisis de los datos cuantitativos tiene lugar a partir del establecimiento de objetivos analíticos, los cuales son cubiertos a través de la aplicación de las técnicas analíticas adecuadas. En segundo lugar, es necesaria la identificación de los puntos de corte de las escalas creadas, pues a partir de éstos entran en relación las puntuaciones obtenidas por las personas encuestadas con la posición frente a la coeducación que les corresponde.

El análisis de los datos cualitativos, de naturaleza interpretativa, sigue otro procedimiento. Éste se inicia con la identificación del objeto de análisis, lo que incluye también la explicitación de la perspectiva seguida para su definición como tal, así como las unidades que sirven para vertebrar el análisis. Son igualmente expuestas las justificaciones para el empleo de estas últimas. En última instancia se explica el procedimiento seguido para la formación de categorías para el análisis.

### 6.2. Metodología cuantitativa

El estudio de los datos extraídos de la muestra hace necesario el establecimiento de objetivos analíticos, estos últimos orientados a optimizar la precisión en los resultados. Su planteamiento y estructuración supone la aplicación de diferentes técnicas estadísticas, las cuales sirven para sustentar el posterior análisis e interpretación de los resultados. A continuación, hacemos explícitos los objetivos analíticos, los cuales han sido clasificados en dos bloques para su mejor comprensión: en primer lugar, aquéllos orientados específicamente al tratamiento estadístico; en segundo, los mecanismos dirigidos a la identificación de puntos de corte de carácter escalar.

### 6.2.1. Objetivos analíticos específicos para el tratamiento estadístico

En el plano estadístico, la formulación de objetivos analíticos es útil para el posterior planteamiento de los objetivos científicos. Los objetivos analíticos expuestos a continuación han sido clasificados en base a su carácter descriptivo, correlacional, o de contraste.

#### 1. Objetivos analíticos de carácter descriptivo

- 1.1 Elaborar distribuciones de frecuencias del conjunto de los 30 ítems de la escala, así como de sus subescalas y variables (SDG /f<sub>30</sub>; SDG /f<sub>s10</sub>; SDG /f<sub>r10</sub>; SDG /f<sub>i10</sub>; SDG /f<sub>12</sub> (screening)), haciendo uso de percentiles y cuartiles a fin de calibrar tanto la dificultad de los ítems como los valores muestrales de las variables.
- 1.2 Calcular estadísticos de tendencia central y dispersión al objeto de interpretar y representar las distribuciones de frecuencias de las variables.
- 1.3 Explorar, mediante estudios descriptivos analíticos, segmentos muestrales (según sexo, nivel educativo, tipo de familia a la que pertenece, rol y posición familiar, tipo de centro en el que cursan sus estudios hijo o hija, etc.).
- 1.4 Identificar los niveles comparados de las distintas variables del estudio mediante el uso de estadísticos robustos (medias recortadas al 5%; bisagras de Tukey) y técnicas gráficas (tallo y hojas; caja y bigotes; etc.).

#### 2. Objetivos analíticos de carácter correlacional

- 2.1 Estudio de correlaciones entre ítems y variables (*r* de Pearson) con objeto de identificar relaciones empíricas.
- 2.2 Análisis de la correlación entre ítems y total de la escala, con la finalidad de calibrar la discriminación de los ítems.
- 2.3 Cálculo del coeficiente *Alpha* de Cronbach, a fin de explorar la consistencia interna de las escalas (fiabilidad).
- 2.4 Análisis de Componentes Principales (CATPCA) para datos ordinales, con objeto de desarrollar el escalamiento óptimo de los ítems trámite el estudio de la validez de constructo (unidimensionalidad) de las escalas SDG /f<sub>30</sub> y SDG /f<sub>12</sub>

#### 3. Objetivos analíticos de contraste de hipótesis

- 3.1 Desarrollar en un sentido exploratorio y ex-post-facto o pre-experimental, comparaciones (*t* de Student; ANOVA) de las variables SDG /f<sub>30</sub> y SDG /f<sub>12</sub>, en función de grupos naturales (según sexo, nivel educativo, especialidad, rol en la organización, identidades en la construcción de género, tipo de centro, etc.). Aplicar contrastes no paramétricos de manera complementaria.

3.2 Realizar pruebas de normalidad (*Kolmogorov-Smirnov*) sobre las distribuciones principales del estudio.

El siguiente cuadro sintetiza todas las técnicas analíticas utilizadas para la consecución de los objetivos analíticos planteados:

<b>TÉCNICAS ANALÍTICAS</b>	<b>Descriptivas</b>	Estudio distribuciones frecuencia	<i>Percentiles</i>
			<i>Cuartiles</i>
		Exploración de segmentos	<i>Estimadores Robustos</i>
			<i>Tallo y Hojas</i>
			<i>Caja y Bigotes</i>
		Cálculo de Estadísticos	<i>Tendencia Central</i>
	<i>Dispersión</i>		
	<b>Correlacionales</b>	Estudio de Correlaciones	<i>r de Pearson</i>
			<i>r ítem total escala</i>
		<i>Alpha de Cronbach</i>	
		Escalamiento Óptimo	<i>CATPCA (ordinal)</i>
	<b>Contraste de Hipótesis</b>	Pruebas Paramétricas	<i>t de Student</i>
			<i>ANOVA</i>
Pruebas no Paramétricas		<i>Kolmogorov-Smirnov</i>	
		<i>U de Mann-Whitney</i>	
	<i>Kruskal-Wallis</i>		

Tabla 6. Técnicas analíticas de la investigación

6.2.2. Mecanismos aplicados para la identificación de “puntos de corte” escalar cara a la interpretación y teorización de los valores de escala

La identificación de los puntos de corte de las escalas creadas se ha efectuado a partir de los datos obtenidos de la muestra participante, desde las perspectivas empírica y teórica.

Desde la perspectiva empírica, se ha hecho uso de la mediana correspondiente a cada una de las escalas. De este modo, quedan reflejadas todas aquellas puntuaciones que se encuentran tanto por encima como por debajo de la mitad. La tabla siguiente ilustra las citadas puntuaciones:

NOMBRE ESCALA / AGENTE Educativo	PUNTUACIONES EMPÍRICAS (Valores de las escalas y medianas/P.Corte)			PUNTOS DE CORTE CONCEPTUALES (Valores teóricos/P.Corte nivel/posición SDG)		
	Nº ÍTEMS en cada versión	Valores Escala (Likert) SUMA	PUNTO DE CORTE Mediana	Bloqueadore/as y NO Participantes	Adaptativos/as y/o / discursivos/as	Coeducativas
SDG /fs10	10	(10-50)	38	≤ 29	(30-39)	≥ 40
SDG /fr10	10	(10-50)	37	≤ 29	(30-39)	≥ 40
SDG /fi10	10	(10-50)	38	≤ 29	(30-39)	≥ 40
SDG /f30	30	(30-150)	112	≤ 89	(90-119)	≥ 120
SDG/ f12	12 (screen)	(12-60)	42	≤ 35	(36-47)	≥ 48

Tabla 7. Puntos de corte escalares

En el plano teórico, se ha dividido la muestra en tres grupos mediante la definición de dos puntos de corte, haciendo posible vincular los resultados obtenidos a las posiciones señaladas por Castells (1998). De este modo, las puntuaciones inferiores a 30 estarán asociadas a actitudes de bloqueo ante la construcción del género en el centro escolar. En este grupo se incluye tanto a padres como a madres que, a pesar de nuestra invitación, no han querido participar en la propuesta por diversos motivos; a esta postura la hemos denominado *bloqueadora pasiva*, en tanto sirve para impedir, en este caso por omisión, acciones orientadas a la construcción de una cultura escolar más igualitaria. En este grupo, por el contrario, no hemos incluido a los padres y madres de centros concertados y privados que formaron parte de la muestra inicial, cuya dirección denegó nuestra invitación para participar en el estudio; naturalmente, la postura de la dirección es, en este sentido, *bloqueadora*, pero no ha sido considerada en términos estadísticos al no formar parte en modo directo de la población objeto de nuestra investigación.

La actitud *coeducativa* corresponderá a puntuaciones individuales por encima de 40; mientras que, por último, una postura intermedia o *adaptativa* vendrá definida por puntuaciones identificadas en el intervalo (30-39).



### 6.3. Metodología cualitativa

#### 6.3.1. Objeto y unidades de análisis

El objeto de análisis del estudio cualitativo es el discurso, entendido éste desde la propuesta dialógica de Bajtín. El tipo de discurso por el que nos interesamos es el puesto en práctica por los sujetos estudiados, que tenían en común la pertenencia a una misma unidad social, cuando interactúan con sus iguales. Dos criterios fundamentales han sido empleados para definir a los iguales como tales: compartir género o formar parte de una misma generación (padres o hijos).

Dado que el análisis del discurso se basa en las interacciones, la unidad escogida ha sido el episodio interactivo. Éste aparece definido por sub-temáticas conversacionales que surgen durante la discusión de una temática o problemática mucho más amplia, la cual es abordada a propuesta nuestra. Varias ventajas aporta el enfoque por episodios en la consecución de nuestros propósitos aquí:

- En primer lugar, permite observar el desarrollo de los temas en toda su extensión, desde el momento en que alguien lo introduce hasta el trascendental momento en que un actor decide que se encuentra agotado y lo concluye. Esa conclusión puede convertirse en argumento recurrente en el discurso posterior de cualquier otro interlocutor, o bien puede ser considerada por alguien como no concluida y volver a introducirla;
- una ventaja fundamental consiste en que el episodio puede definirse de acuerdo a múltiples criterios, entre los que destacamos, además del temático, el del objeto discursivo. El episodio interactivo desvela no sólo los cambios de objeto discursivo, sino también los distintos tipos de argumentación que se construyen para cada uno de ellos;
- en el caso que nos ocupa y en el marco de las condiciones particulares (una cena familiar) en que tiene lugar el grupo de discusión diseñado, los episodios aportan una panorámica de los acuerdos tácitos o explícitos en torno a significados atribuidos a los distintos objetos discursivos que preexisten al experimento, así como informan de elementos culturales que se encuentran en el ambiente de la familia, siendo por tanto compartidos entre los diferentes miembros, aunque no asumen una representación material en los enunciados;

- por último, el análisis de las interacciones en el marco del episodio discursivo permite profundizar hasta el plano intersubjetivo, encontrando en él representaciones de los mandatos de género que no pueden hacerse explícitas a otros niveles.

Se han seleccionado para el análisis 9 episodios de un total de 29, tomando como criterio fundamental la representatividad de los mismos respecto a los objetivos del estudio. En este sentido, se han privilegiado para el análisis aquéllos en los que las diferencias generacionales se articulaban con mayor énfasis con las de género, aquéllos que entraban en temáticas susceptibles por tradición de poder aplicarse de diferente manera sobre hombres y mujeres, y finalmente aquéllos en los que se producían resistencias individuales o por medio de alianzas (generacionales o de género) a las imposiciones basadas en el sexo de la persona.

### *6.3.2. Formación de categorías*

La organización del grupo de discusión, articulada bien de acuerdo a sujetos definidos generacionalmente (padre-madre e hijo-hija) que discuten sobre objetos definidos de acuerdo al mismo criterio, bien de acuerdo a sujetos definidos por sexo (padre-hijo y madre-hija) que discuten en torno a objetos de igual modo delimitados, favorece que las brechas de género y generacional sean construidas discursivamente la una en referencia a la otra y viceversa, emergiendo categorías compartidas de forma recurrente por los distintos miembros de la familia que permiten observar las dinámicas que ponen en relación a la autoridad establecida generacionalmente con aquélla que se construye desigualmente en torno al género.

Las categorías ayudan a mejorar nuestra comprensión sobre cómo las actitudes de género presentes en los espacios principales de la socialización, familia y escuela, colaboran en la creación de canales para la transferencia de saberes y conocimientos, tanto los de tipo espontáneo como aquéllos de tipo científico. Pero también en los espacios de la temporalidad, arrojando luz sobre las fluctuaciones de éstos en las transiciones desde o hacia la escuela del hijo y la hija estudiados.

Por otro lado, las distintas respuestas a las problemáticas planteadas han arrojado una serie de temas cuya identificación resulta necesaria en el trabajo de reducción de datos. El contenido referencial de estos temas suele centrarse en el papel que juega la institución escolar en la formación integral de la generación de hijos. Dichos temas son los siguientes:

- Sentidos dados a la noción de empleo en la familia en función del género, y su relación con las actividades que se realizan en la escuela.
- Reparto de responsabilidades y asignación de tareas en el hogar: impacto en el desarrollo académico.
- Proyección del ciclo vital a través de las actividades extraescolares
- Construcción de canales para la transición entre los espacios familiar, escolar y profesional
- Lógicas que intervienen en la estructuración de la temporalidad en función del género



## Capítulo 7

### Resultados del Estudio

#### A) Apartado cuantitativo

##### 7.A.1. Análisis de la Calidad del Instrumento

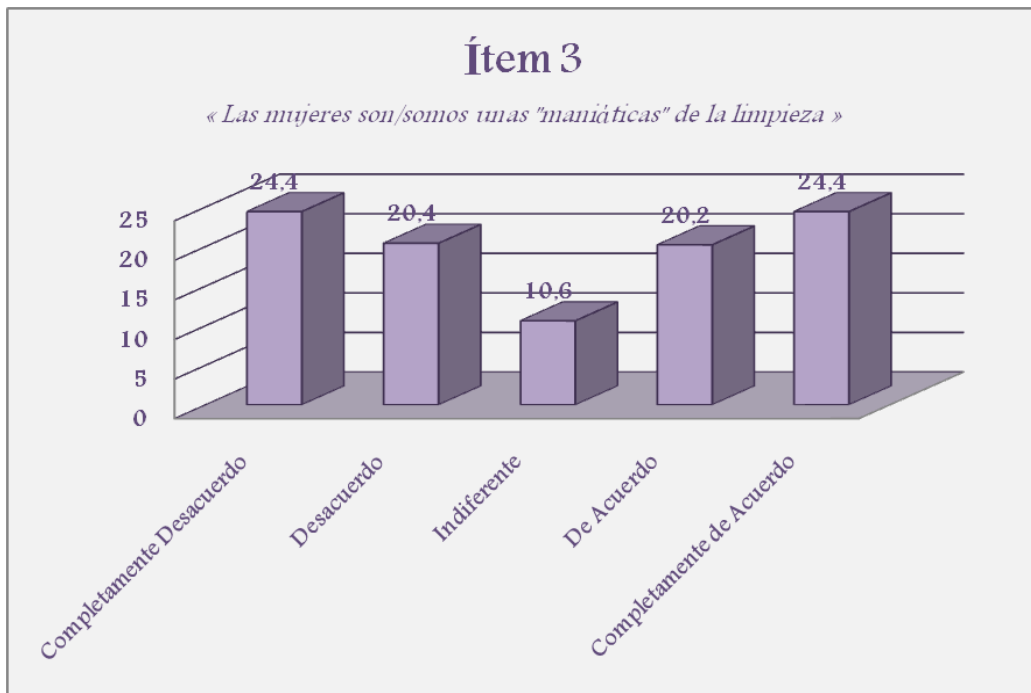
El presente apartado expone los resultados del estudio, focalizados en el diseño y los resultados de la escala School Doing Gender/family (SDG/f), objeto de esta investigación. Se ha analizado, por un lado, la calidad de la escala en general, y por otro, la discriminación de cada uno de los ítems que la componen. Para su evaluación, la escala se ha sometido a cálculos estadísticos de validez y fiabilidad. De igual modo, se presenta el diseño y desarrollo de una prueba reducida o de screening (SDG/f12), entre cuyas ventajas destacamos su fuerte correlación con la escala general, y la posibilidad de una rápida aplicación. Los resultados obtenidos muestran que el instrumento es adecuado para llevar a cabo la medición de actitudes de género en padres y madres, y en concreto escalar sus posicionamientos ante el proceso de construcción del género en las escuelas de sus hijos e hijas (SDG).

##### *7.A.1.1. Estudio de la calidad de los ítems*

En relación a la calidad de los ítems, hemos elegido tres ejemplos ilustrativos (uno por cada subescala) de la heterogeneidad de respuesta que ha generado en padres y madres nuestra escala. Prueba de esta variedad encontrada en las respuestas, es que de cada uno de los 30 ítems que componen la escala hemos recogido los 5 tipos de respuesta posibles; siendo la opción “de acuerdo” del ítem 8 “Casarse y tener hijos es lo mejor que puede ocurrirle a una mujer” la que menor frecuencia de respuesta ha recogido (6 respuestas que equivalen al 1% de las personas encuestadas).

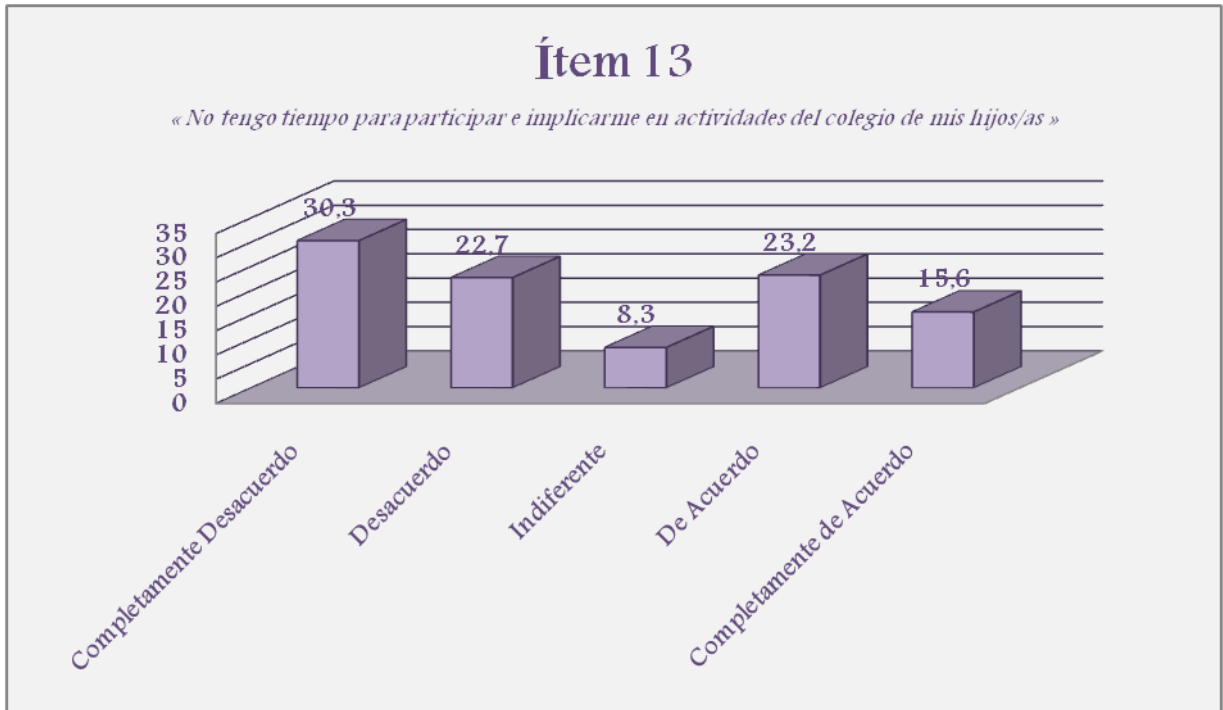
A continuación, presentamos el ítem 3. La gráfica muestra un abanico de respuestas prácticamente simétrico, en cuyas opciones más extremas se concentra la posición que toma la mayor parte de las personas encuestadas (24,4% para las opciones “Totalmente de

Acuerdo” y “Totalmente en Desacuerdo”, para el enunciado “Las mujeres son/somos unas « maniáticas » de la limpieza”); ello sugiere el estudio posterior de un posible sesgo de género en las respuestas que comentaremos al final del presente apartado. Igualmente, es reseñable el alto porcentaje de personas encuestadas que se muestran “indiferentes” ante tal afirmación (10,6%).



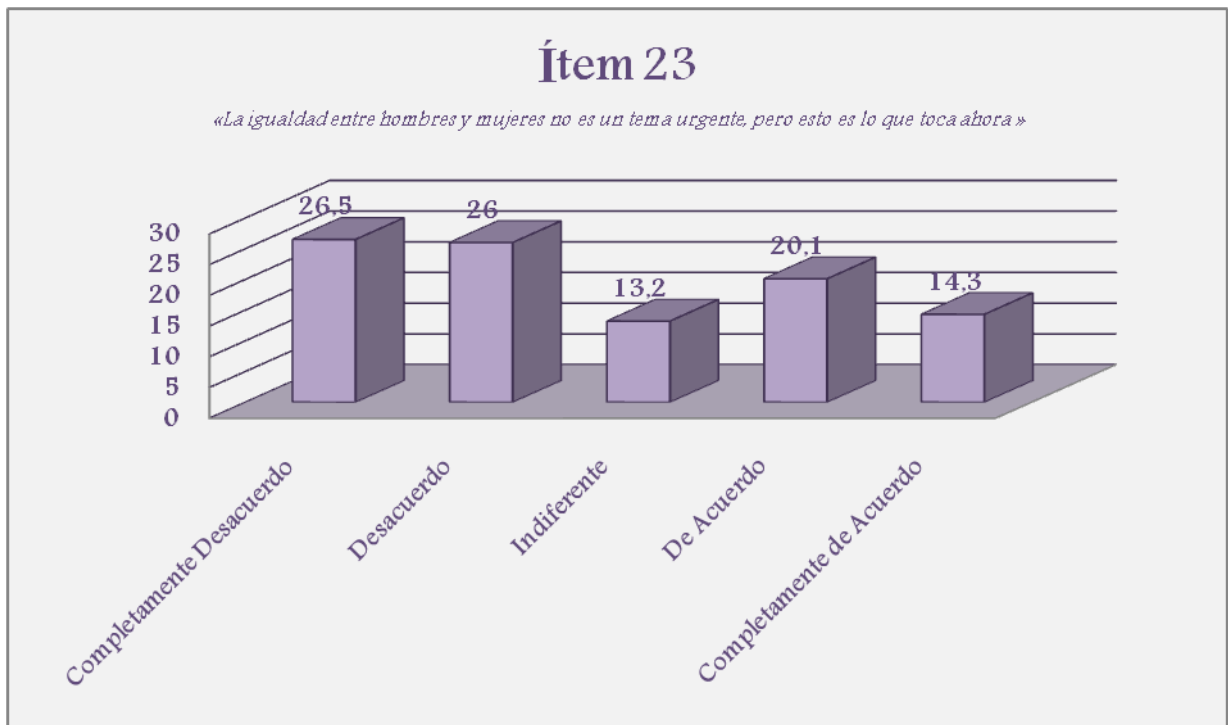
Gráfica 1. Porcentaje de respuesta del Ítem 3

Las respuestas correspondientes al ítem 13, perteneciente a la subescala relacional de nuestro estudio, se distribuyen asimétricamente marcadas por un 30,3% para la opción “Completamente en Desacuerdo”. Sin embargo, es especialmente relevante el hecho de casi la mitad de las personas encuestadas (47,1%) se muestren como bloqueadores o bloqueadoras (un 8,3% en una posición que consideramos de bloqueo “por omisión”) ante la afirmación “No tengo tiempo para participar e implicarme en actividades del colegio de mis hijos/as”.



Gráfica 2. Porcentaje de respuesta del Ítem 13

El ítem 23, el último de los seleccionados para el presente apartado y correspondiente a la subescala personal, presenta un importante porcentaje de padres y madres en desacuerdo con su contenido (un 52,5% para la afirmación “La igualdad entre hombres y mujeres no es un tema urgente, pero esto es lo que toca ahora”). Por otro lado, resulta reseñable que el porcentaje más bajo de respuesta se sitúe en el 13,2% de las personas encuestadas (para la opción “indiferente”), y que algo más de la quinta parte se muestre “de acuerdo”. De nuevo, cerca de la mitad de las respuestas (un 47,6%) se sitúa en la posición de bloqueo, o de bloqueo por omisión.



Gráfica 3. Porcentaje de respuesta del Ítem 23

La siguiente tabla, por su parte, muestra con detalle una descripción de los resultados aportados por cada uno de los ítems que componen la escala SDG /f. En ella, cabe destacar que el número menor de respuestas válidas para cada ítem se ha registrado en el ítem 12 con 589 casos; en el resto de ítems, por su parte, se han registrado muestras por encima de 590. Estos datos son muy favorables a la hora de describir a la escala en términos de calidad; en este sentido, son especialmente destacables las 601 respuestas válidas del ítem 1 para un total de 627 cuestionarios recogidos.

Por otro lado, se muestran las puntuaciones definitivas correspondientes a la media, desviación típica, mediana, y percentil 25 y 75, para puntuaciones mínimas de 1 y máximas de 5, obtenidas por cada uno de los ítems.



Escala	Sub-escala	ÍTEM	N	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo	Percentiles		
								25	50 mediana	75
<i>School Doing Gender / family</i>	Sociocultural (SDG/f <sub>s</sub> )	1	601	4,61	0,797	1	5	4,00	5,00	5,00
		2	598	4,01	1,331	1	5	3,00	5,00	5,00
		3	594	3,00	1,537	1	5	2,00	3,00	4,00
		4	596	3,73	1,402	1	5	3,00	4,00	5,00
		5	595	2,75	1,466	1	5	1,00	3,00	4,00
		6	593	3,35	1,481	1	5	2,00	4,00	5,00
		7	595	3,92	1,279	1	5	3,00	4,00	5,00
		8	597	4,56	0,982	1	5	5,00	5,00	5,00
		9	599	4,52	1,010	1	5	4,00	5,00	5,00
		10	591	2,65	1,452	1	5	1,00	2,00	4,00
	Relacional (SDG/f <sub>r</sub> )	11	594	3,81	1,133	1	5	3,00	4,00	5,00
		12	589	3,99	1,071	1	5	3,00	4,00	5,00
		13	591	3,29	1,488	1	5	2,00	4,00	5,00
		14	594	3,64	1,430	1	5	2,00	4,00	5,00
		15	596	3,04	1,573	1	5	2,00	3,00	5,00
		16	597	4,07	1,247	1	5	4,00	5,00	5,00
		17	596	4,31	1,113	1	5	4,00	5,00	5,00
		18	596	3,69	1,403	1	5	3,00	4,00	5,00
		19	596	3,43	1,536	1	5	2,00	4,00	5,00
		20	594	3,13	1,312	1	5	2,00	3,00	4,00
	Individual (SDG/f <sub>i</sub> )	21	593	3,52	1,425	1	5	2,00	4,00	5,00
		22	592	3,71	1,326	1	5	3,00	4,00	5,00
		23	593	3,30	1,416	1	5	2,00	4,00	5,00
		24	592	2,58	1,328	1	5	2,00	2,00	4,00
		25	591	3,56	1,391	1	5	2,00	4,00	5,00
		26	590	4,07	1,166	1	5	3,00	4,00	5,00
		27	593	4,09	1,206	1	5	4,00	5,00	5,00
		28	592	3,51	1,465	1	5	2,00	4,00	5,00
		29	596	4,13	1,189	1	5	4,00	5,00	5,00
		30	595	3,94	1,277	1	5	3,00	4,00	5,00

Tabla 8. Estadísticos descriptivos para rachas

La prueba “T de Student” para llevar a cabo la comparación de medias para cuartiles extremos (25-75), por su parte, demuestra la existencia de diferencias significativas ( $p \leq 0.05$ ) entre las medias en las respuestas del primer y tercer cuartil; ello confirma que cada uno de los ítems resulta válido para la clasificación de las actitudes de padres y madres hacia los procesos SDG.

La siguiente tabla muestra los resultados de la prueba “Correlación Elemento-Total Corregida”. Dicha tabla muestra correlaciones en cada ítem que oscilan entre 0,27 del ítem 17 como valor más pequeño, y 0,542 del ítem 6 como valor mayor. La media de correlación situada en 0,422 demuestra el potencial discriminante del conjunto de ítems.

Correlación Elemento-Total Corregida																			
Sociocultural (SDG/f <sub>s</sub> )										Relacional (SDG/f <sub>r</sub> )									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
0,279	0,380	0,456	0,416	0,338	0,542	0,513	0,379	0,452	0,460	0,373	0,432	0,276	0,425	0,458	0,513	0,270	0,357	0,342	0,363

Individual (SDG/f <sub>i</sub> )									
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
0,449	0,477	0,476	0,396	0,400	0,498	0,479	0,493	0,488	0,480

Tabla 9. Correlación de cada ítem-total corregida

Complementariamente, se ha aplicado el test de rachas para garantizar la independencia de las observaciones, encontrando que más del 70% de los ítems muestran una distribución aleatoria a un nivel de significación de 0,05. En definitiva, puede afirmarse que la muestra de datos es globalmente aleatoria.

#### 7.A.1.2. Determinación de la validez y fiabilidad de la herramienta

La primera premisa que se ha de cumplir a la hora de determinar que un instrumento de diagnóstico es válido y fiable, es la unidimensionalidad de la medida realizada por la escala en cuestión. Para el establecimiento empírico de la unidimensionalidad de la escala, se realiza el cálculo del componente principal con el objeto de analizar las saturaciones de los ítems en el componente principal; esto permite establecer

la relación existente entre todos los ítems que componen la escala, y vislumbrar la naturaleza de la realidad que se mide empíricamente a través de ella. Esta única dimensión, en nuestro caso, hace referencia a las actitudes de padres y madres hacia los procesos SDG, y viene determinada por la suma de las puntuaciones obtenidas en el conjunto de la escala, siguiendo la dinámica típica en las escalas Likert.

El segundo punto a tener en cuenta es la exploración de la consistencia interna de la escala. A tal efecto, hemos aplicado a nuestras escalas el cálculo del coeficiente “Alfa de Cronbach” incluido en el proceso de escalamiento óptimo de SPSS (versión 17). Finalmente, y como complemento al estudio de fiabilidad de las escalas aquí presentadas, se ha calculado el coeficiente “Alfa de Cronbach si se elimina el elemento” del procedimiento reliability de SPSS, con objeto de verificar si la escala es mejorable en términos de fiabilidad, en función de la eliminación o cambio de algún ítem mejorable.

A continuación, detallamos los resultados obtenidos del cálculo de saturación de componentes, coeficiente “Alfa de Cronbach”, y coeficiente “Alfa de Cronbach si se elimina el elemento”, para las escalas<sup>1</sup> SDG /f, SDG/ f<sub>s</sub>, SDF /f<sub>r</sub>, SDG /f<sub>i</sub> y SDG /f<sub>12</sub>.

***School Doing Gender /family<sub>30</sub>***

La tabla 10 muestra los niveles de saturación para cada ítem. En este caso, todos presentan puntuaciones superiores a 0,36 (ítem 24), lo que indica una alta correlación con la dimensión estudiada. Este último hecho demuestra empíricamente que la unidimensionalidad es una característica aplicable a la escala SDG /f.

Saturación de Componentes de SDG /f																			
Dimensión 1																			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
0,438	0,506	0,470	0,520	0,393	0,492	0,606	0,459	0,573	0,398	0,530	0,594	0,448	0,576	0,462	0,595	0,557	0,550	0,460	0,482
					21	22	23	24	25	26	27	28	29	30					
					0,538	0,605	0,529	0,360	0,530	0,670	0,624	0,577	0,690	0,642					

Tabla 10. *Saturación de Componentes SDG /f*

<sup>1</sup> SDG /f: *School Doing Gender / family*  
 SDF /f<sub>s</sub>: *School Doing Gender / family sociocultural*  
 SDG /f<sub>r</sub>: *School Doing Gender / family relational*  
 SDG /f<sub>i</sub>: *School Doing Gender /family screening*

Con objeto de explorar la consistencia interna de la escala SDG /f, se ha calculado el coeficiente “Alfa de Cronbach”, el cual exponemos en la tabla 11. Dicha tabla muestra un coeficiente de 0,914 ( $> 0,50$ ), lo que nos indica que la fiabilidad de la escala es muy alta.

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza Explicada
		Total (Autovalores)
1	0,914	8,599

Tabla 11. Coeficiente Alfa de Cronbach de la escala SDG /f

Los resultados generados por el cálculo del coeficiente “Alfa de Cronbach si se elimina el elemento” para la escala SDG /f (tabla 12), nos indican que, dado que las puntuaciones para cada elemento se mantienen por encima de 0,87, la alta fiabilidad de la escala SDG /f no es mejorable mediante la eliminación o sustitución de ítems.

Alfa de Cronbach si se elimina el elemento para SDG /f																			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
0,881	0,879	0,878	0,879	0,881	0,876	0,877	0,880	0,878	0,878	0,880	0,879	0,882	0,878	0,878	0,877	0,881	0,880	0,881	0,880
					21	22	23	24	25	26	27	28	29	30					
					0,878	0,877	0,877	0,879	0,879	0,877	0,877	0,877	0,877	0,877					

Tabla 12. Coeficiente Alfa de Cronbach si un ítem es eliminado para SDG /f

### *School Doing Gender /family* sociocultural 10

La primera prueba de validez y fiabilidad aplicada a la escala SDG /fs, ha sido la de unidimensionalidad. Como muestra la tabla 13, en la que hemos explicitado el número que corresponde al ítem en la subescala individual, así como el número que le corresponde en la escala global analizada en el paso anterior, la puntuación mínima viene definida por el ítem

10 (0,423). Ello indica que la correlación de cada ítem en relación a la dimensión estudiada es elevada, y que por tanto la escala objeto de análisis tiene carácter unidimensional.

<b>Saturación de Componentes de SDG /f<sub>s</sub></b>									
<b>Dimensión 1</b>									
<b>1 (1)</b>	<b>2 (2)</b>	<b>3 (3)</b>	<b>4 (4)</b>	<b>5 (5)</b>	<b>6 (6)</b>	<b>7 (7)</b>	<b>8 (8)</b>	<b>9 (9)</b>	<b>10 (10)</b>
0,499	0,618	0,561	0,566	0,447	0,625	0,705	0,581	0,672	0,423

Tabla 13. *Saturación de Componentes de School Doing Gender /family sociocultural 10*

En relación al cálculo del coeficiente “Alfa de Cronbach” como medida de la consistencia interna de la subescala (tabla 8), su valor se mantiene por encima de 0,50 (en concreto 0,777), por lo que podemos afirmar que su fiabilidad es notable.

<b>Dimensión</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Varianza Explicada</b>
		<b>Total (Autovalores)</b>
1	0,777	3,322

Tabla 14. *Coefficiente Alfa de Cronbach de School Doing Gender /family sociocultural 10*

El tercero de los análisis realizados a la escala SDF /f<sub>s</sub>, es el relativo al coeficiente “Alfa de Cronbach si se elimina el elemento”. En este sentido, la tabla 15 muestra que las puntuaciones se mantienen por encima de 0,688 (ítem 6), lo que indica que la eliminación o sustitución de ítems no aumentaría la buena fiabilidad obtenida.

<b>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento para SDG /f<sub>s</sub></b>									
<b>1 (1)</b>	<b>2 (2)</b>	<b>3 (3)</b>	<b>4 (4)</b>	<b>5 (5)</b>	<b>6 (6)</b>	<b>7 (7)</b>	<b>8 (8)</b>	<b>9 (9)</b>	<b>10 (10)</b>
0,733	0,714	0,700	0,718	0,726	0,688	0,692	0,716	0,709	0,719

Tabla 15. *Coefficiente Alfa de Cronbach si un ítem es eliminado para School Doing Gender /family sociocultural 10*

**School Doing Gender /family<sub>relational</sub> 10**

Como se puede observar en la tabla 16, las puntuaciones de todos los ítems oscilan entre 0,474 del ítem 9 (19), y 0,694 del ítem 2 (12). Ello indica que la escala SDG /fr es unidimensional, dado que existe una elevada correlación entre cada ítem y la dimensión estudiada.

Saturación de Componentes de SDG /f <sub>r</sub>									
Dimensión 1									
1 (11)	2 (12)	3 (13)	4 (14)	5 (15)	6 (16)	7 (17)	8 (18)	9 (19)	10 (20)
0,664	0,694	0,544	0,608	0,492	0,658	0,572	0,639	0,474	0,536

Tabla 16. Saturación de Componentes de School Doing Gender /family relational 10

El cálculo del coeficiente “Alfa de Cronbach”, por su parte, nos informa de que la fiabilidad de la escala es muy alta, dado que el valor que se muestra en la tabla 17 (0,795) se encuentra por encima de 0,50.

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza Explicada
		Total (Autovalores)
1	0,795	3,512

Tabla 17. Coeficiente Alfa de Cronbach de School Doing Gender /family relational 10

El último análisis referido a la validez y fiabilidad de la escala SDF /fr se muestra muy favorable a nuestro propósito de realizar una escala capaz de medir las actitudes de padres y madres hacia los procesos estudiados. En concreto, los cálculos desarrollados para hallar el coeficiente “Alfa de Cronbach si se elimina el elemento” nos muestran un conjunto de puntuaciones que se sitúan por encima de 0,628, lo que indica que la supresión o cambio de algún ítem no mejoraría la escala en términos de fiabilidad.

Alfa de Cronbach si se elimina el elemento para SDG /f <sub>r</sub>									
1 (11)	2 (12)	3 (13)	4 (14)	5 (15)	6 (16)	7 (17)	8 (18)	9 (19)	10 (20)
0,642	0,644	0,666	0,651	0,656	0,628	0,670	0,648	0,664	0,661

Tabla 18. Coeficiente Alfa de Cronbach si un ítem es eliminado para School Doing Gender /family relational 10

**School Doing Gender /family<sub>individual 10</sub>**

La escala SDG /fi ha sido sometida, al igual que las anteriores, al cálculo de saturación de componentes con objeto de garantizar su unidimensionalidad. Según los datos recogidos en la tabla 19, la puntuación media obtenida se sitúa en 0,638, lo cual representa una puntuación suficientemente elevada para definir con este rasgo a nuestra escala.

Saturación de Componentes de SDG /f <sub>i</sub>									
Dimensión 1									
1 (21)	2 (22)	3 (23)	4 (24)	5 (25)	6 (26)	7 (27)	8 (28)	9 (29)	10 (30)
0,553	0,623	0,543	0,399	0,623	0,773	0,719	0,611	0,794	0,744

Tabla 19. Saturación de Componentes de School Doing Gender /family individual 10

El cálculo del coeficiente “Alfa de Cronbach” (tabla 20), dota de consistencia a nuestra idea de construir una escala fiable. El 0,847 obtenido en esta prueba avala este hecho.

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza Explicada
		Total (Autovalores)
1	0,847	4,210

Tabla 20. Coeficiente Alfa de Cronbach de School Doing Gender /family individual 10

Finalmente, se ha llevado a cabo el análisis del coeficiente “Alfa de Cronbach si se elimina el elemento”; en este sentido, los resultados son nuevamente favorables a nuestro propósito, obteniendo en todos los ítems puntuaciones por encima de 0,76 (tabla 21).

Alfa de Cronbach si se elimina el elemento para SDG /f <sub>i</sub>									
1 (21)	2 (22)	3 (23)	4 (24)	5 (25)	6 (26)	7 (27)	8 (28)	9 (29)	10 (30)
0,786	0,779	0,781	0,784	0,778	0,764	0,767	0,776	0,765	0,762

Tabla 21. Coeficiente Alfa de Cronbach si un ítem es eliminado para School Doing Gender /family individual 10

7.A.1.3 *Elaboración de la prueba screening (SDG /f<sub>12</sub>)*

El instrumento de diagnóstico objeto de este trabajo incluye una prueba reducida o de screening. Esta escala “rápida”, compuesta por 12 ítems que por sí mismos tienen capacidad discriminante y de medida del rasgo, ha sido sometida a los mismos cálculos que las anteriores para determinar su validez y fiabilidad.

En primer lugar se ha llevado a cabo la prueba de validez unidimensional del constructo medido; la tabla 22 presenta las puntuaciones en este sentido. Como puede observarse, los índices de saturación de los ítems seleccionados para la escala SDG /f<sub>12</sub>, se encuentran por encima de 0,445. Estas elevadas puntuaciones, indican una alta correlación con la dimensión estudiada, lo que hace de esta prueba de screening un cálculo especialmente útil.

<b>Saturación de Componentes de SDG /f<sub>12</sub> (screening)</b>											
<b>Dimensión 1</b>											
<b>1 (2)</b>	<b>2 (5)</b>	<b>3 (6)</b>	<b>4 (7)</b>	<b>5 (10)</b>	<b>6 (13)</b>	<b>7 (14)</b>	<b>8 (15)</b>	<b>9 (18)</b>	<b>10 (19)</b>	<b>11 (26)</b>	<b>12 (30)</b>
0,562	0,445	0,537	0,651	0,478	0,518	0,618	0,543	0,588	0,476	0,605	0,627

Tabla 22. Saturación de Componentes de School Doing Gender /family 12 (screening)

La tabla 23, indica que los ítems de la escala general SDF /f seleccionados para la prueba de screening han sido el 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 26 y 30, los cuales representan a las 3 subescalas (Sociocultural, Relacional e Individual) que conforman el instrumento global.

La tabla 24, por su parte, muestra la exploración de la consistencia interna para la prueba de screening. Como en el caso de las escalas anteriores, se ha calculado el coeficiente “Alfa de Cronbach”, cuyo resultado, como resulta obvio, es menos elevado que el presentado por la escala global SDG /f. Aún así, se encuentra por encima de la puntuación en este mismo aspecto obtenida de las subescalas sociocultural y relacional, garantizando una elevada fiabilidad (0,799) para la medida.



Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza Explicada
		Total (Autovalores)
1	0,799	3,732

Tabla 23. Coeficiente Alfa de Cronbach de School Doing Gender /family12 (screening)

Para dotar de consistencia el estudio de la fiabilidad, se ha calculado el coeficiente “Alfa de Cronbach si se elimina el elemento”. La tabla 24 muestra puntuaciones todas ellas superiores a 0,706 del ítem 3 (6). Este dato complementa al anterior, permitiéndonos afirmar que si bien las puntuaciones son algo más bajas que en la escala global, la prueba de screening ofrece resultados muy satisfactorios en cuanto a fiabilidad.

Alfa de Cronbach si se elimina el elemento para SDG /f <sub>12</sub> (screening)											
1 (2)	2 (5)	3 (6)	4 (7)	5 (10)	6 (13)	7 (14)	8 (15)	9 (18)	10 (19)	11 (26)	12 (30)
0,728	0,730	0,706	0,718	0,718	0,737	0,720	0,720	0,733	0,735	0,726	0,722

Tabla 24. Coeficiente Alfa de Cronbach si un ítem es eliminado para School Doing Gender /family 12 (screening)

Finalmente, y como paso preliminar a la presentación de resultados en torno a las actitudes de padres y madres hacia los procesos SDG, se hace necesaria la identificación de las escalas elaboradas. En este sentido, se ha procedido de dos modos diferentes y a la vez complementarios, el primero con carácter empírico y el segundo con carácter teórico (tabla 7).

NOMBRE ESCALA / AGENTE Educativo	PUNTUACIONES EMPÍRICAS (Valores de las escalas y medianas/P.Corte)			PUNTOS DE CORTE CONCEPTUALES (Valores teóricos/P.Corte nivel/posición SDG)		
	Nº ÍTEMS en cada versión	Valores Escala (Likert) SUMA	PUNTO DE CORTE Mediana	Bloqueadore/as y NO Participantes	Adaptativos/as y/o / discursivos/as	Coeducativos/as
SDG /f <sub>s</sub>	10	(10-50)	38	≤ 29	(30-39)	≥ 40
SDG /f <sub>r</sub>	10	(10-50)	37	≤ 29	(30-39)	≥ 40
SDG /f <sub>i</sub>	10	(10-50)	37	≤ 29	(30-39)	≥ 40
SDG /f	30	(30-150)	111	≤ 89	(90-119)	≥ 120
SDG /f <sub>12</sub>	12 (screen)	(12-60)	42	≤ 35	(36-47)	≥ 48

Tabla 7. Puntos de corte escalares

El plano empírico viene representado por el establecimiento de las medianas, las cuales dividen a la muestra en dos partes, siendo el punto de corte más común para formar dos grupos de carácter binario (0-1).

El plano teórico, por su parte, establece los puntos de corte que dividen la muestra en tres grupos: La de familiares que se oponen activa o pasivamente a los procesos SDG, y que presentarán puntuaciones inferiores a 90 para la escala global, inferiores a 30 en cada una de las subescalas, y menores de 36 para la prueba de screening; en segundo lugar, familiares que adquieren la posición “políticamente correcta” ante los procesos de construcción del género en los centros escolares, se situarán en posiciones cuyas puntuaciones varían entre 90 y 119 para la escala global, 30 y 39 para cada una de las subescalas, y 36 y 47 en el caso de la prueba de screening; finalmente, el conjunto de familiares que presenta sensibilización ante los problemas de género, una actitud activa para liderar procesos de cambio, y en general una predisposición positiva hacia los procesos SDG, obtendrá puntuaciones por encima de 119 en la escala global, superiores 39 para cada una de las subescalas, y por encima de 48 para la prueba de *screening*.

#### *7.A.1.4. Naturaleza de las distribuciones de datos de actitud SDG/f*

La naturaleza paramétrica o no de las distribuciones obtenidas mediante la aplicación de la escala global de 30 ítems, la aplicación independiente de cualquiera de las subescalas de 10, así como la prueba de screening, tiene interés metodológico en tanto sirve para definir el tipo de estadísticos a utilizar. A tal objeto, se aplica la prueba de contraste de hipótesis Kolmogorov-Smirnov para distribuciones normales. Esta prueba, arroja como resultado el rechazo o no de la hipótesis nula ( $H_0$  = normalidad), representando uno de los pocos casos en que la persona investigadora no desea rechazar la citada hipótesis; ello deriva de que la normalidad de la distribución permite la aplicación de estadística paramétrica, más potente que la no paramétrica.

		SDG /f	SDG /f <sub>s</sub>	SDG /f <sub>r</sub>	SDG /f <sub>i</sub>	SDG /f <sub>12</sub>
<b>Parámetros normales (a,b)</b>	<b>N</b>	522	567	569	567	561
	<b>Media</b>	110,36	37,12	36,40	36,53	41,81
	<b>Desviación típica</b>	18,689	7,026	6,778	7,782	8,608
<b>Diferencias más extremas</b>	<b>Absoluta</b>	0,047	0,061	0,046	0,058	0,061
	<b>Positiva</b>	0,025	0,033	0,041	0,042	0,039
	<b>Negativa</b>	-0,047	-0,061	-0,046	-0,058	-0,061
	<b>Z de Kolmogorov-Smirnov</b>	1,074	1,445	1,109	1,386	1,446
	<b>Sig. Asintót (bilateral)</b>	0,199	0,031	0,171	0,043	0,030

Tabla 25. Prueba de Normalidad K-S para el conjunto de escalas SDG /f

La tabla 25 nos muestra los resultados generados por la realización de los citados cálculos. Según dichos resultados, podemos aplicar pruebas paramétricas para las distribuciones de datos producidas por la escala global SDG /f y por la subescala relacional (SDG /fr). Igualmente, por motivos de seguridad, consideramos conveniente utilizar pruebas no paramétricas como la U de Mann-Whitney, también para éstas dos escalas.

### 7.A.2. Diagnóstico de las actitudes de padres y madres hacia los procesos School Doing Gender

La segunda parte del presente capítulo, servirá para explorar los resultados obtenidos de la aplicación de nuestras escalas a los padres y madres participantes. En este sentido y de acuerdo con las aportaciones teóricas que sustentan a esta investigación, se considerarán especialmente los diferentes resultados en relación al sexo de las personas, al rol que desempeñan en la estructura familiar, o el tipo de centro escolar frecuentado por hijos o hijas. El reconocimiento de las puntuaciones y la consecuente clasificación propuesta, unido al análisis de las diferencias según los criterios establecidos, nos permitirá llevar a cabo el diagnóstico de actitudes de la familia hacia la construcción del género en los centros escolares.

#### 7.A.2.1. *Actitudes de padres y madres hacia los procesos School Doing Gender*

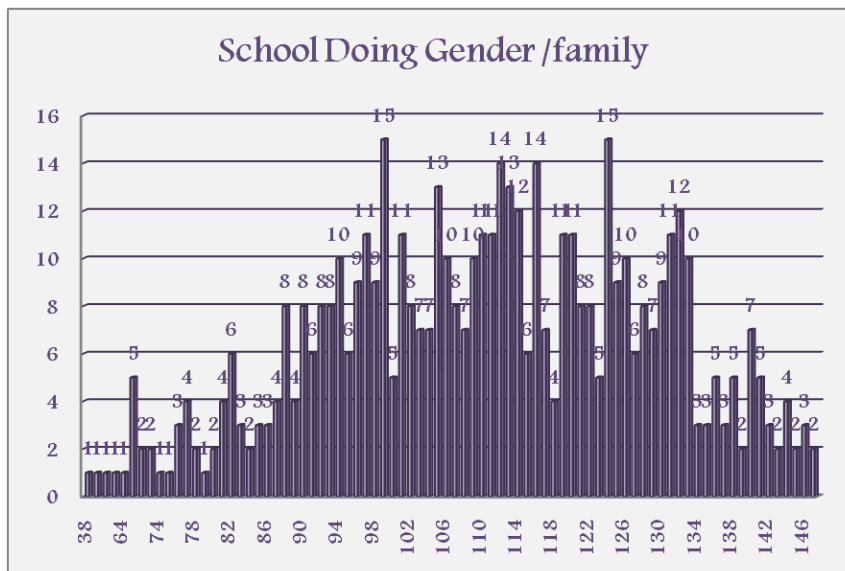
En este apartado, procederemos a presentar los análisis descriptivos efectuados a las distintas variables creadas (SDG /f, SDG /f<sub>s</sub>, SDG /f<sub>r</sub>, SDG /f<sub>i</sub> y SDG /f<sub>12</sub>)

Los estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión detallados en las tablas 26 y 27, nos informan más detalladamente sobre la distribución de puntuaciones vinculadas a la actitud del conjunto de padres y madres participantes. Como puede observarse, en dichas tablas, la media se sitúa en 110,36. De acuerdo con la configuración de puntos de corte citada con anterioridad, esta puntuación viene definida por la posición “Adaptativa”.

SDG /f		
<b>N</b>	<b>Válidos</b>	522
	<b>Perdidos</b>	105
	<b>Media</b>	110 ,36
	<b>Mediana</b>	111 ,00
	<b>Moda</b>	99a
	<b>Desv. típ.</b>	18 ,689
	<b>Mínimo</b>	38
	<b>Máximo</b>	149
	<b>Suma</b>	57606
<b>Percentiles</b>	<b>25</b>	97 ,00
	<b>50</b>	111 ,00
	<b>75</b>	125 ,00

Tabla 26. Análisis descriptivo de la variable SDG /f

Asimismo, tanto la tabla de análisis de las frecuencias para la variable SDG /f como su gráfica correlativa (gráfica 4; tabla 21) muestran que las puntuaciones 99 y 124 se repiten 15 veces, mientras que 112 y 116 lo hacen en 14 ocasiones. Ello sitúa a las máximas frecuencias más cerca de la puntuación máxima obtenida (149), que de la mínima (38).



Gráfica 4. Frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /f

School Doing Gender /family						School Doing Gender /family					
válidos	F	%	% válido	% acumulado		válidos	F	%	% válido	acumu.	
38	1	0,2	0,2	0,2		109	10	1,6	1,9	46,2	
41	1	0,2	0,2	0,4		110	11	1,8	2,1	48,3	
54	1	0,2	0,2	0,6		111	11	1,8	2,1	50,4	
58	1	0,2	0,2	0,8		112	14	2,2	2,7	53,1	
64	1	0,2	0,2	1,0		113	13	2,1	2,5	55,6	
65	5	0,8	1,0	1,9		114	12	1,9	2,3	57,9	
70	2	0,3	0,4	2,3		115	6	1,0	1,1	59,0	
71	2	0,3	0,4	2,7		116	14	2,2	2,7	61,7	
74	1	0,2	0,2	2,9		117	7	1,1	1,3	63,0	
75	1	0,2	0,2	3,1		118	4	0,6	0,8	63,8	
76	3	0,5	0,6	3,6		119	11	1,8	2,1	65,9	
77	4	0,6	0,8	4,4		120	11	1,8	2,1	68,0	
78	2	0,3	0,4	4,8		121	8	1,3	1,5	69,5	
79	1	0,2	0,2	5,0		122	8	1,3	1,5	71,1	
80	2	0,3	0,4	5,4		123	5	0,8	1,0	72,0	
81	4	0,6	0,8	6,1		124	15	2,4	2,9	74,9	
82	6	1,0	1,1	7,3		125	9	1,4	1,7	76,6	
83	3	0,5	0,6	7,9		126	10	1,6	1,9	78,5	
84	2	0,3	0,4	8,2		127	6	1,0	1,1	79,7	
85	3	0,5	0,6	8,8		128	8	1,3	1,5	81,2	
86	3	0,5	0,6	9,4		129	7	1,1	1,3	82,6	
87	4	0,6	0,8	10,2		130	9	1,4	1,7	84,3	
88	8	1,3	1,5	11,7		131	11	1,8	2,1	86,4	
89	4	0,6	0,8	12,5		132	12	1,9	2,3	88,7	
90	8	1,3	1,5	14,0		133	10	1,6	1,9	90,6	
91	6	1,0	1,1	15,1		134	3	0,5	0,6	91,2	
92	8	1,3	1,5	16,7		135	3	0,5	0,6	91,8	
93	8	1,3	1,5	18,2		136	5	0,8	1,0	92,7	
94	10	1,6	1,9	20,1		137	3	0,5	0,6	93,3	
95	6	1,0	1,1	21,3		138	5	0,8	1,0	94,3	
96	9	1,4	1,7	23,0		139	2	0,3	0,4	94,6	
97	11	1,8	2,1	25,1		140	7	1,1	1,3	96,0	
98	9	1,4	1,7	26,8		141	5	0,8	1,0	96,9	
99	15	2,4	2,9	29,7		142	3	0,5	0,6	97,5	
100	5	0,8	1,0	30,7		143	2	0,3	0,4	97,9	
101	11	1,8	2,1	32,8		144	4	0,6	0,8	98,7	
102	8	1,3	1,5	34,3		145	2	0,3	0,4	99,0	
103	7	1,1	1,3	35,6		146	3	0,5	0,6	99,6	
104	7	1,1	1,3	37,0		149	2	0,3	0,4	100,0	
105	13	2,1	2,5	39,5							
106	10	1,6	1,9	41,4							
107	8	1,3	1,5	42,9							
108	7	1,1	1,3	44,3							
					perdidos	Total	522	83,3	100,0	100,0	
						Sistema	105	16,7			
						Total	627	100,0			

Tabla 27. Análisis de frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /f

Con respecto a la subescala Sociocultural, cabe destacar la gran similitud de las puntuaciones en los descriptivos de tendencia central, que se presentan entre el 37,12 de la media, y el 38 de mediana y moda. Si bien dados los puntos de corte dichas puntuaciones se sitúan en el intervalo “adaptativo”, es positivo el hecho de que se encuentren cerca de la puntuación de acceso a la actitud “coeducativa”.

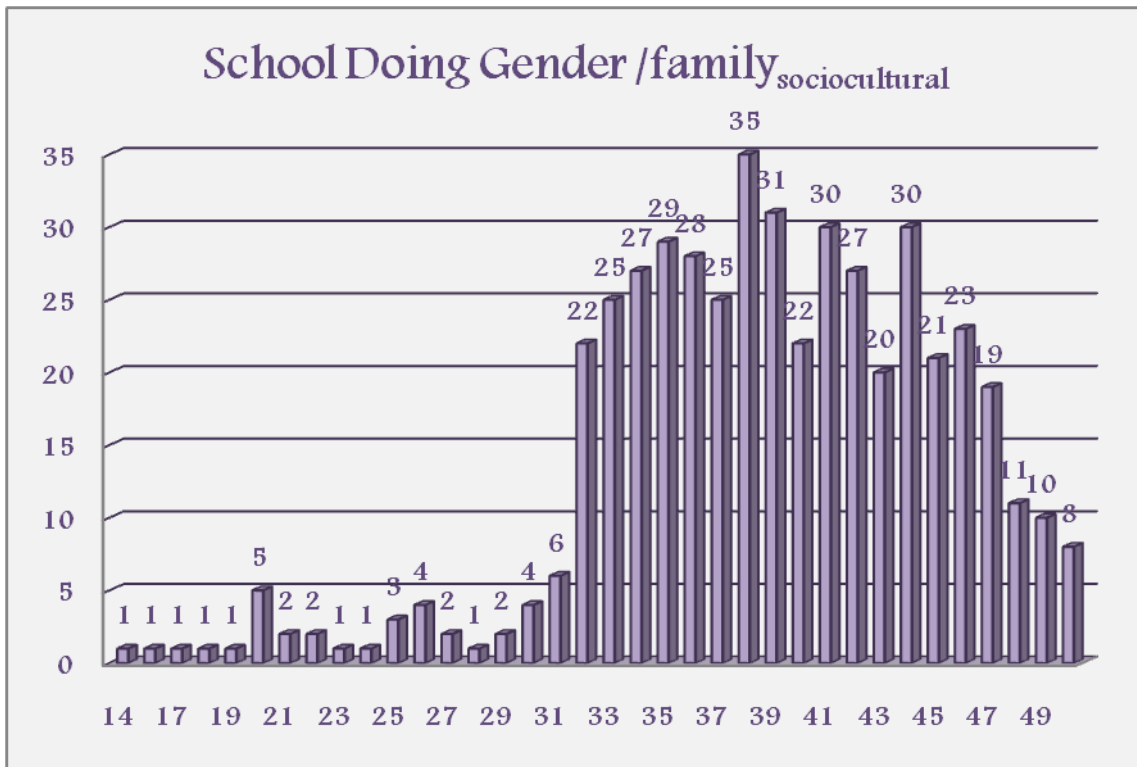
SDG /f <sub>s</sub>		
<b>N</b>	<b>Válidos</b>	567
	<b>Perdidos</b>	60
	<b>Media</b>	37 ,12
	<b>Mediana</b>	38 ,00
	<b>Moda</b>	38
	<b>Desv. típ.</b>	7 ,026
	<b>Mínimo</b>	14
	<b>Máximo</b>	50
	<b>Suma</b>	21046
<b>Percentiles</b>	<b>25</b>	32 ,00
	<b>50</b>	38 ,00
	<b>75</b>	43 ,00

Tabla 28. Análisis descriptivo de la variable SDG /fs

Los análisis de frecuencias no hacen sino confirmar lo expuesto en la tabla 28. En este sentido, la mayoría de las personas encuestadas se sitúan en la línea imaginaria que divide la posición “adaptativa” de la “coeducativa”. En este sentido, es positivamente destacable el hecho de que puntuaciones que definen esta última posición (en concreto 41 y 44) hayan sido alcanzadas en 30 ocasiones cada una.

		F	%	% válido	% acumulado
<b>válidos</b>	<b>14</b>	1	3	0,5	0,5
	<b>15</b>	1	1	0,2	0,2
	<b>17</b>	1	1	0,2	0,2
	<b>18</b>	1	1	0,2	0,2
	<b>19</b>	1	1	0,2	0,2
	<b>20</b>	5	1	0,2	0,2
	<b>21</b>	2	1	0,2	0,2
	<b>22</b>	2	2	0,3	0,4
	<b>23</b>	1	4	0,6	0,7
	<b>24</b>	1	6	1,0	1,1
	<b>25</b>	3	10	1,6	1,8
	<b>26</b>	4	9	1,4	1,6
	<b>27</b>	2	16	2,6	2,8
	<b>28</b>	1	10	1,6	1,8
	<b>29</b>	2	14	2,2	2,5
	<b>30</b>	4	24	3,8	4,2
	<b>31</b>	6	20	3,2	3,5
<b>32</b>	22	3,5	3,9	25,7	
<b>válidos</b>	<b>33</b>	25	4,0	4,4	30,2
	<b>34</b>	27	4,3	4,8	34,9
	<b>35</b>	29	4,6	5,1	40,0
	<b>36</b>	28	4,5	4,9	45,0
	<b>37</b>	25	4,0	4,4	49,4
	<b>38</b>	35	5,6	6,2	55,6
	<b>39</b>	31	4,9	5,5	61,0
	<b>40</b>	22	3,5	3,9	64,9
	<b>41</b>	30	4,8	5,3	70,2
	<b>42</b>	27	4,3	4,8	75,0
	<b>43</b>	20	3,2	3,5	78,5
	<b>44</b>	30	4,8	5,3	83,8
	<b>45</b>	21	3,3	3,7	87,5
	<b>46</b>	23	3,7	4,1	91,5
	<b>47</b>	19	3,0	3,4	94,9
	<b>48</b>	11	1,8	1,9	96,8
	<b>49</b>	10	1,6	1,8	98,6
<b>50</b>	8	1,3	1,4	100,0	
<b>perdidos</b>	<b>Total</b>	567	90,4	100,0	
	<b>Sistema</b>	60	9,6		
	<b>Total</b>	627	100,0		

Tabla 29. Análisis de frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /fs



Gráfica 5. Frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /fr

La dimensión Relacional, por su parte, presenta puntuaciones no tan buenas como las anteriores, sobre un considerable número de casos válidos. Aún así, la información recogida y analizada es positiva (ver tabla 30); de ella destacamos el valor de la mediana (37), situada como en las anteriores escalas en el intervalo “adaptativo”, pero mucho más cerca de la posición “coeducativa” ( $\geq 40$ ) que de la “bloqueadora” ( $\leq 29$ ).

SDG /fr		
<b>N</b>	<b>Válidos</b>	569
	<b>Perdidos</b>	58
	<b>Media</b>	36 ,40
	<b>Mediana</b>	37 ,00
	<b>Moda</b>	34
	<b>Desv. Típ.</b>	6 ,778
	<b>Mínimo</b>	12
	<b>Máximo</b>	50
	<b>Suma</b>	20714
<b>Percentiles</b>	<b>25</b>	32 ,00
	<b>50</b>	37 ,00
	<b>75</b>	41 ,00

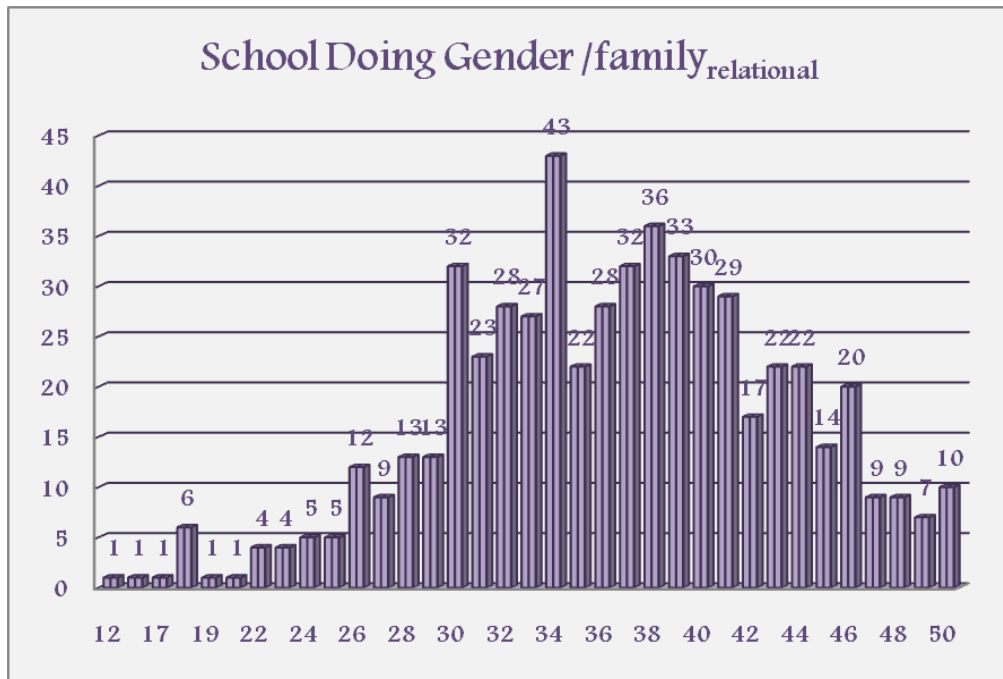
Tabla 30. Análisis descriptivo de la variable SDG /fr

Tanto la tabla 31 como la gráfica 6 ilustran los resultados obtenidos del análisis de frecuencias de la subescala SDG /fr. En este sentido se percibe por un lado la moda, considerablemente por encima del resto de puntuaciones obtenidas (43 repeticiones de la puntuación 34); por otro, es muy reseñable el incremento de repeticiones oscilante entre la puntuación 36 (28 repeticiones) y la puntuación 41 (29 repeticiones). En dicho intervalo a caballo entre la posición “adaptativa” y la “coeducativa” converge el 33% de las personas que cumplimentaron correctamente la encuesta.

		F	%	% válido	% acumulado
válidos	12	1	0,2	0,2	0,2
	13	1	0,2	0,2	0,4
	17	1	0,2	0,2	0,5
	18	6	1,0	1,1	1,6
	19	1	0,2	0,2	1,8
	20	1	0,2	0,2	1,9
	22	4	0,6	0,7	2,6
	23	4	0,6	0,7	3,3
	24	5	0,8	0,9	4,2
	25	5	0,8	0,9	5,1
	26	12	1,9	2,1	7,2
	27	9	1,4	1,6	8,8
	28	13	2,1	2,3	11,1
	29	13	2,1	2,3	13,4
	30	32	5,1	5,6	19,0
31	23	3,7	4,0	23,0	
32	28	4,5	4,9	27,9	
válidos	33	27	4,3	4,7	32,7
	34	43	6,9	7,6	40,2
	35	22	3,5	3,9	44,1
	36	28	4,5	4,9	49,0
	37	32	5,1	5,6	54,7
	38	36	5,7	6,3	61,0
	39	33	5,3	5,8	66,8
	40	30	4,8	5,3	72,1
	41	29	4,6	5,1	77,2
	42	17	2,7	3,0	80,1
	43	22	3,5	3,9	84,0
	44	22	3,5	3,9	87,9
	45	14	2,2	2,5	90,3
	46	20	3,2	3,5	93,8
	47	9	1,4	1,6	95,4
48	9	1,4	1,6	97,0	
49	7	1,1	1,2	98,2	
50	10	1,6	1,8	100,0	
perdidos	Total	569	90,7	100,0	
	Sistema	58	9,3		
	Total	627	100,0		

Tabla 31. Análisis de frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /fr





Gráfica 6. Frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /fr

Los estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión detallados en las tablas 32 y 33, muestran la distribución de puntuaciones para la dimensión SDG /fi. En este caso, nuevamente, la media se sitúa dentro del conjunto de puntuaciones reservadas para definir a la posición “adaptativa”.

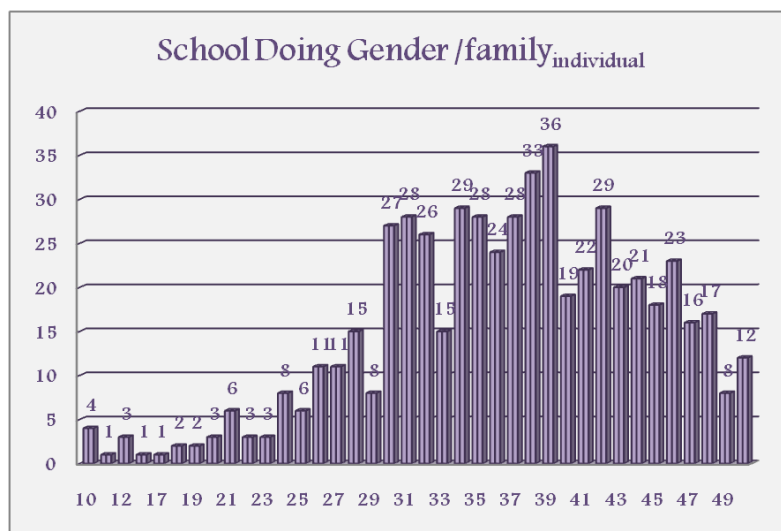
SDG /f <sub>i</sub>		
<b>N</b>	<b>Válidos</b>	567
	<b>Perdidos</b>	60
	<b>Media</b>	36 ,53
	<b>Mediana</b>	37 ,00
	<b>Moda</b>	39
	<b>Desv. Típ.</b>	7 ,782
	<b>Mínimo</b>	10
	<b>Máximo</b>	50
	<b>Suma</b>	20712
<b>Percentiles</b>	<b>25</b>	31 ,00
	<b>50</b>	37 ,00
	<b>75</b>	42 ,00

Tabla 32. Análisis descriptivo de la variable SDG /fi

		F	%	% válido	% acumulado
válidos	10	4	0,6	0,7	0,7
	11	1	0,2	0,2	0,9
	12	3	0,5	0,5	1,4
	15	1	0,2	0,2	1,6
	17	1	0,2	0,2	1,8
	18	2	0,3	0,4	2,1
	19	2	0,3	0,4	2,5
	20	3	0,5	0,5	3,0
	21	6	1,0	1,1	4,1
	22	3	0,5	0,5	4,6
	23	3	0,5	0,5	5,1
	24	8	1,3	1,4	6,5
	25	6	1,0	1,1	7,6
	26	11	1,8	1,9	9,5
	27	11	1,8	1,9	11,5
	28	15	2,4	2,6	14,1
	29	8	1,3	1,4	15,5
	30	27	4,3	4,8	20,3
	31	28	4,5	4,9	25,2
	32	26	4,1	4,6	29,8
válidos	33	15	2,4	2,6	32,5
	34	29	4,6	5,1	37,6
	35	28	4,5	4,9	42,5
	36	24	3,8	4,2	46,7
	37	28	4,5	4,9	51,7
	38	33	5,3	5,8	57,5
	39	36	5,7	6,3	63,8
	40	19	3,0	3,4	67,2
	41	22	3,5	3,9	71,1
	42	29	4,6	5,1	76,2
	43	20	3,2	3,5	79,7
	44	21	3,3	3,7	83,4
	45	18	2,9	3,2	86,6
46	23	3,7	4,1	90,7	
47	16	2,6	2,8	93,5	
48	17	2,7	3,0	96,5	
49	8	1,3	1,4	97,9	
50	12	1,9	2,1	100,0	
perdidos	Total	567	90,4	100,0	
	Sistema	60	9,6		
	Total	627	100,0		

Tabla 33. Análisis de frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /fi

La gráfica de distribución de frecuencias para esta dimensión (gráfica 7) muestra asimismo al grueso importante de personas encuestadas en un espacio acotado por los puntos de corte definidos con anterioridad; en concreto, entre la posición “bloqueadora” y la “coeducativa”.



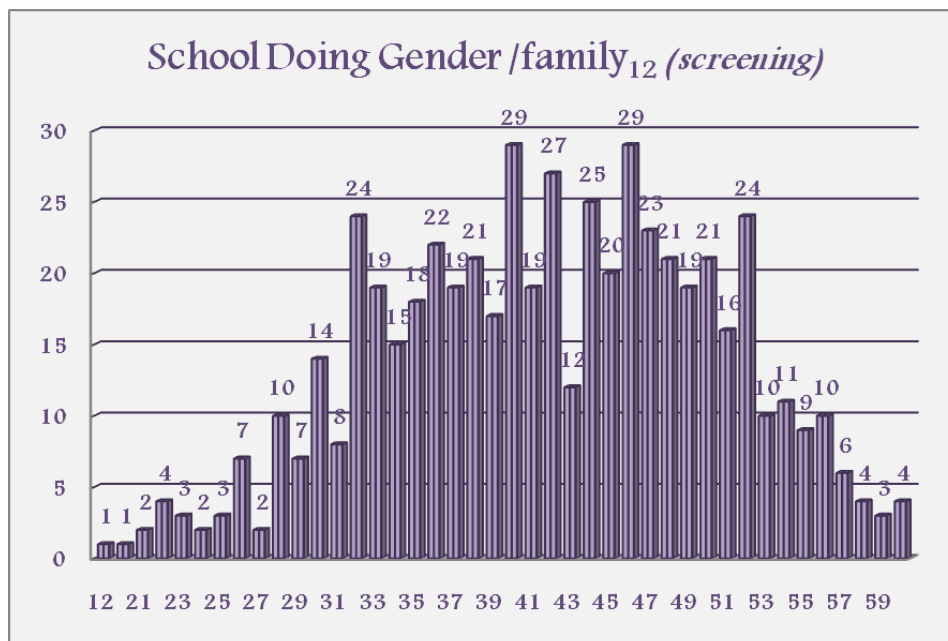
Gráfica 7. Frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /fi

Finalmente, la prueba de screening se presenta como reflejo de sus predecesoras. En este caso también el conjunto de descriptivos de frecuencia central se presentan dentro del intervalo que define a la posición “adaptativa” (36-47).

SDG /f <sub>12</sub> (screening)		
<b>N</b>	<b>Válidos</b>	561
	<b>Perdidos</b>	66
	<b>Media</b>	41 ,81
	<b>Mediana</b>	42 ,00
	<b>Moda</b>	40a
	<b>Desv. Típ.</b>	8 ,608
	<b>Mínimo</b>	12
	<b>Máximo</b>	60
	<b>Suma</b>	23456
<b>Percentiles</b>	<b>25</b>	35 ,50
	<b>50</b>	42 ,00
	<b>75</b>	48 ,00

Tabla 34. Análisis descriptivo de la variable SDG /f12 (screening)

La tabla 35 y la gráfica 8 muestran, por su parte, que a diferencia de las escalas abordadas con anterioridad a ésta, el grueso de puntuaciones repetidas se sitúa en modo cuasi equidistante a los puntos de corte que definen a las posiciones “bloqueadora” y “coeducativa”.



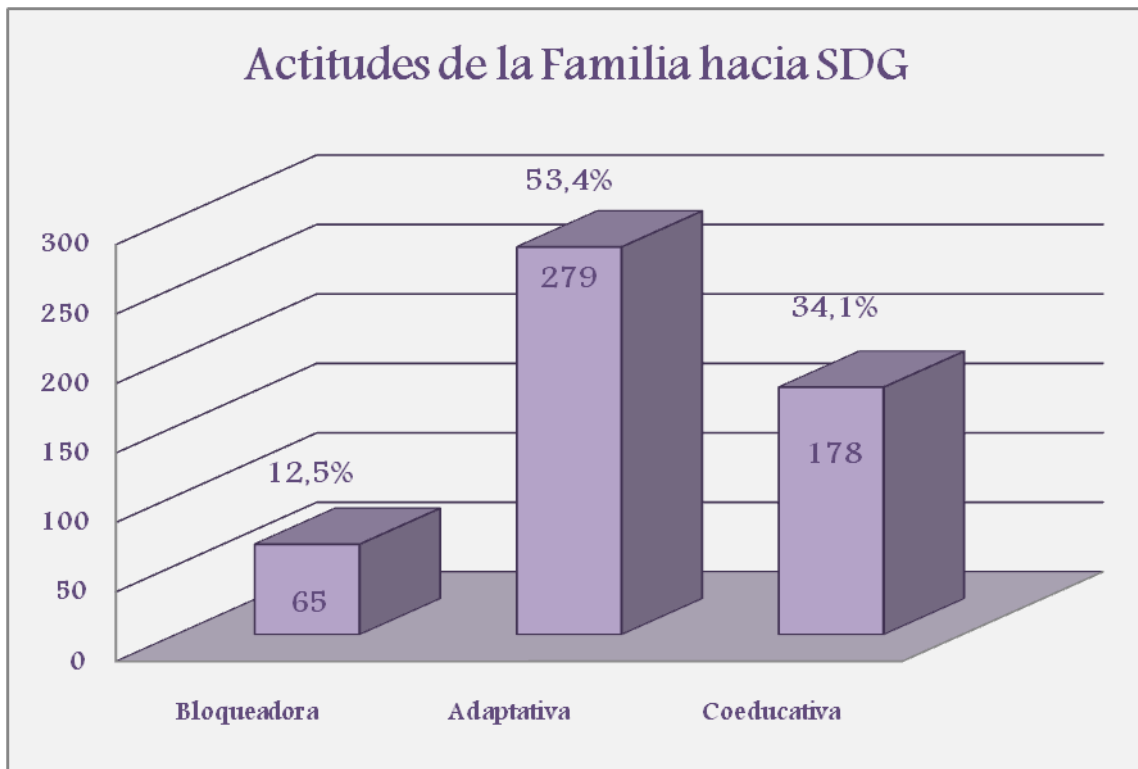
Gráfica 8. Frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /f12 (screening)

		F	%	% válido	% acumulado
válidos	12	1	0,2	0,2	0,2
	17	1	0,2	0,2	0,4
	21	2	0,3	0,4	0,7
	22	4	0,6	0,7	1,4
	23	3	0,5	0,5	2,0
	24	2	0,3	0,4	2,3
	25	3	0,5	0,5	2,9
	26	7	1,1	1,2	4,1
	27	2	0,3	0,4	4,5
	28	10	1,6	1,8	6,2
	29	7	1,1	1,2	7,5
	30	14	2,2	2,5	10,0
	31	8	1,3	1,4	11,4
	32	24	3,8	4,3	15,7
	33	19	3,0	3,4	19,1
	34	15	2,4	2,7	21,7
	35	18	2,9	3,2	25,0
	36	22	3,5	3,9	28,9
	37	19	3,0	3,4	32,3
	38	21	3,3	3,7	36,0
39	17	2,7	3,0	39,0	
40	29	4,6	5,2	44,2	
<i>School Doing Gender /family screening</i>					
		F	%	% válido	% acumulado
válidos	41	19	3,0	3,4	47,6
	42	27	4,3	4,8	52,4
	43	12	1,9	2,1	54,5
	44	25	4,0	4,5	59,0
	45	20	3,2	3,6	62,6
	46	29	4,6	5,2	67,7
	47	23	3,7	4,1	71,8
	48	21	3,3	3,7	75,6
	49	19	3,0	3,4	79,0
	50	21	3,3	3,7	82,7
	51	16	2,6	2,9	85,6
	52	24	3,8	4,3	89,8
	53	10	1,6	1,8	91,6
	54	11	1,8	2,0	93,6
	55	9	1,4	1,6	95,2
	56	10	1,6	1,8	97,0
	57	6	1,0	1,1	98,0
	58	4	0,6	0,7	98,8
	59	3	0,5	0,5	99,3
	60	4	0,6	0,7	100,0
perdidos	<b>Total</b>	561	89,5	100,0	
	<b>Sistema</b>	66	10,5		
	<b>Total</b>	627	100,0		

Tabla 35. Análisis de frecuencias de las puntuaciones de la variable SDG /f12 (screening)

Como se ha visto a lo largo de los primeros análisis descriptivos, existe una nueva clasificación sustentada en los puntos de corte explicados a partir de las frecuencias encontradas dentro de cada una de las posiciones definidas (bloqueadora, adaptativa y coeducativa). En este sentido, la gráfica 9 muestra las actitudes del conjunto de padres y madres participantes, diagnosticadas mediante la aplicación de nuestra escala y su consecuente análisis estadístico.

Los primeros resultados resultan positivos dado que, si bien el grueso de participantes se sitúa en la posición “adaptativa” (53,4%), existe un núcleo importante de padres y madres con actitud “coeducativa” (34,1%). Ello sugiere esfuerzos en futuras intervenciones para conseguir que el número máximo de padres y madres que presentan una posición adaptativa, se convenga plenamente de la importancia que tiene el tratamiento igualitario del género en las escuelas, y eleven su comportamiento a un grado proactivo.



Gráfica 9. Actitudes de la Familia hacia los procesos SDG

A continuación presentamos el análisis descriptivo de cada una de las variables creadas para este estudio (SDG /f, SDG /fs, SDG/fr, SDG /fi, y SDG /f12) de un modo más completo y detallado. En él, se han definido en profundidad las características presentadas de forma independiente por los tres tipos de actitudes consideradas inicialmente (“bloqueadoras”, “adaptativas” y “coeducativas”); estos análisis incluyen la media, los límites inferior y superior para un intervalo de confianza del 95%, el cálculo de la media recortada al 5%, mediana, varianza, desviación típica, mínimo y máximo, rango, amplitud intercuartil, asimetría y curtosis.

En esta línea, se muestran los resultados obtenidos de la escala global de 30 ítems. La tabla 36 muestra los grupos compuestos por padres y madres según las puntuaciones obtenidas en la escala SDG /f, así como el baremo de puntos de corte establecido para esta variable.

tipo Familia		SDG /f	Error típico		
<b>BLOQUEADORA</b>	Intervalo de confianza para la media al 95%	Media	78,40		
		Límite inferior	75,72		
		Límite superior	81,08	1,341	
		Media recortada al 5%	79,65		
		Mediana	82,00		
		Varianza	116,837		
		Desv. típ.	10,809		
		Mínimo	38		
		Máximo	89		
		Rango	51		
		Amplitud intercuartil	11		
		Asimetría	-1,798		0,297
		Curtosis	3,805		0,586
		Media	105,04		0,504
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	104,05			
	Límite superior	106,03			
	Media recortada al 5%	105,09			
	Mediana	105,00			
	Varianza	70,761			
	Desv. típ.	8,412			
	Mínimo	90			
	Máximo	119			
	Rango	29			
	Amplitud intercuartil	14			
	Asimetría	-0,099	0,146		
	Curtosis	-1,177	0,291		
	Media	130,35	0,546		
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		129,28	
Límite superior		131,43			
	Media recortada al 5%	130,06			
	Mediana	130,00			
	Varianza	52,998			
	Desv. típ.	7,280			
	Mínimo	120			
	Máximo	149			
	Rango	29			
	Amplitud intercuartil	11			
	Asimetría	0,536		0,182	
	Curtosis	-0,549	0,362		

Tabla 36. Análisis descriptivo de la variable SDG /f

La siguiente gráfica recrea la descripción de la variable SDG /f siguiendo la técnica de “tallo y hojas”. Ello facilita la sustancialmente la comprensión de las características asociadas a cada grupo.

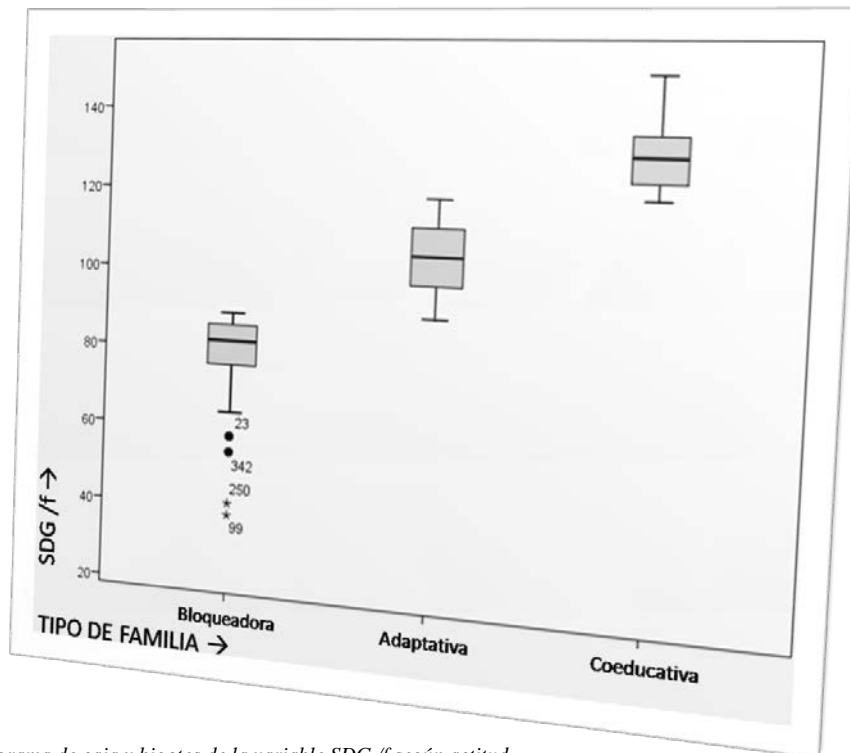
SDG /f30 Stem-and-Leaf Plot for CLASESfam= Bloqueadora		SDG /f30 Stem-and-Leaf Plot for CLASESfam= Adaptativa		SDG /f30 Stem-and-Leaf Plot for CLASESfam= Coeducativa	
Frequency	Stem & Leaf	Frequency	Stem & Leaf	Frequency	Stem & Leaf
4,00	Extremes (= <58)	14,00	9 . 00000000111111	19,00	12 . 000000000001111111
1,00	6 . 4	16,00	9 . 222222233333333	13,00	12 . 222222233333
5,00	6 . 55555	16,00	9 . 444444444555555	24,00	12 . 444444444444444445555555
5,00	7 . 00114	20,00	9 . 6666666677777777	16,00	12 . 66666666777777
11,00	7 . 56667777889	24,00	9 . 8888888899999999999	15,00	12 . 88888888999999
17,00	8 . 0011112222233344	16,00	10 . 000001111111111	20,00	13 . 0000000001111111111
22,00	8 . 555666777788888889999	15,00	10 . 22222223333333	22,00	13 . 22222222223333333333
		20,00	10 . 44444445555555555	6,00	13 . 444555
		18,00	10 . 6666666667777777	8,00	13 . 6666677
		17,00	10 . 8888888999999999	7,00	13 . 8888899
		22,00	11 . 0000000000111111111	12,00	14 . 000000011111
		27,00	11 . 2222222222222333333333333	5,00	14 . 22233
		18,00	11 . 4444444444455555	6,00	14 . 444455
		21,00	11 . 6666666666666777777	3,00	14 . 666
		15,00	11 . 888899999999999	2,00	14 . 99

Stem width:	10	Stem width:	10	Stem width:	10
Each leaf:	1 case(s)	Each leaf:	1 case(s)	Each leaf:	1 case(s)

Gráfica 10. Gráfica de tallo y hojas de la variable SDG /f según actitud

A continuación (gráfica 11), hacemos uso de un diagrama de tipo “caja y bigotes” para dotar de una perspectiva más rápida y práctica a la descripción de la variable SDG /f.



Gráfica 11. Diagrama de caja y bigotes de la variable SDG /f según actitud

La consideración de estimadores robustos dota de mayor precisión a nuestra investigación, dado que permiten calcular las distintas medias teniendo en cuenta otros elementos. En esta investigación, hemos tenido en cuenta el Estimador-M de Huber, el Bponderado de Tukey, el Estimador-M de Hampel y la Onda de Andrews. A continuación presentamos los resultados para la escala global SDG /f.

		Estimador-M de Huber	Bponderado de Tukey	Estimador-M de Hampel	Onda de Andrews
SDF /f	Bloqueadora	81,12	81,95	81,13	81,95
	Adaptativa	105,17	105,14	105,11	105,14
	Coeducativa	129,74	129,79	129,93	129,79

Tabla 37. Estimadores robustos de la variable SDG /f según actitud

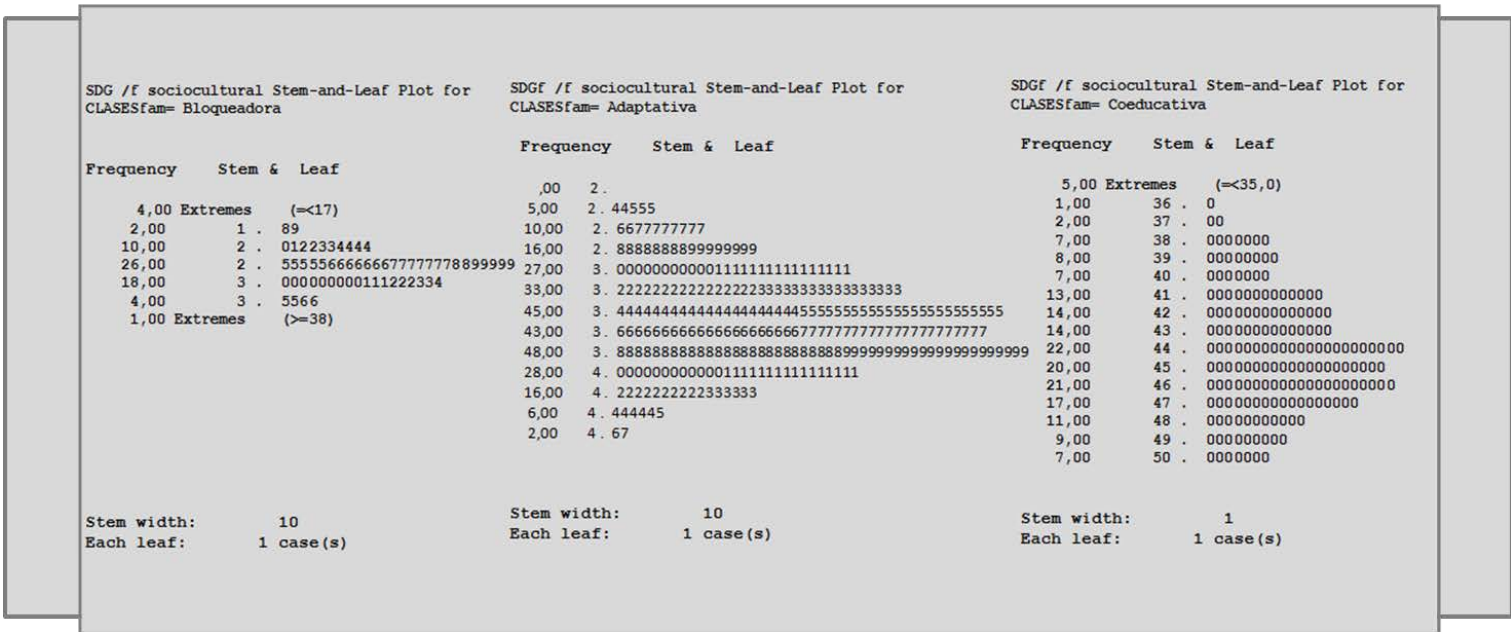
Una vez definida en términos descriptivos la escala global SDG /f, iniciamos el análisis de cada una de las subescalas. La tabla 38 muestra el análisis descriptivo para la variable SDG/fs.

Tipo Familia		SDG /fs	Error típico	Tipo Familia		SDG /fs	Error típico		
BLOQUEADORA		Media	27,08	ADAPTATIVA		Media	35,44		
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	25,79		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	34,90		
		Límite superior	28,36			Límite superior	35,98		
		Media recortada al 5%	27,25			Media recortada al 5%	35,49		
		Mediana	27,00			Mediana	36,00		
		Varianza	26,791			Varianza	20,938		
		Desv. típ.	5,176			Desv. típ.	4,576		
		Mínimo	14			Mínimo	24		
		Máximo	38			Máximo	47		
		Rango	24			Rango	23		
		Amplitud intercuartil	6			Amplitud intercuartil	7		
		Asimetría	-0,513		0,297		Asimetría	-0,186	0,146
		Curtosis	0,442		0,586		Curtosis	-0,414	0,291
COEDUCATIVA		Media	43,90		Media	43,90	0,270		
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	43,37		Límite inferior	43,37			
		Límite superior	44,43		Límite superior	44,43			
		Media recortada al 5%	44,04		Media recortada al 5%	44,04			
		Mediana	44,00		Mediana	44,00			
		Varianza	13,018		Varianza	13,018			
		Desv. típ.	3,608		Desv. típ.	3,608			
		Mínimo	33		Mínimo	33			
		Máximo	50		Máximo	50			
		Rango	17		Rango	17			
		Amplitud intercuartil	4		Amplitud intercuartil	4			
		Asimetría	-0,576	0,182		Asimetría	-0,576	0,182	
		Curtosis	0,087	0,362		Curtosis	0,087	0,362	

Tabla 38. Análisis descriptivo de la variable SDG /fs

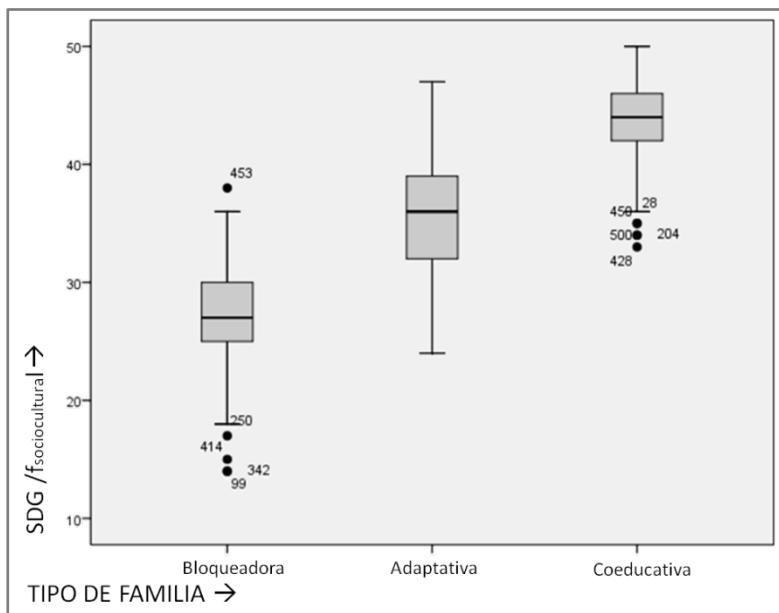


A continuación presentamos la gráfica de “tallos y hojas”, para las posiciones “bloqueadora”, “adaptativa” y “coeducativa” de la dimensión SDG /fs.



Gráfica 12. Gráfica de tallo y hojas de la variable SDG /fs según actitud

La gráfica 13, por su parte, muestra el diagrama de “caja y bigotes” para la presente variable.



Gráfica 13. Diagrama de caja y bigotes de la variable SDG /fs según actitud

Finalmente, tal y como se procedió con la escala global, presentamos los resultados correspondientes a los cálculos de los estimadores robustos para la variable SDG /fs.

		Estimador-M de Huber	Biponderado de Tukey	Estimador-M de Hampel	Onda de Andrews
SDF /f <sub>s</sub>	Bloqueadora	27,40	27,71	27,44	27,73
	Adaptativa	35,65	35,73	35,61	35,73
	Coeducativa	44,15	44,40	44,17	44,40

Tabla 39. Estimadores robustos de la variable SDG /fs según actitud

Las tablas 39 y 40 y las gráficas 14 y 15, ilustran con detalle los resultados obtenidos del análisis descriptivo para la subescala School Doing Gender /family-relational.

Tipo Familia		SDG /f <sub>r</sub>	Error típico	Tipo Familia		SDG /f <sub>r</sub>	Error típico		
<b>BLOQUEADORA</b>	Media	26,45	0,666	<b>ADAPTATIVA</b>	Media	34,95	0,256		
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior			25,12	Límite inferior		34,45	
	Límite superior	27,78			Límite superior	35,45			
	Media recortada al 5%	26,63			Media recortada al 5%	34,91			
	Mediana	27,00			Mediana	35,00			
	Varianza	28,813			Varianza	18,228			
	Desv. típ.	5,368			Desv. típ.	4,269			
	Mínimo	12			Mínimo	24			
	Máximo	37			Máximo	47			
	Rango	25			Rango	23			
	Amplitud intercuartil	7			Amplitud intercuartil	6			
	Asimetría	-0,513			0,297	Asimetría		0,138	0,146
	Curtosis	0,134			0,586	Curtosis		-0,100	0,291
<b>COEDUCATIVA</b>	Media	42,74	0,299						
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		42,15					
	Límite superior	43,33							
	Media recortada al 5%	42,81							
	Mediana	43,00							
	Varianza	15,947							
	Desv. típ.	3,993							
	Mínimo	30							
	Máximo	50							
	Rango	20							
	Amplitud intercuartil	6							
	Asimetría	-0,221		0,182					
	Curtosis	-0,035		0,362					

Tabla 40. Análisis descriptivo de la variable SDG /fr



La tabla 41 presenta los resultados derivados del cálculo del Estimador-M de Huber, Biponderado de Tukey, Estimador-M de Hampel y Onda de Andrews, para la subescala School Doing Gender /familyrelational.

		Estimador-M de Huber	Biponderado de Tukey	Estimador-M de Hampel	Onda de Andrews
<b>SDF /f<sub>r</sub></b>	<b>Bloqueadora</b>	26,89	27,13	26,91	27,13
	<b>Adaptativa</b>	34,90	34,88	34,89	34,88
	<b>Coeducativa</b>	42,80	42,88	42,83	42,89

Tabla 41. Estimadores robustos de la variable SDG /fr según actitud

A continuación, pasamos a detallar los resultados obtenidos para la variable SDG /fi.

Tipo Familia		SDG /f <sub>i</sub>	Error típico	
<b>BLOQUEADORA</b>	Intervalo de confianza para la media al 95%	Media	24,88	0,823
		Límite inferior	23,23	
		Límite superior	26,52	
		Media recortada al 5%	25,15	0,297
		Mediana	26,00	
		Varianza	44,047	
		Desv. típ.	6,637	
		Mínimo	10	
		Máximo	37	
		Rango	27	
		Amplitud intercuartil	9	
		Asimetría	-0,864	
	Curtosis	0,120	0,586	

Tipo Familia		SDG /f <sub>i</sub>	Error típico	
<b>COEDUCATIVA</b>	Intervalo de confianza para la media al 95%	Media	43,72	0,292
		Límite inferior	43,14	
		Límite superior	44,30	
		Media recortada al 5%	43,84	0,182
		Mediana	44,00	
		Varianza	15,164	
		Desv. típ.	3,894	
		Mínimo	30	
		Máximo	50	
		Rango	20	
		Amplitud intercuartil	6	
		Asimetría	-0,455	
	Curtosis	-0,072	0,362	

Tipo Familia		SDG /f <sub>i</sub>	Error típico	
<b>ADAPTATIVA</b>	Intervalo de confianza para la media al 95%	Media	34,65	0,290
		Límite inferior	34,08	
		Límite superior	35,22	
		Media recortada al 5%	34,72	0,146
		Mediana	35,00	
		Varianza	23,458	
		Desv. típ.	4,843	
		Mínimo	21	
		Máximo	48	
		Rango	27	
		Amplitud intercuartil	7	
		Asimetría	-0,170	
	Curtosis	0,105	0,291	

Tabla 42. Análisis descriptivo de la variable SDG /fi

La gráfica 16 ilustra en formato “tallo y hojas” el estudio de la variable SDG /fi.



Por último, tal y como se ha efectuado con el resto de variables, procedemos a calcular los estimadores robustos para la dimensión individual de nuestra escala (tabla 43).

		Estimador-M de Huber	Biponderado de Tukey	Estimador-M de Hampel	Onda de Andrews
<b>SDF /f<sub>i</sub></b>	<b>Bloqueadora</b>	26,01	26,60	25,88	26,66
	<b>Adaptativa</b>	34,84	34,91	34,78	34,91
	<b>Coeducativa</b>	43,96	43,99	43,89	43,99

Tabla 43. Estimadores robustos de la variable SDG /f<sub>i</sub> según actitud

La prueba de screening ha sufrido de igual modo análisis descriptivos más exhaustivos, amparada en las posiciones que adoptan padres y madres hacia la construcción del género en los centros educativos. La siguiente tabla ilustra estos cálculos.

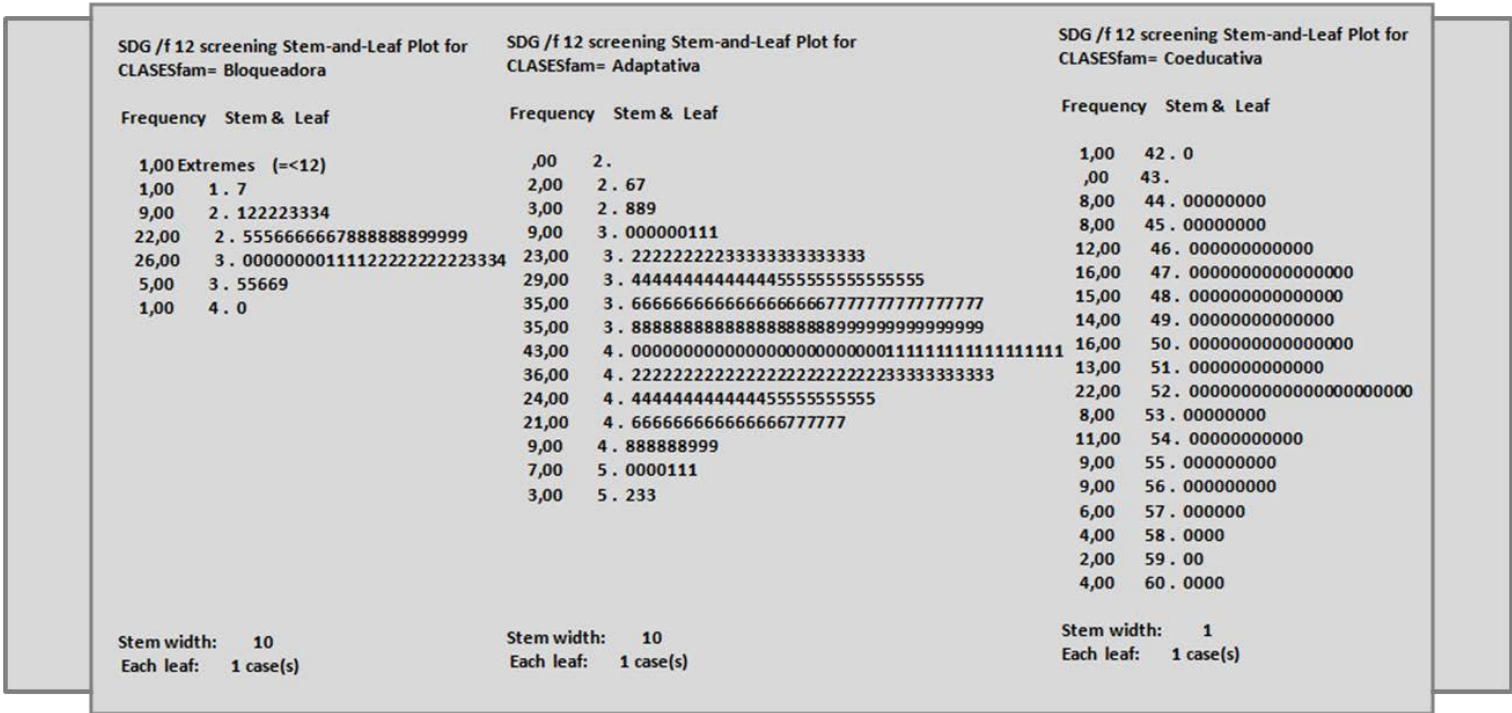
Tipo Familia		SDG /f <sub>12</sub>	Error típico		
<b>ADAPTATIVA</b>	Intervalo de confianza para la media al 95%	Media	39,53	0,314	
		Límite inferior	38,91		
		Límite superior	40,15		
	Media recortada al 5%	Media recortada al 5%	39,49		
		Mediana	40,00		
		Varianza	27,502		
		Desv. típ.	5,244		
		Mínimo	26		
		Máximo	53		
		Rango	27		
		Amplitud intercuartil	7		
		Asimetría	0,104		0,146
		Curtosis	-0,329		0,291

Tipo Familia		SDG /f <sub>12</sub> (screening)	Error típico		
<b>BLOQUEADORA</b>	Intervalo de confianza para la media al 95%	Media	28,74	0,603	
		Límite inferior	27,53		
		Límite superior	29,94		
	Media recortada al 5%	Media recortada al 5%	28,86		
		Mediana	29,00		
		Varianza	23,634		
		Desv. típ.	4,861		
		Mínimo	12		
		Máximo	40		
		Rango	28		
		Amplitud intercuartil	6		
		Asimetría	-0,618		0,297
		Curtosis	1,550		0,586

Tipo Familia		SDG /f <sub>12</sub>	Error típico		
<b>COEDUCATIVA</b>	Intervalo de confianza para la media al 95%	Media	50,67	0,303	
		Límite inferior	50,08		
		Límite superior	51,27		
	Media recortada al 5%	Media recortada al 5%	50,59		
		Mediana	50,00		
		Varianza	16,334		
		Desv. típ.	4,042		
		Mínimo	42		
		Máximo	60		
		Rango	18		
		Amplitud intercuartil	7		
		Asimetría	0,283		0,182
		Curtosis	-0,590		0,362

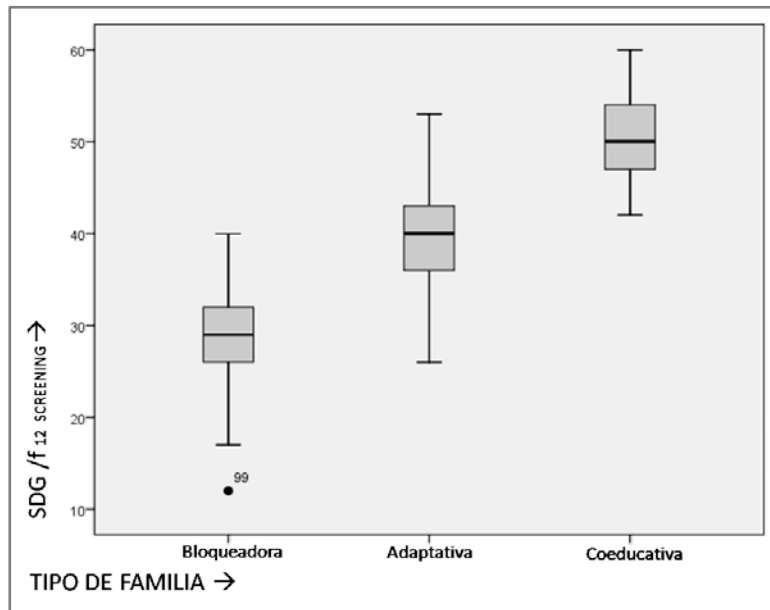
Tabla 44. Análisis descriptivo de la variable SDG /f<sub>i</sub>

A continuación, la gráfica de tipo “tallos y hojas” para la prueba de screening de nuestra escala.



Gráfica 18. Gráfica de tallo y hojas de la variable SDG /f 12 (screening) según actitud

La gráfica 19, por su parte, nos muestra el diagrama de “caja y bigotes” extraído del análisis de la escala de 12 ítems (prueba de screening).



Gráfica 19. Diagrama de caja y bigotes de la variable SDG /f12 (screening) según actitud

Finalmente, de acuerdo con la lógica aplicada a la escala global y al conjunto de subescalas, se ha procedido a calcular los estimadores robustos (tabla 45) para la prueba de screening.

		Estimador-M de Huber	Biponderado de Tukey	Estimador-M de Hampel	Onda de Andrews
<b>SDF /f<sub>12</sub></b>	<b>Bloqueadora</b>	29,05	29,10	29,02	29,10
	<b>Adaptativa</b>	39,48	39,48	39,47	39,48
	<b>Coeducativa</b>	50,43	50,40	50,50	50,40

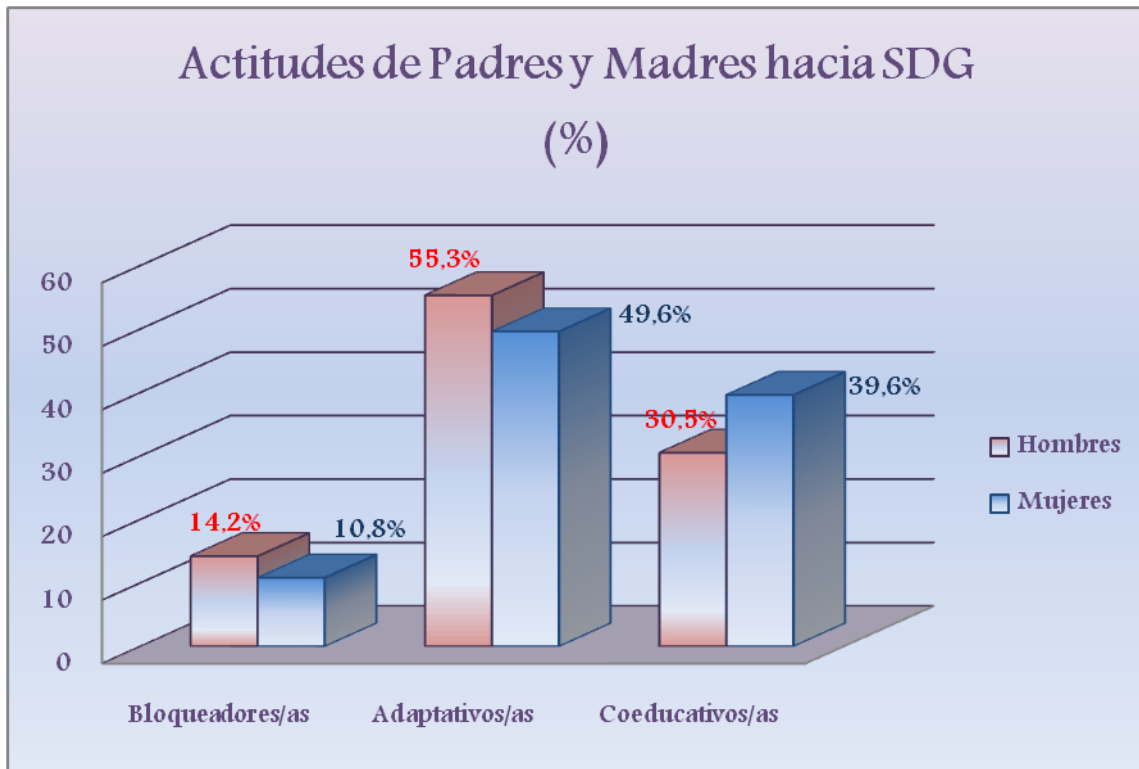
Tabla 45. Estimadores robustos de la variable SDG /f12 (screening) según actitud

Por otro lado, del análisis de correlaciones hemos extraído un dato que confirma lo expuesto en otras investigaciones que abordan la “generation gap” o brecha generacional (ver capítulo 3). En concreto, nuestro estudio desvela que no existe correlación entre la edad de la persona encuestada, y con las medidas de actitud creadas. Este punto, será retomado más detenidamente en el capítulo de conclusiones.

Finalmente, y como conclusión del presente apartado, se ha considerado útil representar las posiciones definitivas diagnosticadas en conjunto para los padres y madres participantes en nuestra investigación. En este sentido, la gráfica 20 permite apreciar diferencias en las puntuaciones en función del sexo.

Si bien es cierto que existen más mujeres con actitudes “coeducativas”, y más hombres en posiciones “bloqueadoras”, en su mayoría tanto padres como madres coexisten mayoritariamente en la parcela “adaptativa” (55,3% de los padres, 49,6% de las madres). Ello sugiere la realización de acciones focalizadas explícitamente en el estudio de la brecha de género en el seno de la familia. De acuerdo con ello, el enfoque expuesto a lo largo del capítulo 3, propone la incorporación de la segunda generación (hijos e hijos) para el abordaje de este problema. La brecha de género, por tanto, adquiere sentido como objeto de estudio a partir del análisis de las interacciones intergeneracionales.





Gráfica 20. Actitudes de la Familia hacia los procesos SDG

#### 7.A.2.2. Análisis de las diferencias de actitud en función del sexo

El presente apartado expone los resultados obtenidos del análisis de actitudes de la familia hacia los procesos de construcción del género en los centros escolares, en función del sexo. A tal efecto, se ha llevado a cabo una exploración con estadísticos descriptivos robustos para cada variable, respetando el orden establecido en el apartado anterior: Tabla de análisis descriptivo por sexo, gráficos de “tallo y hojas” y “caja y bigotes”, y tabla de estimadores robustos. Finalmente, se han desarrollado las pruebas “T de Student” y “U de Mann-Whitney” considerando el sexo de las personas encuestadas.

En esta línea, la tabla 46 muestra en relación a la media recortada al 5% una diferencia significativa de 5,4 puntos (108,33 en los hombres; 113,73 en las mujeres) que sitúa a ambos grupos de lleno en la parcela “adaptativa”, más cerca de la frontera “coeducativa” que de la “bloqueadora”.

SEXO		SDG /f	Error típico		
<b>HOMBRE</b>		Media	107,73		
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	105,13		
		Límite superior	110,33		
		Media recortada al 5%	108,33		
		Mediana	108,50		
		Varianza	394,073		
		Desv. típ.	19,851		
		Mínimo	38		
		Máximo	149		
		Rango	111		
		Amplitud intercuartil	28		
		Asimetría	-0,416		0,162
		Curtosis	0,404		0,322

SEXO		SDG /f	Error típico		
<b>MUJER</b>		Media	113,31		
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	111,11		
		Límite superior	115,52		
		Media recortada al 5%	113,73		
		Mediana	114,00		
		Varianza	312,818		
		Desv. típ.	17,687		
		Mínimo	65		
		Máximo	149		
		Rango	84		
		Amplitud intercuartil	27		
		Asimetría	-0,327		0,154
		Curtosis	-0,412		0,307

Tabla 46. Análisis descriptivo por sexo de la variable SDG /f

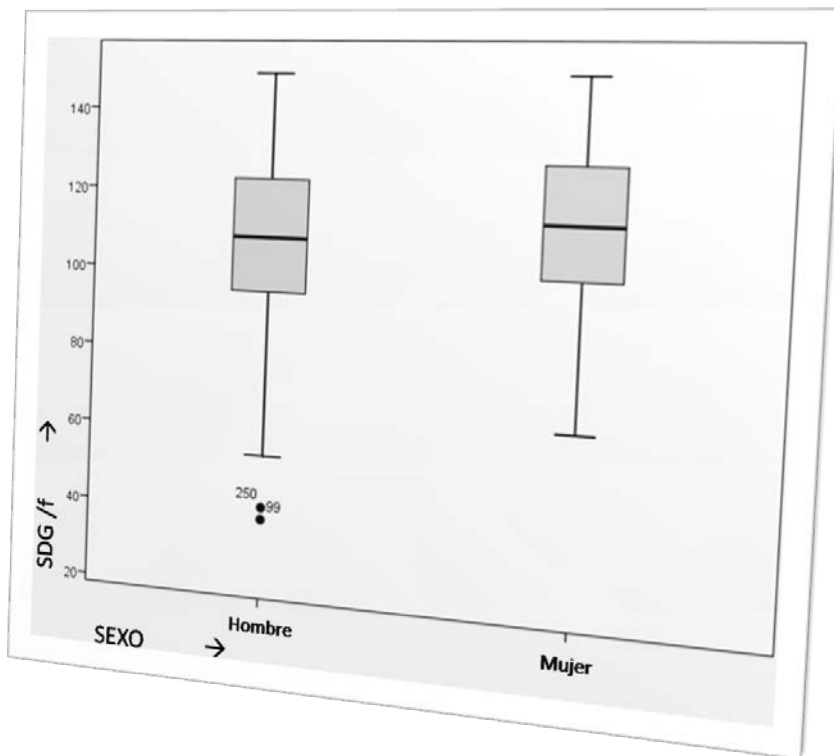
Complementariamente, los diagramas de “tallos y hojas” y “caja y bigotes”, ilustran estos datos desde una perspectiva más visual. La gráfica 21, en concreto, muestra un aumento en las diferencias entre frecuencias conforme las puntuaciones aumentan. Este aspecto desvela, cuanto menos, la formación de una brecha de género relativa a las diferentes actitudes diagnosticadas en padres y madres.

SDGf30 Stem-and-Leaf Plot for Sexo= Hombre		SDGf30 Stem-and-Leaf Plot for Sexo= Mujer	
Frequency	Stem & Leaf	Frequency	Stem & Leaf
2,00	Extremes (= <41)	,00	6 .
1,00	5 . 4	2,00	6 . 55
1,00	5 . 8	3,00	7 . 014
1,00	6 . 4	3,00	7 . 667
2,00	6 . 55	6,00	8 . 002234
2,00	7 . 01	13,00	8 . 5556777888899
8,00	7 . 56777889	13,00	9 . 0000122224444
8,00	8 . 11112334	18,00	9 . 55667778888999999
7,00	8 . 6678899	15,00	10 . 00011222223344
23,00	9 . 00001112223333333444444	28,00	10 . 555555666666677778899999999
28,00	9 . 555566666667777778889999999	28,00	11 . 0011112222223333334444444
17,00	10 . 01111112233334444	22,00	11 . 555666666667788999999
15,00	10 . 55555677788899	25,00	12 . 0000000111112233344444444
27,00	11 . 000000000111112222233334444	18,00	12 . 5666666667888999
15,00	11 . 555666667778999	32,00	13 . 00000001111111222222233333344
20,00	12 . 000011122222334444444	8,00	13 . 56678889
17,00	12 . 5555777788889999	11,00	14 . 00001123344
12,00	13 . 011122233334	5,00	14 . 55669
8,00	13 . 55667788		
10,00	14 . 0001112244		
2,00	14 . 69		

Stem width:	10	Stem width:	10
Each leaf:	1 case(s)	Each leaf:	1 case(s)

Gráfica 21. Gráfica de tallo y hojas de la variable SDG /f según sexo



Gráfica 22. Diagrama de caja y bigotes de la variable SDG /f según sexo

En el caso de las formas alternativas de calcular la media (tabla 47), las diferencias en cuanto a la puntuación de padres y madres se mantiene. En esta línea la siguiente tabla muestra una muy ligera variación entre distintos estimadores robustos calculados en base a uno u otro sexo.

		Estimador-M de Huber	Biponderado de Tukey	Estimador-M de Hampel	Onda de Andrews
SDF /f	Hombre	108,28	108,70	108,51	108,71
	Mujer	114,23	114,31	114,01	114,31

Tabla 47. Estimadores robustos de la variable SDG /f según sexo

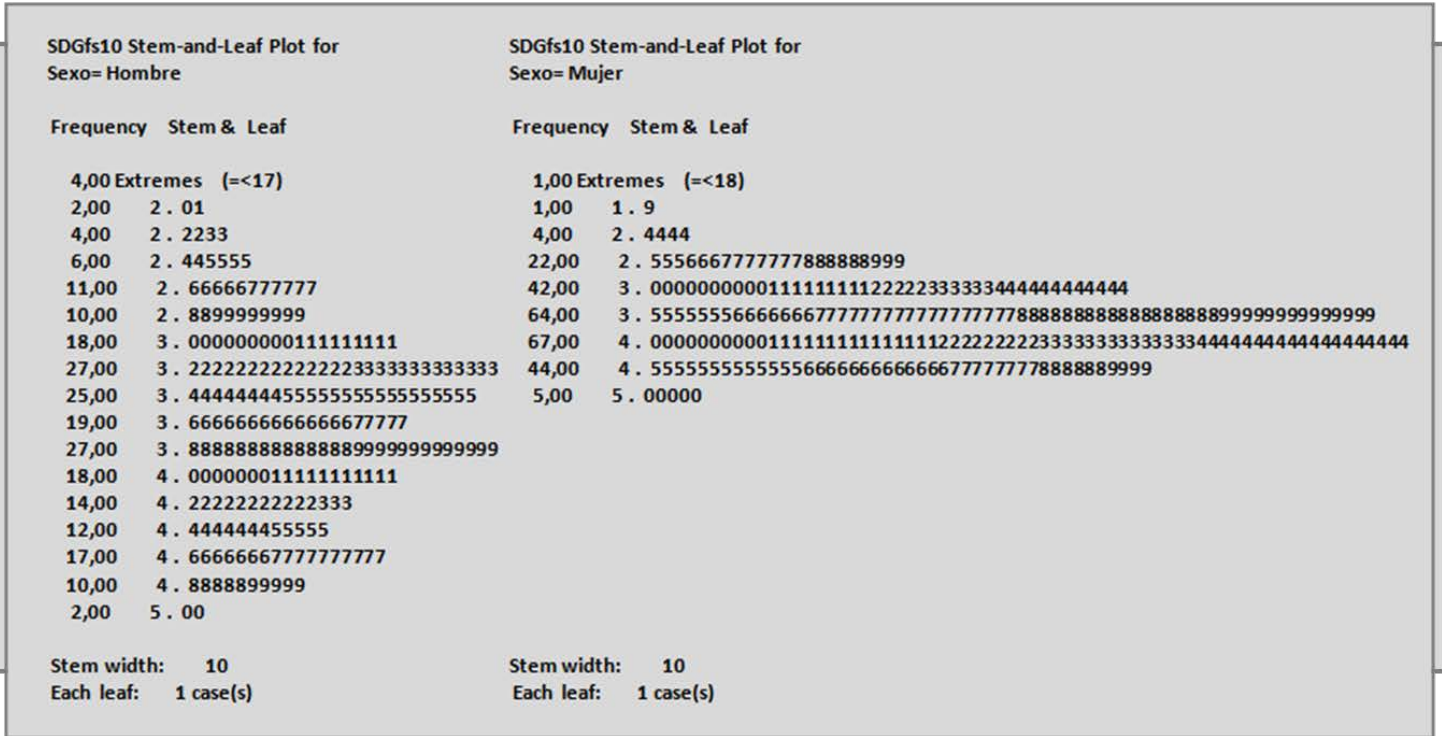
A continuación presentamos los análisis efectuados a la subescala sociocultural. La tabla 48 muestra unas puntuaciones en los estadísticos descriptivos de tendencia central cercanos en ambos casos al límite con la posición “coeducativa”.

SEXO		SDG /f <sub>i</sub>	Error típico	
<b>HOMBRE</b>	Media	36,16	0,486	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	35,20	
		Límite superior	37,12	
		Media recortada al 5%	36,37	
	Mediana	36,00		
	Varianza	53,423		
	Desv. Típ.	7,309		
	Mínimo	14		
	Máximo	50		
	Rango	36		
	Amplitud intercuartil	9		
	Asimetría	-0,327	0,162	
	Curtosis	0,048	0,322	
<b>MUJER</b>	Media	38,37	0,423	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	37,53	
		Límite superior	39,20	
		Media recortada al 5%	38,57	
	Mediana	39,00		
	Varianza	44,740		
	Desv. Típ.	6,689		
	Mínimo	18		
	Máximo	50		
	Rango	32		
	Amplitud intercuartil	10		
	Asimetría	-0,469	0,154	
	Curtosis	-0,388	0,307	

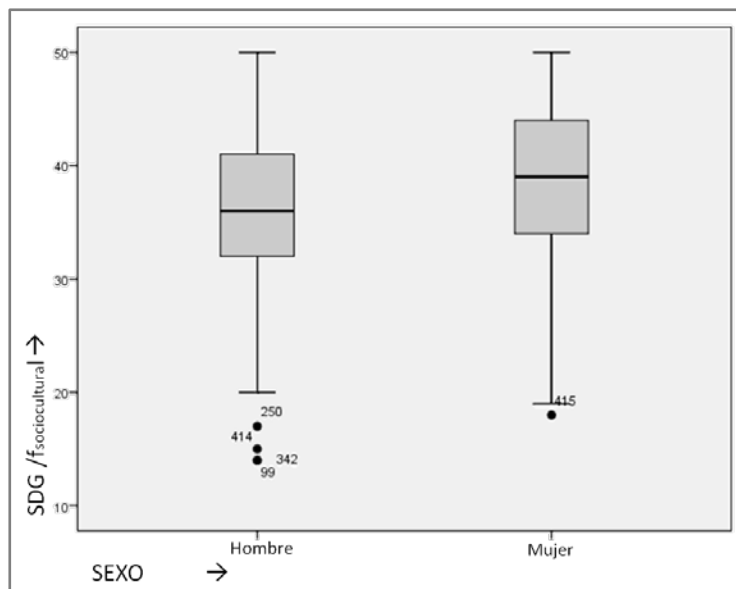
Tabla 48. Análisis descriptivo por sexo de la variable SDG /f sociocultural

El diagrama de tipo “tallo y hojas” adjunto (gráfica 23), muestra una mayor acumulación de las frecuencias en las mujeres. El de “caja y bigotes” (gráfica 24), por su parte, desvela un grueso importante de mujeres en la posición “coeducativa” (la mediana se encuentra más cerca del punto de corte con la posición “coeducativa” que el cuartil tercero); en el caso de los hombres, las puntuaciones no son tan buenas, si bien es destacable el

hecho de que existan más puntuaciones entre cuartil primero y mediana, que entre esta última y el cuartil tercero.



Gráfica 23. Gráfica de tallo y hojas de la variable SDG /f sociocultural según sexo



Gráfica 24. Diagrama de caja y bigotes de la variable SDG /f sociocultural según sexo

Finalmente, en el cálculo de estimadores robustos (tabla 49) no presenta diferencias importantes entre las distintas medias.

		Estimador-M de Huber	Biponderado de Tukey	Estimador-M de Hampel	Onda de Andrews
SDF /f <sub>s</sub>	Hombre	36,26	36,47	36,37	36,48
	Mujer	38,96	38,98	38,76	38,98

Tabla 49. Estimadores robustos de la variable SDG /f sociocultural según sexo

Los estadísticos de tendencia central de la escala SDG /fr (tabla 50) presentan, tanto en hombres como en mujeres, puntuaciones algo más bajas que las de la escala anteriormente comentada. Las diferencias en la media, sin embargo, son ligeramente inferiores con respecto a la escala comentado con anterioridad.

SEXO		SDG /f <sub>r</sub>	Error típico	
HOMBRE	Media	35,53	0,478	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	34,58	
		Límite superior	36,47	
	Media recortada al 5%	35,72		
	Mediana	36,00		
	Varianza	51,717		
	Desv. Típ.	7,191		
	Mínimo	12		
	Máximo	50		
	Rango	38		
	Amplitud intercuartil	9		
	Asimetría	-0,315	0,162	
	Curtosis	0,371	0,322	
MUJER	Media	37,55	0,397	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	36,77	
		Límite superior	38,33	
	Media recortada al 5%	37,69		
	Mediana	38,00		
	Varianza	39,333		
	Desv. Típ.	6,272		
	Mínimo	18		
	Máximo	50		
	Rango	32		
	Amplitud intercuartil	9		
	Asimetría	-0,334	0,154	
	Curtosis	-0,312	0,307	

Tabla 50. Análisis descriptivo por sexo de la variable SDG /f relacional

El diagrama de “tallo y hojas” de la escala relacional (gráfica 25) muestra una distribución prácticamente contraria al de la escala relacional. En este caso, son las frecuencias del grupo de hombres las que se acumulan en mayor medida que en el grupo de mujeres.

SDGfr10 Stem-and-Leaf Plot for  
 Sexo= Hombre

Frequency Stem & Leaf

3,00 Extremes (<=17)  
 4,00 1 . 8889  
 5,00 2 . 02334  
 28,00 2 . 55666666777778888899999999  
 57,00 3 . 00000000000001111111122222222223333333344444444444  
 69,00 3 . 555555555555566666666666666777777777777788888888899999999999  
 32,00 4 . 00000000111111112222233333334444  
 25,00 4 . 55556666666666777788899999  
 3,00 5 . 000

Stem width: 10  
 Each leaf: 1 case(s)

SDGfr10 Stem-and-Leaf Plot for  
 Sexo= Mujer

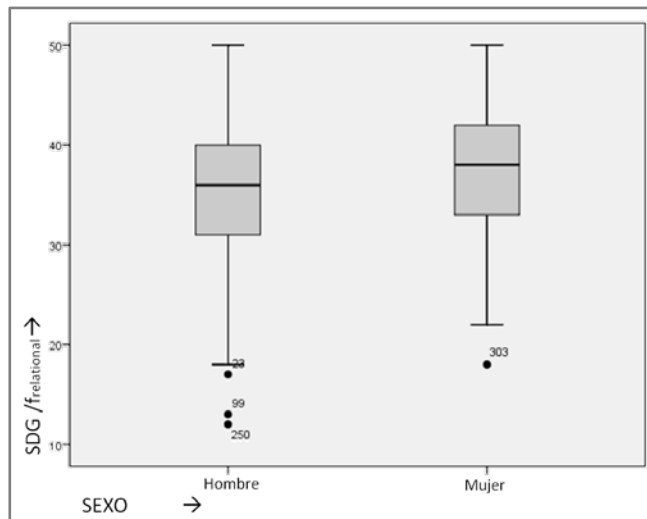
Frequency Stem & Leaf

1,00 Extremes (<=18)  
 ,00 2 .  
 3,00 2 . 223  
 4,00 2 . 4445  
 8,00 2 . 6666777  
 6,00 2 . 88889  
 25,00 3 . 000000000000000111111111  
 21,00 3 . 22222222333333333333  
 21,00 3 . 44444444444444444555  
 24,00 3 . 6666666666667777777777  
 30,00 3 . 8888888888888889999999999999  
 38,00 4 . 0000000000000000011111111111111111  
 23,00 4 . 2222222223333333333333  
 22,00 4 . 44444444444444455555555  
 13,00 4 . 666666666777  
 6,00 4 . 888888  
 5,00 5 . 00000

Stem width: 10  
 Each leaf: 1 case(s)

Gráfica 25. Gráfica de tallo y hojas de la variable *SDG /f relational* según sexo

La gráfica de tipo “caja y bigotes” (gráfica 26) confirma lo apuntado en párrafos anteriores en relación a esta escala. En el caso de los hombres, podemos apreciar que casi todos cuyas posiciones se sitúan entre el cuartil primero y el tercero, forman parte de la parcela “adaptativa”.



Gráfica 26. Diagrama de caja y bigotes de la variable *SDG /f relational* según sexo

A continuación, presentamos el cálculo de estimadores robustos para la variable *School Doing Gender /family-relational*.

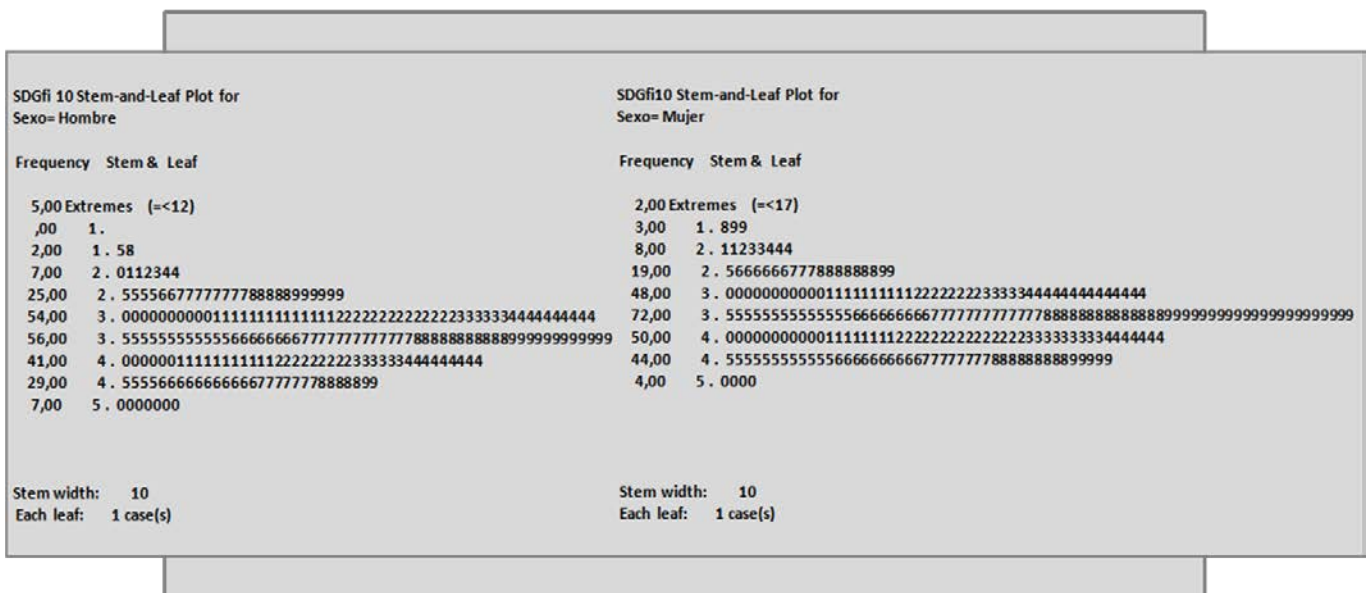
		Estimador-M de Huber	Biponderado de Tukey	Estimador-M de Hampel	Onda de Andrews
SDF /f <sub>r</sub>	Hombre	35,60	35,87	35,68	35,88
	Mujer	37,86	37,91	37,76	37,92

Tabla 51. Estimadores robustos de la variable SDG /f relational según sexo

La tabla 52, correspondiente a la variable individual, presenta estadísticos de tendencia central ligeramente más bajos que en la escala anterior, si bien la diferencia de puntuaciones entre hombres y mujeres, como en el caso anterior, continúa disminuyendo.

SEXO		SDG /f <sub>i</sub>	Error típico	
HOMBRE	Media	36,04	0,537	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	34,99	
		Límite superior	37,10	
	Media recortada al 5%	36,42		
	Mediana	36,50		
	Varianza	65,198		
	Desv. Típ.	8,075		
	Mínimo	10		
	Máximo	50		
	Rango	40		
	Amplitud intercuartil	11		
	Asimetría	-0,607		0,162
Curtois	0,705	0,322		
MUJER	Media	37,40	0,461	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	36,49	
		Límite superior	38,30	
	Media recortada al 5%	37,70		
	Mediana	38,00		
	Varianza	53,027		
	Desv. Típ.	7,282		
	Mínimo	10		
	Máximo	50		
	Rango	40		
	Amplitud intercuartil	10		
	Asimetría	-0,567		0,154
Curtois	0,291	0,307		

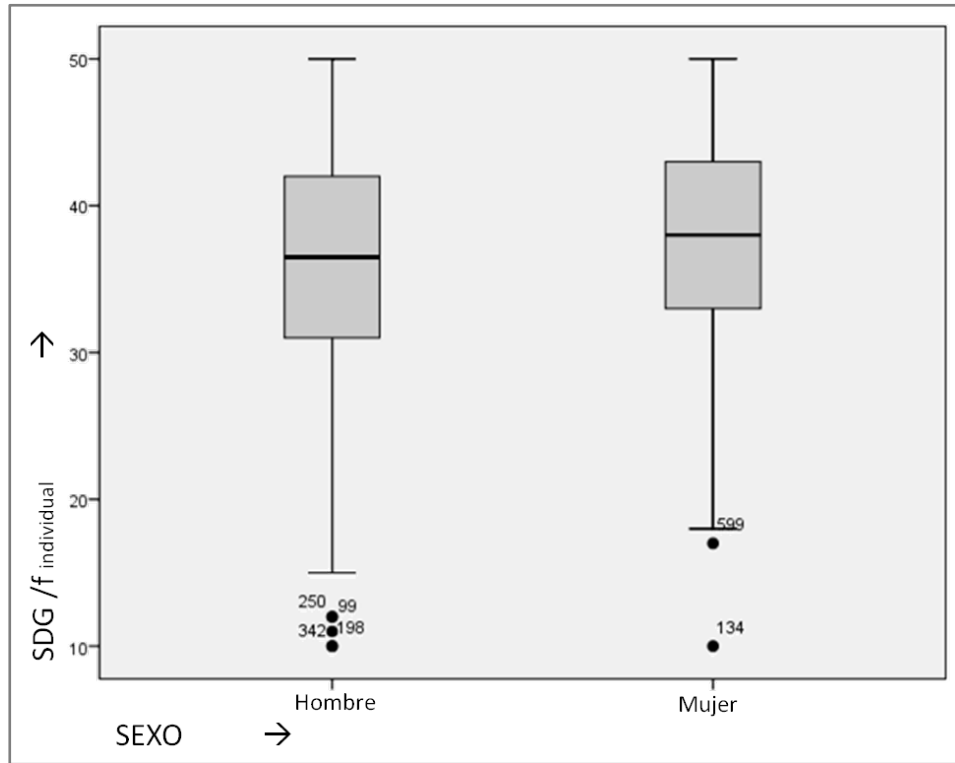
Tabla 52. Análisis descriptivo por sexo de la variable SDG /f individual



Gráfica 27. Gráfica de tallo y hojas de la variable SDG /f individual según sexo



El diagrama de caja y bigotes permite percibir, claramente, la mediana del grupo de hombres casi pareja a la del grupo de mujeres, así como el tercer cuartil del grupo de hombres situado en la parcela “coeducativa”.



Gráfica 28. Diagrama de caja y bigotes de la variable  $SDG /f$  individual según sexo

El cálculo de estimadores robustos permite conocer de un modo más fiable la tendencia central de la variable, en este caso si la persona encuestada es padre o tutor, o madre o tutora. La tabla 53 muestra puntuaciones muy cercanas entre padres y madres, en las que las mujeres se mantienen en todos los casos por encima de los hombres.

		Estimador-M de Huber	Bponderado de Tukey	Estimador-M de Hampel	Onda de Andrews
SDF / $f_i$	Hombre	36,42	36,68	36,51	36,68
	Mujer	37,91	38,08	37,90	38,09

Tabla 53. Estimadores robustos de la variable  $SDG /f$  individual según sexo

La tabla 54, finalmente, muestra el análisis descriptivo por sexo para la prueba de screening. De ella destaca una diferencia de medias de 2,66 puntos a favor del grupo “mujeres”.

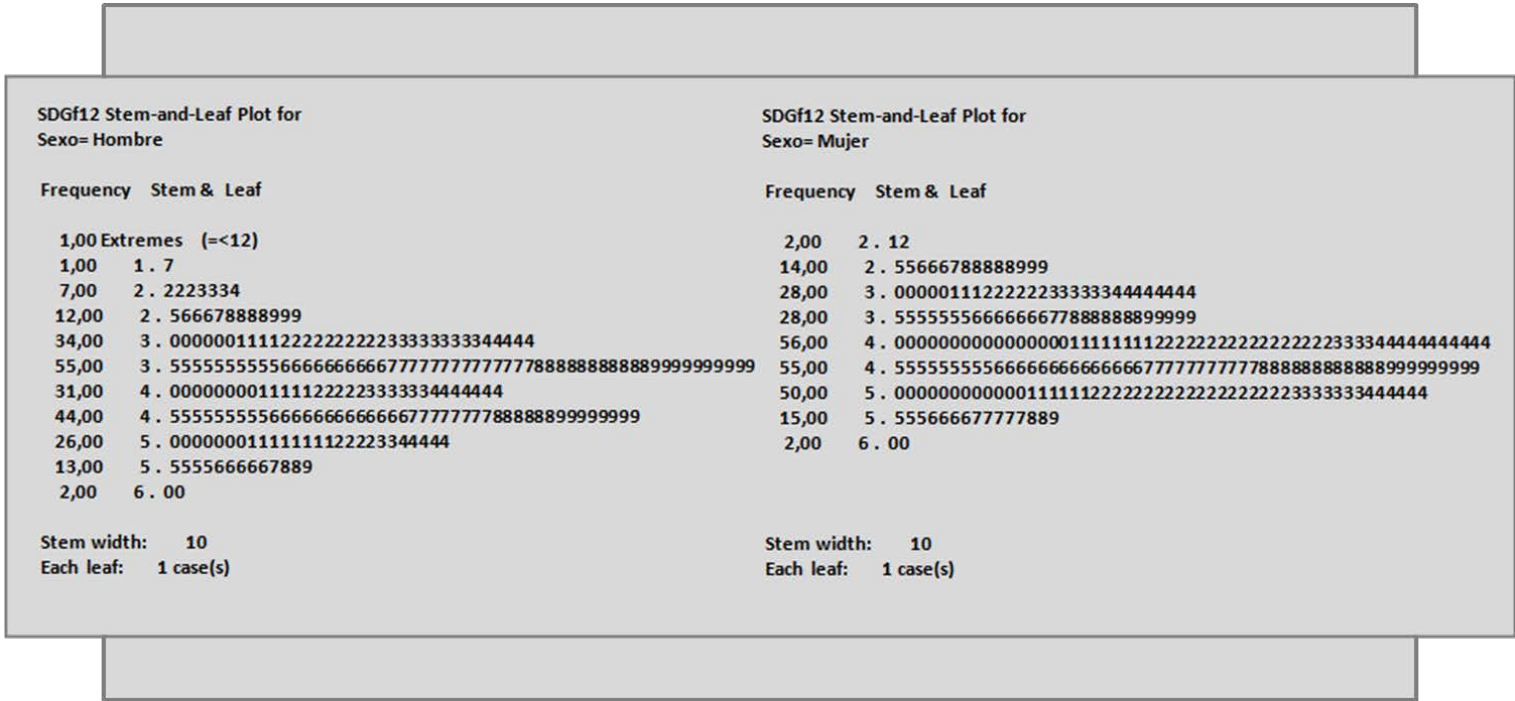
SEXO		SDG /f <sub>12</sub> (screening)	Error típico	
<b>HOMBRE</b>	Media	40,70	0,597	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	39,52	
		Límite superior	41,88	
	Media recortada al 5%	40,82		
	Mediana	40,00		
	Varianza	80,629		
	Dev. Típ.	8,979		
	Mínimo	12		
	Máximo	60		
	Rango	48		
	Amplitud intercuartil	12		
	Asimetría	-0,133	0,162	
	Curtosis	-0,279	0,322	

SEXO		SDG /f <sub>12</sub> (screening)	Error típico	
<b>MUJER</b>	Media	43,36	0,526	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	42,33	
		Límite superior	44,40	
	Media recortada al 5%	43,54		
	Mediana	44,00		
	Varianza	69,156		
	Dev. Típ.	8,316		
	Mínimo	21		
	Máximo	60		
	Rango	39		
	Amplitud intercuartil	12		
	Asimetría	-0,348	0,154	
	Curtosis	-0,539	0,307	

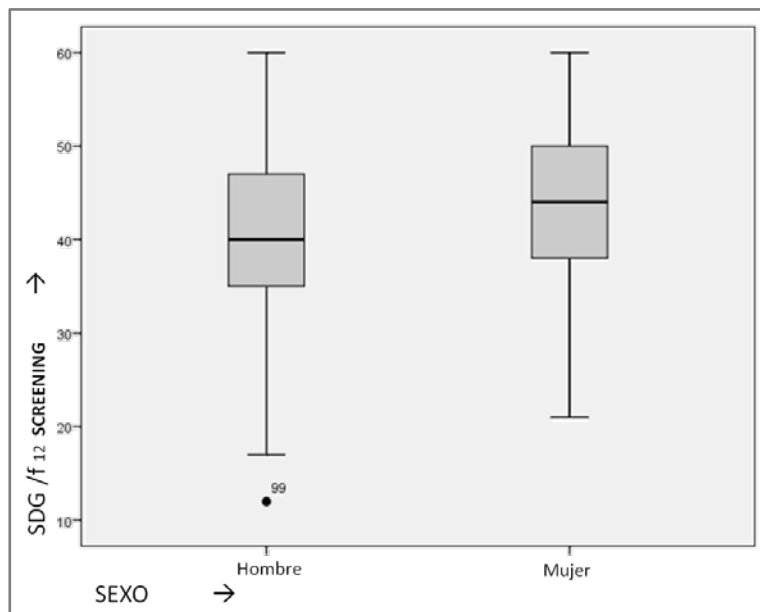
Tabla 54. Análisis descriptivo por sexo de la variable SDG /f 12 (screening)

Con objeto de ofrecer una perspectiva panorámica sobre la distribución de las frecuencias en función del sexo, al igual que en las variables anteriores, se ha elaborado una gráfica del tipo “tallo y hojas”.



Gráfica 29. Gráfica de tallo y hojas de la variable SDG /f 12 (screening) según sexo

El diagrama de cajas y bigotes, por su parte, muestra mayor diferencia del cuartil primero con la mediana, que de esta última con el cuartil primero. Como se puede observar en la grafica 30, el grueso de las puntuaciones para ambos sexos se sitúa en su mayoría en la zona “adaptativa”.



Gráfica 30. Diagrama de caja y bigotes de la variable SDG /f 12 (screening) según sexo

Finalmente, el cálculo de estimadores robustos (tabla 55) para la variable de *screening*, presenta pocas diferencias en relación a las encontradas a partir de los análisis anteriormente expuestos.

		Estimador-M de Huber	Biponderado de Tukey	Estimador-M de Hampel	Onda de Andrews
SDF /f <sub>12</sub> (screening)	Hombre	40,67	40,76	40,78	40,76
	Mujer	43,99	44,01	43,80	44,01

Tabla 55. Estimadores robustos de la variable SDG /f 12 (screening) según sexo

Paralelamente, se ha explorado la diferencia de actitud en padres y madres en base a su sexo. A tal objeto, se han desarrollado dos tipos de pruebas, una paramétrica (T de Student) y una segunda no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Como podemos observar en la tabla 50, todas las puntuaciones relativas a la significación bilateral se encuentran por debajo de 0,05, lo que indica que existen diferencias en función del sexo en todas las mediciones efectuadas. Por tanto, podemos concluir con que la brecha de género en la generación de padres y madres objeto de estudio, es real y por ende diagnosticable haciendo uso de nuestro instrumento.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
SDF /f	Se han asumido varianzas iguales	2,279	0,132	-3,244	474	0,001
	No se han asumido varianzas iguales			-3,225	452,997	0,001
SDF /f <sub>s</sub>	Se han asumido varianzas iguales	0,790	0,375	-4,079	518	0,000
	No se han asumido varianzas iguales			-4,057	495,848	0,000
SDF /f <sub>r</sub>	Se han asumido varianzas iguales	1,459	0,228	-3,806	520	0,000
	No se han asumido varianzas iguales			-3,776	488,992	0,000
SDF /f <sub>i</sub>	Se han asumido varianzas iguales	1,348	0,246	-2,158	519	0,031
	No se han asumido varianzas iguales			-2,145	493,324	0,032
SDF /f <sub>12</sub> (screening)	Se han asumido varianzas iguales	1,413	0,235	-3,637	512	0,000
	No se han asumido varianzas iguales			-3,622	495,693	0,000

Tabla 56. Prueba t de Student para diferencias según sexo

La prueba no paramétrica “U de Mann-Whitney”, corrobora lo descrito anteriormente. Los resultados de la tabla 57 muestran que existen diferencias significativas ( $p \leq 0.05$ ) en las actitudes de padres y madres hacia los procesos SDG.

	SDF /f	SDF /f <sub>s</sub>	SDF /f <sub>r</sub>	SDF /f <sub>i</sub>	SDF /f <sub>12</sub>
<b>U de Mann-Whitney</b>	23605,500	26854,000	27466,000	30094,500	26716,000
<b>W de Wilcoxon</b>	49256,500	56744,000	57847,000	59740,500	56362,000
<b>Z</b>	-3,100	-3,991	-3,772	-2,150	-3,697
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,002	0,000	0,000	0,032	0,000

Tabla 57. Prueba U de Mann-Whitney para diferencias según sexo

### 7.A.2.3. Análisis de las diferencias de actitud en función de la profesión

En este apartado, el último de los que consta el capítulo de resultados, exponemos algunos resultados generados por el análisis de actitudes de padres y madres hacia los procesos SDG, en función de la profesión u ocupación desempeñada. A continuación, presentamos la exploración de estadísticos descriptivos para la escala global School Doing Gender /family, así como el correspondiente diagrama de tipo “caja y bigotes”.

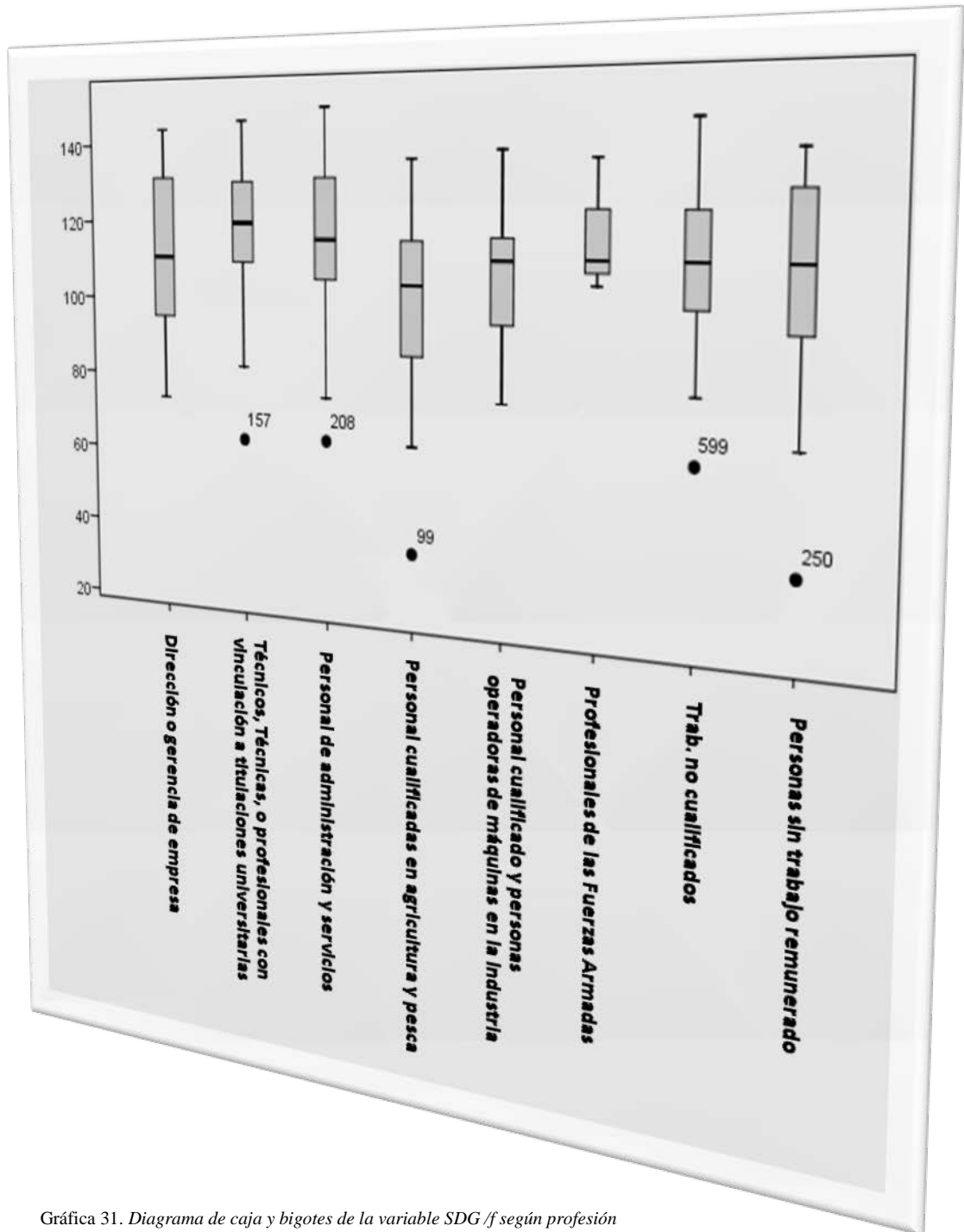
De acuerdo con lo expuesto en la tabla 58, la media para los distintos tipos de ocupación considerados para la escala SDG /f, oscila ampliamente entre los valores 100,44 (personal cualificado en agricultura y pesca) y 118,57 (técnicos, técnicas, o profesionales con vinculación a titulaciones universitarias). Aunque todas estas medias se enmarcan en la posición “adaptativa” (ver tabla 1), la más alta casi se sitúa en la parcela denominada “coeducativa”. Retomando lo expuesto en el capítulo 2, estos resultados nos invitan a indagar en futuros estudios las fluctuaciones entre estatus profesional y género.

Profesión	Media	SDG /f	Error típico	Profesión	Media	SDG /f	Error típico
Dirección o Gerencia de Empresas	Intervalo de confianza para la media al 95%			Personal de administración y servicios	Intervalo de confianza para la media al 95%		
	Media	113,07	3,091		Media	117,33	1,865
	Límite inferior	106,83			Límite inferior	113,62	
	Límite superior	119,31			Límite superior	121,04	
	Media recortada al 5%	113,44			Media recortada al 5%	118,00	
	Mediana	111,00			Mediana	116,00	
	Varianza	410,781			Varianza	306,155	
	Desv. Tip.	20,268			Desv. Tip.	17,497	
	Mínimo	74			Mínimo	65	
	Máximo	144			Máximo	149	
	Rango	70			Rango	84	
	Amplitud intercuartil	38			Amplitud intercuartil	26	
	Asimetría	-0,044	0,361		Asimetría	-0,426	0,257
Curtosis	-1,175	0,709	Curtosis	0,074	0,508		
Técnicos, Y técnicas, o profesionales con vinculación a titulaciones universitarias	Intervalo de confianza para la media al 95%			Personal cualificadas en agricultura y pesca	Intervalo de confianza para la media al 95%		
	Media	118,57	2,051		Media	100,44	3,370
	Límite inferior	114,47			Límite inferior	93,61	
	Límite superior	122,67			Límite superior	107,26	
	Media recortada al 5%	119,19			Media recortada al 5%	101,41	
	Mediana	120,00			Mediana	105,00	
	Varianza	264,926			Varianza	442,831	
	Desv. Tip.	16,277			Desv. Tip.	21,044	
	Mínimo	64			Mínimo	38	
	Máximo	146			Máximo	136	
	Rango	82			Rango	98	
	Amplitud intercuartil	21			Amplitud intercuartil	29	
	Asimetría	-0,649	0,302		Asimetría	-0,774	0,378
Curtosis	0,833	0,595	Curtosis	0,631	0,741		
Personal cualificado y personas operadoras de máquinas en la industria	Intervalo de confianza para la media al 95%			Trab. no cualificados	Intervalo de confianza para la media al 95%		
	Media	107,59	2,104		Media	111,66	2,098
	Límite inferior	103,35			Límite inferior	107,47	
	Límite superior	111,82			Límite superior	115,86	
	Media recortada al 5%	107,89			Media recortada al 5%	111,93	
	Mediana	111,50			Mediana	112,00	
	Varianza	203,581			Varianza	272,883	
	Desv. Tip.	14,268			Desv. Tip.	16,519	
	Mínimo	77			Mínimo	65	
	Máximo	138			Máximo	145	
	Rango	61			Rango	80	
	Amplitud intercuartil	21			Amplitud intercuartil	23	
	Asimetría	-0,188	0,350		Asimetría	-0,293	0,304
Curtosis	-0,546	0,688	Curtosis	-0,009	0,599		
Profesionales de las Fuerzas Armadas	Intervalo de confianza para la media al 95%			Personas sin trabajo remunerado	Intervalo de confianza para la media al 95%		
	Media	118,00	9,165		Media	108,70	2,889
	Límite inferior	78,57			Límite inferior	102,90	
	Límite superior	157,43			Límite superior	114,50	
	Media recortada al 5%	-			Media recortada al 5%	109,94	
	Mediana	112,00			Mediana	112,00	
	Varianza	252,000			Varianza	417,194	
	Desv. Tip.	15,875			Desv. Tip.	20,425	
	Mínimo	106			Mínimo	41	
	Máximo	136			Máximo	138	
	Rango	30			Rango	97	
	Amplitud intercuartil	-			Amplitud intercuartil	34	
	Asimetría	1,458	1,225		Asimetría	-0,768	0,337
Curtosis	-		Curtosis	0,907	0,662		

Tabla 58. Análisis descriptivo por sexo de la variable SDG /f

Por último, la gráfica 31 muestra el diagrama del tipo “caja y bigotes” de la variable SDG /f en función de la profesión de la persona encuestada. Dicho diagrama confirma los resultados obtenidos a partir del análisis inicial de medias. En concreto, se aprecia cómo existen grandes distancias intercuartílicas en categorías aparentemente opuestas (dirección o gerencia de empresa; personas sin trabajo remunerado), al mismo tiempo que diferencias

menores entre cuartiles con medianas más próximas al primero que al tercero de los cuartiles (profesionales de las Fuerzas Armadas).



Gráfica 31. Diagrama de caja y bigotes de la variable SDG /f según profesión





## **B) Apartado cualitativo**

### **7.1 Introducción**

Como se ha expuesto en los capítulos reservados a la metodología, el estudio cualitativo llevado a cabo en el presente trabajo asume un enfoque etnográfico orientado a la exploración de la brecha de género en el interior de la familia, esta última articulada en torno a las actitudes de padres y madres hacia la coeducación. El experimento cualitativo ha tomado como objeto una familia considerada tipo de acuerdo a los resultados arrojados por el estudio cuantitativo, y ha sido puesto en práctica a través de un grupo de discusión regulado por condiciones particulares (ver capítulo 5 y 6) que se han considerado adecuadas para evitar la posible reacción de los actores a la exploración de su dominio doméstico. En este punto, se ha tomado como unidad de análisis el episodio discursivo, siendo escogida a tal efecto una muestra de aquellos episodios que expresan típicamente los posicionamientos y actitudes para la construcción de la cultura de género que son objeto de este estudio (muestreo de casos típicos). Éstos, creemos, nos permitirán visualizar el proceso de extracción del conjunto de categorías explicativas adecuadas para la exploración de esta realidad.

## 7.2 Análisis de los episodios

- **Bloque I.** Sentidos privilegiados de la noción de empleo desde la preparación académica

EPISODIO 1		Empleo como actividad motivada por el placer	
Día 1		Generación de Padres (Loli y Agustín) conversan sobre Generación de Hijos (Marta y Hugo)	
Plano de Exploración		Brecha generacional sobre brecha de género	
Tema de Discusión		<i>Importancia de la preparación escolar para encarar el problema del empleo</i>	
Objeto de Discusión: Marta (hija)		Duración: 1'06"	
(1)	Loli	Yo creo que le gusta psicología y se ha metido en ciencias ahora, porque tiene que hacerlo por ciencias, y la verdad le está costando bastante trabajo pero si es lo que a ella le gusta es lo que tiene que hacer porque... [esperando a Agustín]	
(2)	Agustín	[interrumpiendo] hombre, yo lo veo bien si es lo que le gusta	
(3)	Loli	...porque nunca se sabe en el futuro ni el y creo que por lo menos es una vocación, y es algo que tiene que hacerlo porque es lo que le gusta, simplemente. Siempre, si no le gusta una cosa y se ve forzada a ver esa cosa aunque gane mucho dinero	
(4)	Agustín	[interrumpiendo]claro, no está haciendo lo que le gusta	
(5)	Loli	no está haciendo y no va a estar nunca satisfecha, si está haciendo lo que le gusta	
(6)	Agustín	[murmurando]	
(7)	Loli	aunque gane poco dinero, yo creo que por lo menos que puede llegar a ser feliz	
(8)	Agustín	eso es muy importante para buscar una felicidad, ¿no?, el hacer algo en la vida lo que o sembrar algo en la vida que es lo que te puede gustar	
(9)	Loli	Claro	

El presente episodio se enmarca en el turno conversacional inicial, en el que la generación de padres (Loli y Agustín) discute sobre la preparación que proporciona la escuela para la futura integración de los hijos Marta y Hugo en el mundo del trabajo.

Los sujetos discursivos asumen como objeto exclusivo de la conversación a Marta, y toman como referencia principal el período formativo y educativo en detrimento del empleo, el cual sólo es mencionado por su vinculación a la economía [p3, 7]. El sentido de

empleo que construyen padre y madre en este episodio se puede definir como proceso continuo que comienza en la elección de los estudios a cursar (en el momento de la clásica distinción entre “ciencias” y “letras”), pero no concluye forzosamente con la obtención de un puesto de trabajo ni con el desempeño de éste, independientemente de si el mismo se encuentra relacionado o no con dicha elección. Ello supone una reducción del espacio intersubjetivo que parte del significado de empleo como totalidad, el cual de forma oficial hace referencia tanto a la formación académica como a la búsqueda y práctica de la profesión. Esta categoría puede pasar inadvertida, especialmente si lo que se investiga es la empleabilidad en un contexto socioeconómico como el actual marcado por una profunda crisis económica; sin embargo, a la luz de la perspectiva de género puede devenir crucial, dependiendo de si del análisis de episodios que tengan como objeto al hijo se desprende de forma similar a como sucede con la hija una reducción del espacio intersubjetivo para su posicionamiento, o si por el contrario se trascienden los límites simbólicos de éste.

Las transcripciones de éste y otros episodios a lo largo de todo el análisis hacen patente que, cuando el objeto de la comunicación es Marta, la noción de empleo es completada en cualquier momento de esa línea continua y progresiva sin conseguir ir más allá del vínculo asociativo con el desempeño de una profesión. Este límite es coherente con el hilo conductor que determina el nivel de intersubjetividad, representado por el acuerdo en considerar el ejercicio profesional como actividad legitimada por el placer que genera su desempeño. El límite final-conclusivo se encuentra muy difuso y ni siquiera se llega a esbozar a lo largo del episodio: ningún uso del futuro simple, en ningún momento se recrea una situación futura y nunca se vincula a Marta con un puesto de trabajo determinado. Paralelamente se establece una equivalencia entre trabajo y dinero en la que existe acuerdo entre ambos interlocutores. Por contra, padre y madre, al referirse a las acciones que son objeto del tema de conversación sugerido, evitan nombrar los verbos “trabajar” o “estudiar”, mostrando preferencia por el uso de “hacer”.

Las referencias son constantes, por el contrario, a la formación: «le gusta psicología» [p1]; «se ha metido en ciencias» [p1]; «sembrar algo en la vida» [p8]. Consideramos particularmente ilustrativo el uso de la metáfora “sembrar” en la última referencia citada, pues ésta forma parte de una estrategia discursiva llevada a cabo de forma explícita por el padre, aprobada y confirmada de forma implícita por la madre, por la que se elimina la frontera que distingue las lógicas privilegiadas en los espacios del empleo (referente

discursivo planteado por el investigador) y la formación. Ello permite al sujeto discursivo beneficiarse de esta confluencia espacial que se justifica por la posición aledaña que ocupan ambos espacios para asentar la acción en una sola de las partes (la definida por las lógicas formativas), la cual, paradójicamente, es opuesta, no a la práctica del trabajo de acuerdo a la relación lógica “formación especializada-puesto de trabajo específico”, sino al ciclo vital en general. En otras palabras, como se verá a lo largo del análisis, la autorrealización de Marta a ojos de sus padres no parece pasar necesariamente por la asunción de un papel activo en la actividad principal en la provisión de prestigio y reconocimiento en una sociedad posindustrial (el trabajo). Otra prueba de ello, como subrayábamos en el ejemplo citado en primer lugar, es que en ningún momento padre o madre hacen referencia a la profesión (psicóloga), sino a la titulación (psicología), lo que pone de manifiesto una expectativa para la hija centrada en la culminación de unos estudios determinados que es independiente del desempeño de las diferentes profesiones a las que éstos se encuentran asociados. Como veremos, cuando es el hijo objeto de estudio, aun encontrándose éste por su juventud más distanciado del período laboral, se habla explícitamente de profesiones y no de titulaciones.

Igualmente en este sentido, insistimos en subrayar el uso que padre y madre hacen del verbo “hacer” (sin negociación previa, el acuerdo se presenta como absoluto), presente siete veces a lo largo del episodio, cuyo sentido dado es el de actividad formativa, es decir desprendido de su vínculo con el problema del empleo (que era el tema de conversación propuesto). Como todo verbo, “hacer” representa una acción, que en este caso es integrada para su realización dentro del espacio simbólico que construyen mutuamente padre y madre. En este episodio queda clara la posibilidad expuesta en el capítulo 2 de que el sentido dado a una acción determinada a través del enunciado, aunque en este caso se trata de un verbo, delimite tanto contenido como perímetro del espacio discursivo. En este sentido, la frontera flexible que define la acotación temporal que situamos en el futuro viene explicitada por el sentido dado a dicho verbo hacer. El significado oficial de “hacer” en respuesta a una pregunta de este tipo puede ser, en términos formales, el de estudiar o trabajar; en el contexto construido por los dos interlocutores tomando como objeto a la hija, sin embargo, el sentido dado a “hacer” sirve para acondicionar la textura simbólica así como para dar forma al perímetro de un espacio que se diluye en los confines del apartado escolar, en su zona de tránsito hacia el mundo laboral, pero sin llegar a entrar en él.

La delimitación estática del espacio discursivo se lleva a cabo a través del significado inamovible otorgado al sustantivo “empleo”. El episodio es iniciado y concluido por Loli, y a lo largo del mismo existe un consenso entre interlocutores en el sentido dado al citado término. Ello no es en absoluto de extrañar, pues a lo largo de toda la conversación es la madre quien que asume la responsabilidad en lo que respecta a los asuntos escolares, lo que resulta compatible con uno de los mandatos de género más presentes en las sociedades posindustriales. Desde la primera producción discursiva a cargo de Loli, la cual sirve para dar inicio a la conversación, no sólo se establece el objeto de la misma (Marta), sino que también se establece el consenso en torno a la noción de empleo, lo que se lleva a cabo sin negociación previa, aspecto que nos lleva a pensar que una negociación al respecto entre padre y madre precede a nuestro experimento. En otras palabras, la noción de empleo construida tomando como referente a la hija presenta un carácter histórico en esta familia, lo cual, por otro lado, se mantiene dentro de la absoluta normalidad. Dicho consenso es ejemplificado por la figura del padre, quien refuerza el sentido dado desde intervenciones cortas tales que murmullos afirmativos o interrupciones orientadas a matizar positivamente las argumentaciones de la madre [p2, 4, 6].

Por otro lado, es reseñable que, a pesar de la estabilidad y el consenso constatados, la conversación sufre un salto en el marco temporal que encierra el espacio intersubjetivo en torno al significado “empleo”, salto relevante en tanto sirve para salvar la puesta en práctica del empleo asociada a la hija (que representa precisamente el objeto de la pregunta): de una visión del empleo situada en el momento actual (Marta cursa bachillerato) se realiza una ampliación que abarca el resto de su ciclo vital, pero evitando la esfera laboral en sí. Loli ejemplifica este salto a partir de la introducción de un futuro de intención a continuación de un presente continuo [p8], momento decisivo en el episodio pues establece un cambio de orientación del período escolar al momento pos-laboral que se mantiene hasta la conclusión. En otras palabras, el espacio intersubjetivo que se recrea por padre y madre tomando como referente el empleo no logra ser situado en su espacio temporal natural (la carrera profesional entendida como trayectoria vital pautada por el ejercicio de las distintas actividades laborales), sino sobre periodos bien anteriores, en los que se focaliza en un tipo de formación que no desemboca necesariamente en la práctica del trabajo, bien posteriores, en los que la carrera profesional de la hija ha sido concluida y totalizada como significado.

En definitiva, si bien el empleo en esta familia es reconocido como pilar en principio necesario para la autorrealización de la persona, cuando es la hija quien es tomada como objeto, éste nunca aparece discursivamente representado como proceso dinámico de acuerdo a los distintos sentidos sino como significado estático totalizado. Este nuevo formato le permite abandonar su zócalo natural para desplazarse a otros espacios compatibles con aquéllos previstos por los mandatos de género, los cuales aparecen caracterizados precisamente por incluir al empleo como práctica no obligatoria y por tanto secundaria, definición perfectamente conciliable con la prioridad de definir las actividades vitales que en ellos tienen lugar de acuerdo al mero placer de llevarlas a cabo, lo que concuerda con el sentido dado al término por los padres estudiados. La característica fundamental de los espacios intersubjetivos en los que padre y madre ubican el término empleo cuando toman como objeto a su hija es que dichos espacios tienden a privilegiar la definición de los actores que acogen desde la temporalidad, más que desde el espacio físico concreto en que tiene lugar una acción definitoria en tiempo real, como representan los períodos vitales atribuidos a la juventud, adolescencia, pos-adolescencia o jubilación, pero también algunos definidos por la actividad pero igualmente integrados en la temporalidad, como es el caso del rol de estudiante. En todas estas definiciones de los actores, esta dimensión temporal preeminente durante el proceso de situacionalidad que encuentra como objeto a estos mismos, pone en juego actividades que coexisten a la actividad laboral, pudiendo darse una compatibilidad con esta última, pero también una entrada en conflicto o incluso un solapamiento total. Resulta evidente que, para un así definido trabajador o trabajadora, la actividad laboral es su ocupación principal, no así en el caso de un joven, pos-adolescente y mucho menos para un estudiante. Ello nos permite constatar que los significados se construyen junto a una completa dimensión espaciotemporal sobre la que son situados y puestos en práctica, siendo relevante la privilegiación de una de las dos dimensiones (espacialidad o temporalidad), lo que hace particularmente adecuado el abordaje actual de estas dinámicas por su integración en el marco de la cambiante sociedad de la información.

El empleo, pues, como sucede probablemente en una mayoría de familias en nuestra sociedad, es entendido por estos padres como el ensamblaje entre la vida escolar y el final de la vida activa. Estos tres tramos no aparecen en ningún momento solapados, lo que nos permite defender que cada uno de ellos representa la actividad principal en cada delimitación discursiva del espacio intersubjetivo recreado. Es relevante en relación al género, pues, que en ese cambio de orientación del discurso que mantiene tanto referente

(el centro escolar) como objeto de la conversación (la hija), el posicionamiento de este último por parte de padre y madre se haga desde la incertidumbre que rodea su paso por el mundo del trabajo. El uso continuado de enunciados condicionales por parte de ambos interlocutores (presencia de “si” condicionales, tiempos condicionales y subjuntivos, oraciones adversativas...), así como su unidireccionalidad discursiva (Marta es el único objeto del episodio), permiten extraer la incertidumbre como característica ya concluida sobre el objeto discursivo de la conversación. Ejemplos de ello por parte de Loli son: «yo creo que le gusta psicología» [p1]; «pero si es lo que a ella le gusta» [p1]; «porque nunca se sabe en el futuro» [p3]; «siempre, si no le gusta una cosa» [p3]; «aunque gane poco dinero» [p7]; «si está haciendo lo que le gusta» [p5]; «puede llegar a ser feliz»[p7]. Por parte de Agustín encontramos: «si es lo que le gusta» [p2].

A lo largo de toda la secuencia se hace un único uso del presente de subjuntivo (Loli: «aunque gane poco dinero» [p7]), el cual en este caso no actúa con valor de futuro sino de incerteza o suposición. En este sentido podemos defender que la textura del espacio simbólico construido intersubjetivamente se encuentra preñada de incertidumbre, incertidumbre que, en cambio, aparece como concluida por los sujetos sobre el objeto de la conversación (Marta) en su orientación hacia el futuro próximo. Ello resulta significativo para el estudio de la intencionalidad persuasiva por parte de los padres (en este caso actuando como frente común) para la definición y establecimiento de acotaciones temporales en el espacio intersubjetivo, durante los procesos de posicionamiento del objeto de discusión en la consecución de objetivos (en este caso, educativos en la asociación entre formación y empleo), lo que nos impulsa de acuerdo con Latour (2007) a focalizar nuestras intenciones analíticas en las asociaciones, así como continuar permitiendo a los actantes la construcción de sus propias categorías.

Resulta igualmente reseñable el hecho de que la incertidumbre pivote sobre la asunción de que Marta ganará poco dinero, lo que no representa un impedimento para sus padres para que ésta logre la “felicidad” a lo largo de su vida [p7]. Es decir, la felicidad para esta hija no sólo es independiente sino que parece situarse por debajo («por lo menos puede llegar a ser feliz») del principal incentivo (la capacidad de consumo) que otorga la actividad pública por excelencia reconocida en una sociedad posindustrial (el trabajo).

Creemos, no obstante, que, por sí misma, la incertidumbre explicitada por padre y madre al posicionar a su hija en el contexto del trabajo, excluyendo incluso la representación

del desempeño del mismo por parte de ésta, no es suficiente para concluir que la noción de empleo supone una orientación para el posicionamiento generadora de desigualdad en esta familia, independientemente de que pueda aparecer como indicio de peso a la luz del mandato de género según el cual son los hombres quienes deben asegurar la estabilidad económica de la familia, a la que se accede, por lo general, desde el desarrollo profesional. Sí nos permite concluir que estamos ante un elemento generador de desigualdad en esta familia, por el contrario, el hecho, no sólo de que la actividad profesional que padre y madre adscriben a la hija aparezca determinada por la elección de los estudios adecuados para su desempeño, sino que esta última no responda, al menos aparentemente, pues no son consideradas por los actores titulaciones tradicionalmente asociadas a profesiones altamente remuneradas, a condicionantes socioeconómicos que definen la realidad pública y política (contexto de crisis económica, revolución tecnológica, paro juvenil, empleo precario...).

Por otra parte, observamos que conforme la conversación es enmarcada por padre y madre en el contexto temporal inmediato, el significado que se atribuye por evidente consenso al término “empleo” cuando se trata de posicionar a la hija es el de actividad en cuyo desempeño debe prevalecer el placer y el gusto personal, y no los imperativos económico-materiales, cuya responsabilidad parece recaer de parte de los hombres (como trataremos de comprobar en el análisis de próximos episodios). Prueba de ello es que durante el salto temporal ya mencionado entre el contexto inmediato y el ciclo vital de Marta, el padre [p8] hace referencia a la autorrealización personal plena (“la búsqueda de la felicidad”), remachando tanto el desmarque que dicho fin lleva a cabo respecto al dinero por boca de la madre [p3, 7] como su conciliación con el gusto personal. En términos más coloquiales, la solución a la problemática planteada (“la preparación escolar para encarar el problema del empleo”) no pasa en este caso por que los estudios escogidos tengan o no salida profesional, dado que aquí la salida, a diferencia de lo que se suele asociar a los hombres y como trataremos de poner de manifiesto en este caso cuando el objeto sea Hugo, es contemplada también “hacia dentro” (es decir, de vuelta a la familia), por lo que no es equivalente a futuro o autorrealización personal. Cabe destacar el uso del verbo gustar orientado directa o indirectamente a la posición de Marta hasta en ocho ocasiones, cinco por parte de Loli y tres por parte de Agustín, estando presente en seis de las ocho producciones verbalizadas que componen el episodio (con la única excepción de [p7 y 9]).



Igualmente, consideramos significativo el uso de los tiempos verbales, pues confirma lo comentado con anterioridad: el escenario intersubjetivo del presente episodio se recrea en un espacio que parte del presente cronológico y se construye orientado a un futuro muy próximo (un año vista), diluyéndose más allá de estos límites discursivos. En este sentido, los interlocutores sitúan a su hija en una posición colindante al límite que construyen como comienzo del espacio que da forma a su sentido de “empleo”, lo que llevan a cabo a través del uso del Pretérito Perfecto Compuesto o pasado próximo («se ha metido en ciencias ahora» [p1]).

EPISODIO 2		Incertidumbre
Día 1	Generación de Padres (Loli y Agustín) conversan sobre Generación de Hijos (Marta y Hugo)	
Plano de Exploración	Brecha generacional sobre brecha de género	
Tema de Discusión	<i>Importancia de la preparación escolar para encarar el problema del empleo</i>	
Objeto de Discusión:	Marta (hija)	Duración: 0'52"
(10)	Agustín	el tema de que ahora tiene una edad muy difícil, que ha escogido unos estudios muy complicados, y que debe de apretarse el cinturón porque ella misma es consciente de lo que tiene, y esperemos de que a lo mejor ahora vaya creciendo más, que también tiene capacidad pero sabe que tiene que trabajar mucho y clavar mucho los codos y es una cosa que no es fácil, y <u>ojalá su meta que se propone la consiga</u>
(11)	Loli	hombre, yo confío en que se va a conseguir, lo que pasa es claro ahora mismo tiene la idea un poquito difusa, no está centrada
(12)	Agustín	no estudia a lo mejor lo que debería
(13)	Loli	yo creo que todos en esa edad tampoco....
(14)	Agustín	bueno, yo lo entiendo
(15)	Loli	tiene..., pero ella hace lo que puede, y hay que animarla a que hace lo que puede
(16)	Agustín	totalmente, claro

El episodio 2 sirve para ahondar en la cuestión de la incertidumbre vinculada al empleo, problemática asociada discursivamente a la hija y no concluida durante el episodio inmediatamente anterior. En esta ocasión, es todavía Marta el objeto de la conversación, aunque a diferencia de lo que sucede en el episodio 1, ahora es el padre quien no sólo inicia y concluye el mismo, sino que toma la iniciativa con objeto de completar los aspectos que a

su juicio no quedaron sentenciados en su totalidad en el momento anterior. Por otra parte, como era previsible habida cuenta el mantenimiento del objeto conversacional, el empleo sirve para texturizar un espacio que en principio precede a la praxis laboral, en concreto el espacio reservado para la formación pre-universitaria y superior de la hija.

En esta oportunidad, por el contrario, la incertidumbre ya no recae en aspectos que son consecuencia directa de la práctica de un trabajo asalariado, como es el caso de los ingresos y su relación con el acceso a la felicidad, sino que pivota en torno a una noción de trabajo escolar entendida desde el esfuerzo y la implicación personal. Ya no se trata, pues, como se subrayaba durante el análisis anterior, de que los estudios que estos padres asocian indisolublemente a un futuro profesional determinado sean del agrado y el interés de Marta, sino de que ésta demuestre la capacidad de realizarlos con suficiencia. Es decir, aquí la incertidumbre ya no sirve para justificar un nivel de ingresos menor que parece independiente del acceso a la felicidad, pues en este aspecto existe ya consenso entre padre y madre, como manifiesta el hecho de que la cuestión quede concluida en el episodio anterior, siendo ahora su nuevo significado dado por sentado por ambos interlocutores. El desplazamiento del espacio texturizado por el significado dado conjuntamente a la noción de empleo cuando el objeto de la conversación es Marta, el cual tiene lugar desde su práctica natural hasta el período asumido como inmediatamente anterior por la sociedad en que se integra esta familia (la educación superior), transforma a la práctica del trabajo remunerado en una actividad cuando menos no obligatoria (aunque probablemente deseable) en el ciclo vital y profesional de la hija. Ello convierte en necesario comparar la construcción que padre y madre hacen del espacio intersubjetivo tomando como eje de significado el empleo cuando el objeto de la conversación es Hugo.

Otro de los aspectos que sobresale al comparar este episodio con el anterior es que, en este último, padre y madre no sólo consensúan la construcción del espacio texturizado por el empleo utilizando como coordenada temporal el período que precede al significado de empleo tal y como aparece en el diccionario, es decir dan un nuevo sentido al espacio que circunda al término, sino que también están de acuerdo en el principio que dota de sentido a su puesta en práctica (empleo no como actividad necesaria y obligatoria en una sociedad posindustrial, sino motivada por el placer de realizarla). En el caso del episodio 2 no existe acuerdo en este último aspecto. Si bien padre y madre coinciden en alejar el

empleo de su puesta en práctica, el episodio se ve marcado por la oposición de la madre al planteamiento de dudas sobre los resultados de la hija por parte de Agustín.

Es reseñable que en el episodio primero inicio y conclusión corran a cargo de Loli, quien emplea sus enunciados para exponer los argumentos desde los que ubica el problema del empleo en unos estudios determinados (psicología), argumentos que son reforzados en todo momento por Agustín, manteniendo ambos una postura que se manifiesta inalterada de principio a fin. En el caso del episodio segundo es Agustín quien inicia y concluye, topándose sin embargo con la oposición firme de su esposa que le hace cambiar radicalmente de postura. En concreto, Agustín corrige a lo largo de sus cuatro intervenciones su trayectoria discursiva de forma perfectamente gradual hasta hacerla conciliar con la de su mujer, lo que tiene lugar concatenadamente del siguiente modo: 1) Exposición de dudas e incertidumbre, particularmente evidentes en expresiones como «a lo mejor» u «ojalá» así como de tiempos subjuntivos como «esperemos», «vaya creciendo» o «la consiga», en torno a la implicación de su hija en los estudios [p10]; 2) resistencia a la réplica de Loli, manteniendo el uso de expresiones como «a lo mejor» y tiempos condicionales («lo que debería») [p12]; 3) claudicación temprana parcial a la postura de su esposa [p14]; 4) claudicación total a los argumentos de Loli [p14].

Por otro lado, Loli pone en marcha con resultado positivo una estrategia discursiva de tipo persuasivo de extrapolación del objeto conversacional, el cual, por momentos, pasa de ser Marta a un colectivo histórico indeterminado, “todos”, en el que también se encuentran ellos mismos como padres [p13]. La intencionalidad de dicha estrategia parece encontrarse orientada a la devolución de parte de la responsabilidad sobre el rendimiento de la hija a padre y madre. De este modo, Agustín plantea inicialmente el problema desde la alusión a fuentes de incerteza definidas por condicionantes exógenos y, por tanto, fuera del alcance y la responsabilidad de los padres, tales que «una edad difícil» o «unos estudios muy complicados» [p10], a lo que Loli responde apelando a una obligatoria implicación de los padres justificada por la identificación personal de ésta y éste con esos colectivos planteados por el padre como exógenos. El análisis de esta negociación deja entrever, a tenor de la ligera resistencia de Agustín [p12], mediante la que parece tratar de desmarcarse de combatir personalmente el determinismo exógeno expuesto al inicio [p10] para depositar esta responsabilidad exclusivamente en la hija, así como desde la falta de implicación personal mostrada en la resolución del problema, que los argumentos del propio Agustín, en tanto

que padre, no gozan de tanta legitimidad como los de la madre en el espacio discursivo vertebrado en términos educativos y formativos.

El análisis de este pasaje nos da la oportunidad de comprobar cómo estos padres construyen un acuerdo cuando el objeto discursivo es la hija y el referente es una noción de empleo trasladada a su, necesario para Agustín y Loli, período formativo previo. Obviamente, nuestro propósito no es generalizar a partir de un único caso, pero sí comenzar a recabar elementos discursivos válidos para la articulación de las estrategias trazadas por padre y madre en los procesos de negociación, con objeto de llevar a cabo comparaciones con episodios en los que objeto y referente son diversos. Salta a la vista aquí que, si bien el empleo entendido como significado neutro es inherente a la vida pública de las personas, habilitada ésta en una sociedad patriarcal para que los hombres ejerzan “naturalmente” su dominio de acuerdo a factores como la competitividad, en este caso particular el término sufre un traslado discursivo a la dimensión educativa, en el marco de la cual es concedida a las mujeres todo un paquete de responsabilidades sin vocación pública, apareciendo éstas por lo general asociadas a las emociones, los cuidados, el conocimiento espontáneo y lo doméstico.

No es de extrañar, pues, que en ambos episodios la madre busque la legitimidad para sus argumentos lejos del espacio público de la competitividad, o que, paralelamente, y en este caso al igual que el padre, trate de proteger a su hija de los peligros que la vida pública reserva a las mujeres. Ello, creemos, justifica la autoridad de la madre constatada por la influencia sobre las respuestas del padre, en especial en el episodio 2 [p12, 14, 16], en la recreación de un espacio discursivo para la hija vertebrado por los significados en relación a la formación que ambos sujetos discursivos atribuyen a esta misma. Igualmente, ello sugiere un reparto de responsabilidades tradicional según el cual el apartado educativo, como acabamos de constatar, correría a cargo de la madre mientras que el del empleo, entendido como trabajo remunerado, lo haría a cargo del padre. De nuevo, el análisis de la construcción discursiva que se realiza al respecto para el hijo se revela esencial para extraer conclusiones en relación a la puesta en práctica dinámica de actitudes de género por parte de padre y madre, lo que llevamos a cabo desde el análisis del episodio 3.

EPISODIO 3		Empleo como obligación
Día 1	Generación de Padres (Loli y Agustín) conversan sobre Generación de Hijos (Marta y Hugo)	
Plano de Exploración	Brecha generacional sobre brecha de género	
Tema de Discusión	<i>Importancia de la preparación escolar para encarar el problema del empleo</i>	
Objeto de Discusión:	Hugo (hijo)	Duración: 2'10"
(17)	Loli	¿y a Hugo qué le gusta?
(18)	Agustín	Hugo...
(19)	Loli	él es algo más complicado, él es muy creativo...
(20)	Agustín	exactamente, le gustan cosas también que yo veo que es todavía muy pequeño, que será muy bonito, que <u>ojalá que dentro de 5 años más siga pensando igual y su meta se la marque</u> y se lo curre entiendes pero Hugo todavía es muy pequeño para él tener decisiones tan importantes como esa
(21)	Loli	nosotros podemos ver para lo que creo que está un poquito más pero vamos
(22)	Agustín	no sé hasta qué punto como está la cosa hoy
(23)	Loli	desde luego <u>informático</u> no...
(24)	Agustín	¿no? <u>informático</u> , ¿no?
(25)	Loli	<u>Informático</u> ..., ¿verdad? [risas] ¿y <u>detective</u> ? ¿tú que crees?
(26)	Agustín	<u>detective</u> yo creo que no [risas] <u>detective</u> no porque se le va una cosa para algo y vaya tela para encontrarla [risas]
(27)	Loli	pero..., pero de cosas de creatividad, arte y eso yo creo que sí
(28)	Agustín	también le gusta, lo que pasa es que no...
(29)	Loli	<u>y que le gusta, y además aunque no es una cosa que tenga mucho futuro</u>
(30)	Agustín	lo mismo que la pintura y el dibujo, le encanta porque dibuja muy bien muy bien eso no es nuevo y dibuja estupendamente y pero claro es una cosa que el dibujo, la pintura es una cosa [...]
(31)	Loli	Bueno pero eso, quién sabe
(32)	Agustín	que no tiene mucha <u>salida</u> , sin embargo es un arte que yo no lo veo <u>pagado</u>
(33)	Loli	pero ahora mismo aunque él por ejemplo hemos dicho el ejemplo de informática, informática no pero después hoy en día que todo el mundo está con el tema de las tecnologías que hay programas para todo incluso el ser creativo en el tema informático también lo puede hacer y... y también tiene es una cuestión que puede tener <u>salida</u> .
(34)	Agustín	sí también claro
(35)	Loli	que no es todo..., sota caballo y rey, que a nosotros nos parece una cosa pero luego se pueden sacar muchas otras cosas

El episodio 3 aparece marcado por el cambio del objeto de la conversación, que pasa a ser Hugo. Ello supone la primera oportunidad para comparar el tipo de espacio intersubjetivo que padre y madre construyen para posicionar a su hijo.

La primera cuestión que llama la atención es, tal y como sucede cuando Marta es objeto de la conversación, que el significado de la noción de empleo no es negociado por Loli y Agustín a lo largo del episodio, existiendo sin embargo un consenso al respecto; consenso que aparece evidenciado en intervenciones como [p31], cuando uno de los actores, en este caso particular la madre, parece adivinar lo que su interlocutor, aquí su marido, va a decir, logrando anticiparse. Por el contrario, el espacio que texturiza el significado de empleo en este caso varía diametralmente del que se construye para situar a Marta. En concreto, el escenario que se habilita discursivamente para proyectar el futuro laboral de Hugo se sitúa, aun siendo éste más joven que su hermana, característica a la que por otro lado apelan recurrentemente padre y madre [p20, 21], en la práctica del trabajo, y más específicamente en el ejercicio de una profesión concreta.

Como se recordará cuando analizábamos los episodios en los que Marta era el objeto de la conversación, constatábamos que las menciones a la actividad laboral nunca hacían explícito el ejercicio de la profesión (el término “psicóloga” no se verbaliza en ningún momento), sino que la actividad laboral en sí era adelantada al período formativo inmediato, que de por sí devenía suficiente para representar el ideal de un ciclo vital satisfactorio, el cual se completaba de acuerdo a la construcción discursiva realizada por padre y madre de forma independiente a todo desarrollo profesional. En otras palabras, para la hija se construye un escenario laboral en torno a una titulación académica determinada (psicología y en ningún caso psicóloga), mientras que para el hijo esta construcción se lleva a cabo en torno a una profesión específica (detective e informático). Por este motivo, la elección de unos estudios determinados por parte de la hija no debía dar solución a problemáticas asociadas a la emancipación, la independencia o responsabilidad en el marco del particularmente adverso para la juventud contexto de crisis actual —no se habla de salidas profesionales o de salarios, por ejemplo, cuando sí se hace para Hugo [p32]—, sino que dicha elección debía ser conducida por el mero placer que otorga la profundización en unos conocimientos por los que, de modo independiente a su utilidad práctica, Marta se interesaba por su adecuación a unos gustos personales propios. Como explicita Loli en [p5], el gusto personal debía

conciliar para Marta la plena satisfacción para sí y el cumplimiento de las expectativas depositadas para los otros.

Esta vocación para la conducción vital, por contra, no es en absoluto universal en una sociedad como la actual, pues entra en conflicto con otras formas de autorrealización basadas en el empleo, conducidas éstas por lo general por el prestigio que otorga sobresalir en un contexto de competencia con otras personas. En este trabajo asociamos estas formas alternativas de acceso a la autorrealización personal con el espacio público reservado para los hombres desde los mandatos de género. Creemos además que los primeros hallazgos que se desprenden del presente análisis refuerzan esta idea. En el presente episodio, en concreto, se menciona hasta en seis ocasiones el nombre de una profesión, lo que tiene lugar a lo largo de cuatro intervenciones [p23, 24, 25, 26]. Dos son las profesiones verbalizadas y dirigidas al hijo, una en tono distendido y jocoso (detective) y una segunda en un sentido más ajustado a la realidad por la que se interesa la pregunta (informático). En el caso de Hugo, en detrimento de lo que ocurre cuando el objeto de conversación es su hermana, los estudios elegidos deben verse correspondidos con salidas profesionales consideradas adecuadas y válidas fundamentalmente por su remuneración económica [p32]. Cabe destacar igualmente que, en las dos posibles ocupaciones atribuibles al hijo, incluso cuando se habla de “detective” con la única intencionalidad aparente de crear un ambiente cuidadoso con el más pequeño de la familia, no sólo se tratan profesiones específicas sino también ocupaciones típicamente masculinas, tanto en un sentido de representación simbólica como piezas de nuestro imaginario cultural (como ponen de manifiesto de un modo evidente, por ejemplo, los roles protagonistas en innumerables novelas y cintas cinematográficas actuales en los que el detective tiene cabida de forma exclusiva como hombre), como en un sentido real estadísticamente descriptible (las facultades y escuelas de informática siguen encontrándose copadas de hombres, en algunas de las profesiones relacionadas, como programador, la masculinización se toma casi como una realidad natural). Tanto padre como madre insisten en la corta edad de Hugo para la toma de este tipo de decisiones [p20], reafirmando la necesidad de que sean los progenitores quienes lo orienten en ese proceso [p21, 22], lo que llevan a cabo desplegando ante él el horizonte profesional que consideran más adecuado para un hombre que presenta unos aún precoces intereses personales.

Por otra parte, estos padres asumen la profesión de informático como la única considerada seriamente para situar al hijo en un futuro más o menos próximo. A este respecto, llama igualmente la atención que se trate de una ocupación que por sí misma puede servir para dar una respuesta al tema de conversación propuesto (“Importancia de la preparación escolar para encarar el problema del empleo”), pues obviamente muchos de los perfiles profesionales que demanda la sociedad de la información guardan relación con la informática.

Lo que nos interesa subrayar ahora, por el contrario, es que cuando Hugo es el objeto de la conversación, contrariamente a lo que sucede cuando lo es su hermana, la práctica profesional se convierte en un imperativo, en el sentido en que padre y madre no contemplan un futuro satisfactorio para su hijo ajeno a dicha actividad. Ello implica directamente que la solución al problema del empleo tomando como impulsor el placer que produce la realización de unos estudios que concilian un interés particular, como representaba la estrategia que padre y madre tejían conjuntamente para Marta, tiene que verse transformada en este caso, habida cuenta que el trabajo, al margen de que su ejercicio pueda resultar más o menos placentero, es considerado por el padre y la madre estudiados una actividad absolutamente necesaria y obligatoria para Hugo, lo que entra en principio en conflicto con ese principio de placer que regía para su hermana, pues ello obviamente altera todo el sistema de prioridades construido para la hija. El placer, en definitiva, ya no aparece ligado subjetivamente a unos estudios, sólo citados de forma muy tangencial y refiriéndose al ejemplo anterior de la profesión por la madre en [p33], sino objetivamente a la eficacia mostrada en el trabajo, este último medible en base a su remuneración económica.

Esta última cuestión es particularmente significativa, pues no sólo hace explícita una expectativa para el hijo de autorrealización a través del placer que produce la obtención de prestigio social, este último accesible mediante el desempeño exitoso de un tipo de profesión determinado, sino que además el prestigio obtenido hace del placer una propiedad objetivamente evaluable, integrándose en una racionalidad general que objetiva la realidad social de la que quedan excluidas en mayor medida las mujeres. Aquí el placer que legitima la autorrealización personal ya no aparece ligado al gusto de dedicarse a una actividad encuadrada en un área de interés particular sino a la obtención de prestigio público, el cual es accesible pero sobre todo evaluable siguiendo un método particular, el racional, en un proceso por el que se legitima en términos sociales una única objetividad.



Ello nos invita a definir la desigualdad, no en la realidad en sí, pues siguiendo estos métodos ésta sólo puede asumir dimensiones de totalidad desigual para los individuos que acoge, sino en las formas que una sociedad posindustrial prevé para producir y evaluar, y con ello legitimar, una objetividad determinada. Estas formas aparecen irremediabilmente conducidas por una particular noción de ciencia que se ocupa de otorgar la propiedad de realidad también a los rasgos y características puramente humanos, y que, hasta ahora, se había caracterizado por mantener la distinción entre sujetos y objetos típica de las ciencias tradicionales.

De acuerdo con Habermas (1987a) o Flecha (1997) entre muchos otros autores y autoras, la intervención educativa orientada a la igualdad debe pasar irremediabilmente por el trazado de la equivalencia entre sujetos y objetos. Sin embargo esta distinción se mantiene en la familia estudiada: la posibilidad de evaluación objetiva de que son objeto los resultados del hijo supone la llave de la puerta que da acceso al prestigio reservado para este mismo, deviniendo dicho prestigio fuente primaria de satisfacción. Esta posibilidad no se aprecia cuando el objeto conversacional es Marta, pues el concepto de satisfacción que se construye para ella por el hecho de ser mujer no es medible, calculable o perceptible como progresión, siendo relegado por su inmutabilidad (el significado estático de hacer lo que a una le gusta elimina toda valoración dinámica por su puesta en práctica) a un segundo plano y recluso por su subjetividad al ámbito privado.

– **Análisis Gestual**

La secuencia comparativa pone de manifiesto desde distintos ángulos el uso distintivo para hija (lado izquierdo) e hijo (lado derecho) que desde el lenguaje corporal hace el padre de la interjección “ojalá”, en la proyección discursiva del futuro de ésta y éste. En concreto, la secuencia de la izquierda viene referida a [e2:p10], mientras que la de la derecha a [e3:p20], ambas analizadas en líneas anteriores. La visualización del vídeo del experimento nos ha permitido constatar una

**OBJETO: Marta**



1



2



3



4

**OBJETO: Hugo**



a



b



c



d

tendencia en Agustín hacia pautar muy marcadamente su discurso con brazos y manos, especialmente con aquéllos miembros de su lado derecho, tendencia no tan explícita en ninguno de los otros participantes. Movimientos verticales de los brazos en ambos sentidos, coordinados o no con su opuesto, efectos sonoros con las manos como chasquidos de dedos, palmas o incluso golpes en la mesa con la palma abierta o el puño cerrado, y gestos que distinguen el movimiento de la detención o parada, son realizados por Agustín de forma recurrente.

El caso que nos ocupa representa una oportunidad inmejorable para el análisis de este tipo de gestos desde la perspectiva de género, pues los discursos que éstos sustentan coinciden temáticamente pero difieren objetualmente, siendo el rasgo diferenciador el sexo de los individuos en torno a cada uno de los cuales se construye el discurso. La transcripción de los discursos verbalizados de las secuencias que ahora analizamos cuando el objeto es Marta y cuando lo es

Hugo puede parecer muy similar: «y ojalá que su meta que se propone la consiga.» (para la hija); «que ojalá que dentro de 5 años más siga pensando igual y su meta se la marque y [...]» (para el hijo). El análisis de las meras transcripciones aportaría algunas pistas que mejorarían nuestra comprensión de la problemática estudiada. Por ejemplo, el uso del nexos vinculante que representa la conjunción copulativa “y” al inicio de la producción orientada a Marta, y el hecho de que ésta sirva para finalizar la intervención de Agustín y en este caso cerrar su enunciado, nos aporta pistas sobre la voluntad de concluir adelantando una atribución de incertidumbre sobre las actividades de su hija que, como se ha visto durante el análisis del discurso verbalizado de este episodio, servirá para nutrir la línea argumentativa principal a lo largo del mismo; extraer el enunciado dirigido al hijo del contexto en que tuvo lugar la puesta en práctica discursiva, por su parte, podría, en nuestra opinión de manera inexacta, llevarnos a interpretar “ojalá” como incertidumbre y duda, pero también como deseo positivo sobre el resto de acciones que el padre enumera a continuación. Se perciben tras estos ejemplos dos sentidos principales asociables a los citados enunciados: un tipo de “ojalá” que pivota sobre la duda, incidiendo en ésta con mayor firmeza que la que se emplea desde términos como “quizá”; y un sentido de “ojalá” sustentado en el deseo, buscando incidir en éste con mayor firmeza que la obtenida con expresiones como “a lo mejor”<sup>1</sup>.

Creemos que el análisis del lenguaje corporal ayudará a mejorar nuestra comprensión sobre la construcción y habilitación de un espacio futuro tanto para Marta como para Hugo accesible desde la escuela. De nuevo, no buscaremos tanto descifrar el significado concreto que Agustín trata de reafirmar con sus gestos, sino sobre todo comprender en qué medida éstos sirven para dotar de conclusividad al argumento, quedando de este modo éste “empaquetado” y listo para que otra persona pueda apropiarse de él.

Comenzando por la columna de la izquierda, que capta un momento del discurso de Agustín en que el objeto es Marta, observamos cómo el brazo derecho de Agustín es articulado desde delante hacia detrás (capturas 1, 2 y 3) hasta en dos ocasiones, al tiempo que verbaliza la proyección del futuro de su hija tras su paso por la institución educativa. Para concluir la intervención, extiende el brazo derecho con el codo apoyado sobre la mesa y la mano semiabierta y se encoje sobre el hombro derecho, provocando la reacción inmediata de Loli [p11]: «hombre, yo confío en que lo va a conseguir [...]». Como decíamos, el objetivo no es tanto subrayar la evidente incertidumbre con la que el padre tiñe el porvenir de su hija desde el análisis de su implicación personal actual, pues creemos que esa incertidumbre no es aplicada específicamente por su condición de mujer, sino que responde a una manera determinada que tiene el padre en este caso de evaluar la actitud hacia los estudios de su hija. Enunciados posteriores como [p12] ponen de manifiesto de forma explícita la falta de implicación denunciada, sirviéndose Agustín de éstos, como se ha dicho, para justificar la incertidumbre depositada sobre el futuro de la hija. Es en esta evaluación que realiza el padre y que sustenta su argumento principal (que la producción tenga lugar después de la secuencia objeto de análisis es intrascendente para nosotros, pues desde la perspectiva aplicada forman parte del mismo enunciado) donde creemos radica la verdadera desigualdad de género, pues la incertidumbre sobre el futuro de las mujeres en edad escolar en la esfera pública representa un problema educativo generalizado en nuestra sociedad, frente a la obligatoriedad que tienen los hombres de afrontar un futuro profesional fuera del marco doméstico. Esta última idea parece coherente con la insistencia de Agustín por dibujar a través de sus gestos un espacio hacia atrás.

El contraste con el lenguaje gestual que acompaña a la producción discursiva que toma a Hugo como objeto nos ayuda a entender esta diferencia. La columna de la derecha muestra dos fases: una primera en la que Agustín da una dirección, una orientación y un canal a la actividad escolar actual de Hugo, y una segunda que podríamos denominar de empuje y encaje en el interior del canal creado. En ambos casos, los movimientos se producen de manera muy firme hacia delante. El primero de ellos (capturas a y b), como sucedía en el caso de Marta, se realiza con el brazo extendido, siendo repetido hasta en dos ocasiones. Su orientación, sin embargo, es contraria a como lo era con Marta, dirigiendo el brazo desde dentro hacia fuera y marcando este movimiento a partir tres pasos. El segundo (capturas c y d) se produce con la palma de la mano totalmente extendida y

<sup>1</sup> Consideramos reseñable la comparación de los términos empleados en este ejemplo con los de otras lenguas, en especial con el italiano, donde una sola palabra (“magari”) es al mismo tiempo el equivalente más próximo a los significados oficiales de “ojalá” y “a lo mejor” del español

señalando hacia el frente, articulada por el desplazamiento de dentro afuera del brazo. Percibimos globalmente ambos tipos de movimientos como una representación totalmente pautada, esto es en absoluto improvisada, de los pasos que debe seguir Hugo para integrarse en un espacio profesional futuro que se plantea como obligatorio para él. Consideramos estos gestos compatibles con la proyección de un futuro que no tenía lugar cuando el objeto discursivo era Marta.

Respecto al resto de actores, en especial la generación de hijos, consideramos reseñable que ni éste y ésta mantengan la mirada a su padre cuando el objeto es Marta, sí prestando atención a través de este gesto cuando el objeto es Hugo.

- **Bloque II.** Las actividades extraescolares en la conciliación del porvenir que trasciende a la etapa educativa

EPISODIO 9		Conciliación entre actividad escolar y actividad extraescolar	
Día 3		Mujeres (Loli y Marta) conversan sobre Hijos (Marta y Hugo)	
Plano de Exploración		Brecha de género sobre brecha generacional	
Tema de Discusión		<i>Proyección del ciclo vital de hijo e hija a través de las actividades extraescolares</i>	
Objeto de Discusión: Marta (hija)		Duración: 1'00"	
(86)	Loli	si lo haces porque te gusta sí, si lo haces porque no te gusta o porque te ves obligada entonces apaga y vámonos, las cosas hay que hacerlas un poco que tú le veas “uy pues si hago esto...” un poco con interés, si no...	
(87)	Marta	[murmurando] pues a mí hay cosas que no me gustan mucho	
(88)	Loli	es un poquito..., y hay que hacerlas siempre respetando los estudios y tú ahora mismo estás en bachillerato, te está costando un poquito de trabajo, pues si ahora te metes a algo más tampoco es ahora mismo el momento, ahora si lo hubieras hecho desde más chica pues sí estarías acostumbrada	
(89)	Marta	También	
(90)	Loli	además de hecho tú ves a compañeras tuyas que hacen cosas fuera de clase y llevan desde chicas y al final les da tiempo de todo	
(91)	Marta	sí pero porque están acostumbradas a eso desde chicas, a mí me costaría ahora mucho...	
(92)	Loli	claro, claro pero cuando tú eras más chica es que tampoco querías	

El presente episodio se enmarca en el turno conversacional definido por la diada conformada por las mujeres de esta familia, madre e hija (Loli y Marta), quienes en este caso se encargan de conversar en torno a las actividades extraescolares, en concreto sobre cómo éstas afectan al equilibrio entre la participación en la vida familiar y la proyección de un ciclo vital que en un futuro concilie el apartado profesional. Como puede observarse, el orden de los episodios no ha sido expuesto de acuerdo a la cronología real en que tuvieron lugar durante el experimento, sino de modo que se pueda apreciar cómo éstos alimentan una narrativa argumentativa de acuerdo a la cual los miembros de esta familia se posicionan y son posicionados de forma particular respecto a su género.

Este episodio, el cual aparece integrado en una temática absolutamente diversa respecto a las anteriores, la de las actividades extraescolares, sirve a la madre para dar continuidad al argumento del placer e interés particular como impulsor de las actividades vitales de la hija surgido en el bloque anterior. Si ello permitía a los miembros de la diada anterior (padre y madre) ampliar el contexto laboral para situar a Marta en la antesala representada por los estudios superiores a realizar, en este caso son las actividades extraescolares de su presente escolar las que rompen el ensamblaje con el futuro proyectado, quedando unidas a un ciclo vital igualado en cuanto a motivaciones para la realización de cualquier tipo de actividad. En este episodio es la madre quien inicia y concluye, tomando como objeto a su interlocutora e hija, e insistiendo desde un primer momento en que también las actividades extraescolares deben verse conducidas por la búsqueda del placer [p86]. También en este caso, creemos, resulta apropiado contrastar si ese principio del placer y el interés personal se mantiene para las actividades extraescolares que realiza el hijo, lo que llevaremos a cabo en el análisis de otros episodios. Sin embargo, llama la atención inicialmente una composición de la situación que difiere significativamente de aquella que se daba cuando padre y madre, poseedores generacionales de la autoridad, conversaban sobre el empleo: en este caso la hija, desde su primera intervención [p87], ejerce una resistencia al significado ya concluido para padre y madre. Como mostrábamos con anterioridad, éste y ésta se servían de este significado, al cual accedían sin negociación previa, para texturizar el espacio discursivo en el que situaban sus acciones. De esta resistencia de la hija a la autoridad de sus padres surge una matización en la madre que va a marcar la aportación de este episodio a la narrativa de esta familia en torno a la problemática que nos ocupa.

La mera oposición de Marta, explicitada por la sentencia «pues a mí hay cosas que no me gustan mucho» [p87], a la delimitación que del espacio extraescolar hace para ella su madre, pone de manifiesto el corto recorrido de una proyección futura llevada a cabo desde el mantenimiento a lo largo del tiempo de una premisa situada en una actualidad: se utiliza como impulsor lo que le gusta ahora, no lo que podría gustarle en un futuro como consecuencia de una trayectoria formativa y profesional determinada, como si pudieran extrapolarse las condiciones actuales, tanto personales (Marta es todavía una adolescente) como sociales (la situación socioeconómica actual, por ejemplo), a aquéllas que se impondrían en un futuro todavía lejano y desconocido. En ningún momento, a diferencia de lo que mostrábamos en el análisis del episodio 3 en que Hugo era el objeto de la

conversación que mantenían padre y madre, se prevé por quienes ostentan discursivamente la autoridad en esta familia (la generación de padres) ningún recurso evaluativo (dinero, promoción profesional, promoción social...) para que puedan ser valoradas las actividades que Marta realiza, dado que éstas aparecen o deben aparecer motivadas por un gusto personal que parece permanecer inalterado en el tiempo, coincidiendo por este motivo su forma inicial con la final (o conclusiva). Consideramos la valorabilidad de las actividades un factor esencial en el análisis de la desigualdad, y de forma particular la de género, pues éste sirve para garantizar la inserción de las actividades en una esfera pública en nuestra sociedad objetivada como consecuencia de los mecanismos que impone una racionalidad económica.



Video-captura 1. Momento de la conversación entre Loli y su hija

Mas, por otro lado, el marco que se construye para que tengan lugar las actividades vitales de Marta no sólo aparece como inmutable en un sentido espacial, sino sobre todo temporal: en su interior, el futuro de la hija se une con el presente, por lo que su carrera profesional no puede aparecer marcada por el desarrollo, el progreso o la promoción, sino por un gusto personal que es definitivo e invariable; lo que permite trazar una equivalencia para la hija entre las actividades extraescolares y aquellas profesionales, pues éstas imponen condiciones coincidentes para aceptar a Marta como *input* (el gusto personal) al tiempo que desatienden las condiciones valorativas que definen su salida satisfactoria como conclusión a una trayectoria. Este tipo de construcciones discursivas que imposibilita la medición de las transformaciones individuales sirve para recluir a los grupos excluidos en su condición de objetos, representando ello en nuestra opinión una importante fuente de desigualdad.

La réplica inicial de Marta [p87] destruye el impulsor que padre y madre consideraban adecuado para la conducción de las actividades públicas que llevaba a cabo su hija. El argumento queda de este modo agotado. Tan es así, que en este episodio no se vuelve a hacer referencia a dicha motivación, siendo la argumentación reconducida por la madre hacia la organización del tiempo. Este argumento no es nuevo, habiéndose hecho uso de él previamente durante el desarrollo del episodio 7, el cual exponemos a continuación.

Antes, consideramos necesario describir el escenario que se despliega tras la réplica de Marta, aunque en esta ocasión no podamos hacerlo desde los enunciados de unos actores, especialmente Loli, que han decidido habilitar otros espacios para situar sus argumentos. Con su réplica, Marta expone que el gusto por una actividad determinada no representa un criterio que por sí solo sirva para resolver el problema de cómo conducir, en base a prácticas concretas, su futuro, dado que sus padres también la invitan a realizar actividades que le resultan poco placenteras. Igualmente, a lo largo de todo el experimento Marta aporta evidencias de asumir que la vida adulta impone la realización de actividades poco o nada motivadoras, como tiene oportunidad además de observar de primera mano a través de la experiencia profesional de sus padres. Por otro lado, actividades placenteras para Marta surgidas a lo largo del experimento como “dormir la siesta” son consideradas inadecuadas para sus padres. Y sin embargo, a pesar de esta evidente contradicción, padre y madre le insisten finalmente en que deje guiar sus proyectos por el citado principio de placer. Frente a ello, en ningún caso Marta ofrece muestras de vivir ningún tipo de conflicto interno, lo que nos permite afirmar que existe un entendimiento mutuo en relación a lo establecido como actividad deseable.

<b>EPISODIO 7</b>		<b>Actividades obligatorias y facultativas</b>	
Día 3		Mujeres (Loli y Marta) conversan sobre Hijos (Marta y Hugo)	
Plano de Exploración		Brecha de género sobre brecha generacional	
Tema de Discusión		<i>Proyección del ciclo vital de hijo e hija a través de las actividades extraescolares</i>	
Objeto de Discusión: Marta (hija)		Duración: 0'20"	
(77)	Marta	a mí me gustan siempre me han gustado cuando era chica y estaba en gimnasia rítmica y todo eso, y no me tendría que haber quitado porque ahora me arrepiento un poco pero <u>que me gusta</u> , lo que pasa es que ocupa tiempo de la tarde y ahora estoy en el Bachillerato y estudiando más y todo eso pues me ocupa más ¿no?	
(78)	Loli	Claro	
(79)	Marta	pero todo es organizarse y...	

En efecto, la transcripción del episodio 7, iniciado y concluido por Marta, hace explícita una línea argumentativa introducida por la misma hija, la de la organización del tiempo, a la que, con posterioridad, recurrirá la madre para superar la resistencia de aquélla al argumento principal del frente generacional detentor de la autoridad en esta familia. De acuerdo a este argumento, la hija debería verse movida a la realización de actividades en el



espacio público de acuerdo al principio del interés personal. Aquí Marta recuerda a su madre un problema que ambas comparten en la familia por su pertenencia al grupo “mujeres”, en tanto emana directamente de un mandato de género: las actividades públicas, ésas que son planteadas para la hija casi como actividades de ocio, deben aparecer motivadas por el placer, lo que entra en conflicto con las actividades privadas, que siguiendo esta lógica serían aquéllas conformadas por las obligaciones.

Frente a ello, se puede argumentar que el género no es un factor que intervenga en esta distinción particular entre los espacios público y privado, contrariamente a lo señalado por Butler (1990), Okin (1989) o Scanzoni (1979), o a lo puesto de manifiesto en los capítulos 3 y sobre todo 4 del presente trabajo, habida cuenta la previsibilidad (confirmada con posterioridad) de que los estudios sean igualmente atribuidos al hijo como obligación. Pero, nuevamente aquí, no creemos que la igualdad consista en habilitar espacios estándares para todas las personas, por lo que en este caso concreto no nos preocupa que la definición por parte de padre y madre de significados vinculados a la experiencia escolar de hijo e hija coincida. Lo que nos interesa son las orientaciones en el espacio y tiempo discursivo con que estos significados son concluidos, es decir cómo la terminación discursiva de que son dotados los mismos por parte de los detentadores de la autoridad (la generación de padres) hace de los actores *outputs* insertables con mayor o menor compatibilidad en futuros escenarios. Y en este caso, encontramos que las obligaciones académicas atribuidas a Hugo asumen una racionalidad económico-cuantitativa que las convierte en evaluables en el marco de una objetividad definida en los mismos términos, lo que garantiza su ensamblaje con la esfera laboral, espacio natural de desenvolvimiento de la racionalidad; en el caso de Marta, sus obligaciones académicas carecen de componente valorativo-racional, pues éstas aparecen conducidas por el gusto personal en el marco de una subjetividad que es entendida como opuesta a la puesta en práctica, lo que entorpece el ensamblaje con la esfera pública objetivada y favorece el retorno hacia el espacio doméstico representado por el hogar, el cual encierra tareas mucho más abordables desde las destrezas y habilidades menos racionales pero más emocionales.

Desde esta perspectiva, la definición de la escuela como espacio público o privado depende de la orientación atribuida a las actividades que realiza cada actor, siendo el sexo el rasgo fundamental que define esta orientación. En el caso de la hija, las obligaciones reservarán un “tiempo libre” en el interior del cual Marta tendrá que poner en práctica su

actividad pública; en el caso del hijo, las obligaciones quedan encerradas en el espacio público conformando un binomio indivisible que justifica la apropiación de este último por parte de los miembros del grupo hombres, como sucede con otro tipo de representaciones como la del estado-nación, reservando un eventual “tiempo libre” que abarca el interior de las paredes del hogar, lo que hace complicado que las actividades que en este último tienen lugar adquieran la propiedad de “obligación” para Hugo, recayendo del lado de las mujeres.



**Video-captura 2. Momento de la conversación entre Loli y su hija**

En este punto, creemos importante preguntarnos por los criterios que convierten para estos padres una actividad placentera en educativamente deseable. Se atisba aquí, aunque el análisis de este episodio por sí solo no logre confirmarlo, una primera distinción entre lo público y lo doméstico, entendiendo este segundo espacio como un lugar en el que la libertad de la hija se ve restringida por la tutela. Este carácter tutelado que estos padres reafirman para el ámbito doméstico de la hija, incluyendo aquí la actividad que se lleva a cabo en el centro escolar o bajo la influencia de éste, impide que Marta se convierta en sujeto de las prácticas que en ese espacio se sitúan, lo que invalida ese principio de placer. La distinción entre lo doméstico y lo público no es única, pues salta a la vista que ese principio de placer quedaría igualmente invalidado si Marta propusiera planificar su futuro desde el escenario público, por ejemplo, a partir de actividades lúdicas en el parque de su ciudad. La situación de tutela implica para Marta unas obligaciones, que son, principalmente, por un lado académicas y por otro de tipo doméstico, cuyo cumplimiento es independiente de la relación que las actividades puedan mantener con aquellas que se desarrollan en el medio público, estas últimas sí regidas, con matices, por el principio de placer. Con ello, naturalmente, no queremos decir que a Hugo no se le posicione en una situación de tutela, lo que es innegable, como lo es, también para él, que la escuela sea situada tanto por estos padres como por nosotros mismos en una posición intermedia entre

las esferas pública y privada. De nuevo, lo que nos interesa recalcar aquí son las orientaciones que asumen para hijo e hija en función de su sexo las actividades que tienen lugar en el ámbito escolar, estas últimas derivadas, como advertíamos en el capítulo 4 de este trabajo desde la reflexión de Fernández-Enguita (2009), de la posición intermedia en que se halla la institución educativa. En concreto, creemos que la orientación dada discursivamente a las actividades escolares de cada hijo, bien de preparación para la vida doméstica, bien para la vida pública, representa una fuente de desigualdad de género clave en la familia.

En esa posición intermedia, las actividades extraescolares juegan un papel muy importante. En este episodio no son explicitadas con claridad por la madre para la hija, aunque sí existe una contraposición a la actividad académica, dándose prioridad a esta última por el sentido obligatorio que Loli le atribuye. Aunque es necesario contrastar esta postura con la que se asume para situar al hijo, es importante reseñar que en ningún momento se subraya la relación entre la actividad extraescolar y el futuro, quedando ésta relegada a un lugar secundario. Lugar secundario que en toda sociedad posindustrial se reserva al ocio frente al trabajo, pues el derecho a disfrutar de aquél encuentra su origen en el esfuerzo en el desempeño de una actividad reconocida como productiva (Rodríguez-Díaz, 2011).

Igualmente, será importante explorar en futuros episodios si se establece relación entre las actividades escolares y las domésticas, especialmente cuando se construye un escenario para la hija. Por el momento, en este episodio subrayamos el énfasis que la madre otorga a la organización en el posicionamiento de su hija frente al logro de poder dedicarse a varias ocupaciones, lo que implica la realización de varias actividades contemporáneamente. Estimamos relevante este aspecto, aunque su puesta en práctica en un solo episodio no reúna en nuestra opinión los elementos suficientes como para que pueda ser considerado como un indicio, por su paralelismo con la llamada conciliación entre vida familiar y profesional que las mujeres trabajadoras y en especial aquéllas que son madres tienen que afrontar a lo largo de sus vidas.

La oposición de Marta fuerza a su madre a cambiar la línea argumentativa empleada para evaluar las prácticas objeto de discusión. Las actividades extraescolares y, de acuerdo a lo constatado durante el análisis del primer grupo de episodios, también las profesionales, ya no se evalúan de acuerdo a su adecuación a unos gustos e intereses particulares, sino a su coexistencia con otras prácticas que sí son obligatorias. Emerge así la cuestión de cómo

administrar el tiempo para la conciliación de las diferentes actividades vitales. El nuevo espacio discursivo es texturizado por la madre desde la temporalidad.

EPISODIO 11		La lengua extranjera para mujeres y para hombres			
Día 3		Mujeres (Loli y Marta) conversan sobre Hijos (Marta y Hugo)			
Plano de Exploración		Brecha de género sobre brecha generacional			
Tema de Discusión		<i>Proyección del ciclo vital de hijo e hija a través de las actividades extraescolares</i>			
Objeto de Discusión:		Marta	Hugo	Marta y Hugo	Duración: 1'19"
(98)	Loli	Ya una vez que lo hablemos, además otras cosas, por ejemplo a mí me gustaría que <u>Hugo</u> igual que tú, el idioma lo tuvierais un poquito más, lo trabajarais un poquito más			
(99)	Marta	el idioma a mí me hace mucha falta, la verdad			
(100)	Loli	claro, si te quieres apuntar a lo de la escuela de idiomas o lo que hubiera salido pues hombre; pero claro <u>estamos en las mismas</u> , hay que aprovechar el tiempo diciendo			
(101)	Marta	la verdad es que está bien apuntarse a algo, te despejas un poco haces deporte o lo que sea			
(102)	Loli	te muevas, te vas relacionando y demás, y vas haciendo cosas, pero hay que tomar las cosas en serio			
(103)	Marta	y hay que saber <u>organizarse</u>			
(104)	Loli	claro. Y a Hugo pues igual, el tema del inglés pues es lo mismo porque hoy en día			
(105)	Marta	además desde pequeño le vendría bien			
(106)	Loli	claro, porque hoy en día es una cosa imprescindible. Inglés como francés, vamos			
(107)	Marta	¿por qué no lo apuntas?			
(108)	Loli	hombre pues sí, lo que pasa es que ahora mismo estamos ahí en <i>stand by</i> , ya vemos para el año que viene si la cosa va			
(109)	Marta	es mejor que esté desde más pequeño			
(110)	Loli	como está haciendo ahora el test no le quiero meter mucho, ya se está organizando mejor en el estudio pues puede que sí			
(111)	Marta	saca muy buenas notas			
(112)	Loli	le da tiempo de todo, le da tiempo, entonces pues...			
(113)	Marta	pues yo estoy a favor de esas cosas			

El análisis del episodio 11 nos permite esclarecer algunos de los indicios relacionados con la igualdad de género en esta familia que comenzábamos a atisbar en el inicio de la exploración del presente bloque. En este caso el objeto conversacional es variable aunque siempre localizado en la generación de los hijos, recayendo sobre hijo e hija

(por este orden) al inicio [p98], hija en segunda instancia y por intervención directa de esta misma (no era el turno de conversación de Hugo) (intervalo [p99, p103]), y finalmente hijo (intervalo [p104, p112]). El hecho de situarnos frente a un objeto conversacional cambiante en el interior de un mismo episodio representa una valiosa oportunidad para comprobar si se producen diferencias significativas generadoras de desigualdad de género en las construcciones que los poseedores de la autoridad de esta familia, el frente generacional conformado por padre y madre (madre en los episodios vistos hasta el momento en este bloque), realizan para sus hijos con objeto de preparar a éstos para el período de transición que se despliega ante ellos tras la escolarización. Efectivamente, como veremos de inmediato, existen diferencias significativas en las construcciones que la generación poseedora de la autoridad realiza para hijo e hija.

El episodio es comenzado por Loli, quien mantiene como objeto a Hugo [p98], siendo reseñable en este punto, como ya ocurría de forma similar tanto cuando este mismo era objeto de conversación en la cuestión sobre el empleo como en el episodio anterior, la explicitación de una actividad extraescolar determinada, lo que no ocurre en los episodios anteriores en que el objeto es la hija. Bien es cierto que aquí la madre incluye en segunda instancia a Marta, pero no deja de ser significativo ni que la actividad extraescolar determinada aparezca en el comienzo del episodio y punto de ensamblaje con el anterior, donde el objeto de conversación era Hugo, lo que denota el mantenimiento de una cierta continuidad narrativa; ni que esa actividad sea, en sus propias palabras, el “idioma” (a lo largo del episodio se explicita aún más hasta ser definida como “lengua inglesa”), pues su dominio y desempeño, por un lado, adquiere una posición central en un mundo global interconectado por las nuevas tecnologías de la información, pero por otro, representa un tipo de conocimiento que en el espacio público y, en especial, el mundo del trabajo, se desenvuelve asistencialmente bajo el mando y la responsabilidad de las personas detentadoras de la autoridad, quienes en muchos casos pueden obtener ventaja de una arquitectura burocrática discriminadora y permitirse no hablarlo. Prueba de ello es el asiduo requerimiento de lenguas extranjeras para el desempeño de profesiones típicamente femeninas (secretaria, azafata...), o la tradicional feminización que se da en las facultades de filología. En definitiva, el acceso a la actividad pública desde el sistema educativo supone el despliegue para el alumno o alumna de un escenario múltiple en el que la lengua extranjera, y muy especialmente el inglés, puede significar, bien un instrumento excepcional para ampliar la red de contactos, dotar a las actividades emprendidas de impacto u obtener

notoriedad y prestigio; bien una destreza complementaria a adquirir, por respetar la lógica imprimida por los sujetos aquí estudiados, porque “nos gusta”, o un objeto de estudio académico con pocas opciones de llevarse a la práctica profesional (las distintas carreras de filología no sólo se encuentran en gran medida feminizadas, sino que, además, al margen del contexto de crisis económica actual, mantienen una correlación histórica con el desempleo, lo que resulta coherente con los pobres registros de ocupación laboral en personas tituladas en carreras tradicionalmente asociadas a las mujeres).

En este punto, consideramos necesario hacer un breve inciso para explorar la narrativa previa que facilita el surgimiento del tema conversacional que consagra al inglés como actividad extraescolar de especial relevancia. En concreto, en el episodio 10, inmediatamente anterior al que nos ocupa ahora, tiene lugar un viraje en el objeto discursivo —que pasa a ser Hugo— introducido por Marta, siendo significativo que sea esta misma quien concluya pero sobre todo quien inicie el fragmento. En la intervención que da inicio al episodio [p93], Marta asocia a su hermano una actividad extraescolar típicamente masculinizada, el deporte, argumentando su interés en la práctica de éste por gusto personal, y solicitando la aprobación de su madre al respecto. Las réplicas de Loli [p94, 96] parecen elocuentes, pues no emite valoración alguna respecto a la idoneidad pedagógica de practicar fútbol (Marta había incluido además tenis), delegando en última instancia en una autoridad legitimada externamente que aparece representada por el médico. Evidentemente, aquí no juzgamos la autoridad de un facultativo para posicionarse respecto a la práctica deportiva arguyendo razones de salud, sino que nos limitamos a señalar la reticencia atisbada de la madre a entrar, incluso haciéndolo desde una perspectiva educativa, en un dominio típicamente masculino, el del deporte. En este sentido, consideramos necesario analizar el discurso al respecto de Agustín, lo que llevaremos a cabo en próximas líneas. Por el momento, trataremos de determinar si existe un reparto de dominios temáticos en la generación de padres cuya adición totaliza el escenario desde el que son impulsados por dicha generación los procesos de socialización primaria, y, de ser así, si este reparto responde a responsabilidades que se sitúan en concordancia con los mandatos de género. El deporte ejemplifica uno de los dominios masculinos por excelencia; por su parte, las relaciones entre familia y centro escolar han sido sostenidas de forma tradicional por las mujeres. Hacia este último sentido de reconocer la responsabilidad de la madre apuntan las preguntas retóricas de Marta [p93, 95] en el episodio 10, o la cuestión abierta [p107] del episodio 11, siendo igualmente reseñable de esta última el uso de la segunda persona de

singular, lo que puede manifestar un área de dominio materno. Lo que nos interesa recalcar ahora es que la situación creada en el episodio 10 desemboca en una iniciativa exitosa de la madre para cambiar la temática de conversación, intervención que le permite habilitar un escenario en el que, motivada por su condición de mujer, parece sentirse más cómoda.

Por todo ello secundamos que es Hugo, en calidad de objeto conversacional y más allá de que se cite en segunda instancia a Marta [p98], quien favorece la continuidad hacia un nuevo episodio, este último texturizado discursivamente por la actividad “lengua extranjera”. Este dato es muy significativo, pues Loli no adjudica en ningún momento el inglés a su hija como materia extraescolar prioritaria cuando es esta última objeto conversacional en solitario. De hecho, ello tiene lugar en este episodio en una única producción [p98], en la cual Marta aparece como objeto secundario. El cambio de objeto discursivo iniciado por la propia hija [p99] es respondido por su madre rompiendo en primera instancia la continuidad temática (la lengua extranjera como asignatura extraescolar), que queda reconducida en segunda hacia la recurrente cuestión de la organización [p100] y, en última, en este sentido remachada [p102]. Por si esto no fuera suficiente, la lengua extranjera no es explicitada formalmente hasta que Hugo no pasa a ser objeto conversacional en solitario [p104], siendo en las producciones anteriores referenciada como “idioma”. La neutralización de la temática conversacional así como su reconducción por parte de Loli parecen encontrar el efecto deseado en Marta, quien concluye asumiendo que su prioridad no debe ser aprender inglés, como defendía cuando asumía la iniciativa para girar hacia ella misma el objeto conversacional [p99], sino aprender a organizarse [p103].

El análisis de este episodio permite distinguir entre la habilitación para Hugo por parte de los sujetos discursivos de un espacio proyectado en el futuro en el que adquirirían sentido las actividades extraescolares desarrolladas durante el período escolar [p104, 106], lo que manifiesta la certeza de su madre y de su hermana en que la transición que suceda a dicho período se encontrará conducida por los conocimientos adquiridos durante la realización de estos estudios; y la fundición para Marta del escenario actual y el futuro, sin transición intermedia, en el que la destreza adquirida más fundamental no reside en el conocimiento académico sino en la capacidad para conciliar las distintas actividades vitales, para lo que es necesario discernir entre obligaciones y pasatiempos. Por ello para Marta los conocimientos académicos, en tanto en cuanto su aplicación no es estrictamente necesaria en el objetivado espacio público, no son concluidos, ni por ella misma ni por sus familiares,

de manera evaluativa o valorativa, orientándose su paso por la escuela al dominio de la organización de la vida doméstica.

Por todo ello nos parece muy reseñable que sea retomada por la madre la cuestión del inglés en el segundo y último para este episodio cambio del objeto discursivo [p104], máxime cuando dicha temática fue completamente abandonada a lo largo del momento anterior cuando era Marta el objeto (intervalo [p99, p103]). Lo expuesto, creemos, nos permite confirmar la sospecha en líneas anteriores expresada de que Marta era un objeto discursivo secundario respecto a su hermano en la primera producción del episodio. Refuerza esta idea que el inglés (también se acaba citando el francés) para Hugo sea tachado de «imprescindible» [p104, 106], mientras que para la hija era considerado equivalente a cualquier otra actividad que se le hubiera propuesto, incidiendo en el rol pasivo de la propia Marta en la decisión de hacer «lo de la escuela de idiomas o lo que hubiera salido» [p100]. Algo que parece tener asumido también Marta, quien desde la ya citada pregunta «¿por qué no lo apuntas?» reconoce tanto la obligatoriedad para Hugo de aprender inglés, como el deber de su madre como persona detentadora de la autoridad pedagógico-escolar de poner los medios para que esto ocurra [p107], en lo que supone un cruce flagrante de la brecha generacional con la de género. La lectura final que damos a este matiz es que, entendiendo el rol pasivo de ambos como consecuencia de la situación de tutela en la que se encuentran como miembros de la generación no detentadora de la autoridad, la pasividad de la hija no se define respecto a la posibilidad de decidir libremente la realización de una actividad y no otras, pues para este objeto ha sido socializada en la provisión de las herramientas de juicio necesarias, condensadas éstas en la frase “lo que te gusta hacer”, sino respecto a la circunstancialidad externa de una oferta de actividades procesadas como unidades de significado social homogéneo, y por tanto sólo distinguibles entre sí acumulativamente (lo que favorece que puedan ser racionalizadas para incorporarlas a una lógica organizativa en el marco de una objetividad); oferta de actividades que, en el caso del niño, aparecen reguladas y priorizadas tomando como referente el espacio público que se le despliega tras el período escolar.



EPISODIO 13		Resolución de conflicto concreto entre dominios médico-cuidados y deporte-oicio
Día 4		Hombres (Agustín y Hugo) conversan sobre Hijos (Marta y Hugo)
Plano de Exploración		Brecha de género sobre brecha generacional
Tema de Discusión		<i>Proyección del ciclo vital de hijo e hija a través de las actividades extraescolares</i>
Objeto de Discusión: Hugo (hijo)		Duración: 2'11"
(123)	Agustín	Bueno, por ejemplo Hugo, yo sé que a ti te encanta el fútbol porque con la edad tuya y eso se empieza a ilusionarte mucho, llevas cuánto por lo menos 4 o 5 años apuntado al tenis que está aquí detrás de casa
(124)	Hugo	Cuatro
(125)	Agustín	cuatro, ¿no? Lo que pasa es que ahora <u>me</u> dices tú como tantas veces <u>me</u> lo dices que no te creas que <u>tu padre</u> no te echa cuenta, lo que pasa es que le <u>tenemos</u> que echar cuenta al médico por el problemita que tú tienes un pequeño problema de nacimiento, entonces tú no te puedes fatigar mucho corriendo ni nada ni, entonces claro <u>yo no te sinceramente yo no te quiero ir a apuntar al fútbol</u> porque claro <u>tengo yo que</u> hablar con ese entrenador para decirle de que tú hay veces que te tienes que parar un poquito, que no puedes correr como todos los demás aunque tú dices que quieres ser portero, el portero se mueve menos que un jugador de campo pero a la hora de entrenar <u>nosotros</u> estamos aquí en casa “pacá y pallá” y tú estás entrenando y tú eres uno más corriendo “pacá y pallá” y todo y eso y eso <u>tenemos</u> que tener cuidado...
(126)	Hugo	pero Pepe ha dicho que yo entreno con los porteros, no con los jugadores...  sí, pero eso no es lo que diga Pepe, <u>yo tengo que hablar con el entrenador</u> y decirle “oye que Hugo tal”, y él entonces sepa lo que hay, y aparte de eso que ya te digo que <u>a mi no me importa en vez de ir para el tenis que yo te llevo al fútbol</u> y tal y eso, <u>que no te estoy diciendo que no</u> , pero que como ahora <u>tenemos</u> próximamente una visita con el médico, el médico es el que <u>nos</u> lo va a decir, y <u>tenemos</u> que ser responsables y conscientes de eso, hay muchos más deportes como el que estás haciendo que no corres riesgo, <u>yo lo que no puedo es ilusionarte a ti</u> con el fútbol y que <u>tengamos</u> un problema, ¿entiendes? o cuando más ilusionado estés pues ahora quieres ir a los pueblos, o te van a federar y entonces <u>ya es cuando te digo</u> [golpeando la mesa] “ahora es cuando tienes que dejar el fútbol y ya no puedes seguir”. Entonces va a ser peor. En fin, ya eso vamos viendo sobre la marcha, tú no te preocupes que yo lo voy a intentar porque yo he tenido tu edad y a mí me gusta mucho lo que es el futbol y todo y sé la ilusión que es para ti, y para mí de verte, pero el tema es que puedas hacerlo o no, en fin ¿tú qué opinas?
(127)	Agustín	
(128)	Hugo	que sí, que tienes razón

Este episodio adquiere especial importancia en el presente análisis porque en él tiene lugar un diálogo entre el padre, detentador natural de la autoridad en una sociedad patriarcal desde su posición privilegiada tanto en la brecha generacional como en la de género, y el hijo menor, en lo que representa una oportunidad óptima para observar, de un lado, cómo el primero hace uso de una parcela de autoridad (la generacional) reconocida como compartida con su mujer, y, del otro, en qué medida este uso guarda relación con la socialización de los hijos respecto al género. El extracto es particularmente ilustrativo, habida cuenta que su contenido supone la representación casi acaparada por completo por el padre (su discurso abarca 2 minutos y 4 segundos de los 2 minutos y 11 segundos que en total dura el episodio) de una problemática sin duda ya abordada con anterioridad en la familia, y a la que hacen mención madre e hija en el episodio 10. Dicha problemática, relacionada con la opinión de un médico sobre la conveniencia de que Hugo practique un deporte determinado, plantea una confrontación muy notable para nuestros intereses en este trabajo entre, por una parte, la dimensión socializadora de los cuidados, de la que se ha hecho tradicionalmente responsable a las mujeres, y, por otro, la dimensión del ocio, esta última especialmente relevante cuando se encuentra enfocado en el deporte, máxime cuando se trata de un deporte claramente masculinizado como el fútbol.

Dado que el episodio representa prácticamente un monólogo de Agustín, se ha considerado significativo para el análisis seguir un enfoque influido por la perspectiva lingüística. En este sentido, el empleo continuado por parte del padre de figuras literarias como la pregunta retórica, así como el modo en que se hace uso de los pronombres personales o conjugaciones verbales, guarda en nuestra opinión una relación significativa con la socialización de acuerdo a una ideología de género, por lo que todo ello se ha convertido en objeto de análisis de este extracto.

La tensión entre la dimensión de los cuidados y la del ocio deportivo ante la práctica del fútbol bajo los condicionantes de un problema de salud, la cual asume una representación sexualmente sesgada en la acción socializadora puesta en marcha al respecto desde el seno de este hogar, emerge desde la primera de las producciones del episodio [p123], cuando el padre parece reforzar con el uso pleonástico del pronombre “yo” su responsabilidad mayor respecto a la madre en la puesta en práctica por parte de los hijos de actividades deportivas. Paralelamente, ambas dimensiones de la socialización en el contexto de la sociedad actual, cuidados y ocio, asumen una representación en el espacio público

externo a la familia, quedando en este caso particular la autoridad en ambos espacios encarnada en dos figuras habituales de la socialización secundaria, entrenador y médico. Cabe destacar que estas dos figuras son integradas directamente por el padre en su discurso, quien también se integra a sí mismo tanto haciendo uso de la primera persona del singular como en una reseñable tercera persona («no te creas que tu padre no te echa cuenta»), siendo la madre la única figura integrada indirectamente mediante el uso de personas verbales o de pronombres personales en plural, en ningún caso individualmente, es decir como parte de un supuesto frente común generacional. Nuestro interés aquí radica en comprobar si el género es importante en cómo la generación de los padres, como detentadora natural de la autoridad socializadora en la familia, negocia internamente la distribución de responsabilidad en el afrontamiento de este problema, pero también si la situacionalidad particular de la actividad, definida en la esfera pública, teniendo como actor principal al hijo y enmarcada en un escenario altamente masculinizado como el de la práctica del fútbol, interviene en el eventual sometimiento asociado a roles de género determinados de un tipo de responsabilidad sobre el otro, como medio para tomar una decisión definitiva frente al problema planteado.

El análisis de [p125] pone de manifiesto preliminarmente estas relaciones. En esta prolongada producción a cargo del padre, éste hace uso de la primera persona del singular en cuanto a tiempos verbales y pronombres personales y reflexivos para referirse a las cuestiones que guardan relación directa con la práctica del fútbol, en el marco de las cuáles podemos atisbar al propio Agustín como detentador de la autoridad por encima de su mujer en el ámbito doméstico, así como del entrenador en el público: «ahora me dices tú», «tantas veces me lo dices que no te creas que tu padre no te echa cuenta», «entonces claro yo no te sinceramente», «yo no te quiero ir a apuntar al fútbol», o «tengo yo que hablar con ese entrenador para decirle». Sin embargo, cuando la argumentación entra en contacto con los cuidados, lo que en [p125] tiene lugar de forma alterna respecto a la práctica del deporte a la que acabamos de hacer referencia, Agustín emplea tiempos verbales y pronombres en primera persona del plural: «le tenemos que echar cuenta al médico», «nosotros estamos aquí en casa para acá y para allá», «tenemos que tener cuidado».

Los ejemplos citados apuntan, como decíamos sólo preliminarmente por el momento, al reconocimiento de distintas jerarquías que se ponen de relieve cuando entran en conflicto en una situación determinada. Estas jerarquías parecen operar en dos planos

distintos en cada uno de los cuales se contraponen dos espacios claramente diferenciados: un primero que confronta lo público con lo privado; y un segundo que incorpora el conjunto de tareas socializadoras de las que son responsables madre y padre, y que en este caso conlleva un reparto que no podemos, por el momento, determinar como consensuado o no. Es en este conjunto de tareas donde situamos la responsabilidad, por un lado, respecto al ocio y, por otro, respecto a los cuidados. En este sentido, es importante para nuestros propósitos aquí distinguir entre una acción socializadora a cargo de madre y padre en la que ésta y éste colaboran para actuar como frente común, y el ya mencionado reparto de tareas. De acuerdo a este planteamiento, tanto “cuidados” como “deporte” asumen una representación pública y privada encarnada por 4 las figuras detentadoras de la autoridad para cada parcela: el padre en la privada-ocio, la madre en la privada-cuidados, el entrenador en la pública-ocio y el médico en la pública-cuidados. El interés por hacer uso de un enfoque micro-etnográfico radica en poder analizar, no la definición estática de la autoridad para cada parcela, siendo ésta accesible desde un procedimiento estático, sino su relación y posible entrada en conflicto con otros espacios definidos distintamente en cuanto a autoridad, lo que exige el estudio de su puesta en movimiento. En este caso, la producción analizada permite atisbar un conflicto entre los distintos espacios y figuras detentadoras de la autoridad en cada uno de ellos, lo que nos invita a analizar el problema desde todo el proceso de valoración (detección, diagnóstico-evaluación y solución-conclusión) a cargo de los actores objeto de nuestro estudio (padre y madre).

La detección del problema tiene lugar en la parcela de los cuidados y al tiempo fuera del hogar, en concreto en la consulta de un médico. Este último, huelga aclararlo, representa una voz autorizada en toda sociedad posindustrial, al amparo de un estado moderno que se nutre de la ciencia en la labor de proyección de la realidad objetiva, evaluando recurrentemente a la segunda desde la creencia en el progreso de la primera. Esta idea queda educativamente institucionalizada en un currículum que valida con asiduidad sus contenidos desde la relevancia científica de los mismos, lo que carga a la socialización secundaria de lógicas coherentes con un marco de conceptos científicos, en contraposición a los conceptos espontáneos más presentes en la socialización primaria. Por supuesto, como ponen de manifiesto teorías como la de la Acción Comunicativa de Habermas (1987a y 1987b), la lectura de Castells de la por él mismo denominada “sociedad red” (1996, 1997, 1998 y 2009), o en nuestro país el enfoque del aprendizaje dialógico de Flecha y colaboradores (Flecha, 1997; Aubert *et al.*, 2008), no debemos obviar aquí que la entrada en

la sociedad del conocimiento parece confirmar la tendencia a que se haga efectiva la vieja aspiración posmodernista en relación a la inversión de los sujetos y los objetos de investigación sobre todo en ciencias sociales. Ello no es óbice, sin embargo, para que reconozcamos y percibamos en esta familia la autoridad que mantiene la ciencia tradicional y en especial la médica en la sociedad actual.

En el caso que nos ocupa, el facultativo detecta en Hugo un problema de salud que exige un seguimiento médico y puede hacer desaconsejable la práctica deportiva, dejando la decisión final a cargo de padre y madre. Se produce así una situación interesante para nuestros propósitos aquí, pues padre y madre tendrán que negociar una solución a un problema que se plantea en un dominio típicamente vinculado a las mujeres, el de los cuidados, pero en su dimensión externa al hogar y por tanto fuera del rango de autoridad de la madre, quien queda sometida a la autoridad y responsabilidad del médico, debiéndose resolver además en una puesta en práctica que se sitúa en un espacio típicamente masculino, el del fútbol, lo que supone un claro conflicto. Ya en el episodio 10, la madre delega la toma de decisiones en la autoridad del médico, y, como subrayábamos líneas atrás, evita entrar en el dominio del deporte [p94, 96]. En esta línea, el análisis de [p125], producción verbalizada por el padre, nos aporta indicios de implicación de la madre sólo en el dominio de los cuidados, tanto fuera de las paredes del hogar, bajo la tutela del médico, como en el interior del mismo. Dicho análisis apunta a que el padre, sin embargo, si bien se somete igualmente a la autoridad del médico, asume totalmente la responsabilidad en la toma de decisiones, obviando la posible participación de su mujer e imponiéndose absolutamente al criterio del entrenador. Se atisba por tanto un claro reparto de tareas alejado de toda negociación y contrario a la conformación de un frente común por parte de los progenitores de esta familia, en el que cada actor se ocupa de su dominio y en el que, sobre todo, destaca por encima del resto la presencia y consecuente responsabilidad del padre en la definición del problema y en la resolución del mismo. Dicha responsabilidad es observada en el uso de pronombres y conjugaciones verbales en singular. El uso del plural, por el contrario, se reserva para implicar fundamentalmente a la madre en el abordaje de las posibles consecuencias del problema lejos de la práctica deportiva («tenemos que echar cuenta al médico»; «tenemos que tener cuidado») o para subrayar quiénes se encuentran en el hogar mientras Hugo juega al fútbol («nosotros estamos aquí en casa para acá y para allá»).

El análisis de [p127], de duración 1 minuto y 1 segundo, confirma lo que anteriormente sólo podíamos entrever. En respuesta a la breve réplica de Hugo, en la que éste cita al entrenador como figura alternativa o complementaria detentadora de autoridad [p126], Agustín se impone al mismo mediante el refuerzo de su propia autoridad, en un discurso orientado a descartar definitivamente posibles dudas al respecto: «no es lo que diga Pepe, yo tengo que hablar con el entrenador y decirle “oye que Hugo tal”» (captura 3). Este extracto deja claro que es Agustín individualmente quien impone la decisión tomada a Pepe, no apareciendo, ni aquí ni como ya apuntábamos a lo largo de todo el episodio, la figura de la madre. Consideramos relevante que en el marco de esta dinámica interpretada por nosotros como de reafirmación de la autoridad individual, Agustín haga uso del discurso directo, la segunda persona del singular (“tú”) y el nombre de pila en su referencia al entrenador, hecho que adquiere mayor trascendencia cuando es confrontado con el modo empleado para mencionar a otra figura implicada en el problema, el médico, a quien sí reconoce su autoridad: en tercera persona del singular y por la denominación de su profesión. Aunque fuera del alcance de este análisis, es reseñable que este último matiz en el que se asocia profesión y autoridad es congruente con el análisis de Weber (1968), para quien cada puesto de trabajo del estado burocrático es definido objetivamente, y de acuerdo a lo planteado en el apartado teórico de este trabajo también jerárquica y autoritariamente, por unas funciones y un nivel de competencia, de ningún modo subjetivamente por la persona que lo ocupa. En relación al género, cabe recordar la proyección diferenciada, que aquí interpretábamos como autoritaria y desigual, que padre y madre hacían al unísono del futuro profesional de sus hijos, vinculando la meta-etapa de los estudios a cursar al porvenir de la hija y la profesión específica al del hijo.



Video-captura 3. «Sí, pero eso no es lo que diga Pepe [...]» [p127]

El resto de la producción refuerza incluso con mayor firmeza lo hallado en [p125], poniendo de manifiesto que el dominio del padre respecto a las actividades extraescolares relacionadas con el ocio es absoluto. De nuevo, vuelve a emplear el plural cuando se adentra en la parcela de los cuidados, en este caso incidiendo más en el uso de pronombres reflexivos («tenemos próximamente una visita con el médico», «el médico es el que nos lo va a decir», «tenemos que ser responsables de ello»). Una sentencia en concreto ilustra esta variación de los sujetos discursivos cuando se pasa de la parcela de los cuidados a la del ocio deportivo, o viceversa: «yo lo que no puedo es ilusionarte a ti con el fútbol y que tengamos un problema». Por otro lado, la conducción del problema en el interior de la parcela deportiva en la que se debe dar solución al problema se ve marcada por un viraje discursivo de la racionalidad de [p125] a una dimensión afectivo-emocional de la que también queda excluida la madre. Es decir, al padre no sólo compete la toma de decisiones («no te estoy diciendo que no», «ya es cuando te digo: “ahora es cuando tienes que dejar el fútbol y ya no puedes seguir”»), sino ahora también estrechar un vínculo afectivo, que es individual dado que no se aportan evidencias de que la madre sea incluida, para convencerlo y así disminuir una posible resistencia a la decisión final, lo que se percibe con especial claridad por el uso del pronombre personal correspondiente a la primera persona del singular (en siete ocasiones para esta producción, incluyendo aquí dos “a mí” pleonásticos por uso de verbos reflexivos): «yo lo que no puedo es ilusionarte a ti», «yo lo voy a intentar porque yo he tenido tu edad y a mí me gusta mucho lo que es el fútbol», «sé la ilusión que es para ti, y para mí de verte».



Video-captura 4. «entonces ya es cuando te digo “ahora es cuando tienes que dejar el fútbol [...]”» [p127]

Finalmente, el análisis de [p127] aporta una nueva dimensión, la de la organización familiar para el desarrollo de actividades extraescolares, que, como veremos, se manifiesta con más claridad en posteriores episodios. Por el momento, este fragmento sólo nos permite entrever que es Agustín quien se encarga de las tareas al respecto que tienen lugar más allá de las paredes del hogar: «ya te digo que a mí no me importa en vez de ir para el tenis que yo te llevo al fútbol». Ello nos invita a prestar atención a una categoría de análisis emergente que denominaremos “asignación”.



- **Bloque III.** Construcción familiar de canales para la transferencia de saberes escolares en función del género

<b>EPISODIO 14</b>		<b>Actividades extraescolares como canal para Hugo para la transferencia de saberes a la esfera laboral</b>
Día 4		Hombres (Agustín y Hugo) conversan sobre Hijos (Marta y Hugo)
Plano de Exploración		Brecha de género sobre brecha generacional
Tema de Discusión		<i>Proyección del ciclo vital de hijo e hija a través de las actividades extraescolares</i>
Objeto de Discusión: Hugo (hijo)		Duración: 1'40"
(129)	Agustín	Tengo razón pero no dejas de darme caña [risas] pero en fin ya te digo, que hay muchas cositas más, otras cositas de extra escolares y eso que..., el inglés también hoy día estamos en unos tiempos que...
(130)	Hugo	el inglés, hoy mismo me ha dicho la maestra que me estoy empeñando mucho en inglés, y me ve como un buen estudiante de inglés
(131)	Agustín	Estás mejorando muchísimo en el inglés, estás mejorando muchísimo, aparte de eso te voy a contar una pequeña historia así..., cuando mamá y yo teníamos tu edad decíamos..., un ejemplo que te voy a poner más o menos, ¿no?, teníamos tu edad ¿no?, pues “ojú” cuando tengamos la edad de Marta o 18 años pues el carné de conducir lo tenemos que tener porque es que si no no vamos a ningún lado, en un trabajo lo primero que te piden “¿tiene carné de conducir?; ¿tiene...? ; ¿qué estudios tiene?; ¿qué preparación tiene?; ¿Me entiendes? Y hoy día el carné de conducir ya por supuesto que hay que tenerlo. Pero informática e inglés o francés o algo, eso hoy es normal que también se tenga cuando <u>tengáis</u> 18 y 20 años. Porque es que en los trabajos como están las cosas de complicadas te piden mucha, piden, “habemos” mucha gente que queremos trabajar, entonces se van para los que más preparados están, ¿entiendes? <u>Entonces si tú resulta que no sabes inglés, no sabes informática un poquito para defenderte, pues entonces ¿en qué vas a trabajar si eso es lo mínimo que se puede pedir? De ahí para arriba, después ya los estudios que tú quieras, a ti te gusta el tema de la arqueología de..., pues son cosas que es una ilusión muy bonita, pero claro que eso de aquí a tres o cuatro años no sabemos si vas a pensar igual o no. Habla tú tío, que me voy a quedar la boca seca.</u>

El presente episodio es consecutivo del anterior, produciéndose en él un interesante giro en el tema conversacional, el cual pasa a ser de nuevo, como ya sucedía cuando madre e hija conversaban [e11: p104], el inglés como actividad escolar. Es reseñable, en primer lugar, que, como ya sucedía con Loli y Marta en el citado episodio 11, Agustín emplace a Hugo como objeto conversacional con capacidad para vehicular el cambio temático [p129]. Como

dábamos cuenta en el episodio que precede a éste, también en este caso Agustín acapara el tiempo de conversación, encargándose además de iniciar y concluir el episodio. Aquí, sin embargo, la única intervención verbalizada de Hugo en el conjunto del episodio [p130] adquiere especial relevancia. En ella, el niño sitúa al conocimiento de la lengua inglesa en el marco escolar, poniendo de relieve que su profesora le percibe «como un buen estudiante de inglés». Ya en los distintos análisis del primer bloque de episodios, cuya propuesta de tema conversacional giraba en torno al papel del centro escolar en la definición de una noción de empleo para hijo e hija, lográbamos percatarnos de que el espacio que se habilitaba para posicionar a la hija a este respecto difería en relación al que se construía para el hijo, incidiendo esta diferencia en la atribución a la noción de empleo de un carácter obligatorio para él y complementario para ella. Por este motivo, a Hugo se le representaba en todo momento en el ejercicio obligatorio de su hipotética profesión, mientras que Marta era situada en un entorno educativo anterior a la práctica profesional, quedando esta última como una opción eventual y facultativa.

En esta ocasión, la réplica de Agustín reconduce desde el inicio el enunciado de Hugo hasta situar a la asignatura “lengua inglesa” en la parcela del trabajo [p131]. El recurso que utiliza para ello es la narración de su experiencia personal en relación a las destrezas profesionales que comenzaban a exigirse cuando él se iniciaba profesionalmente, estableciendo un símil entre el requerimiento actual del inglés y el del carné de conducir que tuvo que afrontar en su época. Consideramos muy positivamente reseñable que en la narración fuera incluida su esposa, máxime cuando en ella se habla de la adquisición de una destreza que resulta, si no indispensable, sí muy importante para la emancipación de la mujer (el permiso de conducir) en nuestra sociedad. Acto seguido, Agustín amplía el símil, incluyendo como habilidades mínimas para la adecuada inserción laboral de su hijo e hija en la sociedad actual «informática [...] o francés o algo». El uso de “tengáis” en la continuación de la intervención denota la inclusión de Marta, siendo ésta, aunque indirecta, la última referencia que hace a su hija.

El episodio sólo permite llegar a conclusiones en compañía de otros episodios que sirvan para constatar que los espacios construidos para hijo e hija, cuando se trata de resolver situaciones en las que intervienen con especial incidencia factores susceptibles de generar desigualdad de género, fomentan la igualdad o la desigualdad. En el análisis de episodios anteriores [e11], ya advertíamos un significado de inglés como instrumento de prestigio y

otro muy diferente como habilidad complementaria, los cuales parecían atribuirse a hijo e hija respectivamente. Lo mismo podemos adelantar aquí con la mencionada por Agustín informática, siendo necesario detectar el sentido negociado respecto a la misma, lo que requiere además observar si la expectativa que aporta el interlocutor bloquea, se adapta o proyecta un nuevo significado, encontrándose éste en la objetividad del mercado de trabajo acotado entre la masculinizada ingeniería y la feminizada ofimática.

El presente episodio no permite extraer conclusiones respecto al significado negociado de la noción de informática. Sí constatamos, por el contrario, que, cuando Hugo queda como objeto discursivo en solitario, lo que tiene lugar a lo largo de [p131] («Entonces si tú resulta que no sabes inglés, no sabes informática un poquito para defenderte, pues entonces ¿en qué vas a trabajar si eso es lo mínimo que se puede pedir?»), su padre incide en la diferenciación entre dos tipos de espacios según su orientación hacia un saber determinado, el primero de adquisición y el segundo de puesta en práctica, desplazando el conocimiento de la informática o del inglés desde el primero hasta este último. Es decir, nuevamente desde la generación de los padres se construye para el hijo un presente formativo determinado por el escenario profesional por llegar, y por tanto dotado de los canales considerados apropiados para facilitar la transición obligada de una esfera a otra. Por ello las motivaciones adecuadas para la adquisición de conocimientos ya no se definen, como sí sucedía cuando el objeto discursivo era Marta, por el gusto personal, sino por sus potencialidades profesionales. Agustín [p131] concluye el episodio haciendo explícita esta idea, la cual queda reforzada en episodios posteriores: «a ti te gusta el tema de la arqueología [...], pues son cosas que es una ilusión muy bonita, pero claro que eso de aquí a tres o cuatro años no sabemos si vas a pensar igual o no».

Como desarrollábamos en el capítulo 4, lo que será contrastado con más detenimiento en el apartado de conclusiones (capítulo 8), la incorporación de la familia a la diferenciación basada en el conocimiento, que acabamos de mencionar, entre el espacio laboral para la puesta en práctica del mismo y el escolar para su adquisición convierte a este último en una zona de transición de doble sentido, uno hacia la autonomía profesional y otro hacia el mantenimiento del estado de tutela. Creemos que, conducidas por el conocimiento y durante la socialización primaria y secundaria, las personas, en función de su sexo como factor más determinante, aprenden a construir su dilatado presente escolar tomando como referencia uno u otro espacio. Consideramos el interés personal que la

generación de padres aquí estudiada emplea en la habilitación de un escenario futuro para su hija, un delimitador apropiado para el espacio de tutela, pues supone un valor casi completamente estático (construyen el futuro de la hija basándose en el gusto personal, pero parecen no advertir que este último suele cambiar con el tiempo, especialmente cuando se trasciende a la vida adulta), prácticamente un ideal que la exime de valoración sobre una puesta en práctica al respecto, que la proyecta en el tiempo manteniendo la situación de dependencia; para el hijo, por el contrario, el futuro se construye “retrospectivamente” sobre el presente escolar en curso, apareciendo este ya concluido y presto para sustentar las acciones proyectadas, estas últimas conducidas dinámicamente por el desarrollo profesional. Agustín nos ofrece varios ejemplos al respecto, siendo el citado a continuación [p131] uno de los más claros al concluir dando por supuesto que Hugo estudiará, no concibiendo la opción contraria o cualquier otra alternativa: «pues entonces [sin inglés ni informática] ¿en qué vas a trabajar si eso es lo mínimo que se puede pedir? De ahí para arriba, después ya los estudios que tú quieras» (captura 5).



Video-captura 6. «De ahí para arriba [...]» [p131]

EPISODIO 15		Actividades extraescolares diluidas en el entorno doméstico e inmediato para Marta
Día 4		Hombres (Agustín y Hugo) conversan sobre Hijos (Marta y Hugo)
Plano de Exploración		Brecha de género sobre brecha generacional
Tema de Discusión		<i>Proyección del ciclo vital de hijo e hija a través de las actividades extraescolares</i>
Objeto de Discusión: Marta (hija)		Duración: 4'00"
(132)	Hugo	Por ejemplo, de deporte, deporte..., puedes hacer aquí en casa o vamos los cuatro de paseo o algo, y después a lo mejor de <u>extraescolares si tienes que reforzar</u> algo de alguna asignatura o algo pues te apuntas
(133)	Agustín	a clases particulares
(134)	Hugo	<u>y refuerzas un poco</u>
(135)	Agustín	sí, está bien, lo mismo...
(136)	Hugo	y lo de <u>deporte</u> no tienes porqué apuntarte y tener más cosas si no lo sabes hacer te pones un horario y en la hora de deportes, una hora o algo...
(137)	Agustín	claro, es que eso es lo que hablaba <u>mamá</u> antes también, que nos pasa a todos un poco ¿no?, el tema comodidad, <u>venimos</u> del colegio, del trabajo, lo que sea, pues queremos comodidad, ver un poquito la tele, tumbarte, descansar, pues mira son cosas normales también; pero el día tiene más horas y se pueden aprovechar o bien con lo que ha dicho Hugo o bien con un tema deportes, hay gente que dice “venga, a mí deportes, que yo me canso...” Deportes hay <u>5000 tipos de deportes</u> , si no uno, otro, el que más te guste, o <u>si no pasear, tomar el sol, despejarte</u> , ¿me entiendes?, ahora si lo acompañas de algún tipo de deporte como footing, como algo que te guste, ¿me entiendes? Siempre eso lo va a valorar mucho la persona y como tú decías antes “pues echo de menos de haberme quitado de la gimnasia” Pues todo esto ya lo podías haber tenido ganado y a lo mejor hoy día la gimnasia te hubiera hecho una ilusión tremenda deseando que llegue la hora de la gimnasia, pero como ya eso pasó página y se ha quedado atrás pues ahora te cuesta empezar otra vez, ¿entiendes? <u>Aparte de eso, tú que te gusta tanto ahora cuidarte y tal y eso y todo, y mantener el tipo y tal, lo bien que estás, lo guapa que estás, lo... ¿entiendes?</u> Pues todo eso, el tema deportes y todo eso pues te hace, te hace cuidarte y mantenerte más..., en definitiva más feliz, que es lo que se trata
(138)	Investigador	Agustín, ¿tú puedes dar tu opinión sobre ella?; ¿sobre el deporte concreto que ella podría hacer?

(139)	Agustín	<p>Bueno, sí, no, no, por ejemplo sí, yo me gustaría Hugo por ejemplo es más pequeño, pero ella tiene una edad que a mí me gustaría que ella a lo mejor si a ti te hubiera dado por un poquito más de deporte, pues <u>yo te hubiera metido</u> un poquito con lo que a mí me gusta, el tema del tenis, ¿me entiendes? <u>Pues ya conmigo sí te podías venir algún rato que otro, porque a mamá le gusta el deporte también y tal y eso pero a otra escala porque ella tiene otras ocupaciones y otras cosas también que estudiando, la casa, trabajando,</u> todo ya no la vas a pedir más; pero <u>tú por ejemplo sí conmigo sí te podías venir a jugar al tenis si te hubiera gustado</u> o si tú hubieras puesto de tu parte, hacer footing que tú sabes que yo me voy a hacer footing y ya mismo conmigo pues os podéis venir, ya puedo yo disfrutar con <u>ustedes</u>, pero claro todo eso tiene que salir de <u>ustedes</u> también porque yo no <u>te voy a obligar</u> a que vengas, pues todas esas cosas sí las <u>podrías tú</u> [eh:] sacarle más partido que no lo tienes por ejemplo.</p>
(140)	Hugo	<p>En Murcia podemos también hacer natación y eso, pero ella también hay un deporte que dice que le gusta mucho que nosotros tampoco es que sepamos mucho, lo del bádminton</p>
(141)	Agustín	<p>Pues el bádminton tiene que ser muy distraído, el bádminton ese es lo de la bola esa con la pluma, ¿no? Tiene que ser muy chulo, hay que ponerse un poquito y probar, y probar un poquito que por lo menos para pasarlo bien y participar, nosotros no vamos a hacer...</p>
(142)	Hugo	<p>cosas nuevas y aparte te vas...</p>
(143)	Agustín	<p>Claro. Y allí en Murcia cuando tenemos muchas opciones para deporte, podemos hacer qué digo yo, senderismo, tenemos footing, la piscina</p>
(144)	Hugo	<p>[contemporáneamente] senderismo, tenis, fútbol</p>
(145)	Agustín	<p>tenis, paddle, tenemos detrás baloncesto, <i>futbito</i>, tenemos todo allí. El tema es ya que uno quiera “no es que es más cómodo quedarnos...” ¿me entiendes? Pues hay que poner un poquito de su parte para ponerse uno más en forma también.</p>

El presente episodio supone un giro en el objeto conversacional producido a propuesta del investigador tras concluir el episodio 14. Con la citada propuesta, se pretende observar en qué medida los procesos de construcción de un escenario definido por las actividades extraescolares para Marta por parte del lado masculino de la brecha de género, compuesto por padre e hijo, difieren de los empleados para situar a Hugo. Como insistíamos sobre todo en el análisis del fragmento anterior, la profundización en la puesta en marcha de dinámicas socializadoras susceptibles de generar desigualdad desde la

habilitación diferenciada de espacios requiere la comparación de estos procesos con los distintos objetos discursivos.

En esta oportunidad, es reseñable que el hijo, quien por otro lado aumenta el tiempo de sus intervenciones, sea quien dé inicio al episodio, corriendo la conclusión a cargo del padre. Subrayamos este hecho porque, aunque Agustín concluye el episodio anterior [p131] dando a Hugo el turno de palabra («Habla tú tío, que me voy a quedar la boca seca»), siendo el objeto reconducido por el investigador en una intervención que tiene lugar entre ambos episodios («¿podemos hablar un poco sobre el caso concreto de Marta, el tipo de actividad extraescolar que pensáis puede resultar interesante para ella?»), la forma en que inicia el episodio [p132] asume, por un lado, un tipo principal de actividad (el deporte) y, por otro, una finalidad concreta para el resto de actividades extraescolares no mencionadas (el refuerzo académico). En concreto, las tres primeras producciones de Hugo [p132, 134, 136] así como las correspondientes réplicas aprobatorias del padre [p133, 135, 137] reafirman este escenario construido para Marta, en el que la referencia que da sentido a las actividades extraescolares ya no es el futuro profesional sino el presente escolar. Por ello, el universo de las actividades posibles puede quedar prácticamente reducido al deporte, empleado por los actores en un sentido pretendidamente neutro del término, el cual delimita tanto las motivaciones (no por vocación sino como ocio o pasatiempo) así como sus finalidades (mejorar la organización escolar y doméstica del tiempo, satisfacer las necesidades estéticas), encontrándose el resto de actividades extraescolares orientadas al refuerzo de materias escolares.

Estos primeros enunciados del episodio muestran, a priori, que, en lo que concierne al deporte, existen claras diferencias respecto al tipo de escenario que se diseña para Hugo. En primer lugar, Hugo era posicionado en un espacio actual que se construía desde el futuro profesional, sirviendo las actividades extraescolares en general de canal entre las esferas escolar y laboral. De este modo, actividades extraescolares como el inglés o la informática debían ser desarrolladas de modo compatible a una dimensión laboral con la que tenían que entroncar. Según se desprende de los discursos de los padres estudiados, dicha dimensión laboral se comportaba como un mercado libre, rigiéndose por factores como la competitividad. De acuerdo con ello, los conocimientos adquiridos en la escuela permiten acumular un capital que convierte a la persona que los posee en más atractiva para el mercado. En este marco, las actividades extraescolares no sólo aparecen concebidas para

satisfacer los requerimientos académicos que impone la institución escolar, sino que sirven también para distinguir a las personas a quienes se les proyecta un porvenir profesional de éxito, representando una inversión para el futuro profesional. Por ello, no podemos descuidar el hecho de que estas actividades se planteen a Marta como refuerzo o preparación para sus actividades contemporáneas a ese momento, comprendiendo éstas de forma especial a las escolares pero no sólo, también a aquéllas que guardan relación con la vida cotidiana, como la organización. Lo que nos interesa subrayar aquí es sobre todo la desigualdad cimentada desde la en apariencia invisible dimensión temporal, ese cercado discursivo que encierra las acciones de Marta en un espacio reducido, doméstico en la práctica, en el que las unas sirven para retroalimentar a las otras, entorpeciendo la preparación de acciones que permitan trazar asociaciones con el universo público. Cuando la hija es objeto discursivo, ya no se diferencian los escenarios de adquisición (dominio escolar) y puesta en práctica (dominio laboral) que sí se percibían cuando lo era Hugo. Por ello resultaba coherente, como también ocurre en este episodio [p137, 139], que los padres de Marta concedieran legitimidad a motivaciones consideradas poco variables, como es el caso del gusto personal.

Aunque su práctica no sea forzosamente promocionada en la búsqueda del profesionalismo, este clásico principio liberal puede ser aplicado al deporte. Hugo no practica un deporte cualquiera o neutral en cuanto a género, sino que juega al fútbol, actividad claramente masculinizada y conocida popularmente en nuestro país y en los de su entorno como “deporte rey”. No nos detendremos a valorar el fútbol como deporte en sí, pero sí debemos subrayar que su dimensión profesionalizada, representada enteramente por hombres, pues ni siquiera existe competición profesional<sup>2</sup> femenina en nuestro país, ejerce una notable influencia en la sociedad con vocación universal, en especial en lo que respecta a las distintas definiciones y representaciones del éxito. El análisis del episodio 13 nos permitía observar esta influencia en la familia estudiada. Recursos como el uso de formas verbales impersonales o de categorías sociales neutras en cuanto a género como la edad, ejemplificados por [p123] («con la edad tuya y eso se empieza a ilusionarte mucho»), reconocen en el fútbol esa condición de universalidad a la que hacíamos alusión. En otras palabras, el fútbol como ente institucionalizado, al que subyace todo un conjunto de prácticas, valores, normas, roles, estereotipos, o géneros discursivos, queda encastrado en el

---

<sup>2</sup> <http://www.elcorreo.com/alava/rc/20111002/deportes/mas-futbol/tema-201110011651.html>  
(fecha de consulta: 25/06/2014)



espacio público conformando una totalidad sin fisuras. Y es ahí donde el acceso a las mujeres es impedido o, cuando menos, dificultado. Nos referimos al acceso de pleno derecho, pues éstas siempre pueden participar como “invitadas” o “asistentes”. En ese mismo episodio, constatábamos cómo el fútbol se convertía para Hugo en una actividad que trazaba una equivalencia entre desarrollo personal y mejora en la práctica deportiva, poniendo al servicio de esta última el apartado emocional de la persona. En otras palabras, el fútbol como práctica socializadora orientada a la promoción de la competitividad en la persona, a la cual se accede también desde el cultivo del carácter. Agustín [p12] ponía de manifiesto esta idea del siguiente modo: «cuando más ilusionado estés pues ahora quieres ir a los pueblos, o te van a federar».

No es ésta la lógica en que se socializa a Marta. La primera intervención algo más dilatada de su padre [p137] durante el episodio 15, la cual tiene una duración de 1 minuto y 14 segundos, representa un ejemplo de ello. Argumentalmente estructurada en tres etapas, que podríamos denominar de organización, elección de deporte y satisfacción de necesidades estéticas, la producción discursiva de Agustín sirve para habilitar un espacio para su hija caracterizado, al contrario de lo que sucede cuando el objeto discursivo es Hugo, por el reducido alcance de sus fronteras temporales. Un vistazo superficial a las citadas etapas nos permite advertir que la primera de ellas sirve para circunscribir las actividades extraescolares al momento actual del ciclo vital de Marta, cuando para el hijo, como se ha visto, eran proyectadas en un futuro ideal quizá difuso pero absolutamente confirmado.

Por su parte, la segunda de ellas comienza con el despliegue ante Marta de un número inmenso de actividades deportivas («Deportes hay 5000 tipos de deportes, si no uno, otro»), siendo reseñable no tanto este hecho en sí, como la aportación de un método para escoger el deporte adecuado: de nuevo, el gusto personal. Un método que, como citábamos en líneas precedentes y en general a lo largo del capítulo, se muestra particularmente sólido en la toma de decisiones en torno a asuntos inmediatos sobre los que no recae la expectativa de que trasciendan a momentos futuros. En otras palabras, el gusto personal de una adolescente no suele considerarse seriamente como elemento organizador de un porvenir profesional. La proyección de este último requiere de una planificación, unos objetivos, la definición de una trayectoria coherente con la formación seguida o el trazado de estrategias, aspectos que aquí en absoluto se contemplan.

Por último, en una tercera etapa en la que se dilucida la finalidad del deporte, éste ya no aparece como medio para el cultivo del carácter, como sucedía con Hugo, sino como medio para la satisfacción de las necesidades estéticas. Necesidades estéticas que nosotros percibimos igualmente como una limitación del espacio temporal, pues siguen un mandato de género según el cual las mujeres deben mantenerse jóvenes, es decir más próximas a un estado de tutela al tiempo que eróticamente deseables para los hombres. Se trata del mismo mandato que afirma que estos últimos son deseables para las mujeres en función del prestigio social que logre acumular el trabajo que realizan, mejorando en el apartado estético en muchos casos “con los años”. Por este motivo, es común que en nuestra sociedad se considere a los hombres sin trabajo o jóvenes sin experiencia (en el sentido en que no concilian la expresión "hacerse un hombre") como personas incompletas, siendo positivamente valorada la rebeldía de la juventud o la independencia; todo lo contrario a lo que sucede con las mujeres, quienes tienden a ser percibidas como incompletas cuando no acceden a la maternidad o descuidan su imagen, asumiéndose con ello una renuncia a parecer jóvenes y en consecuencia fértiles y sexualmente deseables, lo que en otras palabras equivale a negar la conveniencia de llevar un comportamiento sumiso así como de asumir un estatus de tutela. La dimensión estética que valida toda sociedad patriarcal para las mujeres radica en el mantenimiento de un estado, fundamentalmente el formado por el eje juventud-fertilidad-maternidad, mientras que para los hombres los estados son progresivos, concediéndoseles un margen mucho mayor para el desarrollo de actividades que se proyectan más allá de los límites temporales del contexto inmediato. La representación pública de esta dimensión estética sexualmente diferenciada en su orientación temporal hacia lo estático para las mujeres, y lo proyectado en un futuro para los hombres, es fácilmente observable en la esfera de lo cotidiano, por ejemplo, en el diseño del equipamiento deportivo de los gimnasios, encontrando una importante distinción entre, por un lado, máquinas especializadas en el mantenimiento, y, por otro, en el desarrollo. En los discursos, esta diferencia se percibe en el uso continuado de participios acompañados del presente del verbo estar cuando una mujer es el objeto discursivo, y el uso de gerundios, futuros de intención o el uso del verbo ser en lugar del verbo estar cuando es un hombre el objeto.

La secuencia 2 muestra desde distintos ángulos el momento en que el padre hace referencia al deporte como medio para la satisfacción de las necesidades estéticas de la hija. El lenguaje gestual de Agustín así como el tono empleado ponen de manifiesto un

desacuerdo con el objetivo principal de la práctica deportiva (se evidencia en el padre una ridiculización de la concepción del deporte como medio para cultivar la “feminidad estética”).



Secuencia 2. «[...] tú que te gusta tanto ahora cuidarte y tal y eso y todo, y mantener el tipo y tal [...]» [p137]

La última producción relevante de este episodio [p139] corre igualmente a cargo de Agustín. En una intervención que dura 56 segundos y que tiene lugar a propuesta del investigador, quien desea que se defina un deporte concreto como adecuado para Marta, el padre aporta los elementos necesarios para entender cómo se lleva a cabo la gestión del ocio deportivo en esta familia, de la que desde el principio él mismo se erige como único responsable.

En primera instancia, Agustín atribuye individualmente a su hija la práctica del tenis. De nuevo, nuestro objeto no es el análisis de un deporte determinado desde la perspectiva de género, sino el método que se utiliza para elegir esta actividad y no otra. Cabe destacar, en cualquier caso, que el tenis es probablemente el deporte profesional en el que los valores que miden su impacto, la presencia en medios o los beneficios económicos se encuentran más equiparados entre hombres y mujeres, no pudiendo ser considerado ni típicamente masculino (como el rugby) ni típicamente femenino (como la gimnasia rítmica). Este deporte es el escogido por Agustín siguiendo el criterio de su gusto personal. Sin embargo, como él mismo pone de manifiesto en varios episodios, también el fútbol se sitúa con vehemencia entre sus deportes preferidos, no siendo considerado adecuado para Marta. El tenis se revela, pues, de entre sus deportes favoritos, el más apropiado para su hija.

En segunda instancia, Agustín afirma con naturalidad su responsabilidad absoluta en la familia en lo que respecta a la organización de las actividades deportivas. Él no sólo es el encargado, como observábamos en episodios anteriores, de organizar el transporte o de la relación con los monitores y entrenadores, sino que se ocupa también de la gestión de las

motivaciones para la práctica del deporte. En el caso de su hija, más reticente que Hugo a la actividad física, opta por tratar de integrarla a los deportes que él mismo realiza (en esta producción no sólo cita al fútbol, sino que también hace referencia al *footing*). Llama la atención que también aquí mantenga el criterio empleado a lo largo de todo el experimento para definir las motivaciones que deben llevar a la hija a la práctica de una actividad determinada (el gusto personal), sin reparar en que la hija pueda sentirse menos atraída por el deporte por el tipo de socialización al que ha sido sometida. Aunque lo que es verdaderamente reseñable es la aplicación de este criterio no con un valor universal, como había sido concebido en episodios anteriores, sino como unidad de medida con capacidad para justificar o no la realización de un deporte concreto, lo que queda ejemplificado en la siguiente sentencia: «porque a mamá le gusta el deporte también y tal y eso pero a otra escala».

La secuencia 3 muestra este momento. El lenguaje corporal de Loli evidencia su absoluta desaprobación, tanto en la primera captura como sobre todo en la segunda, donde mantiene la barbilla levantada bajo la mirada de su hija.



Secuencia 3. «[...] pero a otra escala porque ella tiene otras ocupaciones [...]» [p139]

¿Qué degrada el interés de Loli por el deporte frente al que muestran su marido y el resto de miembros de la familia? Agustín lo explicita: «porque ella tiene otras ocupaciones y otras cosas también que estudiando, la casa, trabajando, todo ya no le vas a pedir más». En otras palabras, el derecho a practicar algo de nuestro gusto, como es para Marta no sólo el deporte sino, como se recordará, estudiar psicología, se encuentra supeditado al cumplimiento de las obligaciones. Luego la desigualdad de género aquí no radica tanto en el reparto de las obligaciones como en el método que se utiliza para evaluarlas como tales. En este sentido, estudiar psicología no es tampoco una obligación para Marta, dado que su aproximación a estos estudios se debe a que “le gustan”. La situación es diferente para Hugo, pues a él se le habilitaba un espacio futuro que le situaba por defecto en la praxis profesional, definiéndose ésta como obligatoria.



# Capítulo 8

## Conclusiones

### 8.1. Introducción

El presente trabajo se planteaba, por un lado, el diseño de un procedimiento orientado a detectar e identificar tipos de actitudes hacia la coeducación en los padres y madres con hijos e hijas escolarizados en los niveles de Secundaria y Bachillerato, en el marco del *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2005. La necesidad de tomar como objeto de estudio una población tan amplia sugería la aplicación de una óptica cuantitativa, lo que nos hacía prever la dificultad de afrontar dos importantes obstáculos: el primero de ellos, consistente en abordar una realidad social particularmente sujeta a cambios, como es sin duda la del género en el marco de la Sociedad de la Información, desde un enfoque estático; el segundo, relativo al imperativo de mantener el compromiso por favorecer la equivalencia entre sujetos y objetos en ciencias sociales, batalla en la que las mujeres se encuentran especialmente implicadas dada la necesidad de que sus voces se vean empoderadas, desde las técnicas ofrecidas por los enfoques cuantitativos. La primera dificultad era parcialmente contrarrestable desde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Su utilización nos permitía, aun haciendo uso de un enfoque estático, tanto el acceso fácil al conjunto de la muestra como la recogida y el análisis de los datos con mayor agilidad. Dar respuesta a la segunda de las dificultades resultaba más complicado. Se planteó la participación de los hijos en el proceso de encuestación de los padres, pero ello, aunque útil en el proceso de rellenado del cuestionario y la consecuente calidad de los datos, suponía una medida que se escapaba del todo a nuestra mirada y, por tanto, a la realización de posibles interpretaciones.

El estudio cualitativo y principal de esta investigación surge, en parte, para cubrir las limitaciones del estudio cuantitativo. Por un lado, trata de trascender el nivel descriptivo de superficie del estudio cuantitativo con objeto de mejorar la comprensión sobre cómo los tipos de actitudes detectados en los padres frente a la coeducación (bloqueadora, adaptativa

y proyectiva-coeducativa) sirven para nutrir los posicionamientos que los distintos miembros de la familia llevan a cabo respecto a sus familiares y sí mismos. Por otro, el estudio cualitativo permite evaluar la precisión del panorama dibujado por el estudio cuantitativo.

## 8.2. Conclusiones generales

El estudio cuantitativo de este trabajo realiza el análisis de la calidad de la escala *School Doing Gender-family* (SDG/f), la cual fue concebida para detectar, identificar, medir y clasificar las actitudes de los padres y de las madres hacia la coeducación. En relación a este aspecto, es reseñable que exista coincidencia sistemática durante la realización del estudio, lo que dota de rigor y validez concurrente al conjunto de todas las escalas, pues cada una de ellas arroja los mismos resultados. Esta triangulación de resultados coincidentes es suficiente para validar el conjunto de las escalas en un sentido que es concurrente. Por otra parte, la escala se concibe como instrumento de diagnóstico a disposición de otras investigaciones, al tiempo que, en el trabajo aquí presentado, trata de valorar la necesidad de realización de intervenciones educativas a través de la definición de tres clases de actitudes: bloqueadoras, adaptativas y coeducativas. Los resultados obtenidos a partir del estudio cuantitativo son, en líneas generales, positivos: el grueso principal de personas encuestadas ocupa la posición “adaptativa” (53,4% del total), lo que sucede de igual modo cuando filtramos este dato en función del sexo (55,3% de los hombres encuestados y 49,6% de las mujeres encuestadas). Por otro lado, los factores “edad” y “curso escolar” de hijos e hijas han favorecido el establecimiento de un punto común entre las personas encuestadas, el cual nos ha permitido tratar a la muestra en base a criterios de homogeneidad. Como consecuencia de ello, hemos analizado la correlación entre la edad de padres y madres y sus actitudes hacia la construcción del género en la escuela, sin encontrar evidencias que la sostengan. Ello se sitúa de acuerdo con los trabajos de Acock, Barker y Bengston (1982), y en contra de los de Aldous y Mill (1965) y Thornton, Alwin y Camburn (1983), aunque todas estas investigaciones, a diferencia de la aquí presentada, consideran la edad de la generación de hijos e hijas.

A partir de estos datos, se ha considerado adecuado seleccionar a una familia “adaptativa” como estudio de caso. Las conclusiones a las que accedemos desde las interpretaciones que hacemos de este último, sin embargo, no sólo ponen de manifiesto la ya conocida con antelación superficialidad del estudio cuantitativo, sino que siembran dudas



sobre la relevancia de algunos de sus resultados. Ello no supone que éstos sean erróneos, pero sí que reflejan unas diferencias de género dibujadas al margen de toda relatividad, lo que sirve para solapar algunas de las pistas fundamentales para acceder cualitativamente a los mecanismos generadores de desigualdad de género más profundos. Hablamos de relatividad porque las diferencias de actitud lograron ser identificadas y medidas en términos estadísticos. Sin embargo, a la luz del estudio cualitativo estas diferencias se percibían como sobredimensionadas, invitando a encuadrar a parte importante de los encuestados en el grupo de actitudes sexistas.

Pero como se ha visto, el estudio cuantitativo situaba en la órbita adaptativa a la mayoría de encuestados. Son datos sin duda optimistas, que invitarían a pensar que, en la sociedad occidental posindustrial, incluso apreciándose como es el caso niveles de sexismo diferenciados entre hombres y mujeres, padres y madres e hijos e hijas, el patriarcado atraviesa, cuando menos, una crisis. Ello, por el contrario, a la luz del estudio cualitativo, no sólo no se sostiene sino que queda como un mero espejismo. El estudio cualitativo ha superpuesto sobre la brecha de género entre ellos y ellas la brecha generacional entre padres e hijos, de acuerdo al acertado hallazgo arrojado en su momento por el estudio cuantitativo, identificando que, bajo la pátina de no sexismo y de toma de conciencia de ellas y bajo la aparente sensibilidad de ellos, encontramos que cada miembro de la familia, sin excepción, participa de los mandatos del patriarcado en una acción orquestada. Se trata quizá de una participación que ha sufrido una refinación y depurado de las evidencias más materiales y superficiales de la discriminación contra las mujeres, pero a la postre igualmente discriminatoria para con ellas.

Por lo tanto, el patriarcado sigue operando de la misma manera, no se encuentra en la crisis que parecía anticipar la interpretación de los resultados del estudio cuantitativo. Este último ofrece un panorama muy superficial en el que las formas verdaderamente discriminatorias quedan solapadas, a pesar de que se sustenta sobre indicadores muy precisos que se ajustan muy bien a la cultura en la que queda enmarcado el estudio. Las diferencias que establece son científicas, pero confrontadas al grado de profundidad que ofrece el estudio cualitativo dejan de ser significativas. Lo esencial es que conforme profundizamos en el análisis nos encontramos con que, por así decirlo, cada uno de los miembros toca individualmente un instrumento, armonizando todos ellos en conjunto una misma melodía que es sexista. Se ha logrado acceder a esta conclusión desde la combinación

de distintos niveles de estudio (sociológicos, psicológicos, lingüísticos) que nos han permitido definir y redimensionar los escenarios discursivos en diferentes momentos, tomando la dimensión temporal como coordenada metodológica del movimiento y la consecuente calibración de las distintas lentes para el análisis. La puesta en escena de la actividad diseñada para el análisis, por su parte, ha permitido situar a los actores en el espacio doméstico, en el cual las lógicas comunicativas y los roles se encuentran muy asentados, siendo además conocidos por todos los miembros de la familia. Ello ha favorecido el florecimiento de argumentaciones de tipo espontáneo, alejadas de las convenciones propias del medio escolar, lo que nos ha facilitado sustancialmente la exploración del plano intersubjetivo.

El proceso de análisis del discurso multinivel y con perspectivas muy dispares pero integradas ha puesto de manifiesto que las propias mujeres y por supuesto los hombres cargan sus argumentaciones con ideas previas que sirven de base para la vertebración de esquemas muy diferenciados para hombres y para mujeres, en lo que supone una dotación de continuidad reproductora a los mandatos del patriarcado por los que la mujer queda discriminada y supeditada al hombre.

Las temáticas conversacionales surgidas espontáneamente durante el experimento cualitativo y escogidas para el análisis (ver capítulo 7) facilitan la exploración del plano multinivel de estudio defendido aquí. La esfera profesional futura define al centro escolar de forma estable y segura como zona de transición sólo para el hijo, lo que se lleva a cabo discursivamente desde la ampliación de la dimensión de la temporalidad del espacio que padre y madre habilitan para posicionarle. En el caso de la hija, el marco espacial pero sobre todo el temporal quedaba reducido al escenario inmediato del momento en que tenía lugar el experimento.

En este sentido, apreciamos que la práctica del posicionamiento requiere la habilitación previa de un espacio construido “a medida” del objeto discursivo, de modo que en el interior de dicho espacio los significados atribuidos a éste o ésta puedan coexistir armónica y coherentemente. Sin embargo, la detección de la desigualdad no depende sólo del descifrado de esos significados atribuidos, sino que tiene que ver con la flexibilidad y transformabilidad de los mismos. En los escenarios discursivos más herméticos, como el que se habilita para la hija en nuestro estudio, los significados disfrutaban de un reducidísimo margen de maniobra para adquirir otros sentidos, perpetuando la desigualdad que se

desprende de sus definiciones estáticas o, dicho de otro modo, estabilizando esa desigualdad. La desigualdad, pues, no radica tanto en los significados atribuidos a las personas discriminadas, basados éstos en estereotipos, creencias, roles, géneros discursivos o valores, ni por supuesto en la supuesta certeza de estas atribuciones, sino en la medida en que esos significados tienen la capacidad de transformarse en nuevos sentidos, es decir en la capacidad de movimiento de los mismos en el interior del espacio discursivo. De este modo, los significados muy ajustados a las paredes del espacio discursivo verán muy limitado su movimiento. Por este motivo, la desigualdad pasa con facilidad desapercibida para las aproximaciones estáticas, estas últimas muy centradas en captar la subjetividad de los actores frente a las evidencias susceptibles de generar desigualdad, como es el caso de la atribución de significados.

Estas paredes, sin embargo, no se definen sólo en términos espaciales, en el caso que nos ocupa, por ejemplo, separando las esferas familiar, escolar y profesional, sino que se construyen en buena medida sobre la dimensión de la temporalidad. La coordenada temporal del espacio discursivo adquiere así una importancia trascendental en la detección de la desigualdad, pues determina al resto de dimensiones. En la familia estudiada, la dimensión temporal creada por padre y madre para el hijo era tan vasta que para posicionarle era necesario segmentar la dimensión espacial en distintos escenarios: familia, instituto, ocio, preparación para el trabajo, práctica profesional. En una lógica puesta en práctica por los detentadores de la responsabilidad durante la socialización, en el caso de la familia la generación conformada por padre y madre, posicionar al hijo en cada uno de esos escenarios requería todo un trabajo de adaptación de significados antiguos a los escenarios futuros, creación de significados nuevos que no existían en escenarios anteriores, y el establecimiento de criterios de evaluación con capacidad para confirmar que se había alcanzado la preparación adecuada para pasar al siguiente escenario. Todo esto era innecesario para posicionar a la hija, pues la reducción de la dimensión temporal practicada por padre y madre hasta poco más allá de su contexto escolar inmediato justificaba el mantenimiento de los criterios socializadores propios de la edad de tutela.

De este modo, las actividades se consideraban adecuadas para la hija en función de si eran compatibles con al menos una de las posiciones definidas por la distinción ocio-obligaciones, la cual aparecía prácticamente superpuesta a la distinción público-privado: en consecuencia, las actividades en la esfera pública debían aparecer motivadas por el gusto

personal, manteniéndose en el plano escolar de tutela (la práctica profesional ni siquiera se verbaliza); éstas aparecían supeditadas a las obligaciones, entre las cuales no se incluía el ejercicio de la profesión, subyaciendo a estas últimas la necesidad de organización, la cual asume como modelo a la madre, a quién por otro lado no se le reconoce el tiempo para el ocio. Por el contrario, en los posicionamientos practicados tomando como objeto el hijo, se encontraban sujetos a modificación los criterios que debían justificar la idoneidad de las actividades que eran pedagógicamente deseables para ser realizadas en cada escenario, tales como la motivación o la justicia. Los posicionamientos dejan de nutrirse de nociones que ahondan en un estado prolongado, como sucedía con la hija, para basarse en los procesos de cambio y progreso, como es el caso del desarrollo profesional.

Ello nos lleva a cuestionar los enfoques únicamente cuantitativos en los estudios que toman como objeto la desigualdad, especialmente aquélla que se construye a partir de elementos muy interiorizados históricamente, como es el caso de los mandatos de género. La exhaustividad del estudio cuantitativo ha servido para poner en evidencia metodológicamente que el enfoque de análisis del problema del patriarcado no es adecuado sólo ni fundamentalmente desde aproximaciones de este tipo, pues los fundamentos generadores de la desigualdad operan desde planos mucho más profundos. En nuestra opinión, la profundización en los aspectos culturales e identitarios requiere explorar el plano intersubjetivo, tomando como base las negociaciones que mantienen los actores desde las herramientas comunicativas de que disponen, especialmente el discurso. A este respecto, creemos necesaria la aplicación de enfoques cualitativos como metodología principal.

Por otro lado, el estudio cualitativo pone de manifiesto la existencia de más planos, además del de las acciones narrativas individuales o del subjetivo, para el ejercicio de resistencias a los mandatos del patriarcado, siendo observables dichos planos a través de la acción intersubjetiva, la cual tiene lugar entre varios interlocutores. Según la escala exploradora del plano subjetivo aportada por el estudio cuantitativo, existiría una brecha de género entre hombres y mujeres, siendo estas últimas bastante menos sexistas que ellos, obteniendo éstos también puntuaciones relativamente positivas; la brecha sería también generacional, determinando un nivel de sexismo más bajo en las hijas que en las madres en el caso de las mujeres, y en sentido inverso en el caso de los hombres, es decir resultando las puntuaciones de los padres más cercanas a la igualdad que aquéllas obtenidas por los hijos. Sin embargo, cuando transferimos el plano de exploración al espacio intersubjetivo,

constatamos, especialmente cuando son las dos mujeres de la familia quienes conversan, construcciones discursivas perfectamente sincronizadas y muy naturalizadas entre ambas interlocutoras que someten los intereses que comparten como mujeres a aquéllos de los hombres, como si existiera un acuerdo tácito previo. Ello es muy revelador de la capacidad del patriarcado para ocultar su acción ejecutiva, su mandato, en el espacio intersubjetivo, siendo éste un plano de estudio inaccesible para las encuestas, estas últimas centradas en el plano subjetivo, así como para los enfoques narrativos. En este sentido, creemos necesario el análisis de los discursos no narrativos que se producen en la interacción entre al menos dos interlocutores.

Así pues, el patriarcado presenta la capacidad de disimular sus mandatos en el espacio intersubjetivo, dejando a los sujetos la posibilidad de enmascarar individualmente su sexismo bajo la asunción de roles, prácticas, narraciones e incluso actitudes perfectamente igualitarias. Se manifiesta aquí de forma particularmente clara la diferencia entre las actitudes, más superficiales, estáticas y sencillas de detectar, y los posicionamientos, contruidos en las profundidades intersubjetivas con la colaboración necesaria de “el otro”.

Por todo lo anterior, concluimos con que la exploración del plano intersubjetivo deviene fundamental en el descubrimiento de las claves de los problemas patriarcales, pues éstas permitirán la definición de los puntos fundamentales para la intervención educativa orientada a la igualdad de género, así como una mayor comprensión sobre los ensamblajes que las unen a las formas que asumen en la superficie sensorial, tal y como hemos desarrollado en nuestro estudio desde la confrontación entre posicionamientos y actitudes.

### 8.3. Conclusiones por objetivo general del estudio principal (cualitativo)

#### ▪ **Objetivo I.** Posicionamientos y actitudes hacia la coeducación

Como hemos subrayado ya aquí, las actitudes y los posicionamientos difieren en líneas generales desde la perspectiva aplicada por el distinto nivel de profundidad en que se manifiestan. En este sentido, las actitudes son identificables más estáticamente en el plano de superficie, mientras que los posicionamientos se construyen de forma más dinámica en compañía del otro en el plano intersubjetivo. Por ello, a las primeras nos hemos aproximado desde el estudio cuantitativo y a los segundos desde el cualitativo. Según lo expuesto, cabía esperar en nuestro estudio cierto desfase entre actitudes y posicionamientos en las

implicaciones respecto a la coeducación, el cual se ha visto confirmado tras el análisis cualitativo.

Los posicionamientos por los que nos hemos interesado en este trabajo se practican a niveles imperceptibles para las aproximaciones metodológicas estáticas, lo que no significa que resulten evidentes para los enfoques dinámicos. Se ha visto que, cuando los posicionamientos se producen de forma discriminante frente al reconocimiento de un grupo dominante, existe una habilitación simbólica inicial de espacios distintos para situar a dominadores y dominados. La reducción de la temporalidad emergía como uno de los factores más trascendentales a este respecto, pues favorecía la estatización de los significados atribuidos a los dominados, acarreado el consecuente encerramiento de los sentidos en ese universo restringido. Es importante reseñar que la referencia principal para la construcción de esa arquitectura espaciotemporal es un colectivo determinado, por ejemplo las mujeres, cuyos miembros comparten atribuciones a las que se dota de significado. Son los significados dados a estas atribuciones, en los que suele existir un consenso tácito que los hace pasar desapercibidos en el plano subjetivo, los que sirven para dar forma a las lógicas que en última instancia habilitan los espacios.

Por tanto, defendemos que el proceso de posicionamiento tiene lugar intersubjetivamente, asumiendo como motor una dinámica discursiva de ajuste del objeto discursivo basada en el intercambio constante entre el conjunto de significados que conforma la definición espaciotemporal en torno a los miembros de un colectivo determinado (el colectivo de mujeres en nuestro caso) y el propio objeto discursivo.

Por todo ello, la consecución de este objetivo nos ha permitido también atender a otras dinámicas que se producen en paralelo y al tiempo en modo coordinado con la definición simbólica de esa arquitectura espaciotemporal que se presenta como zócalo para el posicionamiento. Nos referimos al proceso que tiene por objeto al individuo, y que busca dar acomodo a éste o ésta en ese espacio diseñado a su medida. Dado que ese espacio se habilitaba desde atribuciones a los distintos miembros del colectivo sobre las que recaía un significado dado, en el caso de las mujeres por el patriarcado, la primera dificultad que se plantea es la de posicionar a individuos que, bien resisten o se oponen a su inserción en ese espacio, bien se integran a él pero transgrediendo las lógicas que vehiculan los significados dados. El caso más llamativo respecto al género es el de las personas homosexuales, las cuales más que discriminadas son “desterradas” por el mero hecho de desafiar los

significados dados externamente desde la definición de nuevos significados construidos en el interior del propio colectivo. El proceso de encaje de la persona discriminada en el espacio habilitado para su posicionamiento pretende su empotramiento en el mismo como garantía de perpetuidad, es decir que se produzca el mayor ajuste posible a sus paredes.

Sin embargo, en una sociedad de la información en la que la equivalencia sujeto-objeto es más que una mera posibilidad, el ajuste de la persona al escenario para el posicionamiento depende cada vez en mayor medida de su identificación con los significados que sirven para habilitar a este último. En este proceso típico de nuestra sociedad, las viejas estructuras de la razón, vertebradas en torno a la distinción sujeto-objeto y por tanto habituadas a concebir la realidad en el marco de una objetividad definida por los primeros, se muestran cada vez menos efectivas. Por ello mismo los cuestionarios se muestran cada vez más incapaces de identificar estos procesos. Hoy día los actores, devenidos sujetos, no sólo son posicionados sino que también posicionan, procesos ambos que tienen lugar en un mismo plano, el intersubjetivo, el cual es compartido por dominador y dominado. Los nuevos procesos de negociación del significado alejan a los científicos sociales de las ópticas retrospectivas de los laboratorios para tener lugar allí dónde las personas se comunican en tiempo real. Éstas no argumentan sobre las cuestiones que afectan a su vida cotidiana desde los postulados de la razón, no se comportan como científicos positivistas, pues esta nueva implicación les fuerza a defender sus intereses, a vencer y convencer en una batalla dialéctica que sienta sus bases sobre ellas mismas. Ello favorece que las argumentaciones se sustenten cada vez más en el sentimiento, en la emoción, siendo necesario en consecuencia que los métodos de investigación en educación se muestren sensibles a ello.

Así pues, el ajuste y reajuste de las personas a los escenarios espaciotemporales construidos a la medida de ellas mismas, lo que se produce en un momento comunicativo compartido en el que los significados habilitan el nuevo espacio al tiempo que se trata de ajustar a la persona al mismo, proceso global que aquí definimos como posicionamiento, se produce por identificación del individuo con el conjunto holístico de significados que se le atribuye, en un acto que podemos considerar como puramente educativo. Ello ha sido observado en la familia estudiada desde el proceso que ésta pone en marcha aplicándolo exclusivamente sobre la hija, consistente en sembrar de incertidumbre el porvenir que se sitúa más allá del período escolar. Con este proceso discursivo se pretende, por un lado,

acotar la temporalidad hasta reducirla a un único escenario de acción en el que, por tanto, ya no puede quedar integrado el futuro, lo que implica, entre otros aspectos, la prolongación o incluso la perpetuación de su estado actual de tutela; por otro, se consigue generar en el objeto un sentimiento de miedo a trascender el espacio escolar tutelado actual, el cual resulta muy efectivo para minar su confianza, quedando ajustada ya desde el pleno convencimiento al escenario que se establece para ella, ahora también trámite su propia participación e implicación.

- **Objetivo II.** Criterios de evaluación sobre acciones educativas orientadas a la autorrealización futura de hijos e hijas

El análisis nos ha permitido establecer una asociación entre la generación de la desigualdad y el tipo de evaluación que padre y madre prevén para las actividades que realizan sus hijos en función del sexo de éstos. Nos hemos centrado en actividades educativas no obligatorias, como es el caso de las materias extraescolares. No hablamos de evaluación en el sentido escolar del término, sino relativa a la valoración que se hace de las actividades respecto a la validez y utilidad que se considera tendrán en el futuro de hijo e hija. En este sentido, las valoraciones efectuadas por padre y madre no se situaban sólo al final de la actividad, sino también en el curso de su desarrollo, y, sobre todo, antes del inicio de las mismas, cuando su realización era sólo una posibilidad que se estaba barajando. Datos particularmente significativos han arrojado estas últimas, pues padre y madre planteaban a hijo e hija las motivaciones que creían adecuadas para que éstos se decidieran por una actividad y no por otra.

En concreto se ha observado cómo las actividades consideradas adecuadas para el hijo debían responder a motivaciones objetivamente mensurables, en consonancia con una racionalidad económica a la que éste debía adaptarse una vez abandonado tanto el hogar como la institución escolar. Ello tenía lugar incluso cuando se validaba un mismo tipo de motivación para hija e hijo, como la representada por el gusto y el interés personal. Por lo general, el emprendimiento de actividades por parte de la hija debía seguir el curso de sus gustos personales, sin más pretensión que el disfrute por hacer lo que le gustaba, lo que debía prevalecer sobre el resto de factores. El desarrollo de la actividad no sufría seguimiento alguno que permitiera definir su realización como satisfactoria o no. Ningún recurso evaluativo (dinero, promoción social, promoción profesional) era empleado. Quizá



la prueba más fehaciente de ello es que en ningún momento se traza para la hija una asociación directa entre la actividad y la profesión. Cabe decir, incluso, que ni siquiera se llega a verbalizar la profesión, optándose en todo caso por hablar de la titulación. A la postre, la falta de evaluación y la asunción del gusto personal como única motivación acababa por insertar las actividades de preparación para la vida activa de la hija en el marco del ocio, el cual quedaba más tarde supeditado a las obligaciones, destacando dentro de éstas la necesidad de “organización”, o lo que es lo mismo, de conciliación de la vida doméstica con el resto de actividades del ciclo vital.

Nada similar ocurre con el hijo, para quien el placer no aparece ligado subjetivamente a unos estudios o a actividades que se encuadran dentro de los parámetros del interés personal, sino objetivamente al trabajo, lo que se consigue a través del trazado de equivalencias entre gusto personal y prestigio, eficacia o dinero. El camino adecuado para acceder a la autorrealización personal pasa, como sucedía con la hija, por el desempeño de actividades placenteras. En este caso, sin embargo, el placer se obtiene de la adquisición de prestigio social, lo que permite evaluar como exitoso el desempeño de la actividad en la esfera pública. En otras palabras, el placer es un medio para la hija y un fin para el hijo. De este modo la motivación, en apariencia neutra respecto al género, se convierte en compatible con una racionalidad económica que gobierna las definiciones del éxito y el prestigio en la esfera pública. Para que una actividad extra-curricular, cuya realización es opcional, sea reconocida como apropiada para el hijo, es necesario que ésta sea evaluable de acuerdo a un método particular, el racional, el cual garantiza su futura integración en el espacio público.

En base a ello, concluimos afirmando que las formas evaluativas representan una fuente primaria de desigualdad de género, pues de ellas depende en gran medida el ensamblaje, crítico para las mujeres, entre las esferas privada y pública, escolar y profesional, de tutela y de emancipación.

- **Objetivo III.** Canales y vehículos para la transferencia de la ideología de género desde el ámbito doméstico hasta el escolar

Los saberes escolares se han revelado como el principal canal de transferencia de la ideología de género desde la esfera familiar hasta la escolar. La orientación diferenciada dada a los mismos en función del sexo del objeto discursivo ha puesto de manifiesto que la institución escolar representa una zona de transición de doble sentido: uno, para ellos,

orientado a la autonomía profesional; y un segundo, para ellas, hacia la prolongación del estado de tutela.

Ello se percibe desde el sentido diferencial dado a algunos saberes académicos, por lo general aquellos más demandados en el mundo laboral en la actualidad. Con anterioridad, veíamos cómo las actividades que se consideraban apropiadas para el hijo tenían que presentar la propiedad de poder ser evaluadas de acuerdo a una racionalidad económica, lo que parecía no tener lugar cuando era la hija el objeto posicionado. También pudimos comprobar cómo la aprobación consensuada de una misma motivación para hija e hijo, se convertía para la primera en medio necesario para la realización de la misma, mientras que para el segundo representaba un fin que sucedía a la realización satisfactoria de la actividad, deviniendo la puesta en práctica de ésta última, de acuerdo a una medida del éxito consensuada en modo igualmente racional, auténtica prioridad. Lo que ahora percibimos es una transformación del sentido de la misma actividad académica en función de si ésta se atribuye a hija o hijo. Ello aparece de forma muy explícita en materias como informática o lengua extranjera, sobre las que se construyen vocaciones bien muy feminizadas (la ofimática o la filología), bien muy masculinizadas (la ingeniería informática, o el dominio del inglés como destreza básica para el desarrollo profesional).

La distinción, la cual se conduce asumiendo dos momentos claramente diferenciados, uno de adquisición del conocimiento, en la institución educativa, y otro de puesta en práctica, en la vida profesional, permite nuevamente delimitar espacios compatibles en mayor o menor medida con la racionalidad económica que articula la actividad en la esfera pública, deviniendo a la postre una barrera para las mujeres.

# Chapter 8

## Conclusions

### 8.1. Introduction

The present work sets out, on one hand, the design of a procedure directed to detect and identify different attitudes towards the coeducation of parents with children enrolled in Secondary and High School, within the frame of *First Gender Equality Plan between Men and Women in Education* implemented by the Education Office of the Government of Andalusia in 2005. The need to take as the basis of study such a wide range of population pushed us to apply a quantitative perspective, what made us expect the difficulty to face two important obstacles: the first of them, consisted of dealing with a social reality especially subjected to changes, as it is doubtlessly that of the gender within the frame of the Knowledge Society, from a static point of view; the second, related to the imperative of keeping the compromise to favour the equivalence between subjects and objects in social sciences, struggle in which women find themselves involved considering their voices to be empowered, from the techniques offered by the quantitative approach. We could partially counteract the first difficulty through the new information and communication technologies. Its use allowed us, even making use of a static perspective, to easily access to the ensemble of the sample as well as the collection and the analysis of the data really fast. To give a response to the second difficulty seemed to be harder. The participation of the children in the parents' survey process was proposed, but although it was useful in the fill out process of the survey and the resulting high-quality of the data, it happened to be beyond our reach, and therefore, the interpretation would not be possible.

The qualitative and main study of this research comes up, partly, to cover the limitations of the quantitative study. On one hand, it tries to go beyond the superficial descriptive level of quantitative study for the purpose of improving the understanding about how the kind of attitudes detected in parents towards coeducation (blocker, adaptive, and coeducative) are useful to encourage the positioning that the different members of the family

carry out with regard to their relatives and themselves. On the other hand, the qualitative study allows to evaluate the accuracy of the drawing designed by the qualitative study.

## 8.2. General conclusions

The quantitative study of this work carries out the quality scale analysis *School Doing Gender* (SDG/f), which was conceived to detect, identify, measure and classify the parents' attitudes towards coeducation. With regard to this aspect, the existence of a systematic coincidence during the realization of the study is noteworthy, which provides the whole of scales of rigor and concurrent validity, since every one of them give the same results. This triangulation of coincident results is enough to validate the ensemble of scales in a concurrent sense. On the other hand, the scale is conceived as a diagnosis instrument at the disposal of other researches, while, in the work presented here, it tries to consider the necessity to carry out educative interventions through the definition of three kinds of attitudes: blocker, adaptive and coeducative. The obtained results from the quantitative study are, in general terms, positive: the most of the respondent people take the "adaptive" position (53,4% of the total), as it happens when we filter this data depending on the sex (55,3% of respondent men and 49,6% of respondent women). Besides, the children's "age" and "academic year" factors have favoured the establishment of a common point among respondent people, which has allowed us to treat the sample in base of the homogeneity criterion. As a consequence, we have analysed the correlation between fathers' and mothers' age and their attitudes towards the gender construction at school, without finding evidences that support it. That is in accordance with Acock's, Barker's y Bengston's Works (1982), and against those of Aldous and Mill (1965) and Thornton, Alwin y Camburn (1983), although all these researches, unlike the one presented here, consider the age of the children generation.

Based on these data, we have considered to choose an "adaptive" family as case study. The conclusions we get from the interpretations of this latter, however, not only they bring to light the well known superficiality of the quantitative study, but they raise doubt about the relevance of some of their results. That doesn't imply that they are wrong but they do show differences with regard to gender in the margins of any notion of relativity, which is useful to cover up some of the main tracks that give access from a qualitative approach to the procedures that generate the deepest gender inequality. We talk about relativity because the

differences in attitude that were identified and measured in statistic terms allowed us to assign numerical values which behaved in a sensitive way in the presence of such differences. However, facing the qualitative study these differences were perceived as inflated, suggesting most of the respondents to be fit within the group of sexist attitudes.

But as we have seen, the quantitative study situated most of the respondents in the adaptive zone of influence. These are doubtlessly optimistic data, which would encourage to think that, in the post-industrial western society, even appreciating as it is the case differentiated levels of sexism between men and women, fathers and mothers and sons and daughters, the patriarchy goes through a crisis. That, on the contrary, facing the qualitative study, not only it is not sustainable but it remains as a mere illusion. The qualitative study has overlapped the gender gap between men and women the generation gap between parents and children, in accordance with the correct finding brought by the quantitative study, identifying that, under the appearance of no sexism and the awareness on the part of women and under the apparent men's sensibility, we find that every member of the family, without exception, take part in the patriarchy's order playing an assembled action. It's perhaps about a participation that has gone through a purge of the highly material and superficial evidences against women, but in the end equally discriminatory for them.

Therefore, the patriarchy still behaves the same way, it doesn't find itself in the crisis that the results of the quantitative study seemed to anticipate. This latter offers a very superficial situation where the truly discriminatory procedures remain covered, despite it is supported by really precise indicators which perfectly fit the culture in which the study is framed. The differences that establishes are scientific, but compared to the degree of depth that the qualitative study offers, they are not significant. The essential is that as we go deeper in the analysis we find that, each of the members plays an instrument individually, harmonizing all of them together the same melody which is sexist. We have been able to access to this conclusion from the combination of different levels of study (sociological, psychological, linguistic) which have allowed us to define and redimension the discursive scenario in different moments, taking the temporary dimension as methodological coordinate of the movement and the consequent calibration of the different views for the analysis. The performance of the activity designed for the analysis, on its behalf, has allowed to place the actors in the domestic space, where the communicative logics and the roles find themselves very stable, being well known for all the members of the family. This has

favoured the development of spontaneous arguments, away from the typical conventions of the educational milieu, what has substantially facilitated the exploration of the intersubjective level.

The process of multilevel discourse analysis and that of different but integrated perspectives has brought to light that women and of course men feed their arguments with previous ideas that provide a basis for the articulation of differentiated drawings for men and women, what implies a reproductive continuity provisioning to the patriarchy's orders through which women remain discriminated and submitted to men.

The conversational subjects spontaneously come up during the qualitative experiment and chosen for the analysis (see chapter 7) facilitate the exploration of the multilevel perspective of study defended here. The professional future sphere defines the school as stable and safe like a transition area only for the son, what is discursively carried out from the extension of the space's temporary nature dimension that father and mother set up to position him. In the case of the daughter, the space frame but most of all, the temporary one remained limited to the immediate scenario of the moment in which the experiment took place.

In this sense, we note that the positioning performance requires the previous habilitation of a custom-made space for the discursive object, in such a way meanings attributed to him or her within this space are able to coexist harmoniously. However, the detection of inequality not only depends on the decoding of the attributed meanings, but has also to do with their flexibility and transformability. Within the most hermetic discursive scenarios, such as the one habilitated for the daughter in our study, meanings have a very reduced leeway for action to acquire other senses, perpetuating inequality which drops down from their static definitions or, in other words, stabilizing this inequality. Therefore, inequality does not lie in attributed meanings (stereotypes, beliefs, roles, discursive genres, values) to discriminate individuals, not even in the supposed certainty of these attributions, but in the extend that those meanings are capable to transform themselves in new senses, that is in their capacity of movement within the discursive space. In this way, very adapted meanings to the boundaries of the discursive space will present a very limited movement. For this reason, inequality goes easily unperceived for static methodological approaches, these ones very focused on catching the subjectivity of actors face to evidences liable to generate inequality, as it is de case with the attribution of meanings.

However, these discursive boundaries or walls are not defined only in spatial terms (in the case study we base our conclusions, the different spaces defined by actors are family, school and work sphere) but they are mainly constructed considering the dimension of the temporality. Therefore, the temporal coordinate of discursive space acquires a transcendental importance in the detection of inequality, since it determines the rest of dimensions. In this case study, temporal dimension created by parents for the son was such big that positioning represented a segmentation work of the spatial dimension, what allowed to define different scenarios: family, high school, leisure, preparation to work, professional practice. In a logic performed by possessor of responsibility during socialization, in our family the generation composed by father and mother, positioning the son in every one of these scenarios required a complex work of adaption of old meanings to future scenarios, creation of new meanings which did not exist in previous scenarios, and the establishment of assessment criteria which is stable enough to confirm that the son did it successfully and, therefore, he was ready to pass to the next scenario. All this was unnecessary to position the daughter, as the limitation of her temporary dimension beyond her immediate schooling context performed by parents justified the maintenance of socialization criteria appropriated for people living under tutelage conditions.

In this way, activities were considered appropriate to the daughter if they were compatible with at least one of the positions defined by the distinction leisure-obligations, which practically overlapped the distinction public-private: consequently, activities in the public sphere should be motivated by personal interest and pleasure, remaining in the schooling level of tutelage (professional practice is not even mentioned); on the other hand, public activities were subjected to obligations. Obligations do not include professional performance but are articulated by the necessity of “organization”. Organization necessity follows the model represented by the mother, to whom leisure time is not recognized. On the contrary, positioning performed assuming the son as discursive object were subjected to the modification of criteria which should justify the suitability of pedagogically desirable activities to be performed in each scenario, such as motivation or justice. When the son is the discursive object, positioning stops being nourished from notions which define prolonged states, as happened with the daughter, to focus on change and progress processes.

All this brings us to question exclusively quantitative approaches in studies focusing on inequality, particularly this inequality that is constructed from very internalized historically

elements, such as gender mandates. Exhaustiveness of our quantitative study was useful to reveal that approaches to patriarchy issues are not appropriate on its own nor mainly from this kind of methodological approximations, since mechanisms which generate inequality work at deeper levels. In our opinion, going in depth with cultural and identity aspects should mean exploring intersubjective level, taking as a starting point negotiations held by actors from the communicative tools they have, particularly the discourse. With regard to this, we believe that the application of qualitative approaches as main methodology is needed.

On the other hand, the qualitative study carried out here evidences the existence of more levels, other than the level of individual narrative actions or the subjective dimension, to perform resistances face to patriarchy mandates. These levels are observable through the intersubjective action, which takes place among several interlocutors. According to the scale of the subjective dimension provided by our quantitative study, it would exist a gender gap between men and women. These last would perform in a less sexist way than men, but men got relatively good punctuations too. Gap would also be generational, which would determine a lower level of sexism in daughters in comparison with mothers, but also in the opposite sense: men would be closer to equality than sons. However, when transferring all these data to exploration level of intersubjective space, we realize that, especially when the conversation is held by the two women of this family, perfectly synchronized and very naturalized discursive constructions are performed, even when putting down shared interests as women to men interests, as it would exist a previous tacit agreement. This example is very revealing of patriarchy capacity to hide its executive action, its mandate, in the intersubjective space. This last represents a level of study which is inaccessible to surveys (focusing on subjective level) as well as to narrative approaches. In this sense, we consider that analysis of non-narrative discourses which are produced within the interaction of at least two interlocutors necessary.

Therefore, patriarchy presents the capacity to dissimulate its mandates within the intersubjective space, what allows subjects to cover their sexism up under the assumption of roles, practices, narratives or even perfectly egalitarian attitudes. It comes up here very clearly the difference between attitudes, more superficial, static and simple to detect; and positioning, constructed in the intersubjective depths with the necessary collaboration of the other.



For all this, we must conclude defending the exploration of intersubjective dimension as essential in the identification of keys that are capable to go through patriarchy issues from the definition of milestones for educational intervention towards gender equality, and which provide us as well a greater comprehension about the channels that connect with sensorial surface, as it has been developed in our investigation from the confrontation between positioning and attitudes.

### 8.3. Conclusions by general aim of the main study (qualitative)

#### ▪ **I<sup>st</sup> Main.** Positioning and attitudes towards coeducation

As it has been already highlighted here, from a general point of view according to the perspective we apply, attitudes and positioning are different on the level of profoundness of the scenarios where they show up. Attitudes are identifiable more statically on the social surface level, while positioning is constructed more dynamically in communication with the other at the intersubjective level. That is the reason why our methodological approximation to attitudes has been carried out through a quantitative study, considering a qualitative study when focusing on positioning. According to this, it has been expected a gap linked to implications on coeducation of both attitudes and positioning. The qualitative analysis has confirmed this gap.

Kind of positioning we are interested in are performed in symbolic dimensions that are imperceptible for static approaches, what does not mean than an easy observation from dynamic approximations should be taken for granted. It has been shown that, when positioning is produced by individual face to a dominant group which has been recognized by him or herself, it exists a first symbolic habilitation of two separated spaces where situating dominators and dominates. Here, the reduction of temporality when assuming a woman as the discursive object emerged as an essential factor: it promoted the stopping of meanings attributed to dominates, so possible senses around them got “locked” in this restricted universe with no chances to be discursively applied. It’s important to underline that the main reference for the construction of this spatiotemporal architecture is a concrete social group, for instance women. Members of this social group share attributions that are charged of significance. Meanings given to these attributions, around which it normally exists a tacit consensus which turns them invisible in the subjective dimension, shape the logics that eventually habilitate the symbolic scenarios of interaction.

Therefore, we are defending here that the positioning process takes place at the intersubjective dimension. The engine of this positioning process are discursive dynamics of adjustment of the object, which are based in the constant exchange between the whole of meanings which establishes the spatiotemporal definition around members of a specific social group (women in this research) and the discursive object itself.

For all this, the achievement of this aim number 1 has also allowed us to observe other dynamics produced in parallel and at the same time synchronized with the symbolic definition of this spatiotemporal architecture which represents a “socket” for positioning. We are talking here about the process which, taking individual as discursive object, search for accommodate him or her in a custom-made scenario. Since the scenario is habilitated from attributions to the different members of the social group who receive given meanings (in the case of the women is the patriarchy who deals with creation and attribution of these meanings) the first obstacle to deal with is how position individuals who either resist-reject their integration into this space, or are integrated in but transgress the logics which mediate given meanings. With regard to gender, probably the most remarkable case is the gay-lesbian collective who are “banished” rather than simply discriminated, because of their challenge of externally given meanings from the definition of new meanings which are constructed inside the own social group. The process of fitting discriminate individuals in the space habilitated for their positioning searches also for embedding them, that is to say to adjust individuals to the discursive walls as much as it is possible. When this is successfully performed, it becomes a perpetual guarantee of discrimination.

However, in a Knowledge Society where subject-object equivalence is much more than a simple chance, the adjustment of individual to the walls of the scenario for positioning depends more and more on his or her identifications with meanings which habilitate the scenario itself. In this typical process in our society, the old structures of reason, articulated around the distinction subject-object and for this accustomed to conceive the reality in the frame of an objectivity which is defined by subjects, are less and less effective. That's the reason why surveys are less and less capable to identify these processes. Nowadays, actors, transformed into subjects, are not only positioned but they are also able to perform positioning. Both processes of positioning and being positioned take place in the same intersubjective level, which therefore is shared by both dominator and dominate. New processes of meaning negotiation make social scientist to move away from retrospective

logics of “laboratory” to settled themselves where people interact in real time. When dealing with issues of their daily life, people don’t provide arguments mainly from reason postulates, that is to say that they do not behave like “positivist scientists”, because this new implication forces them to defend their own interests, to win and convince in a dialectical struggle which is established on themselves. That favors that argumentations are more and more supported on emotions. In consequence, research methods in education must be sensitive to that.

Therefore, adjustment and readjustment of people to custom-made spatiotemporal scenarios, what is produced in a communicative moment where meanings habilitate the new space and, at the same time, try to adjust the individual, what takes place in a global process that we define here as positioning, are produced through the identification of individual with the holistic whole of meanings that are attributed to him or herself, in an act that can be considered as purely educational. All this has been observed in the studied family from the process the family itself applies exclusively on the daughter. It has consisted in sowing suspicion and uncertainty on her future, considering it from the schooling period on. Through this discursive process, family tries, on the one hand, to enclose temporality in order to cut it down on only one scenario of action where future can’t be integrated any more. That implies, among other consequences, the prolongation or even the perpetuation of her current state of tutelage. On the other, it’s achieved the creation above the discursive object of a feeling of fear around going beyond the current schooling space, which runs under tutelage conditions. Fear inside the individual, the daughter in our study, is very effective to undermine her self-confidence, what leads her to be convinced about her adjustment to the scenario which was custom-made prepared for herself. From this process on, the positioned individual continues to get adjusted, but in this case also according to her own participation and implication.

- **2<sup>nd</sup> Aim.** Assessment criteria on educational actions towards the future self-fulfillment of sons and daughters

Qualitative analysis of this study allowed us to draw an association between inequality generation and the kind of assessment constructed by parents (individually or together) on activities performed either by their daughter or by their son. We have focused on facultative educational activities, as this is the case of extracurricular subjects. Of course we are not dealing here with a classical notion of evaluation at school, but with the valuation that parents

make on activities according with the validity and utility they will present in the future of daughter and son. In our study, valuations performed by parents did not only take place at the end of the activities but also during them and, above all, before the beginning, when getting involved in them was just a general idea. These last have provided us particularly significant data, because at the same time parents also proposed to their son and daughter motivations they considered the most appropriate to help them to take the right decision.

Concretely, it has been observed how those activities which were considered appropriate for the son, should follow objectively measurable motivations, according with an economic rationality in which he must get adapted after leaving both household and school institution. That also happened when the same kind of motivation had to be validated for son and daughter by parents. This is the case of motivations related with personal interests and pleasure, which used to have to do with the daughter. For her, the decision of carrying out activities must follow the criteria of doing what she likes the most, with no pretension other than enjoying. So enjoying should stand above any other factor for her. The performance of the activity is not tracked at all by parents, and there is no reference to elements that could define this practice as successful or not. No assessment procedure (based on money, social promotion, professional development) is defined. Probably the clearest proof of this is that it never was drawn a direct association between activity and profession for the daughter, but it does happen when dealing with the son. We must even underline that there is no mention to professions addressed to the girl, choosing in any case the option of mentioning the name of the academic degrees closer to these professions. Studying psychology because she likes it's an option, but there is no evidence about working as therapist or as researcher. In other words, it seems that there is no future beyond the schooling period, which runs under tutelage conditions, what we interpret as a clear reduction of the temporality of the daughter. Afterwards, the lack of assessment and the assumption of pleasure as only one suitable motivation for the daughter serve to insert her activities about preparation for active life within the frame of leisure. We consider leisure as a very weak motivation, not only because it depends a lot on the immediate context: any issue can replace a leisure activity, since it will be consider more urgent; on the other hand, performance of leisure activities based on immediate scenario, considering here both time and space, do not follow any plan or strategy, so they are not easily plug-in within the economic rationality that governs public sphere. Finally, no empirical research is needed to defend that, for a woman, the possibilities of performance of activities based on leisure

decreases when leaving the school, as they get integrated in a world which reserves them many other responsibilities. In the case of the family studied here, last years of school imply for her the need of preparation to activities linked to “organization”, that is to say conciliation between domestic life and any other activity of the life cycle.

The space habilitated by the parents for the son is nothing to do with this. For him, leisure is not subjectively linked to a higher education degree or other activities to be framed within the parameters of personal interests, but objectively to work. This is achieved through the drawing of associations between personal interests and prestige, efficacy or money. The appropriate way to get the self-fulfilled status is, as it happens with the daughter, through the performance of suitable activities according to personal interests. But in the case of the son, pleasure is obtained from the acquisition of his own social prestige, what allows to asses as “successful” the performance of activities in the public sphere. In other words, pleasure represents a means for her and a purpose for him. As a consequence of this process, the motivation, which apparently was a gendered neutral element, becomes compatible with an economic rationality which governs the definitions of prestige and success in the public sphere. For this reason, one extracurricular activity is considered appropriate for the son if it is evaluable according to a particular method, the rational one, which guarantees its integration in the public sphere in the future.

As a conclusion, we affirm that informal assessment procedures created and performed by parents represent a primary source of gender inequality, since the associations between private and public sphere, school and work, tutelage and emancipation, particularly difficult for women, depend mainly on them.

- **3<sup>rd</sup> Aim.** Channels and vehicles for the transference of gender ideologies from the domestic sphere to the school

School knowledge has been identified as main transference channel of gender ideologies from family to school. The different orientation given to each kind of school knowledge according to the sex of the discursive objects has shown that school represents a doubled-sense transition zone: the first, for boys, oriented towards professional autonomy; the second, for girls, oriented towards the prolongation of the tutelage status.

That is observable from the differential sense given to some school subjects, especially those currently more requested by professional sphere. Previously, we have seen how activities that were considered appropriate for the son had to present the feature of being able to be assessed according to an economic rationality, what seemed not to happen when it was the girl the positioned object. We also realized how the consensual approval of the same motivation for daughter and son became necessary means for the girl and a purpose for the boy. This purpose was a positive consequence which followed the successful performance of the activity by the son, that is to say that performance was subjected to be assessed in terms of reason, becoming the measure of the success. What we are perceiving now is a transformation of the sense of the same academic activity depending on the sex of the person who carries it out. That appears very explicitly in subjects such as informatics or English language, which represent a basis for either very feminized vocations (office IT, philology) or very masculinized (IT, English as basic competence for professional development).

This distinction is conducted through two very differentiated steps, the first of knowledge acquisition, at school, the second of performance, in the professional life. It allows delimiting spaces more or less compatible with economic rationality which articulates public activity, becoming at the end a barrier for women.

# Referencias Bibliográficas

---

- ACOCK, Alan C. (1984). Parents and their children: the study of inter-generational influence. *Sociology and Social Research*, 68, 151-171.
- ACOCK, Alan C., BARKER, Deborah Y BENGSTON, Vern L. (1982). Mother's employment and Parent-youth similarity. *Journal of Marriage and the Family*, 44 (2), 441-455.
- ACOCK, Alan C. Y BENGSTON, Vern L. (1978). On the relative influence of mothers and fathers: a covariance analysis of political and religious socialization. *Journal of Marriage and the Family*, 40 (4), 519-530.
- ACOCK, Alan C. Y BENGSTON, Vern L. (1980). Socialization and Attribution Processes: Actual versus perceived similarity among parents and youth. *Journal of Marriage and the Family*, 42 (3), 501-515.
- ACOCK, Alan C. Y BENGSTON, Vern L. (1982). *Effects of inter-generational solidarity on the mental health of the elderly*. En National Council on Family Relations, Washington.
- ACOCK, Alan C. Y EDWARDS, John N. (1982). Egalitarian Sex-role attitudes and female income. *Journal of Marriage and the Family*, 44 (3), 581-589.
- ALDOUS, Joan Y HILL, Reuben (1965). Social cohesion, lineage type, and intergenerational transmission. *Social Forces*, 43, 471-482.
- ALWAY, Joan (1995). The trouble with gender: Tales of the Still Missing Feminist Revolution in Sociological Theory. *Sociological Theory*, 13 (3), 209-228.
- ARNOT, Madeleine., DAVID, Miriam. Y WEINER, Gaby. (1999). *Closing the gender gap*. Londres: Polity Press.
- AUBERT, Adriana, FLECHA, Ainhoa, GARCÍA, Carmen., FLECHA, Ramón Y RACIONERO, Sandra (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- AUBRY, Stephanie, RUBLE, Diane N. Y SILVERMAN, Laura B. (1999). The role of gender knowledge in children's gender-typed preferences. En L. BALTER Y C.S. TAMIS-LEMONDA (Eds.). *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 363-390). Philadelphia: Psychology Press / Taylor & Francis.
- BACHOFEN, Johann Jakob (1861). *Das Mutterrecht*. Stuttgart: Kraus und Hoffman.

- BAJTIN, Mijail (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- BAJTIN, Mijail (1982). *Estética de la Creación Verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- BAJTIN, Mijail (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BAJTIN, Mijail (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- BAJTIN, Mijail (2011). *Las Fronteras del Discurso*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- BARBU, Zueydi (1947). *Le développement de la pensée dialectique*. París: La découverte.
- BASCÓN, Miguel J. (2007). *Género, Adolescencia y Argumentación: el discurso como acción situada en contextos de resolución de conflictos*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla
- BECK, ULRICH (1998). *La Sociedad del Riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós
- BELL, Gerald D. (1963). Processes in the formation of Adolescents' aspirations. *Social Forces*, 42, 179-186.
- BENGTON, Vern L. Y BLACK, Dean (1973). Intergenerational relations and continuities in socialization. En P. BALTES Y W. SCHAIK (Eds.). *Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization* (pp. 207-294). Nueva York: Academic Press.
- BENGTON, Vern L. Y TROLL, Lilian (1978). Youth and their parents: Feedback and intergenerational influence in socialization. En R.M. LERNER y G.B. SPANIER (Eds.). *Child influences on marital and family interaction: A Life-Span perspective* (pp. 215-240). Nueva York: Academic Press.
- BERGER, Peter Y LUCKMANN, Thomas (1968). *The social construction of reality*. Nueva York: Doubleday.
- BERICAT, Eduardo (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Ariel: Barcelona
- BERNSTEIN, Basil (1993). *Clases, códigos y control. La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BESTARD, Joan (1998). *Parentesco y modernidad*. Barcelona: Paidós.



- BOHAN, Janis (1993). Regarding gender: Essentialism, constructionism and feminist psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 17, 5-22.
- BOLTANSKI, Luc y THEVENOT, Laurent (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. París: Gallimard.
- BOLTANSKI, Luc y THEVENOT, Laurent (1999). The Sociology of Critical Capacity. *European Journal of Social Theory*, 2(3), 359-377
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1980). *Le Sens Pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1992). *Les Règles de l'Art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *La Domination Masculine*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (2001). *Langage et Pouvoir Symbolique*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOWLBY, John (1951). *Maternal Care and Mental Health*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- BRUNER, Jerome (1991). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- BROOKS-GARDNER, Carol (1995). *Passing by: Gender and Public Harassment*. Los Ángeles: University of California Press.
- BURGE, P. L., Y CULVER, S. M. (1990). Sexism, legislative power, and vocational education. En S.L. GABRIEL E I. SMITHSON (Eds.). *Gender in the classroom* (pp. 160-175). Urbana: University of Illinois Press.
- BUTLER, Judith (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. Nueva York: Routledge.
- BUTLER, Judith (1995). Contingent foundations: feminism and the question of 'postmodernism'. En S. BENHABIB, J. BUTLER, D. CORNELL Y N. FRASER (Eds.). *Feminist contentions: A philosophical exchange* (pp. 35-57). Nueva York: Routledge.
- CALA, M<sup>a</sup> Jesús (2011). *Recuperando el control de nuestras vidas: reconstrucción de identidades y empoderamiento en mujeres víctimas de violencia de género*. Memoria de Investigación.
- CALHOUN, Craig (1994). *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell.

- CASSELL, Joan (1997). Doing Gender, Doing Surgery: Women surgeons in a Man's profession. *Human Organization*, 56 (1), 47-52.
- CASTELLS, Manuel (1996). *The Rise of the Network Society*. Cambridge: Blackwell.
- CASTELLS, Manuel (1997). *The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol 2: The Power of Identity*. Cambridge: Blackwell.
- CASTELLS, Manuel (1998). *The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol 2: End of Millenium*. Cambridge: Blackwell.
- CASTELLS, Manuel (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- CLEGG, Sue (2008). Femininities/masculinities and a sense self: thinking gendered academic identities and the intellectual self. *Gender and Education*, 20 (3), 209-221.
- COHEN, Yehudi A. (1961). *Social structure and personality*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- COHEN, B. P., BERGER, J., Y ZELDITCH, M. (1972). Status conceptions and interactions: A case study of developing cumulative knowledge. En C. MCCLINTOCK (Ed.), *Experimental social psychology* (pp. 408-411). Nueva York: Holt, Rinehart, & Winston.
- COLE, Michael (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- CRAWFORD, Mary (1995). *Talking difference: On gender and language*. Londres: Sage.
- CRAWFORD, Mary (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- CRAWFORD, Mary Y CHAFFIN, Roger (1997). The meanings of difference: cognition in social and cultural context. En P. CAPLAN, M. CRAWFORD, J. SHIBLEY HYDE Y J. RICHARDSON (Eds.). *Gender differences in human cognition*. (pp.81-130) Oxford: Oxford University Press.
- CRAWFORD, Mary, CHAFFIN, Roger Y FITTON, Lori (1995). Cognition in social context. *Learning and Individual Differences*, 7 (4), 341-362.
- CRAWFORD, Mary Y MARECEK, Jeanne (1989). Psychology reconstructs the female. *Psychology of Women Quartely*, 13, 147-166.
- CRAWFORD, Mary y UNGER, Rhoda K. (1994). Gender issues in psychology. En A.M. COHNAN (Ed.). *Companion encyclopedia of psychology* (pp. 1007-1027). Nueva York: Routledge.

- CRONBACH, LEE (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass
- CUNNINGHAM, Mick (2001). The Influence of Parental Attitudes and Behaviors on Children's Attitudes Toward Gender and Household Labor in Early Adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63 (1), 111-122.
- DANIELS, Harry (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- DANIELS, Harry (2012). *Vygotsky and sociology*. Londres: Routledge.
- DAVID, Miriam E., COFFEY, Amanda, CONNOLLY, Paul, NAYAK, Anoop y REAY, Diane (2006). Editorial. *British Journal of Sociology of Education*, 7 (4), 421-424.
- DAVIES, Bronwyn. (2006). Subjectification: The relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27 (4), 425-438.
- DAVIS, Kingsley (1940). The sociology of parent-youth conflict. *American Sociological Review*, 5, 523-535.
- DAVIES, Bronwyn & HARRÉ, Rom (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1), 43-63
- DEAUX, Kay (1984). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39, 105-116.
- DEAUX, Kay (1993). Commentary: Sorry, wrong number – A reply to Gentile's call. *Psychological Science*, 4, 125-126.
- DEAUX, Kay Y LEWIS, Laurie L. (1984). Structure of gender-stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 991-1004.
- DEAUX, Kay Y MAJOR, Brenda (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender related behavior. *Psychological Review*, 94, 369-389.
- DEWEY, John (1993). *Cómo Pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- DEL BOCA, Frances K. Y ASHMORE, Richard D. (1980). Sex stereotypes and implicit personality theory: A trait inference approach to the assessment of sex stereotypes. *Sex Roles*, 6, 519-535.
- DEVREUX, Anne-Marie (2010). Pierre Bourdieu et les rapports entre les sexes : une lucidité aveuglée. En CHABAUD-RYCHTER, D., DESCOUTURES, V., DEVREUX, AM. Y VARIKAS E. (Dirs.). *Sous les sciences sociales, le genre*. París : La Découverte

- DÍEZ-PALOMAR, J. Y FLECHA, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24:1), 19-30.
- DRYDEN, Caroline (1999). *Being Married, Doing Gender: A critical analysis of gender relationships in marriage*. Londres: Routledge.
- DUNEZAT, Xavier y GALERAND, Elsa (2010). Alain Touraine, de l'oubli du genre au sujet-femme : vers une philosophie de la différence?. En CHABAUD-RYCHTER, D., DESCOUTURES, V., DEVREUX, AM. Y VARIKAS E. (Dirs.). *Sous les sciences sociales, le genre. París : La Découverte*
- DURKHEIM, Émile (1922). *The elementary forms of the religious life*. Londres: Allen & Unwin.
- EINSTEIN, Albert (1956). *La Relativité*. Paris: Payot.
- ELBOJ, Carmen Y OLIVER, Esther (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 91-103,
- ELEY, Geoff Y SUNY, Ronald (Eds.). *Becoming National: a reader*. Nueva York: Oxford University Press
- EPSTEIN, Fuchs (1998). *Deceptive Distinctions*. Nueva York: Cambridge University Press.
- FAGOT, Beverly I. Y LEINBACH, Mary D. (1989). The young child's gender schema: Environmental input, internal organization. *Child Development*, 60, 663-672.
- FAGOT, Beverly I. Y LEINBACH, Mary D. (1995). Gender Knowledge in Egalitarian and Traditional Families. *Sex Roles*, 32 (7/8), 513-526.
- FAGOT, Beverly I., LEINBACH, Mary D. Y HAGAN, Richard (1986). Gender labeling and the adoption of sex-typed behaviors. *Developmental Psychology*, 22, 440-443.
- FAGOT, Beverly I., LEINBACH, Mary D. Y O'BOYLE, Cherie (1992). Gender Labeling, Gender Stereotyping, and Parenting Behaviors. *Developmental Psychology*, 28 (2), 225-230.
- FENSTERMAKER, Sarah, WEST, Candace Y ZIMMERMAN, Don H. (1991). Gender inequality: New conceptual terrain. En R.L. BLUMBERG (Ed.). *Gender, Family and Economy: The triple overlap*. Newbury Park CA: Sage.
- FERNÁNDEZ-ENGUIA, Mariano (2009). *La Escuela a Examen*. Madrid: Pirámide.

- FLECHA, Ramón (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje dialógico de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, Paulo (2003). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FONTANILLE, Jacques (1999). *Sémiotique du Discours*. Limoges: Pulim.
- FOUCAULT, Michel (1969). *L'archeologie du savoir. París : Gallimard*
- FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et Punir : Naissance de la prison. París : Gallimard*
- FOUCAULT, Michel (1976). *Histoire de la sexualité, La Volonté de Savoir (Vol.1). París : Gallimard*
- FOUCAULT, Michel (1984). *Histoire de la sexualité, Le Souci de Soir (Vol.2). París : Gallimard*
- FOX, Robin (1975). *Kinship and Marriage: An Anthropological Perspective*. Nueva York: Cambridge University Press.
- FURSTENBERG, Frank F. (1971). The transmission of mobility orientation in the family. *Social Forces*, 49 (4), 595-603.
- GARCÍA-PÉREZ, Rafael (2001). *Mediación sociocultural en la resolución de problemas ecológicos con lenguaje audiovisual en el contexto curricular de adultos*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla
- GARDEY, Delphine (2010). Bruno Latour, guerre et paix: tours et detours féministes. En CHABAUD-RYCHTER, DESCOUTURES, DEVREUX Y VARIKAS (Eds.). *Sous les sciences sociales, le genre*. París: La Découverte.
- GARFINKEL, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- GEERTZ, Clifford (1994). *Conocimiento Local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós
- GERSON, Judith (1985). *The variability of sailence of gender: Issues of conceptualization and measurement*. Libro de Actas del congreso “American Sociological Association (Washington, Agosto 1985).
- GERSON, Judith M. Y PEISS, Kathy (1985). Boundaries, Negotiation, Consciousness: Reconceptualizing Gender Relations. *Social Problems*, 32, 317-331.
- GIMENO-SACRISTÁN, José (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. GIMENO-SACRISTÁN (Comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.

- GIDDENS, Anthony (1991). *Modernity & Self-Identity: Self & Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- GOOD, Byron (2003). *Medicina, Racionalidad y Experiencia*. Barcelona: Bellaterra.
- GLASS, Jennifer, BENGTON, Vern L. Y DUNHAM, Charlotte C. (1986). Attitude similarity in three-generation families: socialization, status inheritance or reciprocal influence. *American Sociological Review*, 51 (5), 685-698.
- GOFFMAN, Erving (1976). Gender Displays. *Studies in the Anthropology of Visual Communication*, 3, 69-77.
- GRAU, Jorge (2006). *Procreación, género e identidad: debates actuales sobre el parentesco y la familia en clave transcultural*. Barcelona: Bellaterra.
- HABERMAS, Jürgen (1987a). *Teoría de la Acción Comunicativa, I*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, Jürgen (1987b). *Teoría de la Acción Comunicativa, II*. Madrid: Taurus.
- HAGESTAD, Gunhild O. (1977). *Role change in adulthood: The transition to the empty nest*. *Manuscrito sin publicar*. Committee on Human Development, University of Chicago.
- HANDMAN, Marie-Élisabeth (2010). Marcel Mauss et la division par sexes des sociétés : un programme inaccompli. En CHABAUD-RYCHTER, D., DESCOUTURES, V., DEVREUX, AM. Y VARIKAS E. (Dir.). *Sous les sciences sociales, le genre*. París : La Découverte
- HALBWACHS, Maurice (1950). *La mémoire collective*. París: Albin Michel.
- HARRIS, Marvin (1975). *Cows, Pigs, Wars, & Witches: the Riddles of Culture*. Nueva York: Vintage Books.
- HARRIS, Marvin (1979). *El desarrollo de la teoría antropológica: Historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- HEGEL, Georg W. (1973). *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HERON, Liz (1985). *Truth, dare or Promise: girls growing up in the fifties*. Londres: Virago.
- HILL, Shirley A. (2002). Teaching and Doing Gender in African American Families. *Sex Roles*, Vol. 47 (N.11/12), 493-506.
- HOFFMAN, Lois W. (1974). The employment of women, education and fertility. *Merrill-Palmer Quarterly*, 20, 99-119.

- HOFFMAN, Lois W. (1977). Changes in Family Roles, Socialization, and Sex Differences. *American Psychologist*, 109 (2), 644-657.
- HOFFMAN, Lois W. (1989). Effects of maternal employment in the two-parent family. *American Psychologist*, 44, 283-292.
- HOLY, Ladislav (1996). *Anthropological Perspectives on Kinship*. Chicago: Pluto Press.
- HUBERMAN, Michael (1994). *Qualitative Data Analysis: a methods sourcebook*. Londres: Sage
- HUSTON, Aletha (1983). Sex-typing. En E.M. Hetherington y P.H. Mussen (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 387-467). Nueva York: Wiley.
- HYMES, Dell (1993). Inequality in language: Taking for granted. En J.E. Alatis (Ed.), *Language, communication, and social meaning* (pp. 23-40). Washington, D.C.: Georgetown University Press
- INGLEHART R., BASANEZ, M., DÍEZ-MEDRANO, J, HALMAN, L. Y LUIJKX, R. (2004). Human Beliefs and Values. A cross-cultural sourcebook based on the 1999-2002 values surveys. Mexico: Siglo XXI.
- INKELESS, Alex (1955). Social change and social character: The role of parental mediation. *Journal of Social Issues*, 11, 12-23.
- ISAAC, Henri (1996). A propos de l'épistémologie de la méthodologie de l'ouvrage de Boltanski et Thévenot : « De la justification. Les économies de la grandeur ». *Cahier de recherche*, 34, 1-26
- JACQUES, Jeffrey M. (1998). Changing Marital and family patterns: a Test of the post-modern. *Sociological Perspectives*, 41 (2), 381-413.
- JONES, Gill Y WALLACE, Claire (1992). *Youth, Family and Citizenship*. Buckingham: Open University Press
- JORDAN, S. Y YEOMANS, D. (1995). Critical ethnography: problems in contemporary theory and practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16 (3), 109-125
- KERCKHOFF, Alan C. y HUFF, Judith L. (1974). Parental influence on educational goals. *Sociometry*, 37 (3), 307-327.
- KIAN, Azadeh (2010). Erving Goffman : de la production sociale du genre à l'objectivation sociale des différences biologiques. En CHABAUD-RYCHTER,

- DESCOUTURES, DEVREUX Y VARIKAS (Eds.). *Sous les sciences sociales, le genre*. París: La Découverte
- KITZINGER, Celia (1987). *The social construction of lesbianism*. Londres: Sage.
  - KOHN, Melvin (1959). Social class and parental values. *American Journal of Sociology*, 65, 337-351.
  - KOHN, Melvin (1969). *Class and Conformity*. Homewood: Dorsey.
  - KOZULIN, Alex (1990). *La Psicología de Vygotski: Biografía de unas ideas*. Madrid: Alianza Editorial.
  - KRISTEVA, Julia (1980). *Pouvoirs de l'Horreur*. Paris: Éditions du Seuil.
  - LAGARDE, Marcela. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Horas y Horas, Cuadernos Inacabados.
  - LANDOWSKI, Eric (1989). *La sociedad figurada*. Puebla: Universidad Autónoma
  - LANDRI, Paolo (2013). Mobilising ethnographers investigating technologised learning. *Ethnography and Education*, 8-2, 239-254
  - LATOUR, BRUNO (2006). *Changer de Société, refaire de la Sociologie*. Paris: La Découverte
  - LAWN, Martin Y GREK, Sotiria (2012). *Europeanizing education. Governing a new policy space*. Oxford: Symposium book
  - LEINBACH, Mary D. Y FAGOT, Beverly I. (1986). Acquisition of gender labeling: A test for toddlers. *Sex Roles*, 15, 655-666.
  - LE PLAY, Frédéric (1871). *L' Organisation de la famille selon le vrai modèle signalé par l'histoire de toutes les races et de tous le temps*. Paris: Tequi.
  - LERNER, Richard M., KARSON, Michael, MEISELS, Murray Y KNAPP John R. (1975). Actual and perceived attitudes of late adolescents and their parents: The phenomenon of the generation gaps. *Journal of genetic psychology*, 126 (2), 195-207.
  - LERNER, Richard M. Y KNAPP, John R. (1975). Actual and perceived intrafamilial attitudes of late adolescents and their parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 17-36.
  - LERNER, Richard M., SCHROEDER C., REWITZER, M. Y WEINSTOCK, A. (1972). Attitudes of high school students and their parents toward contemporary issues. *Psychological Reports*, 31, 255-258.
  - LYNN, D. (1979). *Daughters and Parents*. Monterey CA: Brooks/Cole.



- MAINE, Henry (1861). *Ancient Law*. Nueva York: Harvard College Library
- MANHEIM, Karl (1952). The problem of generations. En K. MANHEIM (ed.). *Essays on the Sociology of Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- MANNHEIM, Karl (1976). *Ideology & Utopia: an introduction to the sociology of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul
- MARÍN, Isidro Y PACHECO, Ramón (2011). Relaciones sociales en la Sociedad de la Información: Hacia una noción de intersubjetividad digital. *Prisma Social*, 6, 119-137.
- MARTIN, Carol L., WOOD, Carolyn H.Y LITTLE, Jane K. (1990). The development of Gender Stereotype Components. *Society for Research in Child Development*, 61 (6), 1891-1904.
- MASSOLO, Alejandra (1992). *Por amor y coraje : mujeres en movimientos urbanos de la Ciudad de México*. México: El colegio de México
- MATHIEU, Nicole-Claude (2007). *Une maison sans fille est une maison morte*. París: Éditions de la MSH.
- MAUSS, Marcel (2012). *Essai sur le don: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. París: Puf
- MAUSS, Marcel (2013). *Sociologie et anthropologie*. París: Puf
- McAdams, D.P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: Morrow.
- McAdams, D.P. (1999). Personal Narrative and the life Story. En L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 478-500). New York: Guilford Press.
- McAdams, D.P. (2003). Identity and the life story. En R. Fivush y C.A. Haden (eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 187-207) Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- MCCALL, Leslie (1992). Does Gender fit? Bourdieu, feminism and conceptions of social order. *Theory and Society*, 21 (6), 837-867.
- MEAD, Margaret (1978). *Culture and Commitment: A study of the Generation Gap*. Nueva York: Basic Books.
- MÉNDEZ, Lourdes (2007). *Antropología Feminista*. Madrid: Síntesis.
- MILLER, Max (1987). Argumentation and cognition. En M. HICKMANN. *Social and functional approaches to language and thought*. San Diego CA: Academic Press.

- MOEN, Phyllis, ERICKSON, Mary A. y DEMPSTER-McCLAIN, Donna (1997). Their Mother's Daughters? The Intergenerational Transmission of Gender Attitudes in a World of Changing Roles. *Journal of Marriage and the Family*, 59 (2), 281-293.
- MORALES, Pedro, UROSA, Belén Y BLANCO, Ángeles (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert: Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- NAYAK, Anoop Y KEHILY, Mary Jane (2006). Gender undone: subversion, regulation and embodiment in the work of Judith Butler. *British Journal of Sociology of Education*, 27 (4), 459–472.
- NORMAND, Romuald y PACHECO, Ramón (2014). Constructing the lifelong Learning self. European Politics and the Sense of Justice. En MILANA, M. Y HOLFORD, J. (Eds.). *Adult Education Policy and The European Union* (pp.93-107). Rotterdam: Sense Publishers
- NUNNALLY, Jum C. (1978). *Psychometric Theory*. Nueva York: McGraw Hill (2ª Edición).
- OKIN, Susan M. (1989). *Justice, Gender, and the Family*. Nueva York: Basic Books.
- PACHECO, Ramón (2012). *Intersubjectivité et École Numérique*. Paris: EUE
- PACHECO , Ramón, RODRÍGUEZ-DÍAZ, Mª Rosario Y GARCÍA-PÉREZ, Rafael (2013). Impacto de las brechas de género y generacional en la construcción de actitudes en padres y madres frente a las innovaciones coeducativas. *Revista de curriculum y de formación de profesorado*, 17 (1), 181-200
- PARSONS, Talcott Y BALES, Robert F. (1956). *Family, socialization and interaction process*. Nueva York: The Free Press.
- PÉREZ-GÓMEZ, Ángel (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. GIMENO-SACRISTÁN (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- PROSPERI, Adriano (2000). *Storia moderna e contemporanea: 1*. Turín: Einaudi
- RAMONET, Ignacio (2003). *Un mundo sin rumbo*. Barcelona: Debate
- REBOLLO, Mª Ángeles (2001). *Discurso y educación*. Sevilla: Mergablum.
- REBOLLO, Mª Ángeles Y GARCÍA, Rafael (2007). *TEON XXXI. Diagnóstico online de género en educación*. En I Simposium sobre diagnóstico online de género, Sevilla, 21-22 Noviembre.

- RIOT-SARCEY, Michèle (2010). Michel Foucault pour penser le genre : sujet et pouvoir. En CHABAUD-RYCHTER, D., DESCOUTURES, V., DEVREUX, AM. Y VARIKAS E. (Dirs.). *Sous les sciences sociales, le genre. Paris : La Découverte*
- RODRÍGUEZ-DÍAZ, M<sup>a</sup> Rosario (2011). *Empresas con Rostro: firmas familiares sevillanas*. Sevilla: Universidad de Sevilla
- RIDGEWAY, Cecilia (1992). *Gender, interaction, and inequality*. Nueva York: Springer-Verlag.
- ROGOFF, Barbara (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.
- ROMMETVEIT, R. Y BLAKAR (1979). *Studies of Language, Thought and Verbal Communication*. Londres: Academic Press
- ROSEN, Bernard C. (1964). Family structure and value transmission. *Merrill-Palmer Quartely*, 10, 59-76.
- ROSSI, Ino Y O'HIGGINS, Edward (1981). *Teorías de la cultura y métodos antropológicos*. Barcelona: Anagrama.
- ROUSSEAU, Jean Jacques (1793). *Oeuvres Completttes*. Nueva York: Harvard College Library.
- RUTTER, Michael (1972). *Maternal Deprivation Re-assessed*. Harmondsworth: Penguin.
- SANDOR, Paul (1974). *Histoire de la dialectique*. Paris: Nizet
- SCANZONI, John (1979). Sex-role influences on married women's status attainments. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 793-800.
- SCHÜTZ, Alfred (1972). *Fenomenología del Mundo Social*. Barcelona: Paidós.
- SCOTT, Jacqueline (2004). Family, Gender, and Educational Attainment in Britain: A Longitudinal Study. *Journal of Comparative Family Studies*, 35 (4), 565-589.
- SERVIN, L.A., POWLISHTA, K.K, Y GULKO, J. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(2-232), 1-75.
- SHERIF, Carolyn W. (1982). Needed concepts in the study of gender identity. *Psychology of Women Quartely*, 6, 375-398.
- SHOTTER, John Y GERGEN, Kenneth (1989). *Texts of identity*. Londres: Sage.

- SMITH, Thomas E. (1982). Adolescent agreement with perceived maternal and paternal goals. *Journal of Marriage and the Family*, 43, 85-89
- SPRADLEY, P. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Rinehart & Wilson
- SUBIRATS, Marina (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6.
- TAYLOR, Charles (1985). *Human agency and language: Philosophical papers 1*. Nueva York: Cambridge University Press.
- THÉBAUD, Françoise (1993): La Primera Guerra Mundial: ¿La era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual? En DUBY, G. Y PERROT, M. (Dirs.). *Historia de las mujeres: El siglo XX*. Madrid: Taurus.
- THOMAS, Eugene (1974). Generational discontinuity in beliefs: An exploration of the generation gap. *Journal of Social Issues*, 30, 1-211.
- THORNTON, Arland, ALWIN, Duane Y CAMBURN, Donald. (1983). Causes and Consequences of Sex-Role Attitudes and Attitude Change. *American Sociological review*, 48 (2), 211-227.
- TIBI, Bassam (1992). *Die fundamentalistische Herausforderung: der Islam und die Weltpolitik*. Munich : Beck Press
- TORRES, Jurjo (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata
- TOURAINE, Alain (1995). La formation du sujet. En DUBET Y WIEVIORKA (Eds.). *Penser le sujet* (págs. 21-46). Paris: Fayard..
- TOURAINE, Alain (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. París: Fayard.
- TOURAINE, Alain (2000). *Sociologie de l'action*. París: Seuil.
- TOURAINE, Alain (2006). *Le Monde des femmes*. París: Fayard.
- TRAUTMANN, Thomas R. (1987). *Lewis Henry Morgan and the invention of Kinship*. Berkeley: University of California Press.
- TRAUTNER, Hanns M., RUBLE, Diane N., CYPHERS, Lisa, KIRSTEN, Barbara, BEHRENDT, Regina Y HARTMANN, Petra (2005). Rigidity and Flexibility of Gender Stereotypes in Childhood: Developmental or Differential? *Infant and Child Development*, 14, 365-381.
- TROLL, Lillian (1970). Issues in the study of generations. *Aging and Human Development*, 1, 199-218.

- UNGER, Rhoda K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, 34 (11), 1085-1094.
- UNGER, Rhoda K. Y CRAWFORD Mary (1993). Commentary: Sex and gender, The troubled relationship between terms and concepts. *Psychological Science*, 4, 122-124.
- UNGER, Rhoda K. Y CRAWFORD Mary (1996). *Women and Gender: A feminist psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- VALDÉS, María (1998). *El pensamiento antropológico de Lewis Henry Morgan*. Bellaterra: Publicacions d'Antropologia Cultural (UAB).
- VALDIVIA, Lourdes (1992). *La inasibilidad del sentido*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas
- VARGAS, Julio Y FLECHA, Ramón (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos Educativos*, 3, 81-88
- VARIKAS, ELENI (2004). De l’invisibilité du genre dans la théorie politique. En Ch. Bard, Ch. Baudelot, J. Mossuz-Lavau (Eds), *Quand les femmes s’en mêlent : genre et pouvoir*. Paris, Editions de la Martinière.
- VARIKAS, Eleni (2010). Max Weber : la cage d’acier et les dames. En CHABAUD-RYCHTER, D., DESCOUTURES, V., DEVREUX, AM. Y VARIKAS E. (Dirs.). *Sous les sciences sociales, le genre*. París : La Découverte
- VOLOSHINOV, Valentin N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. Nueva York: Seminar Press.
- VYGOTSKY, Lev S. (1981). The genesis of higher mental functions. En J. WERTSCH. *The concept of activity in Soviet psychology*. Nueva York: Sharpe.
- VYGOTSKY, Lev S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKY, Lev S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- WEBER, Max (1968). *Economy and Society: an outline of interpretive sociology*. Los Angeles: University of California Press
- WEBER, Max (1998). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal

- WEINRAUB, Marsha, CLEMENTS, Lynda P., SOCKLOFF, Alan, ETHRIDGE, Teresa, GRACELY, Edward Y MYERS, Barbara (1984). The development of Sex Role Stereotypes in the Third Year: Relationships to Gender Labeling, Gender Identity, Sex-Types Toy Preference, and Family Characteristics. *Society for Research in Child Development*, 55 (4), 1493-1503.
- WEINSTOCK, A. Y LERNER, Richard M. (1972). Attitudes of late adolescents and their parents toward contemporary issues. *Psychological Reports*, 30, 239-244.
- WERTSCH, James (1987). Collective memory: Issues from a sociohistorical perspective. *Quartely Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 9, 19-22.
- WERTSCH, James (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, James (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- WERTSCH, James (1998). *Mind as action*. Nueva York: Oxford University Press.
- WERTSCH, James Y YOUNISS, James (1987). Contextualizing the investigator: The case of developmental psychology. *Human Development*, 30, 18-31.
- WEST, Candace (1996). Goffman in Feminist Perspective. *Sociological Perspectives*, 39 (3), 353-369.
- WEST, Candace Y FENSTERMAKER, Sarah (1995a). Doing Difference. *Gender and Society*, 9, 8-37.
- WEST, Candace Y FENSTERMAKER, Sarah (1995b). Doing Difference: A reply. *Gender and Society*, 9, 506-513.
- WEST, Candace Y ZIMMERMAN, Don H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
- YDESEN, Christian (2011). *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920-1970*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- ZAIDMAN, Claude (2002). *Ensemble et séparés*. Préface à la traduction en français de *L'Arrangement des sexes*. París : La Dispute
- ZAVALA, Iris M. (1991). *Unamuno y el pensamiento dialógico: M.de Unamuno y M. Bajtín*. Barcelona: Anthropos.

# Anexos

## Índice de Contenido

---

<i>Anexo 1. Ficha Técnica de la Escala SDG /f.....</i>	465
<i>Anexo 2. Escala SDF /f en formato "lápiz y papel".....</i>	471
<i>Anexo 3. Escala SDG /f: Banco de Ítems.....</i>	473
<i>Anexo 4. Escala SDG /f: Prueba de Screening.....</i>	479

## Índice Gráfico

---

### ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 5</i>	<i>Acceso telemático a SDG /f (Plataforma Teón XXI).....</i>	470
----------------------	--	-----

### CUADROS

<i>Cuadro 1</i>	<i>Puntuaciones típicas de la escala SDG /f.....</i>	469
<i>Cuadro 2</i>	<i>Decatipos de la escala SDG /f.....</i>	469

### TABLAS

<i>Tabla 59</i>	<i>Escala SDGt30 con el formato de puntuaciones para cálculos. . .</i>	467
<i>Tabla 7</i>	<i>Puntos de corte escalares.....</i>	468
<i>Tabla 60</i>	<i>Prueba de Normalidad K-S para el conjunto de escalas SDG /f. .</i>	468
<i>Tabla 61</i>	<i>Bisagras de Tukey de la escala SDG /f.....</i>	470





# Anexo 1

## Ficha Técnica de la Escala SDG /f

---

**NOMBRE:** Escala Multidimensional “SDG/f” (*School Doing Gender/family*)

**VERSIÓN:** 1.0. (lápiz y papel)

**AUTORÍA:** M<sup>a</sup> Ángeles Rebollo Catalán, Rafael García Pérez, M<sup>a</sup> Rosario Rodríguez Díaz y Ramón González-Piñal Pacheco.

**DURACIÓN:** 15 minutos

**FORMATOS DE APLICACIÓN:** Papel y Electrónico (a través de [www.teonxxi.es](http://www.teonxxi.es))

**PERSONAS DESTINATARIAS:** Padres y madres de hijos e hijas cursando primaria o secundaria.

**SIGNIFICACIÓN:** Constructos “*School Doing Gender*” y Dimensiones Socioculturales: Planos Sociocultural, Relacional y Personal ; Temáticas: Legislación de igualdad, lenguaje sexista, misoginia, homofobia, coeducación, estereotipos de género y coordinación del plan de igualdad en educación.

### **Antecedentes, Fundamentos Teóricos y Divulgación Científica**

La escala de actitudes aquí presentada se sustenta en las contribuciones de Castells (1997) en torno a la tipología de identidad individual durante procesos de cambio cultural. Igualmente, incorpora la perspectiva psicológica de Crawford (1995; 1997; 2006) , aplicada al enfoque sociológico proporcionado por West y Zimmerman (1987) y denominado *Doing Gender* ; de este híbrido disciplinar, surge una concepción del género abordada a partir de tres planos teóricos: Sociocultural, Relacional y Personal. Esta propuesta ha sido integrada en el contexto escolar y familiar.

La aplicación de este instrumento de diagnóstico ha dado lugar a publicaciones en varios congresos internacionales, entre ellos el 2<sup>nd</sup> *ISCAR Conference 2008* celebrado en San Diego (EE.UU), el 39<sup>th</sup> *World Congress of the International Institute of Sociology* celebrado en Ereván (Armenia) en 2009, o el *Gender and Education – Interim Conference 2010* celebrado en Barcelona (España); Igualmente, el trabajo ha sido presentado por medio de seminarios en la Universidad de Edimburgo (Reino Unido) durante el año 2009.

## Presentación y Contenidos

La escala global SDG /f está compuesta por un total de 30 ítems que a su vez conforman tres subescalas diferentes: la primera de ellas representa a la dimensión sociocultural, la segunda a la relacional y la tercera a la individual. Además, en modo complementario, se incorpora una prueba rápida de *screening* que consta de 12 ítems representativos de todo el conjunto de 30, y con altos índices de correlación con la escala global.

De acuerdo con el enfoque teórico adoptado, la subescala sociocultural cuestiona sobre aquellas acciones humanas sustentadas por tradiciones, costumbres, valores o leyes, en las que la desigualdad de género se manifiesta. En la escala relacional, por su parte, se rescata información que se encuentra en los géneros discursivos utilizados, y los roles desempeñados por las personas que hacen uso de éstos; por este motivo, se pregunta sobre las relaciones con hijos e hijas o sobre actividades cotidianas en el hogar. Finalmente, la escala individual integra ítems cuyo contenido de carácter personal se sustenta en las propias creencias, fantasías o estereotipos del padre o de la madre.

El instrumento desarrollado es de tipo Likert, e incluye cinco opciones de respuesta para cada ítem, las cuales oscilan entre las puntuaciones 1 y 5. El significado metodológico de estas opciones, codificadas según el intervalo “completamente en desacuerdo”-“completamente de acuerdo”, fluctúa entre un mayor y un menor grado de compromiso por parte de la persona encuestada en relación a la eliminación de barreras de género en los centros escolares.

La escala global SDG/f presenta altos valores de fiabilidad (Alpha de Cronbach = 0,914), además de unidimensionalidad demostrada tras el análisis de componentes principales. La prueba de *screening*, por su parte, presenta un índice Alpha de Cronbach = 0,799, también alto, y mantiene igualmente la unidimensionalidad.

El contenido de los ítems hace referencia a temas como la vida en familia dentro y fuera del hogar, emociones, homofobia, educación de hijos e hijas, relaciones de padres y madres con la escuela o relaciones dentro de la pareja.

**ESCALA DE ACTITUDES DE LA FAMILIA HACIA LA COEDUCACIÓN**

		CD	D	¿?	A	CA	
Versión Sociocultural	1	El cuidado de la casa se hace mejor cuando se comparte entre hombres y mujeres	1	2	3	4	5
	2	Los hombres no sirven para las tareas domésticas	5	4	3	2	1
	3	Las mujeres son/somos unas “maniáticas” de la limpieza	5	4	3	2	1
	4	Las políticas de igualdad perjudican a los hombres	5	4	3	2	1
	5	Casarse y tener hijos es lo mejor que puede ocurrirle a una mujer	5	4	3	2	1
	6	Las mujeres que visten de forma provocativa es para llamar la atención de los hombres	5	4	3	2	1
	7	Los hombres que expresan sus emociones en público demuestran más debilidad	5	4	3	2	1
	8	Es preferible tener un hijo con alguna enfermedad o deficiencia, a que sea homosexual	5	4	3	2	1
	9	Las niñas que realizan actividades propias de hombres son unas machorras	5	4	3	2	1
	10	Hay juguetes más propios de niñas y juguetes más propios de niños	5	4	3	2	1
Versión Relacional	11	Es más fácil la relación con las hijas que con los hijos	5	4	3	2	1
	12	Es más fácil ser padre/madre de un hijo que de una hija	5	4	3	2	1
	13	No tengo tiempo para participar e implicarme en actividades del colegio de mis hijos/as	5	4	3	2	1
	14	Si no puede dejar bien atendida su propia casa, me parece mal que la madre trabaje fuera	5	4	3	2	1
	15	En la familia, si hay que ir al colegio de los/as niños/as, la que acude es la madre	5	4	3	2	1
	16	En casa, lo normal es que la última palabra sobre cómo se gasta el dinero sea del padre	5	4	3	2	1
	17	Me gusta que los varones participen por igual en las tareas domésticas y colaboren en la casa	1	2	3	4	5
	18	En los problemas con los/as hijos/as, la madre hace de “poli bueno” y el padre de “poli malo”	5	4	3	2	1
	19	Hablar y discutir con mi pareja no sirve para nada	5	4	3	2	1
	20	La gente que tiene ideas feministas intenta hacernos ver problemas irreales, que no existen	5	4	3	2	1
Versión Individual	21	Creo que es obligación de la madre preparar la ropa de los/as hijos/as	5	4	3	2	1
	22	Aunque la igualdad entre hombres y mujeres es importante, no estoy preparado/a para ello	5	4	3	2	1
	23	La igualdad entre hombres y mujeres no es un tema urgente, pero esto es lo que toca ahora	5	4	3	2	1
	24	Cuando tengo que regalar juguetes es importante para mi saber el sexo	5	4	3	2	1
	25	Me molestaría que mi hijo/a fuera homosexual	5	4	3	2	1
	26	Me preocuparía que mi hijo/a tuviera amigos/as homosexuales o lesbianas (sólo amistad)	5	4	3	2	1
	27	Preferiría que no le diera clases a mi hijo/a profesorado homosexual	5	4	3	2	1
	28	Creo que, normalmente, las niñas son más caprichosas y problemáticas que los niños	5	4	3	2	1
	29	No es deseable que una niña realice actividades que son más propias de niños (fútbol, ...)	5	4	3	2	1
	30	No es deseable que un niño realice actividades que son propias de niñas (jugar con muñecas, ...)	5	4	3	2	1

Tabla 59. Escala SDGt30 con el formato de puntuaciones para cálculos

## Perfil de las Puntuaciones de las Escalas

Dado que las puntuaciones registradas en un instrumento Likert como el realizado tienen un carácter sumativo, en el caso de nuestras escalas permitirán interpretar las posiciones definidas teóricamente, tomando como referencia los puntos de corte definidos en la siguiente tabla:

NOMBRE ESCALA / AGENTE Educativo	PUNTUACIONES EMPÍRICAS (Valores de las escalas y medianas/P.Corte)			PUNTOS DE CORTE CONCEPTUALES (Valores teóricos/P.Corte nivel/posición SDG)		
	Nº ÍTEMS en cada versión	Valores Escala (Likert) SUMA	PUNTO DE CORTE Mediana	Bloqueadore/as y NO Participantes	Adaptativos/as y/o / discursivos/as	Coeducativos/as
SDG /f <sub>s</sub>	10	(10-50)	38	≤ 29	(30-39)	≥ 40
SDG /f <sub>r</sub>	10	(10-50)	37	≤ 29	(30-39)	≥ 40
SDG /f <sub>i</sub>	10	(10-50)	37	≤ 29	(30-39)	≥ 40
SDG /f	30	(30-150)	111	≤ 89	(90-119)	≥ 120
SDG /f <sub>12</sub>	12 ( <i>screen</i> )	(12-60)	42	≤ 35	(36-47)	≥ 48

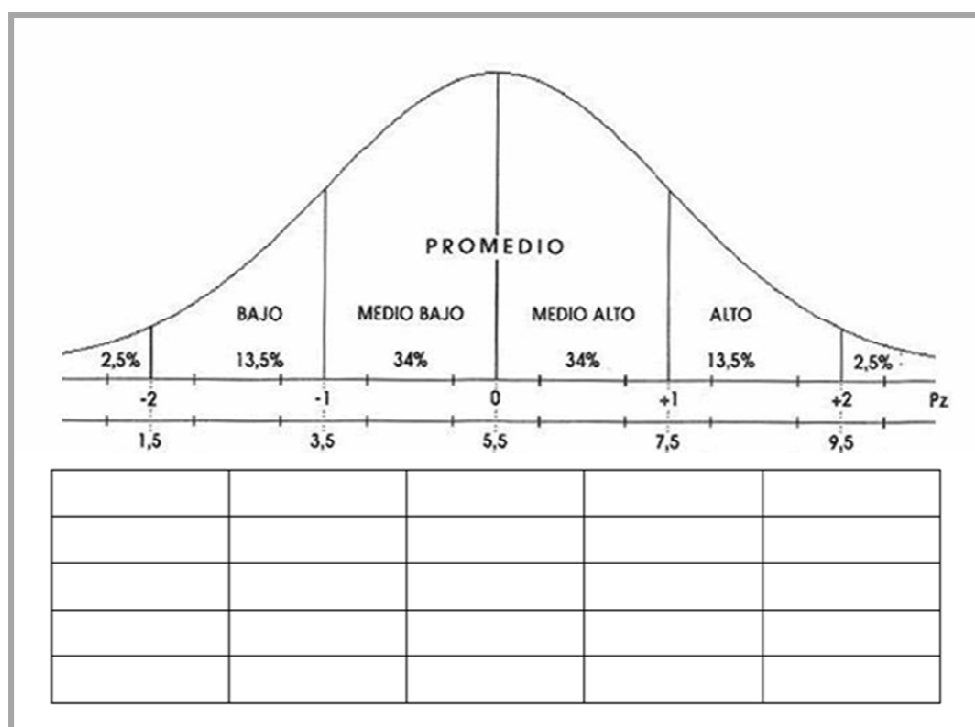
Tabla 7. Puntos de corte escalares

La siguiente tabla, por su parte, muestra los resultados del análisis de normalidad Kolmogorov-Smirnov para las escalas realizadas.

		SDG /f	SDG /f <sub>s</sub>	SDG /f <sub>r</sub>	SDG /f <sub>i</sub>	SDG /f <sub>12</sub>
Parámetros normales (a,b)	N	522	567	569	567	561
	Media	110,36	37,12	36,40	36,53	41,81
	Desviación típica	18,689	7,026	6,778	7,782	8,608
Diferencias más extremas	Absoluta	0,047	0,061	0,046	0,058	0,061
	Positiva	0,025	0,033	0,041	0,042	0,039
	Negativa	-0,047	-0,061	-0,046	-0,058	-0,061
	Z de Kolmogorov-Smirnov	1,074	1,445	1,109	1,386	1,446
	Sig. Asintót (bilateral)	0,199	0,031	0,171	0,043	0,030

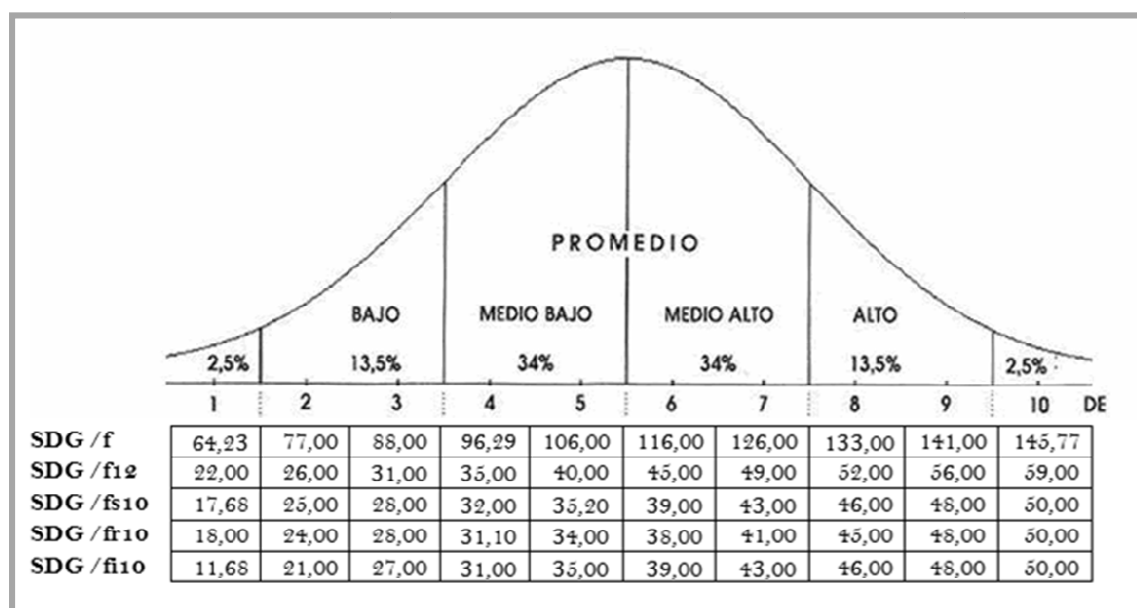
Tabla 60. Prueba de Normalidad K-S para el conjunto de escalas SDG /f

De igual modo, el cuadro 1 muestra las puntuaciones típicas de las distintas escalas *School Doing Gender/ family*.



Cuadro 1. Puntuaciones típicas de la escala SDG /f

En esta línea, el cuadro 2 muestra los decatipos para el conjunto de escalas SDG /f.



Cuadro 2. Decatipos de la escala SDG /f

Finalmente, presentamos por medio de la tabla 61, las “bisagras de Tukey” correspondientes a las escalas realizadas.

		SDG /f	SDG /f <sub>s</sub>	SDG /f <sub>r</sub>	SDG /f <sub>i</sub>	SDG /f <sub>1,2</sub>
N	Válidos	522	567	569	567	561
	Perdidos	105	60	58	60	66
Media		110,36	37,12	36,40	36,53	41,81
Percentiles	25	97,00	32,00	32,00	31,00	35,50
	50	111,00	38,00	37,00	37,00	42
	75	125,00	43,00	41,00	42,00	48

Tabla 61. Bisagras de Tukey de la escala SDG /f

## Material de Aplicación

La aplicación del instrumento diseñado permite dos variantes: La primera, en formato “lápiz y papel”; la segunda, a través del portal diseñado para éste y otros objetivos del proyecto (www.teonxxi). La ilustración 1 muestra el acceso a esta segunda variante (Diagnóstico > Encuestas online).

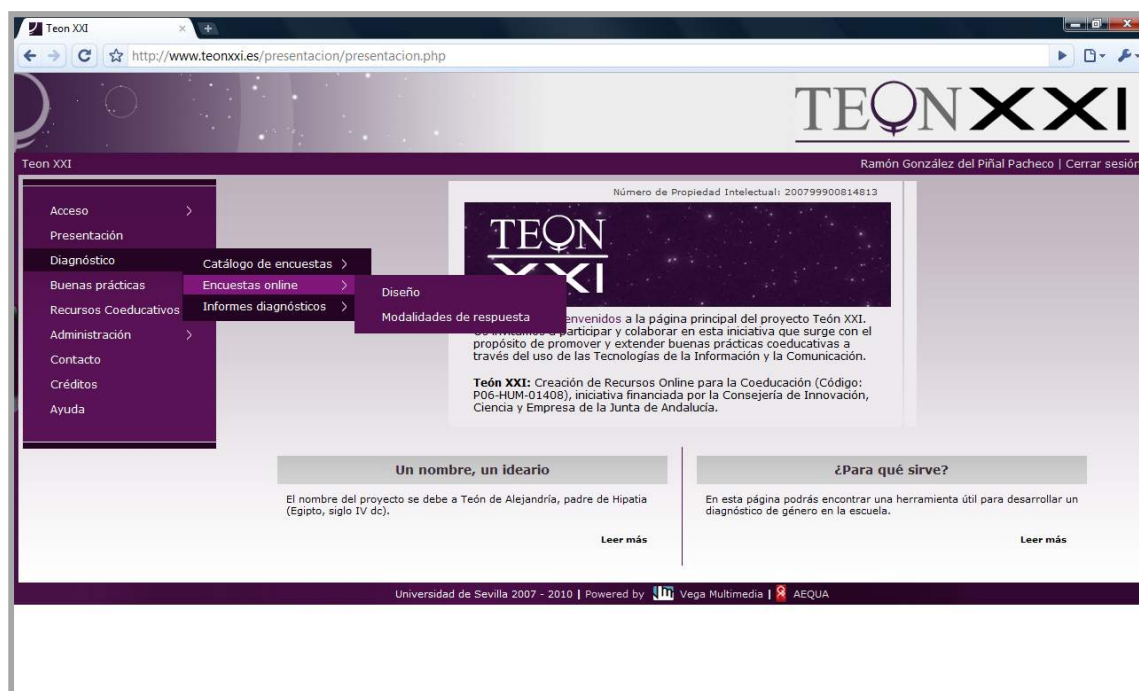


Ilustración 1. Acceso telemático a SDG /f (Plataforma Teón XXI)

# Anexo 2

## Escala SDF /f en formato "lápiz y papel"

DATOS SOCIOLÓGICOS	
<p><b>Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <span style="float: right;"><b>Fecha:</b> _____</span></p> <p><b>Edad:</b> _____</p> <p><b>Centro al que acuden sus hijos:</b> _____</p> <p><b>¿Qué nivel de estudios posee?:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sin estudios y/o primarios incompletos</p> <p><input type="checkbox"/> Estudios primarios completos.</p> <p><input type="checkbox"/> Bachillerato elemental o asimilados.</p> <p><input type="checkbox"/> Bachillerato superior o asimilados.</p> <p><input type="checkbox"/> Diplomatura universitaria o asimilados (peritajes, etc.).</p> <p><input type="checkbox"/> Licenciatura, ingeniería, arquitectura superior, militar o asimilado.</p>	
<p><b>Nº de hijos que viven con usted:</b> _____ <b>Nº de hijas que viven con usted:</b> _____</p> <p><b>¿Qué tipo de familia conforma?:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Tradicional (pareja de distinto sexo con hijos)</p> <p><input type="checkbox"/> Monoparental (madre o padre solo con hijos).</p> <p><input type="checkbox"/> Reunificada (un progenitor con hijos de una relación anterior más su pareja con hijos).</p> <p><input type="checkbox"/> Homoparental (pareja del mismo sexo con hijos).</p> <p><input type="checkbox"/> Otros. Especificar _____</p>	
<p><b>¿Cuál es su situación laboral actual?:</b></p> <p><input type="checkbox"/> En paro.</p> <p><input type="checkbox"/> En activo (trabajo remunerado).</p> <p><input type="checkbox"/> Jubilado o jubilada</p> <p><input type="checkbox"/> Baja por incapacidad laboral</p> <p><input type="checkbox"/> Trabajo doméstico (no remunerado).</p> <p><b>¿Cuál es su horario de trabajo?:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Mañana</p> <p><input type="checkbox"/> Tarde</p> <p><input type="checkbox"/> Jornada Partida</p> <p><input type="checkbox"/> Por turnos</p> <p><input type="checkbox"/> Otros. Especificar _____</p>	<p><b>¿En qué sector profesional trabaja?:</b></p> <p>- <input type="checkbox"/> Agricultura, ganadería y caza</p> <p>- <input type="checkbox"/> Pesca</p> <p>- <input type="checkbox"/> Industria</p> <p>- <input type="checkbox"/> Construcción</p> <p>- <input type="checkbox"/> Transporte</p> <p>- <input type="checkbox"/> Servicios Financieros</p> <p>- <input type="checkbox"/> Informática y tecnología.</p> <p>- <input type="checkbox"/> Salud</p> <p>- <input type="checkbox"/> Educación</p> <p>- <input type="checkbox"/> Hostelería</p> <p>- <input type="checkbox"/> Trabajo doméstico.</p> <p>- <input type="checkbox"/> Venta y Comercio.</p> <p>- <input type="checkbox"/> Servicios de ocio, cultural y deportivo.</p> <p>- <input type="checkbox"/> Otro. Especificar _____</p>

Marca con una cruz la opción que mejor expresa tu grado de acuerdo o de desacuerdo con las frases que te presentamos. Si no sabes responder, no tienes una opinión formada o te es indiferente el contenido de la pregunta utiliza la opción "¿?".

PLANO SOCIOCULTURAL						
	CD= Completamente en Desacuerdo; D = En Desacuerdo; ¿? =Indiferente/No sé; A = de Acuerdo; CA =Completamente de Acuerdo	CD	D	¿?	A	CA
1	El cuidado de la casa se hace mejor cuando se comparte entre hombres y mujeres	CD	D	¿?	A	CA
2	Los hombres no sirven para las tareas domésticas	CD	D	¿?	A	CA
3	Las mujeres son/somos unas "maniáticas" de la limpieza	CD	D	¿?	A	CA
4	Las políticas de igualdad perjudican a los hombres	CD	D	¿?	A	CA
5	Casarse y ser madre es lo mejor que puede ocurrirle a una mujer	CD	D	¿?	A	CA
6	Las mujeres que visten de forma provocativa es para llamar la atención de los hombres	CD	D	¿?	A	CA
7	Los hombres que expresan sus emociones en público demuestran más debilidad	CD	D	¿?	A	CA
8	Es preferible tener un hijo o hija con alguna enfermedad o deficiencia, a que sea homosexual	CD	D	¿?	A	CA
9	Las niñas que realizan actividades propias de hombres son unas machorras	CD	D	¿?	A	CA
10	Hay juguetes más propios de niñas y juguetes más propios de niños	CD	D	¿?	A	CA
PLANO RELACIONAL						
11	Es más fácil la relación con las hijas que con los hijos	CD	D	¿?	A	CA
12	Es más fácil ser padre/madre de un hijo que de una hija	CD	D	¿?	A	CA
13	No tengo tiempo para participar e implicarme en actividades del centro escolar	CD	D	¿?	A	CA
14	Si no puede dejar bien atendida su propia casa, me parece mal que la madre trabaje fuera	CD	D	¿?	A	CA
15	En la familia, si hay que ir al centro escolar, la que acude es la madre	CD	D	¿?	A	CA
16	En casa, lo normal es que la última palabra sobre cómo se gasta el dinero sea del padre	CD	D	¿?	A	CA
17	Me gusta que los varones participen por igual en las tareas domésticas y colaboren en la casa	CD	D	¿?	A	CA
18	En los problemas con los hijos e hijas, la madre hace de "poli bueno" y el padre de "poli malo"	CD	D	¿?	A	CA
19	Hablar y discutir con mi pareja no sirve para nada	CD	D	¿?	A	CA
20	La gente que tiene ideas feministas intenta hacernos ver problemas irreales, que no existen	CD	D	¿?	A	CA
PLANO PERSONAL						
21	Creo que es obligación de la madre preparar la ropa de la familia	CD	D	¿?	A	CA
22	Aunque la igualdad entre hombres y mujeres es importante, no estoy preparado o preparada para ello	CD	D	¿?	A	CA
23	La igualdad entre hombres y mujeres no es un tema urgente, pero esto es lo que toca ahora	CD	D	¿?	A	CA
24	Cuando tengo que regalar juguetes es importante para mí saber el sexo	CD	D	¿?	A	CA
25	Me molestaría que mi hijo o hija fuera homosexual	CD	D	¿?	A	CA
26	Me preocuparía que mi hijo o hija tuviera amistades homosexuales (sólo amistad)	CD	D	¿?	A	CA
27	Preferiría que no le diera clases a mi hijo/a profesorado homosexual	CD	D	¿?	A	CA
28	Creo que, normalmente, las niñas son más caprichosas y problemáticas que los niños	CD	D	¿?	A	CA
29	No es deseable que una niña realice actividades que son más propias de niños (fútbol, ...)	CD	D	¿?	A	CA
30	No es deseable que un niño realice actividades que son propias de niñas (jugar con muñecas, ...)	CD	D	¿?	A	CA



# Anexo 3

## Escala SDG /f: Banco de Ítems

Grupo de Investigación DIME // Proyecto TEON XXI

N° cuestionario: \_\_\_\_\_.

### ESCALA DE ACTITUDES DE LA FAMILIA HACIA LA COEDUCACIÓN

#### ¡¡ Recuerda que esta encuesta es totalmente anónima ¡!

(No pongas nombres, ni ningún otro dato de identificación o de localización personal)

**RODEA CON UN CÍRCULO LA OPCIÓN CORRECTA Y RESPONDE LOS SIGUIENTES DATOS ANÓNIMOS**

<p><b>Fecha</b> en que se hace la encuesta en familia: ____/____/____.</p> <p><b>Estado civil del padre o la madre encuestado/a:</b></p> <p><u>Soltero/a</u> <u>Casado/a</u> <u>Viudo/a</u> <u>Divorciado/a</u> <u>Separado/a</u></p> <p><b>Nivel de estudios del padre o la madre encuestado/a:</b></p> <p>A) Sin estudios y/o primarios incompletos.</p> <p>B) Estudios primarios completos.</p> <p>C) Bachillerato elemental o asimilados.</p> <p>D) Bachillerato superior o asimilados.</p> <p>E) Diplomado universitario o asimilado (estudios profesionales de grado medio, peritajes, etc.).</p> <p>F) Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, E. Superior, Militar o asimilado.</p> <p><b>Sexo de la pareja de el/la encuestado/a:</b> <u>Hombre</u> <u>Mujer</u></p> <p><b>Edad de el/la hijo/a que realiza la encuesta:</b> _____.</p> <p><b>Nivel escolar de el/la hijo/a que realiza la encuesta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Primaria</li><li>• Secundaria</li><li>• Bachillerato</li></ul>	<p><b>Sobre el padre o la madre encuestado/a</b></p> <p><b>Sexo:</b> <u>Hombre</u> <u>Mujer</u></p> <p><b>Edad</b> (en años): _____.</p> <p><b>Rol familiar de el/la encuestado/a:</b> <u>Madre</u> <u>Padre</u></p> <p><b>Profesión de el/la encuestado/a:</b></p> <p>A) Directores o gerentes de empresa de la Administración Pública o privada.</p> <p>B) Técnicos o profesionales asociados a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter post-secundario.</p> <p>C) Empleados administrativos y trabajadores de los servicios.</p> <p>D) Trabajadores cualificados en agricultura y pesca.</p> <p>E) Trabajadores cualificados y operadores de máquinas en la industria.</p> <p>F) Profesionales de las Fuerzas Armadas.</p> <p>G) Trabajadores no cualificados.</p> <p>H) Personas que no han tenido un trabajo remunerado.</p>
---	---

**Componentes del núcleo familiar de el/la hijo/a que realiza la encuesta:** (rodea con un círculo todos/as los/as miembros y en su caso indique el nº)

PADRE      MADRE      HIJOS, nº: \_\_\_\_\_.      HIJAS, nº: \_\_\_\_\_.

ABUELAS, nº: \_\_\_\_\_.    ABUELOS, nº: \_\_\_\_\_.    TIOS, nº: \_\_\_\_\_.    TIAS nº: \_\_\_\_\_.    PRIMOS, nº: \_\_\_\_\_.    PRIMAS, nº: \_\_\_\_\_.

NUEVA PAREJA DE LA MADRE                      NUEVA PAREJA DEL PADRE

HERMANASTROS, nº: \_\_\_\_\_. (del alumno/a).                      HERMANASTRAS, nº: \_\_\_\_\_ (del alumno/a).

**Cuantos de ellos viven juntos “bajo el mismo techo” en esta casa:** (rodea con un círculo todos/as los/as que correspondan)

PADRE      MADRE      HIJOS, nº: \_\_\_\_\_.      HIJAS, nº: \_\_\_\_\_.

ABUELAS, nº: \_\_\_\_\_.    ABUELOS, nº: \_\_\_\_\_.    TIOS, nº: \_\_\_\_\_.    TIAS nº: \_\_\_\_\_.    PRIMOS, nº: \_\_\_\_\_.    PRIMAS, nº: \_\_\_\_\_.

NUEVA PAREJA DE LA MADRE                      NUEVA PAREJA DEL PADRE

HERMANASTROS, nº: \_\_\_\_\_. (del alumno/a).                      HERMANASTRAS, nº: \_\_\_\_\_ (del alumno/a).

**ESTA ENCUESTA ES DE REALIZACIÓN VOLUNTARIA, SI NO DESEA HACERLA LE SOLICITAMOS SÓLO LOS DATOS DE ESTA PÁGINA**

## Grupo de Investigación DIMIE / Proyecto TEON XXI

N° cuestionario: \_\_\_\_\_.

Marca con una X el número que expresa tu grado de acuerdo (1 o 2) o de desacuerdo (-2 o -1) con las frases siguientes, no dejes ninguna sin contestar. Utiliza el 0 si no sabes cómo responder y/o como punto intermedio.

<b>ESCALA DE ACTITUDES DE LA FAMILIA HACIA LA COEDUCACIÓN (VERSIÓN SOCIOCULTURAL)</b>					
-2= Completamente en desacuerdo; -1 = En Desacuerdo; 0 = Indiferente; 1 = De Acuerdo; 2 = Completamente de acuerdo					
	CD	D	¿?	A	CA
1	-2	-1	0	1	2
2	-2	-1	0	1	2
3	-2	-1	0	1	2
4	-2	-1	0	1	2
5	-2	-1	0	1	2
6	-2	-1	0	1	2
7	-2	-1	0	1	2
8	-2	-1	0	1	2
9	-2	-1	0	1	2
10	-2	-1	0	1	2
11	-2	-1	0	1	2
12	-2	-1	0	1	2
13	-2	-1	0	1	2
14	-2	-1	0	1	2
15	-2	-1	0	1	2
16	-2	-1	0	1	2
17	-2	-1	0	1	2
18	-2	-1	0	1	2
19	-2	-1	0	1	2

<b>ESCALA DE ACTITUDES DE LA FAMILIA HACIA LA COEDUCACIÓN (VERSIÓN RELACIONAL)</b>					
-2= Completamente en desacuerdo; -1 = En Desacuerdo; 0 = Indiferente; 1 = De Acuerdo; 2 = Completamente de acuerdo					
	CD	D	¿?	A	CA
20	-2	-1	0	1	2
21	-2	-1	0	1	2
22	-2	-1	0	1	2
23	-2	-1	0	1	2
24	-2	-1	0	1	2
25	-2	-1	0	1	2
26	-2	-1	0	1	2
27	-2	-1	0	1	2
28	-2	-1	0	1	2
29	-2	-1	0	1	2

30	En casa, lo normal es que la última palabra sobre cómo se gasta el dinero sea del padre	-2	-1	0	1	2
31	Me gusta que los varones participen por igual en las tareas domésticas y colaboren en la casa	-2	-1	0	1	2
32	En los problemas con los/as hijos/as, la madre hace de "poli bueno" y el padre de "poli malo"	-2	-1	0	1	2
33	Hablar y discutir con mi pareja no sirve para nada	-2	-1	0	1	2
34	Me parece bien que el colegio haga actividades de coeducación para el alumnado	-2	-1	0	1	2
35	Me implico y participo en las actividades de coeducación del colegio de mi/s hijo/s	-2	-1	0	1	2
36	La gente que tiene ideas feministas intenta hacernos ver problemas irreales, que no existen	-2	-1	0	1	2
37	Cuando me relaciono con "feministas" comprendo que las cosas se puedan ver de otra forma	-2	-1	0	1	2
38	Las relaciones con mis hijos/as mejoran desde que los colegios tratan los temas de igualdad	-2	-1	0	1	2
39	Es lógico que hombres y mujeres nos sentemos separados en reuniones de familia y amigos	-2	-1	0	1	2

### ESCALA DE ACTITUDES DE LA FAMILIA HACIA LA COEDUCACIÓN (VERSIÓN INDIVIDUAL)

-2= Completamente en desacuerdo; -1 = En Desacuerdo; 0 = Indiferente; 1 = De Acuerdo; 2 = Completamente de acuerdo		CD	D	¿?	A	CA
40	Prefiero que las tareas domésticas las haga mi pareja	-2	-1	0	1	2
41	Suelo dar ejemplo para que las tareas domésticas se compartan entre todos/as	-2	-1	0	1	2
42	Prefiero elegir y comprar la ropa que me pongo	-2	-1	0	1	2
43	Creo que es obligación de la madre preparar la ropa de los/as hijos/as	-2	-1	0	1	2
44	No me preocupa que mi pareja muestre inseguridad y dudas ante la resolución de conflictos	-2	-1	0	1	2
45	En la organización familiar de cada día, tengo más obligaciones y deberes que mi pareja	-2	-1	0	1	2
46	El trabajo fuera de casa es más importante que el de organizar la vida de la familia cada día	-2	-1	0	1	2
47	Creo que las leyes sobre igualdad entre hombres y mujeres son necesarias y positivas	-2	-1	0	1	2
48	La igualdad entre hombres y mujeres me parece algo positivo y beneficioso para todos/as	-2	-1	0	1	2
49	Creo que en la educación de los/as hijos/as hay temas más importantes que el de la igualdad	-2	-1	0	1	2
50	Aunque la igualdad entre hombres y mujeres es importante, no estoy preparado/a para ello	-2	-1	0	1	2
51	Estoy al margen de la educación igualitaria de los/as niños/as, me educaron para otra cosa	-2	-1	0	1	2
52	Me siento mejor y más respaldada/o por el hecho de que el colegio trate temas de igualdad	-2	-1	0	1	2
53	La igualdad entre hombres y mujeres no es un tema urgente, pero esto es lo que toca ahora	-2	-1	0	1	2
54	Cuando tengo que regalar juguetes es importante para mi saber el sexo	-2	-1	0	1	2
55	Me molestaría que mi hijo/a fuera homosexual	-2	-1	0	1	2
56	Me preocuparía que mi hijo/a tuviera amigos/as homosexuales o lesbianas (sólo amistad)	-2	-1	0	1	2
57	Preferiría que no le diera clases a mi hijo/a profesorado homosexual	-2	-1	0	1	2
58	Creo que, normalmente, las niñas son más caprichosas y problemáticas que los niños	-2	-1	0	1	2
59	Una niña, si sale hasta muy tarde, siempre corre más peligro que un niño	-2	-1	0	1	2
60	No es deseable que una niña realice actividades que son más propias de niños (fútbol, ...)	-2	-1	0	1	2
61	No es deseable que un niño realice actividades que son propias de niñas (jugar con muñecas, ...)	-2	-1	0	1	2

**INSTRUCCIONES PARA HACER LA ENCUESTA**

- A) **¿Quién la hace y a quién?** Esta encuesta está pensada para que la realice el/la hijo/a a cada uno de sus padres y/o tutores legales, marcando tú mismo/a las respuestas sobre el cuestionario. Tus padres pueden leer las preguntas si con ello las entienden mejor para responder. Si necesitan que las repitas varias veces o se las expliques puedes hacerlo.
- B) **¿Dónde y cuándo?** La encuesta se realiza en el ámbito familiar, procurando que las respuestas sean sinceras y reales. Procura que la encuesta se realice con tranquilidad y buen ánimo, eligiendo la mejor manera de hacerla (momento, lugar ...). Avísales que no es un examen y que cada uno puede pensar y opinar lo que quiera. Si tus padres se cansan de responder la encuesta, podrás continuar en otro momento y hacerla en varias sesiones o días sucesivos, teniendo en cuenta que las encuestas deben hacerse en la misma semana.
- C) **¿Cómo?** La encuesta se realizará en privado, de forma independiente e íntima con cada uno de tus padres, nunca con ambos a la vez. No debe estar presente ni conocer la madre las respuestas del padre y viceversa. Avisa a tus padres y/o tutores que no pueden estar de acuerdo con todas las preguntas, pues existen preguntas totalmente contrarias. Si tus padres no quieren responder la encuesta coméntales que rellenarás tú mismo sólo la primera hoja de datos anónimos.
- D) No intentes corregir las opiniones de tus padres ni hagas gestos de acuerdo o desacuerdo ante sus respuestas, sólo escribelas en el cuestionario marcando las opciones correspondientes. En caso de que haya sólo alguna pregunta que no sepan o no quieran responder tus padres, utiliza la casilla central correspondiente al 0.
- E) Guardarás y custodiarás celosamente las encuestas, sin que puedan consultarse por otras personas (ni siquiera de la propia familia). Utiliza el sobre que te damos para ello.

**¡¡RECUERDA!!**

LA ENTREVISTA SE REALIZA A LOS PADRES CON EL MÁXIMO RESPETO Y CONSIDERACIÓN  
 HACIA SU LIBERTAD DE OPINIÓN E INCLUSO RESPETANDO SU LIBERTAD DE NO QUERER  
HACERLA Y CUIDARÁS QUE NADIE VEA LAS RESPUESTAS.

No comentarás las opiniones de tus familiares con nadie, respetando su privacidad y  
anonimato como hace un/a buen/a investigador/a.

**¡¡No olvides agradecer a tus padres  
 su colaboración en esta iniciativa escolar!!**

## PROCEDIMIENTO

El procedimiento para desarrollar la encuesta a los padres se inserta en el marco de una actividad didáctica en el aula, para que de forma anónima puedan visibilizarse, considerarse y reconocerse de modo colectivo, no personal, las opiniones (libres y anónimas) de los padres acerca de la coeducación y de la cultura de género. La actividad consiste en los siguientes apartados del procedimiento:

- A) Realización de las encuestas por el alumnado en sus casas (utilizando un procedimiento de encuesta en situación íntima e independiente, con su padre y su madre, no con ambos a la vez). Cada cuestionario será custodiado por el/la alumno/a, sin que puedan consultarse por otras personas (ni siquiera de la propia familia). El alumnado elegirá libremente la mejor manera de abordar la encuesta.
- B) Utilización de un sobre blanco (sin marcas) para guardar y mezclar los cuestionarios de sus padres con los de los padres de otros/as alumnos/as de la misma clase.
- C) El profesorado o el responsable de coeducación tomará el conjunto de las encuestas anónimas para contar las frecuencias de cada tipo de respuestas (-2= Completamente en desacuerdo; -1 = En Desacuerdo; 0 = Indiferente; 1 = De Acuerdo; 2 = Completamente de acuerdo) en algunos ítems de su elección o en los ítems (11 y 18 de la escala sociocultural; 1 y 20 de la escala relacional; y, 7 y 17 de la escala individual).
- D) Se pondrá una tabla en la pizarra para recontar las frecuencias de los valores de las madres y de los padres en cada ítem (ver ejemplo con datos figurados):

	Ítem 11 (V. Sociocultural)					Ítem 18 (V. Sociocultural)				
	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
<b>Padres</b>	7	6	2	11	20					
<b>Madres</b>	21	10	4	4	10					
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>30</b>					

	Ítem 1 (V. Relacional)					Ítem 20 (V. Relacional)				
	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
<b>Padres</b>										
<b>Madres</b>										
<b>Total</b>										

	Ítem 7 (V. Individual)					Ítem 17 (V. Individual)				
	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
<b>Padres</b>										
<b>Madres</b>										
<b>Total</b>										

- E) Se realiza un debate en clases sobre la base de la información comparativa de las tablas. Se pueden realizar estrategias de dinamización del grupo de debate haciendo dos grupos contrapuestos en sus opiniones y que se sitúe el alumnado donde corresponda según su opinión, lugar que puede ser cambiado posteriormente en virtud del convencimiento y persuasión de cada grupo.
- F) Se recoge todo el material, en un sobre específico y con los datos del centro y detalles de trabajo de campo, que será recogido por los investigadores.

# Anexo 4

## Escala SDG /f: Prueba de *Screening*

---

**ESCALA DE ACTITUDES DE LA FAMILIA HACIA LA COEDUCACIÓN (SCREENING)**

		CD	D	¿?	A	CA
1	Los hombres no sirven para las tareas domésticas	1	2	3	4	5
2	Casarse y tener hijos es lo mejor que puede ocurrirle a una mujer	1	2	3	4	5
3	Las mujeres que visten de forma provocativa es para llamar la atención de los hombres	1	2	3	4	5
4	Los hombres que expresan sus emociones en público demuestran más debilidad	1	2	3	4	5
5	Hay juguetes más propios de niñas y juguetes más propios de niños	5	4	3	2	1
6	No tengo tiempo para participar e implicarme en actividades del colegio de mis hijos/as	5	4	3	2	1
7	Si no puede dejar bien atendida su propia casa, me parece mal que la madre trabaje fuera	5	4	3	2	1
8	En la familia, si hay que ir al colegio de los/as niños/as, la que acude es la madre	5	4	3	2	1
9	En los problemas con los/as hijos/as, la madre hace de "poli bueno" y el padre de "poli malo"	5	4	3	2	1
10	Hablar y discutir con mi pareja no sirve para nada	5	4	3	2	1
11	Me preocuparía que mi hijo/a tuviera amigos/as homosexuales o lesbianas (sólo amistad)	5	4	3	2	1
12	No es deseable que un niño realice actividades que son propias de niñas (jugar con muñecas, ...)	5	4	3	2	1

NOTA: Recomendamos el uso de este formato de respuesta (-2 hasta +2) siempre que se recodifiquen los datos en las escalas (1-5) para ítems positivos y (5-1) para los negativos, antes de sumar y obtener las puntuaciones finales.

