

Identidades de género y feminización del éxito académico



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

cide

IDENTIDADES DE GÉNERO Y FEMINIZACIÓN DEL ÉXITO ACADÉMICO

Carmuca Gómez Bueno
Mayca Casares Fernández
Claudia Cifuentes Martínez
Antonia Carmona Bretones
Francisco Fernández Palomares

Investigación llevada a cabo con la subvención del CIDE



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA GENERAL
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

CENTRO DE
INVESTIGACIÓN
Y DOCUMENTACIÓN
EDUCATIVA

Número: 151
Colección INVESTIGACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA,
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-01-153-8
I.S.B.N.: 84-369-3500-4
Depósito Legal: M-48339-2001
Imprime: OMAGRAF S.L.

A mis maestros:
Julio Carabaña Morales y
Enrique Martín Criado

AGRADECIMIENTOS

Las investigaciones son totalmente inviables sin la colaboración desinteresada de un gran número de personas. Estudiantes, madres y padres, profesorado de secundaria, miembros de la jefatura de estudios y de la dirección de los centros educativos. Familias enteras que nos abrieron las puertas de sus casas y de sus vidas para que, a través de las entrevistas, pudiéramos llegar a comprender – aunque fuera mínimamente - cómo se construyen las identidades y cómo consiguen las chicas de las clases populares triunfar en la enseñanza secundaria. A todos y todas nuestro agradecimiento más sincero.

También es importante la ayuda y la infraestructura que nos ha prestado la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada en cuyas instalaciones se ha desarrollado el trabajo de ‘mesa’ de esta investigación. Los docentes: Ángel Rodríguez Monge, Aurelia Martín Casares, Fernando Fernández Llóbreg, Carmen Gómez Berrocal, Joaquín Susino, son algunas de las personas que han colaborado con nosotras. Mención especial nos merece el profesor de la Universidad de Sevilla, Enrique Martín Criado, su generosidad y apoyo son inconmensurables. También el sociólogo Guillermo Rojo Dommening, colaborador del equipo y entrevistador esporádico.

No ha sido menor el apoyo que hemos recibido del CIDE, donde Jesús Cerdán, Monse Grañeras y Aurora Blanco, entre otros, han estado siempre disponibles para nosotras. Decimos entre otros porque siempre se queda alguien en el tintero, para ese también nuestro agradecimiento.

Sin su colaboración y la de otros muchos profesionales, trabajadores y trabajadoras incansables, por no mencionar a todas nuestras parejas y familias, este libro no hubiera visto nunca la luz. Gracias a todas las personas que nos apoyan.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	15
I. PRODUCCIÓN DE IDENTIDADES DE GÉNERO DIFERENCIALES <i>Carmuca Gómez Bueno</i>	
1. CAMBIOS EN LAS RELACIONES ENTRE LOS GÉNEROS	19
1.1 Enfoque teórico-metodológico	21
1.1.1 Constructivismo y feminismo	23
1.1.2 La instauración del dispositivo de feminización	26
1.1.2.1. Expulsión de las mujeres del trabajo reglado, institucionalización de la prostitución y del ma- trimonio monogámico indisoluble	27
1.1.2.2. El nacimiento de la universidades cristiano-es- colásticas y la exclusión de las mujeres burgue- sas del saber legítimo	30
1.1.2.3 Los humanistas y la redefinición social de los se- xos en la modernidad.	33
1.2. Los procesos de subjetivación femenina y el ejercicio de la vio- lencia simbólica.	38
1.3. Cambios en las relaciones personales: amor y matrimonio	46
1.3.1 Cambios en la concepción del amor	46
1.3.2 Amor y matrimonio	49
2 DISPOSITIVO DE FEMINIZACIÓN E IDENTIDADES DE GÉNERO...	53
2.1 Proceso de producción de las identidades diferenciales	53
2.1.1. Identidades de género	53
2.1.2. Desarrollo de los roles de género: el proceso de sociali- zación	56

2.1.2.1	Configuraciones familiares y grupo de iguales.	56
2.1.2.2	Lenguaje y televisión.....	58
2.2.	Identidades de género y modelos de configuraciones familiares	59
2.2.1.	Modelos de configuraciones familiares.....	61
2.2.2.	Modelo tradicional patriarcal y reproducción de las identidades de género.....	63
2.2.3.	La crisis del modelo de familia tradicional patriarcal.....	66
2.3.	El poder del dispositivo de feminización.....	71
2.3.1.	Debilitamiento: transformaciones en los roles de género	
2.3.2.	Mantenimiento: feminidad y masculinidad, los dos extremos de un continuo.....	73
3 -	CONFIGURACIONES FAMILIARES Y ÉXITO ACADÉMICO.....	77
3.1.	Configuraciones familiares y escuela.....	77
3.2.	Sistema disciplinario: estrategias de dominación y poder.....	82
3.3.	Criterios de asignación de calificaciones en el sistema educativo.....	86
3.4.	Configuraciones familiares y rendimiento académico.....	92
3.4.1.	Configuraciones familiares donde la socialización es más adecuada al éxito académico.....	92
3.4.2.	Configuraciones familiares inocuas respecto al éxito académico.....	95
3.4.3.	Configuraciones familiares inductoras del fracaso académico.....	96
4.	GÉNERO Y ÉXITO ACADÉMICO.....	97
4.1.	El triunfo las alumnas en primaria y secundaria.....	97
4.2.	La fabricación de itinerarios diferenciales.....	105
4.2.1.	División social del trabajo o de las actividades.....	105
4.2.2.	Segregación ocupacional.....	107
4.2.3.	Expectativas diferenciales según el género.....	109
4.2.3.1.	La reincorporación de las mujeres al ámbito de los saberes legítimos.....	109
4.2.3.2.	Las luchas de las mujeres para acceder a la ciencia.....	110
4.2.3.2.	Escolarización y orientación escolar.....	111
4.2.4.	Configuración de las expectativas en función de la posición social de origen.....	113

II. METODOLOGÍA

Carmuca Gómez Bueno

1. Fases iniciales del proceso: revisión bibliográfica, entrevistas exploratorias y reuniones con expertos.....	116
2. El enfoque teórico o la elaboración de la problemática.....	118
3. La perspectiva metodológica.....	119
4. Población objeto de estudio: definición y contactación.....	120
4.1. Familias de seguimiento.....	121
4.2. Las nuevas familias.....	123
5. Presentación de la investigación.....	128
6. Técnica de producción de datos.....	129
7. La información requerida.....	130
7.1. Guión de entrevistas para madres y padres.....	131
7.1.1. Familias de seguimiento.....	131
7.1.2. Familias nuevas.....	134
7.2. Guión de entrevistas para alumnas/os.....	138
8. Técnicas de análisis del discurso.....	141
9. La saturación de los discursos como criterio de validez.....	149

III. PRESENTACIÓN DE LAS CONFIGURACIONES FAMILIARES

*Claudia Cifuentes Martínez, Mayca Casares Fernández,
Antonia Carmona Bretones, Carmuca Gómez Bueno y
Francisco Fernández Palomares*

1. Rompiendo con los estereotipos (f9).....	154
2. Feminismo práctico (f11).....	161
3. El avance académico al margen de las tecnologías (f3).....	169
4. La fuerza de la identificación (f7).....	179
5. El éxito de las prácticas de negociación (f24).....	187
6. Triunfando en el medio patriarcal (f10).....	193
7. Familias monoparentales y éxito académico (f52).....	204
8. La solidaridad femenina (f20).....	211
9. "Yo las guardo hasta que se casen y su marido mande en ellas" (f33).....	220
10. Adecuación a los estereotipos de género masculinos (f47).....	226
11. Las dificultades para la igualdad en contextos populares (f2).....	233
12. La centralidad de las redes femeninas (f4).....	240
13. La afectividad antes que la escolaridad (f36).....	251

14. Tratamiento diferencial en función del género (f6)	256
15. Vulnerabilidad social y fracaso escolar (f17)	266

IV. IDENTIDADES Y RELACIONES DE GÉNERO. PERMANENCIAS Y CAMBIOS

*Mayca Casares Fernández, Claudia Cifuentes Martínez y
Antonia Carmona Bretones*

1. Modelo de configuración familiar y reproducción de las identidades de género	277
1.1. Trabajo remunerado de madre y padre.....	278
1.2. División de roles entre los cónyuges.	279
1.3. Orden familiar de identificaciones y tiempo compartido entre los miembros de la configuración familiar	284
2. El dispositivo de feminización opera sobre los cónyuges.....	287
2.1. Matrimonio monogámico indisoluble.....	287
2.2. Religiosidad	290
2.3. Estudios y trabajo remunerado de la madre.....	291
2.4. División espacios públicos / privados	294
2.5. Socialización diferencial: grado de exigencia, control y sanción según género	295
3. El dispositivo de feminización opera sobre hijos e hijas	297
3.1. Expectativas vitales y profesionales	298
3.2. Religiosidad	300
3.3. Usos diferenciales del tiempo y el espacio	300
3.4. Conciencia discursiva versus conciencia práctica	301
4. Diferencias y semejanzas intergeneracionales.	303
4.1. Indicios de persistencia / deslegitimación del patriarcado	303
4.1.1. Esquemas emergentes	304
4.1.2. Saberes discriminatorios incorporados en los discursos	304
4.1.3. Presencia del discurso feminista y sus repercusiones	305

V. LAS ALUMNAS ANTE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

*Antonia Carmona Bretones, Mayca Casares Fernández y
Claudia Cifuentes Martínez*

1. Configuraciones familiares y éxito académico.....	307
1.1. Formas familiares de cultura escrita	308
1.1.1. Escrituras domésticas cotidianas y prácticas de lectura	309
1.1.2. Escolarización tardía.	310

1.2. Inculcación del discurso meritocrático	311
1.3. Sistema de sanciones y formas de autoridad familiar.....	312
1.3.1. Tipo de sanciones, continuidad en su aplicación y condiciones de posibilidad de prácticas disciplinarias.....	313
1.3.1.1. .El tiempo de las mujeres	314
1.3.1.2. .El tiempo de los varones	314
1.3.1.3. .El tiempo de las parejas	315
1.4. Modos familiares de inversión educativa.....	315
1.4.1. Actividades extraescolares e inversión en material Educativo.....	316
1.5. Responsabilización de las alumnas/os.....	317
2. Semantizaciones en torno al éxito académico de las chicas	318
2.1. Las percepciones de ellos y ellas. Reproducción de los estereotipos de género.....	318
2.2. Competitividad con el grupo de iguales	320
2.3. ¿Es la escuela un mecanismo de compensación para las alumnas?	321
2.4. ¿Se adaptan mejor las chicas que los chicos a los criterios de excelencia escolar?	324
3. Elección de estudios e interrelación entre expectativas profesionales y vitales. ¿Desean los padres ocupaciones diferentes para sus hijas y sus hijos?	326
3.1. El tránsito entre primaria y secundaria.....	328
3.2. Género y nuevas tecnologías.	330
3.3. La tímida ruptura con los estereotipos.	330
4. ¿Cambio o reproducción de las desigualdades de género?	331
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	335

PRESENTACIÓN

Fundamentándonos en la abundante literatura sociológica y pedagógica que trata el tema del rendimiento académico de los alumnos y las alumnas de clase obrera, iniciamos una línea de investigación que pretende ir más allá de las explicaciones mecanicistas - basadas en correlaciones estadísticas -. Forquin (1985), en un ilustrativo artículo titulado “*El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social*”, compila cerca de un centenar de investigaciones, llevadas a cabo en países ‘desarrollados’, que ponen de manifiesto la estrecha relación existente entre clase social de origen - media o alta- y éxito escolar. Es este, pues, un dato indiscutible. No obstante, a nadie escapa el hecho de que, en ciertos casos, los alumnos/as de las clases populares consiguen terminar con éxito no sólo la enseñanza obligatoria, sino también los estudios superiores. Con el objetivo de averiguar qué tipo de dinámicas y estrategias familiares contribuían a que se produjera este éxito en familias sin capital cultural de partida, varios miembros de este equipo investigador llevamos a cabo la investigación titulada: *Prácticas educativas familiares en la clase obrera urbana y su influencia en la dinámica escolar* (1997), bajo la dirección del Profesor Martín Criado y con la subvención del CIDE (publicada bajo el título, *Clase obrera y escuela* (2000) Donostia, Iralka).

En aquella ocasión, pudimos observar cómo cierto tipo de configuraciones familiares favorecía el éxito escolar de sus hijos e hijas aun sin posibilidades de ayuda efectiva en las tareas escolares – por falta de capital escolar y cultural unido a la ausencia de capital económico con que suplantarlos -. También tuvimos ocasión de constatar cómo las alumnas obtienen mejores resultados que sus homólogos varones. Así pues, nos propusimos continuar en esa línea investigación y hacer un seguimiento de aquellas ‘buenas’ alumnas y alumnos en su tránsito a la enseñanza secundaria. En esta ocasión prestamos una especial atención a las diferencias de género, dada su influencia diferencial en el rendimiento académico.

Para llevar a cabo esta segunda investigación, partimos de aquellas que fueron nuestras herramientas teórico metodológicas más poderosas en la investigación precedente. Así, retomamos el concepto de 'configuración social' de Elias y el concepto, más concreto y adaptado a nuestro objetivo, de 'configuración familiar' desarrollado por Lahire. Mantenemos la distinción –de corte weberiano– entre estrategias de poder y estrategias de dominación para analizar el sistema disciplinario y de relaciones que se establece en el seno de las configuraciones familiares objeto de estudio; sus estrategias disciplinarias que configuran un sistema concreto de derechos y deberes. Igualmente, prestamos una especial atención a la relación que las configuraciones familiares mantienen con la cultura escrita. Sostenemos, con Goody, que la escritura no es una simple transcripción del lenguaje oral. La escritura contribuye a la estructuración del razonamiento: permite la ordenación, el análisis y la reflexión sobre ideas y discursos. Las formas familiares de cultura escrita se constituyen así en otro de los centros de interés de nuestros análisis. Por otro lado, interpretamos el éxito académico como el resultado de la aplicación de los criterios de excelencia manejados por el profesorado. En este punto, nos adherimos a planteamientos como los de Perrenoud, quien desde una perspectiva crítica incluye entre los criterios de excelencia escolar: la limpieza, el orden, la sumisión a reglas impersonales, etc. Nos alejamos, de este modo, de una visión interna al propio sistema educativo que fundamentaría las calificaciones en valoraciones de la inteligencia, el aprendizaje de contenidos académicos... Por último, atendemos al sistema de acceso a las ocupaciones que predomina en las configuraciones familiares –estrechamente ligado a la estructura del mercado de trabajo local– pues consideramos que el éxito escolar en las familias sin capital cultural de partida está condicionado por la centralidad que ocupen las credenciales educativas en sus estrategias de reproducción social.

De modo que estas cinco herramientas conceptuales: configuración familiar, estrategias de dominación y poder, formas familiares de cultura escrita, éxito académico y estrategias de reproducción social de las familias, constituyeron los pilares claves de la primera investigación y continúan siéndonos de gran utilidad en esta segunda.

Ahora bien, ¿qué ocurre en el proceso de construcción social de las identidades de género que contribuye a que aquellas jóvenes con peores condiciones de partida obtengan los mejores resultados? ¿qué prácticas, estrategias o dinámicas familiares posibilitan e incluso favorecen la adaptación de las chicas de las clases populares al medio escolar y sus, en ocasiones, caprichosas exigencias? ¿por qué las 'buenas alumnas' eligen opciones aca-

démicas y profesionales fuertemente connotadas por el género? ¿qué consecuencias tuvo la exclusión de las mujeres de los saberes 'legítimos' y de las profesiones sobre su posterior reincorporación en campos específicos y separados?

Para responder a estas nuevas cuestiones necesitamos también nuevas herramientas que combinar con las anteriores. Así nos proponemos, mediante el método histórico constructivista, indagar en las condiciones que contribuyeron a la instauración del dispositivo de feminización, dispositivo que contribuyó a la conformación de unos estilos de vida 'femeninos'. El concepto 'dispositivo de feminización', desarrollado por Julia Varela, será la principal herramienta teórico metodológica que emplearemos para el análisis de estas dinámicas.

Mientras que en la investigación anterior recurrimos a la sociología de la infancia y a la sociología de la familia para contextualizar y comprender la actual concepción de la infancia y la familia, en esta investigación nos centramos en la sociología de las relaciones de género para intentar averiguar qué condiciones contribuyen al mejor desenvolvimiento de las chicas que de los chicos en el sistema educativo o, dicho de otro modo, los procesos de configuración de las identidades de género diferenciales y su incidencia en la adaptación a los criterios de excelencia escolar.

I PRODUCCIÓN DE IDENTIDADES DE GÉNERO DIFERENCIALES

CARMUCA GÓMEZ BUENO

"Mientras que la familia como institución convierta a las mujeres en esclavas queridas y a los hombres en sus jefes proveedores y sus dependientes aún no destetados, el problema de un matrimonio satisfactorio no puede tener una solución puramente privada [...] Darse cuenta de la idea de estructura social y usarla con sensatez es ser capaz de descubrir esos vínculos entre una gran diversidad de medios; y ser capaz de eso es poseer imaginación sociológica" (Mills, 1959 / 1999:30).

1. CAMBIOS EN LAS RELACIONES ENTRE LOS GÉNEROS

Las identidades 'femeninas' y 'masculinas' no son algo natural y eterno¹. Las identidades de género son el resultado de un trabajo social de producción y mantenimiento de determinadas formas de percepción, categorización y valoración de la relación entre mujeres y varones que sistemáticamente han beneficiado a estos últimos; son, por tanto, cambiantes. Las relaciones entre los géneros están cambiando, pero el cambio es lento y aún persisten numerosos prejuicios que impiden o ralentizan enormemente el camino hacia la equidad.

1. La deshistorización contribuye a dotar a los fenómenos sociales de apariencia de naturaleza. Por ello, para avanzar en el orden del conocimiento "hay que preguntarse cuáles son los mecanismos históricos responsables de la deshistorización y de la eternización relativas de las estructuras de la división sexual y de los principios correspondientes" (Bourdieu, 2000:8). Porque lo que aparece, en la historia como eterno, no es más que el fruto de un trabajo de eternización realizado desde las instituciones: Familia, Iglesia, Estado, Escuela, así como, desde los medios de comunicación.

Simone de Beauvoir, en *El segundo sexo* (1953), realizó un análisis que fue el predecesor de las actuales teorías de la construcción social de las diferencias de género (sólo con posterioridad se plantea también la construcción social del sexo). No obstante, la investigación en estos ámbitos es muy reciente y, en consecuencia, nos resulta muy difícil hacernos idea de que, en las formas de las identidades, prácticas o deseos de género y sexuales nuestros y de otras personas, hay muy poco dado por la naturaleza. La comprensión de la plasticidad del sistema sexo-género hace más imaginable la eliminación de las diferencias de género.

Julia Varela, en su obra *Nacimiento de la mujer burguesa* (1997), defiende la hipótesis de que fue a través del *dispositivo de feminización* como se consiguió instaurar un sistema de dominación masculina que otorga un lugar subordinado a las mujeres. Este dispositivo de feminización encontró las condiciones para su desarrollo en las interdependencias que se dieron entre una serie de fenómenos sociales: la expulsión de las mujeres de las clases populares del ámbito del trabajo reglado de las corporaciones; la institucionalización de la prostitución; la diferenciada vinculación de las mujeres con el saber legítimo y la expulsión de las mujeres burguesas de las universidades cristiano-escolásticas (que abrían el paso a las nacientes profesiones liberales); la institucionalización, en occidente, del matrimonio cristiano monogámico e indisoluble; los procesos de estratificación social, y el trascendental influjo que tuvieron los eclesiásticos contrarreformistas al tratar de aplicar, mediante diversas tácticas, los nuevos ideales de modernidad. Estos fueron los pilares para el establecimiento del *dispositivo de feminización* que contribuyó al surgimiento de unos estilos de vida 'femeninos'.

Los procesos mencionados constituyen piezas indispensables para entender la génesis del dispositivo de feminización, un dispositivo que ha permanecido operativo hasta nuestros días y que "confirió a la supuesta naturaleza femenina, a través de determinadas técnicas y tecnologías de gobierno, ligadas al ejercicio de poderes concretos y a la constitución de regímenes de verdad, cualidades específicas, y se articuló sobre el *dispositivo de sexualidad*, descrito por Foucault. Así se sentaron las bases del proceso de individualización moderno, un proceso desigual en función de los sexos" (Varela, 1997:10-11). Analizar cómo se configura la lógica, a partir del dispositivo de feminización, de la definición y redefinición social de los sexos/géneros, es uno de nuestros objetivos.

El lugar de las mujeres en el sistema sexo-género está socialmente construido, pero también el de los varones.

1.1 ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Partimos de una visión del objeto sociológico como objeto construido, sometido a constantes cambios y transformaciones que se producen, entre otras cosas, porque el campo social está atravesado por contradicciones, conflictos, luchas, intereses, ajustes, desajustes y reajustes, por lo que el método apropiado para su estudio será aquél que logre captar el cambio prestando especial atención a los condicionantes interrelacionados que operan en torno a todo fenómeno concreto a estudiar. Método que podemos denominar histórico-constructivista.

El recurso al método histórico y al método comparativo en sociología se remonta casi a los orígenes de la disciplina y es que el punto de vista histórico conduce al estudio comparativo de las sociedades. Los clásicos: Marx, Weber y Durkheim compartieron un peculiar uso de la historia, ya que rompieron con la idea de 'historia global' que trataba de articular todos los fenómenos alrededor de un único centro. Los autores mencionados partieron del principio epistemológico según el cual un objeto dotado de realidad social no equivale a un objeto sociológico. Rompieron de ese modo con un realismo ingenuo, al poner de relieve la exigencia, en todo trabajo de elaboración científica, de un esfuerzo de conceptualización y de sistematización que implica no sólo situar históricamente al objeto de estudio, sino también al propio 'sujeto' que investiga².

En la línea de los clásicos, se apuesta por romper con las evidencias, los esquemas preestablecidos y los prejuicios, para poder recuperar la memoria de los conflictos, en fin, para poder comprender cómo se han gestado las condiciones que conforman el presente y elaborar así nuevos conociemien-

2 Por ejemplo, Durkheim con su concepción de la génesis de las instituciones, rompió con la historia global que investigaba los fundamentos originarios y convertía a un determinado tipo de racionalidad en el telos de la humanidad, ligando toda la historia del pensamiento a la salvaguarda de esa racionalidad y a la necesidad de una vuelta siempre renovada a ese fundamento. Tal y como ratifica Mills "la imagen de toda sociedad es una imagen específicamente histórica. Lo que Marx llamó el 'principio de la especificidad histórica' se refiere, en primer lugar, a una línea guía: toda sociedad dada debe ser entendida en relación con el periodo específico en que existe [y] dentro de ese tipo histórico tienen algún modo específico de intersección diversos mecanismos de cambio. Esos mecanismos, que Karl Mannheim, siguiendo a John Stuart Mill, llamó *principia media*, son los mecanismos verdaderos que desea captar el investigador social, interesado en la estructura social [...] El único sentido

tos que puedan ser útiles para conocer de un modo reflexivo y distanciado lo que está aconteciendo³.

En esta línea, el enfoque que proponemos es dinámico en dos sentidos: por un lado, se estudian procesos de cambio social en cuanto tales y, por otro, se intenta desentrañar la lógica interna de funcionamiento de determinado campo, los conceptos y operaciones que lo atraviesan, así como las relaciones que existen entre los discursos y el contexto material e institucional no discursivo, prestando una especial atención a las interdependencias que se establecen entre los distintos niveles de análisis.

Esas interdependencias o mediaciones nos sirven para hacer entrar en interacción los niveles micro con los de alcance más general. Para Varela (1997), el análisis de las mediaciones permite evitar dos ilusiones muy frecuentes y extendidas: la ilusión formalizadora y la ilusión doxológica. La primera, trata de explicar los fenómenos recurriendo únicamente a la lógica formal. La segunda, convierte a los saberes en meros reflejos de determinaciones extrínsecas a ellos, en simulacros superestructurales que ocultan la verdadera fuente de la verdad, siempre exterior y directamente inaccesible. Como escribiera Foucault, “lo que hay que hacer es analizar racionalidades específicas más que invocar sin cesar los procesos de racionalización en general”. Principio éste puesto en práctica por Elias en *La sociedad cortesana* (1993), que ve la *racionalidad cortesana* como una forma de racionalidad en la que el gasto y el prestigio social - más que las oportunidades económicas - se convirtieron en calculables instrumentos de poder. Este tipo de racionalidad que, desde el punto de vista de la racionalidad económico burguesa, puede parecer irracional, sólo puede explicarse, al igual que ésta, en el interior de una configuración social específica: la sociedad cortesano - aristocrática, configuración que, en parte como herencia y, en parte como contra - imagen, continuó su desarrollo en la etapa burguesa - profesional.

de ‘leyes sociales’, o aun de ‘regularidades sociales’, está en los *principia media* que podemos descubrir, o si se prefiere, construir, para una estructura social dentro de una época históricamente específica. No conocemos principios universales de cambio histórico; los mecanismos de cambio que conocemos varían con la estructura social que examinamos. Porque el cambio histórico es cambio de estructuras sociales, de las relaciones entre sus partes componentes. Así como hay diversidad de estructuras sociales, hay diversidad de principios de cambio histórico” (Mills, 1959 / 1999:163).

3 Por su parte Bourdieu apunta que “si es preciso conocer la historia no es tanto para alimentarse de ella cuanto para liberarse de ella, para evitar obedecerla sin saberlo o para evitar repetirla sin quererlo”.

1.1.1 CONSTRUCTIVISMO Y FEMINISMO

La obra de Foucault sirvió para llamar la atención de las feministas sobre determinados trabajos que habían establecido una relación un tanto mecánica y estereotipada entre capitalismo, patriarcado y opresión de las mujeres. Foucault criticó la concepción del Estado como fuente originaria de las relaciones de poder y puso en cuestión que éste encarnase exclusivamente la representación de determinados grupos económicos, al considerar que el Estado era más bien un efecto de condensación de las relaciones de fuerza, de tácticas, de saberes y poderes específicos que atraviesan el cuerpo social. “El especial estatuto que en los análisis foucaultianos se confirió a las resistencias y a los saberes sometidos se convirtió en un acicate para abordar trabajos más matizados. Se vio así reforzada la tendencia de aquellas investigaciones destinadas a sacar a la luz, y valorar, los saberes y las prácticas, históricamente localizadas, de las mujeres, así como a subrayar la importancia de sus funciones sociales, económicas y políticas” (Varela, 1997:73). Así, cobra especial interés desvelar las estrategias de saberes y poderes específicos que tuvieron y tienen como objetivo privilegiado de actuación el comportamiento de las mujeres y su regulación normativa. En la línea de *Historia de la locura* se inscriben investigaciones sobre mujeres malditas, prostitutas, brujas, hechiceras, locas y otras que fueron perseguidas y castigadas. Estos estudios fueron vitales para comprender la construcción social de la moderna ‘feminidad’ en Occidente. Estas mujeres constituyen, en la concepción de Varela, la cara oculta de la ‘mujer ideal cristiana’ en tanto que arquetipo de la moderna feminidad occidental.

Diversas estrategias interdependientes como son: la histerización del cuerpo de las mujeres (cuerpo saturado de sexualidad, patologizado y estigmatizado a través de las prácticas médicas y psiquiátricas), la pedagogización del sexo de los niños (a través de la lucha contra la masturbación), la socialización de las conductas de procreación (medidas políticas de control de población), y la psiquiatrización del placer perverso (las clasificaciones de las patologías sexuales) contribuyeron al control y la normalización de la sexualidad, y sus efectos llegaron a la producción de la sexualidad misma, de determinadas identidades sexuales⁴.

4 Según Cristina Garizabal (2000, comunicación personal) hay dos grandes tendencias en la teorización de la sexualidad: a) teorías naturalistas o de la regulación del deseo: entienden la sexualidad como un impulso natural, como una energía constante, con una esencia propia preexistente a las formaciones sociales. Esta energía

Afirma Foucault que el poder instauró un dispositivo de sexualidad para decir no al sexo. “Existe un rasgo fundamental en la economía de los placeres tal y como funciona en Occidente: el sexo le sirve de principio de inteligibilidad y de medida. Desde hace milenios, se nos intenta hacer creer que la ley de todo placer es, secretamente al menos, el sexo: y que es esto lo que justifica la necesidad de su moderación, y ofrece la posibilidad de su control. Estos dos temas, que en el fondo de todo placer está el sexo y que la naturaleza del sexo requiere que se dirija y se limite a la procreación, no son temas inicialmente cristianos sino estoicos; y el cristianismo se ha visto obligado a retomarlos cuando ha querido integrarse en las estructuras estatales del imperio romano en el cual el estoicismo era la filosofía prácticamente universal. El sexo se ha convertido así en el código del placer. En Occidente, esta codificación del placer por las leyes del sexo ha dado lugar finalmente a todo un dispositivo de la sexualidad. Y éste nos hace creer que nos ‘liberamos’ cuando descodificamos todo placer en términos de sexo al fin descubierto. Sería más conveniente tender más bien a una desexualización, a una economía general del placer que no esté sexualmente normativizada” (Foucault, 1979:160).

Algunas feministas han criticado la obra de Foucault. Otras, sin embargo, están de acuerdo con la estrategia de Foucault de ‘desexualizar’ la sexualidad y la violencia como forma de resistencia, lo que implica insistir en que la violencia está más ligada al poder que al sexo.

Foucault sostiene que, a partir del siglo XVIII, existe una tendencia que hace que las teorías biológicas sobre la sexualidad, las concepciones jurídicas sobre el individuo y las formas administrativas de control “hayan conducido paulatinamente a rechazar la idea de una mezcla de los dos sexos en un sólo cuerpo [...] En adelante, a cada uno un sexo y sólo uno. A cada uno su identidad sexual primera, profunda, determinada y determinante; los elementos del otro sexo que puedan aparecer tienen que ser accidentales, superficiales o incluso simplemente ilusorios”⁵ (cf. Varela, 1997:78). Se ponen en cuestión,

poderosa pugna por expresarse y es regulada por las normas sociales, existiendo dos tendencias: represión (cristianismo, psicoanálisis clásico) y liberalización (Reich, Marcuse); y b) teorías constructivistas o de la construcción del deseo (Foucault): la sociedad es la que crea la sexualidad. Lo que hoy se conoce por sexualidad está formado sobre impulsos indeterminados que la sociedad va modelando. La sociedad no sólo reprime la sexualidad, sino que la construye; así conductas que antes no se constituían como sexuales se construyen ahora (homosexualidad, transexualidad,...).

5 Precisamente por ello la transexualidad es transgresión.

así, aquellas investigaciones que parten de la existencia de una especie de esencia femenina que se manifiesta a través, por ejemplo, de una forma distinta de escritura, de arte, de cultura. *El objetivo de la obra de Varela es, precisamente, mostrar que la formación de esa esencia femenina es el resultado de procesos complejos articulados en torno al dispositivo de feminización. Mientras que nuestro propio objetivo es desvelar las influencias concretas que el dispositivo de feminización tiene sobre la escolaridad y las expectativas laborales del alumnado de secundaria.*

Utilizando la deconstrucción como herramienta metodológica, podemos conocer las tácticas que se emplearon para otorgar históricamente a las mujeres una singular posición, en virtud de la cual se las encierra en una identidad en la que priman las emociones y los sentimientos, una identidad entregada al otro con unos valores particularistas que se tachan frecuentemente de irracionales. Las formas dominantes del pensamiento científico no son solamente androcéntricas, sino que en sus modos de definir los objetos de estudio, de diseñar los experimentos y de construir los significados, son también racistas y clasistas y están, por tanto, sesgadas. Las modernas categorías de pensamiento están construidas a partir de procesos que suponen la ocultación de las relaciones de poder, las luchas, oposiciones y resistencias de grupos heterogéneos, entre ellos también determinados grupos de mujeres.

Por ello, en la actualidad, el reto al que nos enfrentamos estriba en ir más allá de unos análisis planteados a partir de códigos científicos dicotómicos y androcéntricos, para estudiar en detalle los procesos y funciones contradictorios de los modelos científicos, así como las posibles alternativas a una ciencia interesada y, por tanto, a una determinada visión del mundo, a formas de dominación vehiculadas a través de determinadas categorías pretendidamente científicas. Como señala Sandra Harding, la preocupación por definir y mantener una serie de dicotomías rígidas en la ciencia y en la epistemología ya no parece un reflejo del carácter progresista de la investigación científica, sino que está inextricablemente relacionada con "necesidades y deseos específicamente masculinos - y quizá exclusivamente occidentales y burgueses -. Objetividad frente a subjetividad; el científico, como persona que conoce (*knower*) frente a los objetos de su investigación; la razón frente a las emociones; la mente frente al cuerpo: en todos estos casos, el primer elemento se asocia con la masculinidad y el último, con la feminidad. Se ha sostenido que, en todos los casos, el progreso humano exige que el primero consiga la dominación sobre el segundo" (1996:22). Fee (1981; 11-12) añá-

de que si leemos a “Kant, Rousseau, Hegel o Darwin, vemos que la hembra y el macho se contrastan en términos de caracteres opuestos: las mujeres aman la belleza, los hombres la verdad; las mujeres son pasivas, los hombres activos; las mujeres son emocionales, los hombres racionales; las mujeres son entregadas, los hombres egoístas, y así sucesivamente y a lo largo de la filosofía occidental” (cf. Harding, 1996:108).

De estas categorías dicotómicas ‘científicas’ se hacen eco las discusiones populares, contribuyendo a afianzar ideas muy conocidas que, al menos de forma subliminal, se fundamentan en el simbolismo de género⁶. “Las dicotomías como objetos ‘duros’ y ‘blandos’, el ‘rigor’ de las ciencias naturales frente a la ‘tolerancia’ de las ciencias sociales, razón e intuición, ciencia y materia, naturaleza y cultura, etc, así como las alusiones familiares a la ‘fuerza de penetración del argumento’, ‘ideas seminales’ y otras por el estilo, son ejemplos corrientes al respecto” (Harding, 1996:105).

1.1.2. LA INSTAURACIÓN DEL DISPOSITIVO DE FEMINIZACIÓN

Planteamos, pues, siguiendo a Varela (1997), que el dispositivo de feminización se desarrolló en las interdependencias que se dieron entre: la expulsión de las mujeres del trabajo reglado; la institucionalización de la prostitución; la expulsión de las mujeres burguesas de las universidades; la institucionalización, en occidente, del matrimonio cristiano monogámico e indisoluble, y la labor de los eclesiásticos contrarreformistas. De la interrelación de estos aconteceres resultaron una identidad y unos estilos de vida ‘femeninos’.

6. También Bourdieu (2000:20), atiende al fenómeno de las dicotomías y las metáforas de la vida cotidiana fuertemente connotadas: “arbitraria, la división de las cosas y de las actividades (sexuales o no) de acuerdo con la oposición entre lo masculino y lo femenino recibe su necesidad objetiva y subjetiva de su inserción en un sistema de oposiciones homólogas (alto/bajo, delante/detrás, fuera/dentro, etc.). Al ser parecidas en la diferencia, estas oposiciones suelen ser lo suficientemente concordantes para apoyarse mutuamente en y a través del juego inagotable de las transformaciones prácticas y de las metáforas, y suficientemente divergentes para conferir a cada una de ellas una especie de densidad semántica originada por la sobredeterminación de afinidades, connotaciones y correspondencias”.

1.1.2.1. *EXPULSIÓN DE LAS MUJERES DEL TRABAJO REGLADO, INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PROSTITUCIÓN Y DEL MATRIMONIO MONOGÁMICO INDISOLUBLE*

¿Qué relación existió entre la institucionalización de la prostitución en Occidente y la imposición del matrimonio monogámico indisoluble?, ¿Por qué el ordenamiento de la sexualidad pasó a ser entonces un problema político de primer orden en torno al cual confluyeron diferentes intereses?

Los matrimonios constituían la trama de las relaciones internacionales, además de internobiliarias, la fuente primordial de territorios, soberanía y alianzas y eran el principal objeto de la diplomacia medieval. Por ello, el control de las relaciones de parentesco interesaba especialmente a la iglesia, ya que, señala Duby (1999), significaba marcar las reglas que presidían las alianzas, distinguir entre relaciones lícitas e ilícitas, en definitiva, intervenir en las bases mismas de la organización social.

Fue a partir del siglo XII cuando empezaron a cobrar fuerza nuevos agentes sociales –además de la iglesia y los nobles–. La aparición y consolidación de estos grupos emergentes coincidió con el nacimiento de las ciudades, el desarrollo del comercio y la redefinición que entonces se dio en el mundo del trabajo. En este contexto, se desarrolla una burguesía rica, formada por comerciantes y manufactureros. Esta nueva clase consiguió participar en el gobierno económico y también político (mediante pactos con los reyes, la iglesia o contra ellos). A este grupo se unieron, con posterioridad, los profesionales: notarios, jueces, abogados y físicos (médicos) que contribuyeron, con sus saberes, al desarrollo administrativo de las ciudades con una jurisdicción propia dotados de un nuevo derecho diferente al feudal. El derecho de las ciudades confirió a muchas mujeres, en un principio, especialmente si estaban casadas, el derecho a la libre disposición de su patrimonio conyugal, así como la facultad de efectuar transacciones financieras, pero esta autonomía decayó en el siglo XIV, cuando las leyes las sometieron más estrictamente a la autoridad del marido. Parecen existir indicios de que un proceso en cierta medida paralelo afectó a aquellas mujeres que se dedicaban a lo que hoy denominamos profesiones liberales y que, en la época, eran ocupaciones que se aprendían en la práctica. Físicas, cirujanas, barberas y comadronas, por ejemplo, ejercieron su profesión y algunas llegaron a adquirir fama y fortuna. Pero, con el nacimiento y la expansión de las universidades, se reorganizaron y jerarquizaron los saberes al tiempo que se masculinizaron las profesiones y se estableció la diferencia entre el trabajo manual que se desvalorizó y, el trabajo intelectual, que se revalorizó” (Varela, 1997:106).

En el periodo comprendido entre los siglos XII y XIV, 'las mujeres campesinas libres casadas' pasaron también de gozar de derechos civiles plenos a perder autonomía al afirmarse las leyes patrilineales de la herencia, y al desvalorizarse el trabajo que ellas realizaban en el campo. Por su lado, las mujeres de las clases intermedias fueron las que, al parecer, mejor aceptaron las nuevas normativas eclesiásticas que regulaban las relaciones entre los sexos.

El nacimiento de la condición salarial parece situarse a partir del siglo XII. En el siglo XIII, los trabajos estaban ya, en muchas ciudades, agrupados, jerarquizados y divididos en oficios lícitos e ilícitos en relación con tabúes de la sangre, el dinero y la pureza ritual y, también gradualmente, en función del sexo. Las corporaciones de artesanos - que se habían unido para defender sus intereses frente a los comerciantes - sirvieron para controlar el acceso de los trabajadores a los oficios y para excluir a las mujeres de sus filas, de la dirección de las asociaciones profesionales y de toda una serie de oficios en los que con anterioridad se les reconocía habilidad y preparación. Un número importante de mujeres sin medios de subsistencia se vio así desplazado hacia trabajos desvalorizados y peor pagados. Mujeres del campo acudían a los mercados a vender sus productos pero los mercados fueron también regulados por las autoridades municipales. Así, aquellas mujeres que no se sometieron a la normativa general y trataron de vivir solas e independientes gozando de cierta autonomía, sin tutela masculina, se vieron afectadas - igual que los pobres y vagabundos- por las medidas de la policía municipal, puestas en marcha, a partir del siglo XIV, por las autoridades religiosas y municipales (Varela, 1997:111-113).

Esto nos lleva a destacar el hecho, puesto de manifiesto por Goglin, de que en el siglo XII no existían pobres en el sentido que los conocemos hoy. La solidaridad y el sistema de dependencia ligada al linaje y la vecindad impedía la ruptura de los lazos sociales. Será en el siglo XIV, como consecuencia de la descomposición de la sociedad feudal, cuando aparecerán los pobres y entre ellos los 'buenos' y los 'malos'. El 'mal pobre' fue una categoría teológica en la que agruparon a aquellos que no participaban del mundo del trabajo: los 'inhábiles, vagos y maleantes'. "Se promulgaron leyes de policía de pobres. Los 'buenos pobres' formaban parte del cuerpo de la Iglesia, eran los pobres sufrientes, y para ellos se erigieron las numerosas instituciones religiosas medievales de caridad a cuyo mantenimiento colaboraban instituciones religiosas y laicas" (cf. Varela, 1997:115).

Weber, por su parte, señala que "la ética medieval no sólo había tolerado la mendicidad, sino que había llegado a glorificarla en las órdenes mendi-

cantes; y los mendigos seculares habían llegado a constituir una 'clase' y ser valorados en esa calidad, por cuanto daban al rico ocasión de realizar buenas obras al dar limosnas [...] las sectas protestantes y las comunidades estrictamente puritanas no admitían en su seno la mendicidad" (1922/1993:254). En la misma época se percibió otro tipo de pobreza ligada a la inseguridad y a la amenaza que era representada como una mujer vieja y fea. "Comenzó a elaborarse entonces toda una literatura dedicada a judíos, brujas, hechiceras, prostitutas, y a pobres en general a la que también contribuyeron funcionarios de tribunales y policía, partidarios de una legislación de choque contra los vagabundos. En este marco, surgió un interés especial por regular el mundo de pobres y prostitutas: ya en el siglo XIV se diferenció entre pobres hábiles e inhábiles para el trabajo, llegando a señalarse, desde finales del siglo XIII, la pertenencia de éstos últimos a la familia de los demonios" (Varela, 1997:117).

La institucionalización de la prostitución tuvo lugar a finales de la Edad Media en íntima interdependencia con la emergencia de una condición salarial. Las mujeres que alquilaban su cuerpo y realizaban un trabajo debían recibir un salario de quienes solicitaban sus servicios. "Las prostitutas constituyeron pues, uno de los primeros colectivos de asalariados que, puesto que no contaban con hermandades, tuvieron que someterse a ciertas normas profesionales impuestas, en este caso, por los dueños de los prostíbulos, es decir, por las autoridades reales, religiosas y municipales. Para integrarlas en el orden de la ciudad y en el orden profesional algunos moralistas de la época comenzaron por considerar su trabajo como un trabajo vil e impuro, pero que contribuía al 'bien común'. De este modo, la prostitución se convirtió en un oficio que cumplía una función social, un oficio reconocido públicamente que, por lo tanto, tenía que pagar impuestos" (Varela, 1997:119).

La mercantilización del propio cuerpo introducida por las prostitutas contribuyó a afianzar la vinculación que gran parte de la literatura de la época establecía entre mujer y corporeidad, confiriendo - especialmente a las mujeres de las clases populares- una naturaleza carnal insaciable cercana a la animalidad y, por tanto, inclinada a la fornicación y a la lujuria. Las prostitutas fueron, por otra parte, entre toda la clase trabajadora urbana, las que trabajaban más horas, es decir, las que tenían menos tiempo de prohibición para ejercer su oficio.

La prostitución y la imposición del matrimonio indisoluble fueron las dos caras de la misma estrategia. El vínculo matrimonial era el vínculo noble, al margen de los intereses económicos en contraposición a la definición de la prostitución que permitió mercantilizar, bajo la forma salarial, las relaciones

sexuales. La prostitución se definió de modo que respondiera a los siguientes criterios: “alquilar el cuerpo por dinero y no por placer y estar libre de cualquier vínculo (ser extranjera, soltera o viuda)” y ejercerse en un espacio delimitado el *prostibulum publicum*. Las mujeres ‘públicas’ fueron, a medida que se institucionalizó la prostitución, protegidas por ordenanzas reales y locales y se constituyó en un rito de paso para los jóvenes de las clases burguesas y artesanales. Para Varela (1997:122) “en el campo de la prostitución, ese territorio acotado y codificado, se entrecruzan, condensan y expresan las relaciones de poder que entonces se instituyeron entre los grupos sociales, los grupos de edad y los sexos”.

1.1.2.2. EL NACIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES CRISTIANO-ESCOLÁSTICAS Y LA EXCLUSIÓN DE LAS MUJERES BURGUESAS DEL SABER LEGÍTIMO

En el siglo XII, todavía no existía un sistema organizado ni jerarquizado de escuelas. Había escuelas ligadas directamente a la Iglesia, otras más ligadas a las ciudades y, por tanto, más secularizadas y escuelas de nivel elevado llamadas de Estudios Generales. Eran instituciones que impartían una formación ligada al ejercicio de determinados oficios, al igual que sucedía con las escuelas catedralicias. Parte de los Estudios Generales pasaron a denominarse, en el siglo XIII, Universidades. Las de París y Bolonia representan los dos modelos de universidades entonces existentes: universidades cristiano-escolásticas y universidades provenientes de los Estudios Generales no ligadas directamente a la Iglesia. La de París estaba bajo la jurisdicción directa del Obispo. La Universidad de Bolonia comenzó siendo un Estudio General de Derecho. Estaba ligada a los notables de la ciudad y a los gremios, aunque los monarcas, el papado y las autoridades municipales intentaron, en orden a acrecentar su poder y prestigio, intervenir en su funcionamiento a partir del siglo XIII (Varela, 1997:136).

Entre las universidades cristiano-escolásticas destacó la de Lérida, que contaba con facultad de medicina y funcionó desde 1300. En ella se adoptaron diversas medidas, en las que se reflejaba el peso que iban adquiriendo los médicos formados en estas universidades, así como su afán por controlar a médicos y médicas procedentes de otros modelos institucionales: los médicos y médicas de las culturas judía y árabe podían ser examinados por médicos de su ley, pero siempre en presencia de un médico cristiano escolástico, el examen versaría sobre el *curriculum* y las disciplinas que se ense-

ñaban en las facultades cristiano – escolásticas y sería en latín en vez de en lengua vulgar.

A través de estas y otras medidas consiguieron silenciar aquellos saberes vinculados a otras culturas. Los médicos cristiano-escolásticos acapararon y representaron la casta profesional dotada de legitimidad para el ejercicio de la medicina. Acabaron con los estudios de medicina que se realizaban en las aljamas y madrasas, donde se enseñaba el oficio de la medicina a las mujeres urbanas judías, árabes y cristianas (ver Ballester, 1976; Varela, 1997). Durante los siglos XIV y XV siguieron existiendo médicos y médicas moras de prestigio, pese a las medidas restrictivas que, en general, provenían de familias ricas del patriciado urbano integradas en el sistema.

La Universidad de Granada puso en marcha, al principio, una política de asimilación cultural pero, a partir del siglo XVI, sólo admitía a las personas bautizadas. En este mismo siglo, los médicos y médicas de las minorías culturales y las médicas cristianas se vieron degradados y convertidos en curanderos y curanderas, a los que el pueblo seguía acudiendo a escondidas. “El control del saber legítimo por parte de las autoridades eclesiásticas transformó sus saberes en superstición, magia y hechicería, y fueron acusados – y, sobre todo, acusadas- de practicar las artes mágicas prohibidas” (Varela, 1997:153). Varela presenta un ejemplo concreto que pone claramente de manifiesto cómo se produjo la exclusión de las mujeres del ejercicio de la medicina. El ejemplo es importante por estar muy bien documentado. Fue la Universidad de París la que inició un proceso contra Jacqueline Felice de Alemania. “El 11 de Agosto de 1322 Jacqueline fue citada por el Oficial del Obispo - pesaba sobre ella una acusación de la Facultad de Medicina por práctica ilegal de la profesión- y excomulgada. Tras su apelación, una gran cantidad de testigos declaró a su favor durante el proceso, y se ratificaron en reconocerla como médica de gran solvencia y sabiduría. Entre los testigos figuraba incluso una criada del Obispo, desahuciada por muchos médicos que fue finalmente curada por Jacqueline [...]. Ni las testificaciones ni los argumentos esgrimidos pudieron, sin embargo, impedir la condena de excomunión y la multa [...] Por mediación de las Universidades cristiano-escolásticas y, con la ayuda de Papas, Reyes y Magistrados, Occidente avanzaba a grandes pasos hacia el exterminio de las tradiciones de inspiración árabe y judía, hacia el pensamiento único” (1997:159).

¿Por qué fueron expulsadas de las Universidades cristiano - escolásticas las mujeres burguesas que habían tenido acceso a los Estudios Generales? La elaboración de la doctrina del cuerpo místico, en tanto que doctrina que permitió a la Iglesia convertirse en una corporación que se dotó de una estructu-

ra vertical y jerárquica de carácter autoritario; la propagación, por parte de las autoridades eclesiásticas, del matrimonio monogámico indisoluble; la modificación de los derechos de transmisión del patrimonio; y, en fin, los cambios vinculados a la reorganización del mundo del trabajo parecen ser la respuesta. “La imposición del matrimonio monogámico indisoluble únicamente puede entenderse en el marco de la redefinición del orden eclesiástico realizada a través del concepto del cuerpo místico, y está íntimamente relacionada con toda una reformulación doctrinal que se va a manifestar en una nueva visión del orden social que debe reinar en el mundo, así como en una redefinición de la naturaleza femenina y masculina. Hasta el siglo XII, no existía una naturaleza sexual individualizada, sino naturalezas vinculadas a estamentos sociales, de ahí que los hombres y las mujeres de los distintos órdenes o estamentos gozasen de un estatuto similar, como ha puesto de relieve Margaret L. King en *Women of the Renaissance*. Pero fue, sobre todo a partir del siglo XIII, cuando el estatuto matrimonial sirvió para establecer una división no sólo entre los hombres y las mujeres, sino también para diferenciar entre los propios estados de las mujeres: solteras, casadas, viudas, etc [...].

En este marco, se produjo la definición de una supuesta naturaleza femenina cargada de negatividades y cuya principal función pasó a ser la de la reproducción de la especie. El nuevo arquetipo femenino significaba el sometimiento de la ‘mujer’ al marido, su enclaustramiento en el interior de la casa - institucionalización de la domesticidad y de la familia monogámica que se convirtió en los siglos XVI y XVII en el fundamento de la sociedad - y su exclusión de los altos saberes del espíritu. La relación entre el marido y la mujer debía ser como la de Cristo con su Iglesia. La fórmula paulina se vio entonces revalorizada y reinterpretada; entre otras cosas, presentaba la ventaja de introducir el orden jerárquico tanto en el terreno de lo público como en el ámbito de las relaciones de parentesco, un orden jerárquico que condenaba a las mujeres a la esfera de la materialidad y de la corporalidad, lejos de las luces universitarias y de los poderes positivos, en máxima proximidad con los maléficos poderes demoníacos de la nocturnidad” (Varela, 1997:165). La mujer representaba al cuerpo y a las pasiones, el varón a la cabeza y a la razón.

Lentamente, propiciada desde los centros del poder religioso y político, irrumpía con fuerza una amplia literatura destinada al escarnio de las mujeres letradas y díscolas, de forma que a penas nos quedan restos, entre los jirones de la historia oficial, de sus saberes silenciados y de sus resistencias. Como señala Amelia Valcárcel (1994), se ha escrito la *history* pero la *herstory* está aún por escribir.

1.1.2.3. LOS HUMANISTAS Y LA REDEFINICIÓN SOCIAL DE LOS SEXOS EN LA MODERNIDAD

A partir del siglo XV tomaron auge los humanistas, cuyo pensamiento se vio rápidamente difundido con la ayuda de la recién nacida imprenta. Sus obras contribuyeron a la formación de modernas categorías de conocimiento - razón, naturaleza, civilidad, identidad, etc- que abrieron la vía a formas alternativas de pensar y de conocer. En el siglo XV aparece un nuevo grupo social formado por la alta burguesía afincada en las ciudades y dedicada al comercio: los nuevos ricos. “En la nueva configuración social, los reyes adquirieron cada vez más oportunidades de poder y, debido a los títulos nobiliarios que otorgaban, se formó, junto a la antigua nobleza terrateniente y feudal, una nueva aristocracia cortesana cuyos privilegios estuvieron ligados a los títulos y rentas monetarias que les otorgaban los monarcas” (Varela, 1997:174). El arte de gobierno político se vinculaba al problema de cómo introducir la ‘economía’, es decir, el buen gobierno de la familia, en la gestión del Estado. Se establecieron así profundas y solidarias interdependencias entre la institucionalización de la familia cristiana y el buen gobierno político en cuya trama se incardinó el *dispositivo de feminización* y se instituyeron nuevos códigos de relación entre los sexos.

A la redefinición social de los sexos contribuyeron autores como Dante, Boccaccio o Petrarca. También Castiglione alegoriza el amor cortés y elabora normas de civilidad destinadas a la nobleza cortesana, la cual se impuso a sí misma un estricto control para distinguirse de las otras clases sociales y convertirse en el paradigma de la ‘buena educación’ y del ‘bien hablar’. Las reglas de urbanidad, junto con otros signos de distinción, contribuyeron a dotar a estos nuevos grupos sociales de un brillo y esplendor singular que estaba también ligado a una nueva preocupación por la pureza de sangre y por la descendencia legítima, como pusieron de manifiesto numerosas leyes de la época (Varela, 1997:189).

Con la instauración del matrimonio monogámico indisoluble, “la familia no sólo adquirió una importancia creciente como instancia de regulación de la política, la moral y racionalidad modernas, sino que además fue a través de ella cómo la identidad femenina se vio vinculada estrechamente al sexo y a la reproducción [...] la naturaleza y el cuerpo de las mujeres, a través de la sexualidad, se convirtieron en un enclave estratégico para la *naturalización* del desequilibrio de poder entre los sexos”, lo que abunda en la idea de que la familia o configuración familiar es la unidad de análisis más apropiada pa-

ra estudiar los procesos de construcción de las identidades de género, dado que es allí donde se producen preferentemente.

Los humanistas confirieron, en consecuencia, al matrimonio monogámico indisoluble un nuevo estatuto: algunos autores como Erasmo llegaron a equipararlo a la virginidad, al celibato eclesiástico. Apuntalaron además, con bases firmes, la institución matrimonial al poner en marcha, por su mediación, dispositivos blandos de control, y regulación, frente a los dispositivos duros de control, utilizados especialmente por la Inquisición, basados en la coacción, la violencia física y la exclusión. Además de idealizar el matrimonio, los humanistas legitimaron una nueva forma de relación amorosa trocándola en una relación de sumisión (Varela, 1997:193). Lo que representa el paso del empleo de la violencia física a la violencia simbólica, tanto más eficaz cuanto más sutil.

Erasmo y Vives, entre otros, desarrollaron programas educativos específicos en orden a la constitución de la '*perfecta casada cristiana*' (Varela, 1997:194). Pero la educación humanística no fue un proyecto cerrado, sino que se diversificó en función de la estratificación social. "Según Ian Maclean, no todos los *humanistas* defendían la misma definición de la naturaleza masculina y femenina y, en consecuencia, defendieron distintas éticas y prácticas según los sexos apoyándose en los autores clásicos greco - latinos. Se pueden diferenciar tres corrientes intelectuales del humanismo que reenvían a Platón, los estoicos y Aristóteles. Desde la primera de estas corrientes, se confieren idénticas capacidades a hombres y mujeres que debían practicar las mismas virtudes; no propone la subordinación ética de las mujeres a los varones pero, se opusieron a que las mujeres practicasen las tradicionales virtudes heroicas -coraje, liberalidad y magnificencia - basándose en la necesidad de respetar las convenciones sociales. La segunda corriente mantuvo también la identidad *in genere* entre los sexos, pero la hizo depender de las diferencias que implican los distintos *officia*, resultado de diferencias fisiológicas y de funciones sociales distintas. La tercera corriente - en la que se inscriben Erasmo y Vives - parte de que la capacidad para la *virtud in genere* es distinta para varones y mujeres y, en consecuencia, asigna a cada uno de los sexos virtudes diferentes y complementarias (elocuencia / silencio, mando / obediencia, etc)" (Varela, 1997:195). El problema que entonces se plantea es ¿cómo pueden las reinas, las princesas y otras mujeres nobles practicar ciertas virtudes que son contrarias a las de las mujeres en general? Las respuestas a esta cuestión difieren según los autores. "Agostino Nifo considera que virtudes tales como la moderación, la modestia, la castidad, la temperancia, la abstinencia, la sobriedad y el silencio se

adecuan bastante bien a las virtudes que debe poseer un buen gobernante - prudencia, justicia, modestia, clemencia, piedad, y humanidad - y, por lo tanto, una mujer noble debe actuar del mismo modo que sus maridos y padres. Otros, como Torcuato Tasso, sostienen que cada sexo tiene una virtud dominante, y atribuye a los hombres las virtudes de elocuencia, liberalidad, coraje y magnificencia y a las mujeres las del silencio, la economía, la castidad y la modestia, distinguiendo entre virtudes morales y políticas, de tal modo que la mujer noble, en razón de su estatuto, debe practicar las virtudes heroicas, lo que hace que le confiera una capacidad ética especial” (Varela, 1997:197-8).

Se conjugaban, de este modo, dos importantes dimensiones de estratificación: clases sociales y género. Aspecto ratificado por Tomas Moro en su *Historia de Ricardo III*, donde proporciona una significativa información sobre la vida *disoluta de las damas nobles*, que le llevan a su estigmatización y demonización.

– CRUZADA CONTRA LAS MALAS MUJERES

Cortesananas, prostitutas, brujas y hechiceras, celestinas y vagabundas, se vieron, a partir de finales de la Edad Media, perseguidas y estigmatizadas. “La mujer cristiana tratará por todos los medios de no parecerse a la prostituta fabricadora de remedios y abortivos, a la celestina remendadora de virgos, a la bruja aojadora de niños y a la vagabunda indecente y ociosa, que se convierten así en sus contrafiguras” (Varela, 1997:212). Vives ponía, de este modo, en guardia a los varones contra las malas mujeres: “la mujer nacida en un medio social sórdido, criada viciosa y torcidamente, pospone y sacrifica a su vientre y a las delicadezas una vez que las cató, todo decoro, todo buen nombre, toda buena reputación. Juan de Pineda afirma que, frente a la mujer bestia - puerca, raposa y perra ladradora -, frente a la mujer inmunda, se alzó la mujer virgen, la mujer fiel - paloma -, la mujer trabajadora - abeja -, la mujer prudente - serpiente -. Los moralistas católicos contrarreformistas del siglo XVI fueron aún más lejos que los humanistas cuando contrapusieron la imagen de la mujer buena (fiel, honesta, compasiva, piadosa, cristiana y virtuosa) a la de la mujer que es infiel, deshonesta, tirana y cruel, y carece de verdad y virtud.

Consecuentemente, se desarrolló todo un sistema de casas de reclusión para mujeres ‘desviadas’ (prostitutas, vagamundas, mujeres adúlteras, adivi-

nas, celestinas, brujas, hechiceras...) que, para Spierenburg, son el antecedente de las prisiones modernas. Pero las que representaban la auténtica encarnación del mal eran las brujas y hechiceras, las mujeres que habían pactado con el demonio, las mujeres de las clases populares que representaban la antifamilia, la antifeminización y contra las cuales, tanto los humanistas, como los reformadores católicos y protestantes, lanzaron sucesivas cruzadas de exterminio” (Varela, 1997:212-220).

Marvin Harris, en su obra *Vacas, cerdos, guerras y brujas* (1988), dedica una especial atención a la creación de la brujería. Según nos relata Harris, la iglesia católica inicialmente insistía en que no había cosas tales como brujas que volaban por el aire. En el año 1.000, se prohibió la creencia de que estos vuelos ocurrían en la realidad; después de 1.480, se prohibió la creencia de que no ocurrían. En el año 1.000, la iglesia católica sostenía oficialmente que el viaje era una ilusión provocada por el diablo. Quinientos años más tarde, desde esa misma iglesia, se sostenía oficialmente que quienes afirmaban que el viaje era simplemente una ilusión estaban asociados con el diablo.

El punto de vista más antiguo se regía por un documento llamado *Canon Episcopi*. En relación con la gente que creía que bandas de brujas volaban durante la noche, el Canon advertía: “El alma impía cree que estas cosas no suceden en el espíritu sino en el cuerpo” (Harris, 1988). Se tardaron varios siglos en invertir el *Canon Episcopi* convirtiéndose en un delito herético el negar que las brujas se transportaban tanto corporal como espiritualmente. Una vez establecida esta realidad, fue posible interrogar a toda bruja confesa sobre las demás personas que asistían al aquelarre. La tortura aplicada en este momento garantizaba que se produciría una reacción en cadena. Cada bruja quemada conducía automáticamente a dos o más nuevas candidatas a la quema. Se estima que 500.000 personas fueron declaradas culpables de brujería y murieron quemadas en Europa entre los siglos XV y XVII. De éstas, el ochenta y cinco por cien eran mujeres.

Comienza así a difundirse la idea de la peligrosidad de la brujería. Las brujas empiezan a ser consideradas como las culpables de las malas cosechas, de la pérdida del ganado, de la muerte de los niños, de las enfermedades, de la esterilidad, de la locura,.... Los cazadores de brujas hicieron un esfuerzo extraordinario para aumentar el aprovisionamiento de brujas y difundir la creencia de que las brujas eran reales, omnipresentes y peligrosas.

La invención de la brujería fue, así, una estrategia de defensa por parte de la iglesia católica, apoyada por el Estado para mantener su específica estructura institucional. Para esto, usaron como chivo expiatorio a las mujeres. La creación de la brujería dispersó y fragmentó todas las energías latentes

de protesta, desmovilizó a pobres y desposeídos, aumentó la distancia social, les llenó de sospechas mutuas, enfrentó al vecino contra el vecino, aisló a las personas, las hizo temerosas, aumentó la inseguridad de todo el mundo, hizo a cada cual sentirse desamparado y dependiente de las clases gobernantes, centró la cólera y frustración de todo el mundo en un foco puramente local; el poder del control horizontal se estaba extendiendo.

Pero la reorganización del saber renacentista, en el que juegan un papel fundamental los humanistas, no implica solamente la desvalorización de las mujeres, sino también la destrucción de toda una serie de saberes, entre los que se encuentran la magia y la alquimia entendida en su forma tradicional, y a otras prácticas de las clases populares, saberes que formaban parte de toda una serie de oficios, algunos de ellos ligados a la medicina tradicional, y a otras prácticas de las clases populares, saberes que van a ser descalificados, perseguidos y excluidos de la cultura legítima. De hecho “los humanistas recuperaron el *corpus hermeticum* de la tradición clásica y abrieron la vía a una nueva alquimia y magia naturales radicalmente distantes de las tradiciones árabe - judías. Contribuyeron así a potenciar una tajante separación entre magia natural, inscrita en el registro teológico - cristiano, y la llamada magia negra que, identificada con la tradición popular, se vio demonizada” (Varela, 1997:214).

El silenciamiento de las voces femeninas se extiende al ámbito social, cultural y político y se consolida a través de las “*buenas prácticas*” preconizadas para el matrimonio.

Leonardo Bruni escribía: “¿Por qué deben las mujeres preocuparse con las sutilezas de las argumentaciones [...] si nunca accederán al foro? Aquel discurso artificioso [...] es tan necesario para el abogado como inútil para la mujer, que si agita los brazos al hablar o incrementa el volumen de su voz parecerá una loca de atar. Sin duda, esto es propio de hombres: como las guerras y batallas, así también las disputas y controversias públicas. La mujer no aprenderá a hablar ni en pro ni en contra de la voz popular, ni se ejercerá en los lugares de reunión [...], dejará para los hombres toda la dureza del foro” (cf. Varela, 1997:200)⁷. Argumento paternalista éste que ha servido para

7. “Vives, en *De officio mariti*, incluía entre los deberes del marido el enseñar a su mujer a ser religiosa, a amarlo y respetarlo y, sobre todo, a ser casta - su virtud por excelencia -, pero además tenía que enseñarle las letras clásicas, para lo cual debía evitar los libros de amoríos y caballerescos, así como aquellos que encierran polémicas filosóficas o cuestiones recónditas de teología, y debería facilitarle aquellos que pongan sosiego a sus pasiones y le ayuden a gobernar bien la casa: Platón, Cicerón, Plutarco, Aristóteles y Jenofonte debían ser sus referencias principales [...].

excluir a las mujeres del espacio público y del trabajo productivo y recluirlas en el hogar, contribuyendo a dejarlas en una situación de dependencia mucho más dura que el trabajo productivo del que supuestamente se las protege.

En suma, no se puede hablar, en general, de educación humanística, pero sí podemos afirmar que los humanistas, especialmente los del siglo XVI, no reivindicaron de forma clara, ni tan siquiera para las mujeres nobles, el ámbito del gobierno político, pese a que en su tiempo existían mujeres nobles que gobernaban reinos, ni tampoco la formación universitaria.

Los humanistas, al redefinir la naturaleza humana, confirieron a la 'naturaleza femenina' preferentemente cualidades negativas, pero también positivas ligadas a su supuesta especial delicadeza, gracia y sensibilidad. Las diferencias sexuales que ellos establecieron se vieron en gran medida reproducidas y reificadas en géneros literarios femeninos y masculinos, división que se acentuó con el triunfo de la Reforma y la Contrarreforma. Señala Varela que las escritoras de los siglos XV- XVII se dedicaron a ciertos géneros literarios como son: la poesía de salón, las cartas, diarios, autobiografías espirituales... evitando entrar en competición con los varones y, de ese modo, las posibles amonestaciones o represalias.

1.2. LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN FEMENINA Y EL EJERCICIO DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA

Los prototipos de género que trataron de instituir los humanistas distaron mucho de la realidad de su época. Tampoco los códigos que elaboraron para regular las relaciones entre los sexos fueron hegemónicos. Los modos de educación que elaboraron los humanistas encerraban así diferentes procesos de subjetivación femenina: unos, estaban dirigidos a conformar la identidad social y sexual de las mujeres de la nobleza cortesana en vías de formación, mientras que otros -como Erasmo o Vives -, intentaban instituir la mujer cristiana que debía servir de ejemplo, especialmente, a las mujeres burguesas. Para estos procesos de subjetivación, los humanistas se servían de tecnologías blandas de regulación y control. Sin embargo, paralelamente

En este caso, a las mujeres les estaba vedado el aprendizaje de la retórica, la gramática y la dialéctica, ya que, frente a la dama cortesana, a la perfecta mujer cristiana no le era necesario el arte de hablar, ni tampoco tener noticia de música y pintura o danzar” (Varela, 1997:201).

te, determinadas autoridades eclesiásticas - dominicos y franciscanos -, utilizaron estrategias duras de control, que iban desde los procesos inquisitoriales hasta diferentes formas de encierro. Estrategias multiformes para luchar contra las formas de vida de determinadas mujeres, especialmente las pertenecientes a las clases populares, que se resistían a la imposición de la ortodoxia cristiana, al matrimonio monogámico indisoluble y al tipo de racionalidad que encerraba la cultura letrada en sus diferentes formas. Pero además, algunos trabajos basados en los archivos de la Inquisición, señalan que fue sobre todo en España en donde existieron, durante la primera mitad del siglo XVI, mujeres urbanas que fueron calificadas por los inquisidores de ilusas e iludentes - las llamadas beatas vinculadas al erasmismo y a los alumbrados- que formaron parte del movimiento de la religiosidad moderna. Estas mujeres se opusieron a la iglesia institucional y a sus representantes precisamente en el momento en que se producía una reforma de las ordenes religiosas femeninas que les imponía la clausura y el sometimiento al confesor y director espiritual designado por el obispo. Estas mujeres no aceptaron estados como el de esposa, madre, prostituta o religiosa, sino que trataron de buscar un espacio propio viviendo en el mundo y reivindicando la libertad de predicar, confesar y conducir a Dios a las almas. Con el empuje de la Contrarreforma, durante el reinado de Felipe II, el tribunal de la Inquisición frenó este movimiento, y el índice de libros prohibidos de 1559 cortó la proliferación de una floreciente literatura ascético- mística. A comienzos del siglo XVII, al igual que la propia Inquisición puso fin a los procesos por brujería, también se crearon nuevos mecanismos para neutralizar su influencia calificándolas de locas y, por tanto, reenviándolas al brazo secular (Varela, 1997:210).

Entonces, ¿cuáles son las tecnologías blandas de regulación y control social a las que hacíamos referencia? Las técnicas de normalización no son sólo coactivas, ni tienen por qué oponerse a las necesidades y deseos de los sujetos, sino que, por el contrario, exigen su participación activa. Bourdieu llama violencia simbólica a la capacidad de imponer representaciones del mundo social, visiones del mundo. La condición para que tal violencia se ejerza es que se desconozca como tal: que se desconozcan los intereses privados que fundan el trabajo de elaboración y de imposición simbólica. El objetivo de todo proceso de violencia simbólica -y la condición de su funcionamiento- es que se logren convertir los vicios privados en virtudes públicas. Y, para esa conversión, uno de los instrumentos más eficaces es la separación: en el tiempo (don) y entre agentes. Mediante la manipulación

simbólica de la definición de la realidad se ejerce una violencia suave; se impone la visión de que la sociedad está estructurada de una manera justa, se consigue la colaboración de los dominados en su propia dominación (relación amo - esclavo; varón - mujer). Así opera la redefinición de la naturaleza femenina, de las identidades de género, de la sexualidad y de las relaciones entre los géneros. A través del poder y el conocimiento, se difunden las ideas sobre la inferioridad femenina. Con la legitimidad que otorga la 'ciencia', se construyen los prejuicios contra ellas y las mujeres llegan a creer, en situaciones concretas, que son realmente inferiores y se comportan como tales, colaborando a partir de ese momento en su propia dominación.

Para Bourdieu, lo más importante en el mantenimiento de la división sexual es la diferenciación de los ámbitos de producción simbólica. Las oposiciones específicas (como las que oponen ciencias y letras) constriñen la mente sin dejarse jamás aprehender en su unidad, es decir, como diferentes facetas de una misma estructura de las relaciones de dominación sexual.

Esa dificultad para captar las estructuras en su conjunto, desde fuera de las oposiciones clásicas, contribuye a que las mujeres, en general, acepten los signos de una posición inferior. En la imagen que se forjan de su relación con el varón al que su identidad social está unida, las mujeres tienen en cuenta la imagen que el conjunto de los hombres y de las mujeres se harán de ellas aplicando los esquemas de percepción y de valoración socialmente compartidos en sus grupos de pertenencia y de referencia. El efecto de esta dominación simbólica no se produce en la lógica de las conciencias conocedoras, sino a través de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que constituyen los *habitus* y que sustentan, antes que las decisiones de la conciencia y de los controles de la voluntad, una relación de conocimiento profundamente oscura para ella misma. La fuerza simbólica es una forma de poder que se ejerce directamente sobre los cuerpos al margen de cualquier coacción física. "Es capaz de actuar con un gasto extremadamente bajo de energía porque se limita a desencadenar las disposiciones que el trabajo de inculcación y de asimilación ha realizado en aquellos o aquellas que, gracias a ese hecho, le dan pábulo [...]. Trabajo previo que es necesario para operar una transformación duradera de los cuerpos y producir las disposiciones permanentes que desencadena y despierta" (2000:54). Lo que no implica la minimización de la violencia física, exacerbadamente presente también en el ámbito doméstico en nuestros días. Violencia física y violencia simbólica no se contraponen. La violencia simbólica no es algo opuesto a lo real y efectivo.

Cuando se ha conseguido la igualdad formal, cuando las presiones externas son abolidas y las libertades formales –derecho de voto, derecho a la educación, acceso a todas las profesiones, incluidas las políticas– se han adquirido, la autoexclusión y la vocación acuden a tomar relevo de la exclusión expresa. “Recordar las pertinaces huellas que la dominación imprime en los cuerpos y los efectos que ejerce a través de ellos no significa [...] atribuir a las mujeres la responsabilidad de su propia opresión [...]. El poder simbólico no puede ejercerse sin la contribución de los que lo soportan porque lo construyen como tal [...]. Hace falta verificar y explicar la construcción social de las estructuras cognitivas que organizan los actos de construcción del mundo y sus poderes” (Bourdieu, 2000:56)⁸. El fundamento de la violencia simbólica no reside en las conciencias engañadas, sino en unas inclinaciones modeladas por las estructuras de dominación que las producen, la ruptura de la relación de complicidad que las víctimas de la dominación simbólica conceden a los dominadores sólo puede esperarse de una transformación radical de las condiciones sociales de producción de las inclinaciones que llevan a los dominados a adoptar sobre los dominadores y sobre ellos mismos un punto de vista idéntico al de los dominadores⁹.

8. Nicole-Claude Mathieu, en su artículo *Bourdieu ou le pouvoir auto-hypnotique de la domination masculine* (1998), critica que Bourdieu utiliza, sin mencionar, las investigaciones y trabajos de importantes autoras que no solamente han dicho, ya hace más de veinte años, lo que el “candidato” (denominación con la que la autora se refiere a Bourdieu, para no contribuir aún más a la difusión del “efecto Bourdieu” que analiza y critica) pretende hacernos descubrir (por ejemplo, que los sexos-géneros son categorías sociales históricas y relacionales) sino que, además, no ocultan su feminismo (lo cual es una razón añadida para su silenciamiento). La autora se refiere a Paola Tabett, Colette Guillaumin o Christine Delphy, por citar sólo algunas de las más “antiguas” que han escrito desde los años setenta en el campo de la sociología. Lamentamos que a nuestro equipo de investigación haya llegado demasiado tarde este artículo, por lo que reconocemos también haber sido víctimas del “efecto Bourdieu”. Lamentamos, igualmente, no disponer del tiempo suficiente para incluir las referencias directas de éstas y otras autoras en nuestro marco teórico.
9. “Los actos de conocimiento y de reconocimiento prácticos de la frontera ilusoria entre los dominadores y los dominados que el poder simbólico desencadena, adoptan a menudo la forma de emociones corporales –vergüenza, humillación, timidez, ansiedad, culpabilidad– o de pasiones y sentimientos –amor, admiración, respeto –; emociones aún más dolorosas cuando se traducen en unas manifestaciones visibles, que son maneras de someterse, aunque sea a pesar de uno mismo, a la opinión dominante. Ejemplo claro de ello es el pundonor, esa forma especial de sentido del juego que se adquiere mediante la sumisión prolongada a la norma y a

Por ello, corremos el riesgo de recurrir, para analizar la reproducción de las identidades, a unos esquemas de pensamiento que ya son el producto de la dominación. Es decir, para salir del círculo que supondría analizar la dominación masculina desde esquemas androcéntricos, debemos practicar un ejercicio de objetivación de los procesos de objetivación científica. Porque “cuando los dominados aplican a lo que les domina unos esquemas que son el producto de la dominación, o, en otras palabras, cuando sus pensamientos y sus percepciones están estructurados de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación que se les ha impuesto, sus actos de conocimiento son, inevitablemente, unos actos de reconocimiento, de sumisión” (2000: 26). Los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores, haciéndolas aparecer de ese modo como naturales. Eso puede llevar a una especie de ‘autodepreciación’. “La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginarle o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esa relación parezca natural; o, en otras palabras, cuando los esquemas que pone en práctica para percibirse y apreciarse, o para percibir o apreciar a los dominadores (alto/bajo, masculino/femenino, blanco/negro, etc.) son el producto de la asimilación de las clasificaciones, de ese modo naturalizadas, de las que su ser social es el producto” (2000:51).

Bourdieu ve en la dominación masculina el mejor ejemplo de aquella sumisión paradójica, consecuencia de la violencia simbólica, a la que se ven conducidas las mujeres. Paralelamente, intenta establecer que las estructuras de dominación son *el producto de un trabajo continuado (histórico, por tanto) de reproducción* al que contribuyen unos agentes singulares (entre los que están los hombres con unas armas como la violencia física y la simbólica) y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela y Estado.

Las reflexiones anteriores nos aportan un nuevo espacio de racionalidad para pensar las relaciones de género en nuestras sociedades de un modo más analítico y explicativo. Por ejemplo, ¿qué se quiere dar a entender cuan-

las reglas de la economía de los bienes simbólicos, es el principio del sistema de las estrategias de producción [de fecundidad, matrimoniales, educativas, económicas, sucesorias], orientadas hacia la transmisión de los poderes y de los privilegios heredados” (Bourdieu, 2000:66).

do se dice que la prostitución es el oficio más viejo del mundo? Tal vez, reflexiona Varela, que la tendencia a vender el propio cuerpo es consustancial a las mujeres de todos los tiempos, y también que la condición salarial es consustancial al trabajo. Estos presupuestos implícitos, apuntan, reposan no tanto en materiales históricos cuanto en prejuicios de carácter moral.

Precisamente, la imposición del principio de rendimiento -como principal criterio de valoración de los sujetos-, asociada al surgimiento del capitalismo, fue objeto de estudio para Weber y Sombart. Weber insiste en el peso que tuvo la disciplina y el sistema organizativo monástico, secularizado por el puritanismo, en la conformación de un tipo de subjetividad que implica la entrega fundamentalista a un trabajo constante sobre el yo para mayor gloria de Dios. El moderno hombre de negocios, el austero empresario capitalista en los tiempos de la génesis del capitalismo, ha troquelado una personalidad voraz en moldes pietistas. Sombart¹⁰, por su parte, “descubre el deseo de lujo y distinción de las cortesanas, y en sus continuos caprichos, un incremento inusitado de la demanda de artículos para el consumo ostentoso que hizo posible el nacimiento de la gran industria textil [...]. Amores ilegítimos, empresas familiares regidas por burgueses, prácticas pastorales orquestadas por eclesiásticos son algunos de los factores vinculados por Weber y Sombart con el espíritu del capitalismo” (Varela, 1997:229). En esta línea de producción social de la personalidad capitalista -personalidad propia de los varones- se pueden añadir otros cambios como la prostitución que hizo posible el surgimiento de la condición salarial, la exclusión de las mujeres burguesas del saber legítimo, de los negocios, del ejército y del sacerdocio, en fin, el programa humanista del gobierno de la familia, así como las políticas de exterminio de las denominadas mujeres malditas. Como destaca Varela (1997:230) el *dispositivo de feminización* “ha instrumentalizado a la vez la razón y la fuerza para producir el ‘sexo débil’ y dotar de una nueva legitimidad a una nueva redistribución del espacio social que está en la base de la moderna división [... entre] los espacios públicos y privados”.

Cabe pensar que la regulación y codificación de las relaciones entre los sexos no fueron ajenas al proceso de desagregación de las relaciones sociales, “pues el proceso de individualización se ha alimentado no sólo de la división sexual del trabajo, sino también de su jerarquización y del cambiante desequilibrio de poder entre los sexos. El refuerzo de los estereotipos se-

10. Sombart en *Lujo y capitalismo* (e.o 1907) analizó las interconexiones que existieron a comienzos de la modernidad, entre la redefinición de los sexos, el desarrollo del lujo y el incipiente capitalismo.

xuales vinculados al ejercicio de la autoridad y del poder ha contribuido a propiciar un panorama social devastado y devastador en el que crece el miedo al otro. Corremos el peligro de que, como antídoto a una creciente sensación de inseguridad, los sujetos y los grupos sociales pasen a alimentar sin cesar la acumulación de signos de identidad cada vez más intolerantes, cada vez más excluyentes, y cada vez más ligados a la búsqueda de identidades sexuales, lo que dificulta la formación de culturas alternativas, culturas de insumisión al orden capitalista, al sexo rey y a sus esclavizantes exigencias” (Varela, 1997:234-5).

El *dispositivo de feminización* pone de manifiesto el nacimiento de un sistema de racionalización de la vida de las mujeres de determinadas clases sociales, allí donde la mayor parte de los historiadores han percibido campos diseminados e inconexos. Como hemos intentado mostrar, esa tendencia general no da cuenta de las transformaciones de los procesos históricos que afectaron de forma desigual a los sujetos de las distintas clases sociales, razas y géneros.

¿Qué dimensiones del ideal de mujer y hombre, propugnado por los humanistas, llegaron a materializarse, y a qué grupos afectaron estos cambios de forma diferenciada? Todo parece indicar que fueron las clases medias urbanas las que se vieron más afectadas por las dimensiones más restrictivas de un programa de domesticación y domesticidad que formaba parte de una política de pacificación puesta en marcha, desde finales de la Edad Media, por las autoridades municipales, reales y eclesiásticas. Fueron estas clases las que aceptaron dotarse de una identidad social y de un estatuto que las diferenciaba de las fluctuantes poblaciones de pobres. Además, les facilitaron también la obtención de toda una serie de beneficios ligados a su inserción en el orden pacificado de la ciudad, en el que la redefinición de las funciones en razón de sexo jugaba un papel estratégico¹¹.

11. Foucault ha mostrado cómo hasta finales del siglo XVIII primaron tres códigos explícitos, además de otros ligados a la costumbre, destinados a regular las prácticas sexuales y a establecer un sistema de alianzas legítimas: el derecho canónico, la pastoral cristiana y la ley civil. “Estos códigos asediaban al matrimonio cristiano y regulaban el sexo de los cónyuges con un sinfín de prescripciones y normas, al mismo tiempo que establecían un campo de relaciones y prácticas ilícitas (relaciones fuera del matrimonio, adulterio, incesto, sodomía, etc). Los controles de la masturbación no aparecen hasta el siglo XVIII. De repente se convierte en un tema - pánico: una enfermedad terrorífica se desarrolla en el mundo occidental: los jóvenes se masturban. Surge un control de la sexualidad, una objetivación de la sexualidad con una persecución del cuerpo. Pero la sexualidad, convertida así en

Carol Gilligan (1982) concluyó, a partir de una investigación llevada a cabo con entrevistas en profundidad respecto a la percepción que hombres y mujeres - de la clase media americana- tenían de sí mismos, que las mujeres se definían en términos que reenvían a las relaciones personales y a su capacidad para el cuidado de las personas, y que su código moral no se basaba tanto en ideales abstractos, cuanto en condiciones de vida concretas, en evitar hacer daño a los demás. En la autopercepción de esas mujeres seguían pesando las imágenes tradicionales de género. Otras investigaciones abundan en que los efectos del dispositivo de feminización no se reducen al campo simbólico e imaginario ya que, aunque ha aumentado el nivel educativo de las mujeres de las distintas clases sociales y éstas se han incorporado masivamente al trabajo remunerado, el impacto de estos cambios sobre la evolución de los papeles femeninos y masculinos en la esfera doméstica y en la esfera política es más débil de lo que cabría suponer.

un objeto de preocupación y de análisis, en blanco de vigilancia y de control, engendraba al mismo tiempo la intensificación de los deseos de cada uno por, en y sobre su propio cuerpo. “¿Cómo responde el poder? Por medio de una explotación económica (y quizás ideológica) de la erotización, desde los productos de bronceado hasta las películas pornográficas... En respuesta también a la sublevación del cuerpo, encontraréis una nueva inversión que no se presenta ya bajo la forma de control - represión, sino bajo la de control - estimulación: ¡ponte desnudo ... pero sé delgado, hermoso, bronceado! A cada movimiento de uno de los adversarios responde el movimiento del otro” (Foucault, 1979:105). El control no disminuyó con el tiempo; por el contrario, a partir del siglo XIX, el ejercicio del poder multiplicó sus dispositivos, se ramificó y subdividió. La medicina, la psiquiatría, la pedagogía, la psicología, los códigos científicos, abrieron espacios hasta entonces desconocidos para la caza y clasificación de sexualidades periféricas y rivalizaron entre sí por la incorporación de las llamadas perversiones. Se crea así el ‘modelo procreador’, apunta Garizábal (2000) cuyas características son: heterosexual, coital, excitabilidad masculina y receptividad femenina. Desde esta concepción, todo lo que se aparta de este modelo es calificado como ‘perversión’. Este enfoque implica buscar las causas de los comportamientos sexuales diferentes, describir sus características y prescribir un tratamiento. El modelo procreador engloba un entendimiento de la sexualidad en el que el comportamiento sexual diferente se convierte en un funcionamiento psíquico defectuoso lo que implica una tipología particular de individuo.

1.3. CAMBIOS EN LAS RELACIONES PERSONALES: AMOR Y MATRIMONIO

El concepto de amor que manejamos hoy en día en las sociedades occidentales, fundamentado en la atracción mutua, el enamoramiento y el afecto, con ciertas pinceladas de alianza comercial, no es el único vigente en la actualidad ni es atemporal. Revisaremos brevemente diferentes concepciones del amor que le antecedieron y haremos también referencia a las transformaciones que, en la actualidad, están teniendo lugar en torno a esa combinación entre amor romántico y amor pasión en que nos fundamentamos para entender y expresar nuestros sentimientos.

1.3.1. CAMBIOS EN LA CONCEPCIÓN DEL AMOR

A partir del siglo XII, la burguesía empezó a configurarse como una clase distinta y diferenciada de los señores y también se conformaron nuevos saberes y formas de relación entre los sexos:

- *amor cortés*: es una relación fundamentada en la relativa paridad social y sexual entre los hombres y las mujeres nobles, una relación entre amantes propia de una época en la que las relaciones sociales hacían posible su existencia. Los trovadores, en conexión con las doctrinas de los cátaros¹², elaboraron y difundieron, a través de los romances y de la poesía lírica, esta nueva forma de relación entre los sexos.
- *amor trágico*: un amor que conduce inevitablemente a la muerte de los amantes y que afirma la igualdad absoluta entre los sexos (aunque esto solo fuera posible en situaciones de total desafiliación, de rechazo de todas las normas sociales). El *Román de Tristán e Isolda*¹³ (importante mito medieval analizado por Rougemont) fue, según Varela, su punto de partida.
- *amor vulgar*: supone el triunfo de la lujuria frente a la regulación ascética de la sexualidad o frente a la unión mística. La picardía proponía, con sus cantos en lengua vulgar, el *amor físico, el amor vulgar*.
- *sexo mercantilizado*: se fundamenta en una relación asalariada, supuestamente *física y no idealizada*. Una serie de medidas jurídicas y administrativas, preconizadas por las autoridades eclesiásticas, municipales y rea-

12. Movimiento de religiosidad que rechazaba para algunos de sus miembros el matrimonio que trataba de imponer la iglesia.

13. Llevado al cine por Fabrizio Costa, bajo el título “El corazón y la espada”.

les, abrieron la vía a este nuevo tipo de *relación entre los sexos* que es la prostitución.

- *amor espiritual (platónico)*: el enamorado, antes noble o trovador, se transformó en poeta, en letrado, en *scholar*, y la experiencia de la vida errante del caballero medieval y del trovador dio paso así a una nueva experiencia de vida, la de los estudiantes de las universidades. El amor cortés se transformó en *amor idealizado*. El amante de la Divina Comedia (Dante, sXIII-XIV) no responde ya a los requerimientos sexuales y amorosos de la amada, y los sentimientos que ella despierta en él se transforman en *amor espiritual*, en una alegoría de un *amor casi divino* (Varela, 1997:188).
- Ya en el siglo XVIII surge, entre la aristocracia, la idea del *amor romántico* que supone que “hay sólo una persona en el mundo con la que uno puede unirse a todos los niveles; el carácter de esa persona se idealiza a tal punto que las faltas y defectos normales de la naturaleza humana desaparecen de la vista; el amor es como un rayo y estalla a primera vista, el amor es lo más importante del mundo, y ante él deben sacrificarse cualesquiera otras consideraciones, particularmente las consideraciones materiales; y, por último, dar rienda suelta a las emociones personales es maravilloso, no importa lo exagerada y absurda que pueda parecer la conducta resultante a los demás” (Stone, 1979:282). El amor romántico incluye la idealización del objeto de amor y, en teoría, la igualdad fundamentada en la mutua atracción -aunque sean las mujeres las que deben cuidar de sí mismas y preservar su virginidad, hasta que aparece el hombre perfecto-. Por mutuo acuerdo la pareja se une para siempre, para lo bueno y para lo malo, el objeto de amor es uno y solo uno: su media naranja. A la pasión existente en las relaciones amorosas se unió la idea del amor para siempre que requería nuevos rasgos en los sujetos: constancia, autocontrol, reclusión en el hogar, calidad de la relación... La idea del *amor romántico* está directamente conectada con la emergencia de las novelas románticas que juegan un papel importante en su difusión.
- Las relaciones de pareja actuales tienen su fundamento en una confusa combinación del ideal del *amor romántico* con la idea del *amor como pasión*, amor exaltado en la literatura medieval que no es el de la pareja, sino el extramatrimonial (Denis de Rougemont, 1978). El amor romántico aporta la referencia estable y armónica, es el amor institucional o matrimonial, y el amor-pasión la inestabilidad, la duda, el erotismo y la búsqueda de la plenitud. A partir de estas dos referencias contradictorias, intentamos codificar nuestros sentimientos.

Este contraste entre amor-matrimonial y amor-pasión, entre orden y desorden amoroso, entre reglamentación y sentimiento espontáneo, entre ascetismo sexual y erotismo es teorizado por Weber: “el carácter apasionado del erotismo es en sí una indigna pérdida de autocontrol y de orientación, ya hacia las normas de la razón querida por dios, ya hacia la ‘posesión’ mística de lo divino. En cambio, para el erotismo la ‘pasión’ auténtica constituye en sí misma la ejemplificación ideal de la belleza y su rechazo es una blasfemia” (1983:457; cf. González, 1996:203). Nuestros referentes son pues contradictorios y están enfrentados, constituyen diferentes campos en los que rigen lógicas también diferentes, incluso opuestas: pasión y adulterio se confunden la mayoría de las veces en nuestra sociedad, pasión significa así sufrimiento.

- *el amor ‘confluyente’* (tributario, ‘confluent love’) está, en opinión de Giddens (1995), sustituyendo paulatinamente al amor romántico. El amor confluyente es un amor contingente, activo, que no concuerda con las cualidades de ‘para siempre’, ‘uno y solamente uno’ propias del amor romántico. Ello se debe, en gran parte, a que el matrimonio ha dejado de ser el marco legítimo de acceso a la sexualidad; se está desarrollando una ‘sexualidad plástica’.

El planteamiento de Giddens es que la emergencia de esta sexualidad plástica cambia la naturaleza del amor. En un pasado reciente el divorcio era muy difícil o imposible de obtener y era complicado embarcarse abiertamente en relaciones pre-maritales. Ahora, la gente tiene más posibilidades de elección: no hay necesidad de permanecer juntos si la relación no funciona, las relaciones continúan porque la gente así lo elige, porque cada compañero aporta suficientes beneficios a la relación como para hacer que continúe. El amor se fundamenta en la intimidad emocional y solamente se desarrolla sobre el acuerdo de que cada cual está preparado para revelar sentimientos y necesidades al otro y que es vulnerable a ese otro. El matrimonio es la expresión de que esa relación está realmente establecida, más que un camino para conseguirlo.

La modernidad supone el empleo creciente de la razón. La reflexividad afecta a cada vez más áreas de la vida social, incluyendo áreas muy personales y se extiende a la configuración de la propia identidad. Giddens sostiene que hay un proyecto reflexivo del yo. Los sujetos quieren descubrir quiénes son realmente, e intentan diferentes relaciones en ese proceso. La gente tiene más posibilidades para elegir el estilo de vida que en el pasado, y el intento de diferentes vías forma parte de la creación de su auto-identidad.

1.3.2 AMORY MATRIMONIO

Hasta el siglo XII, coexistieron diferentes formas de relación entre los sexos, ligadas a pervivencias del derecho romano y de viejas costumbres germánicas. La alta nobleza, los reyes, príncipes y señores, se servían libremente del matrimonio, tenían esposas y amigas y se divorciaban con frecuencia. Y es que el parentesco, entre los nobles, se vivía de un modo horizontal. Parientes de dos o tres generaciones formaban un grupo de alianza en el que mujeres y hombres estaban en el mismo plano, se repartían a partes iguales las propiedades, y elegían, en caso de sucesión de un reino o principado, al miembro de la estirpe que se consideraba más idóneo¹⁴. Pero, poco a poco, este tipo de relación llamada *cognatio* fue sustituida por la *agnatio*, que imponía un orden vertical, y en la cual los hombres se convirtieron en los únicos transmisores de la herencia. La instauración del linaje, con sus pompas y genealogías, se extendió, según Duby, precisamente cuando la iglesia empezaba a imponer el matrimonio monogámico indisoluble y cuando se configuraban los señoríos como nuevo sistema de dominación.

La institucionalización e imposición del matrimonio monogámico culminó en la declaración del matrimonio como sacramento indisoluble por el Concilio de Trento, en 1563, y en la condena de otro tipo de uniones y en la anulación de aquellos matrimonios que comenzaron a llamarse clandestinos - los no refrendados por la autoridad eclesiástica-. “Juristas y teólogos se disputaban el control sobre el matrimonio y, a partir de Trento, se publicaron los Decretos sinodales para la aplicación de las normas tridentinas. El derecho

14. Elias, en *La sociedad cortesana* (1993), sostiene que buena parte de las mujeres de la alta nobleza francesa, incluso en el siglo XVII, seguían gozando de una cierta paridad con los nobles, poseían enormes riquezas, y sus oportunidades de poder estaban bastante equilibradas, en la medida en que tanto mujeres como hombres de la aristocracia cortesana participaban en la formación de la opinión orientando la política, la cultura y las costumbres. Señala además que, para este grupo social el amor y el matrimonio no estaban unidos, y que la limitación de las relaciones sexuales amorosas al matrimonio era considerada en muchos casos como burguesa e indigna de la condición noble. Respecto al matrimonio cortesano - aristocrático, “lo que controla la sociedad es, en primer lugar, la relación de ambos seres humanos, como representantes de su casa, respecto al exterior; por lo demás, pueden amarse o no, guardarse o no fidelidad, su relación puede ser tan pobre en comunicación cuanto lo permita la obligación que tienen de una representación común” (Elias, 1993:73). La mujeres nobles contaban con redes relacionales diferentes que los nobles varones; poseían sus propios canales de actuación y sus reglas específicas de interacción.

matrimonial que hundía sus raíces en el derecho romano, conoció entonces un fuerte auge, al mismo tiempo que contribuía a establecer la inferioridad jurídica de la mujer” (Varela, 1997:191). Aunque la condición jurídica de la mujer dependía enormemente de su estatuto social, ya que existían jurisdicciones diferenciadas para la nobleza, el clero, las universidades, etc, pues el peso del derecho consuetudinario seguía siendo muy importante. Además, había otro problema: el matrimonio no podía ser sacramento porque era carnal, despreciable, laico. Esta fue la postura de Lutero, que lo equiparó a la comida o a la ropa, y la razón por la que Trento lo incluyó entre sus sacramentos (Goody, 1985:168).

Realmente, parece no haber acuerdo entre los autores sobre lo que el matrimonio religioso impuesto por el Concilio de Trento supuso para el estatuto de las mujeres¹⁵. En principio, en Europa, las alianzas matrimoniales se fundamentaban en criterios económicos, el tipo de matrimonio preponderante era el *matrimonio acordado*. El matrimonio estaba basado exclusivamente en cálculos pragmáticos -alianzas comerciales, acumulación de tierras, contactos ventajosos con gente situada en cargos estatales, títulos de nobleza...- y se consideraba que casarse por motivos efímeros como atracción sexual o amorosa era un comportamiento insensato. Pero, poco a poco los progenitores van dejando mayor margen de elección a los hijos -en principio un derecho de veto (que sólo se podía ejercer una o dos veces) a la elección realizada por aquellos-: se comienzan a considerar la armonía marital y la preferencia personal como razones a tener en cuenta en la elección de cónyuge. No obstante, la intensidad del control paterno sobre el matrimonio de los hijos difiere, por supuesto, según los medios sociales: máxima en los círculos más ricos, donde las apuestas son más fuertes, y mínima entre los desposeídos, donde los hijos sin nada que heredar, no tenían razones para seguir las imposiciones paternas.

Así, paulatinamente, el matrimonio pasa de ser considerado exclusivamente un asunto de alianza entre familias por razones económicas y sociales

15. Goody defiende que la Iglesia insistía en dos características del matrimonio: el consentimiento de las partes y el acto sexual. Lo que significaba para él una defensa de los intereses de las mujeres: “la insistencia de la Iglesia en el consentimiento y el afecto, así como en la libertad de testamento, significaba tomar posición contra el poder de los cabezas de familia en asuntos de matrimonio, contra la concepción laica de la mala alianza y, de hecho, contra la supremacía masculina, ya que afirmaba la igualdad de los sexos al concluir el pacto de matrimonio [...] El resultado fue promover el matrimonio por amor más que el arreglado, la libertad del testador más que la herencia entre la parentela” (1985:155).

-estrategias de reproducción social- a ser considerado como una unidad afectiva. A ello contribuye el surgimiento de los estados nacionales, correlativo a la construcción de los mercados nacionales que provocan que las exigencias de autocontrol y de constancia sean más fuertes que antes de cara a la consecución del éxito social (Elias, 1993). La construcción de los estados porque para funcionar adecuadamente necesitan una lealtad de los individuos que esté por encima de las lealtades de linaje y parentesco y, el creciente desarrollo de la economía de mercado, porque promueve el individualismo posesivo (Stone, 1970).

El amor romántico parece, pues, un fenómeno de transición estrechamente ligado a una fase relativamente temprana de la disolución de las antiguas formas de los matrimonios acordados y la imposición del matrimonio por afecto. Sin embargo, su influencia se ha mantenido más allá de ese tiempo de transición, mientras que la consideración de las consecuencias económicas que conlleva la alianza no ha desaparecido totalmente. En la actualidad, estos aspectos parecen ir combinándose, lentamente, con otras formas de relaciones.

Por ejemplo, en 1975 McRobbie, llevó a cabo una investigación con chicas de clase obrera de entre 14 y 16 años y concluyó que la '*ideología del romance*', característica del amor romántico, contribuye a que estas chicas continúen viendo su futuro en términos de matrimonio y maternidad. Estas chicas desarrollan una cultura de la feminidad que parece excluir a los varones, cuando de hecho es un importante paso hacia el romance y el matrimonio. Las chicas salen a buscar chicos, conceden gran importancia a los chicos y a la moda como forma de atraerlos y comparten su admiración por algún ídolo masculino. Los posters en la pared son un sustituto del novio mientras son demasiado jóvenes para tenerlo en realidad. De acuerdo con McRobbie la *cultura de la feminidad* es la mayor limitación de las aspiraciones de estas chicas orientándolas hacia el matrimonio. Su fascinación por el matrimonio se debe, en parte, al estatus que les puede conferir, y, en parte, a que es la única posibilidad que tienen de expresar legítimamente su sexualidad. Las chicas están así atrapadas tanto económica como ideológicamente: se pueden mover de la casa de un hombre a la de otro (de la de su padre a la de su marido) o vivir como 'solteras'¹⁶.

16. El estudio de McRobbie proporciona un interesante análisis de la posición y las actitudes de un grupo de chicas de clase obrera que es el que nos interesa. Sin embargo, como ella misma reconoce, no se puede aplicar a las chicas de clases media y alta cuyas opciones son mayores.

Sin embargo, estudios de la vida matrimonial apuntan a que las promesas ofrecidas por la ideología del romance no se suelen ver plenamente cumplidas. El matrimonio lleva asociado, en numerosas ocasiones, el rol de ama de casa que, como documentó Jessie Bernard (1976), tiene repercusiones muy negativas para un gran grupo de mujeres. Sin olvidar la violencia doméstica, a la que con demasiada frecuencia conduce el matrimonio.

2. DISPOSITIVO DE FEMINIZACIÓN E IDENTIDADES DE GÉNERO

2.1. PROCESO DE PRODUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DIFERENCIALES.

Las identidades se construyen a partir de la interiorización de la norma social imperante. Para profundizar en el análisis de la producción de identidades de género, nos resulta útil establecer una diferenciación conceptual clara entre lo que son *roles sociales de género* - responden a la imposición de una norma a través de los mecanismos externos de control social - y las *identidades de género* - que representan la interiorización más o menos crítica de la norma y la creación de la propia individualidad -; entre modelos externos de género y demanda interna de construcción de la identidad sexual y de género.

2.1.1 IDENTIDADES DE GÉNERO

Parte importante de nuestra identidad se va construyendo sobre la base de procesos de categorización que se van elaborando a través del agrupamiento de atributos físicos o simbólicos. Un elemento incluido dentro una categoría será, posteriormente, valorado como poseedor de todos los atributos a ella -la categoría- asignados. Así, a través de la identificación e inclusión dentro de ciertas categorías sociales, el sujeto incorpora a su propia identidad elementos de auto - identificación, actitudes y valores propios de dicha categoría.

Pero no sólo eso. La construcción de la identidad es "un proceso dialéctico en el que concurren dos procesos opuestos: la categorización y la dife-

renciación” (Echebarría et al, 1992:22). Además de elementos comunes y compartidos con otros grupos sociales, las personas buscan elementos que les permitan diferenciarse como individuos. Por ello, la construcción de la identidad contribuye a la cohesión de los iguales y, simultáneamente, a la diferenciación del resto, de los opuestos. De este modo, la identidad se mueve, como señala Fernández-Llébrez (2000:5), en un sentido paradójico: es afirmativa para los iguales y se enfrenta a lo diferente, lo externo: para afirmarse se ha de contraponer a otro. La identidad da sentido al propio ser, es un elemento de autoafirmación y es inestable –se encuentra en proceso de construcción y reconstrucción constante –.

Numerosos autores han indicado que “la pertenencia sexual es uno de los elementos que ejerce una influencia casi inmediata en la percepción estereotípica del otro, así como en los juicios y conductas dirigidas hacia él o ella” (Fiske y Taylor, 1984, 1991; Ickes y Layden, 1976; Hartman, 1988). Por tanto, el sexo como elemento base para procesos de categorización sigue ejerciendo una profunda influencia en la vida del adulto, sesgando sus atribuciones, sus percepciones, y anticipando sus acciones (cf. Echebarría et al, 1992:23). Objetivo / subjetivo; razón / emoción; cultura / naturaleza; público / privado; activo / pasivo; alto /bajo; fuerte / débil ... son algunas de las categorías dicotómicas involucradas en la construcción de las identidades de género, al asociarse sistemáticamente el primer elemento a la masculinidad y su opuesto a la feminidad. A través de estas y otras categorías de idéntico fundamento percibimos y valoramos lo que nos rodea y a nosotros mismos /as.

En la medida en que la construcción social del género está sujeta a la incorporación en el yo de los estereotipos sociales sobre el sexo–género, y éstos se ven modificados por los cambios que se producen en el medio social (incorporación masiva de las mujeres a la enseñanza superior y al trabajo remunerado, redistribución de los roles de género...), se puede esperar que en los más jóvenes se estén produciendo cambios en las identificaciones de género.

Pero, si para construir la propia identidad de género es precisa la referencia a un otro opuesto, continuamos moviéndonos en la dicotomía masculino / femenino o viceversa, la misma que estamos cuestionando, con sus características distintivas y dando lugar a dos y sólo dos opciones. ¿cómo plantear, pues, la construcción de las identidades de género? Podemos pensar en un continuo cuyos extremos sean femenino / masculino pero donde exista la posibilidad de forjar identidades intermedias, en cualquier posición del continuo. Para romper con la tradicional visión dicotómica, la propuesta de Fernández-Llébrez es: “apostar por una idea de identidad que precisa-

mente se define desde la ambigüedad. Una identidad construida, interactiva, narrativa, encarnada que se forja en y desde sus desplazamientos. Desplazamientos que no niegan la dicotomía nosotros / ellos característica de cualquier identidad, sino que la dejan en constante reelaboración y apertura y que permiten entender la identidad como una búsqueda contingente” (2000: 18).

Pero, ¿cómo se construyen esas identidades alternativas? La identidad transgénerica se construirá por oposición a los dos polos del continuo y, paralelamente, por afirmación de los dos polos, de ahí la ambigüedad y la transgresión que suponen tanto lo transgénerico como lo transexual.

Las identidades de género están conformadas por aspectos estructurales y simbólicos de orden social. La diferencia *biológica* entre los sexos, es decir, entre los cuerpos masculino y femenino y, especialmente, la diferencia *anatómica* entre los órganos sexuales, suele aparecer como la justificación *natural* de la diferencia socialmente establecida entre los géneros. Y, precisamente, es “gracias a que el principio de visión social construye la diferencia anatómica y que esta diferencia social construida se convierte en el fundamento y en el garante de la apariencia natural de la visión social que la apoya, se establece una relación de causalidad circular que encierra el pensamiento en la evidencia de las relaciones de dominación, inscritas tanto en la objetividad, bajo la forma de divisiones objetivas, como en la subjetividad, bajo la forma de esquemas cognitivos que, organizados de acuerdo con sus divisiones, organizan la percepción de sus divisiones objetivas” (Bourdieu, 2000:24). Luego es a través de un trabajo continuado de imposición simbólica como se establecen y mantienen las identidades diferenciales y su jerarquización: el *habitus* es inseparable de las estructuras que lo producen, tanto en el caso de los varones como en el de las mujeres, y en especial de toda la estructura de las actividades técnico-rituales, que encuentra su fundamento último en la estructura del mercado de los bienes simbólicos cuyo dispositivo central es el mercado matrimonial.

El reconocimiento de la fuerza de las estructuras en la reproducción de las identidades de sexo-género nos obliga a reconocer que los sexos no son meros ‘roles’ que pueden interpretarse a capricho, pues están inscritos en los cuerpos y en un universo de donde sacan su fuerza. Los esquemas del inconsciente sexual son unas estructuras históricas, muy diferenciadas, originadas en un espacio social también diferenciado, que se reproducen a través de los aprendizajes vinculados a la experiencia que los agentes efectúan de las estructuras de esos espacios. Así, “la inserción en diferentes campos organizados de acuerdo con las oposiciones (entre fuerte y débil, gran-

de y pequeño, *hard* y *soft*, etc.), se acompaña de la inscripción en los cuerpos de una serie de oposiciones sexuadas homólogas entre sí y también con la oposición fundamental” (2000:129). Las oposiciones inscritas en la estructura social sirven de soporte a las estructuras cognitivas, a las categorizaciones a que hacíamos referencia, que permiten producir valoraciones éticas, estéticas y cognitivas.

2.1.2. DESARROLLO DE LOS ROLES DE GÉNERO: EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

Las ropas rosas y azules y los pendientes que ‘adornan’ las orejas de las niñas son claros indicios de que el desarrollo de los roles de género comienza muy tempranamente. El increíble poder de la socialización en los roles de género es, en gran parte, responsable del comportamiento posterior de los sujetos.

2.1.2.1. CONFIGURACIONES FAMILIARES Y GRUPO DE IGUALES

La importancia de la socialización en los roles de género y de las expectativas que los progenitores - o personas encargadas de la crianza- depositan en sus descendientes fue puesta de manifiesto por Rubin (1974), quien defiende que la socialización diferencial comienza en el primer día de vida. Los primeros años de vida son un periodo crítico a este respecto (Oakley, 1974). Durante este tiempo, se adquiere la conciencia de sí, se aprende el lenguaje, se comienzan a entender las normas de interacción y el significado de los otros para la propia vida. La socialización en los roles de género atraviesa todos y cada uno de esos aspectos y la configuración familiar es el principal agente socializador.

A los progenitores les gusta definir a sus hijos como fuertes, valientes y espabilados, y a las hijas como delicadas, dulces y sumisas, aseveraciones sumamente estereotipadas¹⁷. Estos hallazgos son especialmente ilustrativos dado que los bebés no difieren en aspectos como el peso o la altura, sim-

17. Precisamente, cuando esas expectativas estereotipadas que otorgan a las niñas los rasgos de pasividad y controlabilidad se transforman en acciones y comportamientos positivamente sancionados, las niñas aprenden rápidamente las ‘virtudes’ de la pasividad.

plemente los padres depositan diferentes expectativas en sus hijas e hijos. Han pasado muchos años desde el estudio de Rubin, hoy es posible conocer el sexo del bebé meses antes de que nazca, pero no tenemos constancia de si las madres se comportan de diferente manera cuando saben que están embarazadas de una niña (incrementan los cuidados) o de un niño.

Sí sabemos que las parejas expresan preferencias en cuanto al sexo del futuro hijo. Linda Lindsey (1990:43) apunta que el principal deseo de los progenitores es que el bebé nazca sano y, en segundo lugar, la mayoría de las parejas expresan su preferencia por un hijo varón, especialmente si es el primero.

La socialización, tal vez comience antes del nacimiento pero, desde luego, continúa con este hecho. Cuando los progenitores abandonan el hospital con su vástago lo llevan vestido con ropas y adornos rosas o azules. Les empiezan a comprar juguetes diferentes según sean de uno u otro sexo y todos estos aspectos tienen una formidable influencia en la socialización. Los juguetes para las niñas recrean el ámbito doméstico (muñecas, instrumentos de limpieza, cacharritos ...) mientras que los juguetes para los niños no sólo son más diversos, sino también más completos, caros y sugieren actividades que requieren más espacio. Estos juguetes requieren mayor nivel de actividad física a niños que a niñas. Las expectativas parentales están vinculadas a los tipos de juguetes que proporcionan a sus descendientes. La selección de los juguetes y las ropas representan algunas de las instancias de socialización en los roles de género desde la más temprana edad.

Ahora bien, a medida que los bebés van creciendo se van introduciendo en mundos ajenos a la familia. A los dos o tres años de edad disfrutan jugando con los de su misma edad, independientemente de su sexo. Pero cuando se acercan a la edad de la escolaridad obligatoria, la situación cambia radicalmente: las niñas interactúan con las niñas y los niños con los niños. Los intentos de los docentes por formar grupos heterosexuales son automáticamente frustrados por los pequeños niños y niñas.

Las actividades y los juegos que organizan y en los que participan unas y otros difieren porque están fuertemente influenciados por los roles de género. Los juegos de los chicos son más completos, competitivos y reglados y permiten el desarrollo de más roles, por grupos más numerosos, que los juegos practicados por las niñas.

El desarrollo de la identidad de género es alimentada por el grupo de iguales, los comportamientos apropiados para cada género son reforzados en la línea ya establecida por los mayores. La incidencia del grupo de iguales en la configuración de las identidades va incrementándose a medida que

los niños van creciendo y el tiempo compartido entre ellos aumenta. Ganarse el respeto y la aceptabilidad del grupo supone acatar las normas en él imperantes, y esas normas no son espontáneas ni neutrales, sino que están influenciadas por las experiencias previas dentro del orden social dominante y son, por tanto, discriminatorias. Dado que las experiencias con el grupo de iguales ocurren en gran medida en el centro escolar, su influencia en el rendimiento académico será igualmente notable (Durn-Bellat; Van Zanten).

2.1.2.2. LENGUAJE Y TELEVISIÓN

El lenguaje se aprende a una edad muy temprana y refleja la cultura. Cuando aprendemos el lenguaje adquirimos un importante cúmulo de conocimientos sobre cómo la cultura define los dos géneros. El problema es que algunos de estos conocimientos deben ser descubiertos porque el lenguaje, en numerosas ocasiones, invisibiliza al género femenino. Cuando decimos los hombres, podemos estar refiriéndonos a hombres y mujeres, empleándolo como genérico o sólo a los primeros. Así, en el aprendizaje del lenguaje se incluye el aprendizaje de que los dos géneros tienen diferente valor.

Nuestra lengua es hostil con las mujeres (profesiones que se denominan en masculino, el masculino como neutro y englobante, adjetivos despectivos feminizados ...). Tomar conciencia de estos aspectos lingüísticos nos lleva a plantearnos su abandono. Hasta entonces, es preciso ir internalizando la idea de que el lenguaje empequeñece a las mujeres.

Somos socializados en el lenguaje de nuestra cultura pero, además, el lenguaje es utilizado de diferente manera por mujeres y varones (Lakoff, 1975). Las mujeres emplean más interrogaciones al final de sus intervenciones, son menos asertivas, más dubitativas, interesándose en los gustos y sentimientos del interlocutor. Las mujeres usan más aumentativos, diminutivos y evasivas que muestran inseguridad.

Los estilos de hablar se diferencian en muchos más aspectos, los varones emplean más tacs, interrumpen más a las mujeres que ellas a ellos, los varones hablan más, las mujeres charlan más... La economía de los intercambios lingüísticos, analizada por Bourdieu en su obra *¿Qué significa hablar?* (1985), contribuye a afianzar ese sistema de dominación al ser un elemento fundamental de ejercicio de la violencia simbólica. El lenguaje es nuestro principal simbolizador y está profundamente connotado y sexuado.

El lenguaje que verbalizamos expresa sólo una parte de nosotros mismos.

También nos expresamos con el lenguaje no verbal: los gestos, la posición del cuerpo, el uso del espacio, las miradas, el contacto corporal ... transmiten mensajes, en ocasiones, más significantes que lo hablado. En estos aspectos también hacemos usos diferenciados según nuestro género (cf. Lindsey, 1990:51). Estos usos, como señala Lakoff (1975), refuerzan la inferioridad femenina en un mundo de superioridad masculina.

La televisión es otra poderosa fuente de socialización, especialmente para los más pequeños. La televisión proporciona modelos generizados y transmite estereotipos en diferentes y numerosas áreas. Cuando las imágenes y los mensajes transmitidos por la televisión hacen referencia a un tema sobre el que no se posee información adicional y además son reforzados por otros medios: canciones, películas, revistas ... el impacto es sustancial.

La televisión es generalmente sexista y presenta modelos estereotipados por el género. Los chicos tienden a identificarse con los líderes (en su mayoría masculinos) fuertes y guerreros, las chicas con el ideal de belleza física. Investigaciones sobre algunos famosos dibujos animados han puesto de relieve los sesgos y los contenidos discriminatorios de estos programas dirigidos al público más pequeño.

2.2. IDENTIDADES DE GÉNERO Y MODELOS DE CONFIGURACIONES FAMILIARES.

Norbert Elias define una configuración como “una determinada constelación social de personas recíprocamente enlazadas que, de ninguna manera, un individuo cualquiera o un sólo grupo de individuos había proyectado, querido o intentado” (1993:54). En esta línea, lo que habrá que estudiar son esas configuraciones sociales específicas que son las ‘configuraciones familiares’ concretas que Lahire (1995) conceptualiza como un sistema en el que las acciones de los diversos participantes va construyendo un sistema de relaciones - de división de roles, una estructura de derechos y deberes de todos los participantes- que, una vez consolidado, aparece como un orden exterior a la voluntad de los miembros de la unidad familiar: un sistema conformado por la interrelación de las acciones de todos sus componentes, pero que, a su vez, constituye una configuración que no ha sido diseñada por ninguno de ellos. Una configuración familiar es, pues, el resultado de la interdependencia de una serie procesos que pone el énfasis en la producción de los comportamientos. “Concepto que está fundamentalmente unido a una antropología de la interdependencia humana, que considera a los individuos

sobre todo como seres sociales cogidos en relaciones de interdependencia, ocupando lugares en redes de relaciones de interdependencia y, al mismo tiempo, poseyendo capitales o recursos unidos a estos lugares así como a su socialización anterior en el seno de otras configuraciones sociales” (1995:37). En este contexto, lo que estudiamos son esas configuraciones familiares concretas, que nunca pueden reducirse a ‘efectos’ de un factor o un sistema de factores, ya que constituyen un sistema de interdependencia que forma la mediación concreta entre los procesos generales y los comportamientos singulares. Para terminar resituando esos casos singulares en el interior de los procesos generales que determinan las condiciones de posibilidad y de probabilidad de un tipo de configuraciones familiares u otro.

El hecho de que sea la madre quien de manera exclusiva o muy prioritaria atienda a los hijos, significa que las identidades parentales continúan enraizadas en el modelo tradicional patriarcal. Con la llegada de los primeros hijos o hijas, se ponen en acción las pautas más profundas de género recibidas e interiorizadas durante el proceso de socialización. Estas pautas son recreadas en el proceso de construcción de las identidades parentales (al tener hijos, llegar a ser padre o madre). Por tanto, los roles y funciones asumidos por los jóvenes madres y padres dentro del hogar son fundamentales para la construcción de las identidades de género de la generación siguiente. También lo serán las identidades de referencia – las de la configuración de pertenencia, en primer término-, y, consecuentemente, el orden familiar de identificaciones.

En el aspecto estructural, es la división sexual del trabajo, de las actividades, una de las fuentes materiales y simbólicas de las que se ha nutrido la desigualdad entre los géneros: si no hay intercambio de *roles* entre la pareja, dentro del hogar, el rol femenino permanece fuertemente connotado con la actitud de servicio al varón y a los hijos que lleva asociada una gran dependencia tanto económica como social. Y, en estas actitudes, fruto de la posición de cada uno en la división sexual del trabajo, están algunas de las diferencias fundamentales de lo femenino y lo masculino: con ello quedan seriamente perjudicadas las mujeres porque el servicio constante dentro del hogar implica una notable reducción de sus tiempos personales y de su disponibilidad social y económica. Consecuentemente, el trabajo remunerado de la mujer y la participación de los dos progenitores en las tareas domésticas y de crianza podrían contribuir a la producción de unas identidades de género más igualitarias, menos discriminatorias.

2.2.1. MODELOS DE CONFIGURACIONES FAMILIARES

Los tipos o modelos de configuraciones familiares que pudimos identificar en el *corpus empírico* de la investigación precedente: *Familias de clase obrera y escuela* (Martín Criado et al. 2000) y que pretendemos perfilar en la presente son:

- *Modelo 'patriarcal popular'*, cuyos principios educativos son: inculcación del principio de escasez, el respeto a los mayores y la 'buena educación', quedando la escolaridad como un objetivo secundario. Su sistema de sanciones se centra en el empleo del castigo ejemplar (físico, en algunos casos).

Presenta una acusada división de los roles género: el hombre como proveedor material, la madre como educadora principal y refugio afectivo de su descendencia. Contribuyen a la configuración de unas identidades sociales sumamente diferenciadas en función de la adscripción sexual.

Este modelo aparece claramente deslegitimado; está en contradicción - en sus principios educativos, en su tratamiento diferencial de hijos e hijas y en el modo de ejercicio de la autoridad - tanto con el nuevo capitalismo de consumo como con la institución escolar y los nuevos valores de igualdad de género.

- *Modelo de 'transición'*, estas configuraciones familiares reconocen el modelo 'disciplinario-normalizador' como el más legítimo, sin embargo, en sus prácticas cotidianas les resulta muy difícil conjugar una relación de confianza con sus hijos con un control efectivo de sus comportamientos, la teórica igualdad de género con un tratamiento uniforme de sus hijos e hijas. Para ellos, la coeducación y la concesión de confianza conlleva la pérdida de control sobre los hijos. Estos padres manifiestan una constante inseguridad: *'no nos han educado para educar'*, *'es que educar es muy difícil'*. Se hallan en una tensión entre los esquemas adquiridos en su socialización primaria y los que pretenden aplicar en la socialización de sus hijos e hijas. La acusada diferenciación de los roles de género provoca que el padre sea el proveedor material - que gana el afecto de sus hijos mediante regalos- mientras que la madre adquiere valor en la relación afectiva privilegiada con sus hijos y en evitarles el sufrimiento (Jónasdóttir, 1993). En ellas, el nivel afectivo de la relación siempre interfiere en el nivel moral.

Como resultado de las constantes cesiones a los pequeños, se conforma una estructura de derechos familiares cada vez más favorables a hijos e hijas y los progenitores recurren, cada vez con menor éxito, a estrategias de poder en ausencia de una estrategia coherente de dominación.

- *Modelo 'disciplinario-normalizador'*, aquí las familias intentan inculcar una autodisciplina en los descendientes mediante un sistema de normas y sanciones estable, que no varía en función del estado de humor del momento. Las denominamos también normalizadoras porque se basan en la idea de 'norma': una delgada línea de comportamiento 'bueno' fuera del cual todo son desviaciones que hay que rectificar constantemente. Estas familias intentan adecuarse a los comportamientos que los expertos en socialización ligados a la escuela (maestros, pedagogos, psicólogos, orientadores, médicos, trabajadores sociales, también pediatras) consideran correctos; es por ello que las denominamos 'familias a la medida de la escuela', las estrategias de reproducción social van dirigidas a la acumulación de capital escolar. Como la lógica burocrática que rige la institución escolar valora a los sujetos con criterios igualitaristas, estas configuraciones familiares dan menores muestras de discriminación.

En esta investigación, llegamos a la conclusión de que los tipos de prácticas educativas de los padres y de las configuraciones familiares estaban fuertemente en relación con la mayor o menor centralidad del sistema escolar en sus estrategias de reproducción social. Ahora bien, a igualdad de posición social, se encontraron importantes diferencias en las prácticas educativas de las distintas familias. Además, esa diversidad de prácticas educativas conducía a un éxito académico diferenciado en función del género.

A estos modelos de configuraciones familiares añadimos ahora un cuarto tipo que denominamos *Modelo igualitario* para referirnos a aquellas configuraciones que presentan estructuras familiares diferentes, razón por la cual pueden contribuir, con sus prácticas, a la producción de unas identidades de género más igualitarias, menos diferenciadoras.

- *Modelo Igualitario*, son configuraciones que presentan estructuras familiares diferentes: son familias monoparentales, familias que han invertido los roles de género (ella realiza trabajo remunerado y él se ocupa de las tareas domésticas), familias en las que el capital - económico, cultural, patrimonial o social - de la mujer es superior al de su pareja, o, familias en las que los dos miembros de la pareja trabajan fuera del hogar y comparten las actividades de crianza y cuidado de los hijos y la casa. También, aquellas configuraciones familiares que educan hijos o hijas de diferentes uniones o que comparten su espacio con otros colegas o familiares. Estos rasgos suponen importantes modificaciones del modelo tradicional patriarcal y conducen al debilitamiento de la influencia del dispositivo de feminización, dejando lugar a la configuración de unas identidades de género me-

nos diferenciadoras: se fomentan iguales derechos y obligaciones para las hijas que para los hijos: mismas aspiraciones profesionales, deportivas; mismos horarios; igual colaboración en las tareas de la casa; reparto equitativo de recursos

Pueden ser o familias en transición o disciplinario-normalizadoras; se aproximan a estos tipos de configuraciones en tanto cualquier cambio en la concepción de la familia, el trabajo y el reparto de tareas supone el conocimiento y reconocimiento de la igualdad de varones y mujeres, cuando ese cambio es resultado de un proceso de elección consciente. Por eso, aquellas configuraciones que representan nuevas formas de organización familiar como consecuencia de acontecimientos no buscados ni deseados, caso de las familias monoparentales por viudedad o de inversión de roles por situación de inactividad involuntaria del varón, mantienen unos esquemas de percepción y unas prácticas más próximas al modelo patriarcal.

2.2.2. MODELO TRADICIONAL PATRIARCAL Y REPRODUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Hasta mediados de los años setenta, el modelo de análisis de la familia predominante fue el funcionalista, personificado en la figura de Talcott Parsons¹⁸. Los estudios sobre las relaciones paterno filiales daban por su-

18. Parsons identificaba una familia de tipo 'tradicional' que se caracterizaba por: lazos de parentesco fuertes entre la familia extensa, estricto control paterno sobre los hijos, sistema de dotes ... Y una familia 'moderna', que quedaba reducida a la familia nuclear y presentaba una clara división sexual de roles, su función sería más afectiva que económica y estaría centrada en la educación de los hijos. La familia 'moderna' sería la única funcional en una sociedad 'industrial' o 'moderna'. El movimiento histórico sería claro: la 'modernización' e 'industrialización' de las sociedades supondría irremediablemente el paso de la familia 'tradicional' a la 'moderna': la industrialización requeriría una disolución de los lazos de parentesco amplio y la reducción del grupo doméstico a una forma nuclear. Gran parte de las investigaciones llevadas a cabo desde entonces han mostrado que el esquema funcionalista era completamente ahistórico, lleno de generalizaciones y simplificaciones carentes de fundamento: ni la familia extensa era la forma primordial de organización en la Europa preindustrial, ni la familia nuclear descrita por los funcionalistas es el único tipo de organización familiar compatible con las sociedades 'industriales'. Los tipos de estructura familiar son muy variados tanto histórica como geográficamente y ningún modelo de evolución lineal que remita las trans-

puesto que a la madre, '*por naturaleza*', la gustaba tener niños y que el padre, por lo menos durante los primeros años, tenía muy poco que hacer y que sentir respecto a los hijos. Igualmente, se daba por supuesto que: a) la paternidad se da dentro del matrimonio, lugar en el que la madre está preparada y deseosa de cambiar su compromiso laboral o profesional por un compromiso maternal mientras que el marido se identifica con su rol profesional, y, b) hay acuerdo fácil entre marido y mujer en la reordenación de los roles que la nueva parentalidad siempre implica.

El feminismo puso la sospecha y la denuncia sobre estos supuestos, el preconizado consenso no era igual de gratificante para la madre y el padre. Así lo expresa Oakley: "el mito de la maternidad contiene tres principales afirmaciones. La primera, es la más influyente: que los niños necesitan a su madre. La segunda, es su anverso: que las madres necesitan a las criaturas. La tercera, es una generalización que mantiene que la maternidad (*motherhood*) representa el mayor objetivo en la vida de las mujeres[...] Ficción popular, pseudopsicología y declaraciones de los autodenominados expertos reproducen fielmente estas ideas como si fueran hechos más que suposiciones sin evidencias" (Oakley, 1974; cf. Cristina Brullet, 1995:50).

Las mujeres que se muestran más sumisas al modelo 'tradicional - patriarcal' son, sobre todo, las de los medios rurales y obreros, categorías en las que el matrimonio sigue siendo, para las mujeres, el medio privilegiado de adquirir una posición social. En las clases superiores ocurre lo contrario, pues esas disposiciones tienden a debilitarse a medida que disminuye la dependencia objetiva de la mujer respecto al varón, - bien por su incorporación al trabajo remunerado, bien por su mayor capital cultural, económico o relacional-, aumentan sus posibilidades de acceso al divorcio (de romper con el matrimonio monogámico indisoluble).

Sucesivas investigaciones como las de Young y Willmott (1986) y Schwartz (1990) mostraron que las identidades femeninas descansan en el lugar central que ocupa en la familia tradicional patriarcal la figura de la madre. La maternidad es muy valorada por las mujeres sin capital escolar, es decir, de clase educativa baja, porque en un contexto de paro y trabajos descualificados, es el programa biográfico más valioso al que pueden acceder: asegura unos signos de identidad y unos espacios de apropiación. Dentro de esta situación, la madre va a ser la responsable de la carga - todas las labores domésticas, educación de los hijos, gestión financiera..., - y el gobierno - gestiona

formaciones a una causa general - industrialización, modernización, etc - puede dar cuenta de las metamorfosis que se han producido en las estructuras familiares.

el dinero, castiga... - de la familia. Papel arduo que supone una serie de tensiones entre:

- su posición de poder en la familia y la autoridad oficialmente concedida al marido
- su fijación en el hogar y los deseos centrífugos del marido: mientras que la mujer convierte el hogar como lugar privilegiado de existencia, el marido puede tener otros espacios de escape, con lo que puede haber una lucha continua por fijar el marido al hogar
- la inversión emocional con los hijos y con el marido. La mujer se constituye un espacio protector en el hogar, su ser social es el de madres, siempre acompañadas de sus hijos.
- tensiones debidas a su papel de pararrayos de la familia. La madre es, en la familia, la eterna donante: cuida de todos, recibe los problemas de todos.
- tensiones debidas a la diferencia de espacios e intereses masculinos y femeninos. La enorme diferencia de roles femeninos y masculinos hace difícil la comunicación: aquello que interesa a la mujer le parecen al marido asuntos sin interés, sin importancia e incluso despreciables 'cotilleos'.

Por su parte, la identidad masculina se basa fundamentalmente en el trabajo: lo que significa, en estos medios sociales, en la capacidad de gastarse físicamente, de no ahorrar energía física, de ser capaz de energía y arrojo. El valor se basa aquí en el despliegue de fuerzas: trabajar duro, beber fuerte, golpear, desafiar, entrar en cólera ante atentados a la dignidad ... La primera consecuencia de este esquema es que el hogar, para estos hombres, si bien es un espacio de refugio e identidad, también es un espacio femenino, de la pasividad, por lo que su comportamiento oscila constantemente entre tendencias centrípetas -hacia el hogar, la mujer, los hijos- y tendencias centrífugas -hacia el exterior, el bar, la calle, los ocios varoniles-

Y, es que, en sus familias de origen, la socialización diferencial por género es muy fuerte: las que tienen paciencia y gusto por estar con los niños son las mujeres. Éstas se hallan del polo de la sensibilidad, los hombres de la fuerza y la autoridad. El padre es el máximo representante del orden familiar: su sanción física es el último recurso para mantener el orden. Función que puede cumplir porque, socializado como hombre, no tiene esa debilidad afectiva de las madres que las lleva a levantar castigos para no hacer sufrir a los hijos. Práctica ésta que se ha revelado sumamente ineficaz para la inculcación de un sistema de dominación en los hijos, sistema que contribuye a la interiorización del autocontrol, la autodisciplina y la responsabilidad personal.

2.2.3. LA CRISIS DEL MODELO DE FAMILIA TRADICIONAL PATRIARCAL.

El patriarcado es una estructura básica de todas las sociedades contemporáneas actualmente en crisis. Se caracteriza, en términos de Castells, por la autoridad, impuesta desde las instituciones, de los hombres sobre las mujeres y sus hijos en la unidad familiar. “Para que se ejerza esa autoridad, el patriarcado debe dominar toda la organización de la sociedad, de la producción y el consumo a la política, el derecho y la cultura. Las relaciones interpersonales y, por tanto, la personalidad, están también marcadas por la dominación y la violencia que se originan en la cultura y las instituciones del patriarcado [...] En este fin de milenio, la familia patriarcal, piedra angular del patriarcado, se ve desafiada por los procesos interrelacionados de la transformación del trabajo y de la conciencia de las mujeres. Las fuerzas impulsoras que subyacen a estos procesos son el ascenso de una economía informacional global, los cambios tecnológicos en la reproducción de la especie humana y el empuje vigoroso de las luchas de las mujeres y de un movimiento feminista multifacético, tres tendencias que se han desarrollado desde finales de los años sesenta. La incorporación masiva de las mujeres al trabajo remunerado aumentó su poder de negociación frente a los hombres y socavó la legitimidad de su dominio como proveedores de la familia. Además, impuso una carga insoportable a las vidas de las mujeres por cuádruple turno diario: trabajo remunerado, tareas del hogar, cuidado de los hijos y turno nocturno para el esposo o compañero” (1999:159-60).

La crisis de la familia patriarcal tiene importantes consecuencias para toda la experiencia humana, del poder político a la identidad personal. Pero ¿por qué las ideas feministas prenden ahora? Castells lanza la hipótesis de que es la combinación de las siguientes dinámicas interrelacionadas la que favorece el desarrollo y la implantación de las ideas feministas:

- la transformación de la economía y del mercado laboral en estrecha relación con las mayores oportunidades educativas para las mujeres
- la transformación tecnológica de la biología, la farmacología y la medicina que ha permitido un control creciente sobre el embarazo y la reproducción de la especie humana
- impacto del desarrollo del movimiento feminista arropado por la transformación económica y tecnológica. Así, en el contexto de formación del movimiento social, que “destacó ‘lo personal como político’ y presentó temas multidimensionales, abrió la posibilidad de pensar fuera de los caminos instrumentales de los movimientos dominados por los hombres y

avanzar hacia un planteamiento más experimental de las fuentes reales de opresión según se sentía, antes de que pudieran ser domesticadas por el discurso de la racionalidad” (Castells, 1999:162). Mención especial merece el feminismo práctico: es la corriente más amplia y profunda de las luchas de las mujeres en el mundo actual y, sobre todo, el característico de las mujeres de clase obrera. Se distingue por el hecho de que las mujeres englobadas dentro de él son feministas en la práctica, incluso sin reconocer esa etiqueta ni tener conciencia clara de oponerse al patriarcado. Sin embargo, socavan a diario los cimientos de éste. Son mujeres que vinculan su lucha y su opresión con sus vidas cotidianas.

- La rápida difusión de las ideas en una cultura globalizada y en un mundo interrelacionado.

En definitiva, la crisis del patriarcado está inducida por la interacción entre el capitalismo informacional y los movimientos sociales feminista y de identidad sexual (las repercusiones de los movimientos de *gays* y lesbianas unidas a las del feminismo son devastadoras para el patriarcado por el debilitamiento de la norma heterosexual)¹⁹.

La crisis de la familia patriarcal se manifiesta en la diversidad creciente de formas de asociación entre la gente para compartir la vida y criar a los hijos. Una revisión de las tendencias demográficas y las disoluciones matrimoniales en nuestro país nos dará una idea más precisa del alcance de esa crisis.

El matrimonio ha dejado de ser el único marco para el ejercicio de la sexualidad y la maternidad. La evolución del número de matrimonios desde 1975 hasta la actualidad es claramente descendente. En 1975 se celebraron en España 271.247 matrimonios, número que fue descendiendo, aunque jalonado de pequeños aumentos, hasta llegar a los 206.048 matrimonios celebrados en 1999 (INE, 2000). Esto supone un descenso del 24% en el número de matrimonios celebrados en los últimos 25 años. Además, hay que tener en cuenta que los matrimonios nuevos tienden a disminuir frente a los que se celebran en segundas o posteriores nupcias.

El matrimonio también ha dejado de ser indisoluble: separaciones y divorcios van en aumento. La disolución de la familia tiene lugar cuando un cón-

19. Quizá sea la transexualidad el mejor emblema de nuestra época: personifica la ruptura de los géneros sexuales tradicionales, la incertidumbre de la identidad que se reconstruye en el quirófano, la omnipotencia de la tecnología frente a la naturaleza. Tres características éstas de la especificidad del ser humano en el 2000; en la posmodernidad o modernidad tardía.

yuge o ambos deciden dejarse mutuamente pudiendo adoptar diferentes formas jurídicas: separación, anulación y divorcio son las principales. El divorcio significa la disolución del matrimonio subsistiendo efectos civiles para los hijos y, en su caso, económicos entre los cónyuges. Como en España la ley de Divorcio data del año 1981, en este año y sucesivos se produce una inflación resultante de la acumulación de los casos sin resolver en años previos. Los datos procedentes de las Memorias del Consejo General del Poder Judicial para el periodo 1981-1997 muestran que, a partir de 1986, se produce un crecimiento sostenido que se acelera en los años noventa. El incremento de divorcios en el periodo 1982-1997 es del 51%, un porcentaje muy inferior al contemplado en el caso de las separaciones legales.

Las separación legal consiste en la declaración judicial del fin de la convivencia de la pareja, pero sin poner fin al matrimonio puesto que no permite volver a contraerlo de forma inmediata. De los datos procedentes de la misma fuente y para idéntico periodo, se desprende que el incremento ha sido del 205% en quince años.

La nulidad de los matrimonios es algo poco frecuente, conlleva múltiples dificultades que se acentúan en el caso de los matrimonios civiles. Su número fue de 123 en 1997, registrando este año la cifra más abultada hasta entonces.

La fecundidad ha descendido: el número de nacimientos en España pasó de 669.658 en 1975 a 377.809 en 1999, lo que supone un descenso del 56% de los nacimientos en el último cuarto de siglo (Movimiento Natural de Población, INE, 2000, resultados provisionales). Por lo que respecta a la natalidad fuera del matrimonio, aunque su incidencia es reducida, se ha producido un aumento que contrasta con el descenso de la natalidad matrimonial. La natalidad extramatrimonial suponía un 2% en 1975 y un 11% en 1995²⁰.

Las tasas de fecundidad por grupos de edad nos permiten aseverar que estamos ante un descenso de la fecundidad aun teniendo en cuenta el retraso en el calendario reproductivo de las mujeres. En 1997, las madres que tienen entre 30 y 34 años son las que aportan una mayor proporción al número de nacidos. La disminución de la fecundidad es, pues, evidente y se sitúa por debajo del reemplazo generacional.

20. Cifra muy lejana de la media europea del 22,5% y del 52,6% de Suecia o el 46,9% de Dinamarca (Fuente INE y EUROSTAT).

En definitiva, los datos revisados nos permiten afirmar que los rasgos que describen la situación en la España de los 90, son aquellos que caracterizan la segunda transición demográfica: nupcialidad tardía -lo que conlleva una dilatación del periodo de convivencia en el hogar paterno-, aumento de la cohabitación, mayor incidencia de la maternidad fuera del matrimonio, y el incremento de la ruptura matrimonial, con el consiguiente aumento de las familias monoparentales. “Estos rasgos se observan con mayor o menor intensidad en la mayoría de los países europeos y forman parte de la segunda transición demográfica” (Castro Martín, 1999:62). Al parecer, los países mediterráneos siguen una evolución análoga a la europea aunque con una cronología retrasada.

La caída de la fecundidad en España se deriva de la acción combinada de los siguientes fenómenos:

- La generalización del empleo de técnicas de control de natalidad, fertilización y reproducción asistida que posibilitan un control creciente sobre el embarazo y la reproducción
- la transformación de los roles de género que conlleva la redistribución de tiempos y espacios
- las repercusiones diferenciales que el matrimonio tiene para mujeres y varones
- aumento del nivel educativo de las mujeres, lo que repercute en su sentido de su propio valor, impidiendo un encierro doméstico
- el individualismo y la reflexividad características de la modernidad tardía contribuyen, en interacción con otras dinámicas, a que se deseen menos hijos

En condiciones de inestabilidad familiar y con una autonomía cada vez mayor de las mujeres en su conducta reproductiva, la crisis de la familia patriarcal se une a la crisis de los patrones sociales de reemplazo generacional. Estas tendencias se refuerzan mutuamente y ponen en tela de juicio los valores de la familia patriarcal.

Tanto las aportaciones de Castells como los datos estadísticos, aun siendo interesantes, resultan demasiado amplios y vagos para nuestros objetivos por no hacer referencia a la posición social de los grupos en que operan los cambios descritos. Sabemos que el cambio social se produce primero en las clases sociales privilegiadas que emplean las innovaciones para diferenciarse y distanciarse de las clases concomitantes y, sólo con posterioridad, son incorporadas por las clases menos favorecidas a consecuencia de un lento proceso de emulación.

El análisis de la variabilidad entre clases es pertinente y necesario porque las condiciones objetivas de existencia y las construcciones subjetivas son muy diferentes²¹. Por ejemplo, un análisis pormenorizado de las estrategias familiares de reproducción social y su incidencia en la reproducción de las identidades de género nos muestra que:

- en las familias dependientes del trabajo manual asalariado, el valor social de los sujetos aparece ligado a la capacidad de obtener un salario mediante el gasto de energía, de resistencia a tareas duras, de posesión de fuerza física. Este sistema privilegia en la mayoría de los casos a los varones (aunque depende de la estructura del mercado de trabajo local,...etc), potencia una supremacía masculina y un reparto muy desigual de los roles
- en las familias centradas en la posesión y transmisión de un patrimonio, lo fundamental serán las líneas de transmisión del mismo; cuál de los dos cónyuges aporta un patrimonio mayor, base de su valor social y, consecuentemente, base de su valor conyugal.
- en las familias donde la adquisición del capital simbólico y del capital social constituye prácticamente la única forma de acumulación posible, las mujeres son unos valores que hay que mantener a salvo de la ofensa y de la sospecha y que, puestas en juego en los intercambios, pueden producir unas alianzas, es decir, capital social, y unos aliados prestigiosos, es decir, capital simbólico. Así, cuando el beneficio simbólico (de las alianzas) depende del valor simbólico de los objetos de intercambio (reputación y en especial, la castidad de las mujeres disponibles), el honor es una forma de interés en sentido estricto (de aquí que el control de salidas y horarios sea más estricto hacia las chicas que hacia los chicos, *vide infra*).
- en las familias que predomina el capital escolar -como medio de promoción social ligado a la extensión de las instituciones burocráticas-, el valor social de los cónyuges estará en función de su posesión de capital escolar, que condicionará sus posibilidades de acceder a posiciones más o menos elevadas en las estructuras burocráticas. Aquí los esquemas de producción del valor de los sujetos serían los mismos para ambos cón-

21 Así, los varones de las clases altas no se sienten amenazados por las demandas de los movimientos feministas mientras que los de la clase trabajadora notan mucho más que la elite el efecto de los intentos de conseguir la igualdad para las mujeres: lo pasan peor si tienen que pagar pensiones a sus ex-esposas, no han aprendido a valorar a las mujeres o al menos a no expresar abiertamente el sexismo, etc (Harding, 1996:105).

yuges -su posibilidad de obtener y rentabilizar su capital escolar-, y el factor fundamental, su escolarización diferencial. De manera que los propios esquemas de producción de valor de la institución escolar se imponen sobre la adscripción sexual: la obtención del valor social es igualmente asequible a ambos cónyuges.

Igualmente, en la medida en que aumenta la escolarización de la mujer, aumentan su sentido del propio valor y sus expectativas laborales - no sólo por el discurso meritocrático dominante, sino también porque la inversión en tiempo y esfuerzo para obtener un título supone una inversión emocional que dificulta un encierro doméstico -. De esta manera, su proyecto profesional pasa a tener entidad propia, frente al tradicional salario de 'apoyo'. Ello supondrá una serie de cambios en la estructura familiar: una mayor autonomía de los cónyuges - cada uno con su proyecto profesional -, un retraso de la edad de matrimonio y de la maternidad ... etc. (Kauffman, 1993; Kellerhalls et al, 1982; Segalen, 1993; cf. Martín Criado et. al, 2000).

Estas familias con fuerte inversión en capital escolar -principal estrategia de reproducción social de la unidad familiar - son las que más se ajustan al modelo disciplinario-normalizador. Son éstas las configuraciones familiares que más claramente inducen a sus hijos al éxito académico y, en teoría, a una menor diferenciación de las identidades de género fundamentadas en la adscripción sexual.

2.3. EL PODER DEL DISPOSITIVO DE FEMINIZACIÓN

2.3.1. DEBILITAMIENTO: TRANSFORMACIONES EN LOS ROLES DE GÉNERO

La crisis del modelo tradicional patriarcal es una muestra clara del debilitamiento de la influencia del dispositivo de feminización en nuestros días. Al parecer, la opción -cuando se puede considerar en estos términos- de las mujeres jóvenes de mantenerse activas en la esfera de la producción, después de ser madres, no ha implicado un cambio significativo en las relaciones de género dentro del hogar porque continúan siendo las responsables primeras, si no exclusivas, de las actividades domésticas. Esto unido a las estrategias reproductivas contemporáneas, hace que la experiencia de la maternidad sea hoy un acontecimiento extraordinario, pero que continúa siendo reconocido como un hecho que se inscribe en la normalidad de una

biografía femenina (deseo de atender a otro). No obstante, se han sucedido cambios en la identidad de las mujeres puesto que, siendo cambios aún recientes, la gran mayoría ya no se autodefine como ama de casa, sino como madres trabajadoras, aunque el paro las mantenga en casa.

El dispositivo de feminización está inscrito, por un lado, en la división de las actividades productivas a las que asociamos la idea de trabajo, y, por otro, en la división del trabajo de mantenimiento del capital social y del capital simbólico que atribuye a los varones el monopolio de todas las actividades oficiales, públicas y de representación, aquellas que son esporádicas, extraordinarias: intercambios de honor, de palabras, de regalos y de desafíos. En definitiva, intercambio de dones. Mientras las mujeres participan en 'intercambios femeninos', privados, casi secretos, continuados y cotidianos, y en las actividades religiosas o rituales en las que se observan unas oposiciones de idéntico fundamento.

Esta división del mantenimiento del capital social y simbólico continúa estando fuertemente enraizado. Brullet²² observó que las transformaciones en los roles parentales y domésticos sigue esas líneas. Los padres comienzan a compartir actividades pero, de manera selectiva, centrando sus esfuerzos en aquellas esferas menos connotadas por el dispositivo de feminización. Así, los padres tienden a compartir mucho más las tareas de crianza que tienen relación con el exterior del hogar (paseo, comprar juguetes, visitar a los abuelos), de la misma manera que también muestran una mayor participación en tareas familiares externas (compras, bancos, escuelas, ocio); mientras que su participación en las tareas internas, regulares, obligadas y continuas, de crianza o domésticas, es mucho menor o inexistente (1995:58). Hay, pues, algo de cambio en esas familias empero también hay mucho de mantenimiento de los roles tradicionales de cada género. Los modelos sociales de género, interiorizados a través de la socialización, se mantienen con fuerza: lo público 'es' el ámbito fundamental de la acción masculina, mientras que lo privado 'es' el ámbito fundamental de la acción femenina. La dinámica de la transformación de los roles parentales podría resumirse en:

- Las tareas domésticas dentro del hogar continúan estando en las manos y la cabeza de las mujeres jóvenes: algunos padres comienzan a colaborar en la crianza cuando las madres hacen trabajo remunerado a tiempo completo pero, en absoluto, asumen su protagonismo

22. Investigación realizada con una muestra de 352 padres-madres jóvenes con viviendo y con hijos de 0 a 3 años, en una ciudad industrial de más de 100.000 habitantes de Cataluña.

- La no existencia de un perfil específico del padre en el hogar, a pesar de la persistencia del perfil de género masculino, está conllevando una reducción del papel específico del padre
- la madre adquiere mayor peso general puesto que asume también, de manera compartida o prioritaria, funciones antaño abiertamente específicas del padre, como son la construcción de la norma y moral social (Brullet, 1995:61).

Esta reducción de imposición por parte del padre es vista a menudo como una pérdida de autoridad generalizada de padre y madre sobre los hijos. Estamos ante el fenómeno que etiquetamos como 'difícil paso del respeto a la confianza'. Hasta qué punto la deslegitimación de la autoridad patriarcal (necesaria en el proceso de eliminación de las desigualdades) no está dando lugar a una frecuente deslegitimación del padre en cuanto al otro adulto, distinto de la madre, que en el proceso de crianza de los hijos parece oportuno que tenga un papel equitativo, no menor, al de la madre. Sospechamos que las dificultades - materiales y simbólicas - de crianza son mayores hoy que antaño.

2.3.2. MANTENIMIENTO: FEMINIDAD Y MASCULINIDAD, LOS DOS EXTREMOS DE UN CONTINUO.

Aunque el dispositivo de feminización de muestras de cierto decaimiento en su incidencia en la reproducción de las identidades en la actualidad, su fuerza es aún enorme. El mismo trabajo de socialización en el género que, aplicado a los niños tiende a virilizarlos, adquiere, aplicado a las niñas, una forma más radical, y, como consecuencia, tiende a imponerle unos límites que conciernen en su totalidad al cuerpo, puesto que llega incluso a somatizarse. Así, la educación fundamental de los principios opuestos de la identidad masculina y de la identidad femenina "tiende a inculcar unas maneras de manejar el cuerpo, o tal o cual de sus partes, que contienen una ética, una política y una cosmología. (Toda nuestra ética, por no mencionar nuestra estética, reside en el sistema de adjetivos cardinales, alto/bajo, recto/torcido, rígido/flexible, abierto/cerrado, etc, de los que una buena parte indica también unas posiciones o unas disposiciones del cuerpo o de alguna de sus partes)" (Bourdieu, 2000:42). Todo está reglamentado e interiorizado tanto en los sujetos como en las instituciones.

Es como si la feminidad se resumiera en el arte de 'empequeñecerse', argumenta Bourdieu, "las mujeres permanecen encerradas en una especie de

cercado invisible que limita el territorio dejando a los movimientos y a los desplazamientos de su cuerpo” (2000:43). Esta especie de *confinamiento* simbólico queda asegurado prácticamente por su vestimenta: tacones altos, falda, bolso, pelo y uñas largos..., tal y como, elocuentemente, nos mostró Veblen en su *Teoría de la clase ociosa* (1899). Estas maneras de mantener el cuerpo, “profundamente asociadas a la *actitud* moral y al pudor que deben mantener las mujeres, sigue imponiéndose, a pesar suyo, incluso cuando dejan de ser impuestas por el atuendo²³” (2000:44). Se encuentran ya incorporadas, forman parte del esquema de valoración social de los sujetos, esquema que suponen común a la mayoría y, por tanto, utilizable por los otros para la valoración de uno/a mismo.

Por su parte, el orden masculino está inscrito en las cosas pero se inscribe también en los cuerpos a través de las conminaciones tácitas implicadas en las rutinas de la división del trabajo o de los rituales tanto colectivos como privados. “Lo que el discurso mítico proclama de manera bastante ingenua, los ritos de institución lo cumplen de manera más insidiosa y, sin duda, más eficaz simbólicamente; y se inscriben en la serie de operaciones de *diferenciación* que tienden a acentuar en cada agente, hombre o mujer, los signos exteriores más inmediatamente conformes con la definición social de su *diferenciación* sexual o a estimular las prácticas adecuadas para su sexo” (2000:39).

Respecto a los ritos llamados de ‘separación’, cuya función es emancipar al niño respecto de su madre y asegurar su masculinidad progresiva preparándole para el mundo exterior, el trabajo psicológico que los chicos tienen que realizar para escapar a la cuasi- simbiosis, es expresa y explícitamente acompañado e incluso organizado por el grupo, que, en todos los ritos de institución sexual orientados hacia la virilidad, y, más ampliamente, en todas las prácticas diferenciadas y diferenciadoras de la existencia cotidiana (deportes y juegos viriles, caza, etc.), estimula la ruptura del chico con el mundo maternal, lo contrario de lo que les ocurre a las chicas.

Dinnerstein (1976) sugiere que el desastre ecológico y el gusto por el militarismo tienen sus raíces en este proceso de generización masculina. Otras optimistas autoras como Cristina Brullet (1995), apuntan que están emergiendo nuevos patrones de relación interpersonal entre los jóvenes varones,

23. “Todo lo que permanece en un estado implícito en el aprendizaje normal de la femineidad alcanza su explicitación en las ‘escuelas de azafatas’ y sus cursos de comportamiento y saber estar” (Bourdieu, 2000:44).

de valoración de las relaciones afectivas y rechazo de la violencia: la objeción militar y la insumisión podrían ser indicadores de estos cambios.

En resumen, las investigaciones recientes en ciencias sociales convergen para hacer totalmente inaceptables los supuestos de que el género y la sexualidad humanos - identidades, conductas, deseos y roles - están determinados por las diferencias sexuales necesarias para la reproducción. Beauvoir apuntó ya que las mujeres se hacen, no nacen; la bibliografía posterior muestra que no sólo las mujeres, sino también los varones están socialmente contruidos.

Ahora bien, la actividad científica puede servir para consolidar y mantener las identidades de género diferenciales. "Estamos ahora en condiciones de exteriorizar un importante germen de verdad sepultado en la tesis de la neutralidad axiológica. La ciencia no puede hacerse neutral con respecto a los valores en el sentido de bloquear los valores e intereses políticos en relación con los esquemas conceptuales y metodologías que dirigen la investigación científica; el importante papel de las metáforas basta para negar esta posibilidad. Pero la ciencia es axiológicamente neutral en el peligroso sentido epistemológico y social de que se haga permeable, transparente, con respecto a los significados morales y políticos que estructuran sus esquemas conceptuales y metodologías" (Sandra Harding, 1996:205). En esta línea, su contribución se circunscribiría a la 'neutralización' y 'eternización' de las diferencias.

3. CONFIGURACIONES FAMILIARES Y ÉXITO ACADÉMICO

3.1. CONFIGURACIONES FAMILIARES Y ESCUELA

Para estudiar a los alumnos/as de medios populares que, a pesar de la carencia de capital escolar y cultural familiar, consiguen éxito académico, la sociología de la educación ha establecido, a partir de tablas estadísticas, la relación entre capital escolar paterno y éxito escolar filial. Sin embargo, para explicar los casos estadísticamente poco probables, ha recurrido a una serie de factores aislados que ‘explican’ algunos de estos casos, pero que son incapaces de dar cuenta de la diversidad empírica real. Tal y como resaltábamos en *Familias de clase obrera y escuela* (Martín Criado et al, 2.000): para ello hay que dar dos pasos: el primero, abandonar la concepción de la ‘reproducción social’ o de la ‘transmisión’ de ‘capital cultural’ como un proceso automático, y, segundo, hay que pasar de modelos de relaciones abstractas entre ‘factores’ al estudio de su interdependencia concreta:

“El problema central de construcción del objeto consiste en pasar de una reflexión estadística sobre las relaciones, las correlaciones entre ‘medio social’ (generalmente definido por los ingresos y la categoría socioprofesional del padre) y resultados escolares, a una microscopia sociológica de los procesos y modalidades de los fenómenos sociales, sin caer por ello en puras descripciones monográficas” (Lahire, 1995: 29).

Y en este estudio de las interdependencias concretas, hay que tomar en cuenta que los ‘factores’ no actúan mecánicamente sobre los comportamientos, sino que nos vemos frente a ‘configuraciones’ concretas que son resultado de la interdependencia entre una serie de procesos.

En cuanto al rendimiento escolar, Lahire lo analiza como producto de la relación entre el tipo de relaciones que genera la configuración familiar y el

tipo de relaciones imperante en el universo escolar²⁴. A partir de este enfoque, centra su atención en cinco rasgos de la configuración familiar para intentar explicar la mayor o menor adecuación entre los tipos de relaciones sociales que se dan -y de cualidades y habilidades que fomentan- en el universo escolar y el universo familiar:

- *Formas familiares de la cultura escrita*. La escritura provoca una serie de transformaciones tanto en la estructura del razonamiento como en la posibilidad que confiere de autodominio. Son estas dos cualidades - necesarias para el éxito escolar- las que pueden potenciar tipos de escrituras domésticas continuadas como hacer lista de compras, tener agendas, listines de teléfonos, libros de recetas....: suponen tanto la posibilidad de un mayor cuidado del lenguaje, de la forma, como la posibilidad, mediante la distancia que introducen entre el sujeto hablante y su lenguaje, de controlar simbólicamente lo que controlaba prácticamente hasta el momento: el lenguaje, el espacio, el tiempo... Estas escrituras domésticas, por tanto, no sólo son beneficiosas de cara al éxito escolar por el desarrollo que suponen de las habilidades escriturales, sino también por su efecto en las disposiciones: introducen una relación con el tiempo más calculadora, un cuidado del orden y la previsión y una relación reflexiva al lenguaje.

Junto a estas escrituras domésticas tenemos todos los actos de lectura y escritura conjuntas de los padres con los hijos: el capital cultural paterno no se 'transmite' automáticamente a los hijos, necesita una disponibilidad de tiempo y unas condiciones para que la actividad de la lectura se perciba como positiva, agradable: que estos actos de lectura formen parte de un intercambio afectivo positivo entre padres/madres e hijos/hijas.

- *Condiciones y disposiciones económicas*. El éxito escolar es un logro fruto de un trabajo continuado: supone la inculcación, en el niño, de una disposición a la perseverancia, a la constancia, a posponer las gratificaciones para conseguir metas a largo plazo - especialmente cuando el niño viene de una familia sin un capital cultural de partida que asegure una cierta 'facilidad' en el mundo escolar -. Y, para que se constituya una moral del esfuerzo y la perseverancia, son necesarias unas condiciones económicas

24. "Si la familia y la escuela pueden ser consideradas como redes de interdependencia estructuradas por formas de relaciones sociales específicas, entonces el 'fracaso' y el 'éxito' escolares pueden ser aprehendidos como el resultado de una contradicción mayor o menor, del grado más o menos elevado de disonancia o de consonancia de las formas de las relaciones sociales de una red de interdependencia a la otra." (Lahire, 1995: 18).

de existencia particulares: las dificultades se multiplican donde la precariedad económica impide toda proyección realista en el porvenir.

Sin embargo, las condiciones económicas no determinan mecánicamente las disposiciones económicas: son condiciones necesarias pero no suficientes. La misma situación económica puede dar lugar a gestiones muy distintas, que son tanto producto de la historia familiar pasada como de la situación presente.

- *El orden moral doméstico*. Estas disposiciones a la perseverancia, al esfuerzo, al orden, tan necesarias al éxito escolar cuando no hay capital cultural de partida, pueden ser inculcadas mediante la conformación de un orden doméstico donde se potencie la conformidad a las reglas, la sumisión, la regularidad de los ritmos, el orden...
- *Las formas de la autoridad familiar*. Lo importante aquí no es tanto el grado de control sobre los hijos, sino la forma en que se ejerce la autoridad. La escuela es un mundo de dominación 'racional', burocrática: la autoridad se basa aquí en la obediencia a la regla, las sanciones son siempre diferidas en el tiempo. El niño se hallará más adaptado a este universo en la medida en que haya una homología entre el ejercicio de la autoridad en la escuela y en la familia. Por el contrario, en familias donde la autoridad esté basada en la obediencia a una persona - más que a reglas impersonales - y donde las sanciones sean inmediatas -y, sobre todo, cuando son físicas o discontinuas - frente a la regularidad de la sanción escolar -, el niño estará acostumbrado a una forma de autoridad absolutamente distinta a la escolar: en estas condiciones, la acción pedagógica tendría muchos más problemas en hacer aceptar su autoridad por el alumno.
- *Los modos familiares de inversión pedagógica*. Una carencia de capital cultural puede ser compensada por una inversión desmesurada de tiempo, esfuerzo y recursos materiales en la escolarización del hijo. Esta 'inversión pedagógica', sin embargo, no actúa únicamente por la intensidad de los esfuerzos desplegados, sino también por sus condiciones de ejercicio: es fundamental que logre una implicación afectiva del niño en la cultura y resultados escolares.

Estos cinco rasgos básicos que destaca Lahire para analizar las escolaridades de los hijos e hijas de familias de clases populares no han de tomarse, sin embargo, como cinco 'factores': son aspectos interdependientes, hay que tomar en cuenta todo el conjunto de relaciones. En concreto, Lahire pone el énfasis en los siguientes aspectos:

- En la medida en que estamos hablando de configuraciones, de tramas de interdependencia, ninguno de los miembros de la familia tiene una posi-

ción idéntica a la de otro. Frente a la noción de 'grupo', que supone una identidad de ciertas características de todos los incluidos en el conjunto, la de configuración de interdependencias supone que las posiciones son siempre distintas en el seno del grupo familiar. Frente a la consideración de la familia como un grupo homogéneo, hay que tener en cuenta:

- La pertenencia simultánea o sucesiva de las personas a distintos grupos. Estas pertenencias suponen para las personas:
 - o Socializaciones en grupos distintos, con lo que conlleva de incorporación de esquemas de percepción y apreciación.
 - o Apuestas y estrategias distintas que condicionan las que realicen en el seno de la familia.
- Disposición de recursos y capitales con los que jugar en el seno de la configuración familiar
- La transformación progresiva de los grupos - dos hermanos no nacen en la misma configuración familiar
- La mayor o menor frecuentación de unos miembros u otros de la unidad familiar.
- Las condiciones de disponibilidad de tiempo, recursos, etc. de los padres para la labor de socialización de los hijos. La "inversión pedagógica" o la rentabilización del capital cultural paterno en la educación de los hijos necesita unas condiciones para poderse ejercer. El padre con más capital cultural puede tener la ocasión para "transmitirlo" o no al hijo en función de: su posición en la división sexual de los roles domésticos; su situación profesional y las exigencias de ésta; la inestabilidad familiar; su relación con el niño...
- Un aspecto fundamental de la configuración familiar es la mayor concordancia o divergencia de las influencias que recibe el niño: la influencia positiva de un padre -o familiar que eduque- en la inculcación de gusto por la lectura, de disposiciones de orden, cálculo, previsión, etc. puede verse anulada por la intervención de otros familiares - el cónyuge, la abuela, un tío que vive con la familia...- que introduzcan principios de educación y de gestión doméstica absolutamente distintos²⁵.

25. "Para poder actuar tan fuertemente en las profundidades del alma, hace falta evidentemente que las diferentes influencias a las que está sometido el niño no se dispersen en sentidos divergentes, sino que sean, por el contrario, enérgicamente concentradas hacia un mismo fin. No se puede llegar a este resultado más que haciendo vivir a los niños en un mismo medio moral, que les esté siempre presente, que les envuelva de todas partes, a cuya acción no puedan, por decirlo así, escapar" (Lahire, 1995: 33).

-
- La economía de las relaciones afectivas en el seno familiar²⁶: la medida en que estas relaciones pueden servir para reforzar el gusto por el trabajo y el éxito escolar - por ejemplo, cuando los actos de lectura familiar se realizan en una atmósfera afectiva, cuando el niño recibe un valor y un afecto por sus virtudes escolares...- o, por el contrario, obstaculizan el mismo - por ejemplo, en un proceso de competencia por el afecto filial entre los cónyuges, que les lleva a estrategias de cesión continuada ante las demandas de los hijos -.

En conclusión, nuestra propuesta de investigación consiste en pasar de los estados abstractos a los procesos concretos, de las categorías estadísticas a las configuraciones. Si recapitulamos, veremos como los principales conceptos de la aproximación que defendemos, así como los elementos de la configuración familiar que pretendemos estudiar en su relación, fundamentalmente, con la escuela son:

Concepto central de la aproximación teórica que aquí defendemos es el de 'configuración' o 'trama de interdependencias', tal como lo expone Lahire: las 'estructuras' o 'dinámicas' familiares no son el resultado de un 'modelo' o 'idea' de la familia que los actores pondrían en juego: son el resultado de la interacción de las acciones de todos sus miembros. Este concepto, que implica el estudio de las tramas concretas de relaciones e interdependencias, supone analizar cada configuración familiar como un caso concreto de configuración de relaciones: es la trama de relaciones de cada familia -entre sus miembros, pero también de estos con grupos y entramados externos- la que nos puede explicar la forma particular de relaciones familiares y de prácticas educativas. Esta explicación no nos remitiría a 'variables' clave, sino al juego de relaciones entre unos elementos y otros.

Igualmente, nos apartamos de la tendencia a la 'esencialización' o 'naturalización' de unos rasgos que se consideran como femeninos o masculinos para analizar aquellas estrategias de las configuraciones familiares concretas que contribuyen a la producción de unas identidades de género diferenciadas.

26. "La economía de las relaciones afectivas en el seno de la familia [...] no pone jamás en escena seres cuya única característica sería ocupar tal o cual posición en una estructura familiar abstracta (Padre, Madre, Niño). Esta economía se efectúa entre seres sociales con múltiples facetas sociales y cognitivas, formando entre ellos una configuración social particular, y su aprehensión necesita pasar de un modelo de relaciones entre figuras abstractas [...] a un modelo sociológico de las relaciones de interdependencia entre seres sociales ocupando lugares en las configuraciones sociales y poseyendo capitales o recursos unidos a estos lugares así como a su socialización anterior en el seno de otras configuraciones sociales" (Lahire, 1995: 91).

Esta aproximación supone, también, abandonar las explicaciones que adolecen de lo que podríamos denominar ‘sustancialismo de la variable clase social’. Como es sabido, buena parte de los estudios sobre clases sociales y educación han partido de una concepción taxonómica de las clases sociales -clase obrera, clase media -, concebidas como categorías dispares entre sí y homogéneas internamente. A partir de aquí, se atribuyen a cada clase social un conjunto de ‘valores’, ‘culturas’ (o ‘subculturas’), ‘actitudes’ - en una palabra, representaciones mentales- ante la educación escolar y familiar que ‘explicarían’ sus comportamientos.

Para garantizar el cumplimiento de estos principios recurrimos al concepto de ‘configuración familiar’. Sin embargo, a lo largo del proceso de investigación es preciso elaborar un perfil de las familias que formarán parte de la población objeto de estudio. Para facilitar esta tarea, hemos optado por emplear la propuesta de Carabaña (1993, 1995) y recurrir a las clases educativas, en vez de a las clases sociales, para poder así establecer unos criterios que permitan diseñar un muestreo estructural lo más válido posible.

3.2. SISTEMA DISCIPLINARIO: ESTRATEGIAS DE DOMINACIÓN Y PODER.

Las aportaciones de Max Weber sobre poder (probabilidad de imponer la propia voluntad) y dominación (posible tras la inculcación, en el dominado, del principio de autoridad), consideramos que son claves y sumamente interesantes para comprender las dinámicas que se generan en el seno de las configuraciones familiares. En su obra *Economía y Sociedad* (e.o.1922), Weber defiende que la estratificación social es tridimensional: clase, estamento y partido son las tres dimensiones. Las dos primeras, se entienden a partir de las ‘situaciones de clase’ y de las ‘situaciones estamentales’ respectivamente. La tercera, hace referencia a cualquier tipo de asociación que se mueva en la esfera del poder. “Poder es la probabilidad de que un actor dentro de una relación social esté en posición de realizar su propia voluntad, a pesar de las resistencias, independientemente de las bases en que resida tal probabilidad” (1922 / 1993:152)...”Su acción está encaminada al poder social, es decir, tiende a ejercer una influencia sobre una acción comunitaria, cualquiera que sea su contenido. En principio, puede haber partidos tanto en un ‘club’ como en un ‘estado’ [...] la acción comunitaria de los partidos contiene siempre una socialización. Pues va siempre dirigida a un fin metódicamente establecido, tanto si se trata de un fin objetivo - realización de un

programa con propósitos ideales o materiales- como de un fin personal - prebendas, poder y, como consecuencia de ello, honor para sus jefes y secuaces o todo esto a la vez [...]. Sus medios para alcanzar el poder pueden ser muy diversos, desde el empleo de la simple violencia hasta la propaganda y el sufragio por procedimientos rudos o delicados: dinero, influencia social, poder de la palabra, sugestión y grosero engaño, táctica más o menos hábil de la obstrucción dentro de las asambleas parlamentarias (1993:693) [...]. En el sentido general del poder y, por tanto, de posibilidad de imponer la propia voluntad sobre la conducta ajena, la dominación puede presentarse bajo las formas más diversas” (1922 / 1993:696).

Centrándonos solamente en los dos tipos radicalmente opuestos de dominación, señalamos: la dominación mediante una constelación de intereses (mediante situaciones de monopolio) y la dominación mediante la autoridad (poder de mando y deber de obediencia). El primero, se basa principalmente en las influencias que, a costa de cualquier posesión, se ejercen sobre el tráfico formalmente libre de los dominados que se inspiran en su propia empresa. El otro, se basa en el hecho de recurrir el deber de obediencia con absoluta independencia de toda suerte de motivos e intereses (1922 / 1993:696).

“Entendemos aquí por dominación un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta (mandato) del ‘dominador’ influye sobre los actos de otros (del ‘dominado’) de tal suerte que, en un grado socialmente relevante, estos actos tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos y como máxima de su obrar el contenido del mandato (‘obediencia’)” (1922 / 1993:699)

Los tres tipos puros de la dominación legítima son: dominación legal, dominación tradicional y dominación carismática. “La dominación patriarcal es el tipo más puro de dominación tradicional. [...]. La fidelidad inculcada por la educación y la habituación de las relaciones del niño con la familia constituye el contraste más típico con la posición del trabajador ligado por contrato con una empresa, y con la relación religiosa emocional del miembro de una comunidad respecto a un profeta, por la otra. Y, efectivamente, la asociación doméstica constituye la célula reproductora de las relaciones tradicionales de dominio [...].

La coexistencia de las esferas de la actividad ligadas estrictamente a la tradición y de la actividad libre es común a todas las formas de dominación tradicional. En el marco de esa esfera libre, la actuación del señor o de su cuerpo administrativo ha de comprarse o conquistarse por medio de rela-

ciones personales (el sistema de tasas tiene en ello uno de sus orígenes)” (1922/1993:710).

La estructura patriarcal de la dominación se basa en la sumisión en virtud de una devoción rigurosamente personal. “Su germen radica en la autoridad de un ‘dominus’ dentro de una comunidad doméstica [...] En la dominación burocrática es la norma establecida y que crea la legitimidad del que manda para dar órdenes concretas. En la patriarcal, es la sumisión personal al señor la que garantiza como legítimas las normas procedentes del mismo. En este caso, sólo el hecho y los límites de su poder proceden de ‘normas’ que, aunque no han sido escritas, se han visto consagradas por la tradición [...] Para la mujer, es la superioridad normal de la energía física y espiritual del hombre” (1922/1993:753).

En resumen, Weber entiende por ‘poder’ la capacidad de conseguir imponer la propia voluntad sobre la de otro. El concepto de ‘dominación’ es más restringido: aparece ligado al de ‘legitimidad’, al hecho de que el dominado haya interiorizado el principio de autoridad, es decir, al hecho de que la obediencia al mandato no venga determinada únicamente por puro desvalimiento o situación de inferioridad material. Esto es, mientras que el concepto de dominación nos remite a la inculcación del principio de autoridad en el sujeto dominado - que obedecerá la orden sin necesidad de una coacción material porque la considera legítima -, el concepto de poder nos remite al orden de las coacciones inmediatas, a la relación de fuerzas entre los jugadores.

Fundamentándonos en esa distinción, podemos estudiar los tipos de imposición que predominen en el medio estudiado. Las categorías antagónicas serían dominación y poder y los tipos de relaciones existentes entre ellas responderían a un sistema imperante que se acercaría más a uno u otro tipos ideales. Esto nos daría pie para estudiar los sistemas de imposición o las formas de ejercicio de poder que se establecen en función del género del que diseña el juego de relaciones, de quien lo establece, ejecuta y obedece. Podría ser una buena herramienta conceptual que ya aplicamos en la investigación anterior, aunque sin atender especialmente al género de los actores.

Otras aportaciones interesantes para el análisis de las relaciones de dominación y poder son las de Foucault y Elias, quienes proponen que, para analizar el poder desde posiciones distantes a las reificaciones al uso, es preciso entenderlo como una dimensión básica de las relaciones sociales; estos autores diferencian entre relaciones de poder y relaciones de dominación (en la línea de nuestra investigación). Así, Elias “estudia las relaciones de poder en interdependencia con la configuración que adoptan las relaciones sociales en cada momento histórico, es decir, con la red de interdependencias

que se tejen entre los distintos grupos y agentes sociales. Es en el interior de esa red de interdependencias donde determinados grupos o sujetos pueden alcanzar mayores oportunidades de poder en relación a otros, en la medida en que se hacen con el control de recursos militares, económicos o de conocimiento. Las relaciones de poder reenvían así al cambiante equilibrio de poder que se establece en cada momento entre los distintos agentes y grupos sociales (cf. Varela, 1997:43-4).

Para Foucault, “el poder no se construye a partir de ‘voluntades’ (individuales o colectivas), ni tampoco se deriva de intereses. El poder se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos de poder” (Foucault, 1979:158). Así, “entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento. La familia, incluso hasta nuestros días, no es el simple reflejo, el prolongamiento del poder del Estado; no es la representante del Estado respecto de los niños, del mismo modo que el macho no es el representante del Estado para la mujer. Para que el Estado funcione como funciona, es necesario que haya del hombre a la mujer o del adulto al niño relaciones de dominación bien específicas que tienen su configuración propia y su propia autonomía” (Foucault, 1979:157).

Foucault sugiere a modo de hipótesis:

- “que el poder es co-extensivo al cuerpo social: no existen, entre las mallas de su red, playas de libertades elementales;
- que las relaciones de poder están imbricadas en otros tipos de relación (de producción, de alianza, de familia, de sexualidad) donde juegan un papel a la vez condicionante y condicionado;
- que dichas relaciones no obedecen a la sólo forma de la prohibición y del castigo, sino que son multiformes;
- que su entrecruzamiento esboza hechos generales de dominación; que esta dominación se organiza en una estrategia más o menos coherente y unitaria; que los procedimientos dispersados, heteromorfos y locales de poder son reajustados, reforzados, transformados por estas estrategias globales y, todo ello, coexiste con numerosos fenómenos de inercia, de desniveles, de resistencias;
- que las relaciones de poder sirven en efecto, pero no porque estén al servicio de un interés económico primigenio, sino porque pueden ser utilizadas en las estrategias;

- que no existen relaciones de poder sin resistencias; que éstas son más reales y más eficaces cuando se transforman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia existe porque está allí donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales “ (1979:170-1).

Foucault (1979:158) nos remite al estudio de Jacques Donzalot sobre la familia, que muestra cómo las formas absolutamente específicas de poder que se ejercen en el interior de las familias han sido consolidadas por mecanismos más generales de tipo estatal gracias a la escolarización, pero cómo poderes de tipo estatal y poderes de tipo familiar han conservado su especificidad y no han podido ensamblarse más que en la medida en que cada uno de sus mecanismos era respetado.

3.3. CRITERIOS DE ASIGNACIÓN DE CALIFICACIONES EN EL SISTEMA EDUCATIVO

El rendimiento académico puede interpretarse como el producto de la conexión entre el tipo de relaciones que genera la configuración familiar y el tipo de relaciones imperante en el universo escolar. La convergencia de ambos sistemas dará lugar al éxito escolar tal y como queda reflejado en las calificaciones académicas. Pero ¿qué reflejan esas calificaciones?, ¿en qué consiste el éxito escolar? Algunas de las definiciones corrientes lo relacionan con capacidades intelectuales: aprendizaje de competencias cognitivas, desarrollo de la inteligencia, desarrollo de habilidades lingüísticas y matemáticas, etc. Estas definiciones tienen en común el hecho de ser definiciones internas a la propia institución escolar; según el discurso de ésta, lo que se inculcaría -y en función de lo cual se evaluaría- sería una serie de competencias cognitivas.

Partamos de la perspectiva contraria: considerar el éxito o el fracaso escolar no como índices de capacidades cognitivas o intelectuales sino como categorías producidas por una institución burocrática: como construcciones institucionales. Es buen estudiante aquel que es categorizado como tal por la institución; es mal estudiante aquel que recibe esa etiqueta por parte de la institución. La pregunta - corriente en ciertos círculos críticos- sobre la adecuación o inadecuación de la evaluación escolar a la “inteligencia” o “mérito” del individuo no tiene así ningún sentido, pues es la propia institución escolar la que va a definir lo que es inteligencia y lo que es mérito. La pregunta pertinente, por tanto, es: ¿cuál es la lógica mediante la que la institución es-

colar va a elaborar sus juicios de excelencia de los alumnos, sus evaluaciones, sus calificaciones? O también: ¿cuáles son las características y comportamientos de los alumnos que van a generar una evaluación positiva o negativa?

Siguiendo los trabajos de Perrenoud (1990), Lahire (1993, 1995) y Martín Criado et al (2000), podemos distinguir cuatro dimensiones fundamentales - aunque profundamente imbricadas- en la evaluación escolar de los comportamientos:

- En primer lugar, la capacidad de autodomínio, de control de sí, unida a la capacidad de posposición de las gratificaciones. El trabajo escolar es un trabajo rutinario, repetitivo, sin una funcionalidad inmediata, sin otro objetivo que una nota que tendrá valor en el largo plazo. Es un proceso prolongado de acumulación: sólo en la medida en que se sea capaz de posponer las gratificaciones y de tener una constancia, se podrá uno implicar en ese trabajo que, en el corto plazo, no tiene ninguna funcionalidad, ningún interés. Este trabajo repetitivo lo que requiere del sujeto es, sobre todo, la cualidad de la paciencia, de ser capaz de dominio de sí para realizar la sucesión prolongada de tareas fragmentadas sin otro objetivo que el de conseguir, a largo plazo, la excelencia escolar. Al fin y al cabo, una de las virtudes más escolares es la de orden -tener los cuadernos ordenados, seguir ordenadamente los pasos en un ejercicio, ordenar las frases, los argumentos-, una virtud muy relacionada con el dominio de sí.
- En segundo lugar y, muy relacionado con lo anterior, el trabajo escolar es un trabajo que exige la conformidad, la sumisión del alumno con una serie de procedimientos. Para realizarlo, no basta la paciencia: porque hay unas normas del buen trabajo escolar que no están escritas. Es necesario un trabajo laborioso de adquisición de estas normas que sólo puede realizarse mediante la constante sumisión a los criterios del profesor y de la institución²⁷.
- En tercer lugar, un dominio de las técnicas escriturales y, fundamentalmente, de técnicas escriturales propias de las instituciones burocráticas. Los alumnos son “puestos en presencia de consignas, tablas, nomenclaturas, listas, cuestionarios abiertos o cerrados, modos de empleo y cartas” (Lahire, 1995: 54). El dominio de las convenciones de la escritura es el pun-

27. Por otra parte, hay que subrayar que esta sumisión y conformidad a los criterios del profesor es tanto más necesaria cuanto que el alumno dispone de menor capital cultural y lingüístico: en la medida en que está más alejado, por su medio de origen, de los criterios implícitos de excelencia escolares.

to nodal de la evaluación escolar: no sólo por su centralidad práctica, sino porque, como veremos, las técnicas escriturales están relacionadas con todos los demás elementos - posibilidad de autodominio y orden, conformidad, lógica burocrática- que componen la lógica de la fabricación de juicios escolares.

- Por último, la escuela es una organización burocrática y aprender en ella es adquirir la forma de funcionamiento de las instituciones burocráticas: instituciones donde domina la regla impersonal sobre el poder personal, donde los comportamientos están regidos por normas codificadas y aplicables por igual a todos: donde se funciona según un modo de dominación racional. El aprendizaje escolar es el aprendizaje de los procedimientos burocráticos de funcionamiento²⁸. Y a la inversa, los juicios de la institución sobre los alumnos estarán en función de que éstos se adecuen a este modo de dominación racional, impersonal, codificada.

Estos aspectos, que hemos separado analíticamente, están unidos en la práctica escolar: así, las virtudes escriturales son también virtudes morales - el orden, la limpieza- y viceversa. Y el dominio de las técnicas escriturales supone también la posibilidad de un autodominio y un control de los métodos burocráticos de dominación.

De todos estos aspectos, nos interesa ahora especialmente el de la escritura. Porque el discurso escrito no es simplemente la transcripción del oral: supone, por el contrario, el manejo de unas técnicas que transforman de manera significativa no sólo el lenguaje, sino la propia estructuración del razonamiento y de la relación consigo mismas de las personas. Es Goody quien ha señalado la importancia fundamental de la escritura en las transformaciones del razonamiento: aquella no se limita a duplicar el habla, ya que cambia de manera muy significativa la naturaleza del uso del lenguaje.

En primer lugar, la escritura permite una descontextualización: permite mover los enunciados fuera del marco en que se han originado. De esta manera, empuja hacia la abstracción: las palabras pueden ser separadas y re-

28. No se puede impedir pensar que una consigna escolar del tipo: 'pon una cruz en la casilla junto a la palabra' ofrece un procedimiento en sí mismo muy interesante si se pregunta uno lo que implica en materia de ejercicio del poder y de relación al poder. Tal procedimiento es semejante al que caracteriza al cuestionario burocrático que numerosas instituciones hacen pasar hoy de manera muy corriente. Hay aquí como un aprendizaje de esquemas de comunicación (de formas de relaciones sociales particulares entre 'emisor' y 'receptor') constitutivas de una relación al poder específica [...] el poder se despersonaliza" (Lahire, 1995: 54).

ordenadas según distintos criterios: es lo que hacen las listas y las tablas. Al descontextualizar y operar un cerramiento espacial de los elementos, la escritura -y, específicamente, la lista- introduce necesidades lógicas que no existen en el lenguaje oral: la necesidad de exhaustividad - al tener que rellenar todas las casillas de la tabla- o la necesidad de categorizar los elementos de manera unívoca - en el discurso oral, un tomate puede ser en, unos contextos, fruta y, en otros, verdura; en una tabla, tiene que ocupar sólo una casilla -.

Esta descontextualización se halla ligada a una segunda operación que permite la escritura: la posibilidad de inspección de los discursos. Éstos, al estar fijados por escrito, pueden ser sometidos a un tipo de examen que el flujo del discurso oral no permite. Mientras que en el flujo del habla oral, los enunciados van sucediéndose sin que sea posible, en esta corriente sucesiva, detenerse a buscar relaciones de contradicción, oposición, similitud, en el momento en que los discursos se fijan por escrito se potencia la posibilidad de todas estas operaciones lógicas, se potencia la posibilidad de la crítica, el examen, la comparación...

Por último, la escritura también contribuye al almacenamiento. En las sociedades sin escritura, los mitos van cambiando, pero nadie es consciente de ello: no se puede comparar el nuevo mito oral con el antiguo porque éste no ha sido fijado. Así, no hay ortodoxia ni heterodoxia: únicamente una doxa. Con la escritura, la situación cambia, porque los discursos, las palabras, las fórmulas se van acumulando. Uno de los primeros efectos de la escritura es la inflación de vocabulario.

La escritura, por tanto, descontextualiza, permite el examen y la acumulación. Transformaciones fundamentales que, según Goody, van a transformar la misma estructura del razonamiento y a la misma lengua hablada:

“Nosotros sugeríamos que la lógica, ‘nuestra lógica’, en el sentido restringido de un instrumento de los procedimientos analíticos [...], parecía ser una función de la escritura, desde el punto en que era el asentamiento del habla lo que capacitaba claramente al hombre para separar palabras, manipular su orden y para desarrollar formas silogísticas de razonamiento” (Goody, 1985: 21).

Lahire, por su parte, nos muestra los efectos que el recurso a la escritura tienen en los atributos de la personalidad de los individuos. En primer lugar, permite un control simbólico sobre el lenguaje que utiliza, sobre la forma de sus razonamientos, sobre el espacio y el tiempo. En segundo lugar, este control permite la planificación, la organización: del propio discurso, pero también de las actividades en el tiempo -cuando se recurre a la escritura en

agendas-. Escrituras domésticas como el calendario, la agenda, los libros de recetas, las listas de compras, etc. suponen un incremento del cálculo, una racionalización de las actividades familiares, una menor espontaneidad: son prácticas que introducen una regularidad, una previsión y que, por ello, pueden ser consideradas como técnicas de control de sí.

Sintetizando lo que exponen Goody y Lahire, podemos decir que el dominio de la escritura supone unos cambios fundamentales tanto en la estructura del razonamiento como en la posibilidad de autodomínio: la escritura permite la descontextualización, la inspección y examen de los discursos -y mediante ello potencia la capacidad del examen lógico (basado en los principios de identidad, contradicción y tercero excluso)-, el almacenamiento de información y vocabulario; pero también permite una relación más objetivada al tiempo, una planificación, una distancia entre uno y lo que uno expresa -potenciando así la introspección- y una represión de las tendencias más espontáneas de la acción: un mayor dominio de sí, un mayor autocontrol.

Estos análisis nos proporcionan una serie de herramientas conceptuales de enorme utilidad para abordar algunas de las cuestiones que hemos tratado anteriormente.

Por una parte, Labov -en la línea que toma Bourdieu con el concepto de "capital lingüístico" y, en oposición a Beinstein- defiende que hay un efecto importante de diferencia de prestigio de las hablas de clase media y de clase obrera en la evaluación que los profesores hacen de las capacidades intelectuales de sus alumnos. Pero que, en ningún caso, la diferencia entre los dos lenguajes es únicamente una diferencia de prestigio. Si comparamos las características del código elaborado -independiente de contexto, mayor riqueza léxica y gramatical, más explícito, mayor desarrollo de las conexiones causales...- con las del código restringido -ligado al contexto, implicando un fondo de suposiciones comunes, con menor riqueza léxica y gramatical, menor desarrollo de las conexiones causales...- podemos ver, enseguida, que se corresponde con las características que, según Goody, potencia la escritura. Así, podemos considerar que la lengua de clase media es una lengua conformada por la escritura - la norma escrita ha modificado la oral -, y que se corresponde con las potencialidades lógicas de la escritura. Más aún, este nexo nos llevaría a poner el énfasis, no tanto en la posición de clase en términos ocupacionales, como en la diferencia entre grupos sociales escolarizados - o letrados- y grupos sociales con una débil escolarización -con una escasa o nula relación a la escritura -. La diferencia entre código elaborado y restringido sería, por tanto, una diferencia entre grupos sociales cuyo habla ha sido configurado, en buena parte, por el dominio de las técnicas de la

escritura y grupos sociales alejados de estas técnicas. No es extraño, a partir de aquí, que los niños socializados en un código elaborado tengan mayor probabilidad de éxito escolar, pues han desarrollado la relación al lenguaje y la forma de razonamiento más adecuados a la expresión escrita.

Por otra parte las reflexiones de Goody y Lahire nos permiten volver al tema del autodominio y la constancia, que fomentan la introspección, pero en las que también se desarrollan las nuevas formas de educación de los niños. Podemos considerar que algunas de estas características vienen potenciadas por el hecho de que son clases letradas, escolarizadas: como hemos visto, el recurso a la escritura permite una relación más objetivada al tiempo, una planificación, pero también, en la medida en que introduce una distancia entre el hablante y su discurso, posibilita un mayor control del propio discurso, al tiempo que una objetivación externa de sí mismo que da un apoyo - una "tecnología del yo" - a la introspección y al dominio de sí. Este mayor desarrollo de las técnicas de introspección y autodominio nos puede explicar la diferencia entre una socialización donde la sanción viene motivada por las consecuencias materiales del acto y una socialización donde el sistema de sanciones se basa en las intenciones de la acción.

En suma, podemos decir que las configuraciones familiares donde la socialización es más adecuada al éxito escolar son aquellas donde se dan estas características:

- Donde se potencie el autodominio, la capacidad de control de sí mismo, unida a la capacidad de posposición de las gratificaciones
- Donde se potencie el dominio de las técnicas escriturales o de un tipo de lenguaje oral configurado por las características del lenguaje escrito
- Donde el modo de autoridad esté más basado en la obediencia a una serie de normas impersonales que en la obediencia a figuras personales.

Estas características es más probable que se produzcan allí donde las prácticas educativas estén más basadas en el desarrollo del autodominio que en la obediencia puntual a órdenes concretas, donde se desarrollen mediante el recurso a un diálogo constante en "código elaborado" con una referencia constante a las normas generales que han de regir los comportamientos, donde las sanciones pongan más énfasis en el motivo e intención de la acción que en las consecuencias materiales de la misma, donde haya una familiaridad cotidiana con las técnicas escriturales y con la relación al lenguaje y al razonamiento que las mismas suponen, donde haya una familiaridad con el mundo escolar, sus rituales, los comportamientos que exige... Por supuesto, este tipo de prácticas educativas serán más comunes en familias con unas determinadas condiciones de existencia y estrategias de repro-

ducción social: donde existan unas condiciones de estabilidad, seguridad que posibiliten una relación previsoras al porvenir, donde el autodominio y la constancia sean cualidades posibles y necesarias, donde el capital escolar sea un elemento central de las estrategias de reproducción, donde haya una relación de familiaridad con la escritura, donde las condiciones particulares de trabajo y existencia permitan una disponibilidad de tiempo... No obstante, hemos de subrayar el hecho de que las configuraciones familiares en que se pueden dar en mayor o menor medida estas características pueden ser muy variadas –en función del capital escolar disponible, de las distintas relaciones con el entorno, de las particulares economías de intercambio afectivo...–: es esta variabilidad, mediatizada por el género, en el seno de las familias poco escolarizadas, la que pretendemos estudiar en esta investigación.

3.4. CONFIGURACIONES FAMILIARES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.

El éxito académico es una carrera a largo plazo, donde no se consiguen objetivos inmediatos: supone la inculcación, en el alumnado, de una disposición a la perseverancia, a la constancia, a posponer las gratificaciones para conseguir metas a largo plazo. Estas disposiciones a la perseverancia, al esfuerzo, al orden, tan necesarias al éxito académico cuando no hay capital cultural de partida - clase educativa baja-, pueden ser inculcadas mediante diferentes tipos de estrategias. Son éstas las que vamos a intentar reflejar, fundamentándonos en las conclusiones de la investigación precedente (*Clase obrera y escuela*, 2000). Lo hacemos agrupando las configuraciones familiares en tres grandes grupos según el grado en que favorecen el éxito académico.

3.4.1. CONFIGURACIONES FAMILIARES DONDE LA SOCIALIZACIÓN ES MÁS ADECUADA AL ÉXITO ACADÉMICO.

De manera muy resumida, podemos decir que las configuraciones familiares que más facilitan el éxito escolar son aquellas en las que predominan las siguientes dinámicas y estrategias:

- Empleo de estrategias de dominación (frente a las estrategias de poder, en sentido weberiano) sobre los hijos desde edades muy tempranas. Esto

-
- es, donde el modo de autoridad esté más basado en la obediencia a una serie de normas impersonales que en la obediencia a figuras personales.
- Centralidad de la escuela en las estrategias de reproducción social. Estamos asistiendo a una transformación de las configuraciones familiares de clase educativa baja ligada a una transformación general de sus estrategias de reproducción social en un medio más burocratizado y más dependiente de las credenciales educativas que de las relaciones personales.
 - Convergencia de las prácticas educativas de los distintos agentes de socialización en el interior de la unidad familiar. La influencia positiva de un progenitor -o una persona con la que se mantenga una fuerte relación, generalmente la madre- en la inculcación del gusto por la lectura, de disposiciones de orden, cálculo, previsión, etc. puede verse anulada por la intervención de otros familiares -el cónyuge, la abuela o el abuelo, un primo que vive con la familia...- que introduzcan principios de educación y de gestión doméstica absolutamente distintos. Es, pues, muy importante la concordancia en prácticas educativas de los diferentes agentes que mantienen una interacción constante con el niño. El acuerdo y la coherencia en las normas morales que se tratan de inculcar al menor le dan credibilidad y reducen los márgenes de maniobra de aquellos.
 - Relevancia del orden familiar de identificaciones y de la vinculación del modelo a la cultura escolar. Por ello, resultan especialmente interesantes las prácticas familiares de cultura escrita. El orden familiar de identificaciones nos ha revelado que una identificación con una persona que mantiene una relación satisfactoria y placentera con unos valores más o menos académicos: gusto por la lectura, la poesía, alguien que guarda con celo sus cartillas de escolaridad, que habla de su escolaridad como la mejor etapa de su vida, un autodidacta que consulta sus libros... etc, hace de puente y puede traspasar estos gustos al escolar. Observamos una relación positiva entre gusto por la lectura y rendimiento académico (este gusto suele coincidir en madre e hija, la hija se identifica con la madre y, a través de ella, con la lectura). Las prácticas de lectura y escritura de los padres también parecen estar relacionadas con el rendimiento académico de los hijos. En definitiva, donde se potencie el dominio de las técnicas escriturales o de un tipo de lenguaje oral configurado por las características del lenguaje escrito
 - Importancia de una disponibilidad y dedicación de tiempo por parte de los padres para la inculcación de unos valores morales en los descendientes. Esta tarea reclama una inversión de tiempo, paciencia, esfuerzo,

- constancia... necesita unas condiciones y una dedicación para poderse ejercer. La explicación de los principios morales que los descendientes deben respetar, la vigilancia de las acciones de los hijos e hijas y su adecuación a esos principios, la referencia a normas generales en la corrección de sus comportamientos, el uso de sanciones diferidas en el tiempo: recortes de ocio o recortes materiales (castigado dos días sin su distracción favorita: salir a la calle, ver la tele, usar la videoconsola o jugar al fútbol o sin aquel objeto que tanto deseaba), son las prácticas que se han revelado más fructíferas de cara al éxito académico. En consonancia con lo anterior, está el intercambio de dones dentro de la familia: la economía afectiva. Los padres tienen que hacer deudores a sus hijos, comprometerles: “ a ti se te olvidó la lección, pues a mí se me va a olvidar tu regalo de cumpleaños”. Las cesiones son dones que requieren un contradon. Los padres “lo dan todo por sus hijos” - tiempo, paciencia, etc.-; los hijos les deben unos buenos resultados académicos. Esta economía afectiva no se puede imponer sin más: requiere tiempo y coherencia, debe ir acompañada de una atmósfera afectiva en la que el niño percibe una valoración de sus virtudes escolares.
- Relevancia de la delegación de responsabilidades en las hijas e hijos desde edades tempranas: cuidar de los hermanos pequeños, ir a la tienda a comprar, recoger sus cosas, hacer los deberes, aprobar...etc. son obligaciones de los hijos. Además, les hacen responsables de sus acciones -la culpa del suspenso no es de la manía del maestro, es del niño -. Los niños son también partícipes de los problemas y necesidades de la familia en cada momento; no ocultan penurias u otras circunstancias que pudieran parecer demasiado impactantes para esas ‘inocentes criaturas’ que son los niños. Pudimos observar igualmente cómo son las hermanas mayores las que mejor rendimiento académico obtienen. Ellas son las que adquieren más responsabilidades a una edad más temprana -se les exigen más tareas domésticas -; viven en unas condiciones económico sociales más precarias que sus hermanos (la pareja va consolidando sus posiciones con el tiempo); cuidan y llevan al colegio a sus hermanos pequeños y, a veces, les ayudan con los deberes ... Todas estas circunstancias contribuyen a crear en ellas una capacidad de autocontrol, de autocontención y responsabilidad que se extiende más allá de la vida familiar. Son también responsables en otros ámbitos, entre ellos, el escolar. La delegación de responsabilidades aparece así intrínsecamente unida al género. La división sexual supone efectos diferenciales en hijos e hijas: a las hijas se les exige más colaboración en la gestión doméstica, se cede menos a sus pe-

ticiones de consumo, se les presta menos atención ... De este modo ellas, al final, consiguen más autocontrol y mayor reconocimiento en el medio escolar.

Una de las conclusiones más clara que se deriva de las entrevistas realizadas en la primera aplicación es: la importancia de hacer a los hijos responsables de sus propias acciones, delegar responsabilidades en ellos, explicarles claramente cuáles son sus obligaciones y su deber de cumplir con ellas; exponer las reglas del juego y, claro está, respetarlas. La escuela es mundo de dominación burocrática donde imperan la obediencia a la regla y el castigo diferido en el tiempo. En la medida en que exista una homología entre los sistemas disciplinarios empleados en la familia y en la escuela, será más fácil que el estudiante se ajuste a ellos.

3.4.2. CONFIGURACIONES FAMILIARES INOCUAS RESPECTO AL ÉXITO ACADÉMICO.

En estas configuraciones familiares, predomina el pensamiento de que los niños son seres frágiles a los que hay que proteger constantemente como si fueran de porcelana. Los niños van a ser, por tanto, seres improductivos, su única obligación será la escolar (no se delegan responsabilidades). Se libera a los niños de cualquier otra tarea (doméstica o extradoméstica) para que puedan dedicar más tiempo a estudiar, incluso se les retira de hacer deporte u otras actividades extra académicas para que no se distraigan, para no romper su ritmo de trabajo. Esta estrategia que podría resultar muy útil en situaciones culminantes: exámenes de fin de curso, oposiciones... no parece tan necesaria cotidianamente. Ya veíamos en el epígrafe anterior la importancia de delegar responsabilidades en los hijos, hacerles partícipes de las situaciones y posibilidades familiares...etc.

Las situaciones familiares atípicas: familias monogámicas, padres divorciados o parejas de separados que conviven en la casa no influyen en el rendimiento escolar de los hijos –salvo que los cónyuges se enzarcan en una lucha por conseguir el afecto de los hijos–. Las madres o los padres solos pueden aportar a los hijos la misma estabilidad que una pareja, pueden establecer una relación afectiva con sus hijos, incluso más fuerte que si no estuvieran solos, pueden inculcar en ellos unos principios morales y unas reglas de acción totalmente acordes con los requisitos escolares.

La ausencia de un capital cultural en la familia de origen, tal vez sea la característica que se traduzca más claramente en desventaja de partida para

los hijos. Todos estos padres carecen de la competencia técnica necesaria para ayudar a sus hijos con los deberes escolares. Pero esa carencia puede suplirse con una relación positiva y de clara valoración de lo escolar; con la imposición en la familia de un claro sistema de dominación en el que los niños aprendan a respetar, sepan cuáles son las reglas de funcionamiento en su casa y cuáles son los principios y normas por los que se rigen, cuáles son sus obligaciones y sus derechos. Cuando se han conseguido inculcar en los niños - desde edades muy tempranas- unas reglas de comportamiento, una disposición a la perseverancia, al esfuerzo, a la posesión de las gratificaciones y unas responsabilidades, el avance en el sistema educativo no tiene por qué suponer ningún tipo de problema.

3.4.3. CONFIGURACIONES FAMILIARES INDUCTORAS AL FRACASO ESCOLAR.

En estas configuraciones familiares, se vive la educación como proceso problemático de disciplinamiento que anula la posibilidad de espabilarse en las redes de sociabilidad adulta. A los niños se les oculta información y se les des-responsabiliza de todo, incluso de sus resultados escolares.

La divergencia entre los diferentes agentes de socialización es otro de los rasgos que más perjudica a la escolaridad de los hijos. Por ejemplo, las relaciones con la familia extensa, muy comunes e intensas en nuestro *corpus empírico*, pueden introducir fuertes tensiones en la educación de los hijos cuando hay una competencia de otros miembros de la familia con los padres por el afecto de los hijos.

Otra práctica que se ha revelado como poco eficaz es la de levantar los castigos impuestos. Los padres sufren, a veces, más que los hijos cuando les toca cumplir un castigo. El autocontrol afectivo es necesario para conseguir establecer unas relaciones de dominación. Cuando el niño está castigado sin salir, el padre no puede disfrutar de su compañía en el fútbol o la caza y se siente igualmente castigado. De este modo, la ausencia de un *habitus* de autocontrol en los padres anula el efecto corrector de las sanciones impuestas.

4. GÉNERO Y ÉXITO ACADÉMICO.

4.1. EL TRIUNFO DE LAS ALUMNAS EN PRIMARIA Y SECUNDARIA.

Los datos acerca del rendimiento académico reflejan una mejor adaptación al sistema escolar por parte de las alumnas –se adecuan mejor a los requisitos y criterios de excelencia escolar que la institución maneja obteniendo, de este modo, un mayor éxito–, que de los alumnos.

Estudiaremos el rendimiento académico a partir de los datos proporcionados por cuatro fuentes: *Las Mujeres en Cifras* (1997), elaborado por el Instituto de la Mujer; *Las Desigualdades de la Educación en España* (1999), elaborado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CI-DE); *Los Resultados Escolares* (1998) del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) y la Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (1996-2000), del Instituto Nacional de Estadística (INE).

El Instituto de la Mujer nos ofrece tres indicadores para medir el rendimiento: evaluación del alumnado que terminó la EGB en el curso 1993/94; el alumnado matriculado y aprobado en COU y el alumnado matriculado y aprobado en FP (lo que nos mostrará que las mujeres, a pesar de optar menos por la rama profesional, cuando lo hacen, consiguen mejores resultados).

Tabla 1: ALUMNADO QUE TERMINÓ LA EGB SEGÚN SEXO. CURSO 1993/94

Titulación obtenida	% Mujeres	% Varones
Graduado Escolar	51,41	48,59
Certificado de Escolaridad	37,67	62,33

Fuente: Instituto de la Mujer (1997: 40)

Vemos, en la tabla anterior, que, del total del alumnado que obtiene el Graduado Escolar al finalizar el curso 1993/94, más de la mitad son mujeres. Del alumnado que se conforma con el Certificado de Escolaridad, sólo el 37,67% son mujeres, mientras que en los chicos esta cifra es superior. Si consideramos que el Certificado de Escolaridad se expide a aquellos que, no habiendo conseguido superar los conocimientos mínimos exigidos, se les certifica que han cubierto el periodo de escolarización básica obligatoria, obtenemos un rendimiento académico bastante superior en las chicas que en los chicos. En otros términos: “del total de alumnas que terminaron la EGB, el 83,93% obtuvieron el Graduado Escolar; sin embargo, el porcentaje exitoso de los alumnos fue del 74,90%. La diferencia, pues, fue de un 9%” (Instituto de la Mujer, 1997:40).

Tabla 2: ALUMNADO MATRICULADO Y APROBADO EN COU SEGÚN SEXO. CURSO 1993/94

	% Mujeres	% Varones
Matriculados/as	54,61	45,59
Aprobados/as	66,13	62,50
No Aprobados/as	33,87	37,50

Fuente: Instituto de la Mujer (1997:40).

Junto con un mayor porcentaje de mujeres matriculadas en COU (el 54,61% del total), observamos, además, un mejor rendimiento ya que, del total de alumnas matriculadas ese curso en COU, el 66,13% aprueban, mientras que, en el caso de los varones, este porcentaje baja al 62,50%, del 45,6% matriculados en COU.

Tabla 3: ALUMNADO MATRICULADO Y APROBADO EN FP SEGÚN SEXO

	% Mujeres	% Varones
Matriculados/as	47,11	52,89
Aprobados/as	26,05	21,75
No Aprobados/as	73,95	78,25

Fuente: Instituto de la Mujer (1997:45)

De la tabla 3, queremos destacar tres elementos importantes: las bajas tasas de aprobados (sólo el 23,78% del total de matriculados aprueban), el menor porcentaje de mujeres matriculadas en esta rama y el éxito de éstas. No obstante, conviene tener en cuenta la gran diferenciación por género que se observa entre las ramas de la antigua Formación Profesional. Las ramas en las que la matrícula femenina es mayoritaria son: Hogar (98,74%), Moda y Confección (95,77%), Peluquería y Estética (95,37%), Sanitaria (83,48%) y Administrativa y Comercial (66,73%). Por su parte, los chicos se matriculan en Automoción (98,94%), Eléctrica y Electrónica (98,22%), Metal (97,94%) y Madera (96,74%). Por esto, los datos sobre rendimiento académico deben ser interpretados a la luz de esta realidad.

En suma, aunque las diferencias no son muy marcadas, el conjunto de los datos aportados por el Instituto de la Mujer apunta hacia el mayor rendimiento académico de las chicas que de los chicos. Veamos ahora qué nos dicen las otras fuentes consultadas.

El informe del CIDE, *Las desigualdades de la educación en España II* (1999), abunda en el mayor rendimiento académico por parte de las mujeres. Manifiesta también la tendencia femenina a continuar la escolarización en ramas académicas y la realización de estudios superiores, antes que optar por la rama de Formación Profesional, a diferencia de los varones, cuya tasa en la rama profesional es siempre superior a la femenina.

Las autoras y autores de este informe (Grañeras, Gordo, Lamelas, Villa y De Regil, 1999) trabajan con el concepto de edad teórica para mostrar estas diferencias. La 'edad teórica' hace referencia al "tramo de edades que corresponde a un nivel educativo según la estructura establecida por el sistema, sin tomar en consideración los años en que sea posible repetir curso" (1999:26). Lo que nos indica la edad teórica, en relación con las edades posteriores, es el porcentaje de alumnos/as que cursan sus estudios con la edad que le corresponde a ese curso, frente aquellos que repiten curso (los que no van con la edad teórica). Así, vemos como los datos para el curso 1995/96 reflejan que el porcentaje, respecto al total de escolarizados/as, de alumnas en primaria es menor (nacen menos chicas) mientras que en el grupo de escolarizados en edades posteriores a la edad teórica los chicos son mayoría. Si en E. G. B. (o Educación Primaria) la edad teórica está entre los 6 y los 13 años, el 51,40% es alumnado masculino y en la edad posterior a la teórica (14-15 años) el porcentaje masculino se incrementa hasta un 61,10% del total de matriculados/as. En la ESO también observamos una mayor presencia masculina en el grupo de edad posterior (16-18 años), "el porcentaje de varones res-

pecto al total de escolarizados entre 12 y 15 años es 49,51%, mientras que en el tramo de edad comprendido entre los 16 y los 18 años la diferencia asciende a un 54,10%” (1999:26).

Hasta la Secundaria Obligatoria, el porcentaje total de alumnos es mayor que el de alumnas (48,05% y 49,75% son los porcentajes de mujeres en EGB/Primaria y en ESO, respectivamente). Pero, a partir del Bachillerato, donde la educación deja de ser obligatoria y se presenta la opción de escoger entre continuar los estudios por la rama académica o por la rama profesional, el porcentaje de mujeres es mayor en la rama académica.

Respecto a la matrícula Universitaria, el porcentaje de mujeres es ligeramente superior al de varones. Además, las que escogen una titulación de ciclo largo son más que las que optan por una titulación de ciclo corto.

Tabla 4: PORCENTAJE DE MUJERES SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA. CURSO 1995/96 (los datos de Universidad se refieran al curso 1993/94)

Nivel de enseñanza	% Mujeres
Infantil	48,68
Primaria/EGB	48,06
ESO	49,75
Bachillerato	53,57
F.P.	47,80
Universidad	51,77
Ciclo largo	52,85
Ciclo corto	49,41

Fuente: CIDE, (1999). Elaboración propia.

De estos datos se deriva, por tanto, “el hecho de que las mujeres prosiguen con mayor fluidez su avance educativo, dentro de un sistema en el que los varones tienden más a abandonar o retrasarse” (CIDE, 1999: 26-27).

Por otro lado, los datos aportados por el INCE (1998) no son comparables con los anteriores, por referirse a los resultados de la aplicación de pruebas

específicas, cuyos resultados no tienen por qué verse reflejados en las calificaciones escolares²⁹. Los datos elaborados por el INCE introducen una variable nueva: el área de conocimiento. Según sus conclusiones, a la edad de diez años no existen diferencias en los resultados entre chicos y chicas (aunque cuando éstas existen favorecen a las chicas). Las diferencias empiezan a hacerse visibles a los doce años y llegan a su punto máximo a los catorce. Pero, estas diferencias van disminuyendo con los años, hasta llegar a los dieciséis, edad en la que los resultados generales de los chicos parecen superar a los de las chicas. Además, las diferencias varían según la materia o área de conocimiento, obteniendo los varones mejores resultados en Matemáticas, Geografía e Historia; y las mujeres en Comprensión Lectora y Reglas Lingüísticas y Literatura.

Los datos aportados por el INCE son los siguientes:

Tabla 5: RENDIMIENTO EN PRUEBAS OBJETIVAS EN FUNCIÓN DEL SEXO. ALUMNADO DE 14 AÑOS

	Comprensión lectora	Reglas Lingüísticas y Literatura	Matemáticas	Ciencias de la Naturaleza	Geografía e Historia
Chicas	226,59	232,30	225,37	230,91	225,67
Chicos	215,59	219,80	228,22	229,80	230,48
Diferencia	10,59	12,5	-2,85	1,11	-4,81

Fuente: INCE, (1998:83)

29. Recuérdese que en las calificaciones escolares intervienen además de los supuestos conocimientos, rasgos como el orden, la limpieza, la sumisión...etc. Cuestiones que contribuyen a que los resultados en pruebas objetivas realizadas por agentes externos a la propia institución escolar correlacionen vagamente con las calificaciones emitidas desde esa institución.

Tabla 6: RENDIMIENTO EN PRUEBAS OBJETIVAS EN FUNCIÓN DEL SEXO.
ALUMNADO DE 16 AÑOS

	Comprensión lectora	Reglas Lingüísticas y Literatura	Matemáticas	Ciencias de la Naturaleza	Geografía e Historia
Chicas	274,22	270,02	259,16	264,85	262,97
Chicos	269,02	265,06	269,22	271,37	278,41
Diferencia	5,20	4,96	-10,06	-6,52	-15,44

Fuente: INCE, (1998:84).

Sin embargo, debemos matizar una vez más que estos resultados reflejan lo ocurrido en las pruebas objetivas aplicadas por el INCE a una muestra de alumnos/as y no las diferencias en rendimiento académico que es nuestro objetivo. Por otro lado, como se ha puesto de manifiesto en el estudio elaborado por el CIDE, a medida que se avanza en la carrera académica, los porcentajes de mujeres son mayores que los de varones; con lo cual la disminución de las diferencias entre chicos y chicas en cuanto al rendimiento escolar puede explicarse según esta selección, ya que previsiblemente los varones que no abandonan serán aquellos cuyos resultados son mejores y, por tanto, la diferencia con las alumnas disminuye.

La Estadística de Pruebas de Acceso a la Universidad, elaborada por el INE, muestra que las mujeres se presentan en mayor número a las pruebas de acceso y su distribución entre las diferentes opciones. Los varones son mayoría en la opción científico-técnica y esa diferencia no presenta una tendencia descendente, sino al contrario.

Tabla 7: PORCENTAJE DE VARONES Y MUJERES MATRICULADOS EN CADA OPCIÓN EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD, AÑOS 1996 Y 2000

	1996						2000					
	Total		Varones		Mujeres		Total		Varones		Mujeres	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cient-Tca	88981	100,00	56699	63,72	32282	36,28	69622	100,00	46480	66,76	23142	33,24
CC Salud	70479	100,00	22814	32,37	47665	67,63	65723	100,00	20617	31,37	45106	68,63
CC Sociales	81159	100,00	27965	34,46	53194	65,54	64942	100,00	21864	33,67	43078	66,33
Humanidades	41206	100,00	12139	29,46	29067	70,54	41264	100,00	12069	29,25	29195	70,75
Artes	1345	100,00	477	35,46	868	64,54	3639	100,00	1152	31,66	2487	68,34
Total	283170	100,00	120094	42,41	163076	57,59	245190	100,00	102182	41,67	143008	58,33

Fuente: Elaboración propia a partir de datos INE (2000).

Un dato más que matiza la realidad de las mujeres en el medio educativo es que, si bien los resultados femeninos son relativamente mejores que los masculinos, éstos no se traducen en posiciones más ventajosas para las mujeres. Jesús de Miguel (1999) nos presentaba, en una conferencia, la siguiente tabla en la cual se pone de manifiesto que, a pesar de un mayor éxito académico en la Universidad, cuando las mujeres llegan a los estadios finales del sistema educativo, aparece una “barrera invisible” en el momento en que éstas terminan la carrera, ya que a partir de aquí los porcentajes de mujeres que hacen el doctorado, son profesoras o son catedráticas va decreciendo progresivamente.

Tabla 8: EVOLUCIÓN DEL PROCESO DE FEMINIZACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (AÑO 1997)

Nivel en la Universidad	Proporción de mujeres del total	Incremento %	Correlación de los indicadores	Características de discriminación
Empiezan la carrera / Son estudiantes.	54-53	- 2	0,98	Hay ya más mujeres que varones en la Universidad.
Son estudiantes/ Se licencian.	53-58	+ 9	0,91	Las mujeres estudian/ aprueban más que los varones.
Se licencian/ Estudian doctorado.	58-50	-14	0,62	La mujer abandona la Universidad al terminar la carrera.
Estudian doctorado / Obtienen el título de doctor.	50-40	-20	0,31	La mujer no termina la tesis doctoral.
Obtienen el título de doctor / Son profesoras.	40-33	-25	0,45	La mujer no obtiene un puesto de profesora.
Son profesoras / Son numerarias	33-31	-6	0,60	Las mujeres se funcionarizan menos.
Son numerarias/ Son catedráticas.	31-14	-55	0,47	La mujer no asciende casi nunca a una cátedra.
Empiezan la carrera/ Son catedráticas.	54-14	-74	0,26	Discriminación contra las mujeres en la universidad.

Fuente: Jesús de Miguel (1999)

Por tanto, los datos muestran una ventaja generalizada de las chicas en resultados académicos. Ahora bien, esta ventaja se manifiesta en unos porcentajes discretos. Sí se manifiesta de forma clara, sin embargo, la tendencia hacia una escolarización más larga por parte de las mujeres, tendiendo los varones a abandonar antes o a elegir estudios de formación profesional.

También es evidente la gran diversificación del sistema educativo por sexo. Chicas y chicos eligen desde edades bien tempranas opciones educativas fuertemente connotadas por el género, es decir, la segregación es radical.

El éxito de las alumnas es, tal y como veíamos en la investigación anterior, manifiesto aunque las distancias que separan el rendimiento de los

alumnos de uno y otro género son pequeñas. Las configuraciones familiares, con un modelo de familia patriarcal, una marcada división de roles..., propiciarán, a través del dispositivo de feminización –que fomenta valores como el orden, la limpieza, la obediencia, la responsabilidad..., valorados positivamente por el sistema escolar-, la integración de las chicas en el sistema escolar. Aunque, también pudiera ser como propone Fernández-Enguita que “las niñas y jóvenes se adhieran a la escuela porque dentro de lo que hay, es la institución que mejor, o menos mal, las trata”³⁰-. En esta línea encontrarían más gratificante el ámbito escolar que cualquier otro.

Según dicho autor, “una meritocracia social basada en la educación formal ha servido en la misma medida para legitimar las diferencias de clase y deslegitimar las diferencias de género” (1990:127) pero desconocemos en qué datos concretos se fundamenta para concluir de este modo.

4.2. LA FABRICACIÓN DE ITINERARIOS DIFERENCIALES.

El dispositivo de feminización se articuló en torno a la expulsión de las mujeres de las universidades cristiano-escolásticas y del trabajo reglado de las corporaciones y contribuyó a la configuración de unos estilos de vida femeninos. Esta ‘feminidad’ suponía la reclusión de las mujeres en el hogar, lejos de los centros de saber y poder. Como acabamos de comentar, las mujeres se han reincorporado con fuerza a las universidades y con notable éxito. No obstante, su presencia está sumamente segregada: la proporción de mujeres y varones varía enormemente según las disciplinas y profesiones. ¿Cómo explicar esas opciones tan sumamente connotadas por los estereotipos de género?

4.2.1. DIVISIÓN SOCIAL DEL TRABAJO O DE LAS ACTIVIDADES.

La división sexual del trabajo hace referencia al reparto social de tareas según el sexo- género. Este reparto varía según las sociedades y las épocas históricas pero existe en todas las sociedades que se conocen. El reparto de

30. “Esta actitud de adhesión es una variante de la estrategia de compensación por la que las personas, como respuesta activa a las instituciones, optan por dar un papel privilegiado a aquéllas que le devuelven una imagen mejor de sí y les ofrecen papeles más gratificantes.” (Fernández-Enguita, 1990:126).

tareas no sería tan significativo si no fuera sistemáticamente acompañado de una valoración diferencial, esto es, jerarquizada.

No pretendemos hacer aquí un recorrido histórico de las bases estructurales que dan lugar a la actual situación, ya que los aspectos históricos – sociales, políticos, religiosos y económicos – que han influido y condicionado la estructura de la organización social del trabajo han sido objeto de revisión en innumerables estudios. No obstante, queremos resaltar las teorías que manifiestan – desde una perspectiva de género – que esta situación es “*resultado de un largo proceso de interacción entre el patriarcado y el capitalismo*” (Hartmann, 1994:269). Interacción que se produce entre el patriarcado – estructura básica de todas las sociedades contemporáneas – y la organización capitalista de la industria que coadyuvó a aumentar la subordinación de las mujeres al incrementar la importancia relativa del área dominada por los varones. Éstos aumentaron su control sobre la tecnología, la producción y la comercialización al excluir a gran parte de las mujeres de la industria, la educación y la organización política. Los varones actuaron para fomentar la segregación de los empleos dentro del mercado de trabajo utilizando las asociaciones gremiales y fortaleciendo la atribución del trabajo doméstico a las mujeres. Probablemente, esta exclusión de las mujeres del trabajo productivo es uno de los pilares de su condición subordinada, dada la falta de independencia económica que conlleva.

En los últimos años, hemos asistido a grandes cambios en la estructura de la fuerza de trabajo y en la organización del trabajo remunerado en los países capitalistas modernos. Se ha registrado una creciente internacionalización de la división de trabajo, se han introducido nuevas tecnologías a gran escala, y las economías de estos países han experimentado una considerable desindustrialización que ha venido acompañada por el desarrollo de una economía informacional global. En Europa, estos cambios han ido asociados a niveles altos de desempleo aunque la fuerza de trabajo se ha ampliado y su estructura ha experimentado importantes transformaciones. Un cambio estructural importante ha sido, precisamente, la feminización de la fuerza de trabajo.

El incremento de la participación femenina en el trabajo productivo es un fenómeno de alcance universal que está aumentando el poder de negociación de las mujeres frente a los varones y socavando la legitimidad del dominio de éstos como proveedores de la familia. Mientras que en los países industrializados el porcentaje de participación femenina ascendió desde un 36,7% en 1950 hasta un 41% en 1985, en los países en desarrollo estas cifras oscilan entre el 33,6% en 1950 y el 34,7% en 1985 (Organización

Internacional del Trabajo, 1991). La evolución registrada en el primer grupo de países es fruto de los cambios habidos en la estructura económica y de la terciarización de la economía, es decir, de la extensión del sector servicios, principal fuente de empleo femenino (según la OIT, tres cuartas partes de las mujeres que realizan trabajo productivo lo hacen en este sector). En los países en desarrollo, se observa un estancamiento del número de mujeres que acceden al trabajo productivo. En coyunturas especialmente desfavorables, la exclusión de las mujeres se acentúa y la dedicación a trabajos no reconocidos - contabilizados legalmente como productivos es la tónica dominante.

4.2.2 SEGREGACIÓN OCUPACIONAL.

La distribución de mujeres y varones en la estructura ocupacional es muy diferente. En las estadísticas oficiales españolas existen más de treinta y cinco ramas de actividad económica y dos tercios de las mujeres empleadas están concentradas en cinco de esas ramas, que son: comercio, agricultura, servicios personales y domésticos, educación y sanidad. Dentro de estas ramas de actividad, las mujeres están empleadas en un rango bastante reducido de ocupaciones: dependienta de comercio, limpiadora, empleada administrativa, trabajadora cualificada del sector servicios y profesiones de grado medio (profesoras y enfermeras) son las más feminizadas. A las cuales podemos añadir, en la industria, ocupaciones no cualificadas en los sectores: textil - confección, microelectrónica y alimentación³¹.

La segregación se manifiesta de dos formas diferentes: horizontal (mujeres y varones se distribuyen de manera diferente entre los tipos de ocupaciones del mismo nivel) y vertical (distribución desigual de mujeres y varones en la jerarquía ocupacional). Distintas teorías intentan localizar las causas de esta división de géneros en el mercado laboral a través de factores endógenos (la segmentación del mercado laboral que aprovecha las condiciones

31. Bourdieu, por su parte, aporta la siguiente información: se observa "un incremento de la representación de las mujeres en las profesiones intelectuales o la administración y en las diferentes formas de venta de servicios simbólicos - periodismo, televisión, cine, radio, relaciones públicas, publicidad, decoración -, así como una intensificación de su participación en las profesiones próximas a la definición tradicional de actividades femeninas (enseñanza, medicina ...)" (2000:113). Las mujeres son mayoría entre los cuadros administrativos medios, pero permanecen prácticamente excluidas de los puestos de mando y de responsabilidad, sobre todo en la economía, las finanzas y la política.

sociales específicas de las mujeres para incrementar la productividad, el control de gestión y los beneficios; la consideración de la mano de obra femenina como 'secundaria'; la construcción del concepto de 'cualificación'; la semantización del trabajo femenino como 'ayuda') y exógenos (la oferta laboral femenina condicionada por el trabajo reproductivo, la informacionización, la interconexión y la globalización de la economía) a la organización de la producción. Otras, han apuntado a factores culturales e ideológicos.

Respecto a la segregación horizontal, se argumenta que las ocupaciones definen convencionalmente las tareas 'propias' de uno y otro género, considerándose que hay trabajos remunerados 'femeninos', cuyo ejercicio es adecuado para las mujeres, mientras que otros son impropios de ellas. Estos trabajos no son, como con frecuencia se aduce de forma paternalista, los menos 'duros' de realizar, sino que se trata de trabajos ideológicamente asociados con los que las mujeres realizan en el ámbito doméstico y continúan considerándose, en buena medida, una prolongación de éste: la confección textil, la enseñanza y la enfermería son fiel reflejo de ello. Los trabajos se definen socialmente como masculinos o femeninos y la construcción ideológica de espacios y características diferenciales (véanse cualificaciones, formación, etc) contribuye al mantenimiento de esa estructura diferencial.

Por lo que respecta a la segregación vertical, ésta es fácilmente constatable en la actualidad. Considerando el potencial de efectivos de uno y otro género en la base y en la cúpula de las clases ocupacionales, se puede apreciar que la promoción de las mujeres en sus carreras profesionales es más lenta y laboriosa que la de sus homólogos varones. Según el estudio llevado a cabo por Salido (1996) a partir de los datos de la ECBC (Encuesta de Estructura, Conciencia y Biografía de Clase), "la posición relativa de las mujeres en la estructura ocupacional ha experimentado una mejoría importante, tanto en lo que respecta a sus posibilidades de acceso a los niveles más altos de la jerarquía ocupacional en términos absolutos, como desde el punto de vista del reparto entre los géneros de dichas posiciones" (1996:203).

Sin embargo, si queremos ir más allá de los datos estadísticos - aún negativos para las mujeres aunque en mejoría -, el análisis de la incorporación y promoción de las mujeres al mercado laboral en todos sus ámbitos y niveles nos remite al análisis de las relaciones de poder entre los géneros. La literatura feminista que aborda las conceptualizaciones sobre la problemática del poder incluye como una de las claves la revisión crítica de las formas concretas que asumen las relaciones de poder y de resistencia entre los géneros. De este modo, se asigna un papel central al estudio de las modalidades que asume la resistencia femenina en los diferentes ámbitos sociales, por

considerarla un mecanismo clave en el logro de cambios en las construcciones sociales de lo femenino y lo masculino. Así, se considera la sociedad como un complejo entramado de poderes. Y el poder como una relación antes que como un rasgo individual, existente en tanto se ejerce, imposible de ser 'aprehendido', y presente en todos los ámbitos de la vida social. En esta perspectiva, de corte foucoltiano, el poder es lucha y resistencia y para ello es indispensable la existencia de un otro activo. No hay lugar para un/a protagonista pasivo, es decir, aun desde una posición de subordinación, los actores involucrados en tal relación tienen alguna posibilidad de respuesta y de ejercicio del poder. Así, las luchas de poder presentan una cara de resistencia que genera focos dentro de la propia red de poder, distribuidos en diversos espacios sociales. Desde el feminismo se interpretan como resistencias las luchas que llevan adelante diversos sectores de mujeres para superar la posición de subordinación en la que se encuentran, y para superar los estereotipos que las aprisionan. Estas luchas no suelen ser abiertas y explícitas, sino silenciosas y cotidianas y sería su desenmascaramiento una de las tareas a realizar desde esta perspectiva.

Un espacio de resistencias especialmente relevante es el académico; desde el momento en que se replantea el saber tradicional, se estudia y se investiga con otras categorías de análisis, se logran cambios en el lenguaje y en la producción simbólica que también impactan en la sociedad. Así, la mirada crítica y la vigilancia epistemológica de los Estudios de las Mujeres se constituyen en otra forma de resistencia, y también en otro aporte para modificar las situaciones de subordinación.

A pesar de la participación masiva de las mujeres en los diferentes ámbitos del trabajo remunerado en los últimos años, su protagonismo en los procesos de toma de decisiones o su control de los recursos y las instituciones no ha seguido el mismo ritmo.

4.2.3. EXPECTATIVAS DIFERENCIALES SEGÚN EL GÉNERO.

4.2.3.1 - LA REINCORPORACIÓN DE LAS MUJERES AL ÁMBITO DE LOS SABERES LEGÍTIMOS.

El género es individual, estructural, simbólico y siempre asimétrico. Los estudios sobre la igualdad se centran en el género individual: cómo se pro-

duce la discriminación contra las mujeres en la estructura social, la familia, el sistema educativo o la empresa y en los obstáculos que la organización social del trabajo y la socialización del género femenino provocan con respecto al ingreso y permanencia de las mujeres en este ámbito. Estos estudios explican la reducida representación femenina en los puestos de decisión en relación con estos factores y critican las características de la identidad y de la conducta femeninas, estimuladas por nuestra cultura, que operan en contra de la motivación o de la adquisición de las destrezas necesarias para dedicarse a la ciencia, la política o la ingeniería. Pero, “estas críticas no suelen llegar a descubrir que la división del trabajo según el género y el simbolismo de género del que participa la ciencia son en la misma medida responsables de la escasa presencia de las mujeres en la ciencia y del hecho de que las niñas no suelen estar dispuestas a desarrollar las destrezas y conductas que se consideran necesarias para alcanzar el éxito. Mientras no se considere que ‘el trabajo emocional’ y el ‘trabajo intelectual y manual’ de la casa y del cuidado de los hijos constituyen unas actividades humanas deseables para todos los hombres, el ‘trabajo intelectual y manual’ de la ciencia y la vida pública no parecerán unas actividades potencialmente deseables para todas las mujeres. Es más, las recomendaciones derivadas de la teoría de la igualdad piden a las mujeres que cambien aspectos importantes de su identidad de género por la versión masculina, sin que prescriban un proceso similar de ‘desgenerización’ para los varones. [...] no consiguen descubrir las causas subyacentes de la discriminación contra las mujeres en la ciencia, consistentes en la división del trabajo según el género en la vida social y en la participación entusiasta de la ciencia en la elaboración de los símbolos de nuestra cultura” (Harding, 1996:48).

4.2.3.2- LAS LUCHAS DE LAS MUJERES PARA ACCEDER A LA CIENCIA.

Rossiter, en *Women Scientist in America* (1982), muestra que las luchas de las mujeres a finales del sXIX y principios del XX para acceder a la ciencia se desarrollaron en dos contextos diferentes. Por un lado, las mujeres tuvieron acceso a la educación superior con la justificación de que así podrían criar hijos mejores y, por otro lado, la creciente burocratización de la ciencia y la tecnología norteamericanas permitieron a algunas mujeres de clase media conseguir empleo en el medio científico. Pero la relación entre la educación de las mujeres y sus oportunidades de empleo y de prestigio no era igual que para los varones. “Las oportunidades a disposición de las mujeres

educadas estaban limitadas por estereotipos familiares de género creados por la cultura” (Harding, 1996:54). Por otro lado, una razón apremiante para “dar más oportunidades educativas y laborales a las mujeres fue el fenómeno del enorme incremento, en Europa y en los Estados Unidos, de mujeres ‘redundantes’ o ‘superfluas’, como se denominaba en la Inglaterra del siglo XIX a las solteras” (cf. Harding, 1996:55).

¿Cuáles son las razones de la segmentación de los mercados educativo y laboral? “las estudiosas y estudiosos contemporáneos del papel de las mujeres en la ciencia hacen dos observaciones interesantes respecto a la lógica de ese territorio psíquico de imágenes y estereotipos sexuales señalado por Rossiter. En la revisión de estudios sobre las razones por las que existen muchas menos mujeres que hombres que opten por una educación y una carrera científicas puras, efectuada por Aldrich (1978), se pone de manifiesto que los efectos de los estereotipos de género, que comienzan en la cuna y van acumulándose en la infancia, la adolescencia y la edad adulta, desaniman sistemáticamente a las mujeres y estimulan a los hombres respecto a la adquisición de las formas de pensamiento y los tipos de actividad motriz necesarios para desenvolverse en los trabajos científico, matemático y de ingeniería. La bibliografía muestra que estos tipos de pensamiento y de actividad motriz se presentan a niños y niñas y a personas adultas como destrezas que necesitan los hombres en su vida adulta - con independencia de su ocupación real -, con el fin de convertirse en hombres y seguir siéndolo, mientras que, para las niñas, no sólo son inútiles para su vida adulta, sino que van en detrimento de la percepción que los demás tengan de ellas en cuanto personas femeninas” (Harding, 1996:56).

El estereotipo cultural de la ciencia que describe Rossiter - “dura, rigurosa, racional, impersonal, competitiva y no emocional - está inextricablemente entrelazado con cuestiones relativas a las identidades de género de los varones. Indica que lo ‘científico’ y lo ‘masculino’ son constructos culturales que se refuerzan mutuamente”. Consecuentemente, en la ciencia más que en otras ocupaciones, la presencia de mujeres despierta en la mente de los varones la amenaza de la feminización y el desafío a su propia identidad de género. “La misma existencia del orden del género y del simbolismo de género contribuye, en calidad de causa, al bajo porcentaje de científicas [...] En otras palabras, la identidad masculina de género es tan frágil que no puede consentir que las mujeres igualen a los hombres en la ciencia” (Harding, 1996:57).

Las consecuencias del bajo porcentaje de mujeres científicas sobre la ciencia misma son abundantes e importantes. Por ejemplo, los esquemas de

periorización de la historia social e intelectual (lo que incluye la historia de la ciencia) ocultan tanto las actividades de las mujeres como el efecto de esas actividades en la 'historia de los hombres', de la que se deriva la periorización sesgada (Kelly-Gadol, 1976). "Si, sistemáticamente se excluye, a las mujeres del diseño y de la gestión de la ciencia y se devalúa su trabajo, parece que, en el contexto de la ciencia, ni la asignación de categorías a las personas ni la evaluación de los resultados de las investigaciones son, o pretenden ser, neutrales con respecto a los valores, objetivas e imparciales, en el plano social. En cambio, da la sensación de que este discurso de neutralidad respecto a los valores, objetividad e imparcialidad social está al servicio de proyectos de control social. Una institución que insiste en que ya cumple esos objetivos y puede exhibir sus reglas para hacerlo, ha creado una poderosa herramienta retórica para justificar sus propios sesgos y su adopción por la ley y la política pública, igualmente tendenciosas" (Harding, 1996:60).

4.2.3.3 - ESCOLARIZACIÓN Y ORIENTACIÓN ESCOLAR.

Fernández Enguita (1996) defiende que las normas y valores que se transmiten en la familia son distintos de las normas y valores de las organizaciones productivas y que es la escuela, situada entre la familia y el trabajo remunerado, quien inculca en el alumado las pautas necesarias para su posterior incorporación al mercado laboral. En consecuencia, educar a las hijas para ser 'mujeres de su casa' supone alejarlas del mundo y la lógica productiva. En esta línea, Teresa Torns plantea la hipótesis de que la ideología dominante contribuye a adscribir los sujetos masculinos a la esfera de la producción y los sujetos femeninos a la reproducción. La socialización diferencial de género recibida vehicula esas adscripciones que, desde la óptica del principio de rendimiento, se convierte en desigualdad, al sólo contabilizar económicamente y priorizar socialmente las actividades y las actitudes ligadas a la esfera de la producción (1996:139). De donde se deriva que deberíamos profundizar en el análisis de la existencia de una mayor o menor socialización de las mujeres de las clases populares hacia el trabajo productivo.

Ahora bien, el talón de Aquiles de la educación de las mujeres se encuentra en la orientación escolar y profesional, afirma Fernández Enguita. A pesar de la lucha por la igualdad, las mujeres no sólo tienen menos oportunidades de empleo, sino que tienen oportunidades distintas a las de los varones. "Se trata, simplemente, de que la sociedad, los empleadores, los va-

rones que forman familias con ellas y, en la mayor parte de los casos, también las propias mujeres, ven ciertas ocupaciones como más adecuadas para su sexo y otras como inadecuadas o menos adecuadas. Incluso quienes no comparten la bondad de este estado de cosas pueden pensar que, no obstante, es lo que hay y se debe partir de ello a la hora de tomar las propias decisiones” (1996:127).

A través de la doma del cuerpo se imponen las disposiciones más fundamentales, las que hacen a la vez propensos y aptos para entrar en los juegos sociales más favorables al despliegue de la virilidad: la política, los negocios, la ciencia, etc. Una herramienta fundamental para ello es la educación primaria, la cual estimula muy desigualmente a los chicos y a las chicas a introducirse en esos juegos y privilegia, en el caso de los chicos, las diferentes formas de dominación. Numerosas investigaciones muestran que, desde la primera infancia, los niños son el objeto de *expectativas colectivas* muy diferentes según su sexo y que, en situación escolar, los chicos son objeto de un trato privilegiado. Los profesores les atienden más, les preguntan más, les interrumpen menos y participan, en consecuencia, más en las discusiones generales (Bourdieu, 2000:75).

La igualación de las posibilidades de acceso y de las tasas de representación no deben enmascarar las desigualdades que subsisten en el reparto entre los diferentes currículos escolares y, por la misma razón, entre las posibles carreras y el mismo principio de división se sigue aplicando, en el seno de cada disciplina, al asignar a los hombres lo más noble, lo más sintético, lo más teórico, y a las mujeres lo más analítico y lo más práctico. La misma lógica determina el acceso a las diferentes profesiones y a las posiciones en el seno de cada una de ellas. Tanto en el trabajo como en la educación, los progresos de las mujeres no tienen que disimular los adelantos correspondientes de los varones, que hacen que, al igual que en una carrera de obstáculos, la estructura de las separaciones se mantenga.

4.2.4. CONFIGURACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS EN FUNCIÓN DE LA POSICIÓN SOCIAL DE ORIGEN.

El comportamiento ante el sistema escolar de los diferentes grupos de jóvenes ha de entenderse, señala Martín Criado (1998), como función de la relación entre dos sistemas de relaciones:

Por un lado, un determinado estado del sistema escolar, que no es sino la congelación momentánea en una estructura de la confrontación de estrate-

gias de los diversos grupos sociales en torno a la escuela - clases sociales que se benefician de la escuela, cuerpos de profesionales, relación con sistema productivo, intervenciones estatales...-.

Por otro, la producción de los agentes que van a la escuela: producción determinada por la historia familiar anterior de relación con el sistema escolar, por la trayectoria y posición actuales e incorporadas (disposiciones, *habitus*...) que funcionan en forma de capital lingüístico y cultural, pero también como 'sentido de la orientación', expectativas diferenciales de estudios, etc. y que suponen formas distintas de utilización del sistema escolar.

Estos dos sistemas de relaciones se modifican mutuamente³²: cambios en el sistema escolar producen cambios en las estrategias y disposiciones de los agentes (sobre todo, a medida que crece su centralidad en las estrategias de reproducción social). Y los cambios de estrategias y disposiciones afectan al sistema escolar.

Así, el mayor acceso a la escolarización de un número creciente de capas sociales transforma todo el sistema de enseñanza: desvalorización de los títulos conseguidos, confrontación de los profesores a alumnos distintos - con consecuencias en el tipo de pedagogía exigida, en los filtros, etc.-, diferenciación del mercado de títulos - consecuencia de las estrategias de oferentes y demandantes de capital escolar por revalorizar los títulos -, etc.

Bourdieu y Passeron argumentan que la constitución de las expectativas de las personas se realiza en función de sus probabilidades objetivas de éxito. Según esta teoría, las probabilidades de éxito en ámbitos determinados no se distribuyen equitativamente por la estructura social, sino que están en función de la posición de partida - de la disposición de capital económico, cultural, simbólico y social-. Y estas probabilidades objetivas, que constituyen la experiencia de varias generaciones, van a interiorizarse en el *habitus* de los sujetos en la forma de expectativas subjetivas que anticipan de forma realista los obstáculos mayores o menores que se van a encontrar objetivamente en sus proyectos de promoción social. Así, las ambiciones educativas menos elevadas de los que están situados en las posiciones inferiores de la estructura social no serían tanto el resultado de una apatía o desmotivación, como la incorporación en el *habitus* de la escasez de probabilidades objetivas de la promoción mediante la escuela.

32. La modificación mutua de los dos sistemas de relaciones se debe al hecho de que su diferenciación es puramente analítica, con el fin de explicar las estrategias de un grupo de agentes en un momento determinado -para lo que hemos de distinguir entre el grupo de agentes y el campo donde realizan la estrategia-.

II. METODOLOGÍA

CARMECA GÓMEZ BUENO

Para acercarnos a nuestros objetivos generales: averiguar cómo se construyen las identidades de género en el seno de las configuraciones familiares y cómo se produce el éxito académico de las chicas procedentes de familias sin capital cultural de partida, estudiaremos 'configuraciones familiares' concretas que son resultado de la interdependencia entre una serie de procesos para, con posterioridad, resituar esos casos singulares en el interior de los procesos generales que marcan las condiciones de posibilidad y de probabilidad de un tipo de configuraciones familiares u otro.

La dificultad de esta tarea queda reflejada en las decisiones que hay que tomar respecto a qué estudiar y cómo hacerlo, en una situación tan compleja en la que hay gran diversidad, y en la que cualquier elemento particular de la configuración se ve afectado por una multitud de dinámicas. La selección de una u otra técnica de producción de datos tiene importantes repercusiones sobre los resultados de la investigación. De igual modo, la selección de la información 'pertinente' y el consiguiente rechazo de lo que se considera poco relevante, superfluo o 'distorsionador' afectará a esos resultados. Ambas selecciones están guiadas inevitablemente por la teoría -también por la ideología- de la investigadora o investigador. La principal herramienta con la que contamos para reducir sus efectos sobre la información producida y, consecuentemente, sobre las conclusiones del estudio es la revisión crítica de los discursos producidos en las diferentes situaciones y la intersubjetividad que aporta el trabajo en equipo.

En este capítulo, exponemos detalladamente lo que ha sido el proceso de investigación con un doble objetivo: primero, posibilitar al lector la interpretación y valoración de la información producida y las conclusiones elaboradas, es decir, la validez de los materiales e interpretaciones aquí presentados, y, segundo, servir de referencia didáctica a futuros investigadores e

investigadoras. Para ello, revisaremos las diferentes fases que hemos ido cubriendo a lo largo del proceso: la revisión bibliográfica, las entrevistas exploratorias y las reuniones con expertos; la elaboración de los criterios de selección de los informantes y los guiones de entrevista; las tareas de contactación; y, el trabajo de campo: estrategias para la presentación de la investigación y selección de los espacios. Las transcripciones, el diseño de los esquemas de análisis y los análisis individuales y conjuntos que posibilitan la elaboración de conclusiones y la redacción del presente informe.

1. FASES INICIALES DEL PROCESO: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA, ENTREVISTAS EXPLORATORIAS Y REUNIONES CON EXPERTOS

En primer lugar, el grupo de investigación realizó una extensa revisión de la literatura sociológica relacionada con el objeto de estudio, enmarcada en los siguientes temas:

Primero, revisión de las teorías que ponen en relación el medio familiar con el medio escolar, haciendo especial hincapié en las teorías que atienden a los mecanismos que operan en el seno de ambas instituciones.

Segundo, teorías sobre la evolución de la relación entre los géneros. El dispositivo de sexualidad analizado por Foucault o el dispositivo de feminización revisado por Varela son algunas de las herramientas conceptuales que pretendemos aplicar al análisis de las relaciones diferenciales que alumnas y alumnos mantienen con el sistema educativo.

Tercero, teorías sobre el proceso de configuración de las identidades de género en las familias de origen. El grado de diferenciación de roles entre los cónyuges (o pareja), el trabajo productivo y/o reproductivo de las mujeres, los tiempos y espacios dedicados y/o permitidos a los hijos/as, las prohibiciones y libertades, los tipos de ocio preferidos y practicados son elementos analíticos de sumo interés para los objetivos de nuestra investigación.

Cuarto, teorías sobre el éxito o fracaso académico como formas de etiquetaje que una institución burocratizada impone sobre los comportamientos y las acciones del alumnado.

Quinto, búsqueda de datos empíricos que ilustren el rendimiento académico diferencial según el sexo del alumnado y la rama de estudios.

Sexto, revisamos concienzudamente la información producida en las investigaciones precedentes con el fin de elaborar buenos guiones de entrevista que nos permitieran completar la información que poseíamos sobre cada configuración familiar y profundizar así en los análisis y la comprensión

de los fenómenos estudiados. La producción de información supone grandes costes no sólo económicos, sino también sociales y temporales. Como, generalmente, en el curso de una investigación no da tiempo de explotar al máximo la información producida, su re - explotación en sucesivas investigaciones nos parece una práctica muy apropiada.

Por último, estuvimos alertas a toda aquella literatura que, aun no estando cubierta por los epígrafes anteriores, pudiera ofrecernos elementos de análisis - bien fundamentados - que nos ayudaran a entender cómo se conforman esas identidades diferenciales y ese juego segregado de cara al sistema educativo.

Ahora bien, ¿cómo seleccionar la bibliografía más idónea, más adecuada a los objetivos marcados?, ¿Cómo asegurarnos de que no nos habíamos dejado referencias centrales sin consultar? Las entrevistas exploratorias son una buena estrategia para llevar a cabo estas tareas. De modo que nos pusimos en contacto tanto con el CIDE como con el Instituto de la Mujer de Madrid para saber si habían financiado alguna investigación del mismo tipo y si era posible tener acceso a los informes de resultados. Como estos organismos también elaboran datos, les pedimos información sobre el rendimiento académico según el sexo. Jesús Cerdán, Monse Grañeras, José Luis Gordo y Ana Mañeru fueron nuestros contactos en estos centros, con ellos mantuvimos interesantes entrevistas e intercambiamos puntos de vista, información, referencias bibliográficas, datos...

Nuestra¹ trayectoria investigadora nos facilitaba el abordaje del tema del rendimiento académico pero, respecto al tema de la construcción de las identidades de género, nos sentíamos más inseguras y nuestro escueto presupuesto no nos permitía realizar grandes alardes inversores. Así pues, centramos nuestra atención en los expertos que teníamos más próximos: Enrique Martín Criado, profesor de Sociología de la Educación de la Universidad de Sevilla; Fernando Fernández-Llébrez, profesor de Historia de las Ideas y Formas Políticas, Aurelia Martín Casares, profesora de Antropología de las Sociedades Complejas y Carmen Gómez Berrocal, profesora de Psicología Social. Estos últimos, de la Facultad de Ciencias Políticas

1. Nuestro equipo de Investigación está compuesto preferente y mayoritariamente por mujeres; las informantes también han sido mujeres en mayor número. Cuando nos encontramos redactando este informe nos resulta difícil hacerlo en masculino, en tanto supondría ignorar o silenciar este aspecto. Por ello -y con el acuerdo de los varones- emplearemos el femenino como genérico para referirnos tanto a las investigadoras como a las informantes.

y Sociología de la Universidad de Granada -igual que nosotras-, tuvieron la amabilidad de asistir a algunas de nuestras reuniones de investigación para, después de haberse leído las primeras versiones de este informe, discutir con nosotras sobre el tema. Es decir, entre el profesorado más próximo encontramos expertos ciertamente interesados en el tema de investigación y con grandes recursos teóricos y metodológicos que aportarnos.

2. EL ENFOQUE TEÓRICO O LA ELABORACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

La problemática es una fase del proceso de investigación, en terminología de Quivy y Campenhoudt (1992), que se refiere a la adopción de una perspectiva teórica para tratar de conseguir los objetivos de la investigación. Según estos autores, la elaboración de la problemática se suele llevar a cabo en tres etapas: la primera, consiste en aprovechar las lecturas y las entrevistas estableciendo relaciones entre ellas y eligiendo la orientación que el equipo considere más pertinente - o elaborando un nuevo enfoque que trascienda a los precedentes-. La segunda etapa consiste en confrontar puntos de vista, considerando las convergencias y las divergencias y procediendo así a un análisis lógico de sus implicaciones. En la tercera etapa se aclara el marco conceptual que caracteriza a esa problemática (1992:85). Este marco teórico constituye el fundamento de la siguiente etapa: la estructuración o formulación de hipótesis.

Una vez formuladas las hipótesis de trabajo - que se derivan del marco teórico - (ver capítulo uno), procede elaborar el listado de datos requeridos (ver guión de entrevistas más adelante, en este capítulo) y seleccionar la perspectiva metodológica y la técnica de producción de datos más adecuada a tal fin.

3. LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

La perspectiva metodológica histórico-constructivista se sirve de técnicas cualitativas para aproximarse al ámbito de la realidad social objeto de estudio. Estas técnicas tienen por objeto el estudio de los niveles de la realidad social que hacen referencia a los discursos: universos simbólicos, relaciones de sentido en las vivencias de las personas, imágenes sociales de sujetos y grupos. En relación a nuestro objeto de estudio, la perspectiva cualitativa nos

permite analizar las diferentes visiones y formas de dar sentido a las prácticas educativas diferenciadas según el género así como al éxito académico, la elección de estudios... que aparecen en configuraciones familiares situadas en contextos sociales y geográficos diferenciados. Aunque nos centramos en el nivel de la realidad discursivo, no dejamos de lado el nivel material de los procesos sociales (condiciones socio - económicas de vida, oferta educativa local, características de los mercados de trabajo locales, etc) donde están inmersas las alumnas y alumnos, ya que es en referencia a estos procesos como ellos construyen sus formas de percibir y valorar las diferencias de género y la relevancia de los títulos escolares. En definitiva, nuestra perspectiva de interpretación sociológica de los discursos, se comprende mejor en palabras del profesor Ortí:

"[...] De aquí que las interpretaciones sociológicas del discurso, sean interpretaciones pragmáticas que buscan relacionar lo que el sujeto dice con su articulación en el campo de las prácticas sociales efectivas [...] desde el punto de vista de unos determinados objetivos de la investigación sociológica en curso. Lejos de reducir al sujeto que habla a un simple sujeto de la lengua - pansemilogismo - o a un sobredeterminado sujeto del deseo - como en la terapia psicoanalítica - el análisis sociológico o pragmático del discurso, ha de referirlo en último término a los procesos y conflictos reales de la situación histórica que lo engendra y lo configura. La especificidad del habla no depende - como dice Paul Ricoeur - de que los sujetos combinen unos signos, sino de que los combinen de forma específica en un discurso significativo. Por tanto, reducir el habla a la combinación de signos, es reducir la significación al significado, infravalorando que la producción y reproducción de una frase por un individuo es siempre un hecho social concreto que tiene lugar en el seno de relaciones sociales determinadas donde ese producto cumple una función precisa: producir un efecto que se inscribe en el conjunto de las prácticas sociales" (1992:184).

4. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO: DEFINICIÓN Y CONTACTACIÓN

Definimos nuestra población objeto de estudio como familias urbanas de clase educativa baja (con titulación igual o inferior al graduado escolar), trabajo manual y residencia en los barrios periféricos de Granada. Estas familias debían tener hijos/as con buenas calificaciones escolares y edades comprendidas entre los 14 y los 18 años. Como estamos en una segunda fase de

una línea de investigación iniciada con anterioridad, contamos con dos poblaciones: una de seguimiento y otra de nueva selección.

4.1 - FAMILIAS DE SEGUIMIENTO

Estamos ante una investigación que tiene entre sus objetivos realizar un seguimiento de las familias entrevistadas anteriormente con motivo de otra investigación para el CIDE².

La definición de la población objeto de estudio coincide, en principio, con la empleada en aquella ocasión, a saber: familias de clase obrera urbana, con titulación igual o inferior al graduado escolar, trabajo manual y residencia en los barrios periféricos de Granada. Estas familias debían tener hijos/as con buenas calificaciones escolares y edades comprendidas entre los 10 y los 14 años en el momento de la primera aplicación (curso 1996-97). Este colectivo tiene ahora (curso 1999-2000) entre 13 y 18 años, y, algunos de ellos han realizado ya el tránsito de secundaria a bachillerato o ciclos formativos. Son estas familias las que centran nuestra atención en un primer momento.

Sin embargo, no todas las familias de la primera aplicación van a ser objeto de una segunda contactación por varios motivos: bien porque el rendimiento académico de las chicas no era ni mucho menos brillante (f14, f16, f18, f19 y f20)³, bien por problemas psicológicos de alguno de los cónyuges (f5), bien porque la primera entrevista resultó en extremo complicada - alguno de los padres no quería colaborar o lo hizo porque se había creado una relación de compromiso demasiado formal que no favorecía la comunicación en situación de confianza- (f13 y f15), bien por ser claramente de clase media, como nos ocurrió con f1. De este modo, la muestra inicial quedó reducida de 20 a 11 configuraciones familiares, tal y como se muestra en la siguiente tabla⁴:

2. Martín Criado et al, *Prácticas educativas familiares en la clase obrera urbana y su influencia en la dinámica escolar, 1997; Clase obrera y escuela, 2000.*

3. En la primera fase, la numeración de las familias trataba de reflejar el rendimiento académico de mejor (f1) a peor (f20).

4. Los datos de la tabla han sido anonimizados siguiendo las convenciones tomadas en la investigación precedente. Así los nombres han sido cambiados, los teléfonos y direcciones de contacto suprimidos y los números asignados a cada configuración familiar mantenidos.

Tabla 1: FAMILIAS DE SEGUIMIENTO

	PROGENITORES	OCUPACIÓN	HIJAS/O	BARRIO	
(f2)	Antonia y Manuel	Él: Ferrallista Ella: Trabajo (T.R.) reproductivo	2 hijas de 14 y 2 años y 1 hijo de 10	La Paz	19/7/99 * 19'00 h
(f3)	Miguel y Mar	Él: Maquinista Ella: T.R.	2 hijos de: 16 y 14 y 2 hijas de 15 y 11	Churriana	2/7/99 * 19'00 h
(f4)	Lina y Alberto	Él: Cocinero Ella: limpiadora	2 hijas: 17 y 15	Armilla	28/9/99 * 18'00 h
(f6)	Paco y Lola	Él: Fontanero Ella: Limpiadora	1 hijo: 22 y 1 hija: 16	Zaidín	17/6/99 * 19'30 h.
(f7)	M ^a Angustia y Zacarías	Él: Taxista Ella: Camarera de planta de hospital	Hijo 17 Hija 15	Almanjáyar	9/6/99 * 11'00 h f7h15/7/99
(f8)	Pepa F Monoparental	Ella: Trabajo reproductivo	3 hijos: 25, 16 y 13 años	Cambio de domicilio	llocalizable
(f9)	Antonia y Marciano	Él: Carpintero Ella: T.R.	2 hijas de 15 y 11 años	Armilla	9/6/99 * 19'00 h.
f10)	Carmela y Baldomero	Él: Hostelería Ella: Confección	Hija 15 y 2 hijos de 13 años	Armilla	25/6/99 * 20'00 h.
f11)	Inés y Jesús	Él: Electromecánica Ella: T.R.	3 hijas de 23, 19 y 13 años	La Chana	22/05/00*
f12)	M ^a Salud y Pepe	Él: Vendedor Ambulante Ella: T.R.	7 hijos 24, 22, 19, 16, 14, 12 y 10 años	Churriana	llocalizable
f17)	Anastasio y Martina	Él: Vendedor Ella: T.R.	1 hijo, 15 y 1 hija: 13 años	La Chana	13/7/99 * 19'30 h

Aunque, en general, la contactación con estas familias fue un éxito, aún nos fallaron dos, en esta ocasión, por cambio de domicilio. De este modo, el número de familias de seguimiento entrevistadas fue de nueve.

La relación de confianza y respeto mutuo que se generó en la primera visita ha facilitado enormemente el trabajo de seguimiento. Estas familias no mostraron ningún problema para colaborar con nosotras, aunque sí muestran sus dudas en cuanto a la utilidad de sus experiencias y discursos de cara a una investigación. No obstante, pueden diferenciarse estrategias diferentes en los padres según sea la trayectoria académica de sus hijos e hijas: cuando la trayectoria académica de sus vástagos ha mantenido el buen rumbo, el orgullo de los padres se manifiesta en sus ganas de hablar con la entrevistadora o el entrevistador. El logro de sus vástagos lo hacen suyo y se explayan largamente en relatar sus experiencias. En el caso contrario, cuando los hijos/as se muestran cada vez más reticentes y distantes al medio escolar, entablar y centrar la conversación en este tema se hace más difícil. El discurso deriva, en estos casos, en acusaciones hacia el centro escolar y sus profesores.

Cabe hacer una reflexión respecto al trabajo de seguimiento. De un modo bastante generalizado, las familias se sienten, en principio, cuestionadas, vigiladas, como sometidas a una prueba de veracidad. Al tratarse del seguimiento de la escolaridad de sus vástagos, al entrevistador/a le era imprescindible repetir algunas de las preguntas que se hicieron en la primera entrevista - dado que debía confirmar la información clave sobre la configuración familiar, la cual, por supuesto, podía haber cambiado en los tres años transcurridos -. Era, pues, importante saber si la familia seguía teniendo el mismo número de hijos o si este había sufrido alguna variación, si seguían compartiendo el hogar con la abuela materna, el tío, si la situación laboral de la madre o el padre había variado... etc. Bien, pues este recuerdo de la situación de la familia era vivida por los informantes, en ocasiones, como una prueba de 'control de la veracidad de sus informes' lo que les hacía sentirse incómodos ante nuestra presencia. Detectada esta actitud, a la entrevistadora o entrevistador le resta la labor de hacer comprender el objeto de estas preguntas, orientando la explicación hacia la búsqueda del cambio en la familia.

Una complicación añadida supuso nuestro interés en entrevistar también a algunas de las hijas o hijos de estas familias, al que nos había servido de enlace en la primera entrevista, es decir, el que tenía un mejor rendimiento académico en aquel momento. La contrastación de información con un nuevo informante puso de nuevo en guardia a los padres que no quieren ser puestos en evidencia por sus hijos. Son conscientes de que éstos pueden re-

latar sus vivencias familiares y académicas de un modo muy diferente, incluso contradictorio, a sus progenitores.

Estas incidencias, que se producen en todo trabajo de campo, afectaron mínimamente a la composición de la muestra, pero lo hicieron. No obstante, la estrategia de entrevistar a padres e hijos inquietó, tal vez más, a las familias nuevas que a las de seguimiento.

4.2 LAS NUEVAS FAMILIAS

Nos propusimos explotar nuestras redes sociales (contactos con familias sin capital escolar, por un lado, y con APAs, profesores y equipos de dirección de centros escolares por otro) para plantearles nuestra investigación e ir afianzando las relaciones de confianza necesarias para plantear entrevistas en profundidad continuadas. Empleamos esta técnica dirigida a las diferentes poblaciones implicadas en el estudio: padres/madres e hijos/os.

Tras varios intentos de selección inicial de los progenitores, vimos con claridad que la vía más fructífera y apropiada consistía en centrar la búsqueda en los 'buenos alumnos/as'. Necesitábamos contactar con once nuevas familias para completar las entrevistas realizadas a las familias de seguimiento y, los contactos directos con las familias conocidas no se ajustaban a los criterios de selección establecidos. Somos conscientes de la gran influencia que puede ejercer la forma de contactación en los discursos a producir y, consecuentemente, en las conclusiones que de ahí se pudieran derivar.

Recurrir a instituciones para contactar con familias es una práctica habitual en investigación social y eso fue lo que hicimos nosotros. En nuestro caso, el sesgo derivado de este modo de contactación no nos parece relevante por la siguiente razón: buscábamos alumnas y alumnos con buen rendimiento académico y el único indicador que manejamos es el de las calificaciones académicas concedidas por los docentes. Consecuentemente, en este caso los criterios manejados por los profesores y profesoras para la asignación de calificaciones cabe suponer que coincidirán con los criterios empleados por ellos mismos para localizar a las 'mejores' alumnas y alumnos del centro.

Con esta certidumbre, comenzó nuestra andadura por los centros de secundaria / institutos de la periferia de Granada. Comenzamos por centros que tienen escolarizados alumnos procedentes de familias obreras. Este es el caso del 'Centro 1', de donde seleccionamos, con el asesoramiento de la Directora de Secundaria, a dos niñas y un niño. Nos fue imposible localizar a

los padres de uno de ellos para solicitar, primero, su autorización para entrevistar al chico y, segundo, su colaboración. Este centro era muy especial: se trata de un internado, regentado por religiosos, que acoge a alumnas y alumnos procedentes de familias con problemas. Pudimos entrevistar a dos chicas y a la madre de una de ellas; la otra, no tenía ningún trato con su madre, se había criado en internados.

Tabla 2: ALUMNOS SELECCIONADOS DEL CENTRO 1 (LA CHANA)

PROGENITORES	OCUPACIÓN	HIJAS e HIJOS	CONTACTACIÓN
F20 Carla	Trabaja en restaurante. Separada	Yaya, 15 años	Martes* 15/6/99 18'00 h.
F21 Desconocidos - Internado	-----	Reyes, 15	Jueves, 17/6/99; 12'00 Segunda entrevista en septiembre
F22 Rafael	Agricultor	Rafa, 15	No, imposible contactar cónyuges

Como se observará a lo largo del informe, hemos mantenido la numeración de las familias que aparece en las tablas de contactación. Esto nos permite calibrar las dificultades que conlleva el trabajo de contactación cuando se trata de inmiscuirse en las familias, contrastar sus opiniones, hacer entrevistas conjuntas (con los progenitores) y separadas (con hijas o hijos), observar interacciones y prácticas tanto educativas como discursivas. Así, las familias del 2 al 17 son familias de seguimiento que mantienen el número que se les asignó inicialmente y las familias del 20 en adelante son familias nuevas que mantienen el número de orden en que fueron contactadas. Los huecos en la numeración indican los intentos fallidos: familias ilocalizables o que se negaron a colaborar por diferentes razones. Consideramos que esta información puede ser de utilidad en tanto que las fases de selección y contactación de las familias son delicadas y, su no adecuada realización, puede introducir grandes sesgos en la investigación.

Continuamos con nuestro recorrido por los centros de secundaria de

Granada. Después del 'Centro 1' dirigimos nuestra atención a otros institutos de la periferia de Granada y procedimos, con ayuda de los directores/as, jefes de estudios y/o profesores/as, a la búsqueda de buenos alumnos/as cuyos padres fueran de clase educativa baja. Estos profesionales nos permitieron revisar las calificaciones académicas por un lado, y las fichas del alumnado, por otro. Nosotras fuimos cotejando información y seleccionando familias que se ajustaban a nuestros criterios de selección de los informantes. Anotamos la información necesaria para ponernos en contacto con las familias, tal y como aparece en las tablas (más teléfono y, cuando no había, la dirección). De este modo, seleccionamos a un gran número de posibles colaboradores:

Tabla 3: ALUMNADO SELECCIONADO DEL INSTITUTO 2 (ZAI DÍN)

PROGENITORES	OCUPACIÓN	HIJAS/OS- Rendimiento		DIRECCIÓN	Contactación
F24 Natalia	Vendedor-Trabajo Reproductivo	Laura, 1º B -L/ Natalia, COU	Notable Sobresaliente	Ogijares	Sí, F24: 16/6/99 F24h: 5/7/99
F25 Estela	Pintor -T.R. (Peluquería en casa)	1º B. LOGSE	Notable	Granada	Hija sí (f25h) * Madre: no tiene tiempo
F26 Elena	Electricista /T.R.	1º B. LOGSE	Sobresaliente	Huétor	llocalizable
F27 Mª José	Mecánico Trab.Reproductivo	COU	Notable	Granada	llocalizable
F28 Sonia	Albañil /TR	COU	Sobresaliente	Granada	No colaboran
F29 Francisco	Albañil /TR	COU	Not-Sobresaliente	Granada	No colaboran
F30 Antonia	Mecánico /TR	COU	Notable	Granada	No

Tabla 4: ALUMNADO SELECCIONADO DEL INSTITUTO 3 (ZAIDÍN)

	PROGENI-TORES	OCUPACIÓN	HIJAS/OS-Rendimiento	DIRECCIÓN	Contactación
F31	Álvaro	Pintor/TR	3ºESO	Granada	No colabora
F32	Estela	Empleado telefónica /TR	3ºESO	Granada	No
F33	Linda	Agricultor / TR	4ºESO	Dílar	Si,F36: 23/6/99 F36h: 7/7/99

Tabla 5: ALUMNADO SELECCIONADO DEL INSTITUTO 4 (CENTRO)

	PROGENI-TORES	OCUPACIÓN	HIJAS/OS-Rendimiento	DIRECCIÓN	Contactación
F34	Mónica	Obrero/ Trabajo Reproductivo	1º B LOGSE	Granada	No autorizan entrevista a padres. Sí entrevista la hija en un lugar diferente a la casa.
F35	Melani	Obrero / T.R.	1ºB LOGSE	Granada	No Contestan
F36	Gabriela	Albañil / T.R.	1ºB LOGSE	Huétor-Santillán	Si, F36 23/6/99 F36h: 7/7/99; 12'00h
F37	Vanesa	Mecánico /T.R.	1º B LOGSE	Granada	Contestador
F38	Rocío	Fimesa /T.R.	1º B LOGSE	Pulianas	llocalizables

Tabla 6: ALUMNADO SELECCIONADO DEL INSTITUTO 5
(CARRETERA DE MARACENA)

	PROGENI- TORES	OCUPACIÓN	HIJAS/OS- Rendimiento	DIRECCIÓN	Contactación
F39	Antonio	Ferroviario /TR	3º ESO	Pinos -Puentes	Sí *
F40	José	Peón Albañil /TR	4ºESO (10 Sobr)	Maracena	No
F41	Carmen	Albañil/ TR	4ºESO	Maracena	No
F42	María	Policía/TR	1ºB LOGSE Sobr	Granada	Sin teléfono Interesante. 5 hermanos. llocalizables
F43	Patricia	Paro/TR	4ºESO, Sobr.	Maracena	No
F44	Mercedes	Autónomo /TR	1ºB LOGSE	Maracena	No
F45	Esther	Celador /Aux. Enfermería	1ºB LOGSE	Granada	No
F46	Socorro	Conductor/TR	2ºB LOGSE	Maracena	No

Las familias con números del 47 al 53 fueron contactadas con posterioridad y a través de las redes de los investigadores; son el resultado de los primeros intentos de localización de familias que reunieran los requisitos especificados que finalmente logramos. Por ejemplo, f52 es una trabajadora del servicio doméstico en casa de un conocido y f53 son los porteros de un colegio concertado que nos presentó un colega.

Si sumamos las familias que contactamos a través de la explotación de las redes personales y las que conseguimos a través de los institutos y centros de secundaria aquí enumerados, se puede observar cuál es la composición de nuestro *corpus empírico*. Contamos, pues, con nueve familias de seguimiento y con once nuevas. De las nuevas, sólo dos se pudieron hacer con las

hijas: f21 porque se ha criado en internados y f25 porque su madre no tenía tiempo. De éstas, sólo la primera será objeto de un análisis detallado. También quedan excluidas la f51 y la f53 por no tener éxito académico y aportar información poco clara. Concretamente, la entrevista con la madre de f53 – portera en su lugar de trabajo – fue poco interesante; las interrupciones constituyen su característica más relevante.

En consecuencia, destaca el hecho de que cuando la contactación no se hace a través de centros educativos sino a través de redes relacionales diversas, la concepción del éxito académico se relativiza de tal manera que se concibe como tal aun cuando objetivamente es lo más distante a su definición que se pueda imaginar.

5- PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Presentamos nuestra investigación en reuniones o citas con los responsables de los centros mencionados y, después, a los padres. En ningún caso procedimos a realizar entrevistas a los alumnos sin el consentimiento expreso de sus progenitores.

Exponíamos nuestra investigación como un estudio sobre la transformación de la familia española en los últimos 30 años. Les comentábamos nuestro interés en analizar la relación entre la familia y el centro educativo. Hacíamos referencia a la centralidad que está adquiriendo la escolarización en la vida de las familias y en el mercado laboral. Les planteábamos que la escuela es una exigencia nueva para muchas familias, que introduce un montón de tensiones no sólo para los hijos, sino también para los padres y para la dinámica familiar. En especial, para aquellos padres -continuábamos- que no han tenido estudios. La escuela, como casi todo, es una cuestión de estar familiarizado con el ambiente, de conocerlo: por ello, los padres que han estado mucho tiempo en instituciones educativas tienen ventajas de partida respecto a los que han tenido unos estudios mínimos a la hora de poder ayudar a sus hijos y de poder afrontar las exigencias escolares. Para estudiar este cambio es para lo que estamos haciendo la investigación. Y, para ello, nos queremos centrar en un grupo que nos parece muy significativo: el de los padres que, teniendo solamente unos estudios elementales, tienen unos hijos que, a pesar de la desventaja de partida, consiguen sacar buenas notas.

Este fue, aproximadamente, el discurso empleado para presentar nuestra investigación tanto a los responsables de las instituciones educativas como a los padres, con modificaciones para adecuar el discurso al interlocutor.

Pero, la idea consistía en plantear la investigación de la manera más amplia posible, evitando así la preparación de discursos alejados de la realidad, al tiempo que tratábamos de transmitir una valoración positiva por esos padres sin capital escolar que les permitiera sentirse legitimados para colaborar con nosotros con total confianza.

En el primer contacto, les planteábamos también la necesidad de mantener otra entrevista con su vástago más brillante respecto a los estudios. De manera que, si alguien se decidía a colaborar, no se encontraría con sorpresas ulteriores.

6- TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE DATOS

La técnica de investigación empleada para la producción de los datos fue la entrevista. En la situación de entrevista el *yo* de la comunicación es un "yo especular o directamente social que aparece como un proceso en el que - como ya señaló George H. Mead - el individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino indirectamente en función del otro generalizado, esto es, desde el conjunto de puntos de vista particulares de otros individuos miembros del mismo grupo, o desde el punto de vista generalizado del grupo social al que pertenece" (Alonso, 1998:226). Esta concepción de la técnica tiene importantes implicaciones metodológicas: nos aparta del individualismo metodológico para situarnos en la línea del constructivismo social. En cuanto a las posibilidades de generalización de los análisis, es decir, a la validez externa de las conclusiones a partir de ellas extraídas, nos marca los límites de generalización en torno a los grupos de pertenencia y de referencia de los sujetos entrevistados.

Al hablar de entrevistas en profundidad, normalmente, nos referimos a entrevistas no directivas. Sin embargo, éstas pueden crear gran ansiedad en los entrevistados poco habladores. Para evitar esto y, especialmente al comienzo de las entrevistas, son más eficaces las preguntas claras y concretas aunque con ellas se corre el riesgo de obtener respuestas breves y tajantes, del tipo sí/no. El directivismo en nuestras entrevistas dependería, pues, de la forma de desarrollarse la misma pero, en cierto grado, nos parecía útil y lo emplearíamos. Además, dada la gran cantidad de información que necesitábamos reunir, nos era imprescindible contar con un guión de entrevista, al que nos ajustaríamos más o menos según las características del interlocutor. En definitiva, empleamos un tipo de entrevista semidirectiva y estructurada. La definición de la situación fue muy clara desde el principio: comunicamos de

antemano nuestra intención de grabar las entrevistas –definidas como de investigación –, durante su desarrollo empleamos pequeñas fichas con el guión de entrevista para asegurarnos de recopilar toda la información necesaria y asistimos a ellas con libros juveniles y/o novelas como obsequio.

Consideramos relevante hacer dos últimas anotaciones sobre el trabajo de campo: el género de los entrevistadores y el momento de realización de las entrevistas. Este equipo de investigación está formado, principalmente, por mujeres. Como la investigación está centrada en el rendimiento académico de las chicas (mejores alumnas que sus homólogos varones), quien realizara la entrevista debía ser también chica. Entrevistar a alumnas de entre 13 y 18 años requiere mucha especialización y mucho tacto por parte de la entrevistadora para conseguir conectar con la informante. Intentar que el entrevistador fuera varón nos parecía una hazaña condenada al fracaso: decidimos no arriesgarnos a intimidar a las alumnas y optamos por sociólogas para realizar este trabajo. No obstante, había un reducido número de entrevistas a chicos y en las entrevistas a madres / padres el género del entrevistador no parecía que pudiera distorsionar en gran medida la situación de entrevista. En estos casos, trabajamos sociólogas y sociólogos conjuntamente.

Respecto al momento de realización del trabajo de campo, pudiera parecer que concluirlo en una sólo fase fuera lo ideal y, tal vez sea así en algunas ocasiones. Pero nosotras pensamos que sería útil posponer la realización de un pequeño número de entrevistas con el objetivo de, una vez transcritas y analizadas las entrevistas disponibles, perfilar el guión de entrevista, matizar muy bien la información pertinente y, en ese momento, volver al campo para completar la muestra.

7- LA INFORMACIÓN REQUERIDA

Una vez que los progenitores aceptaban colaborar en la investigación, concertábamos una primera cita. Dejábamos que ellos escogieran la fecha, el lugar y la hora. En la mayoría de las ocasiones, las entrevistas se realizaron entre las 24 y las 48 horas siguientes a la presentación y en la casa de los entrevistados. El equipo debía desplazarse para facilitar las cosas a nuestros colaboradores. No obstante y, ante el persistente control de algunos cónyuges sobre las entrevistas de sus hijas, en ocasiones, realizamos estas entrevistas en locales de la universidad o en alguna asociación. El objetivo aquí era alejar a las hijas del control paterno para que pudieran expresarse con más tranquilidad, con menos censura 'estructural - familiar'. Otra estrategia

alternativa para evitar esta censura consistió en asistir dos entrevistadoras a la cita: una entrevistaba a los cónyuges y, simultáneamente, la otra entrevistaba a la hija o al hijo, al descendiente que mejor expediente académico había conseguido.

En definitiva, tenemos tres poblaciones que reclaman tres guiones de entrevista diferentes. Por un lado, están los padres y madres de las familias de seguimiento; por otro lado, los de las familias nuevas; y, por último, las buenas alumnas/os. Reproducimos, a continuación, los tres guiones de entrevista utilizados:

7.1. GUIÓN DE ENTREVISTAS PARA MADRES Y PADRES

7.1.1- FAMILIAS de SEGUIMIENTO-

1. CONFIGURACIÓN FAMILIAR ACTUAL

- Número de miembros de la unidad familiar. Cambios recientes
- Tiempo disponible para la educación de los hijos/as (madre y padre)
- División sexual de tareas en educación de los hijos/as: aspectos afectivos, morales, sociales y escolares
- División sexual del trabajo reproductivo:
 - Quién se encarga de los aspectos burocráticos: recibos, papeles, bancos,...
 - Quién realiza el trabajo de la casa: limpieza, ropa, cocina, compra diaria
 - Quién administra el dinero que entra en casa. Control de los gastos
 - Quién decide sobre las compras grandes (vivienda, muebles), ahorro,...
 - Quién se encarga de atenciones y cuidados a los miembros de la familia: salud (médicos, atención en enfermedades, medicinas,...), intendencia (compra de ropa, materiales, accesorios) y sentimentales (acompañar por la noche, en el hospital, visitas,...).
- Ritmos domésticos de cada miembro de la unidad familiar: horarios de comida, cena, acostarse
- ¿Se celebran los cumpleaños? ¿Cómo? ¿Qué se pide y qué se regala? ¿Quién compra los regalos?
- ¿Se celebran las calificaciones de final de curso? ¿cómo?

- Responsabilidades de cada miembro de la unidad familiar, cuidar hermanos pequeños, otros familiares
- Tiempo que lleva la ejecución de las tareas asignadas a cada uno
- Cuál es el grado de cumplimiento de esas tareas
- Sanciones ante el incumplimiento: a quién, cuáles, quién las impone y mantiene. Quién hace la tarea no realizada
- Relaciones de autoridad. Formas de castigo o disciplina. ¿Cómo reaccionan los hijos/as ante los castigos?
- Principales características del *habitus* paterno y materno
- Hijos/as ¿tienen diferentes características, valores?... Vuestros hijos, ¿en qué se diferencian entre sí?

2. CONSUMO Y OCIO

- Tiempo libre: fiestas, fines de semana (participación en rituales religiosos: ir a misa...). Ocio conjunto o separado entre los cónyuges. Periodo de vacaciones.
- A qué sitios va toda la familia y a cuáles solo los cónyuges.
- Relación con la familia extensa. Frecuencia de las visitas. Quién las realiza.
- Espacios o actividades reservados de padre - hijos y madre - hijas.
- ¿Conocéis a las/os amigas/os de vuestras/os hijas/os? ¿Vienen por casa? ¿Os gustan? ¿Son los mismos del colegio o han cambiado?
- Tipo de ocio permitido y realizado por las/los hijas/os. Horarios
- Actividades de ocio dentro de casa.
- Ropa. Elección, compra, negociaciones.
- Zapatillas y ropa deportiva.
- Ordenador. Equipo de música. Televisión: prácticas y opiniones.
- Salidas, horarios, espacios, conciertos.

3. TRAYECTORIA ACADÉMICA DE HIJAS/OS

- Objetivos educativos principales. Jerarquía entre ellos. Diferencia hijos/as.
- Nota media con que acabaron Primaria o EGB.
- Estudios que cursan. Rendimiento. Responsabilidad. Vigilancia y sanciones.

- Cómo se tomó la decisión en la elección de estudios. Opinión
- Cambio de centro/ciclo. Repercusiones en calificaciones, comportamiento, hábitos,...
- Visión del ciclo educativo y el centro escolar actual. Relación con éste.
- Quién se encarga de la atención a los aspectos burocráticos: matrículas, solicitud de becas, material escolar, reuniones, APA ...
- Ante algún problema escolar (ausencias) ¿quién se encarga de tratarlo con el/la tutor/a?
- Actitud que adoptáis. Tipo de sanciones. Quién se encarga de su cumplimiento y mantenimiento.
- Actitud que adoptáis ante los logros escolares. ¿Recompensas?
- Responsabilidad de vuestras/os hijas/os con los trabajos escolares. Estrategias de motivación. Quién ayuda. Sanciones
- Actividades extraescolares. Cuáles. Control, apoyo/rechazo. Elección y finalidad.
- Permisos para salidas académicas (excursiones, campamentos, viajes)

4. EXPECTATIVAS EDUCATIVAS/ PROFESIONALES/ VITALES PARA HIJAS/OS

- Qué os gustaría que estudiaran vuestras/os hijas/os
- A qué os gustaría que se dedicaran en un futuro
- Posibilidad de seguir la profesión de padre/madre o de entrar a trabajar en el mismo centro (estrategias de reproducción social).
- Cuándo aconsejaríais a vuestra/o hija/o que empezara a trabajar
- Qué acontecimiento/s referido a vuestra/o hija/o os daría más alegría/tristeza
- Cómo creéis que se puede encontrar trabajo hoy en día
- Importancia de los estudios para encontrar trabajo
- Importancia de las redes de conocidos
- Relación con nuevas tecnologías: informática

5. PRODUCCIÓN DE IDENTIDADES DIFERENCIALES

- Características más valoradas en hija e hijo. Insistir en el de otro género

- Estudios que consideran más apropiados para hija e hijo.
- Trabajos de la casa que encargan a hija e hijo
- Actividades de ocio practicadas por hija / hijo.
- Quién se interesa más por los familiares: abuelos, tíos...
- Composición del grupo de amigos (especial referencia a grupos mixtos)
- Identificación con grupos: empleo de símbolos, camisetas, estética ...
- Ídolos: posters ...
- Diferencias observadas entre los chicos y las chicas respecto al trabajo de casa, la responsabilidad y el trabajo académico

OPINIÓN SOBRE: matrimonio, divorcio, prostitución

PRÁCTICAS RELIGIOSAS

7.1.2- FAMILIAS NUEVAS

1. *TRAYECTORIAS SOCIALES: FAMILIA DE ORIGEN*

- Estudios y Trabajos de padres de cónyuges.
- Hábitat de origen.
- Migraciones en familia de origen. Cambios que supusieron.
- Número de hermanos. Lugar ocupado entre ellos.

2. *PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE LOS PADRES DE LOS CÓNYUGES*

- Relaciones de autoridad. Castigos, disciplina.
- Deberes de los hijos en el hogar (ayuda doméstica, colegio...). Edad a la que asumen los distintos deberes (clases de edad)
- Diferencias entre padre / madre en prácticas educativas
- División sexual en la educación de hijos (¿se educa diferente a hijos e hijas?)
- Uso de bienes domésticos.
- Paga (edad a que se implanta), dinero o regalos que los hijos reciben de los padres
- Relación con la escuela

-
- Importancia de escuela
 - Invitaciones al estudio
 - Vigilancia y sanciones en cumplimiento de deberes
 - Relación con profesores
 - Actividades de ocio familiares
 - Control de amistades y espacios de juego
 - Alimentación. ¿Qué? Imposición de alimentos. Comidas familiares.
 - Formas familiares de cultura escrita (lectura de libros, lectura conjunta...)

3. HISTORIA FAMILIAR

- Matrimonio: decisión, edad.
- Hijos:
 - Edad en que se tuvieron
 - Decisión
 - Nombres: decisión.
- Cambios de residencia. (Lugares, cómo eran, opinión, amistades, cómo se encontró el piso)
- Cambios que supusieron: amistades, relación con la familia, opiniones
- Trayectorias escolares y laborales de cónyuges
 - Trayectorias escolares
 - Trayectorias laborales
 - Formas de obtener trabajos (sistema burocratizado / redes)
- Trabajo de mujer: cómo afecta a cuidado de hijos
- Evolución prácticas educativas
- Formas de solucionar los problemas relacionados con horarios, televisión, relaciones entre hermanos ...

4. CONFIGURACIÓN FAMILIAR ACTUAL

- Número de miembros de la unidad familiar. Cambios recientes
- Tiempo disponible para la educación de los hijos/as (madre y padre)
- División sexual de tareas en educación de los hijos/as: aspectos morales, sociales y escolares
- División sexual del trabajo reproductivo

- Quién se encarga de los aspectos burocráticos: recibos, papeles, bancos,...
- Quién realiza el trabajo de la casa: limpieza, ropa, cocina, compra diaria
- Quién administra el dinero que entra en casa. Control de los gastos
- Quién decide sobre las compras grandes (vivienda, muebles), ahorro,...
- Quién se encarga de atenciones y cuidados a los miembros de la familia: salud (médicos, atención en enfermedades, medicinas,...), intendencia (compra de ropa, materiales, accesorios) y sentimentales (acompañar por la noche, en el hospital, visitas,...)
- Ritmos domésticos de cada miembro de la unidad familiar: horarios de comida, cena, acostarse
- ¿Se celebran los cumpleaños? ¿Cómo? ¿Qué se pide y qué se regala? ¿Quién compra los regalos?
- ¿Se celebran las calificaciones de final de curso? ¿cómo?
- Responsabilidades de cada miembro de la unidad familiar, cuidar hermanos pequeños, otros familiares
- Tiempo que lleva la ejecución de las tareas asignadas a cada uno
- Cuál es el grado de cumplimiento de esas tareas
- Sanciones ante el incumplimiento: a quién, cuáles, quién las impone y mantiene. Quién hace la tarea no realizada
- Relaciones de autoridad. Formas de castigo o disciplina. Reacción de los hijos ante los castigos
- Principales características del *habitus* paterno y materno

5. CONSUMO Y OCIO.

- Tiempo libre: fiestas, fines de semana (participación en rituales religiosos: ir a misa...). Ocio conjunto o separado entre los cónyuges. Periodo de vacaciones
- A qué sitios va toda la familia y a cuáles solo los cónyuges
- Relación con la familia extensa. Frecuencia de las visitas. Quién las realiza
- Espacios o actividades reservados de padre-hijos y madre-hijas
- ¿Conocéis a las/os amigas/os de vuestras/os hijas/os? ¿Vienen por casa? ¿Os gustan?
- Tipo de ocio permitido y realizado por las/los hijas/os. Horarios
- Actividades de ocio dentro de casa

- Ropa. Elección, compra, negociaciones.
- Zapatillas y ropa deportiva
- Ordenador. Equipo de música. Televisión: prácticas y opiniones.
- Salidas, horarios, espacios, conciertos

6. *TRAYECTORIA ACADÉMICA DE HIJAS/OS*

- Objetivos educativos principales. Jerarquía entre ellos. Diferencia hijos/as
- Nota media con que acabaron Primaria o EGB
- Estudios que cursan. Rendimiento. Responsabilidad. Vigilancia y sanciones.
- Cómo se tomó la decisión en la elección de estudios. Opinión
- Cambio de centro/ciclo. Repercusiones en calificaciones, comportamiento, hábitos,...
- Visión del ciclo educativo y el centro escolar actual. Relación con éste.
- Quién se encarga de la atención a los aspectos burocráticos: matrículas, solicitud de becas, material escolar, reuniones, APA ...
- Ante algún problema escolar (ausencias) ¿quién se encarga de tratarlo con el/la tutor/a?
- Actitud que adoptáis. Tipo de sanciones. Quién se encarga de su cumplimiento y mantenimiento.
- Actitud que adoptáis ante los logros escolares. ¿Recompensas?
- Responsabilidad de vuestras/os hijas/os con los trabajos escolares. Estrategias de motivación. Quién ayuda. Sanciones
- Actividades extraescolares. Cuáles. Control, apoyo/rechazo. Elección y finalidad.
- Permisos para salidas académicas (excursiones, campamentos, viajes)

7. *EXPECTATIVAS EDUCATIVAS/ PROFESIONALES/ VITALES PARA HIJAS/OS*

- Qué os gustaría que estudiaran vuestras/os hijas/os
- A qué os gustaría que se dedicaran en un futuro
- Posibilidad de seguir la profesión de padre/madre o de entrar a trabajar en el mismo centro (estrategias de reproducción social).

- Cuándo aconsejaríais a vuestra/o hija/o que empezara a trabajar
- Qué acontecimiento/s referido a vuestra/o hija/o os daría más alegría/tristeza
- Cómo creéis que se puede encontrar trabajo hoy en día
- Importancia de los estudios para encontrar trabajo
- Importancia de las redes de conocidos
- Importancia de la informática y los idiomas

8. PRODUCCIÓN DE IDENTIDADES DIFERENCIALES

- Características más valoradas en hija e hijo. Insistir en el de otro género
- Estudios que consideran más apropiados para hija e hijo.
- Trabajos de la casa que encargan a hija e hijo
- Actividades de ocio practicadas por hija / hijo.
- Quién se interesa más por los familiares: abuelos, tíos...
- Composición del grupo de amigos (especial referencia a grupos mixtos)
- Identificación con grupos: empleo de símbolos, camisetas, estética ...
- Ídolos: posters ...
- Diferencias observan entre los chicos y las chicas respecto al trabajo de casa, la responsabilidad y el trabajo académico

- OPINIÓN SOBRE: matrimonio, divorcio, prostitución
- PRÁCTICAS RELIGIOSAS

7.2. GUIÓN DE ENTREVISTAS PARA ALUMNAS/OS

1. TRAYECTORIA FAMILIAR

- ¿Qué hiciste ayer desde que te levantaste hasta que te acostaste? Y tú hermana /o/s?
- Reparto de trabajo reproductivo. ¿Qué cambiarías?
- Reparto de responsabilidades: impuestas-autoasignadas
- ¿Cuáles son tus derechos y obligaciones en casa? ¿tienes paga? ¿ahorras, para qué?
- Tiempo disponible para tareas escolares, para tareas de la casa y para ocio

- Relaciones con la familia extensa. Frecuencia. Intensidad. Modelos dentro de la familia (orden familiar de identificaciones)
- A quién realizas las peticiones económicas
- Ante problemas personales, ¿a qué persona acudes? ¿alguien de tu familia?
- Tiempo de ocio compartido con padre, madre o ambos
- En qué aspectos se pide y se tiene en cuenta tu opinión
- ¿Celebras los cumpleaños? ¿Cómo? ¿Quién se encarga? ¿Qué pides de regalo? ¿Qué te regalan?
- ¿Qué comportamiento tuyo disgusta más a tus padres? Y ¿Cuál les gusta más?
- Ante el incumplimiento de tareas y/o responsabilidades, tipo de avisos o sanciones. Quién se impone. ¿Se puede negociar?

2. TRAYECTORIA ESCOLAR

- Cómo recuerdas tus vivencias escolares en Primaria o EGB. ¿Te gustó?
- Qué asignaturas te gustaban más y cuáles menos. Qué asignaturas aprobabas mejor y cuáles te costaban más.
- ¿Has tenido clases de apoyo (particulares)? De qué. Cuándo
- Cómo fue la elección de este nuevo ciclo educativo. Orientaciones. Preferencias
- Cómo viviste el cambio de centro y de ciclo educativo: rendimiento, hábitos, relaciones sociales
- ¿Cómo te organizas para estudiar? Forma y lugar de estudio ¿En qué crees que se basa tu éxito? ¿Sueles copiar en los exámenes?
- Responsabilidad ante las tareas escolares. Motivación y sanciones, en casa y en el instituto. Quién se encarga
- Qué utilidad le ves a la enseñanza recibida
- Las notas que obtienes, ¿crees que reflejan realmente tus esfuerzos y conocimientos?
- Su concepto del éxito: ¿qué es para ti triunfar en la vida?, ¿qué hay que hacer para ser feliz?

3. TIPO Y TIEMPO DE OCIO

- Qué es lo que más te gusta hacer en el tiempo libre. Fuera y dentro de casa

- Qué sueles hacer los fines de semana. ¿Y en periodo de vacaciones?
- Qué tipo de actividades y salidas te permiten tus padres. Cuáles no te permiten
- Tiempo y tipo de ocio compartido con los padres. ¿Qué tal?
- Qué te gustaría hacer que no puedes o no te dejan hacer
- A quién realizas las peticiones de permisos para salir. Quién impone los horarios
- Ante un incumplimiento de permiso (llegar tarde, ir a un sitio no permitido, etc.), ¿qué actitud toman tus padres?
- ¿Conocen tus padres a tus amigas/os? ¿Van por casa? ¿Les gustan?
- ¿Sueles quedarte a dormir en casa de amigas/os?
- ¿Realizas actividades extraescolares? Actitud de tus padres ante éstas
- Permisos para salidas académicas: excursiones, campamentos, viajes,...

4. EXPECTATIVAS EDUCATIVAS / PROFESIONALES / VITALES

- ¿Te gustaría seguir estudiando? ¿Qué? ¿Con qué finalidad?
- Posibilidad de seguir la profesión de padre/madre o de entrar a trabajar en el mismo centro. Ventajas e inconvenientes.
- Qué consejos recibes de tus padres respecto a tu futuro
- Qué valoración le das al aprendizaje teórico. ¿Y al práctico?
- ¿Te gusta la informática?
- ¿Te planteas independizarte económicamente antes de vivir en pareja?
- ¿Tienes pareja?
- Qué prioridad le das a: los estudios, el trabajo, la relación de pareja, la familia, las/os amigas/os
- Qué posible acontecimiento referido a tu vida te haría más feliz. ¿Y a tus padres?
- En el hipotético caso de que una amiga tuya se quedara embarazada, ¿qué le recomendarías?

5. EXPERIENCIA LABORAL

- ¿Has trabajado alguna vez? Actividad. Tiempo. Remuneración.
- Si has trabajado, compatibilidad con el trabajo académico, reducción

de obligaciones en casa, administración del sueldo. Ventajas que has vivido e inconvenientes. ¿Te sientes animada/o a seguir estudiando y trabajando? ¿prefieres realizar sólo una actividad? ¿Cuál?

- Si no has trabajado ha sido porque no has encontrado trabajo, porque no has buscado o/y porque no te interesa trabajar ahora.

6. PRODUCCIÓN DE IDENTIDADES

- ¿Cómo son tus compañeros/as de clase? ¿Qué diferencias ves entre unas y otros?
- ¿Qué notas sacan? ¿Qué os gusta más hacer?
- ¿Qué trabajos de la casa te cuesta más hacer?
- En el hipotético caso de vivir en pareja, cómo crees que se tendrían que repartir los trabajos de la casa?
- ¿Qué estudios y/o profesión ves más adecuados para una chica. ¿Y para un chico?
- ¿Qué crees importante para gustarle a un chico/una chica?
- ¿Qué lugares y horarios no ves adecuados para una chica de tu edad. ¿Y para un chico?
- Con quienes te gusta estar en las horas de descanso del Instituto
- Con quienes te gusta trabajar en equipo
- A quién le pides los apuntes si te ausentas algún día
- ¿Te cuesta expresar tus sentimientos y vivencias a tus amigas, a tus amigos, a tus padres?
- Redes: composición del grupo de amigos (especial referencia a grupos mixtos). Frecuencia de las interacciones, actividades más practicadas
- Identificación con grupos: empleo de símbolos, camisetas, estética ...
- Ídolos: posters ...
- Diferencias que observas entre los chicos y las chicas respecto al trabajo de casa, la responsabilidad y el trabajo académico.

8. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DEL DISCURSO.

Para el análisis de la información recogida en las situaciones de entrevista, hemos utilizado la técnica de análisis de discurso propuesta por Martín Criado (1991, 1997). Este autor se basa, entre otras, en las aportaciones teó-

ricas de Verón (1987). Verón sostiene que el análisis de discurso debe situarse sociológicamente y, por tanto, ser una *puesta en relación del discurso con sus condiciones de producción*.

En el proceso de producción de los discursos tendremos tres momentos:

a) Producción. Mediante un conjunto de operaciones discursivas, la materia significativa es investida de sentido. En este proceso se crea el discurso, no como algo unívoco y determinado de una vez por todas, sino como un *campo de efectos de sentido*.

b) Circulación. Las condiciones de configuración de este campo de efectos de sentido van a variar según las características del proceso de circulación de los discursos. Cuanto mayor sea la distancia cultural entre productores y receptores de los discursos mayor será la amplitud de ese campo.

c) Reconocimiento. Este momento hace referencia al conjunto de variaciones del efecto de sentido que se dan en el proceso de recepción del discurso.

No todos los progenitores y alumnos van a articular los discursos sobre la titulación académica, por ejemplo, con los mismos referentes, con el mismo sentido. Hay que considerar los procesos sociales dentro de los cuales se ha ido produciendo el/los discurso/s en torno al significativo "titulación académica" ("condiciones de producción del discurso") y ponerlos en relación con los procesos y situaciones dentro de los cuales las/os informantes los "consumen" y reproducen con sentidos diferentes ("condiciones de reconocimiento").

El discurso no podrá ser analizado nunca en sí mismo: ha de ponerse en relación bien con sus condiciones de producción, bien con sus condiciones de reconocimiento.

Verón presenta un esquema que relaciona los diferentes elementos: el objeto del discurso (Oi) es construido por el discurso (Di). Pero no se produce una construcción libre, sino que esa construcción vendrá condicionada por una serie de procesos o condiciones sociales de producción del discurso {P(Di)}. Este discurso, a su vez, es un campo de efectos del sentido, un campo de "juego" donde cada receptor efectuará sus jugadas de sentido en función de las condiciones de reconocimiento y, por tanto, en función de los marcos de referencia que configuran estas condiciones.

De manera que, una vez realizadas las primeras entrevistas y, con ellas ya transcritas, comenzamos la labor de análisis de las mismas. Nos parece interesante iniciar el análisis antes de terminar el trabajo de campo. Esta estrategia nos permite introducir modificaciones en el guión de entrevista en función de los fallos detectados, las informaciones incompletas, las

provocaciones que peor funcionan ... Además de ir diseñando la muestra teórica conforme vamos llegando a la saturación de los discursos.

Este modo de proceder en la investigación social - reflexivo - permite ir subsanando errores, matizando instrumentos y comprendiendo el medio en que se desarrolla el estudio de una manera más profunda.

Diseñamos el esquema de análisis que presentamos a continuación para llevar a cabo un primer análisis de las entrevistas realizadas. De este modo, homogeneizamos la información, lo que nos facilita el análisis conjunto de la misma.

ESQUEMA DE ANÁLISIS DE ENTREVISTAS A PADRES Y MADRES

A. ANTECEDENTES FAMILIARES (padres de los entrevistados, abuelos de los alumnos)

1. Relaciones de autoridad: castigos, disciplina, respeto
2. Diferencias entre padre y madre en la relación con los hijos. División sexual en educación de los hijos
3. Derechos y deberes de los hijos
4. Escolaridad: estudios realizados, dificultades, importancia que se concede, vigilancia y sanciones, relación con profesores
5. Paga: edad a la que se implanta, contribuye al ahorro o no
6. Actividades de ocio familiares
7. Formas familiares de cultura escrita: agendas, listas, lecturas conjuntas, prensa, libros, cuentos...
8. Estudios y trabajos de los padres de los cónyuges
9. Otras características que se destacan

B. HISTORIA FAMILIAR

1. Trayectoria familiar: lugar de procedencia y residencia
2. Forma y lugar de conocimiento, decisión matrimonio - unión, edades, motivos, condiciones
3. Edades de los padres
4. Miembros de la unidad familiar: abuelos, hijos, tíos...
5. Trayectorias escolares y laborales. Formas de obtener trabajo
6. Trabajo de la mujer ¿cómo afecta al cuidado de los hijos?

C. TIPO DE CONFIGURACIÓN FAMILIAR

1. Objetivos educativos principales, jerarquía entre ellos. Diferencia hijos/as. Nombres (decisión, vinculación familiar). Expectativas de posición futura
2. División sexual de tareas en educación de los hijos
3. División sexual en trabajo doméstico. Simetría / asimetría de roles sexuales dentro de la Configuración Familiar.
4. Gestión del presupuesto: división sexual, formas de control del gasto
5. Ritmos domésticos: horarios para levantarse / acostarse, comidas,
6. Relaciones de autoridad:
 - Habitus paterno de autocontrol : paciencia / perder los nervios
 - Medida en que se atribuye al niño capacidad de control sobre sus acciones (coacción que funciona como profecía que se autocumple)
 - Edad a la que se le comienza a atribuir
 - Ambitos: académico, consumo, interacción personal, salidas ...
 - Referencia a normas generales o personales
7. Tipo de intercambio de dones con el que se semantiza la relación padres / hijos
8. Concordancia / discordancia entre prácticas de los distintos agentes de socialización familiares
10. Sistemas de sanciones
11. Paga: edad a la que se implanta, sistematicidad (diferencias de género)
12. Estructura de derechos y deberes de los hijos / diferencias por género. Evolución en el tiempo
13. Religiosidad de los cónyuges

D. PRODUCCIÓN IDENTIDADES DE GÉNERO EN LAS CONFIGURACIONES FAMILIARES

1. Grado de exigencia / permisividad respecto a:
 - trabajo doméstico
 - Trabajo académico
 - Salidas
 - Consumo: zapatillas, ropa, ordenador,
 - vídeo consola:
 - elección, compra,
 - negociaciones

2. Control de amistades, espacios y horarios
3. Caracterización hijo /hija. Representaciones
4. Sistema de relaciones intrafamiliares: orden familiar de identificaciones
5. Ocio y diversiones: preferidos / permitidos, grado de permisividad, conjunto o separado: diferencias de género, fines de semana, vacaciones
6. Influencia de la diferenciación de roles en la configuración familiar en la producción de identidades de género diferenciales
7. Televisión : prácticas y opiniones
8. Principios educativos varones y mujeres
9. Contenidos educativos transmitidos a hijos/hijas

E. DISPOSITIVO DE FEMINIZACIÓN

1. Saberes discriminatorios legitimados incorporados por las mujeres a sus discursos
2. Matrimonio monogámico e indisoluble
3. División de espacios públicos/privados y uso de la palabra
4. Poderes concretos
5. Tecnología de gobierno
6. Indicios de persistencia o deslegitimación del patriarcado

F. ESCOLARIDAD

1. Trayectoria escolar: plan de estudios, centro, curso, especialidad y rendimiento
2. Ayuda a deberes: padre/madre, vecino, profesor particular, clases de apoyo en el centro
3. Estudios: incitaciones (vigilancia, sanciones → Relación con C6)
4. Actividades extraescolares
5. Formas familiares de cultura escrita
6. Interés por la escolaridad
7. Interiorización del discurso meritocrático

G. REDES SOCIALES PATERNAS

1. Familia extensa y amigos, rasgos destacables: trabajos, títulos académicos

B. TRAYECTORIA ESCOLAR

1. Ciclo educativo, curso, calificaciones por asignaturas
2. Proceso de elección de estudios y de centro. Quién realizó los trámites burocráticos
3. Influencia del cambio de ciclo en el rendimiento y las relaciones personales
4. Responsabilidad, organización, forma y lugar para estudiar. Control y sanciones
5. Utilidad e importancia que concede a los estudios (interiorización del discurso meritocrático o no)
6. Concepción del éxito

C. TIEMPO Y ACTIVIDADES DE OCIO

1. Actividades preferidas: permitidas y prohibidas: posibilidades de negociación / imposición. Sistemas de control y sanción empleados por los padres. Estrategias de resistencia empleadas por los hijos. Transgresión : en qué casos y por qué
2. Diferencia entre días laborables, festivos, durante el curso y en vacaciones
3. Conformación del grupo de iguales: homo o heterosexual
4. Grado de independencia - interdependencia. Diferencias entre hermanos
5. Trabajos realizados: finalidad, duración, edad de comienzo, recomendación, remuneración
6. Ventajas e inconvenientes atribuidos a la experiencia

D. IMÁGENES DE FEMINIDAD / MASCULINIDAD

1. Características que atribuyen a uno y otro género
2. Contribuciones a la construcción de la imagen de género procedentes de la familia / instituto / grupo de iguales/medios de comunicación
3. Grado de diferenciación / igualación
4. Percepción del matrimonio/divorcio
5. Trabajo femenino remunerado: reparto de tareas en el hogar, hijos,
6. Formas de relación con el otro género

E. EXPECTATIVAS EDUCATIVAS/ LABORALES Y VITALES

1. Ambito prioritario de desarrollo (estudios, trabajo, matrimonio - vida familiar)
2. Contribuciones familiares / escolares y de los iguales a la configuración del sistema de expectativas
3. Sistema de prioridades - esquema de valores aplicado
4. Reproducción de estereotipos

F. ANÁLISIS GENERAL

1. Concordancia entre la información aportada por los cónyuges y por los descendientes
2. Aspectos de la configuración familiar que propician el éxito escolar
3. Aspectos de la configuración familiar que explican la producción de las identidades diferenciales de género.

INTERACCIÓN PADRES / MADRES / HIJOS / HIJAS

- Visiones paternas /maternas compartidas por imágenes hijos/as
- Visiones paternas /maternas contrapuestas con imágenes hijos/as
- Grado en que comparten esquemas de percepción y valuación de la realidad

9- LA SATURACIÓN DE LOS DISCURSOS COMO CRITERIO DE VALIDEZ

El criterio de fiabilidad se aplica al control de los errores aleatorios. La fiabilidad se refiere a la estabilidad de los resultados, a que en aplicaciones sucesivas sobre los mismos sujetos un instrumento dé los mismos resultados. Este concepto proviene de la psicometría, por lo que su campo de aplicación es el de las escalas de medida y los test. Sin embargo, este criterio es difícilmente aplicable a las técnicas de investigación cualitativas. Por otro lado, el criterio de validez se refiere al hecho de observar lo que se dice observar, a la adecuación del instrumento al objeto.

¿Cómo manejar los conceptos de fiabilidad y validez en investigación cualitativa?, ¿es posible hablar de fiabilidad y validez de las entrevistas? Imaginemos que Luisa está en una fiesta y ve a alguien que le resulta conocido pero no está segura, vuelve a mirar y vuelve a tener la misma sensación. La observación de Luisa es fiable, pero ¿es válida?. Para saberlo, cuenta con varias alternativas; la más directa sería acercarse al sujeto observado y preguntarle ¿Te conozco de algo? Según Kirk y Miller, el problema de validez es manejable a través del trabajo de campo y el problema de fiabilidad lo es a través de documentos etnográficos sobre el tema objeto de estudio. Sin embargo, para un gran número de autores, la fiabilidad no es aplicable a la investigación cualitativa en tanto que este concepto supone objetos estandarizados y estandarizados.

En lo que sí parece haber unanimidad es en cuestionar la validez externa de los resultados obtenidos a partir de técnicas cualitativas. Las críticas se concentran en los problemas de validez externa, esto es, en las posibilidades de generalización de unos resultados obtenidos a partir de un número reducido de casos a otras poblaciones o situaciones más amplias. El paracríticas más eficaz es el principio de saturación. La saturación se alcanza cuando los discursos y los marcos de referencia se repiten; cuando las entrevistas nuevas no aportan nuevos elementos de análisis; cuando todo ha sido ya dicho. Con las veinte entrevistas que hemos realizado no hemos logrado la saturación de los discursos que es lo que podría darnos la validez externa de las conclusiones de las entrevistas. En las entrevistas hemos encontrado un alto índice de variabilidad en las configuraciones familiares. Así pues, es preciso ampliar el trabajo de campo para de ese modo, afinar y afianzar las conclusiones.

III. PRESENTACIÓN DE LAS CONFIGURACIONES FAMILIARES¹

Claudia Cifuentes Martínez, Mayca Casares Fernández
Antonia Carmona Bretones, Carmuca Gómez Bueno y
Francisco Fernández Palomares

Las configuraciones familiares que nos han servido de referencia para la elaboración de este informe son objeto de presentación en este capítulo. Presentamos aquellos rasgos y dinámicas que mejor caracterizan cada una de ellas. No obstante, hemos llevado a cabo una selección tanto respecto a las configuraciones familiares (quedándonos con las que consideramos centrales para la presente investigación) como respecto a la información que poseemos sobre ellas. Las configuraciones restantes serán empleadas en los análisis que se exponen en los dos capítulos siguientes, aunque no comentadas aquí.

Como guía para la lectura, hemos elaborado la tabla resumen de la página siguiente. Nuestro objetivo no es, en ningún caso, simplificar las configuraciones familiares en una serie de elementos independientes y cuantificables. La mayoría de los aspectos que interesan en esta investigación son

-
1. La tabla recoge: nombre ficticio de los progenitores entrevistados, estudios y ocupación de los progenitores, grado de división de roles entre la pareja (mucho, bastante, poco, nada), el modelo de configuración familiar (patriarcal-tradicional, en transición, disciplinario-normalizadora), nombre ficticio del vástago entrevistado, número de hermanos, curso y rendimiento académico, sistema de sanciones (continuo- discontinuo) y si se mantienen o no las sanciones, si reciben o no remuneración económica periódica (paga), existencia de control y sanciones sobre actividades académicas, presencia de prácticas de cultura escrita en el hogar, interiorización de los estereotipos de género (mucho, bastante, poco o nada marcada), ámbito prioritario de desarrollo, actividades de ocio y expectativas académicas y laborales.

Tabla resumen	Informante	Ocupación padres	Estudios padres	División roles marcada	Modelo familiar P/T/D-N // I		Informante	Hermanos Curso Rendimiento
F2	Antonia y Manuel	M.T.R. P.Ferrallista	P-Certificado Escolaridad M: E.G.B.	Mucho	D-N/I	F2H	Mónica	Mon.2ESO Not 1Herano: Bien
F3	Mar y Miguel	M.T.R P.Obrero Nbrica ladrillos	M:5º EGB P:5ºEGB	Mucho	T	F3H	Eva	Eva 3ºESOSb 3 hermanos.Sb
F4	Lina	P.Cocinero M.Limpiadora	Primaria	Basante	T / I	F4H	Noelia	Noel. 4ºESO B 1hermana B
F6	Paco y Lola	P.Mantenimto M.Limpiadora	Primaria	Mucho	P/T	F6H	Leticia	Let.4º ESO B Román.trabaja/ F.P Informática
F7	MªAlejandra	P.Taxista M.Camenera de planta	M: EGB. P-primaria	Mucho	T	F7H	Alejandra	Al: 1º FP elec. 1 hermana:R
F8	Antonia y Marciano	P.Carpintero M. TR	M:1º BUP P:Grad.Esc.	Mucho	P	F8H	Rocio	Roc:4º ESOSb 1 hermana Sb
F10	Carmela y Baldomero	P.Hostelería M.Confección	M: primaria P.Aux.Banc	Mucho	T	F10H	Alejandra	Alej:3ºESOSb 2 hermanos: B
F11	Inés y Jesús	P. Obrero M.T.R	P:E.G.B. M:E.G.B.	Poco	D-N/I	F11H	Mª Angustias	Mª A:2ºESOSb 2 hermanas B
F17	Anestasio	P.Vendedor	P:Grad.Esc. M.F.P.S	Basante	T	F17H	Marí	M:2º ESO Rep. 1hermano:Sp
F20	Carla	M.Hostelería	8º EGB	Mucho	D-N	F20H	Yaya	Yay:3ºESO: B 2 hermanas: B
F21						F21H	Reyes	Reyes: 2º ESO 1 hermano 1 hermana
F24	Rosario y Miguel	M.T.R Vend Elec	P: M:Primarios P: E.G.B	Poco	D-N // I	F24H	Nieves	Niev:COU: 8,2 1 hermana: B
F33	Diana y Paco	M.T.R y limpieza P:campo y paro	Primarios	Mucho	P	F33H	Linda	Lind:4ºESO B 1her:FPITrabaj 1 her:1ºMagist
F36	Fernanda y Juan	M:TR P: Abafil	M y P:EGB	Mucho	P	F36H	Gabriela	Gab:1ºB-Reg 1 hermana:B
F39	Concepción J.Antonio	M: T.R. P:RENFE	M:EGB P:FP	Basante	T / I	F39H	Antonio	Ant:3ºESO Sb 1herm: B
F47	Mauricio y Filomana	M:Ser domest P: Jubilado	M:5ºEst P:6ºBachiller	Mucho	P	F47H	Mauricio Angel	M.A:1ºBach: B 2 hermanas:R
F52	Charo y Pepe	M:Servicio doméstico P:Constructor, músico	Primarios	Basante	T // I	F52H	Paloma	Pal:2ºESO 1 herm:3ºInformat 1herm: ATS

Sancciones: C/D Mant/No Mant	Paga. Periodizac.	Estudios: Control(S/N) Sanción(S/N)	Formas de cultura escrita	Interiorización Estereot.gén. Marcada/ no.m	Ámbito prioritario desarrollo	Actividad de ocio preferida	Expectativas académicas/ laborales
M/C y Mant P.No	No	Control sí Sanción sí	No	Marcada	Estudios	Baile	Jardín de Infancia Bailadora
Discontinuo No mantenido	No	No(pequeño) Sí No	No	Bastante	Estudios	Ver tiendas, Aerobic, Baloncesto	Derecho Empresariales
No mant.	No	Control no Sanción no	Sí	Marcada	Trabajo	Salir amigos	Cuidar niños Limpiadora
Mant.	Sí, semanal	Control sí Sanción sí	Sí (poco)	Marcada	Estudios mínimos	Salir amigos	Funcionaria, Puericultura
No mant.	No	Control sí Sanción no	Sí	Bastante	No establece prioridades	Radio, Campamen- tos	Técnico sonido
No mant.	Sí	Control sí Sanción no	Sí	Poco	Estudios	Nadar, Probar perfu.	Bacterióloga Física
No mant.	No	Control no Sanción sí	Sí	Marcada	Estudios	Salir poco Estar casa	Fisioterapia Enfermería
Discontinuo No mant	No	Control sí Sanción no	No	Poco	Estudios	Salir amigas Voleibol	Filología Inglesa
Discontinuo No mant.	No	Control sí Sanción no	No (algo)	Marcada	Familia y trabajo	Atletismo	Police
Continuo Mantenido	No	Control no Sanción sí	No	Marcada	Trabajo	Discoteca	Peluquería
abuela mant. Colegio no	No	Sí no/sí no/sí	No	Marcada	Estudios	Salir amigos	Administrativa, maestra
Continuo No mantenido	Sí -Mensual	Control no Sanción no	Sí	Bastante	Estudios	Salidas	Traducción e Interpretación
Continuo	No	Control no Sanción no	No	Marcada	Estudios	Catequesis, amigas	Magisterio
No mant.	No	Control no Sanción no	Sí	Marcada	Paraje	Lectura, escritura, salidas	CC Ambientales
No mant.	No	Control sí Sanción no	Sí	Bastante	Estudios	Fútbol	Ingeniería de Caminos
No mant.	Sí -Mensual	Control no Sanción no	No	Marcada	Estudios Matrimonio	Monaguillo Fútbol	Física
Continuo	No	Control sí Sanción no	Sí	Bastante	Estudios	Cantar	Maestra de niños pequeños

relacionales y, por tanto, difícilmente traducibles a una tabla con categorías y límites fijos. Se trata, pues, de una tabla orientativa que permite observar que la muestra ha estado conformada por configuraciones familiares con varios vástagos (no hay ningún hijo o hija único); cinco familias tienen descendencia femenina mientras que en el resto ésta es mixta; cuatro de los 'buenos' alumnos de secundaria entrevistados son chicos, el resto son chicas ... Nos proporciona una idea de conjunto que es matizada y analizada a lo largo de los siguientes capítulos.

La numeración de las familias responde a los siguientes criterios: de la f2 a la f17 son familias de seguimiento a las que hemos mantenido el número que tenían asignado en la investigación anterior; de la f20 en adelante son familias nuevas cuyo número responde al orden de contactación. En este capítulo se mantienen esos números pero el orden de presentación de las configuraciones familiares responde al rendimiento académico de las chicas y chicos entrevistados: comenzamos por las de mayor éxito escolar.

1. ROMPIENDO CON LOS ESTEREOTIPOS (F9).

Antonia y Marciano viven con sus dos hijas Rocío, de 15 años, y Teresa, de 11, en un municipio del área metropolitana de Granada con una población de 13.706 habitantes. Actualmente, Rocío está haciendo 4º de E.S.O., en un Instituto de Armilla. En el colegio le fue muy bien. Sólo iba peor en Sociales e Historia (peor en el sentido de que sólo sacaba bienes y notables), porque no le han gustado nunca. Lo que mejor "*se le da*" son las ciencias. Este año, ha sacado un 10 en Matemáticas, un 9,5 en Física y un 9,75 en Lengua.

Antonia nació en 1.959, en un pueblo de Almería. Sus padres tenían dinero pues habían emigrado y trabajado los dos. Aunque Antonia no tenía obligaciones, no quiso estudiar (lo dejó en 1º de B.U.P.). Según ella, tal vez sólo por contradecir a su madre (la madre de Antonia concede una gran importancia a los estudios; le gusta leer y proviene de una familia culta), que estaba "*empeñada*" en que estudiara, utilizando diferentes recursos para conseguir su objetivo: hablaba continuamente con los profesores, cambió a Antonia de colegio,...

Marciano nació en 1.951, época en la que, según sus palabras: "*había miseria como pá repellar*" por lo que había que trabajar y aportar dinero a la familia. Empezó a aprender el oficio de carpintero, trabajando, a los 10 años. Como hacía falta el certificado de estudios para poder trabajar y el examen

costaba 60 pesetas, tuvo que hacerlo dos veces, porque la primera, su madre no tenía el dinero (pagó sólo por el de su hermano)².

Los padres de Marciano son de Armilla; su padre era panadero y su madre se dedicaba al trabajo doméstico. No le incitaban demasiado al estudio, porque era más importante y necesario trabajar. Sin embargo, a él le gusta aprender, leer,... es un autodidacta. Ahora tiene su propio taller y, según el trabajo, le ayuda su mujer o contrata a alguien, él lleva la contabilidad de la carpintería.

Los padres de Antonia eran primos hermanos y el abuelo común tenía estudios (*"es que no sé los estudios que tenía, pero tenía bastantes estudios"*). Los padres de Antonia trabajan los dos. Su madre trabajó en la vendimia mientras estuvieron en Francia³ (cuando Antonia tenía dos años, sus padres se la llevaron con ellos a Francia y volvió cuando contaba con cinco años de edad). Su padre tenía tierras, un bar y era comerciante, sobre todo, negociante. En Francia, se dedicó al estraperlo y trabajó en una fábrica de mármol. También estuvo trabajando en Alemania y en Brasil.

Aunque Antonia dejó de estudiar cuando hacía 1º de B.U.P. intentó retomarlo en un arranque de escolarización tardía: hace 8 o 9 años, estuvo preparando el acceso a la Universidad para mayores de 25 años, pero se cansó y lo dejó. Actualmente, ayuda al marido en la carpintería.

Marciano se incorporó al mercado de trabajo a través de redes, pues trabaja en el barrio desde pequeño. En la familia de ella, también explotan las redes para obtener trabajos. Por ejemplo, su padre emigró a Brasil porque allí tenía un pariente que avisó a varios del pueblo para que fueran a trabajar.

Cuando se casaron, Antonia tenía 23 años y Marciano, 30. Estaban terminando la casa y no pensaban casarse hasta que no estuviera acabada del todo, pero Antonia se quedó embarazada y se casaron antes. Se quedaron en la casa de los padres de Antonia, de la que se fueron a la suya propia 6 ó 7

2. M:...eran unos tiempos malos donde había que aprender un oficio, ponerse a trabajar rápido, no yo, sino todos mis hermanos...claro, muchos niños, entonces no...entonces no estudiaba tanta gente, antes no estudiaba...como no fueran un poquillo pudientes no...no estudiaba tanta gente.

3. P: ¿Tus padres en Francia, qué hacían?

A: Mi madre trabajaba... mm... pues..., salía en los huertos y seguía trabajando... porque mi madre es que nunca le ha gustao trabajar en la casa, lo que es la casa limpiando no. Pues en la tierra pues, pues en... sería el... pues si era tiempo de vendimia pues cogían la uva, ¿no?, y luego dice que se colocó en un...en un almacén, y mi padre pues trabajaba allí de... en una fábrica de mármol, pues de mármol o algo de esto, allí en Francia, y mi padre es que ha emigrao muchas veces; ha estao en Brasil también...

años más tarde, años después de acabarla, porque *"estaban tan a gusto que no querían irse de allí"*. A los 5 años de casados, tuvieron la segunda hija, Teresa.

La madre, que está en casa, tiene disponibilidad de tiempo para sus hijas y eso le gusta, porque, según ella: *"los niños que se crían con la madre no se crían como con una madre que está trabajando"*. Sin embargo, piensa que una mujer, para realizarse, debe trabajar también fuera de casa. Nos encontramos aquí con un discurso un tanto ambiguo por parte de Antonia: siguen operando el dispositivo de feminización y los estereotipos de género heredados, por los que las mujeres quedan relegadas al ámbito doméstico y a la crianza de los hijos pero, por otra parte, adopta el discurso de la autonomía e independencia económica de las mujeres. Su madre realizó siempre trabajo remunerado y no tuvo tiempo para ella. Ahora Antonia opta por las actividades domésticas y de cuidado.

En esta configuración familiar, hay una valoración positiva de la escuela. Aunque el capital escolar de los padres sea reducido, no lo es su capital cultural. Les gustaría que sus hijas estudiaran, pero ni las obligan ni las presionan (Antonia tiene miedo de que, si lo hace, le ocurra como a ella, que su madre la presionaba mucho y acabó dejando los estudios). *"Si quieren estudiar, que estudien; si quieren trabajar que trabajen. Pero, en cualquier caso, que hagan lo que quieran, pero que lo hagan bien"*. Antonia piensa que a su hija Rocío le iría bien una carrera de ciencias, porque a la niña le gusta (es este un punto muy importante de ruptura con los saberes discriminatorios heredados que hacen que las madres de este tipo de configuraciones familiares, esperen y deseen para sus hijas, estudios considerados típicamente femeninos, como Puericultura, Magisterio,...). Para los padres, es importante tener unos estudios, aunque no garanticen un trabajo, ya que éste dependerá del capital relacional, de la familia a la que pertenezcas. Por tanto, la no aceptación acrítica del discurso meritocrático implica que también se asigna un valor simbólico a los estudios, no sólo válidos para el mercado laboral.

Tanto en lo relativo a la división sexual del trabajo doméstico como en lo referente a la educación de los hijos, nos encontramos con una configuración familiar marcada por una enorme asimetría en los roles sexuales. La educación de las hijas es, según Marciano, *"cosa de mujeres"*; el trabajo de la casa es asunto de mujeres; él en casa *"ni quita, ni pone"*⁴. Está todo el día ocupa-

4. P: Pero tú en la casa ¿nada, no...?

M: No... yo de la casa no... ni, ni... ni quito ni pongo, o sea ni... ni soy chinchón, pero... ni obligo, vaya de... la casa es... la casa pá las mujeres; es como yo lo veo...

do en la carpintería. Antonia hace todas las cosas de la casa y, si tiene que echarle una mano a Marciano en la carpintería, también lo hace. Antonia también es la encargada de gestionar el presupuesto económico de la casa, mientras que el del negocio lo gestiona el marido. Las hijas se hacen la cama, quitan la mesa y, los fines de semana, ayudan a limpiar.

Antonia, sobre la que descansa la educación de las niñas, es impulsiva y discontinua en su trato con ellas. No emplea un sistema fijo de sanciones: recurre al castigo ejemplar cuando hace falta; les chilla, las amenaza con un palo: *“les digo que voy a ir por un palo y les voy a partir la cabeza”*. Si se pelean entre ellas, las manda callar y les dice *“como no os calléis, el palo de la fregona lo parto yo con vosotras”*. Eso de *“tanta psicología como hay hoy en día”*, no la convence. Sin embargo, las dos niñas saben lo que tienen que hacer y lo hacen. Han interiorizado las tareas escolares como una obligación propia; son responsables; poseen un autodomínio que exime a la madre de una vigilancia constante. Son responsables de despertarse por las mañanas; también de tener sus habitaciones ordenadas y limpias. En el consumo, piden muchas cosas, pero no son ‘exigentes’ porque su madre les hace ver que ellos son pobres y trabajan mucho para ofrecerles a ellas todo lo que puedan. El mismo discurso utilizan para responsabilizar a las hijas de sus resultados escolares. Tenemos aquí la existencia de normas generales (principio de escasez) y un intercambio de dones basado en el trabajo de los padres para ofrecer lo mejor a las niñas y el afecto. Piensan que los resultados académicos reflejan el grado de esfuerzo del estudiante. Por esto, el intercambio de dones también comprende hacerles a las niñas regalos si traen buenas notas: a Rocío, el ordenador y la impresora se la regalaron los padres cuando aprobó el primer trimestre del año pasado. Y, si aprueba 4º, le van a regalar un viaje a Ginebra (acompañada por su tutora y otros alumnos) para que realice una de sus grandes ilusiones: ver un acelerador de partículas.

En esta configuración familiar, el esfuerzo y el sacrificio son los dos ejes del acuerdo: *“hacer lo que queráis, podéis estudiar y podéis trabajar, a mí me da igual ¿que trabajáis? Mejor, así me traéis un sueldo a la casa, es ley de vida...es que...¿que queréis estudiar? Pues bueno, haremos un poquillo de sacrificio”*.

En cuanto a las salidas, también han conseguido responsabilizar a las propias niñas del horario de vuelta a casa: Rocío se impone ella misma la hora de vuelta a casa, pero sabe que no puede ponerse a *“las tantas”* porque entonces *“no hay trato”*.

Otro elemento que favorece el autodomínio y la responsabilización es la existencia de una paga que, semanalmente, se ofrece a las niñas (aunque es

cierto que éstas tienen sus “*truquillos*” para conseguir que la madre les compre cosas y que el padre les dé algún dinero extra).

Por otra parte, las amplias redes sociales familiares, les permiten una vigilancia indirecta de las niñas: sus vecinos son los seis hermanos de él con sus respectivas esposas. Esto es así porque construyeron todos la casa sobre un terreno de los padres de él.

Por el discurso de la hija mayor, Rocío, podemos establecer que se identifica con la abuela materna, la madre de Antonia. Su contacto con ella es diario, sin olvidar que nació en su casa y vivió los siete primeros años de su vida en ella. La madre de Antonia es una mujer independiente, trabajadora, con interés por la lectura y la cultura en general. Rocío es igualmente independiente, tiene ganas de trabajar, para ganar algún “*dinerillo*” y viajar, que es una de sus pasiones.

El tiempo libre Rocío lo emplea en salir con sus amigas, con las que se va a dar una vuelta, escuchar música, ver la tele, ir al gimnasio e ir a la piscina a nadar. Con sus amigas se va algunos fines de semana a Granada a pasear, comprar ropa y, sobre todo, al Corte Inglés a probar perfumes. No sale apenas con los padres, porque cuando éstos salen se acuestan muy tarde y ella no está acostumbrada y se duerme.

Un espacio en el que sí existen problemas es el dedicado a la televisión. Los programas favoritos de la madre y de las niñas son: “*Lo que necesitas es amor*,” “*¿Quién sabe dónde?*,” “*Médico de familia*” y las novelas. El padre no puede soportar estos programas, él llega a casa a las 22:30-23:00 y a esas horas lo que le apetece es una película y ahí está el lío. Tienen otra TV pero todos quieren ver la del salón; la negociación es así constante.

Un aspecto que puede tener una influencia favorable hacia los estudios, proviene, en este caso de terceros: una amiguilla de sus hijas es hija de maestros, el marido de una de sus primas es bacteriólogo, “*el 2º mejor de Andalucía*” -en palabras de Rocío-, un primo de su padre ha hecho Medicina y tiene otra prima que ha hecho Química. Aunque Rocío manifiesta que ella no está influida en sus decisiones por las trayectorias de estas personas, sostenemos la hipótesis de que la elevada competitividad que presenta Rocío, tanto en el deporte como en las notas de su grupo de pares (sabe las notas que obtienen sus amigas) le hace compararse también con los familiares “*estudiosos*” e intentar equipararse a ellos. Por otra parte, parece que en la elección de estudios estuvo un poco influenciada por el Departamento de Orientación. También la madre parece haber tenido mucho que ver con la orientación de su hija.

Rocío ha aprendido sola a organizarse para estudiar. Lleva al día los pro-

blemas de clase, de manera que en Física y en Química, en dos días se puede programar perfectamente el examen. En Historia y en Lengua, su estrategia es memorizar todos los días conceptos claves que la ayuden a comprender el tema y luego se prepara los exámenes en una semana o semana y media. Nadie la enseñó a estudiar así; ha tenido que aprender sola. En el colegio, no necesitaba estudiar y al llegar al instituto tuvo que aprender cómo hacerlo.

La importancia que Rocío concede a los estudios radica en sus posibles salidas laborales. El éxito parece basarse, para Rocío, en la realización de una carrera y la posterior consecución de un 'buen' trabajo.

En cuanto a su discurso, observamos una ambigüedad que podría ser característica de adolescentes en transición hacia modelos menos patriarcales, pero que coexisten con esquemas más estereotipados. Para Rocío, las chicas son más responsables que los chicos. Por una parte, semantiza que los chicos están más "*volaillos*", hecho que explica, entre otras cosas, el que las chicas vayan mejor en los estudios que los chicos⁵. Adopta también, los saberes discriminatorios heredados que atribuyen trabajos diferentes a varones y a mujeres: cree que los trabajos manuales son más adecuados para los chicos, que les gustan más.

Del grupo de iguales, refleja las imágenes estereotípicas de las relaciones chico-chica y la importancia que sus amigas conceden a atraer a los chicos⁶. De su familia, proviene la imagen de que existen lugares peligrosos para las chicas, aunque sostiene que también para los chicos, sólo que ellos tienen más libertad.

Probablemente, haya asumido el discurso de su madre acerca de que para que una mujer se sienta plenamente realizada, debe trabajar fuera de la

5. R: Sssí, en mi clase a lo mejor estamos- está la clase repartía, prácticamente igual, chicos y chicas y...en general a nosotras nos quedan menos asignaturas que a ellos. En mi clase hay tres, cuatro a lo mejor de mis compañeros que lo sacan todo con muy buenas notas, sobresaliente y eso, y a los demás casi tós le queda una, dos, tres y de ahí pá arriba. A nosotras casi ninguna nos queda.

E: ¿Y por qué crees que será eso? ¿faltan a clase o...?

R: No tiene por qué, bueno, algunos sí, pero esos hay cuatro en mi clase, luego...porque nosotras a lo mejor nos tomamos las cosas con más responsabilidad que ellos. Yo creo que es así. Ellos están siempre en otras cosas, están más volaillos.

6. R: Tampoco es que sueñe mucho con eso, ni tengo tanta bulla. Tós mis amigas: ¡ay queremos ligar en estas fiestas!; se traumatizan y yo digo: pos anda que la bulla, que tenéis quince años.

casa. Rocío piensa que si ambos cónyuges trabajan, deben repartirse por igual el trabajo doméstico. Adhiriéndose al discurso igualitarista, opina que los hombres y las mujeres, pese a presentar algunas diferencias en cuanto a responsabilidad, preferencias y actuaciones, son básicamente iguales. Tiene muy claro que mujeres y varones no son tratados de la misma manera a la hora de acceder al mercado laboral: no existe la igualdad de oportunidades. A las mujeres se les discrimina y se les seguirá discriminando en el mundo del trabajo *“para evitar bajas cuando se queden embarazadas”*⁷.

Rocío da por supuesto que se va a casar. Quiere tener un hijo, da igual si es chico o chica. Sin embargo, por el momento los estudios y el trabajo son lo primero. Después, la familia, las amistades y, por último, la pareja.

Nos encontramos, en el caso de Rocío, con una chica que mantiene algunos estereotipos existentes en las sociedades patriarcales pero que, sin embargo, rompe con ellos en muchos aspectos y ella misma no se adapta a ellos: no existe ninguna mención a trabajos o a estudios considerados típicos femeninos. Muy al contrario, quiere estudiar Medicina o Química. Más Medicina porque le ve más salidas que a Química. Dentro de la Medicina, le gusta el Laboratorio, la Bacteriología y las investigaciones genéticas. Además, le gustaría independizarse de su familia antes de casarse y, después, casarse y ejercer la maternidad. De todas las entrevistadas en esta investigación, Rocío parece ser la chica que menos se adapta y perpetúa los esquemas tradicionales de asignación de roles en función del género. Es muy autónoma e independiente y muy consciente de vivir en una sociedad patriarcal en la que abrirse un camino es particularmente difícil para las mujeres, sobre todo, si eligen opciones que tradicionalmente han estado dominadas por los varones.

7. E: ¿Y a tu prima cómo le va?

R: Pues mal, porque estudió Química por FP. estaba tó el día estudiando muchísimo y... y entonces pues a todos los compañeros de su profesión los llamaron para una empresa de energías y cosas de esas y a... y a ninguna compañera de ella la llamaron porque nos- para evitar que se- bajas cuando se quede embarazá y tó eso. Entonces pues no ha trabajao- no se dedica a eso; hizo un curso de Administrativo y algunas veces está en el- en Alcampo trabajando, no sé.

E: ¿Y tú crees que eso sigue pasando en los trabajos o que no?

R: Que sí, claro que sí y seguirá pasando siempre; yo creo que va a seguir pasando siempre, con más o menos, siempre va a pasar.

2 FEMINISMO PRÁCTICO (F11).

Inés y Jesús son un matrimonio ahora de casi 50 años que viven en uno de los barrios típicos de clase obrera de Granada. Participaron en el estudio anterior y son, por tanto, una de las familias "*de seguimiento*". Nada esencial ha cambiado en la dinámica de esta configuración familiar formada además por tres hijas con una trayectoria escolar que hay que considerar cuando menos de positiva.

A la mayor, de 22 años, le faltan ya sólo tres asignaturas para acabar los estudios de Arquitectura Técnica, y en sus estudios anteriores siempre ha sacado buenas notas. La madre dice que hay que estar más pendiente de ella para que estudie más, porque es "*más pará*" y "*le falta algo de nervio*". Le gusta leer y hay que esconderle los libros para que estudie. La segunda hija tiene 19 años, y estudia Educación Infantil, estudios que lleva contenta y con muy buenas notas; no obstante, tuvo algún que otro suspenso en el bachiller. La madre dice que es muy trabajadora y que compensa con mucho esfuerzo y tiempo de trabajo lo que ella considera una menor inteligencia. Y la pequeña, de 13, que es "*estupenda para el colegio*", es la que hemos entrevistado en esta ocasión y había sido definida, por su maestra, como "*la niña que todo el mundo quisiera tener*".

Inés y Jesús son de Granada. Los padres de antes trabajaron en Renfe de maquinistas. La madre de Inés es del campo y no sabe leer ni escribir. El padre tiene una "*cierta cultura*" adquirida por él mismo... leía el periódico a diario y leía novelas del oeste. Recuerda de su infancia el clima de gran severidad familiar creado por el padre sobre todo en las horas de salir, que incluso llevó a plantear problemas en la relación de su hermana mayor con el novio. Con la madre había mucha confianza, pero la madre temía al padre.

Aunque la madre de Inés tenía interés en que las hijas fueran a la escuela al menos hasta realizar los estudios elementales, ella deja la escuela a los 12 años. Eran cinco hermanos, dos hermanas mayores (ella la segunda), el hermano y dos hermanas pequeñas. En su época los estudios eran sobre todo cosa de los niños y su hermano entra en un colegio de Renfe en Galicia donde hace los estudios que la empresa establecía entonces para sus empleados. Las dos hermanas pequeñas viven una época mejor y una de ellas estudia enfermería. La otra no quiere estudiar, es soltera y trabaja en una empresa textil, en un buen puesto. Ella lamenta no haber tenido estudios ya que es algo que valora mucho: el saber hablar, el saber... "*se emboba cuando está ante una persona con estudios, ante gente que es profesor o así*". Y piensa que

leer y hablar con gente que sabe como los profesores y profesoras te da "otra calidad".

Ha convencido a Jesús después de pasar una época de problemas en la empresa para que saque el Graduado Escolar en la escuela de Adultos.

El marido empezó a trabajar con 14 años de aprendizaje ("con contrato formal y en regla") en una empresa de electromecánica en la que lleva ya más de 31 años. A Inés le hubiera gustado más que hubiera entrado a trabajar en Renfe, como los padres de ambos, porque es algo más seguro, pero a él le gustaban los talleres.

En la entrevista anterior nos contó que la empresa había tenido problemas y que había sufrido una reestructuración en la que se les impuso una bajada de sueldo con el consiguiente conflicto (huelga) planteado por los trabajadores. Por eso, tuvieron una mala época y no dejan de estar preocupados por el futuro laboral del padre. La empresa planteó a los empleados que se hicieran cargo del taller. Con todo, la empresa sigue funcionando, ahora parece que algo mejor y Jesús, que es ahora el trabajador más antiguo, desempeña un papel fundamental por su gran experiencia y habilidad. Sus jornadas de trabajo son muy largas e incluyen algunos sábados. Es, según Inés, un auténtico "burro de carga".

Antes de casarse, Inés tuvo varios trabajos. A los doce años ya bordaba en su casa "paticos" de cortinas y tejidos alpujarreños. Después pasa por varios trabajos más o menos informales o "sumergidos". Entra, por fin, en una cooperativa de textil asociada a una empresa catalana que se establece en Granada y por la que va a ser contratada posteriormente. El trabajo era a destajo y le creaba mucha tensión porque quería ser de las que más hacían. Es el trabajo en que ha estado más tiempo (cuatro años) en condiciones formales y donde dice que ha llegado a sentirse más como trabajadora. Deja el trabajo cuando se casa. Era jornada completa de mañana y tarde... y las empresas no querían gente casada. Ahora querría tener un trabajo, lo ha buscado pero no lo encuentra. Hace trabajos de confección en la casa.

Jesús, a pesar de su larga jornada, le ayuda mucho en las tareas de la casa, fregando los platos de la cena por la mañana al levantarse, lleva por la tarde a las niñas al cole cuando viene a comer a casa... los fines de semana lleva a las niñas a las actividades como baile, se mete a veces en la cocina e Inés tiene sus discusiones porque le reprocha que invade su terreno. Está muy pendiente de sus hijas y es un "padrazo".

No han cambiado los planteamientos y la situación sobre lo escolar en esta familia. Los estudios siguen siendo la responsabilidad central de las hijas,

la apuesta básica de la madre para el futuro de sus hijas y, por tanto, el instrumento central de las estrategias de reproducción social del grupo.

Y en este caso podemos encontrar una clara relación entre la centralidad de lo escolar y la existencia de una fuerte conciencia y exigencia de cambio en la identidad y rol de la mujer. No hay un “feminismo académico” pero sí están presentes, desde la experiencia de la vida cotidiana de la madre, encerrada desde su infancia bajo la presión de los roles tradicionales, una clara exigencia de transformación de la experiencia, de búsqueda de vida propia y autorrealización sin renunciar a las responsabilidades respecto a las hijas y la relación con el marido. De ahí su “militancia” en el “Grupo Motor” de la mujer que hay en su barrio del cual ya nos habló en la entrevista anterior y sobre el que ahora ha dado mucha más información. Son ahora casi un centenar de mujeres. No tiene tiempo para ser parte más activa, pero participa con interés, asiste a las actividades y apoya el periódico que editan trimestralmente. Es un respiro, una liberación, la posibilidad de sentirse que ellas *“también están en el mundo, sentirse viviendo como sujetos... porque cuando se está sólo en la casa, en la costura... no se tiene ná. Y hay que estar también por tí misma no sólo por los hijos”*⁸.

8. I: Y entonces cuando yo me veía, es a lo que voy, cuando yo me veía... ya empecé esto del grupo motor, que las niñas me las dejaba en el... porque las he tenido también mu escalás, porque cuando una ha estao en el colegio, la otra la he tenido que llevar a la guardería, entonces es que no he estao suelta... de maltraer, porque ha sío un agobio que yo digo: si es que nunca he engordao. Siempre correr, y correr y correr. Entonces, cuando yo me he visto hablar con mujeres de mis cosas de mujeres, era como un respiro, era una cosa! no estar to el día, porque hablaba, na más que hablar... Jesús pues hablaría de su trabajo. Era demasiao, entonces yo he estao tan agobiá, yo he tenido tanto estrés, tanto estrés, que ya eso pa mí fue como una liberación: ir a algún sitio a hablar con mujeres, a hablar. Es que yo fue... hasta que no... de esto ha pasao por lo menos diez años, diez años largos. ... Entonces hablar algo, algo, no todo de la comida, las niñas... Entonces pa mí ha sío, de verdad, es una cosa. El año pasao en esto del Grupo Motor, y este año lo vamos a hacer, en el hotel Corona hicimos una comida, y ya no es por la comida, fue una cosa que vienen unos psicólogos y además vino, María Izquierdo, unas charlas, fue de la autoestima de la mujer. A mí eso es que me encantó. Por eso te digo, que es que es un poquillo de... que todavía... que estamos en el mundo! Es que Jesús también, yo pa mí también Jesús necesitaría ir, incluso. Pero Jesús habla allí con sus compañeros, tiene otras cosas, las mujeres y las que estamos cosiendo, las que están en la casa, no tienes ná, una mijilla la televisión, la radio que me gusta mucho y coser... (f11:15).

...Es la realidad, yo qué sé, yo por lo menos veo eso, a lo mejor soy un poquillo

Por eso, los objetivos educativos que se plantean con las hijas serán, además de los de tipo moral (que sean buenas personas y abiertas, que se relacionen con la gente y con las amistades), su independencia y que consigan una autonomía personal, "*que no tengan que depender de nadie*". Y el tener estudios, no importa qué, lo mismo da una carrera que la FP (lo que ellas quieran), aparece como el instrumento principal para conseguirlo.

Las prácticas educativas de este grupo familiar están muy próximas al que hemos llamado modelo disciplinario normalizador. Sigue vigente el principio de escasez y la conciencia de "*lo difícil que está la vida*" (que en la primera entrevista se basaba o al menos aparecía muy reforzado por los problemas laborales que tenía el padre) como una de las ideas centrales para explicar la estrategia de esta familia de cara a la educación de las hijas. Y se pretende hacer de las hijas personas trabajadoras, con personalidad y fuerza para organizar su vida sin depender de nadie.

El método es estar muy pendientes, con una vigilancia constante y directa para que las niñas trabajen y salgan adelante en sus estudios. Esa vigilancia o presión se ejerce a través de la creación de una relación fuerte de confianza y una comunicación estrecha, de convivencia del grupo familiar. Las comidas se hacen conjuntamente y se comparte toda la información familiar, de lo bueno y de lo malo porque se espera así que sean responsables y que se esfuerzen.

"*La confianza que nosotros damos a nuestras hijas*" es el aspecto que diferencia la familia de origen y la suya propia. Y no son necesarias sanciones o castigos ejemplares. Las únicas imposiciones que aparecen se sitúan en el control de horarios, aspecto en que las normas están claras y las sanciones se cumplen.

Las niñas no tienen obligaciones en la casa, salvo hacer su cama y fregar los platos los domingos, porque han de dedicarse a estudiar. Las niñas han tenido juegos muy imaginativos y ocupaban los pasillos de la casa... ella lo permite, ya que considera que jugar es tan necesario como el comer para las niñas. En la entrevista anterior se quejaba de que a la pequeña le ponían muchos deberes reivindicando su derecho al juego.

egoísta y me gusta hablar...Pero esto, cuando fuimos a esto de la autoestima que te decía: bueno, y a ver y de los... y toas las mujeres, los hijos, los hijos. Y es que siempre hablas tó pós tus hijos, pós lo otro. Y, al final, yo por los hijos, pero yo también... me gusta también por mí misma, yo qué sé, es que un doble...un doble así, que no sé." (f11:16).

La estrategia parece tener éxito. Las niñas son "buenas". Ni madre ni padre son "pegones". Lo único que ella no tolera es el que sean "caprichosas" (va contra el ideal de la "autonomía responsable" y la conciencia de precariedad y escasez, algo clave de la estrategia educativa familiar).

En particular, en el campo de los estudios, las niñas son muy responsables. No hay que estar encima porque "*sale de ellas*" el cumplir sus obligaciones, hacer sus deberes es lo primero y a ello se subordinan el ocio y las salidas.

Sus hijas no son "*gastosas*" y por eso no habían tenido paga. Desde hace unos dos años la han puesto para hacer frente a las crecientes exigencias de una de las hijas que empieza a salir más. Pero es una paga escasa que de alguna manera pretende seguir manteniendo restringida la autonomía de las hijas. La pequeña nos dice que recibe 300 pesetas a la semana y además, cuando van al cine, les dan para la entrada. Inculca hábitos de ahorro y las niñas, como ven la escasez que hay en la casa, utilizan el dinero que reciben en los cumpleaños y otras ocasiones de las abuelas y tía soltera para comprar-se ropa.

Inés y Jesús viven la educación de sus hijas en una dialéctica de sacrificio continuo por ellas. Las niñas van de viaje de estudios a donde hace falta, incluso han renunciado a un viaje que creen merecido y que tenían proyectado, porque las niñas necesitaban ayuda en sus estudios y se gastan el dinero del viaje deseado en pagar "*las academias y todas las cosas*". Ante este sacrificio, las niñas tienen que responder cumpliendo la obligación de estudiar (*trabajar por su futuro*). Así, los estudios de las hijas se convierten en la cuestión central de la familia porque se consideran tabla de salvación en la presente que se vive inseguro y precario. Pero también porque la madre valora mucho los aspectos simbólico y cultural de los estudios⁹.

Hay prácticas de lectura y de escritura importantes. Ella dedica todas las noches un buen rato a leer y no ve la tele. Tiene bastantes conocimientos sobre literatura actual, ya que participa en grupos de animación a la lectura que

9. "... digo aprovechar mientras que podamos y todas las cosas, porque yo para mí es lo, lo más importante, que ellas sean... eso, unas mujeres en... en lo que, en lo que les guste, eso sí es verdad que lo que les guste, yo tal vez si alguna de ellas me hubiera dicho "mamá es que no quiero estudiar, prefiero"... pues venga vamos a apoyarla en que se vaya a Formación Profesional y que haga lo que sea en que se vaya a ganar ella, no es que yo quiero que sean, pero contra más estudios y eso, eso sí lo tengo muy claro, eso vamos... yo es que ya te digo yo... pero yo me acorto mucho cuando estoy hablando con una persona, un profesor que yo lo veo que eso, pero que es que me quedo embobaica de esa manera, esa soltura, es que no lo puedo remediar para mí es... es... mucho, muy importante..." (f11).

hay en el barrio. Tiene un almanaque grande que usa como agenda donde apunta las cosas que hay que hacer. Tiene un archivador donde guarda los papeles ordenados para cuando hagan falta: las becas de las hijas, los papeles de los médicos, los recibos... Y están claros los hábitos de previsión y cálculo en la forma en que la madre lleva la contabilidad. Ahora, casi todo se domicilia en el banco pero antes a principio de mes apartaba en sus sobres el dinero para cada gasto fijo (gas, agua, luz...); incluso todavía guarda una cantidad cada mes para hacer frente a la comunidad del apartamento de la playa que se paga semestralmente.

Resumiendo, podríamos considerar como elementos que favorecen el éxito escolar en esta configuración los siguientes: la confianza que se manifiesta en el trabajo escolar y la realización de estudios; por otra parte, existe en la madre una gran admiración por lo "culto", el saber por sí mismo, que incluye al universo escolar; esto lleva a una presencia activa de la madre en las instituciones de participación escolar (APA, Consejo Escolar...) y a mantener frecuentes y buenas relaciones con el profesorado; también las importantes prácticas de lectura que realizan la madre y las hijas.

Igualmente, se emplean métodos disciplinarios para la formación de cualidades morales como responsabilidad, constancia y autonomía que son claves en el ámbito escolar; se pone en relación el principio de escasez que emerge de la situación familiar con los valores de austeridad, esfuerzo y autonomía personales.

Por último, podríamos señalar una cierta conciencia feminista y social de la madre que participa en grupos sociales como el de promoción de la mujer en el barrio y que puede considerarse como un elemento vinculado a la matriz ilustrada de la escuela como proyecto de cambio social.

De este último punto podríamos partir para explicar el funcionamiento de los mecanismos de la construcción de identidad de género en esta configuración. Es central la figura de la madre, que gobierna la vida cotidiana y que participa en el mantenimiento de la economía familiar. Configurada como mujer en otra época conforme a los modelos que llamamos tradicionales, ha desarrollado una fuerte conciencia crítica de los problemas que conlleva y una adhesión por los nuevos modelos de autonomía e igualdad. Y este modelo es el que ha querido transmitir a sus hijas y en función del cual está su insistencia en la consecución de la mayor formación y cultura posibles, que es vista como el instrumento decisivo en la construcción del nuevo modelo de mujer. Y así lo propone continuamente a las hijas.

Sus hijas están pues preparadas para negociar, si se casan, un nuevo modelo de gestión doméstica en la pareja: *"yo creo que cuando tengan...si se ca-*

san en algún momento, sabemos muy bien que su padre nunca ha sido el que administra, porque es incapaz de decir... ir a pedir un vaso de agua cuando él va y se levanta...''.

Piensa que no hay profesiones de mujeres ya que éstas pueden trabajar en cualquier cosa, si les gusta. Lo importante es que trabajen, que tengan independencia económica. No le hubiera importado que trabajaran en el taller del padre si éste hubiera sido el dueño y a ellas les hubiera gustado. (Aunque a la mayor -que hace Arquitectura Técnica- la ve en una oficina o despacho pero no en una obra). Al plantearle la cuestión directamente y reflexionar sobre ello dice que no cree que sus hijas sean buenas por ser niñas. Pone el ejemplo de su sobrino que responde al mismo modelo. *"Lo fundamental es el ambiente en que se crían"*¹⁰. Incluso piensa que su sobrino es más cariñoso que sus hijas con la abuela, porque es el primer nieto varón y la abuela está loca con él.

La formación de la identidad de las hijas va encajando con los planteamientos de la madre reflejando claramente el modelo de la igualdad y la autonomía y el papel instrumental que para su realización tienen los estudios. Para la hija pequeña, M^a Angustias, a quien hemos entrevistado (así como para sus hermanas), lo más importante es estudiar y a ello dedica todo el tiempo y el esfuerzo que sea necesario. Nos cuenta que de pequeña quería ir al cole también los sábados y domingos. Y no ve conveniente compatibilizar trabajo y estudio, sino que estudiar es lo importante y hay que hacerlo en exclusiva. Porque tienen que estudiar la madre las ha liberado de la obligacio-

10. E: ¿Hay cualidades de niños y cualidades de niñas? ¿Cómo lo veis vosotros...?

I: Sí, sí, sí. Pues no, pues, yo qué sé, yo la experiencia que tenemos, conocemos ná más que de mujeres, una familia de mujeres. Nosotros no tenemos ná más que un sobrino de todas las mujeres, y mi hermano. Entonces nosotros con mi sobrino estuvo -él fue el primero de mis hermanos- y entonces ese es como si fuera nuestro niño, porque claro yo estaba soltera...y entonces es un primor mi sobrino, ha terminao hace poco...está ya trabajando en....es...Caminos, ha hecho Caminos y está trabajando, está en Valencia. Entonces pues es tan primor, mi hermano es también tan estupendo, entonces yo creo que lo mismo. Yo creo que en el ambiente que se crían.... puede que te salga...pero yo creo que lo mismo te salen las niñas. Hay también algunas...creo...yo pá mí.

E: Tu experiencia es esa.

I: Yo creo, vamos yo, a lo mejor también me equivoco pero lo que yo tengo ahora mismo, tengo también a otro vecino, vamos porque es lo que te puedo hablar, y es también un chiquillo estupendo, estupendo. En plan de ayudarle a la madre. Y creo que... yo creo que en ese particular es igual. Si salen buenos, lo mismo. Yo creo que eso será de condiciones o de tó del ambiente y tó, todo puede ser (f11: 12).

nes de la casa, aunque ellas colaboran. Las hijas... ponen y quitan la mesa, limpian, ordenan sus habitaciones... sobre todo las mayores, la pequeña menos. Nos dice que va a una academia de inglés porque quiere saber más de lo que le enseñan en el colegio. Entre sus ocios preferidos están: la lectura, salir con las amigas y hacer deporte (juega al voleibol).

El grupo de iguales ha estado formado por amigas, hasta hace poco que se unieron algunos niños que son compañeros en la catequesis para la confirmación. La religión aparece aquí con el valor instrumental de ampliar el espacio y las redes sociales. No obstante, ella falta mucho porque le coincide con la academia de inglés y no se plantea cambiar las horas (el inglés es más importante que la catequesis).

Las relaciones de identificación aparecen dirigidas hacia la hermana con la que comparte habitación. A ella le cuenta sus problemas y en la entrevista anterior quería hacer Educación Infantil como ella (ahora ha cambiado). Después de la hermana, su persona de confianza es la madre con la que se lleva bien y la que parece ser también objeto de identificación.

La visión de M^a Angustias de las diferencias entre los géneros se construye con categorías morales: en los niños aprecia la sinceridad... y en las niñas que sean buenas amigas, *"que no traigan y lleven"*. Después aparecen las niñas más responsables y con más éxito en el colegio... más implicadas o interesadas en la carrera y el trabajo escolares, mientras que los niños se orientan más al trabajo en los negocios de sus familias... Hay además un discurso teórico en que se defiende la igualdad de la mujer y el varón. No se admite superioridad ninguna del varón. Las horas de vuelta a casa han de ser las mismas para los dos géneros, al igual que los trabajos o carreras. Si acaso el hombre asume algunos como propios (albañilería) por su fuerza física... pero rectifica: *"no... ... yo creo que los dos tienen que ser iguales porque no son...por ejemplo dicen que los chicos son más fuertes, pero yo los veo igual"*. También iguales ante las tareas domésticas: es cuestión de que todos las aprendan. De hecho, nos cuenta que en su colegio enseñan a coser a los niños lo mismo que a las niñas.

En sus proyectos de futuro no se excluyen el matrimonio y la descendencia, pero cuando tenga estudios y trabajo. Y piensa que deben compartirse las tareas domésticas y de crianza si marido y mujer trabajan. La posibilidad de no tener un trabajo remunerado - ser ama de casa- ni se plantea.

La reproducción de estereotipos aparece en la carrera concreta por la que opta. Ya no piensa en *"educación infantil"* como la hermana, sino en Filología Inglesa, y piensa irse un año sola a Inglaterra. Le gustan los niños y por eso quiere dedicarse a la enseñanza. No le interesan las nuevas tecnologías, no

utiliza el ordenador que hay en la casa, comprado porque la mayor lo necesita.

Como conclusión, constatamos la existencia de un discurso general explícito de opción por el cambio que encaja en los nuevos modelos de mujer como “sujeto” autónomo y libre, y de relación igualitaria entre los géneros. Aunque con los condicionamientos y obstáculos inevitables del contexto y de la historia anterior.

3. EL AVANCE ACADÉMICO AL MARGEN DE LAS TECNOLOGÍAS (F3)

Miguel y Mar se casan en el año 1982, cuando ella tenía 23 años y él 25. En la actualidad Miguel tiene 43 años y Mar 40. Tienen cuatro hijos: Miguel 16 años 4º de ESO, Eva 15 años 3º de ESO, Antonio 14 años 2º de ESO, y Ana Mar 11 años 5º de Primaria. Viven en Armilla.

La madre de Mar era de la Alpujarra y se dedicaba a guardar cabras y ovejas y a lavar ropa “*para fuera*”. Vivían en un cortijo y no sabían leer ni escribir. Muere cuando Mar tenía 12 años y Mar la recuerda como una mujer con un temperamento muy fuerte. Al contrario que el padre, que según Mar era un hombre muy bueno y no se “*metía en nada*”, él trabajó en un tejedor primero, más tarde en la construcción y como basurero y vivió con el matrimonio hasta que murió.

El padre de Miguel trabajaba en una fábrica de remolacha y la madre, además de las tareas domésticas en casa, aportaba recursos a la economía familiar trabajando en el servicio doméstico. Ambos sabían leer y escribir (“*incluso mejor que su hermano*”) y habían asistido a la escuela unos años.

Miguel es el mayor de una familia de tres hermanos. Mar es la hermana menor de cuatro hermanos (dos varones y dos mujeres).

Con respecto a la escolaridad, Mar fue al colegio hasta los doce años (5º curso), siendo su madre la que asumía el control de las obligaciones escolares de la hija. Deja de ir al colegio al morir su madre, aludiendo el deber de hacerse cargo de las obligaciones familiares. Este acontecimiento supuso para Mar un cambio muy brusco, pasando, según su propio testimonio, “*de niña a mujer en un momento*”.

Miguel abandona el colegio por motivos similares; con diez años, tanto él como sus hermanos, tienen que dejar las obligaciones escolares en favor de obligaciones laborales y de colaboración en la economía doméstica.

La nueva configuración familiar comienza con un acontecimiento que les

obliga a cambiar la planificación que habían hecho de su matrimonio: Mar queda embarazada y adelantan el matrimonio. Pasan entonces por momentos de precariedad económica porque la economía familiar, sustentada por el aporte único de Miguel, sufre un revés debido a problemas en la fábrica donde éste trabajaba. Se apoyan en estos momentos en las redes familiares, yéndose a comer cada uno a casa de sus respectivos hermanos.

Tras el matrimonio, Miguel se traslada a casa de Mar y es allí donde establecen el hogar familiar, junto al padre de ésta que vive con ellos hasta que muere. Mar no ha conocido un hábitat diferente a éste, ella nace en esa casa, en ésta tiene a sus cuatro hijos y en ella continúa viviendo sin perspectivas futuras de cambio.

La trayectoria laboral de Miguel siempre ha estado ligada a la conducción de maquinaria agrícola y a la construcción. La empresa en la que trabaja en el momento de su matrimonio quiebra poco tiempo después, ocasión que aprovechan los empleados de dicha empresa para hacerse con ella en régimen de cooperativa; pero la situación económica no mejoró. Actualmente se han convertido en una sociedad, circunstancia que parece haber supuesto para la familia de Miguel y Mar una mejora en su economía. Miguel se vanagloria de no haber estado nunca en paro y de que no ha necesitado formación académica para acceder a una posición dentro del mundo laboral. Idea que transmite a sus hijos (varones), tratando de inculcarles la importancia de la experiencia laboral, como un recurso al que acudir si, por algún motivo, éstos no pueden continuar con los estudios (ha intentado que su hijo Miguel trabaje en su fábrica durante el verano). Esta actitud contrasta con la interiorización del discurso meritocrático que refleja la madre, para quien, dada la coyuntura laboral actual, *“hasta para ser barrendero hace falta una oposición”*.

La mayor parte de la actividad de Mar se centra en el trabajo no remunerado del hogar, pero actualmente un día en semana acude a limpiar a casa de un familiar suyo. Se trata ésta de una actividad remunerada que ella la semantiza como una contribución a la economía doméstica, cuya motivación no está en la necesidad, sino en la satisfacción de *“caprichos”*. Incidiendo, además en que esto no repercute en sus obligaciones familiares, pudiendo compatibilizar las dos actividades sin que el trabajo externo afecte a la realización de las tareas domésticas ni a la educación de sus hijos. Por su parte, Miguel desvaloriza sistemáticamente el trabajo de su mujer, calificándolo como carente de importancia y de repercusión económica para la economía familiar, insistiendo a su mujer en que abandone una actividad en la que *“con el dinero que gana no tiene ni para comprar tabaco”*.

A pesar del claro éxito de los hijos y las hijas, se aprecia en esta configuración familiar un déficit en lo que respecta a formas de cultura escrita y prácticas de lectura: no existen elementos como listas de la compra, contabilidad escrita, agendas, etc. Tampoco hay hábitos de lectura (ni en padres ni en hijos); aunque sí se hace alusión en la entrevista a que poseen material escolar de apoyo, enciclopedias y otros instrumentos didácticos, que la madre utiliza para ayudar a sus hijos en el desempeño de las tareas escolares.

En relación con las prácticas educativas, intentan basar la educación en la confianza, huyendo del respeto que reinaba en sus familias de origen. El sistema de dominación patriarcal ha sido sustituido por unas relaciones de poder inestables que llevan a una pérdida de autoridad de madre y padre y a una ganancia de derechos por parte de los hijos (en palabras de Miguel *"éstos -los hijos- tienen muchos derechos y cuesta mucho trabajo hacerlos obedecer"*). Sin embargo, el sistema establecido de relación de géneros dentro de esta configuración familiar queda anclado en un modelo mucho más tradicional y patriarcal, donde las relaciones de desigualdad son muy acusadas y están muy interiorizadas, por parte no sólo de los varones, sino también de las mujeres de la familia. Aunque las características propias del modelo en transición favorecen, en el momento actual, el rendimiento escolar de las hijas, el elemento más tradicional y patriarcal que caracteriza al modelo de relación entre géneros tendrá repercusiones en el futuro laboral y vital de las mismas, ya que se están conformando una serie de expectativas absolutamente marcadas por los estereotipos de género: posibilidad de no trabajar fuera de casa, preferencia por profesiones feminizadas, matrimonio e hijos como expectativa vital, etc.

Con respecto a la educación de sus descendientes, Mar y Miguel se marcan objetivos de tipo educativo, en primer lugar, y moral, en segundo: que vayan bien en el colegio, que no haya conflictos entre hermanos, que sepan diferenciar el bien del mal y que sean responsables. Si bien se plantean entre sus metas la educación superior de sus hijas e hijos, ellos tratan los estudios tras la escolarización obligatoria como un plus, planteado como un intercambio de dones en el cual los hijos deben ganar este derecho a través del esfuerzo y demostrando un buen rendimiento escolar (*"si quieren, pueden y sirven para estudiar, que estudien, pero de pasear los libros nada"*). A cambio, los padres se muestran dispuestos a apoyarlos económicamente, aunque en la medida de sus posibilidades (principio de escasez), respetando las decisiones de los hijos a la hora de elegir sus estudios; si bien la madre aconseja a los hijos que recurran a expertos (orientadores escolares) que los asesoren en su elección.

Se da, sobre todo por parte de Mar, una fuerte inversión pedagógica. Para Lahire, ésta es una estrategia desarrollada como forma de compensación de la carencia de capital cultural. Esta inversión se materializa en el tiempo y esfuerzo que Mar aplica a la ayuda de los hijos en las tareas escolares; de esta forma ella procura apoyarse en la consulta de libros y enciclopedias para la aclaración de las dudas que le plantean sus hijos, en las que Mar carece de los conocimientos necesarios para responder¹¹. Sin embargo, reconoce la imposibilidad práctica de ayudar a los mayores, que encontrándose ya en niveles educativos más altos, plantean cuestiones que ella es incapaz de resolver; incluso se invierten los papeles y es Eva la que explica ahora a Mar.

Para las obligaciones escolares los progenitores han conseguido la responsabilización de los hijos. Sostienen no ejercer ningún tipo de control sobre las obligaciones escolares de sus hijos porque consideran que éstos son suficientemente responsables. Los controles se realizan *a posteriori* por medio de la revisión de las calificaciones escolares y son los mismos niños los que muestran su disposición por mostrarle a los padres sus progresos académicos. Han interiorizado perfectamente sus obligaciones escolares. Los indicios que corroboran esta afirmación se basan no sólo en el rendimiento

-
11. "Antes cuando Eva estaba en primero le decían que para restar se ponía un uno y es que lo mismo que Ana Mar no le han ido muy bien las matemáticas, al principio, porque ahora no tienen problemas. Yo les digo que un problema hay que leerlo entero y si no se sabe hay que volver a leerlo y así les digo empieza a leerlo que pone aquí... pues esto ... y le pregunto lo entiendes ... no ... pues empieza a leerlo otra vez y entonces empiezo a explicarle. Hoy mismo le he dicho a Ana Mar, restar se tienen que restar las mismas cosas, tu no puedes restarle al arroz trigo, ahora bien sumar si puedes sumar trigo, arroz, lo que te de la gana pero al restar siempre tienen que ser los mismos elementos, y eso que se te quede en la cabeza. Entonces yo lo explico de esa manera pero a lo mejor ellos lo explican de otra manera, dice mi Eva el vecino le presta a otro y entonces este le devuelve lo que le debe ... que ocho cuartos de vecino ... tiene que poner un uno si el número es mas pequeño, poner un diez, una vez le dijo la profesora ven Eva que vamos a enseñar a tu madre, mira es que nosotros explicamos ahora de esta manera, bien pues ya con Antonio y Ana Mar pues tenía esa experiencia yo, al principio decía que no puede ser y además yo tengo más paciencia. Que él le dice esto se hace así, y le dicen que no papa que no es así y se desespera, yo tengo más paciencia, que algo no lo sé, lo busco en el libro e intento explicarlo como viene, pero Miguel no, él lo explica como lo entiende como lo sabe y él no tiene paciencia y entonces ah, pues pregúntale a tu madre y la madre como tiene paciencia y muchas veces a lo mejor he dejado mis platos sin limpiar para ayudarles."

escolar, sino en la importancia que conceden al ámbito académico y el gusto por los estudios. Para Eva, la mayor parte de su tiempo gira en torno al ámbito escolar, e igualmente las redes, existiendo una gran competitividad entre su grupo de amigas por obtener las mejores calificaciones. Se observa una óptima integración en el sistema escolar, mostrándose de acuerdo con el sistema de calificaciones y siendo capaz de posponer gratificaciones, interiorizando la idea de que si trabajas todo el año, al final se obtiene una recompensa. Es muy responsable en todo lo relacionado con la escolaridad, tanto en la asistencia a clase (no falta nunca porque *“se pierde”*) como para estudiar y hacer los ejercicios. Dispone además de un horario, que ha elaborado siguiendo los consejos del orientador, en el cual hace una planificación y distribución de su tiempo, repartido casi exclusivamente en tiempo de deporte (baloncesto y aeróbic) y tiempo de estudio.

La centralidad de la escuela hace que se relajen las obligaciones materiales (principalmente domésticas) en favor de las académicas. Los cónyuges se plantean que el tiempo de los niños debe ser dedicado exclusivamente a los estudios¹² y es Mar la que acapara casi por completo la realización de las tareas domésticas, no existiendo por parte de los hijos la responsabilización sobre tareas concretas, sino que obedecen a órdenes puntuales, dependiendo de las necesidades inmediatas de la madre.

La hipótesis de que los hijos primogénitos adquieren un mayor grado de responsabilización y obtienen mejor rendimiento académico parece verse ratificada por esta configuración. Efectivamente son el hijo y la hija mayores los que asumen más responsabilidades en el hogar, y los que obtienen unos mejores resultados académicos.

El tema de las obligaciones dentro del hogar, entronca con la división sexual del trabajo doméstico. Estamos aquí ante una configuración donde existe una marcada división de roles de género: el padre no colabora en las tareas domésticas y, aunque los dos mayores sean los que más trabajan en casa, la hija lo hace en mayor medida que el chico. Mar reproduce aquí el discurso formal, afirmando que no existen diferencias de trato entre hijos e hijas. Es importante cómo Mar incorpora a su discurso los saberes discriminatorios legitimados para justificar la diferenciación de roles por género, se apoya en un aspecto de tipo personal para explicar las diferencias de géne-

12. Aunque se ha comprobado que una estrategia eficaz para obtener buenos resultados académicos pasa por emplear estrategias de responsabilización en distintos campos (incluido el doméstico), que sin que resten demasiado tiempo para el estudio, favorezcan el autodomínio.

ro existentes en su familia, para ella sus hijos colaboran menos que las hijas, pero esto no tiene nada que ver con que sean varones, sino que es una característica de las personalidades diferentes de cada uno: *“es la circunstancia que hay en esta casa”*.

Respecto al tipo de autoridad ejercido en esta configuración familiar, existe cierto miedo a la pérdida de control de los hijos, teniendo como referencia el modelo patriarcal del que vienen. No hay estrategias de dominación, lo que se constata en el empleo de sanciones puntuales, castigos ejemplares (en casos excepcionales el castigo físico) y en un sistema de sanciones discontinuo y no mantenido¹³. Ella intenta ejercer un control estableciendo un intercambio de dones basado en la deuda de hijos e hijas ante el sacrificio materno. No obstante, no suele dominar su cólera y alguna vez les ha pegado, pidiendo perdón a continuación. Recae sobre la madre la gestión diaria y la educación de los hijos, quedando para ella el rol de establecer el control y la sanción sobre los niños, lo que le permite a Miguel tener una relación de tipo más afectiva con sus hijos, compartiendo con ellos actividades de ocio. Sin embargo, aunque es la madre la que se ocupa del control y la vigilancia diarias no se discute la autoridad del padre, quien en circunstancias extremas es el que tiene la última palabra y quien impone las sanciones más duras.

La preocupación más fuerte de los padres se establece en torno al control de redes y espacios, tienen miedo al espacio exterior, por consiguiente establecen fuertes restricciones a las salidas de los hijos. Aunque Mar y Miguel manifiesten no imponer horarios a sus hijos, el discurso de Eva denota tensiones respecto a este tema, ya que según ella sí que existen unos horarios preestablecidos y los intentos de negociación culminan sin éxito para ella. La existencia de redes de sociabilidad densa contribuye a un estricto control indirecto de las amistades de sus vástagos. Por ello, son reacios a permitir a sus hijos (especialmente a su hija) salidas fuera del pueblo. De nuevo aquí se manifiesta la discriminación de género en la educación, quedando reflejada en el discurso del padre, que comenta extrañado que su hijo mayor sale muy poco, cuando él a su edad salía mucho más. Esta actitud manifiesta la predisposición del padre a ser más permisivo con él en las salidas que con Eva, la cual reduce su ámbito de ocio a una plaza que está situada a cinco minutos de su casa, donde pasa el tiempo charlando con sus amigas. Este posi-

13. El único ejemplo de sanción mantenida la encontramos a propósito de un retraso en el horario de salida de Eva, que a causa de llegar una hora tarde estuvo un mes sin salir. Lo que muestra la preocupación por el control de espacios y tiempos de las chicas.

cionamiento de Miguel, reproduce además un estereotipo de género según el cual el varón debe asumir el gusto por el ocio desarrollado en los espacios públicos, le tienen que gustar la calle, los bares y la “juerga”.

El ocio fuera de casa (principalmente deportivo) tiene una función integradora dentro de esta configuración familiar, primero, porque permite una relación afectiva del padre -que pasa muchas horas fuera de casa- con los hijos, ya que los fines de semana salen padre, hijos e hija juntos en bicicleta¹⁴. Segundo, porque supone un elemento de identificación madre/hija, padre/hijo; así Eva hace aeróbic con su madre y Miguel estaba en la peña de fútbol con su padre¹⁵.

No obstante, parece que con el paso del tiempo la situación económica familiar se ha ido estabilizando y se ha experimentado una mejoría en la posición relativa de la familia con respecto al consumo, cambiando el discurso de Mar sobre las marcas: ahora las marcas implican una mejor calidad, mientras antes las más caras no tenían por qué ser las mejores. Se adquieren además objetos de consumo de mayor entidad, como el ordenador o la moto. En los hábitos de consumo observamos la discriminación de género y las expectativas diferenciales para hijos e hijas existentes en esta configuración: con respecto a Eva se da una inversión en la imagen y en el cuidado personal, ella pide ropa y se le compra. Mientras que para Miguel la inversión se hace en educación y en ocio ‘visible’ (la moto y el ordenador), siendo además éstos objetos de mayor valor económico.

-
14. Observamos, además, con respecto al ocio, una ocupación diferencial de espacios: Mar desarrolla sus actividades de ocio también dentro del espacio privado, ella no sale en bicicleta porque *“le gusta más la ciclostática y hacer los kilómetros dentro de casa”*.
 15. El orden familiar de identificaciones a menudo presenta una relación con el éxito escolar, en la medida en que el hijo se relacione con el miembro familiar que represente los valores escolares. De esta forma el éxito de Eva quedaría explicado, en parte, por la identificación con la madre: para ésta la escolaridad representa un valor fundamental y es ella la que se relaciona con la institución escolar y en la que se da la corresponsabilidad en los deberes escolares de los hijos. Sin embargo, siguiendo esta línea argumentativa no podríamos explicar el éxito de Miguel (hijo mayor), identificado con un padre que le da mayor valor al trabajo manual. Esta aparente contradicción podría ser debida a que la identificación de Miguel con su padre no es tan fuerte, ya hemos visto cómo el padre discrepa con el hijo en los hábitos de ocio, le gustaría que su hijo saliera más. Además, si bien en un momento ambos compartían una actividad en la peña de fútbol, parece ser que el hijo ha abandonado esta actividad a favor de sus propias preferencias (equipo de baloncesto), rompiendo de esta manera lazos que lo identificaban con su padre.

Confluyen en esta configuración diversos elementos favorables que explican el buen rendimiento escolar de las hijas y los hijos y, en especial de Eva; éstos son:

- Responsabilización de hijos e hijas respecto a sus obligaciones escolares: interiorización de las obligaciones académicas, no es necesaria la vigilancia, el control se realiza a posteriori.
 - Responsabilización en el ámbito económico: aunque no tienen paga, participan de la gestión doméstica familiar y se les ha inculcado el principio de escasez, lo que favorece el ahorro, el autodominio y la planificación. Otra estrategia de responsabilización es, por ejemplo, el hecho de darles una llave de casa a los mayores.
 - Modos familiares de inversión pedagógica:
 - Ayuda de la madre en las tareas escolares, dependiendo de sus posibilidades
 - Centralidad de la escuela y reproducción del discurso meritocrático, sobre todo por parte de la madre.
 - Relaciones familiares con la institución escolar: Mar pertenece al APA
 - Recurso a expertos: constante por parte de la madre, en los ámbitos de orientación profesional, técnicas de estudio e incluso en metodología pedagógica para ayudar a sus hijos
 - Inversión en material educativo: ordenador, enciclopedias, escritorios
- Con respecto al éxito específico de Eva, podemos añadir varias dinámicas:
- Orden familiar de identificaciones: Eva se identifica y tiene una mayor relación de confianza con su madre, que es la que más representa los valores escolares en la familia
 - Orden de nacimiento de los hermanos: a Eva, como primer descendiente femenino, se le atribuyen más responsabilidades
 - División de roles sexuales: un mayor grado de exigencia en ámbitos como el doméstico o las salidas, puede propiciar un mayor autocontrol y una mayor responsabilización por parte de Eva
 - Ámbito escolar prioritario para Eva: el éxito escolar de ésta es un claro ejemplo que confirma la tesis de Fernández-Enguita sobre el éxito escolar femenino, ella se encuentra bien en la escuela, un medio que la valora justamente y, por tanto, le gusta estudiar y se esfuerza por continuar siendo valorada en ese medio; construyendo su biografía alrededor del mis-

mo. Esta actitud es valorada positivamente por los padres y por el sistema escolar, donde sus calificaciones son de sobresaliente.

Existen, sin embargo, otras características de la configuración familiar que se pueden calificar como no favorecedoras del éxito académico: inexistencia de formas de cultura escrita; menor valoración por parte del padre de la escolaridad; sistema de sanciones discontinuo y no mantenido en algunos casos y falta de autocontrol por parte de la madre en algunas ocasiones. No obstante, la centralidad de la escolarización, unida a la alta responsabilización de los hijos y la fuerte inversión pedagógica neutralizan estos elementos, dando como resultado una configuración en la que el éxito escolar de los cuatro hijos es claro.

La división de roles en esta configuración familiar está absolutamente diferenciada. El marido es el principal proveedor material, mientras que la mujer se ocupa de la gestión doméstica. Mar tiene interiorizados una serie de saberes discriminatorios a los que acude para justificar su situación de desigualdad dentro de la familia: ella no trabaja fuera de casa porque no ha sido socializada para realizar esta tarea, por lo que ella realiza su trabajo doméstico en el ámbito privado con gusto. Añade a esta justificación que, además, su trabajo está reconocido, ya que en el momento que el marido le da el sueldo para que lo administre, ella dispone de recursos económicos, como una especie de reconocimiento al trabajo realizado.

Mar, por tanto, tiene profundamente interiorizado su rol femenino: no trabaja fuera de casa (y cuando lo hace le da muy poco valor), los espacios en los que se mueve quedan reducidos al espacio privado y en el reparto de tareas del hogar su marido no sólo no participa, sino que ella no considera adecuado que él lo haga¹⁶.

El tiempo compartido de padres e hijos también se hace siguiendo las divisiones de género. Ello tiene que ver con el orden de identificaciones entre los miembros del grupo: si antes hablábamos de que la identificación con la madre de Eva resultaba positiva en su relación con el ámbito escolar, ahora esta identificación significará que compartan esquemas de percepción similares y que las expectativas vitales de Eva se vean conformadas por la imagen que tiene de su madre. Aspira, por tanto, al matrimonio y, en el reparto de los roles domésticos, aunque adopta el discurso formal de igualdad de

16. Queda aquí reflejado el nuevo arquetipo femenino, que se produce a través del dispositivo de feminización que significa "el sometimiento de la mujer al marido y su enclaustramiento en el interior de la casa (institucionalización de la domesticidad)" (Varela, 1997:165).

géneros (difundido a través del centro educativo), se plantea la eventual circunstancia de que ella no trabajara y, por tanto, las obligaciones domésticas quedaran bajo su responsabilidad, y el marido es el que realizaría el trabajo remunerado (sospechamos que un varón no se haría este planteamiento). Una frase de Eva muy significativa en este punto y en la que se comprueba la asunción del rol femenino es: *“yo cuando sea grande y me case, voy a tener una criada que me haga las cosas”*. Implicando este discurso dos interiorizaciones importantes que tienen que ver con estereotipos femeninos: por un lado, el matrimonio como expectativa vital, y por otro, la atribución a la mujer de las tareas domésticas.

El dispositivo de feminización actúa en ambos cónyuges de manera muy acentuada, en relación con las prácticas educativas, en distintos ámbitos. Por un lado, el grado de exigencia y de interiorización de colaboración en tareas domésticas se da en mayor grado en Eva que en su hermano; también en el control de espacios de ocio veíamos un tratamiento diferenciado, mientras que se intenta animar a Miguel para que salga más, las pretensiones de Eva con respecto a las salidas quedan limitadas a unos espacios y unos horarios estrictos. Tratamiento también discriminatorio es el que se establece en el ámbito del consumo y en las inversiones que los padres hacen en los hijos y que son un reflejo de las expectativas que ponen en cada uno de ellos. Para Miguel se hacen inversiones en educación, le han comprado el ordenador porque quiere estudiar Ingeniería Informática, y le compran la moto para potenciar sus relaciones exteriores (tal vez limitadas por el aspecto físico, ya que su constitución fuerte puede estar contribuyendo a que tenga dificultades para insertarse en las redes de iguales). Por su parte Mar pide principalmente ropa y esto es lo que obtiene, pudiendo ser ésta una forma de darle valor en el mercado matrimonial.

En el uso del ordenador se reproducen estereotipos de género: el varón con un papel predominante en el uso de nuevas tecnologías, mientras que a la mujer no le gusta ni se interesa por ellas. Así, aunque se dice que el ordenador se ha comprado para todos, Eva reconoce que no sabe usarlo y tiene que recurrir a su hermano para hacer hasta las operaciones más sencillas (encenderlo, entrar en el programa, imprimir...).

La elección de estudios y las expectativas de Eva responden a las expectativas paternas y a la creación de una identidad de género muy marcada. Aspira a un trabajo de tipo administrativo para ello piensa estudiar Empresariales o Derecho. Respecto a este último, lo desliga de cualquier actividad desarrollada en el ámbito público y en el que la mujer tenga acceso

al uso de la palabra. Su discurso manifiesta que quiere ser abogada pero no para defender un juicio delante de un juez, sino para “llevar papeles”.

Considera a los chicos muy distintos de las chicas: ellas son “*más responsables y ordenadas*”, y ellos son “muy machistas y se consideran superiores”; ellos son mejores para trabajos que requieran fuerza física y ellas para el trabajo de oficina.

4. LA FUERZA DE LA IDENTIFICACIÓN (F7).

M^a Alejandra y Zacarías, de 54 y 60 años respectivamente, están separados, pero se ven obligados a habitar el mismo hogar por falta de recursos económicos. En la vivienda, situada en Almanjáyar (barriada de clase obrera, situada en la periferia de Granada), también viven sus dos hijos: Alejandro, de 17 años, que está haciendo segundo de Electrónica de FPII y va bien (“*tiene aprobados, notables y algún que otro sobresaliente*”); y M^a Rosa, de 15 años, que hace tercero de E.S.O. y, según la madre, “*va muy mal*” (aunque aprueba sin problemas).

M^a Alejandra procede de una familia obrera del medio rural en la que primaba el modelo patriarcal. Cuando era pequeña, se trasladaron de Colomera, su pueblo natal, a Maracena. Para M^a Alejandra, el cambio fue estupendo, ya que sufre una minusvalía y, en su pueblo natal constantemente se reían de ella (recuerda su infancia marcada por un fuerte sentimiento de soledad); todo lo contrario de lo que le ocurrió en Maracena, localidad ésta en la que pudo encontrar un grupo de amigos que la aceptaron sin problemas.

M^a Alejandra define a su padre como un buen trabajador, aunque también le gustaba mucho beber, pero no era problemático: era un “*alcohólico cariñoso*” y un hombre que se hacía respetar. Con su madre nunca se entendió. Tenía mucha más confianza con su padre que con su madre, mujer seria e impositiva. M^a Alejandra es la mayor de 4 hermanos. Tiene dos hermanas y un hermano. De las hermanas, una es portera y, la otra, trabaja en una fábrica de confección. El hermano es carpintero.

Pese al hecho de que a M^a Alejandra le gustaba mucho estudiar, tuvo que dejar el colegio a los 12 años para ocuparse de su hermano pequeño, pues su madre trabajaba en la construcción de una nueva vivienda familiar. Los padres de M^a Alejandra eran analfabetos y la reproducción social de la familia la entendían como dependiente del trabajo duro, no de los estudios. La educación formal no era muy importante para ellos. Su padre era empleado en un horno panadero. Su madre le ayudaba y se ocupaba de las tareas del hogar.

Su marido nació en el barrio de San Lázaro. Se quedó huérfano muy pequeño y lo crió una tía suya. Su padre fue taxista.

La pareja se conoció en el trabajo: ella entró a trabajar en una centralita de taxis y él era taxista. Los presentaron (los propios jefes de la centralita), ella no se enamoró, pero pensó que *"tal vez con el tiempo"*... De modo que, al poco tiempo de conocer al que sería su marido, se quedó embarazada y, una semana antes de dar a luz, se casaron. Ella tenía 36 años y él, 43. Al casarse, se fueron a vivir a la casa de la madre de M^a Alejandra, donde nace su primer hijo. A los dos años y medio, se trasladan a Almanjáyar, a la casa de protección oficial en la que viven ahora.

En esta configuración familiar nos encontramos con un elemento que favorece el éxito académico de los hijos: el esfuerzo de M^a Alejandra (elemento de identificación para el hijo) por conseguir unos estudios. Después de tener que abandonar el sistema educativo a una edad temprana, va a una academia para intentar sacar el Graduado Escolar, pero no hace los últimos exámenes y sólo le dan el Certificado de Escolaridad. A los 18 años retomó los estudios y cursó mecánico dentista, aprovechando un plan especial para disminuidos físicos. Actualmente, se está preparando las Oposiciones para conseguir una plaza como camarera de planta de hospital, para lo que se ha comprado libros y otros materiales académicos. Esta inversión en una "escolaridad tardía" indica una valoración positiva de la cultura escolar, su incorporación como capital simbólico en la unidad familiar, una confianza en ella como estrategia de reproducción social, una relación más intensa con las prácticas de cultura escrita y de lectura y un acercamiento a lo que son los requerimientos del mundo escolar.

M^a Alejandra conoce bien y sabe desenvolverse en la Administración. Se maneja en estructuras burocráticas (como lo son los sistemas educativos); se informa de las posibilidades que tiene; cursa solicitudes; luego pone en funcionamiento las redes que posee y que la pueden ayudar a conseguir sus propósitos. Así consiguió un subsidio de 24.000 pesetas/mes por minusvalía, unas suplencias en el hospital que le dan derecho a paro y la casa de protección oficial por la que no tiene que pagar.

M^a Alejandra ha desarrollado casi siempre un trabajo productivo (además del reproductivo). Trabajó en talleres proporcionados por el propio centro de estudios y en una centralita de radio-taxis. Cuando se casó, dejó de trabajar; pero ha vuelto a trabajar ya hace 9 años, primero, limpiando casas y, ahora, haciendo suplencias de camarera de planta en hospitales. Como se trata de un trabajo temporal, se dedica también a la presidencia de la APA, a vender cosméticos por las casas y a crear asociaciones de mujeres (de donde dice

que le viene información todos los días). Es una buscadora infatigable de recursos. El trabajo de M^a Alejandra y su gran actividad fuera de la casa (la casa la agobia, la deprime y busca ocupaciones en el exterior) limitan su tiempo para ocuparse de los hijos.

Aunque ésta pareja comparte la casa, está separada. Se trata prácticamente de una familia monoparental en la que ella se ocupa de todo. Su marido no realiza labor alguna en la casa. A lo sumo, saca a pasear al perro de vez en cuando, pero nada más. En casa, sólo se dedica a ver la tele. Según M^a Alejandra, *“ese aquí (en casa) es como el que tiene un cuadro en la pared y ya está”*. Por tanto, en la gestión doméstica, no es que los roles estén diferenciados, es que ella lo hace todo cuando está en casa. Cuando está en el hospital, lo hace por turnos. Y, al hablar de la falta de ayuda que recibe de su marido en las tareas del hogar, dice que prefiere que sea así, que él no haga nada en la casa, pues se lo *“marranea todo”*¹⁷. Por tanto, la asimetría de roles sexuales es total. La que ingresa, gestiona y ahorra es ella. Él se dedica a salir a gastar. En este punto, estamos ante una especial configuración familiar: la transmisión de saberes discriminatorios sí opera en la división sexual del trabajo doméstico, sin embargo, no lo hace en cuanto al papel de proveedor material del *“cabeza de familia”*: no sólo el marido no aporta dinero a la casa (pues se lo gasta todo), sino que es M^a Alejandra la que se ocupa de saldar sus deudas (todavía está pagando las letras de un taxi que él se compró).

Hijo e hija, apenas tienen contacto con el padre. Además, tanto a la madre como a ellos les da vergüenza salir con él porque dicen que no cuida mucho su higiene. Zacarías tampoco interviene para nada en la educación de los hijos. Es la madre la que controla los resultados educativos de los niños aunque se desentiende del proceso. Firma los controles de las notas, va al colegio a hablar con los profesores, discute, planifica acciones con la asociación de padres, se queja ante la inspección. Pero no tiene autoridad sobre los hijos, saca un palo pero no lo usa y *“ellos lo saben, por eso no me hacen caso”*. El

17. E: ¿Y tu marido?

M: No, ese es descartao de tó. Ese aquí es como el que tiene un cuadro en la pared y ya está. El no tiene obligaciones ningunas, de nada, él su obligación es sacar al perro. Luego llega se sienta, pone la televisión y ya está tó hecho

E: Su obligación es sacar a los animales

M: Si él no tiene obligaciones, vamos que es que de hecho es que no sabe hacer ná, prefiero que no haga ná

E: ¿Prefieres tú que no haga nada?

M: Sí porque es que me lo marranea tó y después de que está sucio te lo ponen marraneao.

hecho de que a M^a Alejandra le agobie y deprima estar en la casa y que, por tanto, busque cualquier ocupación en el exterior, hace que se limiten seriamente sus posibilidades de aplicación de un sistema de vigilancia-sanción continuado, pues mantener una vigilancia constante sobre los hijos supondría pasar mucho tiempo en la casa con ellos. Sin un sistema de vigilancia continuado, su sistema de sanciones es discontinuo e imprevisible. No emplea estrategias de dominación, sino que recurre al castigo ejemplar esporádico, a los gritos y a las amenazas. El tipo de sanción son las broncas y las amenazas sobre un futuro desalentador (explica a su hija lo que le puede pasar si no estudia: limpiar, tener trabajos que no le gusten,..., le habla mucho).

Con el hijo, la madre recurre al chantaje emocional o intento de culpabilización: la economía de intercambio afectivo consiste en hacer deudores a los hijos: ella le establece la hora de vuelta a casa y enfatiza el sufrimiento que le supone esperarlo levantada; hasta que él no llegue, ella no se acuesta.

El intercambio de dones se semantiza en torno al afecto (aunque parece que sólo con el hijo), los regalos materiales (a Alejandro le compró la moto y un ordenador por las buenas notas) y el trabajo que ella realiza para ofrecer a sus hijos lo mejor.

En cuanto a las expectativas que M^a Alejandra muestra respecto a sus hijos, al tratarse de una familia de seguimiento, podemos ver la evolución de éstas desde la primera hasta la segunda entrevista: en la primera, las expectativas se centraban, en primer lugar, en aspectos morales: *“que no sean problemáticos”*. Esto, era consecuencia del lugar donde viven: a ella le asustaba el mundo que la rodeaba, se sentía amenazada con los peligros de las drogas y los robos frecuentes en el barrio. La confianza de la madre en la educación como estrategia de reproducción social era limitada. Actualmente y, a consecuencia del éxito de su hijo en la Electrónica, tanto sus expectativas como su confianza en la educación han cambiado. Ahora concede una gran importancia a la educación y, aunque manifiesta la necesidad de contar con unas buenas redes de apoyo, confía en la educación como medio de reproducción social y le otorga valor simbólico para obtener respeto social. Para ella, la estrategia consiste en el uso de las redes relacionales para encontrar un trabajo que, sin duda, requerirá una titulación previa. De hecho, a través de un compañero suyo de trabajo, le ha buscado al hijo un trabajo para este verano.

Observamos en esta configuración familiar unas expectativas y unas caracterizaciones radicalmente diferenciales según se trate del hijo o de la hija. La carga afectiva que M^a Alejandra ha depositado en su hijo es muy superior de la depositada en la hija. Su ilusión era tener hijos y Alejandro es el

primogénito, varón, de buena presencia, responsable, respetuoso... De ahí también las expectativas diferenciales que la madre deposita en ellos: al hijo lo ve como un triunfador, muy activo, polifacético, con un buen círculo de amistades, ... Mientras que las expectativas que tiene sobre la hija son muy pobres: *"que por lo menos, sea capaz de acabar 4° de ESO"*. Esto nos lleva al orden de identificaciones, otra de las dinámicas que contribuyen al éxito escolar: la madre observa que hasta la *"gente de la calle"* manifiesta el enorme parecido existente entre ella y su hijo, como también el que se da entre la niña y el padre (observar madre e hijo se llaman igual, lo que según Bott (1990), indica un fuerte grado de conexión de las redes familiares).

En esta configuración familiar, nos encontramos una clara discordancia entre las prácticas de ambos cónyuges: la madre ejerce la autoridad y el padre está al margen de la educación de los hijos. Además, el padre interfiere claramente los intentos de imponer un sistema de dominación de Alejandra: *"cuando consigo que la niña se ponga a estudiar, llega el padre y, sin ningún miramiento pone la televisión, en la misma habitación en la que la niña tiene que estudiar"*.

Aunque el autodomínio se favorece por el empleo de estrategias de responsabilización: hacer la cama, prepararse el desayuno, ... parece existir una enorme diferencia de autodomínio entre el hijo y la hija. Alejandro es responsable, va bien en los estudios, es un chico muy activo y con mucha capacidad para organizarse y controlarse, pero se escaquea del trabajo doméstico. Sin embargo, M^a Rosa, no se responsabiliza de nada. No estudia y tampoco cumple las obligaciones que la madre intenta imponerle en la casa. Sólo ve la televisión.

Idealmente, la identificación del hijo con la madre ha hecho que éste adopte el discurso de la igualdad entre los sexos a la hora de compartir las tareas en el hogar: *"si una mujer trabaja fuera del hogar y luego tiene que hacer sólo las cosas dentro del hogar, acaba destrozada, le toma manía al marido y acaba separándose de él"* (está reproduciendo lo que le ha ocurrido a su madre). En la práctica, la gran asimetría existente en cuanto a los roles sexuales dentro de esta configuración familiar ha hecho que a pesar de que la niña es menor que el niño, se espere de ella que realice tareas en el hogar y no así del hijo. Es más, a Alejandro, muchas veces le limpia la habitación la hermana. La madre afirma que su hijo es *machista* y que piensa que esas cosas del hogar deben hacerlas las mujeres, ya que constantemente le ordena a la hermana que las haga.

Alejandro no parece tener un grupo fijo de amigos con los que salir. Unas veces va con los amigos de la ludoteca; otras, con los de la radio y con gente

que ha conocido a través de ella; otras con los del barrio y los del colegio (más o menos, todos los del colegio viven en el mismo barrio). Tiene amigos y amigas. Pero en su relación con ellas incorpora los saberes discriminatorios, atribuyendo cualidades diferentes a chicos y a chicas: para Alejandro, las chicas son astutas, saben lo que quieren, no escatiman medios para lograr lo que persiguen, tienen más carácter, piensan las cosas más. Los chicos actúan más efusivamente y son más materialistas¹⁸. A las chicas, lo que les gusta de los chicos es, en primer lugar, la moto y, luego, el físico, lo de fuera. Sin embargo, a los chicos les gusta más “lo de dentro”, aunque lo primero es fijarse en el físico, pero de éste, te acabas hartando¹⁹. Piensa que las chicas van mejor en la escuela porque están más “recogidas” que los chicos²⁰.

18. C: ¿Piensas que, en general, las chicas tienen unos valores o unas características...?

A: (Interrumpe) ¿Diferentes? Claro, claro, sí lo hay, hombre, uno no pero que no lo voy a hacer aquí pero pienso que aún sí, todavía sí

C: A ver, ¿cómo son las chicas que conoces en el instituto?

A: ¿Generalizando mucho?. Pues yo pienso que las chicas saben lo que hacen, son muy astutas hacia y, sobre todo, van a lo que quieren, van a lo que quieren y que hay muchas veces que no sé lo que les guste más [...] vamos, cueste lo que les cueste, que si hay que perder algo lo que sea pues se pierde aunque sea demasiado fuerte pues, no sé. Aparte, piensan mucho, vamos generalizando, ¿no? Yo pienso que se piensan mucho las cosas y así les sale, aparte que saber que estudian más y todo eso, pues yo pienso que tienen más carácter, ¿no? Y los tíos, pues, no sé, pienso que actuamos demasiadas veces efusivamente, generalizando también, son muy no sé, de vez en cuando, materialistas aunque no la mayoría no pero que no sé, nos repartimos un poco las cosas bastante [...] está bien para mi eso, ¿no?

19. A: Ay, fú, de tó, hay de tó. Yo pienso que según, que según, porque es que a las tías no tienen cómo manejarles, entiendes, no es verdad, son muy raras no pero que todo yo pienso que si tienes moto pues mira llamas la atención y ya está, ellas te pueden ver por todos los sitios y si tienes moto mejor que mejor, no tienes moto pues mira pues hínchate a reír, según que tías, si es que hay algunas que realmente pues se paran a preguntarte no sé si es físico hostia pues mira el tío este es legal [...]; es lo que pasa y ya pues quieras o no pues es el aspecto al final acaba la cosa pues si no es así, si realmente empiezas a hablar con una amiga tuya, empiezas a hablar, empiezas a hablar, empiezas a hablar y al final cae pues mira cae, yo pienso que de dentro pero que más lo de fuera que lo de dentro lo que le gusta a las tías.

C: ¿Y a vosotros?

A: Hombre, te puedo decir que eh de siempre es como los coches que si tienes un coche con hostias con una pintura muy chula con [...] aéreo, llamas la atención, ¿no?. Pero si quieres ir más lejos pues dices me voy andando o en bicicleta o en

La diferencia entre su conciencia discursiva de género y su conciencia práctica es notable. Alejandro habla del trabajo de la mujer fuera del hogar como un logro que han conseguido éstas importante y de la necesidad de repartirse entre los cónyuges las tareas del hogar, porque ellas no lo pueden llevar todo y acaban teniéndote “*manía*”. Lo ideal sería o bien establecer un criterio de rotación para el reparto de tareas, de tal manera que no sea aburrido hacer siempre lo mismo, o bien, si es posible un consenso, que cada uno haga las tareas que menos le molestan. Alejandro no cuestiona el matrimonio, pero piensa que es necesario introducir modificaciones en él. En cuanto a los trabajos a los que pueden optar las mujeres, no pone límites, excepto en aquellos en los que es necesaria la fuerza pero, incluso en éstos, no hay que restringirles la entrada, sino darles los que menos fuerza requieran, *¿qué remedio?*²¹. Esto es idealmente, en su discurso, pero en la práctica, ve-

el autobús, pero que yo pienso que los tíos miran más bueno te puedo decir que miran más lo de dentro dentro, sabes que si entras dentro, hombre siempre algún chico que [...] pero que es más lo de dentro porque maniquéis vamos parecen maniquéis [...] te acabas aburriendo y al final pues.

20. C: Pero, tú lo has observado también?

A: Sí, las tías eso pues sí, es así la...yo pienso que también hay más tíos que tías porque no sé...supongo que ha sido porque yo pienso que por lo menos, en donde yo vivo, porque las dejan salir menos en la calle y han tenido menos, menos relación con el ambiente. Entonces no han podido pegar los puntillos de decir bueno voy a estar más tiempo en la calle o me junto con éstos y estudio menos. Se juntan con esta gente que estudia y yo pienso porque han estao más recogidas y porque, porque [...] estudian están más recogidas están en su casa porque la madre no les deja es lo que hay, ver la tele, ¿no? O a estudiar yo que sé, yo digo que es por eso no es, a lo mejor es tontería, pero que...

21. C: Y en el futuro, en el hipotético caso que vivas en pareja, ¿cómo crees que se debería repartir el trabajo?

A: Yo pienso que si hay igualdad dejar también igualdad de elegir, ¿no? Es decir, bueno, a mí me gusta hacer eso pues lo haces y si a mí me gusta hacer eso, ¿a ti te gusta hacerlo? pues sí, pues mira lo haces tú si quieres o lo hacemos entre los dos, igualitariamente, ¿no?

C: ¿Qué piensas de que las mujeres trabajen fuera de casa?

A: Pues me parece estupendamente. Ya era hora de que las mujeres puedan porque yo creo que era lo más principal porque [...] muy bien pá ti, pero, ¿ellas, qué?. Ellas muertas de asco en la casa haciendo cosas, faenas y qué es de ellas; acababan destrozás y entonces claro ¿no?, te toman manía y se acaban separando de ti a la primera de cambio porque yo creo que es así vamos, no pesimista pero que creo que es así, está bien que trabajen fuera y que tiene que seguir, vamos, tienen que [...] fuera porque ya están trabajando, están haciendo lo que les gusta

C: ¿Hay alguna ocupación que no veas así muy adecuada?

mos cómo Alejandro reproduce en sus actuaciones los esquemas estereotípicos de género: no colabora en las tareas domésticas.

Como expectativas vitales, para Alejandro, todos los ámbitos son igualmente importantes, pues todos están íntimamente relacionados. Si no estás bien con la familia o no tienes amigos a los que contarles las cosas, no puedes estudiar, si no puedes estudiar tendrás un mal trabajo y no estarás bien económicamente para formar una familia.

Tenemos, así que el éxito escolar del hijo es explicable no por una situación económica de partida favorable, ni por una armonía conyugal o un ambiente afectivo familiar sino por:

- La buena relación y la enorme identificación del hijo con su madre y de ésta con la escuela (aunque no entienda su funcionamiento y los principios porque se rige, confía en ella y le dedica mucho de su tiempo, es la presidenta del APA). Se ha interesado en hacer que las cosas en el colegio fueran de otra manera, fueran bien.
- Las prácticas familiares de cultura escrita en el hogar (impresos, solicitudes) son muy frecuentes.
- La escolarización tardía de la madre es otro elemento clave para entender el éxito escolar de su hijo. Le gusta estudiar, aprender, consiguió su título después de haber abandonado los estudios.
- La inculcación del trabajo como valor fundamental: ella ha conseguido cantidad de ventajas económicas y sociales a partir, únicamente, de su empeño, de sus solicitudes, visitas, papeles, ... etc.
- El control de deberes, horarios (a través de la utilización del chantaje emocional), espacios
- La existencia de normas generales: principio de escasez. El recurso al discurso sobre la escasez es continuo por parte de M^a Alejandra, haciéndoles entender a sus hijos que ella trabaja mucho y se sacrifica para que ellos tengan lo mejor, pero que ellos son pobres y el dinero cuesta mucho ganarlo.

A: Hombre yo que sé; pienso que una mujer con poca fuerza si se mete a minero pues...una mujer que diga claro si esta cuadrá eso pues mira le gusta el tema y le pone mucho empeño aunque no haga que no se ponga a picar piedra pero que sea la que lleve el carro que pesa menos pues mira pues si le gusta y lo quiere hacer pues mira que lo haga, qué remedio, eso de decir mira tú porque eres así y lo quieres hacer pues yo que sé, que no.

En consecuencia Alejandro concede mucha importancia a los estudios: no quiere parecerse a los colegas del barrio que andan dando vueltas, sin hacer nada y sin estudios²². La única forma de ascender en la vida y de promocionarse es a través de los estudios.

5. EL ÉXITO DE LAS PRÁCTICAS DE NEGOCIACIÓN (F24).

Rosario y Miguel tienen 57 y 59 años respectivamente. En la actualidad viven en un municipio de 8.502 habitantes situado en el área metropolitana de Granada a 6 kilómetros, convertido prácticamente en ciudad dormitorio, con abundantes zonas de viviendas unifamiliares, chalets y adosados. La vivienda es grande, de nueva construcción con jardín y piscina. Viven con ellos las dos hijas del matrimonio, Nieves de 18 años y Lola de 17. El rendimiento escolar de ambas hijas es excelente, sobre todo Nieves que ha terminado la selectividad con una nota media muy alta.

El aspecto de la vivienda y las prácticas de consumo, conducen a que no se pueda considerar esta familia de clase obrera; sino que están más cercanos a la clase media. La actual situación económica de esta configuración influye en las condiciones de la formación de las hijas que cuentan con unos recursos superiores a la media de las configuraciones que conforman este estudio. No obstante, el capital escolar -estudios primarios Rosario y EGB Miguel- sí se ajusta a las características de la población que analizamos: clase educativa baja.

La familia de Rosario vivía en un cortijo en Huétor-Tájar (Granada) y trabajaba el campo. El padre muere cuando ella tiene tres años, la madre, entonces, se traslada con los seis hijos al barrio granadino del Albaycín. Ésta trabajaba en el servicio doméstico. La crianza y venta de pavos servía de complemento a la economía familiar. Son tiempos de escasez y los hijos se

22. A: Más fácil todavía aunque que de qué te sirve, vas a tener un trabajo, te vas a tener que meter al final a un trabajo basura, porque es eso, yo vamos yo estudio por eso, yo digo yo no quiero acabar como esta gente, es que hay gente en el barrio que es que estoy en paro, no sé qué, bueno ¿tú qué estudiaste? Pues yo tengo, yo la EGB o yo me estoy sacando la EGB o yo estoy por ahí [...] servicios sociales, yo sacándome la EGB, hombre no le vas a decir es que has sido tonto por no seguir estudiando, hombre, demasiado pobrecicos que están ahora con el problema, pero que, yo no quiero estar como los demás o sea no quería ser uno de los del grupo sino quería ser, no quería quedarme estancao sino ser algo más, es que si no no aspiras a ná, si no luego, yo qué sé, yo, vamos lo veo así.

ven obligados a colaborar en el sustento de la familia y a medida que van terminando el colegio empiezan a trabajar; principalmente ellas en la costura y el servicio doméstico y ellos en trabajos de tipo manual (electricista, albañil, ebanista). A medida que los hijos se van incorporando al trabajo la situación económica mejora.

La escolaridad se considera importante y según Rosario, si hubieran contado con medios económicos hubieran seguido estudiando. Todos los hermanos tienen estudios primarios. La vigilancia con respecto a la escolaridad se limitaba a controlar que los hijos fueran al colegio, y no hubo sanciones por malas calificaciones porque *"no traían malas notas, aunque no brillantes"*.

Rosario recuerda que su madre era muy estricta (de su padre no se acuerda porque murió cuando ella era muy pequeña). Dice que tenía que volver pronto a casa y sólo después de llevar ocho años de noviazgo con su marido la dejaba volver a las nueve y media de la noche. Las sanciones eran de tipo afectivo: malas caras.

La familia de Miguel era de Monachil (Granada), pero se vienen a vivir a Granada cuando él era muy pequeño. Su situación económica era más desahogada, el padre tenía un taller de ebanistería. De los siete hermanos, algunos se quedan trabajando en el taller del padre. Miguel y otro hermano buscan trabajo fuera del negocio familiar, y éste comienza a trabajar en una tienda de muebles. Aquí estuvo muchos años y ahora trabaja en una tienda de electrónica.

Rosario y Miguel se conocieron en un centro cristiano para jóvenes, donde se realizaban diversas actividades como teatro o excursiones. Se casaron tras doce años de noviazgo y tras diez años tienen la primera hija, Nieves –*"estuvimos diez años sin tener hijos porque no venían"*–, un año más tarde nace Lola. Cuando se casan van a vivir al Zaidín y después compran un terreno en los Ogijares y *"como siempre han sido como hormiguitas"* poco a poco se van construyendo una casa, la cual al principio es utilizada como residencia vacacional; y posteriormente se trasladan, convirtiéndose en residencia habitual. Sin embargo, aún conservan los lazos que tenían en el Zaidín, la familia de ambos vive allí y también sus amistades.

Rosario trabajó en un taller de costura antes de casarse, pero después del matrimonio deja de trabajar; sin embargo, como la descendencia se retrasaba, vuelve a trabajar aunque esta vez se lleva el trabajo (costura) a casa. Cuando se queda embarazada deja de trabajar por problemas de salud, además coincide con la enfermedad y el consecuente traslado a casa de su madre para poderla cuidar (ésta permanece en su casa hasta que muere, cuando Nieves tenía diez años).

Cuando las hijas tienen seis años empieza a trabajar de nuevo en un herbolario de una amiga suya, pero a media jornada, abandonando este trabajo cuando ya no puede continuar con la media jornada y se le exige jornada completa. El trabajo con jornada completa le suponía llevarse a las hijas y *"tenerlas tó la tarde metías en la trastienda del herbolario"*, por lo que decide dejar el trabajo en favor del cuidado de las hijas.

Rosario tiene estudios primarios y su marido ha finalizado la E.G.B.; sin embargo, este último parece tener cierto nivel cultural; lee mucho. En la casa hay muchos libros y enciclopedias, tantos que el padre le ha pedido a Nieves que elabore una base de datos en el ordenador con todos los libros que hay en la casa. Existen, además, otras formas de cultura escrita: se compran diariamente el periódico y revistas para Rosario, se hace lista de la compra (se hace una compra grande mensual).

Los objetivos que se marca esta pareja respecto a sus hijas son: *"que hagan una carrera y se coloquen"*. Consideran también importantes en la educación de las hijas principios morales: que sean ordenadas y responsables.

La división sexual del trabajo doméstico es bastante tradicional. Rosario es la principal responsable del trabajo doméstico y semantiza la colaboración del marido como una ayuda porque *"él trabaja muchas horas en la calle, muchísimas"*. Cuando está en casa Miguel se ocupa de hacer las *"chapuzas porque es muy manitas"*, ella se ocupa del jardín y del resto de la casa. Miguel también se ocupa de algunos aspectos de la educación de las niñas. Rosario lo refiere así: *"incluso de pequeñillas él me ayudaba a cambiarlas, o sea a darle de comer a una, yo le daba de comer a la otra"* (queda claro que la obligación es de ella). Él también se ocupa de la ayuda en los deberes: *"ellas pá las cosas le preguntan a él porque mi marido le gusta muchísimo leer, lee mucho, entonces es una persona bastante culta. Yo, como no me gusta leer, me gustan más las labores, pues les puedo ayudar menos. Cuando han sido más chicas, pos bueno sí porque- digamos algo les- pero que siempre si algo- cuando eran más pequeñas algo me han preguntao: esperaros cuando venga papá"*.

En cuanto a las relaciones de autoridad Rosario reconoce tener poco autocontrol, dice que se enfada mucho y pierde los nervios, aunque se le pasa pronto; él, según su mujer, *"no es persona de mosquearse"*.

Intentan establecer su autoridad recurriendo a principios generales como el principio de escasez y el intercambio de dones, planteando la colaboración de las hijas en las tareas de la casa como una contribución a la comunidad formada por la familia, en la cual los padres aportan mucho trabajo. Las obligaciones escolares predominan sobre las domésticas y Rosario no les manda hacer nada a sus hijas si tienen algo que estudiar.

No hay control sobre las actividades escolares y de ocio; confían en la responsabilidad de las hijas que han interiorizado la norma y no necesitan que se les vigile.

En las salidas se establece un horario, no demasiado tarde porque ya no hay autobuses para la hora de vuelta y el padre tiene que ir a recogerlas a la ciudad. Pero el horario es negociable y en ocasiones especiales (cena de Fin de Curso o Nochevieja) se hacen excepciones y las niñas pueden quedarse a dormir en casa de alguna amiga y volver a la hora que quieran. Tampoco hay control sobre lo que hacen, aunque tienen algunas actividades prohibidas ("botellones" o algún local concreto). No hay posibilidad de vigilancia directa o indirecta porque las niñas salen solas por Granada, un lugar distinto al de residencia y los padres demuestran mucha confianza en sus hijas. La negociación es una constante entre Nieves y sus padres en el tema de las salidas, ella conoce y emplea las estrategias necesarias para convencerles.

Tampoco existe un control estricto en el ámbito académico, normalmente los padres no saben cuando tienen los exámenes y se confía en que las niñas se responsabilicen por sí solas. La vigilancia se da sólo a posteriori, a través de las calificaciones finales. Se realiza una fuerte inversión material en la educación: material y mobiliario de estudio, intercambios en el extranjero (Nieves ha estado dos años en EEUU y en Irlanda y Lola ha estado también en Inglaterra).

En esta configuración se detecta una ganancia de derechos de las hijas a costa de la pérdida de autoridad de los padres. Éstos manifiestan haber perdido un poco el control de sus hijas en algunos ámbitos y atribuyen la falta de responsabilización a un mal generacional del que están afectados todos los chicos de su edad, preguntándose en qué han fallado ellos como padres²³. Se quejan de que sus hijas no colaboran en casa y de que hay que repetirles muchas veces las cosas para conseguir que hagan algo y de que las niñas están "*tó le día tirás en el sofá viendo la televisión*" mientras los padres trabajan.

Otros aspectos demuestran esta pérdida de control de los padres, por ejemplo, el uso de la televisión. Son las hijas las que detentan el control de la

23. "Pero creo que marcha todo, marcharía todo mucho mejor- aquí en esta casa desde luego, si no fuera por esto, es que no habría problemas de ningún tipo porque los problemillas que hay, que pueda haber de, digamos- son esos más bien. Que dices una cosa una vez, la vuelves a decir, la vuelves a decir, que están en otro mundo, no se dan cuenta, no se han enterao y al final, vas tú y tienes que acabar haciéndolo porque, osea digamos que es- el problema es ese nada más, pero que es un mal de generación, de la gente así jóvenes de esta edad que es que- no lo sé en qué fallamos, en qué hemos fallao".

televisión, llegando al extremo de quitarles a los padres el programa que están viendo sin ni siquiera preguntar *“porque es que estás viendo la televisión y a lo mejor llegan- pon, pon, pon!- y te lo plantan en lo que ellas quieran”*. Lo mismo ocurre con el aparato de música.

Las hijas, por su parte, utilizan todo tipo de estrategias para burlar la autoridad de los padres. Un ejemplo se da con el dinero: a pesar de que tienen paga mensual -una estrategia que, en general, favorece la disposición al ahorro y la interiorización de la organización y la planificación económica-, su efecto parece limitarse a la obtención de dinero adicional. Nieves pide a su madre dinero prestado, consiguiendo que al final se le perdone la deuda.

El sistema de sanciones tampoco favorece el desarrollo de estrategias de dominación. Miguel y Rosario no son partidarios de los castigos y su aplicación se produce tras varios avisos. Los castigos consisten básicamente en recortes de ocio: no ver la televisión o no salir *“que es lo que más les duele”*. Pero incluso los castigos son susceptibles de negociación: Nieves recurre a la estrategia de aplazar la sanción hasta el momento que más le conviene; consigue cambiar el castigo de día.

Teóricamente, esta ausencia de deberes y de responsabilización de las chicas no contribuye de forma positiva a su progreso académico. Sin embargo, observamos que el éxito académico es claro, por lo que debemos buscar otros mecanismos que nos ayuden a explicar este éxito. Algunos podrían ser:

- Modos familiares de inversión pedagógica: ayuda en los deberes, fuertes inversiones materiales (ordenador, intercambios en el extranjero, clases en el Conservatorio de música), recurso a expertos
- Centralidad de la escuela e interiorización del discurso meritocrático
- Prácticas de cultura escrita e interés por la cultura y la lectura del padre
- Relaciones de confianza que generan autonomía y responsabilidad en las hijas, al menos en relación con las actividades que les interesan.

No queda claro, sin embargo, que estos mecanismos por sí solos consigan anular el perjudicial efecto de la pérdida de autoridad de los padres, ya que si éstos se sienten incapaces de controlar a sus hijas, ¿cómo han conseguido que éstas interioricen sus obligaciones escolares de una manera tan clara y se integren en el sistema escolar perfectamente? En el caso de Nieves, son importantes la autonomía, la capacidad de planificación y las estrategias que desarrolla para explotar redes y recursos (el ejemplo más claro es la forma de conseguir irse al extranjero: va a la biblioteca a buscar dón-

de se publican las convocatorias de las becas y ella misma gestiona la solicitud). Todo ello extremadamente útil para desenvolverse y triunfar en el medio escolar. Influyen también de forma positiva los hábitos de lectura familiares, a ella le gusta leer en sus ratos de ocio. Nuestra hipótesis es que estos hábitos y actitudes se han desarrollado a través de su identificación con el padre con el que Nieves comparte algunos de sus esquemas de percepción. Es posible que el padre, de maneras tranquilas y apacibles, tenga una especial relación con la hija y que ésta lo considere un modelo. La negociación, la utilización de estrategias para conseguir objetivos, el gusto por la lectura y la cultura, son cualidades muy valoradas en el medio laboral del padre: el comercio.

Las condiciones en las que se desarrolla esta configuración familiar son proclives a la producción de las identidades de género diferenciadas. En primer lugar, la autoridad paterna es incuestionable: aunque Miguel delegue su autoridad en su mujer para la gestión doméstica, Rosario lo semantiza con esta frase: *"mi marido me deja que yo tome las decisiones"* (la utilización de la expresión me deja implica que la posesión de la autoridad la ostenta el varón). La autoridad incuestionable del padre se apoya, además, en su superioridad cultural. Para Rosario, su marido es una *"persona bastante culta"*, mientras que a ella no le gusta leer.

Ellos se conocieron en un centro cristiano, y tuvieron un noviazgo muy largo (10 años). La religión influye en el proyecto vital de la mujer, le inculcaron el ideal de 'la perfecta casada': matrimonio e hijos como únicas expectativas posibles en la vida de una mujer.

Por su parte, Nieves también asume como expectativa vital el matrimonio y los hijos: *"si encuentro a alguien que me guste y me caso y soy feliz y tengo muchos hijos pues ya está"*. No obstante, prima el espíritu práctico de la personalidad que la caracteriza: quiere casarse *"cuando ya lo tenga tó prepaao, ya haya casa común, un coche, con tó; que si no, luego es un follón"*.

Asume también algunos de los estereotipos de género tradicionales, compartiendo la concepción paterna en temas como que hay más peligro en el exterior para las mujeres que para los varones o que los varones tienen más capacidad para desempeñar trabajos de tipo manual y, sin embargo, hacen peor algunas actividades consideradas tradicionalmente femeninas como cuidar niños.

Sin embargo, en su discurso se observan algunos elementos de cambio:

- A pesar de que su objetivo final es el matrimonio establece un estadio previo, quiere independizarse (*"si pudiera ser independiente sería ya"*).

- En el matrimonio aboga por la división equitativa de las tareas domésti-

cas, establece un criterio de rotación en el reparto de tareas porque *“hacer siempre lo mismo es muy aburrido”*.

- Básicamente considera a los chicos y chicas iguales y valora en los chicos algunas cualidades consideradas tradicionalmente femeninas, como que sean cariñosos y sensibles.

- Algunas de sus concepciones sobre las diferencias de género están impregnadas de una cierta ideología feminista, por ejemplo, el rendimiento diferencial a favor de las chicas lo considera como una consecuencia de la negación histórica de la mujer a la formación.

Vemos, por tanto, que aunque los principales esquemas se conservan (la institución del matrimonio continúa siendo intocable) se comienzan a vislumbrar algunos indicios de cambio.

6. TRIUNFANDO EN UN MEDIO PATRIARCAL (F10).

Baldomero y Carmela viven en Armilla y tienen tres hijos, Alejandra de quince años que ha terminado 3º de ESO; y dos mellizos, Baldomero y Gabriel Manuel que han hecho 6º de EGB y tienen 12 años. Desde hace diez años vive con ellos la abuela materna.

El rendimiento escolar de todos los hijos es muy bueno (notables y sobresalientes todos), aunque el padre incide en las posibilidades académicas de Alejandra, más que en las de sus otros dos hijos.

Baldomero procede del medio rural más tradicional, nació en 1956 en un pueblo de Almería de 600 habitantes. Sus padres eran aparceros: su padre era, según sus propias palabras *“agricultor con tierra prestá”* y estaban *“tiosos”*. La situación era de supervivencia, el padre trabajaba en el campo y la madre en la casa, no tenían estudios porque empezaron a trabajar muy pronto.

Él fue al colegio porque así estaba establecido. Un maestro conocido y un cura aconsejaron a sus padres que el niño estudiara y le buscaran una beca. Él iba al colegio –a 21 kilómetros del pueblo– y en los veranos tenía que trabajar en el campo. A los once años Baldomero estaba interno en el seminario de Guadix. Al parecer no tenía más control que el que le imponía la escasez de recursos, no había deberes porque no tenían libros, ni lápices, *“ni ná”*. Estudió hasta sexto de bachiller pero no acabó, con posterioridad cursó auxiliar administrativo de banca.

Aparte del derecho a la escolaridad (que era sólo de los varones de la familia), sobre los hijos recaían más deberes que derechos, la obligación prin-

cial suponía el aporte de trabajo y recursos a la economía doméstica. La situación económica era muy precaria, la economía era de trueque (su padre cambiaba unos productos por otros, se comía de lo que daban la tierra y los animales) por lo que Baldomero tenía, primero que ayudar en el campo, y luego cuando emigró a trabajar a Cataluña, dar todo el dinero que había ganado a su padre (ganó más dinero él en un verano que su padre en todo el año).

Ante esta situación decidió emigrar a Barcelona cuando tenía diecisiete años, estuvo allí hasta los veinticinco, consiguió ahorrar dinero y se volvió porque se encontraba muy solo.

De Carmela sabemos que es del Albaycín, tradicional barrio granadino, aunque sus padres son de un pueblo de la zona de procedencia de su marido. Ella es la segunda y única mujer de una familia de cuatro hermanos. Sus hermanos están bien situados: el mayor tiene una empresa de metalistería, y según el entrevistado, "*está multimillonario*". El tercero se dedica a la refrigeración y el pequeño trabaja con el mayor. Ninguno de ellos tiene estudios.

Al poco tiempo de volver Baldomero de Barcelona se conocieron y después de tres años se casaron, ella tenía 34 años y él 28. Como su mujer era mayor pensaron que lo de los hijos debían resolverlo rápido, a los nueve meses de la boda nació la mayor y a los dos años los mellizos.

En Barcelona, Baldomero, trabajó en la hostelería; en Granada estuvo ocho años trabajando de administrativo y después de encargado de un bar, lo tuvo durante siete u ocho años, perdió la concesión y se quedó en paro (situación de la primera entrevista), ahora ha vuelto a trabajar como encargado en el campo de fútbol.

Carmela trabaja en la confección, haciendo trajes de novia, desde hace veintitrés años (jornada completa incluidos los sábados por la mañana). No tiene estudios.

El trabajo productivo de Carmela y su imposibilidad de desarrollar el rol reproductivo asignado tradicionalmente a la mujer, hace que, al menos durante los primeros años, se derive la educación de los hijos a personal externo: contrataron una chica para que les ayudara. Según Alejandra es la persona con quien más tiempo pasaba cuando era pequeña.

Ahora trabajan de nuevo ambos cónyuges por lo que, al menos teóricamente, todos colaboran en las labores domésticas. Aunque se dice que la limpieza se hace los sábados entre el padre e hijos e hija, en la práctica, parece ser Carmela la que se ocupa de la mayor parte de las tareas domésticas: plancha, cocina, ropa ...

Las redes familiares de los cónyuges son bastante reducidas. Baldomero está dolido con el hermano mayor de su esposa porque no le ayudó a encontrar trabajo cuando estaba en paro. De modo que las diferencias de estatus en la familia han debilitado las relaciones con la familia extensa. Baldomero prefiere a los amigos; *“son mejor que los cuñados”*. Con la hermana también mantiene un contacto limitado porque ella vive en el pueblo y se ven sólo cuando ellos van allí algún fin de semana o por vacaciones. Aunque a Baldomero le gusta salir de vez en cuando con sus amigos, el ocio familiar es conjunto y antes solían ir a menudo los fines de semana al pantano o al pueblo.

Los objetivos educativos de Baldomero son más de orden moral y simbólico que académico: lo primero y más importante es la obediencia, después la formalidad, honradez, respeto a los mayores, ser ordenado, tener unas reglas de urbanidad, responsabilidad para hacer los deberes. Le gustaría que, si pudieran, sus hijos hicieran una carrera, aunque luego no trabajasen en nada relacionado con esos estudios²⁴.

Las relaciones de autoridad están basadas en el poder personal que el modelo patriarcal heredado le confiere al padre como única e indiscutible autoridad familiar. En este caso, además, éste no delega su autoridad a la

24. B: los objetivos yo quiero si pudiera pues que hiciera una carrera aunque luego trabajasen en otro lao, ¿no? pero que hiciera su carrera y ya está, y que luego trabajen de camarero pues que trabajen de camarero pero coño tienen una cultura, tienen una carrera y ya está, yo lo mío es la carrera, con la carrera no me van a aprender porque no se aprende y hay mucha diferencia en una persona que ha estudiado en un colegio interno, que ha estado en un instituto o en la universidad porque están los dos pero yo soy muy feliz, ¿sabes?

C: ¿en qué sentido?

B: es lo que te estoy hablando a la hora de comportarse, a la hora de coger un cuchillo y un tenedor, a la hora de poner una mesa, a la hora de comerse una carne, a la hora de cualquier otra cosa se ve enseguida la persona que ha estado a lo mejor seis o siete años usando el cuchillo y el tenedor y la que ha venido a lo mejor del pueblo al instituto, del instituto a la universidad, ¿sabes? y lo mismo le da comer la carne en medio del pan y eso porque lo he visto yo y no porque los chavales sean mal educados ni na sino que no han tenido, ¿sabes? esa educación eso sí que te lo puedo decir, pero hay que saber estar también ¿o no? no solo en el comer es que aparte de comer van más cosas, coño, comportarse, llegar a un sitio poner una silla y mucha gente pues te dejas la silla en medio y adiós y buenas noches, no, coño, coge tu silla ponlo donde estaba, claro, es por decir algo es que yo creo que es el complemento de lo que es la educación, coño, de lo que es los estudios o pa quieres saber la ley de [...] y luego ser un animal.

madre en ningún ámbito haciéndose cargo de la educación de los hijos y de todas las actividades que suponen un contacto con el exterior como las compras, la gestión del presupuesto. De esta manera queda diseñada una configuración familiar basada en el modelo de familia patriarcal, donde es característica la preeminencia de los varones con respecto a las mujeres y de los adultos con respecto a los niños.

Los hijos y la hija han interiorizado el poder paterno y la única autoridad que reconocen como válida es la del padre. Las prácticas de la madre, que se basan principalmente en el intercambio de dones, la afectividad y las sanciones poco sistemáticas, carecen de legitimidad a ojos de los hijos. Por tanto, el rol materno en cuanto a las prácticas educativas queda relegado a una relación de tipo afectivo con los hijos, convirtiéndose en mediadora entre los hijos y la autoridad firme del padre. Así en los casos en los que se incumple el mandato paterno, es la madre la primera en enterarse y en complot con los hijos (principalmente sucede con la hija) se intenta suavizar la sanción.

Sin embargo, el tipo de autoridad ejercido por el padre, en el que predominan las sanciones puntuales y discontinuas, no logra establecer un sistema de dominación sobre los hijos. Estos no tienen interiorizadas sus obligaciones (excepto el caso de Alejandra, en el que sí hay una interiorización, al menos, respecto a las obligaciones escolares) y, en lo relativo a las obligaciones domésticas no hacen nada "*si no estás encima de ellos*", el único recurso que tiene Baldomero para hacerse obedecer es darles un guantazo "*pero sin matar a ninguno*"²⁵. Predomina el modelo patriarcal de imposición de la autoridad basándose en un castigo corporal esporádico. Baldomero se muestra en contra del discurso dominante que afirma que a los niños no se les debe pegar, para él es el mejor método, lo que no sirve para nada son los castigos. Ha mantenido este discurso a pesar del paso del tiempo y de que los niños ya son mayores, ya que en las dos entrevistas hace apología de su método²⁶.

25. B: si, cuando les regañas es que no les gusta a ninguno de los dos y cuando los mandas hacer algo, ¿sabes? pero lo hacen, lo hacen, lo hacen to, al Gabriel le digo que haga la cama, porque aquí los sábados hacemos la colada todos y hacemos todo y le da un coraje la cama pero arrea para arriba que no me veas, claro hombre es que los niños si no estás encima de ellos, que la primera vez que te dicen que no, les das un guantazo pero sin matar a ninguno, sabes? pues, la segunda vez agárrale y se van a la puerta, ¿sabes? eso está claro...

26. B: pues yo cuando le tengo que castigar no les digo que no salgan, ni na, yo cuando les tengo que castigar les meto una hostia, te lo digo de verdad es que hay mucha gente que dice que a los niños no se les debe de pegar, los niños no hay que

Otro ámbito en el que los padres se sienten impotentes a la hora de ejercer su autoridad es en el tema de las comidas. Uno de los hijos sólo come salchichón y los padres, a pesar de haber intentado varias estrategias, pasando por la sanción y el engaño, no consiguen hacerlo comer otra cosa. Incluso Baldomero se está planteando llevarlo a un psicólogo (recurso a expertos)²⁷. Él atribuye este problema al trabajo de la mujer fuera de casa, que no ha tenido tiempo para cocinar y acostumar a los hijos a comer comida variada. Por este motivo predomina la comodidad en el ámbito de la gestión doméstica, comen casi siempre cosas fritas y por la noche leche y "*crispis*" o tostadas de "*pan bimbo*" que "*se hacen en la tostadora y no dan trabajo*". No se aprecia la incorporación del discurso dietético legítimo (Martín Criado, Enrique, 1995).

También es ejemplo de la carencia de estrategias de dominación el uso incontrolado de la televisión. En casa tienen tres televisores y la ven desde por la mañana hasta por la noche, sin ningún tipo de control.

En el control de horarios y espacios externos se hace patente el tratamiento diferencial por género: los niños juegan principalmente al fútbol, en el colegio o en la calle. No hay control de horarios: "*pegas un grito y vienen*". Según Alejandra, sus hermanos están todo el día en la calle, mientras que ella sólo sale esporádicamente con sus amigas. El padre afirma: "*la que tengo más vigilá porque no quiero que empiece de novios o lo otro y eche el curso a perder*".

Alejandra ha interiorizado esta reclusión en el ámbito interno de la casa de modo que afirma que no le gusta salir: "*prefiero estar con los libros*". Sale un rato por las tardes y los fines de semana a una plaza cercana a su casa o bien se va a casa de alguna de sus amigas a jugar a las cartas o a juegos de mesa; a veces, van a Granada al cine. Sus actividades de ocio preferidas son

pegarles, ¿sabes? pues es lo que más resultao me ha dao, ¿sabes? es lo que más resultao me ha dao porque cuando han tenido problemas de escuela o algo le he metio un guantazo han ido a la escuela, han venio, han sacao unas notas estupendas, eh y no le he tenio que darle na más que uno, ¿sabes?

27. B: como que no sigue, como que tiene va a cumplir doce años le voy a tener que llevar a un psicólogo ese salchichón todo el salchichón que hay en Granada (ríe) sigue con el salchichón

B: yo creo que es que no lo ha probao, es que no quiere probarlo, pues que le digo que pruebe un puchero, que pruebe un potaje, que pruebe cualquier cosa y no consiente, y no consiente, mira que he intentao a ver si le engaño ¿sabes? me lo llevo de campamentos, y una vez que esté en la quinta leche que coma o sino que se mueran de hambre, ¿sabes? por lo menos, o a lo mejor son ellos más listos, no, no, nosotros nos vamos (ríe).

ver la tele, ir a la tienda de los *"veinte duros"* y escribir en una pequeña agenda: escribe direcciones, hace dibujos y escribe cosas que piensa. Su mayor ilusión es tirarse en paracaídas. Sus padres le han dicho que la van a llevar a la base aérea, pero ella no está muy convencida de que lo cumplan.

Alejandra ha asumido perfectamente las obligaciones académicas. Su padre dice que *"le ha funcionado muy bien"*, es muy trabajadora, tenaz y autodidacta (no llevaba bien el inglés y se compró un libro de gramática como refuerzo) y con un afán continuo de superación (hace exámenes para subir nota). La actitud autoritaria del padre se manifiesta en este ámbito y lo lleva al extremo de inmiscuirse en la decisión personal de su hija en lo relativo a su orientación académica y profesional: le dice que haga ciencias porque tiene más salida y éste recurre a expertos (profesorado) para que apoyen su opinión. Alejandra a pesar de que no le gustan mucho las matemáticas, escoge la opción de ciencias. También la orientación profesional está influida por la opinión del padre, él quiere que sea enfermera y la hija opta por una carrera muy relacionada (Fisioterapia); también tienen que ver con la rama sanitaria sus otras opciones (Análisis Clínico o Farmacia).

Las notas de los mellizos son *"Progresá Adecuadamente"*, pero cuando el padre va a preguntarle al profesor éste le dice que tienen ochos y nueves (*"son los más listos de la clase"*). Han hecho 6º de EGB. Sin embargo, al contrario que con Alejandra, el padre no tiene mucha confianza en que su evolución escolar culmine en estudios universitarios. No le importaría que estudiaran Formación Profesional.

Mientras que con Alejandra no se hace necesaria vigilancia ni sanciones en los estudios porque ella misma se autoexige, con los mellizos lo que mejor funciona es *"un buen quantazo y sacan unas notas estupendas"*.

Baldomero presta ayuda a sus vástagos para la realización de las tareas escolares. Cuando eran más pequeños si veía que acababan pronto los deberes los mantenía ocupados con tareas adicionales: leer o hacer cuentas con las cartillas. Dice con orgullo que a su hija no le ha hecho falta ayuda y que *"lo ha sacao tó sin academias y sin ná"*. No mantiene una fuerte relación con la institución escolar, del instituto de su hija dice *"ni me gusta, ni me deja de gustar, es que no he estao nunca"*. Con respecto a las reuniones de padres ha ido a algunas pero hace tiempo que ha decidido no volver, le parece una pérdida de tiempo porque *"las mujeres hablan mucho y vuelven loco al maestro y a toos"* (ejemplo de deslegitimación de las mujeres en el uso de la palabra -*vide infra*-).

Las actividades extraescolares tampoco le interesan demasiado. La niña ha estudiado música *"quería tocar eso que tocan todas las mujeres... el clari-*

nete” y un verano estuvo aprendiendo a bailar sevillanas. El padre no es partidario de que los niños estudien inglés o informática, siendo tan pequeños. Le gustaría que estuvieran ocupados, pero sin ningún coste económico. Además piensa que los niños tienen que disfrutar: “*no me gusta atosigarlos*” (concepción de la infancia desde el principio de placer).

Se observan prácticas de cultura escrita en el hogar. Baldomero tiene una mesa de oficina montada en el salón llena de papeles: seguros, recibos (no hay que olvidar que ha trabajado de administrativo). Él dice que ha leído mucho, pero que ahora ha cambiado los libros por revistas. Invierte en bienes culturales: tiene bastantes libros y ha comprado una enciclopedia.

El discurso de Baldomero es antiescolar en muchos puntos: a él los estudios no le han servido de mucho y su cuñado el “*multimillonario*” no tiene estudios. Su biografía personal le hace mantener una postura ambigua en muchos terrenos: procediendo de una familia pobre del medio rural ha conseguido una buena posición, para ello ha estudiado, pero sobre todo ha trabajado muy duro. Las prácticas educativas, más cercanas al modelo patriarcal, aunque en algunos momentos presente algunas características del modelo de transición, tampoco favorecen el éxito escolar de los hijos. Sin embargo el éxito de Alejandra parece bastante claro. Hemos detectado algunos elementos que pueden influir en el rendimiento académico de ésta: responsabilidad que se atribuye a los hijos mayores, en especial si son chicas, prácticas de cultura escrita en el hogar e identificación con la madre (que representa valores como la constancia, la autonomía, el esfuerzo y el valor del trabajo personal, positivos para la integración en la institución escolar).

Pero, a nuestro juicio, el aspecto decisivo son las expectativas de promoción social de la familia, a las que Baldomero aspira a través de su hija. Él, al contrario que a los mellizos, considera a Alejandra capacitada para estudiar una carrera universitaria y trata de poner todos los medios a su alcance para que su hija estudie una carrera “*con salida*”. La niña ha interiorizado estas expectativas que quedan reflejadas en la orientación académica. A través de los estudios, Alejandra consigue mantener un estatus dentro de casa y se siente reconocida y recompensada también en el colegio.

Las relaciones de género están regidas en esta configuración por esquemas patriarcales y están basadas en la figura paterna como autoridad suprema que extiende su poder a todos los ámbitos y todos los miembros de la familia. El trabajo productivo de la mujer no constituye ningún tipo de cambio en los esquemas androcéntricos; al contrario, las temporadas en las que Baldomero ha estado en paro (y relegado en su papel de proveedor mate-

rial) lo han obligado a legitimar su poder sobre la base de otros elementos. Asume así un papel preeminente en los demás ámbitos de la configuración familiar, como la educación de los hijos, la gestión del presupuesto, las compras e impone su autoridad al resto de miembros de la familia, pasando incluso por encima del derecho de expresión y de decisión de los demás miembros (especialmente de las mujeres de la familia). De esta manera toma las riendas de la situación, es por eso que las dos entrevistas que hemos hecho se realizan con él como interlocutor principal, obviando la participación de su cónyuge.

Tampoco lleva el trabajo productivo de la mujer a una distribución equitativa de los roles en el ámbito doméstico, aunque destaca su colaboración en algunas actividades, por ejemplo la limpieza de los sábados realizada entre él y los niños, Carmela continúa siendo la principal responsable de la gestión doméstica y a ella corresponden las principales actividades (comida, compra, etc.) Es interesante comprobar cómo Baldomero le atribuye a ésta esas obligaciones, convirtiéndola en responsable de los problemas que surjan en la gestión (por ejemplo, los hijos son malos comedores porque la madre no ha podido prepararles comidas variadas y acostumbrarlos a comer de todo).

Es significativo para la producción de identidades el tiempo compartido entre los miembros de la configuración familiar y el orden familiar de identificaciones. En este caso la relación se establece a través de la adscripción sexual: Baldomero comparte el tiempo con sus hijos, produciéndose una identificación recíproca, y lo mismo sucede con Alejandra y su madre (y la abuela).

El padre tiende a identificarse más con los hijos (varones) y comparte el ocio con ellos, especialmente con Gabriel Manuel, que se va con él de caza y tiene comportamientos que se acercan más al estereotipo del varón: duro, poco preocupado por el aspecto físico, que prefiere el trabajo manual (*"se coge la escopeta... y se la echa y dice: vámonos, y pesa cinco quilos"*). A su otro hijo, Baldomero, le gusta menos salir con el padre: *"es más señorico"*. Los nombres también pueden ser un indicador de conectividad de las redes familiares: uno se llama como el padre y el otro como los abuelos (la hija no se llama como su madre).

Alejandra tiene mucha más confianza con su madre que con su padre. Cuenta a su madre todos sus problemas y, por extensión, a la abuela (*"si se entera mi madre se entera ella -abuela- también"*). Parece que se ha formado una especie de grupo de apoyo entre las mujeres de la casa, para resistir al poder del padre. La confianza con la madre llega al extremo de que

Alejandra prefiere contarle sus problemas a su madre antes que al grupo de amigas. Esta relación permite a la madre transmitirle saberes típicamente femeninos y comparten juntas tiempo de ocio dedicado a tareas como la costura, la repostería...

El dispositivo de feminización que sienta las bases para la dominación masculina opera en este caso en lo que se refiere al uso de la palabra: Baldomero niega a su mujer el derecho a expresarse y cuestiona el que ésta sea capaz de expresar su opinión y/o de decir algo interesante. Ante los intentos de que la mujer participe en la entrevista, Baldomero se pronuncia con frases como ésta: *"si ésta no ha hablado nunca va a hablar ahora"* o *"mi mujer, ¿la vas a escuchar?...ella que le da miedo hablar en un contestador automático va a hablar aquí"*. Esta forma de desvalorización de la mujer constituye un instrumento de dominación con el que, a través de la violencia simbólica, se anula a la mujer, excluyéndola de los espacios públicos y del uso de la palabra. Esta actitud con su mujer la generaliza a todo el género femenino: *"las mujeres hablan mucho y vuelven loco al maestro y a toos"*, negando de esta manera el uso de la palabra (y de la inteligencia) al colectivo de mujeres.

Otro elemento del dispositivo de feminización, el matrimonio monogámico e indisoluble como destino incuestionable de cualquier mujer, en este caso queda desplazado, al menos como proyecto a corto plazo, por la prioridad del padre de que Alejandra consiga realizar unos estudios. Para que ese objetivo se cumpla tiene que mantener a la hija lejos de los chicos y del matrimonio, porque está firmemente convencido de que son incompatibles (hablando de una chica que trabajaba para ellos dice: *"no, no tenía estudios, si llega a tener estudios no se casa con dieciséis años (...) se hubiera casao con treinta"*). Aunque en esta concepción el matrimonio simplemente queda aplazado, no se descarta. De hecho los contenidos educativos inculcados a Alejandra están encaminados a proporcionarle valor en el mercado matrimonial: se le enseña a cocinar y a coser; mientras que a los chicos se les enseña a cazar.

En los grados de exigencia y control también se hace patente como el dispositivo de feminización actúa sobre los cónyuges. Alejandra revela que las mayores exigencias con respecto a las tareas domésticas son para ella, mientras sus hermanos *"no hacen absolutamente nada"* y están todo el día en la calle. Ella, por otro lado, es la que está *"más vigilá"*, interiorizando su reclusión como un gusto personal, que semantiza en que no le gusta salir y prefiere quedarse en casa con sus libros. Se sitúa así a los varones en el ámbito exterior, de las actividades masculinas (deporte, caza) y a la mujer se la

relega al ámbito privado, con lo que a la vez se consigue proteger a la niña de un posible comportamiento inmoral ("*que se eche novio*"), lo cual no interesa al menos hasta que termine sus estudios.

Inevitablemente, el dispositivo de feminización va a operar sobre hija e hijos. Alejandra contempla el matrimonio y los hijos como expectativa vital y con respecto al reparto de tareas en el matrimonio, piensa que teóricamente los trabajos de casa se deberían repartir entre los dos a partes iguales, pero sabe que en la realidad no es así y se resigna...

Con respecto a las expectativas profesionales, vemos que hace suyos los deseos de su padre y no cuestiona en ningún momento la legitimidad de la opinión paterna; sin embargo, no parece que sea el trabajo su ámbito prioritario de desarrollo: le gustaría trabajar "*aunque sea poca cosa*", "*por lo menos sales, no estás tó el día encerrá en casa, y haces algo*".

Los esquemas de género se reproducen en esta configuración de forma muy acusada. La caracterización que el padre hace de los hijos es la siguiente: Entre los dos gemelos establece diferencias: "*a uno le gusta vestir un poquillo bien (Baldomero), el otro es un desastre (Gabriel Manuel)*", el primero "*está todo el día peinándose y hace pedazos los botes de colonia*" el segundo "*lleva un cuello de mugre que no me veas*". A Baldomero le gusta el fútbol, Gabriel Manuel "*no se apunta porque el campo es muy grande*". A éste le gusta más irse a cazar con su padre, a Baldomero le gusta menos, "*es más señorico*"²⁸. Gabriel Manuel es más trabajador físicamente, por eso su padre cree que estudiará algo de Formación Profesional, como mecánico. Con Baldomero no lo tiene claro, rompe sus esquemas masculinos tradicionales.

Alejandra es muy trabajadora, estudiosa. El padre dice que le "*ha funcionao muy bien*". Es una niña que "*no quiere ser la última*", y en el colegio "*no se junta con la gente que va mal*". Es muy ahorradora y muy ordenada. Aunque también es más "*pilla*" que los hermanos.

En general, según Baldomero, las mujeres son más ordenadas, "*más estrechicas*", "*más educás*", más constantes "*más buenas de cabeza, pero luego*

28. B: sí, Gabriel sí, Gabriel más más que mi Baldo, mi Baldo a veces beeh vete a tomar por culo voy a ir a cazar ahora el Baldo es más señorico, ¿sabes? el Gabriel no, el Gabriel se coge la escopeta a lo mejor, hombre, desarmá, ¿no? y dice vámonos y pesa cinco quilos la escopeta
C: que le gusta el campo

B: sí y es más trabajador de físico, ¿sabes? de trabajo físico es más trabajador que el otro, el otro, no le gusta, ¿sabes? mm tengo sueño vamos, hombre claro yo tengo finca ahora en septiembre tenemos que coger almendras y no me veas.

son más malas", "más pillas"²⁹. Ellas se hallan en el polo de la sensibilidad (ellos de la fuerza) son también más cariñosas, aspecto que él repudia, reprimiendo las muestras de cariño de su mujer, porque hay "que tener modales"³⁰.

Queda claro que las diferencias entre géneros son muy importantes para Baldomero, también lo son para Alejandra que en la caracterización de uno y otro género considera a los chicos muy diferentes a las chicas, ellos son más bromistas pero a la vez son poco afectivos, como su padre ("no se cuentan nada"), tienen más fuerza física, las tareas domésticas son más apropiadas

29. B: en que, en todo, ¿sabes? en, hombre, no te voy a decir que tienen una costilla más eso no (rien) pero yo que sé las mujeres son más ordenadas que también hay algunas que déjalas, ¿no? déjalas ahí pero que sois más ordenadas mm, sois más estrechicas, son más educas, yo que sé bueno en la educación, sabes? digo a la hora de mostrarlo, no? en fin si si han nacido en una familia de buena cuna coño bueno tienen que tener la educación a la fuerza, no? y si no la aprovechas es que eres un gamberro pero que, hombre, son diferentes yo tampoco te voy a, sabes? bueno que vamos que no sé que ahora que decirte pero que yo sí son diferentes, claro que son diferentes las mujeres a los hombres o los niños

C: en el comportamiento así que ves tu en los chavales?

B: hombre, en el comportamiento, pues hombre en el comportamiento a principio están cortaos los chavales, sabes? luego y después no hay quien los aguante como cuando toman tierra como dicen como las perdices, no? luego ya no hay quien las aguante, no? y las mujeres son yo que sé, más constantes, más, no? más buenas digo yo, pero más buenas de cabeza, sabes? luego son malas que quieres que te diga yo tampoco estoy preparaao mucho para esto, sabes?

C: quiero que me digas lo que ves.

B: la Alejandra va con más idea que los niños en to pues no te he contaio lo de las galletas y to, sabes? y ellos no son sabes? que ellos [...]deberes les doy cien pesetillas tos los días pa una tostada a media mañana, no? y llegan a final de semana y dicen pero esto que es, todos los días cien pesetas y nosotros no (rien) que hombre son diferentes las niñas más pillas también yo que sé, los niños a veces queremos saber mucho y no nos enteramos de na, queremos saber mucho y no nos enteramos de na, sabes? yo que sé, si es que somos diferentes, sabes? pero que yo si que sé que somos diferentes de niños, de mayores y de to, claro, niño...

30. B: no tengo costumbre, no, no tenemos costumbre, solo de parte de mi mujer, mi mujer nos casamos entonces un beso pa irme a comprar tabaco y luego otro pa venir, a mi de besos me dejas, sabes? y digo tanto tu familia y tu estáis to el dia dando besos ahí os quedáis pero a mí me dejas, no es, no es, no es por el tema que sea pero he estao en Barcelona doce años, no? se aprenden modales o sea en realidad se aprende todo, no? pero que yo no, no que no soy así, hombre, que yo de quererle a las personas a lo mejor lo demuestro de otra forma, no? pero yo tanto beso, tanto abrazo, tanto eso no...

para las mujeres (limpieza, costura) y les atribuye las profesiones más feminizadas.

7. FAMILIAS MONOPARENTALES Y ÉXITO ACADÉMICO (F52).

Esta configuración familiar, compuesta originalmente por los cónyuges –Charo y Pepe- y tres hijos, presenta dos etapas diferenciadas: cuando el marido vivía, la familia residía en un pequeño pueblo de la provincia de Jaén, junto a una familia muy extensa. Los cónyuges se casaron con 26 años él y con 22 ella; tuvieron primero una hija, después un hijo y, más tarde, vino la pequeña. El marido murió en un accidente laboral cuando tenía 45 años, la mujer 41 y los hijos 18, 15 y 6 años. Tras dos años de viudedad en el pueblo, Charo trasladó su residencia, junto con sus hijos, a Granada, donde vive actualmente; en vacaciones suele irse al pueblo donde también mantiene una casa. Hace cinco años que permanecen en esta capital. Actualmente, Charo cuenta con 48 años; su hija mayor terminó enfermería, está casada y vive en Murcia; el hijo tiene 22 años, vive con la familia y estudia 4º de Informática en la Universidad; la hija pequeña tiene 13 años y ha acabado 2º de ESO, es Paloma, nuestra entrevistada.

Son dos etapas muy diferentes dada la importancia de los cambios ocurridos. La pérdida del marido ha influido no sólo personalmente, sino que ha impulsado a Charo al mercado laboral realizando una “doble jornada”, lo que ha generado un cambio en la dinámica familiar y una mayor responsabilidad de los hijos en el cumplimiento de sus obligaciones. El traslado del pueblo a la capital supuso además la pérdida de las relaciones con la familia extensa -tan potenciadas en la etapa anterior-. Charo evoca los tiempos anteriores con añoranza y, sobre todo, su vida matrimonial.

El padre de Charo procede de un pueblo de Almería. De joven se trasladó al pueblo de Jaén donde conoció a la madre de ésta y allí se quedó. Inició un negocio de transporte de alimentos desde Murcia al pueblo que, al principio, se realizaba mediante carros y, poco después, con camión. Su trabajo como transportista implicaba estar todo el día fuera; su hijo se le unió, como conductor, muy joven; la madre atendía un puesto de alimentos –ayudada por las hijas- en el mercado durante toda la semana; el trabajo reproductivo, excepto la comida que siempre hacía la madre, lo atendía la hermana mayor, que, cuando se casó, lo delegó en la siguiente, hasta que dichas tareas llegaron a Charo. El padre muere cuando Charo, que era la pequeña, tenía 18

años, quedando en la casa familiar la madre y las dos hijas menores (los otros estaban casados).

En la familia de origen de Charo se mantenían unas relaciones de poder basadas en la autoridad patriarcal representada por el “cabeza de familia” y delegada en la madre. Autoridad interiorizada que se manifestaba en el respeto y obediencia a los mayores pero, principalmente, en la sumisión de las mujeres a los hombres. Cuando el padre aún vivía, el hermano controlaba las salidas de las hermanas y su “*buen comportamiento*”, acogiéndose a su derecho de hermano mayor y varón para recriminarles su actitud³¹. Charo semantiza que, a pesar de que el padre nunca les pegó, todos los hijos le tenían mucho respeto, “*demasio*”. No se especifican castigos concretos porque la obediencia interiorizada no proporcionaba transgresiones que motivaran conflictos. Se cumplían las obligaciones impuestas y las conductas exigidas; se respetaban los horarios aunque ello significara un recorte de la actividad de ocio (salirse antes del cine para llegar a casa). El padre era de carácter fuerte, de mucho genio, aunque todos le querían mucho. La madre era más cariñosa y siempre con temor de que pasara algo. Ambos sin estudios tuvieron un hijo y cuatro hijas que tampoco realizaron o finalizaron los estudios primarios por la necesidad de colaborar en el trabajo familiar.

Los padres del marido eran del mismo pueblo y se dedicaban –toda la familia– al trabajo agrícola cultivando sus propias tierras. Tuvieron cuatro hijos y una hija. De la familia de éste sólo comenta que el padre hacía trabajar mucho a los hijos; incluso cuando el marido era mayor y realizaba otros trabajos productivos, acompañaba a su padre los domingos a trabajar en el campo. Los cónyuges sin estudios no facilitaron nada la escolarización de los hijos que tampoco realizaron estudios primarios por tener que trabajar. La madre se dedicaba al trabajo reproductivo ayudada por la hija. Pero Pepe, autodidacta, se empeñó junto a su hermano en estudiar algo de música. Aprendieron y formaron un grupo, los cuatro hermanos y el marido de la hermana, dedicándose a actuar por los pueblos; poco a poco se consolidó esta

31. “A: (...) Al principio de... de eso, mi hermano nos tenía muy... era muy eso, pero a todas las hermanas nos tenía muy controlás, “que si te he visto, que no sé qué...”, que p’acá, (...) Y yo le negaba a mi hermano de que..., claro, yo era muy jovencilla, de que salía con nadie ni ná, entonces con una amiga con otro muchacho, pero paseándonos uno al lado del otro, nada de... Y me vió mi hermano y ¡Uf, la que me armó! Ya ves tú si es que me peleé y dejé de hablarle al muchacho y tó, que ya ves tú él que culpa tenía, de la que me armó a la noche mi hermano, “¡con que es mentira!”, que p’acá, me cogió... ¡madre mía!” (f52: 8).

actividad como la principal fuente de ingresos de las familias. Pepe tocaba la trompeta, la guitarra, el acordeón y cantaba.

Pepe, según explica Charo, trabajó muchísimo durante toda su juventud, alternando el trabajo en una fábrica de terrazos, con la ayuda al padre en los trabajos agrícolas y el grupo musical (que exigía tiempo para actuaciones y ensayos). Poco después de casarse, dejó la fábrica y se dedicó a trabajar en la obra (realizaron las casas de todos los hermanos y estaba construyendo un edificio para ofrecer un piso a cada uno de sus hijos cuando murió) y a la música (ya que con lo que ganaba en verano tenían para todo el año). Charo siempre ha trabajado ayudando a su madre en la venta de alimentos. Al casarse sus hermanas, le dedicaba más tiempo y esfuerzo al trabajo reproductivo y se dedicaba a los aprendizajes “femeninos” como el bordado y la costura (se hizo el ajuar). Una vez casada, se dedicó al trabajo reproductivo durante muchos años. Cuando la hija pequeña tenía unos cinco años, se incorporó a la confección de pantalones, hecho que explica por sus ganas de salir de la casa. A su marido no le gustaba y ella se esforzaba en tener solucionado el orden doméstico con la ayuda de su hija mayor.

Como Charo ha llevado el peso del trabajo doméstico no impone responsabilidades de este tipo a los hijos. Cuida de la gestión doméstica en su totalidad: gestión del presupuesto, realización de tareas, alimentación, compra, ropa, crianza de los hijos... Cuando el marido estaba en casa, descansaba, ensayaba, se dedicaba a tareas relacionadas con la música (arreglar cables, grabaciones...) y realizaba los trabajos de reparación en el hogar. El poco tiempo que Charo realizó trabajo productivo durante la vida matrimonial no supuso un replanteamiento del reparto de tareas, sino todo lo contrario: al no aprobar Pepe esta dedicación al trabajo productivo y considerarse como una necesidad personal de Charo, ésta intentaba con más esfuerzo que no se notara su ausencia del hogar.

Charo, como agente socializador primario dentro de la familia, dedicaba mucho tiempo a la crianza de los hijos y semantiza una gran paciencia en la enseñanza de hábitos de alimentación, orden y limpieza, aunque manifiesta que a veces “*perdía los nervios*”. Ella les gritaba más, el marido no regañaba, tenía una relación más lúdica con los hijos, aunque era Pepe el que ejercía la autoridad al mantener los castigos que imponía; a Charo le costaba -y le cuesta- mantener los castigos impuestos, pasando a ser amenazas sin valor efectivo.

Hijas e hijo han interiorizado una obligación moral –basada en la afectividad- que les llevaba al cumplimiento de las normas establecidas, pero era la mayor la que, a través de sus responsabilidades domésticas y de atención a

sus hermanos ejercía un mayor control sobre sus acciones, especialmente en el ámbito doméstico. En el ámbito académico también se les ha atribuido un autocontrol que partía de las expectativas y frustraciones (implícitas) e ilusiones (explícitas) de los cónyuges y se alimentaba del interés, motivaciones y refuerzos, generando una autoresponsabilidad en los hijos. Respecto a las salidas, ha sido más el control materno fundamentado en sus miedos y creencias, pero que a través de estrategias afectivas (potenciar ocio conjunto o actividades alternativas), ha generado una coacción positiva que se expresa en un autocontrol personal.

Se observan, como intercambio de dones en la relación de los padres con los hijos, regalos materiales como premios al buen rendimiento académico pero también como expresión del cariño familiar (en "Reyes" todos se regalan, en los santos y cumpleaños, en los momentos de reunión familiar...). Aunque pueda haber renuncias de los propios deseos de los cónyuges, especialmente de la madre, la semantización ensalza el bienestar familiar aunque se base en el rechazo de las propias apetencias (quedarse la madre con los niños en lugar de dejarlos con la abuela e irse con el marido; no ir a la discoteca; irse a vivir a Granada, etc.). Se les ha dedicado a los hijos mucho tiempo y paciencia: intercambio de explicaciones, comprensión y afecto que se han potenciado en las relaciones familiares.

Respecto a los grados de exigencia y permisividad que se establecen con los hijos, el dispositivo de feminización interiorizado por la madre opera a través de los aprendizajes "típicos femeninos" a través de la petición de ayuda -que no imposición- a la hija para las tareas domésticas, manteniendo con el hijo una permisividad superior al respecto. A esto se le une la religiosidad practicada por Charo, cuyos principios no se ven representados explícitamente, pero su socialización, regida por las firmes creencias religiosas de su madre, y sus propias prácticas religiosas, inducen una carga implícita en el orden moral familiar.

Respecto a las salidas, eran mayores las exigencias de la madre que las del padre; éste era más permisivo. En los horarios, la madre ha sido siempre más estricta, les imponía un horario que, a veces, el padre alargaba. No se han permitido horarios demasiado tardíos; es ahora cuando la madre tiene que aceptar los horarios actuales (salir sobre las once y llegar de madrugada) en las pocas ocasiones que su hijo sale. Nunca les ha dejado realizar a los hijos ninguna actividad que supusiera dormir fuera de casa. Actualmente, respecto al hijo manifiesta que es mayor para imponerle horarios, aunque éste tiene ya interiorizado un hábito de autocontrol que facilita el acuerdo entre madre e hijo. Respecto a la hija pequeña, tanto por la edad como por sus

criterios, mantiene un control de amistades, espacial y de horarios bastante rígido (destacado en la entrevista a la hija), sobre todo en Granada, pues en el pueblo vuelve a disfrutar de las ventajas que conlleva compartir el ocio junto con las redes familiares.

La exigencia respecto al trabajo académico no se hace explícita en la actitud materna y la responsabilidad de los hijos se presenta como algo propio. Charo nunca les ha tenido que exigir ni recordar el cumplimiento de los deberes académicos. Han sido sus hijos los que se han controlado y esforzado. Es el hermano el que más recrimina a la hija pequeña sus "*malas notas*" siendo defendida por la madre.

Las expectativas vitales de los hijos responden a esta conjunción de esquemas de valores. Su objetivo principal es la realización de estudios universitarios, importando más los estudios que la titulación, por lo que el esfuerzo y el éxito de esta tarea se centra en un buen rendimiento académico; la obtención de un buen trabajo que responda a los estudios realizados y la creación, en el momento adecuado, de una familia propia.

De los tres hijos, Charo realiza caracterizaciones positivas, pero es destacable que se observa una cierta predilección por hablar de su hijo. El comentario de anécdotas se basa en actitudes y comportamientos del hijo principalmente. La hija mayor, "*no tan inteligente como su hermano*" sí era más esforzada, y Charo describe lo aplicada y perfeccionista que era con el trabajo escolar, las inmejorables notas que siempre ha obtenido, lo bien que bordaba, la ayuda que le ha facilitado en las tareas domésticas, y su trayectoria profesional y vital. Del hijo destaca lo inquieto y nervioso que siempre ha sido; muy "*zalamero*"; muy cariñoso con sus hermanas y con todos, deportista y muy, muy inteligente; manitas como su padre y "*machista*". De la hija pequeña dice que está más mimada por todos: al ser muy pequeña cuando murió su padre, todos se volcaron más en ella; aunque no se le ve tan esforzada académicamente como sus hermanos, la madre destaca sus buenas notas; dice que le gusta mucho la música y cantar, más que leer.

Aparte del referente de la dedicación de Charo al trabajo productivo, ésta incorpora a la hija mayor en las tareas domésticas de una manera sutil. La entrevistada semantiza que la ayuda que le aportó su hija cuando realizaba el trabajo productivo, le ha servido para que ahora, que está casada, sepa "*llevar la casa*"³². La sumisión de la mujer al marido –interiorizada en Charo– la justifica en función del mucho trabajo que realizaba éste.

32. "A: No, no, al contrario, que ellos eran mayores y eran, ellos me lo pedían, si es al contrario. Gracia, locos, si Gracia era ayudarme y darle a su hemana... y sacarla (...)

En esta configuración se otorga, por un lado, un alto valor a la cultura en general y a la escolaridad en particular; y por otro lado, la familia, las relaciones personales, la interacción afectiva y de confianza entre sus miembros se ha vivido con tal intensidad que constituyen, también, los valores prioritarios en los esquemas educativos y de socialización de esta familia. La relación de autoridad se basa, pues, en normas generales principalmente, razonando las apreciaciones particulares de los cónyuges y transformando las normas personales (respecto a la moralidad y las creencias) en normas de convivencia familiar. El principio de escasez funciona como norma general (no derrochar, ahorro, etc.), pero incluye el principio del placer infantil (se responde a la insistencia de los hijos con la concesión de lo solicitado), tal como lo interiorizó la madre en su familia de origen. Las normas referidas a la escolaridad se encaminan especialmente hacia el interés por la cultura, por aprender, a la responsabilidad y esfuerzo personal. Las normas morales se han transmitido a través de la propia relación familiar y se han basado en la comunicación, respeto y cuidado de los demás.

Del discurso de la hija pequeña, Paloma, se deriva que las responsabilidades familiares se encuentran interiorizadas en las actividades cotidianas y en la intercomunicación con la familia extensa y que las responsabilidades morales se encuentran aún en proceso de inculcación ya que el control materno de actitudes, espacios, amistades y horarios aún es rígido y firme. Esta inculcación se corresponde, a través de la aceptación de la hija, con una interiorización de normas y actitudes³³.

Entonces Gracia venía del Instituto, y arreglaba a los críos. Y algún día que otro también hacía de comer... Pero que no la venío mal, porque hoy... en día está casá y ella sabe llevar una casa muy bien, y hacer de comer y de to eso, eso la venío muy bien. Porque de otra forma, como no hacía falta, pues no hacía ná en la casa. Pero así, pue...le vino muy bien.(...) Pues entonces a lo mejor la mandaba a un mandao, me hacía algún recao...., si planchaba, me ponía yo a planchar "coloca la ropa" y ella iba colocando en los cajones la ropa, si que me ayu..." (f52:19).

33. "C: oye ¿qué es lo que más le disgusta más a tu madre? que es lo que le pone más nerviosa
 P: que le mienta
 C: pero le mientes alguna vez
 P: no
 C: ¿entonces?
 P: pero que dice que a lo mejor yo que sé mi hermano a lo mejor le dice una mentira y dice que es lo que más odia, que nunca se lo haga yo así que es lo que menos le gusta" (f52H: 7).

Las responsabilidades académicas son las más interiorizadas. La interiorización obedece al objetivo principal de esta configuración familiar y a la reproducción de las trayectorias de sus hermanos: no le gusta estudiar, pero lo tiene que hacer para sacar buenas notas porque, “*de eso se trata*”, porque a nivel personal es mejor, se aprende más; y porque, ante las trayectorias de sus hermanos, ella no puede hacer menos. Los hijos mayores se han identificado con las expectativas e ideales de los padres respecto al capital cultural y la realización de una carrera universitaria, integrando estas expectativas en su biografía personal. La hermana pequeña ha vivido más tiempo sin el padre y alejada de la hermana mayor, pero mantiene el ejemplo de su hermano y le confiere gran importancia a la valoración que éste hace de sus resultados académicos.

Respecto a las formas familiares de cultura escrita, Charo realiza la lista de la compra para no olvidarse de nada ni comprar cosas repetidas. La lectura ha sido una de sus aficiones, le ha gustado leer mucho. Ella se encargaba de todo el trabajo burocrático referido a la casa, al trabajo del marido y a los expedientes académicos de los hijos. La valoración y priorización del ámbito académico, redundante en el discurso, se refuerza por los modos familiares de inversión educativa. Algunas de las actividades extraescolares que los hijos han realizado se refieren a cuestiones académicas (mecnografía); en verano los hermanos mayores organizaron (durante tres años) unas clases de refuerzo escolar para niños y niñas del pueblo (llegando a tener treinta alumnos), en las que toda la familia colaboraba y ayudaba, integrándose entre el alumnado Paloma (por la edad). El hijo tenía un ordenador y la madre le regaló uno mejor cuando acabó la diplomatura, pasando el primero a Paloma. En general, el interés que han tenido y han transmitido a los hijos, los padres primero y la madre después, ha provocado que éstos realicen estudios universitarios con muy buen rendimiento; ese interés generaba todo tipo de facilidades para la realización de los estudios por parte de los padres (esfuerzo económico) y el esfuerzo necesario para la superación y la obtención de becas por parte de los hijos.

La trayectoria escolar de los hijos de Charo y Pepe ha resultado ser excelente. Los hijos mayores han mantenido una trayectoria escolar con unas calificaciones “*muy aburridas*” que no bajaban del “*sobresaliente*”. La hija mayor ha finalizado los estudios de A.T.S. con matrículas de honor y sobresalientes; según la madre la reclamaron para trabajar en Madrid por su expediente; actualmente ha aprobado las oposiciones estatales y ha sacado la plaza en Murcia. El hijo terminó la Diplomatura en “*Informática de Sistemas*” también con matrículas y sobresalientes. En la actualidad combi-

na los estudios (está cursando cuarto curso para obtener la Licenciatura) y el trabajo en una empresa³⁴.

La fuerte división de roles observada en esta configuración potencia las diferenciación de roles en el ámbito doméstico, pero cierta equidad respecto a las expectativas educativas y profesionales. La dedicación de la madre al trabajo reproductivo, el aprendizaje de la hija mayor de “*tareas femeninas*” y su ayuda en las tareas domésticas, la permisividad respecto a la actitud no colaboradora del hijo en este ámbito, generan –explícita e implícitamente– una producción diferencial de las identidades de género. Pero el refuerzo para que ambos hijos continúen la escolaridad y realicen estudios universitarios facilitándoles recursos, espacios y tiempo, proporciona una clave de la igualdad entre géneros en el ámbito académico.

La interacción que presenta esta configuración entre los esquemas insertos en la dominación simbólica masculina que impera en el orden social y los esquemas emergentes de igualdad, formalmente explicitados en el orden académico y social, aderezada por un sistema de autoridad familiar del tipo disciplinario-normalizador y por el importante valor conferido a la cultura, en general, y a los estudios, en particular, provoca unas prácticas en los hijos que les han conducido (y les conduce) al éxito escolar y profesional. No obstante, se reproducen los estereotipos de género en la elección de profesiones: la hija mayor, más responsable de las tareas domésticas y del cuidado de sus hermanos, es enfermera; el hijo, más inteligente y “*manitas*”, es informático; y la pequeña, aunque no lo tiene claro, se decanta por algunos estudios (eso sí, universitarios) relacionados con los niños pequeños.

8. LA SOLIDARIDAD FEMENINA (F20).

Carla tiene 32 años y actualmente vive en una vivienda de Protección Oficial en otro de los pueblos que conforman el área metropolitana de

34. “A: (...) Con veintidós años, con su carrera acabá que tiene (se ríe) de, de Informática. Pero ahora está siguiendo, porque hizo tres años y está siguiendo para hacer..., ha hecho este año cuarto y el año que viene quinto y ya tendrá la superior. Y muy bien en la escuela, muy contenta en el Instituto, le dieron Matrícula de Honor, tiene la carrera acabá con doce Matrícula de Honor, tó sobresaliente y dos o tres notables solamente en toda la carrera. Y mi hija tiene, tiene, que es ATS, con ocho Matrículas de Honor y tó sobresaliente. Han ido divinamente, y no han tenido ningún problema en la escuela, ni en el Instituto... estupendamente.” (f52: 13).

Granada, con sus tres hijas, Yaya de 15 años, Sonia de 13 y Raquel de 11 años. Carla y su marido son de un pueblo de Córdoba, allí se casaron y vivieron juntos catorce años hasta que se separaron. La separación fue bastante traumática y actualmente, ni ella ni sus hijas mantienen ningún contacto con el padre, aunque sí con su pueblo natal porque allí continúa viviendo la familia de Carla.

A pesar de 14 años de biografía familiar caracterizados por inestabilidad y graves problemas familiares³⁵ y de una separación brusca en la que Carla y las niñas rompen con la mayor parte de los lazos anteriores y se vienen a vivir a Granada; el rendimiento académico de las niñas es bueno, aunque las expectativas no sean demasiado altas, sobre todo por parte de Yaya, la mayor, que se plantea empezar a trabajar lo antes posible.

La familia de Carla vivió en un cortijo y trabajaban en el campo. Cuando el padre muere se trasladan a vivir al pueblo, donde la madre comienza a trabajar en el servicio doméstico y los dos hermanos mayores (una de ellos Carla), dejan de estudiar y empiezan a trabajar para colaborar en la economía doméstica.

Carla recuerda a su padre como una persona muy rígida y que la castigaba a menudo *"hasta por jugar"*. Éste representaba unos valores de tipo muy patriarcal y pensaba que las niñas solamente tenían que estar en casa cumpliendo con sus obligaciones domésticas. Se constata, por tanto, una fuerte división de roles y, en el caso de Carla, además ella carga con las mayores responsabilidades porque es la mayor de las hijas (mujeres).

Los padres de Carla no saben leer ni escribir. Durante el tiempo que estuvieron viviendo en el cortijo, los hijos mayores estaban internos en un colegio, una Escuela-Hogar, estaban allí durante la semana y el fin de semana iban a casa, los hermanos más pequeños ya fueron al colegio en el pueblo. Todos los hermanos han estado en la escuela y tienen estudios primarios, la que más estudios tiene es una hermana que ha hecho Peluquería, además, aún continúa estudiando, y está haciendo un módulo de Auxiliar de Clínica y mecanografía. Carla está en el colegio hasta que su padre muere y comienza a trabajar.

No existe una vigilancia en las tareas escolares porque los padres no habían estudiado y *"no entendían"*. Sin embargo, Carla dice que mientras ha es-

35. La situación era tan difícil que las niñas pasaban la mayoría del tiempo, antes de la separación, encerradas en una habitación para tener el menor contacto posible con el padre.

tado en la escuela, a pesar de tener que realizar todas las tareas domésticas, tenía muy buenas notas. Ella hizo hasta sexto y lo aprobó con notable, también el resto de los hermanos tenían buenas calificaciones.

Carla recuerda amargamente los años de matrimonio ("*era un infierno*"). Se casó con catorce años y, al poco tiempo, tuvo a Yaya. Dos años más tarde nació Sonia y, dos años después, Raquel. El marido no trabajaba, era alcohólico y es ella la que sustentaba la economía familiar simultaneando varios trabajos: coser, empleada de hogar y en restaurantes; trabajaba fuera de casa muchas horas al día. Ella sitúa en esta circunstancia la causa de que sus hijas sean tan responsables: "*porque no han tenido más remedio que aprender a hacer ellas y que ser estudiosas y que apañar la casa...*".

Hace dos años se traslada con sus hijas a Granada como consecuencia de la separación. Los primeros meses los pasan en una Casa de Acogida; después alquila un piso y cuando, encuentra el trabajo actual, en la cocina de un restaurante, se trasladan a la vivienda en la que viven ahora que poco a poco ha comenzado a amueblar. Su marido se queda en la casa, propiedad del matrimonio, en el pueblo. Tras un periodo en el que éste intenta acercarse a Carla y las niñas, ahora no mantienen ningún contacto ni con el padre ni con la familia paterna. Sí mantienen contactos frecuentes con la familia de Carla y las hijas pasan todas las vacaciones con ellos en el pueblo.

Antes de la separación, existía una fuerte discordancia entre las prácticas de socialización empleadas por los progenitores: mientras que el padre es una muestra del modelo tradicional patriarcal, la madre se acerca más al modelo disciplinario normalizador. Un ejemplo muy significativo en cuanto a la discordancia de prácticas educativas es la reacción ante el suspenso de un curso de Yaya: el padre dice que es una "*mongólica*" y que hay que "*buscarle una paga por tonta*"; la madre argumenta que es un fallo transitorio debido a su situación familiar y la apunta a clases de apoyo en verano. Sin embargo el padre, dado que pasa poco tiempo con las niñas, no supone para éstas una autoridad efectiva y reconocen como única autoridad la de la madre.

Ante la vigilancia y sanciones discontinuas y la pérdida total de autocontrol del padre (denunciado por malos tratos tras la separación), la madre representa el polo opuesto y basa su autoridad en referencias a principios generales como el intercambio de dones o el principio de escasez. De modo que ella razona a sus hijas el porqué de las cosas y cuando piden algo, alegando que esto supone un esfuerzo importante por su parte, Carla pide la colaboración de éstas y que demuestren que cumplen con sus obligacio-

nes³⁶. El intercambio de dones supone un componente importante en la relación de Carla con sus hijas. Se expresa de varias formas:

- regalos materiales: cuando se portan bien o sacan buenas notas les hace regalos, a ella le gusta hacerle regalos a las niñas porque ella no ha podido tenerlos.
- afecto: Carla tiene una relación muy cariñosa con sus hijas, presentando continuas muestras de afecto, salen juntas, se hacen fotos y les demuestra que son muy importantes para ella
- trabajo y tiempo: las niñas apuntan que su madre trabaja muchas horas y que, en gran medida, lo hace por ellas
- frente común que hacen a raíz de la situación con el padre: es otra forma de intercambio de dones, las hijas conocen el esfuerzo que ha hecho la madre para irse de casa y comenzar de nuevo

Frente a esta situación las hijas deben responder siendo responsables y cumpliendo con sus obligaciones, especialmente la escolar, en la que Carla centra la mayor parte de su esfuerzo y sus ilusiones.

Se le concede gran importancia a los principios morales: educación, respeto, no insultar... Tienen fuertes principios religiosos, Yaya hizo una promesa de llevarle un ramo de flores *“al Señor”*, tenía que ir todos los meses durante dos años y la cumplió (autocontrol), y Carla va a darle las gracias a Dios por las cosas buenas que le pasan, entre ellas las buenas notas de las hijas.

Pero el eje fundamental sobre el que giran los objetivos en la educación de las hijas es la formación. Carla ve los estudios como una tabla de salvación, en la que pone las esperanzas de futuro, confiando en la promoción de sus hijas a través de ellos. No quiere que empiecen a trabajar tan pronto como lo ha tenido que hacer ella, por tanto *“cuanto más tarde empiecen a trabajar y más y mejores estudios tengan mejor”* ya que *“con unos buenos estudios se trabaja menos y se gana más”*. Concede a la formación un valor económico diferido, para ella supone la independencia que le permite no tener que depender de un marido y *“aguantar tanto como ha aguantado”* ella. Es una constante en el discurso de Carla la preocupación porque sus hijas no

36. “Ellas tienen que saber desde primera hora que el dinero no lo regalan y que cuesta muchísimo trabajo conseguirlo porque a mí me cuesta muchísimo trabajo, pá ganar mil duros me tengo que tirar de quince a dieciséis horas trabajando y no me lo regalan, así que ellas tienen que saber desde primera hora que sí, que mientras pueda se lo compro, pero sabiendo que se lo tienen que ganar, que no se portan bien y les tengo que comprar algo, pues en vez de comprárselo cuando quieren, hasta que no lo vayan consiguiendo no se lo compro”.

cometan sus mismos errores. Además la formación tiene para Carla (discurso que reproduce Yaya exactamente igual), un fuerte valor simbólico, unos altos estudios suponen la adquisición de un capital simbólico que permite hablar con gente de cualquier nivel educativo *“sin quedar en vergüenza”*.

Las relaciones de autoridad se caracterizan por la interiorización de la norma en todos los aspectos. No hay posibilidad de establecer una vigilancia directa, ya que la madre con el trabajo actual *“ve a las niñas despiertas cada tres días”*. Por tanto, la vigilancia se establece en algunos casos de forma indirecta a través del colegio al que la madre llama para preguntar no sólo por cuestiones estrictamente escolares, sino también por cuestiones morales y relacionales. Pero la principal relación de autoridad se produce a través de estrategias de responsabilización, con lo que se ha creado un importante autocontrol de las niñas en todos los ámbitos tanto en el escolar, como en el material y en el moral. Principalmente en Yaya, que es la mayor de las hermanas, se delegan la mayor parte de las responsabilidades, ella se ocupa de la limpieza de la casa, de la compra, de hacer la cena cuando no está su madre y de la ayuda en las tareas escolares de sus hermanas, además de las suyas propias.

La trayectoria biográfica de Carla, hace que tenga una especial preocupación por las redes y los espacios en que se mueven las niñas. Le da miedo que Yaya (que es la mayor y a la que ya le gusta salir) salga sola, pero a menudo reina el principio de placer infantil y soluciona estas situaciones saliendo ella con su hija, quedándose incluso más tiempo, para que ésta no esté sola. Otra solución es el control indirecto a través de redes familiares. Por ello, cuando Yaya va a su pueblo por vacaciones se le permite quedarse más tiempo si sale con su tía.

En las referencias a la situación económica predomina el principio de escasez, que las hijas tienen muy interiorizado, no tienen paga y piden a su madre cuando les hace falta. Ésta si tiene dinero se lo da, y si no les dice que se esperen a la semana siguiente. En el consumo existe negociación, les compra o no lo que piden según se porten (*“se lo tienen que ganar”*). En cuanto a las marcas, *“su sueldo no da para tanto”*, aunque ellas empiezan a pedir algunas cosillas, Carla les compra *“lo más arreglao que puede”*, pero sin marcas.

El contenido de las sanciones se basa en recortes de ocio³⁷. A menudo estas sanciones tienen que ver con los resultados escolares. Carla tiene claro

37. La mayor ilusión de Yaya es irse al pueblo en vacaciones, que vaya o no depende de que apruebe el curso. Por tanto Yaya, aunque dice que no le gusta estudiar, se esfuerza por obtener buenas calificaciones, y la mayoría de las veces lo consigue.

que las sanciones son necesarias y que si hay que castigar se castiga, por lo que estamos hablando de una aplicación continua, que además se mantiene. También hay sanciones positivas y cuando traen buenas notas o su comportamiento es bueno les hace regalos o salen juntas a celebrarlo³⁸.

Por tanto, diversos aspectos propician el éxito escolar en esta configuración, destacando la centralidad de la escolaridad para Carla (la escuela como tabla de salvación). Ésta reproduce fielmente el discurso meritocrático y confía absolutamente en las posibilidades que puede brindar la formación³⁹. Existe, además una alta motivación por superar la difícil situación por la que ha pasado la familia, por lo que los estudios, considerados como la vía más eficaz para acceder a un trabajo digno, proveerán a las hijas de recursos y de independencia para poder hacerse cargo de su propia vida. El orden familiar de identificaciones, principalmente de Yaya con su madre, contribuye a que ésta interiorice el discurso y los ideales maternos.

La economía afectiva y de intercambio de dones, muy acusado en esta familia que se constituye como un bloque muy compacto para superar la situación familiar también influye en la responsabilización, así como el recurso al principio de escasez que potencia el habitus de autocontrol y de organización.

Otros aspectos y circunstancias de la configuración familiar obstaculizan el éxito académico, como la inexistencia de prácticas de lectura y escritura o la precariedad económica que impide hacer grandes inversiones materiales en educación (por ejemplo, el colegio se escoge por motivos econó-

38. "Ah, si no lo hacen, bueno pues no salen de paseo, que no salen, si hay que castigar..., hoy por ejemplo le dije a las dos chicas: recoger la habitación y vamos a recoger las notas. No las he llevao porque se han entretenío viendo la tele, venga a ver la tele, dije: como yo tenga que irme y no tengáis la habitación recogía... pós me he ido y se han quedao aquí, pós ya está. Luego pós lo han recogío tó, han recogío la habitación, han recogío la mía, han recogío el salón, el cuarto de baño, la cocina y la puerta; pero claro ya era tarde (risas). Como también he llegao y estaba tó recogío me las he llevao a tomar una coca-cola y ya está..."

39. "Hombre, los estudios, yo creo que estando preparao tienes mucha posibilidad; que sí, que si tienes algún conocido que te meta sabes que vas a entrar antes; pero que estando preparao siempre tienes posibilidades. Una vez que tú sepas rellenar un curriculum y puedas presentarlo donde sea, tienes más posibilidad. Si tienes una chaqueta, por supuesto entras antes, eso ha sío siempre y seguirá siempre así, porque es así, si tú tienes una buena chaqueta y dices: mira fulanito es jefe de esto y es mú buen amigo mío, por supuesto va a hacer todo lo posible para que entres. Pero si estás preparado puedes entrar por ti solo, no necesitas a nadie".

nicos, es un colegio religioso que trabaja con grupos desfavorecidos y supone diversas ventajas económicas, el transporte, los libros y el comedor son gratis).

Pero mayor importancia tiene, a nuestro juicio, la inestabilidad por la que se ha caracterizado la familia hasta hace poco más de dos años que ha influido en el rendimiento académico de Yaya, más afectada por ser la mayor y, por tanto, la más consciente de los problemas familiares. En quinto suspende un curso para septiembre y cuando llega a Granada vuelve a suspender. Sin embargo, el alto grado de autocontrol⁴⁰ que demuestra y el afán por revelarse ante el etiquetaje del padre, que la calificaba de "*mongólica*", la hacen reaccionar y luchar por su principal objetivo: irse a su pueblo y demostrarle a su padre que es capaz de "*llegar a ser alguien en la vida*". Ello unido a la insistencia de la madre, que no la deja irse a su pueblo si no termina al menos la educación obligatoria, condicionan la trayectoria escolar de Yaya que hace alarde de una enorme fuerza de voluntad y consigue calificaciones bastante buenas (las últimas notas han sido un sobresaliente, varios notables y bienes). Sin embargo, sus expectativas académicas no van muy lejos: quiere empezar a trabajar cuanto antes y, por ello quiere hacer Peluquería e irse a trabajar al pueblo con su tía. La tía, que trabaja como peluquera en su propio negocio, contribuye de forma importante a la configuración de expectativas en Yaya, habiéndose convertido en modelo de mujer independiente y trabajadora, tanto para la madre como para la hija. Además parece ser una mujer muy activa que todavía continúa formándose. Yaya "*quiere ser como su tita*", desoyendo los deseos de su madre que le gustaría más que estudiara Administrativo o Puericultura.

Las hermanas pequeñas, sin embargo, no parece que hayan resultado tan afectadas por la situación familiar y mantienen una trayectoria académica estable y satisfactoria y por el momento sus expectativas pasan por continuar con los estudios, una quiere ser maestra y la otra médica.

En relación a la producción de identidades de género se da en esta configuración una situación atípica que propicia la aparición de elementos contradictorios. Durante el matrimonio es Carla la principal proveedora material y la que trabaja fuera de casa, aunque también es ella, con la ayuda de la hija mayor, la responsable de la gestión doméstica. Esta situación será la que más tarde permitirá la separación, ya que de esta manera dispone de recur-

40. Considera los estudios como un estamento intermedio que hay que superar obligatoriamente para poder hacer lo que le gusta: "si no apruebo no voy a ningún lao", lo que indica la capacidad de posponer gratificaciones.

sos para salir de casa. La ruptura traumática hace tambalearse los cimientos de su creencia en el matrimonio indisoluble (aunque mantiene la situación hasta que se hace insoportable). A raíz de esto su postura ante el matrimonio será crítica y prefiere “*estar sola que mal acompañada*”. Además se considera “*muy feminista*” y adopta el discurso formal de igualdad de géneros.

Sin embargo, en la práctica, mantiene una concepción del género muy estereotipada, considerando a hombres y mujeres radicalmente diferentes. Carla identifica a Sonia, la segunda de las hijas, con su padre, identificación que implica una concepción de la división de roles de género muy marcada, ya que aunque en esta familia no hay niños, se considera a Sonia como un niño y se le aplican los estereotipos del género masculino.⁴¹

Incluimos aquí el discurso textual de Carla por considerarlo como un testimonio esencial para estudiar la producción de identidades de género diferenciales: “*Sonia es más como el padre. Sonia piensa más como él y es más como él y tiene el mismo genio que él, tiene mucho carácter (...) tiene el carácter del padre, un carácter fortísimo. Sonia le parece mucho, aunque no es un niño... además el padre la trataba como si fuera un niño, Sonia el padre quería que fuera un niño, le compraba regalos de niño, la trataba como a un niño, se la llevaba al bar, se la llevaba... yo he tenido muchísimos follones con él porque es que la trataba como si fuera un niño, se la llevaba al bar: la voy a enseñar a pelear pá que me defienda cuando yo esté borracho, la voy... esas cosas. Y Sonia siempre se ha destaco más al padre por eso, porque a ellas nunca les ha comprado, se lo compraba a Sonia y yo después de separarme, Sonia siguió tres o cuatro meses con él, lo que pasa es que como ya le ha pegao y le ha quitao los dineros que, a lo mejor, mi madre se los daba, pús ya por eso no se va...”.*

El orden familiar de identificaciones no se establece aquí en función de la adscripción sexual. En este caso, la búsqueda de apoyos del padre dentro de la familia lo lleva a recurrir a Sonia y esta situación provoca un rechazo de ésta por parte de los demás miembros femeninos de la familia, que la identifican con el padre. Sonia, al sentirse rechazada, intenta reforzar los lazos de unión con la figura paterna.

La identificación de Sonia con una figura masculina conlleva que se le atribuyan características consideradas tradicionalmente masculinas (carácter fuerte, violencia...). Representa esta dinámica una prueba clara de cómo la construcción de identidades y la atribución de roles diferenciales son inde-

41. La caracterización que hace de las otras dos hijas, sin embargo se acerca más a la estereotipación de los roles de género femeninos: trabajadoras, limpias, cariñosas.

pendientes del sexo biológico: Sonia es considerada como un chico en función de las prácticas de socialización del padre (socialización de género), *"se la lleva al bar, la enseña a pelear y le hace regalos de niños"*. La madre se muestra en desacuerdo con estas prácticas, lo que supone una aceptación del sistema tradicional de géneros en el que se atribuyen características y papeles radicalmente diferentes a varones y mujeres e, implícitamente, reproduce este sistema a través de sus propias prácticas de socialización, con el trato diferencial que procura a sus hijas.

Las profesiones que Carla prefiere para sus hijas demuestran esta concepción diferenciada de los géneros: le gustaría que Raquel fuera profesora; Yaya, *"algo de cuidar a alguien"* o administrativa y Sonia, que representa la figura masculina, abogada (profesión no tan connotada por el género y con más prestigio).

Esta visión tan tradicional, que contrasta con la situación objetiva de Carla, puede tener explicación en su procedencia: se ha educado en un hábitat rural, donde los cambios se dan de forma más lenta, y en sus antecedentes familiares destaca un padre con una concepción de las relaciones de género muy patriarcal y donde, por tanto, la división de roles es muy marcada. Su profunda religiosidad es otro factor que influye en la producción de identidades diferenciales.

Yaya tiene una fuerte identificación con su madre (*"mi mamá y yo somos iguales"*), y comparte sus mismos esquemas de valoración y percepción, principalmente en lo que se refiere a las relaciones entre géneros (*"lo más importante es hacerse valer"*) y a la caracterización diferencial de uno y otro género (*"los chicos son egoístas, chulos y vagos y hacen trampas"*).

El dispositivo de feminización también afecta a sus expectativas en relación a las opciones de trabajo que se plantea: administrativa, puericultura o peluquera; son profesiones altamente feminizadas. Y en cuanto a sus expectativas vitales, su concepción del éxito es ser peluquera, tener una familia, un niño y una niña. Semantiza, además, el trabajo doméstico del marido como una ayuda. Aunque, a veces, reproduce el discurso materno, y afirma que *"para estar de peleas o amargada"* prefiere estar sola. Sin embargo, en la práctica, mantiene una relación con un chico desde hace algún tiempo, aunque siempre *"haciéndose valer"*.

9. “YO LAS GUARDO HASTA QUE SE CASEN Y SU MARIDO MANDE EN ELLAS” (F33).

Diana y Paco son de un pueblo cercano a Granada. Pueblo pequeño y rural donde aún es frecuente que las familias dispongan de alguna propiedad en la que los hombres siguen manteniendo una actividad agrícola. Viven con sus hijas e hijo y con la madre de Paco. Actualmente el hijo tiene 24 años, estudió FP1 en la rama de Automoción y, aunque obtenía buenas calificaciones, dejó los estudios para trabajar, ejerciendo como fontanero; la hija mayor tiene 19 años y realiza 1º de Magisterio, obteniendo muy buenas calificaciones; la hija pequeña, Linda, ha terminado 4º de ESO con calificaciones de notables y sobresalientes.

Los antecedentes de ambos son similares: familias de origen humilde, fuertemente ancladas en el pueblo. La madre de Paco se quedó viuda a los cinco años de matrimonio, contando éste con cuatro años y, su única hermana, con nueve días. Desde muy pequeño, asumió las funciones de proveedor material de la familia, abandonando la escuela e ingresando en el mundo laboral. La precaria situación económica de la familia fuerza a Paco a salir del pueblo para trabajar (en otra provincia y en otro país), utilizando siempre redes familiares y de amistad para conseguir los diferentes trabajos. La hermana se casó con un hombre del mismo pueblo y, tras un periodo de traslado por el trabajo de él (policía), residen actualmente en el pueblo. La madre de Paco ha vivido siempre, y vive, en la casa de Paco y Diana.

El padre de Diana, enviudó con dos hijos varones y se casó con su cuñada (hermana de la fallecida), con la que tuvo dos hijas: Diana y su hermana. Este hombre, de profesión albañil, murió cuando éstas eran jóvenes y los hermanos ya tenían familia propia. La madre (abuela materna), aún vive, aunque es muy mayor y reside con la hermana de Diana. Las relaciones de autoridad existentes en su familia de origen responden al tipo de obediencia y respeto propio de familias fuertemente patriarcales con marcados aspectos androcéntricos que dominan las relaciones de género: fuerte obediencia y temor a la autoridad del “cabeza de familia” que controla, ante todo, el comportamiento moral de hijas e hijos. Diana acabó la escolaridad obligatoria, pero desde joven realizaba, junto con su hermana, trabajo productivo en el domicilio (bordando) para ayudar a la economía familiar.

A pesar de ser del mismo pueblo, Paco y Diana iniciaron las relaciones por carta, pues apenas se conocían: él trabajaba en Alemania y ella en el pueblo. En las visitas periódicas que Paco realizaba, formalizaron las relaciones. Así, estuvieron 3 ó 4 años, hasta que se casaron, decidiendo, entonces, irse am-

bos a trabajar a Alemania. A los dos años nació su primer hijo; poco después, tuvo otro embarazo del que nació un niño que murió a los seis meses; la hija mayor vino a los cinco años del primero y, la pequeña, a los tres años de la anterior. Con el segundo embarazo, Diana decidió el regreso definitivo al pueblo, secundada por Paco.

El hogar familiar lo montaron cuando vinieron de Alemania: Paco había comprado la casa donde vivían su madre y su hermana, cuando estaba soltero; al casarse, la reformaron y amueblaron. Él, desde que volvió de Alemania, no ha tenido trabajo específico ni fijo: trabaja en el campo y realiza "apaños", cobrando la prestación agraria durante seis meses al año. El trabajo de Diana desde el periodo de noviazgo estaba encaminado a la acumulación de capital económico necesario para el establecimiento del hogar, interrumpiéndolo ante los requerimientos de los embarazos, partos y crianza de hijos e hijas; retoma el trabajo productivo como "ayuda" a la economía familiar cuando la hija pequeña se escolariza y la hija mayor puede contribuir en las tareas domésticas.

El padre y, posteriormente, el hijo, independientemente de su situación laboral (temporal o continuo, mayor o menor dedicación), no realizan ningún tipo de trabajo doméstico. Mantienen su posición en el exterior y la dependencia doméstica, atributos de los hombres en los esquemas patriarcales. Por esto, el trabajo productivo de ambos cónyuges, aun cuando el de ella es más continuado y trabaja todo el año, no ha supuesto en absoluto el reparto de tareas en el hogar: los hombres de esta configuración no hacen absolutamente nada, siendo toda responsabilidad de las mujeres. La madre es la que permanece en el ámbito doméstico y la que regula el buen funcionamiento de la familia, gestiona el trabajo reproductivo, se encarga de la educación del hijo y de las hijas (aunque la autoridad del padre prevalece, es ella la delegada y transmisora de los valores morales de la unidad familiar), y la que controla la economía familiar (ya que, como su marido constata que es una mujer ahorradora, le "*consiente*" tal gestión⁴²).

También es representativo del sistema de socialización patriarcal, el tiempo compartido entre los miembros de la presente configuración familiar. Cuando los hijos son pequeños, la familia comparte un tiempo de ocio que

42. D: Sí. Yo mi marío es mú buena persona ¿sabe usted? (...), él lo que gana él me lo da. Y yo soy el ama de mi casa. Tampoco..., como él sabe que yo lo administro bien, que no lo tiro,...si él viera que soy una mujer que lo derrochaba y lo tiraba, diría jeh!. No hay que darte a ti el dinero, porque te iba a hacer falta. Pero él me lo da tó. Yo...lo que puedo, si puedo ahorrar algo...,pero como la vida está tan cara.

asegura la unión familiar y las relaciones afectivas, de dependencia y obediencia. Conforme los hijos crecen, se van marcando las diferencias de ámbitos por género: los hombres, en el ámbito externo (el hijo ayuda al padre en labores agrarias, realiza actividades de caza y pesca) y, las mujeres, en el ámbito doméstico (control estricto de actividades externas de las hijas que potencia su estancia en el hogar y fomento de actividades religiosas compartidas con la madre, en las cuales no participan los hombres).

Esta familia patriarcal concibe al matrimonio monogámico e indisoluble (*"...y como bulla no les corre, porque ya una vez que te casas eso es ya pá siempre"*) como destino principal de la mujer (*"Luego ya si tienen que casarse, pué que se casen, formen su vida porque...es lo mejor ¿no? pero que a nosotros no nos gustaría, lo mismo al padre que a mí, que las niñas estuvieran independientes sin haberse casao"*) en el que se transfiere el dominio masculino del padre al marido. Considerado como elemento de mercado, el capital simbólico se produce y potencia a través de estructuras de control de espacios y conductas en el ámbito público, de interiorización de comportamientos (sumisión, obediencia, respeto) y de saberes femeninos adecuados, incluyendo el nuevo valor social del capital escolar como promoción laboral y social *"como yo tampoco he estao acostumbrá a eso que no dejo a mis niñas que se vayan y vengan tarde. Lugar tendrán cuando se casen ya y que su marío mande en ellas y que se arreglen con ellos, pero mientras que esté yo mandando, no"*.

Las actividades académicas de las hijas que, actualmente, realizan en la capital, les proporcionan una relación con el exterior que no es discutida. Pero se mantiene un control estricto en las idas y venidas y en el horario de dedicación académica: a la hija mayor, que realizó el primer curso universitario en turno de tarde, se le insta a que se matricule al siguiente curso por la mañana para evitar horarios inadecuados.

Los objetivos educativos que se priorizan se concretan en los valores morales, valores que se basan principalmente en el respeto (temor) al "cabeza de familia" -y, por extensión, a la madre y a las tradiciones- y en la inferioridad de las mujeres respecto a los hombres (perpetuando la división sexual histórica del trabajo de producción y reproducción biológico y social). El principio de escasez también se inculca como valor moral; contribuye a la formación de los valores concretos mencionados y añade la obligación de la contribución individual a la gestión doméstica (mediante ganancias económicas o trabajo personal).

El control de espacios se interrelaciona con el control de conductas y aprendizajes. Las hijas, constreñidas en el ámbito doméstico, tienen que responder

a otro elemento de la “feminización”: el aprendizaje y la realización del trabajo doméstico. La exigencia de ayuda de las hijas es firme y se cumplen las sanciones ante el incumplimiento de las obligaciones. La madre delega en su hija mayor y es ésta la que, a su vez, impone las tareas a la pequeña.

El dispositivo de feminización opera en las hijas de tal forma que sus expectativas vitales se centran en la obtención del título de maestra y en el matrimonio. Inversión orientada a su revalorización de cara al mercado matrimonial.

La caracterización que los padres hacen del hijo y de las hijas se corresponde con las conductas y actividades ‘adecuadas’ a cada género: el hijo es extrovertido, alegre, inteligente, respetuoso con los mayores, responsable y trabajador; las hijas son introvertidas, más serias, se esfuerzan, son buenas, no les gusta salir y no dan problemas.

Linda basa las diferencias entre los géneros en función de la impulsividad (relacionándola con los niños) y la reflexión (propia de las niñas); pero estas características no las atribuye a los sentimientos de cada uno, sino a las posibilidades de actividad e independencia. Los esquemas androcéntricos que ha interiorizado le hacen considerar que los niños pueden decidir sus propias acciones y elecciones (son libres en una sociedad que transmite valores masculinos); las niñas, por el contrario, han de ejercitar un autocontrol que adecue sus acciones y elecciones a los esquemas que el control social impone como adecuados (nos acogemos a la consideración de Fernández-Enguita respecto al control social en cuanto que constituye el mecanismo mediante el cual se desestimulan o penalizan los rasgos contrarios a los esquemas sociales imperantes y, sobre todo, sus manifestaciones en la conducta).

¿Cuáles son los aspectos de esta configuración familiar que contribuyen al éxito académico de las hijas?

El hijo pasó de EGB a FP en la rama de Automoción; le gustaba más la práctica que la teoría. Aunque Diana manifiesta que no suspendía ningún curso, no quiso seguir estudiando y, a los dieciséis años, lo dejó para ingresar en el mundo laboral: trabajando como aprendiz de fontanero de un conocido de la familia. La hija mayor estudió hasta COU, donde suspendió una asignatura que aprobó en septiembre, realizando la selectividad en esta fecha. Al no poder matricularse en Magisterio, que era lo que ella quería, optó por hacer primero de Derecho para “no perder un año” y no quedarse en casa. Actualmente, realiza primero de Magisterio en la especialidad de Preescolar. La hija menor, Linda, actualmente, está cursando cuarto de ESO. Quiere estudiar Bachillerato y matricularse en Magisterio, también en la especialidad

de Preescolar. Ambas hijas obtienen buenas calificaciones que se corresponden con un seguimiento estricto de las actividades académicas y gran esfuerzo personal.

Analizando el sistema de sanciones y la forma de autoridad familiar, nos encontramos con un tipo de sanciones que siempre han sido negativas. Durante la infancia, la madre ejercía su autoridad a través de sanciones corporales no discriminatorias: pegaba a quien había infringido la norma y también al resto para que no notaran diferencias⁴³. El padre nunca ha ejercido el poder de la fuerza, pero sí ha regañado. La responsabilidad que confieren a las hijas respecto a los comportamientos adecuados en relación a los diferentes ámbitos conduce a la semantización constante de que no hay necesidad de sanciones porque ellas saben cómo tienen que actuar. Aun así, en el ámbito doméstico se especifica que cuando hay un incumplimiento de las obligaciones se pospone el trabajo para el día siguiente, se recorta el tiempo de ocio o se suprimen los bienes materiales (en concordancia con el principio de escasez). Todo ello para que asuman “*un temor y una obligación*”⁴⁴. En el ámbito externo, la madre ha utilizado y utiliza el chantaje afectivo para controlar espacios y horarios (cuando las hijas salen –por el pueblo- las espera en una esquina y a una hora determinada). La aplicación de las sanciones parece ser que ha sido continua y mantenida en el tiempo y completada con sanciones puntuales esporádicas.

Hijo e hijas no han dado problemas: saben lo que tienen que hacer y lo que no pueden hacer. Respecto a los tres pero, sobre todo, respecto a las hijas, la madre semantiza que tienen una gran capacidad de autocontrol, de manera que las exigencias morales se convierten en actitudes propias de las hijas, en todos los ámbitos: académico, consumo, salidas, interacción personal... Tienen “*temor*”, las niñas muy “*buenecicas*”, han realizado siempre sus obligaciones sin que se le tenga que llamar la atención, nunca han llegado

43. D: También (...), ponerme seria y esto es lo que hay y... y le he dao a uno un guantazo y al otro, para que nunca diga “mira, a esa le has pegao y a mi no m’has pegao” Lo que pasa es que a veces se ha ido la mano pá otro lao, “ves, a mí es a la que me pegas” ¿no? pué le das a uno, enque luego te pese y le des al otro, pero para que tengan los dos igual (risilla) (F33:25).

44. D: No, sí saben ellas su obligación. Si no pué al otro día tienen que hacerlo. Esto no lo habéis hecho, pues tenéis que hacerlo mañana, saben que, que hay que hacerlo.

E: Y qué les ha dicho, de no salir o no... comprarles algo, o...

D: Algo que a ellas les haya hecho falta, y ellas querían el capricho, pué esto no lo hay, y así pué saben ellas lo que es dura la vida. Y ya está. (F33:21).

tarde, no les gusta salir, no son callejeras, no piden nada...⁴⁵. En definitiva, los esquemas tradicionales familiares se han interiorizado a través de estrategias de poder personal y reforzado a través de la violencia simbólica: *"están mu dominaos los niños, que me obedecen mucho"* (F33:25).

Así, las estrategias de los progenitores de esta configuración patriarcal no potencian en las hijas la independencia ni el sentido de igualdad, y su indiferencia al medio académico es patente; sí fomentan un autocontrol de los comportamientos exigidos, una disciplina u obligación moral ante la autoridad paterna, lo que, paradójicamente se traduce en un interés personal de las hijas por el mundo académico. El sistema de dominación simbólica ejercido, que responde a estrategias de poder personal pero presentadas como impersonales en referencia a un orden moral (normas tradicionales y religiosas) y un orden social (diferencia de género y distribución de tiempos y espacios), conlleva la inculcación de la sumisión, la conformidad a las reglas, el esfuerzo personal, la perseverancia, el orden y la responsabilidad de las propias acciones; actitudes tan necesarias para el éxito escolar cuando no hay capital cultural de partida.

Este éxito académico no se apoya en las formas familiares de cultura escrita (inexistentes) ni en una inversión educativa, sino en el orden familiar de identificaciones. La hija pequeña, Linda, se identifica con su hermana: desea realizar los mismos estudios, le pregunta, le consulta y atiende a sus recomendaciones de esfuerzo y perseverancia. Pero, ¿y la hermana mayor? ¿por qué ha generado y mantenido actitudes favorables al éxito escolar? Nos remitimos al apartado anterior y nos permitimos apuntar que, dado el fuerte dispositivo de feminización inculcado a través de una violencia simbólica que escapa a la voluntad de los cuerpos y a la resistencia directa, el medio para superar el destino femenino asignado y adquirir, si no una independencia personal (y económica) sí una promoción social y laboral, es la dedicación intensa a los estudios para conseguir una titulación universitaria. Además, la actividad académica proporciona la inserción en un ámbito externo en el que la autoridad paternal es sustituida por la dominación de la institución escolar, siempre menos férrea, más impersonal y, sobre todo, más igualitaria formalmente respecto al género.

45. D: Pué los dos.... lo decimos. Yo que soy la madre, lo que pasa, "niña que no vengas tarde", pero que no hay que decir, saben ellos que tienen que venir a su hora.... (F33:13).

D: (...) Ni ellas se han consentío pué sí yo voy a ir, que esto que lo otro, que esta niña va, que la otra, ellas nunca.... han sio consentías. Y como han visto lo que había en la casa, pué tenían ellas que amoldarse (F33:21).

Las semantizaciones familiares en torno al éxito académico de las chicas se centran en el esfuerzo e interés personal. Linda manifiesta que, aunque hay niños que estudian, las niñas ponen más esfuerzo e interés. Las ‘características’ femeninas como la mayor docilidad, o la mayor adhesión a las normas pueden resultar ventajosas en primera instancia al conseguir el beneplácito del profesorado, pero con posterioridad se convierten en inconvenientes al excluir la independencia y la acumulación (cualidades potenciadas en los niños), que favorecen una elección profesional más ambiciosa y mejores resultados en el ingreso en el mercado laboral. Para las hijas de esta configuración familiar, el medio escolar representa un mecanismo de compensación personal en relación con las expectativas vitales (patriarcales) que inculca la familia.

En la elección de estudios, las hijas reproducen los estereotipos de género. El sistema de dominación ejercido ha permitido que el *habitus* adquirido en la socialización familiar, en relación a la diferenciación sexual, prevalezca ante los criterios de igualdad “formal” que las instituciones educativas intentan transmitir, y, por supuesto, ante la influencia de los iguales y de los medios de comunicación. Dentro de sus propias expectativas profesionales, aunque tiene clara su intención de estudiar Magisterio, considera otras profesiones como posibilidades alternativas; profesiones que tienen relación con el cuidado de los demás: niñera, enfermera. Incluso un trabajo no cualificado como el de dependienta, camarera o limpiadora, lo realizaría “*encantá*” mientras espera la posibilidad de conseguir trabajo de maestra. A los niños (hombres), los encuadra en profesiones que requieren un capital cultural técnico, fuerza física y riesgo.

Las nuevas tecnologías, potenciadas formalmente en la institución escolar, representan para Linda, unas herramientas facilitadoras de la actividad académica, pero no cobran gran importancia de cara al aprendizaje profesional.

10. ADECUACIÓN A LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO MASCULINOS (F47).

Mauricio y Filomena tienen 63 y 54 años respectivamente. Desde que se casaron han vivido en un barrio de un pueblo cercano a Granada. Viven con ellos sus hijos e hija: Mauricio Ángel de 33 años, que actualmente trabaja como transportista; Raquel María de 21 años que acaba de hacer el examen de Selectividad; y Filomeno de 16 años que ha hecho 1º de Bachillerato.

Los resultados escolares más satisfactorios son los de Filomeno, objeto de nuestro estudio, que ha finalizado el curso con casi todas las notas de sobresaliente. La hermana también ha obtenido una buena calificación en la Selectividad (*“ha sacado un cacho de nueve”*), aunque su trayectoria académica ha sido irregular. El hijo mayor tiene estudios de Formación Profesional de segundo grado en la rama de Automoción.

El padre de Filomena nació en un pueblo de la Alpujarra y la madre en Peligros (Granada). Trabajaron los dos en el campo como jornaleros. Siempre vivieron en una casería cerca de Peligros hasta que el padre se jubila y se instalan en la capital junto con dos de sus hermanas. Los padres eran analfabetos (*“hacían las cuentas con palicos”*). Eran tres hermanos y ninguno de ellos ha ido a la escuela porque *“cogía muy lejos”* y *“como no la obligaron mucho”* no estudió. Su principal obligación en el pueblo era el trabajo doméstico porque su madre trabajaba en el campo. Cuando vienen a Granada capital, los padres la *“meten de aprendiz”* con un sastre *“para que aprenda algo”*. Permanece en este trabajo hasta que se casa, y a través de este trabajo conoce a su marido por la relación de amistad que éste tiene con el sastre.

Los padres de Mauricio son él de la Alpujarra y ella de Granada. El padre muere cuando Francisco tiene dos años por lo que recuerda poco de él, no sabe en qué trabajó, sólo que había ido a la escuela y sabía leer y escribir.

Cuando el padre muere van a vivir a un barrio de las afueras de Granada con la abuela materna, permanecen allí hasta que, como consecuencia de una serie de tormentas y terremotos que afectaron gravemente al barrio, los damnificados fueron trasladados a otra parte de Granada. Eran tres hermanas y él, el único varón; pero dos de las hermanas mueren en la Guerra Civil.

Mauricio estudia hasta 6º de Bachiller (12 años). Los primeros años de escolaridad los pasa en un internado religioso en el que ingresa a través de sus redes familiares: el hermano de su abuela es sacerdote.

En este centro, la disciplina era muy estricta en la obediencia a la norma a través de la interiorización de unos hábitos y la exigencia de unos comportamientos mediante estrategias de poder. Comportamientos que se corresponden a unas normas morales-religiosas controlados a menudo con castigos de tipo corporal (*“correazos”*), así consiguen doblegar la voluntad de Mauricio que de pequeño era muy travieso, y se hace monaguillo (*“aprendió hasta latín, el idioma de las misas”*). También es observable en este tipo de centros la enseñanza y transmisión de los roles de género patriarcales que *“masculinizan”* a los varones y *“feminizan”* a las mujeres.

Los últimos cursos de Bachiller los hace en un Instituto de Granada con una beca de estudios, pero lo abandona en 6º porque tiene problemas con

una asignatura y piensa que no le van a volver a dar la beca de la que depende para seguir estudiando (autoexclusión). Ahora se arrepiente; le hubiera gustado tener una carrera⁴⁶.

Mauricio contrae matrimonio con Filomena en segundas nupcias. Él se casó a los 23 años y regentaba un bar con su esposa hasta que ella muere a los tres años de matrimonio. No hay hijos de esta primera unión. Conoce poco tiempo después a Filomena y tras un año de noviazgo se casan, ella con 18 años y él con 27. El noviazgo corto lo explica él por su necesidad de “*sentar cabeza*”.

La pareja ha tenido cinco hijos: los dos primeros mueren al poco tiempo de nacer y Mauricio teme por su descendencia. Tres años después del matrimonio sus deseos de tener un hijo varón se ven cumplidos y nace Mauricio Ángel (se llama así por el padre); doce años después nace Raquel María (se llama así por su tía, que fue su madrina) y en 1982 nace Filomeno (nombre de su madre y de su abuelo materno).

La trayectoria laboral de Mauricio transcurre a través de diferentes oficios: panadero, lechero y fontanero. En ésta última profesión consigue establecerse y abre un taller. Cierra el taller para montar una ferretería con un primo suyo que después “*lo deja tirado*”. Tras este intento de negocio frustrado consigue varios contratos, a través del INEM, en el Ayuntamiento, en el “Hipercor”, etc. hasta que se jubila. Ahora hace “*chapuzas*” cuando le salen, para lo cual utiliza las redes familiares y de amistad. La trayectoria laboral de Filomena se ve afectada por los primeros años de matrimonio en los que se dedica al maternaje (embarazos, partos y crianza), incorporándose al mundo laboral en función de la trayectoria de su marido. Actualmente la única aportación estable a la economía familiar procede de su trabajo, que, desde hace catorce años, trabaja como empleada doméstica con la misma familia. Pero esto no ha alterado en ningún sentido la distribución de roles en esta familia que se apoya en una estructura extremadamente patriarcal que desvaloriza el trabajo realizado por las mujeres, tanto productivo como reproductivo.

La madre es la que se encarga de la administración y organización del trabajo reproductivo (compra, hace la comida por la noche o antes de ir al trabajo, y realiza tareas de limpieza) y atención y cuidados de los hombres de la casa ayudada por su hija, en la que delega el mantenimiento del resto de las

46. M: y yo el más pobrecillo porque me salí porque si no hubiera tenido una carrera G: y se salió porque...

M: sabía que me iban a suspender es que no, no, la asignatura de idiomas la hubiera suspendido entonces no me hubieran dado beca para yo seguir” (f47).

tareas domésticas en su ausencia. Cuando hijos e hija eran menores contaba con la “ayuda” (trabajo y dedicación) de su madre que vivía en el piso de abajo. El padre y los hijos varones no asumen ninguna responsabilidad en el trabajo del hogar. Aunque el padre afirme, reproduciendo el discurso de igualdad formal dominante, que “*cuando hace falta ayuda a barrer o fregar los platos*”, en la práctica se produce una división muy marcada de los roles. Tanto es así que la estructura de derechos y deberes de la hija queda marcada por la asunción del rol tradicional femenino, que responsabiliza a las mujeres del cuidado de la casa y de los varones, subordinando su trayectoria escolar y profesional a esta obligación: Raquel María se ha matriculado en un curso nocturno para poder atender la casa durante el día cuando no está su madre, y tiene que levantarse a las cinco de la mañana para estudiar de manera que lo pueda compatibilizar con sus responsabilidades reproductivas.

En esta familia no sólo no se ha producido una redistribución de las tareas, sino que la situación tampoco ha afectado a nivel de estructuras mentales y de *habitus*, pues tanto el padre como los hijos varones mantienen un discurso muy estereotipado con respecto al género y se creen en el derecho de “*ser servidos*” por las mujeres de la casa⁴⁷. Ante esta situación (trabajo fuera de casa de la mujer y mantenimiento de los roles tradicionales) se crean las típicas y necesarias redes de apoyo femeninas siendo las tres generaciones de mujeres (madre, hija y abuela) las que se ayudan mutuamente en el desarrollo de las labores reproductivas.

Hay que tener en cuenta en este punto la relación con la Iglesia Católica de esta familia. La escolaridad, tanto del padre como de hijos e hija en centros regidos por órdenes religiosas y las prácticas religiosas de padre e hijo (que se traducen en su actividad como monaguillos) les ha supuesto, por un lado un vínculo con lo escolar (y la igualdad de oportunidades respecto a la educación) y el aprendizaje de una disciplina favorable para las prácticas escolares y, por otro, la inculcación de principios morales y patriarcales que predica la Iglesia y que, pueden haber influido en las percepciones y en los esquemas asumidos. Retomamos las consideraciones de Bourdieu (2000: 107) en las que destaca el antifeminismo de esta institución, reproductora de una visión pesimista de las mujeres y de la feminidad, inculcando explícitamente una moral profamiliar enteramente dominada por los valores patriarcales especialmente por el dogma de la inferioridad natural de las mujeres,

47. F: Los chicos ayudan poco (ríe)

M: es lo que dice ella, es que soy una criada? Aquel le dice: hazme el café niña, tráeme esto, tráeme lo otro.

justificando la jerarquía en el seno familiar y la autoridad del padre (y por extensión, de los varones).

Los objetivos educativos se rigen básicamente por principios morales, los padres insisten en que quieren que sus hijos e hija vivan con honestidad y decencia⁴⁸, y añoran tiempos pasados en los que había más respeto⁴⁹.

En cuanto a los estudios, los padres manifiestan un deseo de continuidad supeditado a la voluntad de hijos e hija. Tienen expectativas de que tanto Raquel María como Filomeno estudien una carrera, pues consideran que con unos estudios se hace un currículum y hay más posibilidades de encontrar trabajo. El referente positivo que manejan es el hijo mayor, que gracias a su titulación de FP y, sobre todo, por tener todos los carnets de conducir trabaja a través de una Empresa de Trabajo Temporal (por eso la importancia del currículum); y por otro lado, el referente negativo de una hermana de Filomena que "sacó" a sus hijos de la escuela con trece años para trabajar, y "ahora no saben hacer nada". Pero las expectativas respecto a hijos e hija se centran en, además de una estabilidad laboral, el matrimonio y la formación de una familia: lo que más alegría les daría es que "se casen y que tengan su casa y todas sus cosas".

En lo relativo a las obligaciones escolares manifiestan, por tanto, no establecer ningún control porque sostienen que los hijos tienen que estudiar sólo "hasta donde ellos quieran", por lo que la orientación académica y el momento de abandonar los estudios es decisión de los hijos: Mauricio Ángel, decidió hacer FP, cuando terminó quiso hacer COU, pero le resultó muy difícil y dejó los estudios en este punto para ponerse a buscar trabajo; Raquel María hizo dos años de Jardín de Infancia, pero decidió que "eso no servía para nada" y se matriculó en COU; y Filomeno siempre ha querido estudiar una carrera de ciencias. Además, los padres, manifiestan la imposibilidad de vigilancia sobre los estudios: "ellos no saben". Si han utilizado, sin embargo,

48. M: hombre, importancia en la vida que vayan rectos por la vida, que no sean ladrones ni... vamos, que sean personas que valgan la pena

49. F: había mas respeto

M: eso es más respeto a las personas mayores

F: ahora, yo que sé veo la gente de ahora que le dan a los abuelos le dan les pegan yo que sé, fatal yo eso, yo he visto muchos niños que le hablan a los abuelos y le dan patadas y les rien la gracia y todo y los niños y a mi no me gusta todo eso pero yo lo veo en la calle los niños que llevan al abuelo

G: y a usted, ¿le gustaba más antes?

F: depende habrá de todo, según, antes tenían más educación desde luego aunque se estudiara menos no sé.

recomendaciones continuas consiguiendo la interiorización de sus obligaciones escolares⁵⁰. Las relaciones con la institución escolar son responsabilidad de la madre, pero va a las reuniones sólo cuando es estrictamente necesario y el padre sólo va *“cuando le dan un refresco”*.

Se observa, por tanto, una escasa contribución a la importancia conferida al ámbito escolar, reforzando tan sólo los resultados (titulación) de cara al mercado laboral, no así los procedimientos (formación). Sí hay buena predisposición a las actividades y salidas escolares, al menos en lo que respecta a Filomeno, que ha hecho muchos viajes con el colegio e incluso un intercambio en Francia; en la casa han estado tres franceses, de los cuales los chicos eran muy *“educaitos”*, pero la niña era una *“anoréxica”*, no comía nada; por lo que *“si se tienen que traer más a una niña no hacen más intercambios”*.

Las formas de cultura escrita son limitadas, pues la madre afirma que no tiene tiempo de leer y sólo compran los libros que hacen falta para la escuela. El padre afirma que sí le gusta leer: tiene la colección completa de la fauna de Rodríguez de la Fuente que salía con el periódico Ideal, pero no porque compren el periódico, sino porque Filomena lo trae de la casa donde va a trabajar.

El control de espacios y normas es un fiel reflejo de la ideología que subyace en esta familia: no es tanto el espacio sino el horario y la salvaguarda de las virtudes morales lo que supone un control estricto, especialmente con la chica, pero esto queda matizado, por las estrategias de promoción social a través del matrimonio. Por un lado, reconocen ser muy estrictos con los horarios, pero las anécdotas que cuentan difieren según los hijos o la hija (cuentan que una vez eran la una de la mañana y el hijo, que tenía dieciséis años, no había venido y fueron a buscarlo a la discoteca del pueblo de al lado, pero no hubo sanción; en otra ocasión, cuando Raquel María tenía diecisiete años llegó una vez tarde y el padre le dio un *“azote en el culo”*). Sin embargo, desde que la hija tiene novio las cosas han cambiado, ahora puede hacer lo que quiera, el control pasa de manos del padre a manos del novio y futuro marido⁵¹. Además, el chico les gusta y reúne los requisitos para *“un buen ca-*

50. F: ya yo le decía: acábalos, y él decía: yo me voy a jugar, pues yo le decía: ¿has hecho los deberes? ahora los hago, pues tú veras. Pero, en fin, siempre lo han hecho han tenido muy buenas notas los tres.

51. M: ni hemos pegado nunca, la niña una vez que tendría diecisiete años que allí se que mosqueé que salió con las amigas y ahí sí que le di un azotazo en el culo por que llego muy tarde pero niña tú te crees que le di en el culo un guantazo es la única vez que le he pegado bueno pero fue un restregón me tenía estaba violentado, no? digo la hora que es y no viene a ver dónde está la niña.

samiento: es un muchacho apañao”, ella lo conoce desde hace muchos años, sigue las normas de respeto exigidas por los padres *“todavía no ha entrado en casa”* y ha terminado la carrera –es óptico-. Las relaciones de noviazgo cumplen las expectativas de los padres y como consecuencia se relajan las exigencias y controles (en el caso de la hija se traspasan al novio: ella fuma, y los padres antes se lo prohibían, ahora *“como el novio le compra tabaco, será porque a él le gusta que fume”*). Con los chicos ocurre lo mismo, están muy contentos de que su hijo mayor tenga novia y mantienen buenas relaciones con la familia de ella, con la perspectiva de un terreno que ésta va a heredar para que se construyan una *“casica”*. El hijo pequeño, manifiesta también su deseo de tener novia, aunque todavía no tiene una relación formal, sí ha tenido varios intentos.

En esta configuración es el hijo menor el que obtiene mejores resultados y la hija, a pesar de sus buenas calificaciones, mantiene una trayectoria académica más irregular. Sin embargo, tras conocer las condiciones en las que se desarrollan las relaciones de género en esta familia, podemos comprender las dinámicas que contribuyen a las diferencias en los resultados escolares: los esquemas absolutamente patriarcales por los que se rige esta familia empujan a la chica a asumir el rol más tradicional, dictado por el dispositivo de feminización, esto es, el rol reproductivo como responsabilidad principal y el matrimonio como única meta, subordinando los estudios a este fin. Los estudios realizados por la hija son considerados por los padres como un mero capital simbólico de intercambio en el mercado matrimonial (el novio de la chica ha estudiado una carrera universitaria). Por todo ello no resulta extraño que la opción escogida por la chica sean unos estudios totalmente feminizados: *“maestra de niños pequeños”*.

Al hijo, en cambio, se le fomenta el estudio (un claro ejemplo son los intercambios en el extranjero). El chico ha interiorizado las expectativas puestas en él y ayudado por las estrategias de responsabilidad llevadas a cabo por el padre, cumple con sus obligaciones escolares y se ha integrado bien en el sistema escolar (busca becas, gestiona el cambio a un instituto mejor). Su relación con la institución religiosa parece que también ha fomentado su predisposición al estudio, no sólo por la inculcación de unos hábitos y una

G: o sea con la niña sí le preocupaba un poco más, no?

M: que la niña claro los niños no pero la niña quería que estuviera a su hora aquí

G: con la niña sí que han sido más rígidos por lo menos con la hora?

F: sí porque qué hace una niña a esa hora, no? porque ahora ya viene a la que le da la gana porque tiene novio.

disciplina, sino también por la estimulación directa de personas de ese ámbito como un "*cura que lo ayuda mucho y lo anima a estudiar*".

Constatamos que las chicas, en general, tienen mayor éxito académico, pero que son otros elementos, no barajados en esta investigación, los que contribuyeron a que con mayor o menor éxito académico, las chicas sigan construyendo su identidad y proyecten su trayectoria vital en "*relación a*" o en "*relación con*", supeditando de esta manera el valor o mérito profesional y personal al concepto "*ser para*".

Este aspecto de la feminización, transmitido por la sociedad y la familia, formará parte de la identidad personal y social. Por tanto, aun cuando la configuración familiar sostenga un sistema favorable al éxito escolar, si mantiene la transmisión de la identidad "*femenina*", esto actuará de contrapeso tendiendo hacia las profesiones "*femeninas*" (por vocación) o, en el peor de los casos, al abandono parcial o total de la formación.

11. DIFICULTADES PARA LA IGUALDAD EN CONTEXTOS POPULARES (F2).

Antonia y Manuel viven en un barrio de la Zona Norte de Granada. Es una familia de seguimiento que ya fue entrevistada en la investigación anterior hace aproximadamente unos tres años. La situación laboral no ha cambiado. Manuel sigue trabajando de ferrallista en la construcción y con la misma empresa. Lleva un largo período de más de dos años sin parar porque hay mucho trabajo y ahora la obra en que trabaja se realiza en Granada, aunque pronto acabará y tendrá que desplazarse a la provincia de Málaga y entonces sólo estará en la casa los fines de semana, situación que tenía en la entrevista de hace tres años.

En este tiempo han tenido una nueva hija que tiene dos años. Su llegada ha planteado algún problema ("*de celos*") al hijo (ahora tiene 9 años) que ha sido superado sin dificultad. Y ha representado nuevas situaciones de responsabilización para la hija mayor (Mónica, 2ºESO, notable) que a veces se ve requerida por la madre para que se haga cargo de la pequeña cuando tiene que ausentarse varias horas de la casa.

Otro dato a consignar es la situación del barrio donde no se ha podido atajar el proceso de deterioro. La situación es muy difícil, todo el que puede se está yendo del barrio que está cayendo en manos de los traficantes que compran las viviendas que se quedan vacías, y es necesario redoblar el control y la vigilancia.

Manuel es gitano, pero de los que han vivido siempre con los castellanos, y ella lo conoció porque la familia de él se dedicaba a la venta ambulante de flores de tela que confeccionaban mujeres en sus casas, entre ellas, Antonia. Se casaron muy jóvenes (ella con 16 años y él con 18), para escapar de un contexto familiar excesivamente autoritario y, en cuanto les fue posible, ella hizo que se compraran una vivienda en el barrio donde vive su madre con algunos hermanos solteros. La familia de él está en un pueblo muy próximo de la zona, a donde con mucha frecuencia la hija mayor ha estado yendo a pasar con los abuelos el fin de semana.

Ella trabajó echando horas un tiempo en que lo necesitó cuando el marido estaba en la mili y ella estaba sola aunque viviendo en casa de los suegros. El trabajo del padre condiciona mucho esta configuración familiar y el reparto de roles que hay en la pareja. El padre trabaja desde hace ya años como ferrallista en la construcción y tiene que desplazarse largas temporadas de lunes a viernes fuera de Granada, aunque ahora lleva unos meses en una obra de Granada y sale de la casa a las 7 de la mañana para volver a las 7 de la tarde. Consigue este trabajo a través de un hermano que lleva mucho tiempo en la empresa y que le dijo que se ganaba mucho dinero, otros trabajos anteriores en la construcción o en un empresa de asfaltados los consiguió yendo a solicitarlos repetidas veces directamente en las obras.

Como el padre está ausente la mayor parte del día, la madre asume la tarea de educar y el rol de exigir a los hijos: manifiesta una autoridad y energía, una capacidad de decisión e independencia muy fuertes. El padre vive una relación particular con los hijos, cargada de afecto y blandura. Piensa que para dos días que está con ellos no se va a poner a regañarles... les suele dar todo lo que le piden y altera todo el orden que la madre ha conseguido establecer durante el resto de la semana. Cuando hace unos años operaron de anginas al hijo, estuvo dos días ingresado y el niño exigió que fuera "*el papi*" quien se quedara por las noches con él en el hospital. Aparece cediendo ante las exigencias de la hija de comprar unas zapatillas muy caras o unos pantalones caros que la madre se ha negado a comprar, eso sí con cargo a "*su sobre*". Los fines de semana prácticamente dedica su tiempo a los niños, a pasear, o le acompañan a visitar a su familia o a ir de caza.

El trabajo de la casa es, por tanto, asunto exclusivo de ella que se considera dedicada a su casa y a sus niños, en función de los cuales organiza todo su tiempo. Pero el padre le "*ayuda*" cuando ella se lo pide, sobre todo atendiendo a los niños, bañándolos, sacándolos de paseo, etc... Las compras importantes son asunto de ella, una vez que el marido y ella han estudiado y visto que las disponibilidades económicas familiares lo permiten. El

presupuesto se gestiona de manera interesante: se hacen partes... el "sobre de él" (para sus viajes y su trabajo), el de ella (para la casa) y un aparte que se destina a ahorro para gastos extra o épocas en que el marido se quede sin trabajo pero, no existe una contabilidad escrita.

Hay regalos importantes en la casa. El último, una moto para la hija, a la que echa gasolina y cuida el padre. Sortijas, pendientes, ropa... para la niña; videoconsola y unas zapatillas "Nike" para el hijo.

Ella es la que regaña, la que exige, la que castiga y mantiene los castigos, la que se enfrenta y discute con la hija cuando surge el tema más polémico, la hora de salida. La hija recurre al padre que en este punto no cede y coincide totalmente con la madre. En la entrevista de hace tres años veíamos en este control de espacios y tiempos un asunto fundamental ante la situación del barrio. Lo sigue siendo. La niña tiene horas inflexibles de vuelta, aunque las amigas puedan estar hasta más tarde. Y los espacios permitidos siguen siendo el inmediato junto a la casa u otros que pueden ser controlados directamente por familiares, los abuelos o tías.

La niña va ahora con sus amigas al cole (en la entrevista anterior era acompañada por la madre). La madre considera que ya puede ir teniendo cierta autonomía y por eso cuenta que ya la niña se va encargando de hacer sus papeleos: de la beca (que ha rellenado la madre) o de la Seguridad Social.

Siguen planteándose en la educación de sus hijos objetivos que tienen que ver según Antonia y en primer lugar, con que los hijos lleguen a más, objetivos de promoción social, y se concretan en la afirmación del valor instrumental de los estudios. En las dos entrevistas nos expresa su deseo de que hagan una carrera. Pero serán los niños los que decidan qué estudiar y lo que van a ser el día de mañana, porque ella no los piensa forzar.

Las relaciones de autoridad de esta configuración familiar se caracterizan por una mezcla de exigencia y placer. Están presentes los dos principios y parecen ser compatibles por ahora, pues los niños son "*razonables*", no dan problemas. Aunque la niña ya empieza a exigir, como reconoce la madre hablando de la ropa y dice que lo que más le molesta de su casa es el control tan rígido de horas de vuelta, pero que en el fondo acepta convencida de que es razonable y necesario.

La madre regaña y mantiene con claridad normas cuyo cumplimiento exige, porque es la que gestiona la convivencia cotidiana: si se pelean se les regaña, si rompen algo la madre regaña, si no cumplen alguna de las obligaciones que tienen asignadas se les priva de algo que les apetece como salir (no le deja a la hija usar la moto durante un tiempo porque la engañó, le dijo que iba a casa de la abuela y fué a casa de una amiga)... Cuando meriendan

deben dejar la cocina o el comedor como estaban de limpios y ordenados. La madre pone y quita castigos (... obliga a comer la comida que hay, cuando barre tira las piezas no recogidas de los juegos... no parece que haya castigos físicos). La madre se esfuerza por crear y mantener un orden doméstico organizado con normas claras y precisas cuyo cumplimiento exige. El padre, aunque aparece vinculado al placer de los hijos porque es más blando y transige más y hace regalos importantes, sin embargo coincide con la madre en la importancia de controlar las salidas y los deberes escolares, y cuando regaña, su regañina es la que más duele.

Es la madre quien mantiene una asignación de obligaciones domésticas exigiendo a los demás que ayuden en las tareas de la casa, a "*todos por igual*" como veremos, pero con matices. Al padre piensa que no le puede exigir nada en los días de diario porque viene cansado del trabajo, pero los fines de semana sí tiene que ayudarle aunque sea con los niños.

Pero junto a las normas hay cesiones continuas en algunos terrenos: en la comida se han de comer lo que hay, pero se les hace los menús que les gustan y disponen de todo tipo de chucherías que pueden comer cuando quieren; en los juguetes, tienen juguetes buenos y caros (porque le gustan también al padre en algún caso) y, con frecuencia, hay "*cosillas*", tienen su televisor en su cuarto con lo que pueden ver lo que quieren.

En esta familia están presentes la confianza y la exigencia, por lo que está próxima al modelo disciplinario normalizador, aunque la falta de recursos, el fuerte carácter de la madre, las cesiones y las discusiones que la hija cuenta, nos la presentan con alguna dificultad de funcionamiento y por tanto sería un modelo de las que hemos llamado de transición.

Los hijos responden a las expectativas de los padres; parece que son lo que ellos quieren que sean. Cuando se pelean, aunque se les regañe ellos se llegan a arreglar solos; en la ropa cuando se plantea el principio de escasez y el trabajo que le cuesta al padre ganar el dinero, lo entienden y se conforman... se dice de ellos que son "*razonables*" cuando la madre les regala ropa buena en vez del juguete caro que ellos quieren, en el colegio no tienen problemas y les gusta, se ponen a hacer los deberes sin que haya que obligarlos y en esto son "*muy bonicos*"... no hay problemas de comportamiento en la vida familiar cotidiana.

No hay paga. Ni en la entrevista anterior ni en la actual. En consonancia con el fuerte control que se pretende sobre ellos y la poca disposición que parece haber hacia la concesión de una autonomía efectiva (al menos a la hija). Los niños recogen dinero de la abuela e incluso en el momento del reparto de sobres familiar. Los niños piden lo que necesitan para sus gastos de fin de semana a la madre que se lo da, con el límite marcado por los recursos.

Pueden señalarse como elementos que explicarían el éxito escolar en esta configuración familiar: el clima de exigencia y disciplina que la madre mantiene durante la semana con los niños tratando de formar en ellos la aceptación de las normas y la disposición al cumplimiento de los deberes implicados en la convivencia doméstica, elementos ambos necesarios para hacer posible el funcionamiento positivo en la institución escolar llena de normas y obligaciones; la existencia de un sistema de sanciones claro y que se aplica con firmeza, que va acompañado de elementos disciplinarios como el diálogo y la explicación al nivel y de la manera que resulta posible con los niños sobre el porqué de las normas y obligaciones, y que incluye también la vigilancia de los deberes y el control de espacios, horarios y amistades que, por otra parte, la madre mantiene para que los niños no sean afectados por los peligros que piensa hay en la nueva y deteriorada situación del barrio. Esto último no impide la participación de la niña en otros ámbitos controlados de experiencia como el baile, la parroquia, la peña deportiva del padre o las colonias (o el viaje de estudios a Francia). No parece que la actitud del padre de cesión permanente ante los deseos o derechos de los niños esté generando una tendencia al capricho y al rechazo de la disciplina y el trabajo escolar; simplemente es reflejo de otra concepción de la infancia fundada en el principio de placer. Un aspecto favorable al éxito escolar pudiera ser la valoración que la madre tiene de los estudios, arrepentida de haberlos abandonado, como instrumento de futuro y tabla de salvación de la situación que viven en el barrio, apoyada por la referencia al mundo escolar que representa la parienta de la abuela que es maestra en el colegio.

Como principio general consideramos aceptado que la identidad se forma a través de la interiorización de los significados que impregnan la interacción social cotidiana, sobre todo en los ámbitos de la familia, la escuela y el grupo de iguales (y los medios de comunicación, en particular la TV). Nos centramos ahora en la producción de las identidades de género en esta configuración familiar.

Podemos empezar por recoger lo que observamos en relación a la diferenciación de roles en la pareja que llega a los hijos en la experiencia cotidiana familiar: en esta configuración de clase obrera, la división de roles es fuerte y clara. La mujer está en la casa asumiendo las responsabilidades de la gestión doméstica y de la educación de los hijos. El padre es quien aporta los recursos trabajando fuera, en la construcción. La madre trabajó alguna vez "*echando horas*", ha hecho algún cursillo en alguna ocasión, pero no ha tenido oportunidades más atractivas.

Sin embargo, y al menos a nivel discursivo y hasta cierto punto en el práctico, también en estos contextos y en esta configuración está presente el discurso de la igualdad. Puede verse en las exigencias de la madre de participación de todos en las tareas domésticas, y sobre todo de los hijos, independientemente de su género. Porque no quiere que se repita la situación que vivió en su casa paterna en que las niñas lo hacían todo y nada los varones. El marido también tiene que ayudar los fines de semana (sacar a los niños, ordenar...). Pero el hijo sólo tiene que mantener o poner en orden las (o sus) cosas... y la hija hacer la "*cocina*". Reconoce que cuando es necesario, se marcha temprano de casa y cuando vuelve todo está hecho en la casa por la hija. Es la hija quien se encarga de la hermana de dos años cuando la madre se ausenta de la casa. Y la hija tiene conciencia de que a ella se le exige en este campo más que al hermano. Pero reconoce que el hermano también tiene obligaciones ("*... vengo a comer, me voy, le ayudo a mi madre a fregar la cocina y mi hermano friega el comedor*"...).

El orden de identificaciones que funciona en el grupo parece responder a la adscripción sexual. En el ocio hay comportamientos que el orden familiar impone (identificaciones) y que coinciden con estereotipos de género.

Así la hija en los domingos aparece acompañando a la madre al mercadillo, mientras que el hijo va al campo con su padre de caza. La hija manifiesta tener más confianza con su madre. La madre destaca como principales cualidades de la hija: su tesón, lo claras que tiene las ideas, lo "*seria*" (responsable) que es. Al hijo lo ve como un "*fuguilla*" y muy gracioso. Ella expresa que exige más a la hija.

Otro aspecto de la configuración que destaca es el claro y fuerte control de espacios y tiempos que se impone a la hija. Por su parte, la hija manifiesta tener asumido que una mujer no tiene nada que hacer en la calle a altas horas de la noche.

El grupo de iguales más habitual y frecuente para salir y convivir es todavía sobre todo el del mismo género y está integrado por las primas y también amigas. Habla de sólo amigas "*íntimas*", una con la que va a bailar (cuatro años mayor que ella) y otra con la que se solía juntar para hacer los deberes.

Los chicos aparecen como algo menos importante pero no indiferente, sino que ya interesan aunque la relación con ellos es aún esporádica. Sus amigos aparecen vinculados a un primo, con el que parece llevarse bien y que la busca para ir a la playa. En clase a veces (para tecnología) forma pareja con un niño (*que sabe hacer muchas cosas...*)

Las imágenes de masculinidad y feminidad que manifiesta en la entrevista pueden considerarse las estereotípicas. La identidad femenina se vincula a

aspectos morales y valora las cualidades de la amistad, la fidelidad y la discreción, *"que no estén llevando y trayendo chismes"*. Los niños son *"gallitos y peleantes"* y sus compañeros de cole están deseando trabajar y no quieren estudiar. Las imágenes de lo masculino se sitúan más en el plano instrumental (la actividad, el trabajo...) que en el expresivo.

Las expectativas vitales y laborales de la hija pueden no estar suficientemente consolidadas por su corta edad (14 años, plena adolescencia). Manifiesta una vinculación aún muy fuerte a la familia, que es lo que más valora. Valora: *"la familia, las amigas, el trabajo, los estudios..."*. El matrimonio ni el novio están presentes. No se plantea independizarse (*"porque no sabe ni freir un huevo"*). No aceptaría un trabajo que le llevara a cambiar de ciudad y separarse de su familia. No aparece claro si el matrimonio es una opción vital. Tiene miedo de que su padre se entere o llegue a pensar que tiene novio, aunque no reconoce tenerlo. Los padres no quieren que se case pronto, quieren que espere porque consideran que ha de forjarse una vida propia para lo que es necesario tiempo fuera de las obligaciones matrimoniales. Se trata de cambios al menos en el dispositivo de feminización que operó sobre la madre y que si ahora llega a imponerse, no actuará de la misma manera.

A nivel discursivo, ella afirma que quiere estudiar y hacer una carrera si puede, reconociendo que sin estudios no se va hoy a ningún sitio. En sus opciones profesionales y académicas se repiten también los estereotipos tradicionales de género: jardín de infancia porque le gustan los niños. Por otra parte, dice que no se le da bien en el cole la tecnología y no tiene problemas con la lengua ni las matemáticas.

Pero lo que realmente le gusta es el baile y le gustaría dedicarse a ello. Bailar es una posibilidad profesional (lleva años en una academia, ha actuado unas pocas veces en tablaos...) y se dedicaría al baile aunque a su novio no le gustara: *"yo le diría: 'es que a mí me gusta bailar', y si dice 'Es que a mí no me gusta que bailes' Y le diría '¿Es que te tiene que gustar a tí?, a quien le tiene que gustar es a mí'"*. En esta ocasión manifiesta una opción personal autónoma que está dispuesta a mantener frente a las presiones del dispositivo de feminización que representaría el modelo tradicional de pareja.

No obstante, dice que lo que espera de un marido es que la mantenga (la contradicción real que se vive en estos contextos sociales y en estos momentos donde llega el discurso de la igualdad pero sigue siendo difícil disponer de los recursos, o condiciones sociales de posibilidad, para hacerlo realidad, como carrera escolar, capital económico, etc...) y que la tiene que ayudar en casa.

Como conclusión, en relación con los mecanismos de formación de la identidad de género, podemos decir que hay tensión entre los dos discursos el tradicional que impregna el orden social en estos contextos (clases populares con poco capital cultural...) y el nuevo, que también aquí llega y va cambiando... No es fácil en estas condiciones sociales un cambio rápido y encontramos que persisten viejos rasgos: mayor presión sobre la hija para las tareas domésticas, estereotipos de género configurando las expectativas profesionales, diferencias de socialización en aspectos como juegos y ocio (mercaillo o ir de caza). Pero también hay signos de cambio: el discurso explícito de la madre en este terreno es reivindicativo e igualitario, el niño pequeño tiene obligaciones en las tareas del hogar, la niña tiene que y quiere estudiar, se rechaza el matrimonio temprano, la hija dice que ella decidirá su destino profesional y personal por encima de "deseos" e imposiciones de un posible novio o marido, etc...

12. LA CENTRALIDAD DE LAS REDES FEMENINAS (F4)

Esta configuración la constituye una familia poli-nuclear cuyos intercambios familiares intensivos no sólo han posibilitado las estrategias laborales y económicas, sino que además han potenciado una educación de hijas e hijos que parece propicia para el éxito escolar⁵². Es una configuración que podemos encuadrar dentro del modelo disciplinario-normalizador en la que prevalecen las formas de autoridad universalista y un sistema de control-sanciones con referencia a normas generales, impersonales.

Esta configuración tiene como núcleo estructurante a las mujeres. En primer lugar, la abuela, viuda, que vive en la antigua casa familiar. En segundo lugar, sus dos hijas gemelas, Beatriz y Lina, de 35 años, que viven en dos casas adyacentes construidas posteriormente en el mismo solar -donde tam-

52. Es necesario puntualizar que el seguimiento de esta familia no pudo realizarse de forma completa a causa de una negativa (velada y muy educada) de la madre para prestarse a realizar la entrevista. A duras penas conseguimos el encuentro con Noelia, la hija que nos interesaba. Por ello los datos obtenidos se centran en las percepciones y valoraciones de ésta; pero al mantener la misma actitud grupal que se observó en la anterior investigación, la presencia de la abuela y la madre permite suponer que la información obtenida es compartida por ellas, agentes socializadores de esta configuración familiar. Fue patente la actitud de tranquilidad y confianza de Noelia ante la presencia de sus familiares, contrariamente a lo que se produjo en otras entrevistas "vigiladas" (F6 y F33).

bién han construido casas dos primos-. El padre de Beatriz y Lina procede de un pueblo cercano a Armilla. Comenzó trabajando en el campo, y luego se dedicó a poner terrazos y mármol. Ganaba poco, y su esposa contribuía trabajando en la empresa de cordelería de su padre. En el hogar de origen de Beatriz y Lina la educación era tradicional, pero no se recurría a formas autoritarias fuertes ni a castigos corporales: la educación de las cuatro hijas y el hijo corría a cargo de la madre; las hijas debían ayudar en las tareas domésticas desde temprano. Durante la infancia de Beatriz y Lina la familia cambió una vez de residencia: mudanza que no supuso ninguna modificación de la vida familiar, pues se trasladaron de una parte de Armilla a otra cercana: de la casa del abuelo paterno a la del abuelo materno. A pesar de que a la madre le gustaba mucho leer, Beatriz y Lina no pasaron de la E.G.B.

El final de la escolaridad supone para ambas hermanas el inicio de una rápida transición a las responsabilidades adultas: trabajo asalariado, matrimonio e hijos. Bea se queda embarazada de su primo a los 16 años y se casan. El segundo hijo lo tiene con 24 años. Lina se casa con Alberto a los 18 años: la misma edad a la que tiene a su primera hija. Dos años después viene la segunda.

Bea y Lina han trabajado desde que dejaron de estudiar: en la limpieza y en la hostelería. Ambas, junto con sus maridos, ocupados en la mayoría de las ocasiones como cocineros, se han trasladado desde los 20 hasta los 27 años todos los veranos a trabajar a Ibiza durante la temporada turística. Los ingresos siempre han sido estables: durante esta época los salarios estivales se complementaban con el subsidio de desempleo en invierno. Estas constantes migraciones se inscriben perfectamente en la historia familiar ya que el hermano y las otras dos hermanas también han emigrado, aunque permanentemente: el primero a Palma de Mallorca, donde es ahora jefe de cocina; ellas a Barcelona. En estos traslados, los trabajos siempre se han obtenido gracias a las redes familiares: informaciones, recomendaciones y alojamientos fluyen constantemente entre las personas de esta familia, sea cual sea su grado de parentesco. Las redes familiares también han posibilitado las migraciones en otro sentido: era la madre de Beatriz y Lina quien se quedaba con nietos y nietas mientras ellas trabajaban en Ibiza. No obstante, ambas hermanas dejaron de trabajar por cortos periodos de tiempo en los primeros años de crianza.

Hace ocho años terminaron de construir sus casas en Armilla, junto a la de su madre -en el solar donde su abuelo tenía la empresa de cordelería, quedando todas las casas comunicadas por un gran patio interior común- y de-

jaron de viajar a Ibiza para instalarse permanentemente en su pueblo natal: Lina encontró un trabajo en una empresa de limpieza, Beatriz la siguió poco después. Alberto, marido de Lina, encontró trabajo (en el que aún permanece) como cocinero. Bea y su marido se separaron en este momento; él se fue a vivir a Barcelona donde, poco después, tuvo un accidente y quedó incapacitado, retornando al hogar (casa de su tía) donde vive actualmente.

Aspecto primordial de esta familia es la centralidad de las mujeres en la organización familiar. Toda ella gira en torno al eje abuela-Beatriz-Lina y en torno al salón de la abuela como lugar de reunión, comida y vida conjunta. La abuela sigue asumiendo una importante función en la educación y cuidado de nietas y nietos: es ella, desde siempre, quien les cuida por las mañanas y quien les prepara desayunos y comidas. Estas tareas comportan, aparte de una carga material, una importante función simbólica y afectiva: apreciada diariamente por sus cuidados, tiene un papel importante, una función social valorada que le da sentido a su existencia. Sin embargo, la presencia de la abuela ha tenido y tiene efectos ambivalentes en la educación de las y los menores: primando para ella las funciones afectivas (ser apreciada) sobre las morales (disciplinarles), ha cedido y cede continuamente a sus demandas en el deseo de contentarles. Así, nietas y nietos, mucho más obedientes con sus madres, eluden fácilmente las tareas impuestas por la abuela y saben ganársela con mimos y carantoñas. Las madres ceden menos, imponen más: sin recurrir generalmente al azote ni a castigos. Estas prácticas se mantienen en la actualidad aunque levemente modificadas en su adecuación al crecimiento de las hijas. Esta diferencia entre madres y abuela se percibía perfectamente en sus discursos sobre la educación: para la abuela niñas y niños "*salen*" de una manera u otra. Para Beatriz y Lina no es así: hay que preocuparse, hay que hacer que "*salgan*" de una manera u otra.

Esta estructura, centrada en las mujeres, eclipsa a los hombres en la vida cotidiana doméstica, sobre todo a Alberto, el marido de Lina, externo a la familia y con largos e intempestivos horarios de trabajo: con él apenas se comparte el tiempo de ocio -trabaja los fines de semana-; de él apenas se habló en la primera entrevista y en la actual sólo se reitera que apenas está en casa por su trabajo. Actualmente sigue de cocinero, pasando poco tiempo con la familia y teniendo también poca influencia en los ritmos domésticos y en los aspectos educativos y morales.

Hace tres años, Noelia, tenía 14 años y estudiaba 3º de ESO, con un excelente expediente académico. Era definida por toda la familia como muy responsable: su prioridad al llegar a casa era hacer sus deberes; además, ayudaba a su hermana y a su primo pequeño. Ella, por la menor edad y porque

su madre se retiró de trabajar cuando tuvo a su hermana pequeña durante dos o tres años, sólo estuvo dos años al cuidado de su abuela: no pudo escapar así al orden de imposiciones más rígido de su madre. También parece que contribuyó a su mayor responsabilidad el ser hija mayor de madre trabajadora y tener que asumir muy temprano parte de las tareas domésticas y el cuidado de su hermana pequeña. Esta hija adquiere así con el tiempo un lugar central en la configuración familiar -ayuda a su madre y a su abuela, comparte con ésta y su tío el gusto por la lectura, lee cuentos a su hermana y primo pequeño...- que le confiere un capital simbólico familiar que puede retroalimentar -por el nivel de expectativas y de beneficios simbólicos que genera- su éxito escolar.

Los cambios más relevantes sucedidos en los últimos años se refieren a las y los menores. De Beatriz, el hijo mayor (19-20 años) dejó de estudiar y está trabajando; el pequeño (11-12 años) sigue estudiando. De Lina, la hija mayor, Noelia, (17 años) sigue estudiando (ha terminado 1º de Bachillerato con una media de notable), pero trabaja los sábados por la mañana y durante el verano; la pequeña (15 años) sigue estudiando. Noelia duerme en la casa de la abuela (en la misma habitación) por su estado de salud, aunque al estar las casas comunicadas no existe una sensación de vivir apartada de su madre y hermana. La rutina diaria se sigue sucediendo en la cocina y salita de la abuela.

Esta configuración familiar genera unas identidades de género marcadas por la primacía del papel femenino y por las fuertes relaciones de afecto y ayuda en la familia (generadas por la abuela). La centralidad femenina invalida, en parte, los principios del patriarcado. El padre de Noelia, ajeno a la dinámica familiar por el horario y dedicación a su trabajo productivo desde que se instalaron en el pueblo, permanece en el mundo externo y se le considera proveedor material (parcial) de la familia; no se delega en él la autoridad tradicional del "cabeza de familia" y aunque opina, aconseja y recrimina, prevalece el criterio materno respecto a las hijas. Las relaciones familiares potenciadas contribuyen a la construcción de una identidad "femenina" en "relación a" o en "relación con", pero que no se construye subordinada a la figura masculina, sino básicamente en relación a la maternidad y a la solidaridad femenina.

La madre desde siempre ha realizado un trabajo remunerado (no cualificado, de limpieza) que le ha situado en el mundo exterior, le ha posibilitado considerarse también proveedora material de la familia y le ha encaminado a delegar tareas de crianza en la abuela. Pero, al mismo tiempo, siempre ha

realizado el trabajo reproductivo en el hogar por las tardes y los fines de semana con la ayuda de sus hijas. Anteriormente, era Noelia la que más responsabilidades domésticas tenía, tanto de limpieza como cuidado de su hermana; en la actualidad, y a causa de su dedicación al trabajo productivo, es la hermana menor la que asume mayores responsabilidades en las tareas domésticas.

A pesar de su relación con el mundo exterior, ha sido Lina la que ha asumido las funciones y tareas referidas a la educación de sus hijas; ha alternado los trabajos propios de las mujeres en los esquemas patriarcales con su participación en el mundo laboral, asistida por las redes familiares que se concretan en la madre y la hermana. La división de roles entre los cónyuges es, pues, muy desigual y tiende a anular la figura paterna⁵³. El tiempo compartido entre los miembros de la configuración familiar, el ocio conjunto, se reduce a momentos puntuales dentro del domicilio. La madre, cuando no trabaja, está en casa o sale –los fines de semana– con amigas suyas a tomar algo o a caminar; las hijas están más con amigas propias.

De esta manera, son madre y abuela las figuras de referencia en las que se basa Noelia: la abuela como personaje estable dentro del hogar que proporciona afecto y cuidados; la madre como persona que establece normas y ejerce un control disciplinario. Son las recriminaciones y consejos de ésta las que atiende y respeta. Acude a ella para cuestiones morales y materiales (aunque para esto último también recurre al padre)⁵⁴. Es destacable que en el ámbito personal Noelia recurre a su primo, algo mayor que ella pero in-

53. N: Mu poco. Con mi padre ná, porque mi padre no está en to'l día. Trabaja y viene un ratillo na má y, y, por la tarde, y luego cuando viene ya yo no, a la una, o a las doce... Y con ella todas las tardes estamos, estoy metida to la tarde, pero..." (F4: 12).

54. "N: A mi madre. Cht! Es que, según. A mi padre le pido dineros pa, pa salir y eso siempre se lo pido a mi padre, pa tomarme algo o lo que sea, (...) Pero que siempre... las cosas de ropa y to eso, siempre me las ha comprao ella, mi madre E: Porque... era más fácil..., o sea, ¿ella te compraba más que tu padre? O no... N: No, si mi padre yo le pido el dinero y me lo da, incluso algunas veces antes que ella, a mí mi padre... Entiende, que yo le digo a ella "dame pa..." y..., "pa derrochar...", pue eso, que pa salir por ahí o eso, no me da ella tanto. Y mi padre a lo mejor le digo "dame veinte duros" y me da quinientas ¿no? Pero lo que es pa cosas, pa ropa y to eso, pue siempre se lo he pedío a ella, no sé... No sé, ha sio una costumbre... También como mi padre ha estao, está menos aquí en mi casa y eso, pue... siempre se lo he pedío a ella. Y como ella trabaja en Graná, pue la mayoría de las veces me la comprao ella y me la traío. O he ido con ella y con mi hermana a comprar..." (F4: 10).

serto en sus redes de amistad, con el que tiene buena relación, para consultar problemas familiares o personales.

El dispositivo de feminización, basado en el matrimonio monogámico e indisoluble, en la división de espacios, en las obligaciones domésticas y en la sumisión de la mujer respecto al varón, pierde relevancia en esta configuración familiar. A pesar de la dominación simbólica que el orden social ejerce en función de unos esquemas androcéntricos, el funcionamiento de esta familia de clase obrera se basa en una estructura femenina en la que la mujer mantiene una independencia en el ámbito productivo (exterior), reproductivo (doméstico) y educativo (moral), y unas redes -familiares femeninas- de apoyo emocional y material.

El trabajo remunerado de la madre y sus redes sociales, más que sus estudios, son los condicionantes que relativizan la división de espacios públicos y privados por género. Lina trabaja en Granada, lo que ayuda a minimizar la percepción de las distancias espaciales, confirmando naturalidad a la movilidad femenina; su relación y actividades con amigas refuerzan este aspecto.

Las responsabilidades que esta configuración familiar confiere a las hijas no responden tampoco a los esquemas patriarcales. A Noelia, al realizar trabajo remunerado se le ha liberado en parte de la ayuda en las tareas domésticas. Las responsabilidades familiares giran en torno al cuidado de la abuela (al ser una familia fuertemente cohesionada, las responsabilidades familiares se diluyen en las acciones cotidianas). No se hacen patentes unos requerimientos morales específicos; el control de horarios es relativo; se le permite actividades de ocio que suponen unos horarios nocturnos; disfruta de una libertad de movimientos bastante amplia; también comenta que ahora no tiene novio, pero que lo ha tenido.

En general, pocas formas de control se observan en los diferentes ámbitos. Parece ser que se ha consolidado una estructura de derechos y deberes a través de la interiorización de normas disciplinarias que en la actualidad no requieren control directo aunque sí una vigilancia continua. En el orden moral también se han interiorizado unas normas de respeto por los mayores y de cohesión familiar, que se manifiestan en el discurso a través de la aceptación de opiniones y consejos de la madre (sobre todo en relación a su trayectoria académica), y de manera explícita en la relajación ante la presencia de madre y abuela en la entrevista (las consultas realizadas a la madre, la aceptación de interferencias, etc.).

La responsabilidad y libertad que le confieren respecto a las salidas supone una contraprestación a la interiorización de normas morales y horarios.

En general, Noelia manifiesta que, a pesar de sus esporádicas estrategias de evasión, no tiene un comportamiento que merezca castigo⁵⁵. No se observan limitaciones especiales para el tiempo de ocio; coinciden las actividades preferidas con las permitidas. No se semantiza imposición materna y las negociaciones parecen ser dialogadas y consensuadas; no existe tensión, pero sí una insistencia por parte de la hija para conseguir los permisos⁵⁶. El conocimiento de las redes de amistad y de las actividades de ocio realizadas facilita la adjudicación de responsabilidad y consentimiento. Esto está reforzado con (o basado en) la inclusión del primo mayor en el grupo de amistades, asumiendo la vigilancia de comportamientos transferida por la familia. Noelia, aunque normalmente frecuenta espacios cercanos al domicilio familiar, disfruta de una gran movilidad: a la ciudad (acude con las amigas en moto a ver tiendas, o para algunas –pocas- salidas nocturnas); a los pueblos adyacentes (también va con amigas y amigos en moto a la discoteca los sábados por la noche, o a la piscina); y por el pueblo. La responsabilidad conferida provoca la interiorización de unas normas y criterios en consonancia con los familiares.

Consecuentemente, el sistema de sanciones se corresponde con el modelo disciplinario normalizador. Ante conductas no asertivas se suele emplear la recriminación y, en algunos casos, el castigo, siempre por parte de la madre. Los castigos impuestos hacen referencia a las salidas y a los aspectos materiales, pero no siempre se mantienen. En el ámbito académico no existe actualmente un control sobre sus hábitos de estudio, pues, tanto Noelia como su hermana han interiorizado sus obligaciones al respecto. Durante el curso escolar que suspendió, madre e hija reconocen que fue progresivo el descenso en su éxito escolar, pero no se ejercen formas de control ni resistencia, sino una recriminación materna (con la imposición de no abandonar los estudios) que reconduce la actitud de Noelia. La madre mantiene contacto con la tutora de Noelia y confiere la responsabilidad del mal rendimiento escolar a su hija sobre la base de su poca dedicación e interés. Pero también se autoatribuye una parte de responsabilidad en cuanto que no

55. Es que yo... tampoco hago cosas mu malas, yo no le hago cosas malas. ¡Es verdad! Que lo que no, a lo mejor me dice "Haz esto" y me escabuyo ¿no?, me voy o lo que sea y no lo hago, pero yo no a, yo no me... yo no hago cosas malas pa que me, pa que me peguen ni me... ¿a que no, mama?" (F4:24).

56. "N: Me dejan hacer to lo que yo le digo...Yo..., to lo que eso, aunque me haya costao ma trabajo, o pedírselo ma, pero to lo que ma o meno le he pedío, me lo han dejao hacer..." (F4: 22).

ejerce un control sistemático ni continuado. No se menciona ningún tipo de sanciones al respecto, sino requerimientos -dialogados y razonados- de una mayor responsabilidad en los estudios en relación a la voluntad del esfuerzo personal *"si estás empeñado lo tienes que sacar, porque eso es así"*.

En esta configuración familiar, adquieren relevancia las formas femeninas de cultura escrita. La abuela, desde siempre, ha mantenido unos hábitos y gusto por la lectura que ha transmitido a todos los nietos; la madre de Noelia, si bien no ha realizado estudios, sí que es la proveedora de cultura escrita en el hogar (enciclopedias, libros, novelas). Los modos familiares de inversión educativa son morales más que materiales: aunque las condiciones de posibilidad limitan la inversión material en elementos educativos, la madre continuamente insiste en el valor de la educación como estrategia de promoción social (referida no sólo a la consecución de un trabajo cualificado como mejora material, sino también como mejora simbólica, dado el respeto social que supone).

Las expectativas vitales de Noelia presentan, de momento, dos ámbitos prioritarios de desarrollo: el laboral y el educativo/formativo. Por un lado, la interiorización del discurso familiar meritocrático le conduce a seguir estudiando e intentar obtener una titulación media que le posibilite un *"buen"* trabajo. Por otro lado, la aceptación familiar de su actividad laboral en épocas no lectivas, conduce a que considere el ámbito laboral como cercano y compatible con las actividades académicas, y que mantenga serias dudas en la continuación de sus estudios y en la priorización del ámbito académico sobre el laboral o viceversa.

Noelia trabaja, desde hace dos años, limpiando la casa de una vecina los sábados por la mañana, lo que le permite tener un dinero para sus gastos; además, en 1999 ha trabajado, contratada, los dos meses de verano para una empresa de limpieza. El sueldo se lo queda ella ingresándolo en el Banco y lo utiliza para sus necesidades (ropa...). Parece que la situación de autosuficiencia económica y distanciamiento de las tareas domésticas le atrae, pues considera la posibilidad de dejar los estudios para entrar en el mercado laboral. Se mueve, cada vez más, en un entorno que empuja hacia la inserción laboral: su primo dejó de estudiar y trabaja, la mayoría de sus amistades trabajan (su mejor amiga dejó el instituto para trabajar y estudia en una academia por las tardes). Pero, ante el desprestigio de los trabajos no cualificados (la madre destaca que su trabajo no es respetado), recoge la insistencia familiar para seguir estudiando y poder acceder a puestos cualificados. Así, su posición ante el mundo laboral reproduce una trayectoria similar a la de la madre, basada en un trabajo (el más cercano a su experiencia) que le posi-

bilite unas adquisiciones materiales, aunque no semantiza unas expectativas concretas⁵⁷. La meta ideal que explícita es estudiar Filología y llegar a trabajar como profesora.

Respecto al ámbito personal, Noelia explica la orientación de las expectativas familiares: “*pue que estudie, y que tenga un buen trabajo y que tenga niños, que llene de nietos la casa...*”, compartidas por madre y abuela y que forman el preámbulo de las expresadas como propias. Dado el tipo de configuración familiar en la que está inserta, la formación de una familia adquiere gran importancia. El orgullo que manifiesta la abuela por la familia extensa; las intensas relaciones existentes; la trascendencia del papel de las mujeres en el ámbito doméstico en contraste con el velado papel de los hombres conceden más relevancia a las expectativas familiares que a las propias ideas actuales de formar una familia. De esta manera considera el matrimonio como un aspecto obligado en la trayectoria vital, y lo percibe como final de una etapa de realización personal (salidas, diversiones, estudios, trabajo), como inicio de una etapa de obligaciones familiares, de cambio en su trayectoria laboral, y como inicio de una sucesión de etapas vitales inevitables⁵⁸.

Como hemos observado, los elementos del dispositivo de feminización respecto a la división de espacios y de roles de género no son patentes en esta familia, pero sí se observa la importancia conferida a la maternidad. Una maternidad responsable que Noelia defiende, aun sin la presencia de la figura masculina, quizá como reproche a la experiencia vivida: ante el hipotético caso de una maternidad no buscada, la única condición de tener al niño es que la madre sea responsable y sea ella la que cuide al hijo⁵⁹, no se percibe como necesaria la presencia de un padre.

57. N: No sé, yo qué sé, es que no sé... yo... a mí me, me da igual un sitio que otro. Hombre, que, tampoco, si me dieran a elegir, pue no elegiría limpiando ni diría un trabajo ma eso... Elegiría secretaria, o profesora o una cosa así, pero... que me da igual una cosa que otra...” (F4: 25)

58. E: Ahora mismo, qué es lo que tú te propones en la vida.

N: Tener un trabajo seguro y el día de mañana una familia. Y ya está.” (F4: 27)

“N: ... Es verdad, cuando ya te casas te dedicas a tu mario, y a tu casa, a hacer las cosas de tu casa, pero siempre es lo mismo, luego tienes niños... luego cuando eres vieja tienes nietos, y luego te mueres (risas de A y L)” (F4: 28).

59. N: Pues mira, pues según. Según del que se haya quedao embarazá. Si se ha quedao embarazá de un hombre que yo veo que va a tener un futuro con él, pue que siga p’adelante, pero si..., chh y no del hombre, sino si ella ve que le va a dar un futuro al niño, que lo tenga, pero pa, pa que le de un futuro la madre de ella, pue que no lo tenga ¿me entiendes? Pa que lo tenga luego allí en su casa y medio abandonao, y que lo cuide la madre de ella, como a algunas les pasa... Y si es res-

A pesar de la poca responsabilidad doméstica, la permisividad en las actividades de ocio y la insistencia en la obtención de una titulación académica, las trayectorias familiares provocan una concepción de la mujer como ama de casa y como trabajadora remunerada. La incorporación de la mujer al trabajo remunerado sin la transformación social de los roles de género y el reparto del trabajo reproductivo, impone una carga en la vida de las mujeres que, como apunta Castells, supone un cuádruple turno diario: trabajo remunerado, tareas del hogar, cuidado de los hijos y turno nocturno para el esposo o compañero. No es extraño, pues, que Noelia relativice la importancia del tipo de trabajo a realizar (dado que el trabajo productivo descualificado se encuentra inserto en la biografía de las mujeres de su familia) y que considere como promoción social la dedicación exclusiva al trabajo reproductivo, dudando de esta elección solamente si consigue una titulación universitaria⁶⁰. Si las expectativas de trabajo no proporcionan una ruptura en la reproducción de categorías laborales, en las clases populares con escasos recursos económicos, es difícil que se asocie la promoción social de las mujeres a la inserción en el mercado laboral, sino todo lo contrario; la promoción social se encamina a la realización única y exclusiva de un solo trabajo, el reproductivo, lo que se asienta en el mercado matrimonial.

De esta manera, se transmiten unas semejanzas intergeneracionales por géneros reproduciendo los mismos esquemas que se encaminan a trayectorias vitales parecidas: la asunción de la imagen femenina como mujer trabajadora en varios ámbitos, laboral y doméstico y, sobre todo, el de crianza; la independencia, respecto a los hombres, en cuanto a proveedoras materiales y a las tareas domésticas y de crianza; la dependencia o consideración del matrimonio como aspecto obligado en la trayectoria vital; la importancia de la actitud relacional, considerando las redes familiares y de amistad como ayuda material y moral.

ponsable, que lo tenga, si es una niña... ¿entiendes? Que hay niñas que se quedan embarazás y no, no, ya ves tú, tienen al niño y no saben ni..., ni na... Pa eso que no lo tenga. Que se lo pensara mu bien antes de, de tenerlo o no tenerlo. (F4: 28).

60. N: ¿Yo? Es mejor no trabajar, estar en tu casa y... Es mejor ¿no? To el mundo prefiere no trabajar... Pero... según, si... me he sacao alguna carrera y eso, también me gustaría ejercerla ¿no? Según... No sé...

E: ¿Piensas que se trabaja más fuera de casa que dentro de casa?

N: Según qué trabajo. Porque, por ejemplo, un maestro, un médico no trabaja como una ama de casa, trabaja más una ama de casa. Pero a lo mejor una que limpia en la calle o uno que vende en un puesto, esos trabajan mucho. Pero los otros no." (F4: 28).

Es destacable la gran importancia que Noelia confiere a las amistades, al grupo de iguales: como eje de las actividades de ocio, como base de confianzas, como motivo para el fracaso escolar... El grupo de amistades con el que se relaciona es heterosexual, amigos y amigas que, la mayoría, se conocen desde la infancia, pero adquiere más importancia un pequeño grupo de amigas, y, dentro de éste, alguna amiga en particular. Este grupo se ha mantenido independientemente de sus trayectorias vitales: la mayoría está trabajando, Noelia y otra amiga siguen estudiando; sólo se ha separado del grupo una muchacha que *"se echó"* novio.

En general, tiene un buen concepto de todas sus amistades (chicas y chicos), pero, la confianza y las confianzas suelen darse más entre las chicas. Incluso a la hora de trabajar en equipo (académicamente) prefiere a las chicas, no por su superioridad intelectual, sino por la complicidad y comprensión en actitudes y pensamientos. Es difícil demostrar las contribuciones externas a la construcción de la imagen de género. Noelia semantiza una igualdad formal entre géneros (procedente del ámbito escolar y en este caso también del familiar), pero manifiesta una clasificación diferencial anclada en los estereotipos sexuales tradicionales en relación a las actividades laborales y vitales de chicos y chicas. Hombres y mujeres tienen las mismas posibilidades, pero los trabajos de limpieza, cuidados y atención son más adecuados para las mujeres, siendo los trabajos de reparación y construcción, más adecuados para los hombres (las mujeres de su entorno y ella misma, trabajan limpiando; su primo trabaja en una forja). De la misma manera, especifica que, respecto a las salidas, los horarios adecuados son los mismos para chicos que para las chicas, no así los lugares: hay sitios que las chicas deben evitar porque *"tienen que estar más guardás"*.

Manifiesta que las chicas ponen más interés en los estudios, ante la evidencia de que la mayoría de estudiantes son chicas; los chicos se encaminan más hacia el mundo laboral (ámbito exterior) por intereses materiales (poder y consumo). Argumenta esto en función de las exigencias diferenciales de los progenitores, que requieren mayor continuidad académica a las chicas manteniéndolas en el ámbito doméstico, permitiendo a los chicos optar por el mundo laboral. Esta opinión puede derivarse de la diferencia observada entre su primo y ella: el primo quiso dejar los estudios y está trabajando; ella quiso hacer lo mismo ante el fracaso escolar en cuarto de ESO, pero no se lo permitieron, induciéndola a que continuara estudiando.

13. LA AFECTIVIDAD ANTES QUE LA ESCOLARIDAD (F36)

Fernanda de 40 años y su marido Juan viven en Huetor-Satillán, un pueblo cercano a Granada, junto a sus dos hijas, Gabriela de 18 años y Vanesa de 13.

En esta configuración no hay éxito académico, Gabriela ya repitió un curso y en este último le han quedado dos asignaturas pendientes para septiembre; sin embargo, en esta familia se detectan algunos elementos favorables al éxito escolar.

La familia de Fernanda era de Viznar. Madre y padre emigraron a Barcelona y volvieron al pueblo para abrir un hostel cuando ella tenía ocho años. El padre estaba enfermo, por lo que la madre y las hijas y el hijo eran los que se encargaban del negocio familiar. De esta época recuerda Fernanda que sus obligaciones giraban en torno al trabajo en el hostel: ella y su hermana mayor dejaron el colegio a los diez años para colaborar (su hermano y hermana menores terminaron la escolarización obligatoria); no tenían casi tiempo libre ni vacaciones.

Los padres no sabían leer ni escribir. Era poca la importancia otorgada a la escolaridad, se daba preferencia a la colaboración en la empresa familiar. A pesar de esto, se produce con el tiempo una revalorización de la formación, dándose una escolaridad tardía en las mujeres de la familia: Fernanda obtiene el Graduado Escolar años después de casarse, su madre ha iniciado la Escuela de Adultos, la hermana mayor compatibiliza su trabajo con los estudios en la Escuela de Arte y Oficios, y la hermana pequeña realizó el Acceso para la Universidad y estudia Traductores.

Juan tiene el Graduado Escolar, al igual que todos sus hermanos. De su familia sabemos que el padre era albañil, ocupación que actualmente desempeña él.

Se casan cuando Fernanda tiene dieciocho años y se instalan en el pueblo de Juan, donde vive casi toda su familia, asentándose alrededor de ésta: viven en la misma calle y las relaciones, por tanto, son frecuentes e intensas. Al principio viven en una casa alquilada pero con el tiempo se construyen "*con mucho esfuerzo*" la casa en la que residen actualmente, vivienda que denota un cierto ascenso en su situación económica, ya que se trata de una casa grande de tres pisos con cochera y un mobiliario moderno. A los tres años de matrimonio nace Gabriela y cinco años más tarde Vanesa.

Juan, por su trabajo, pasa temporadas fuera del hogar familiar. En el momento de la entrevista trabaja fuera del pueblo y sólo vuelve a casa los fines de semana. Se produce así una relación entre géneros asentada en el mode-

lo patriarcal con una marcada división de roles: queda para Fernanda la gestión diaria y la educación de las hijas, y para su marido el rol de proveedor material que delega en su esposa la autoridad en la educación de sus hijas mientras está ausente. Cuando regresa a casa su autoridad no se cuestiona, él pone los horarios de las hijas y los eventuales castigos. La madre, en estos momentos, asume el papel de mediadora entre los deseos de las hijas y la autoridad férrea del padre.

Fernanda no ha tenido un trabajo remunerado, dice con orgullo que no le hace falta trabajar y que este hecho hubiera afectado a la educación de sus hijas. Sus objetivos educativos se basan en principios morales, porque *“que vayan bien en el colegio es muy importante, pero si no son personas rectas”*, subordinando así los objetivos educativos a los morales. Aunque le gustaría que sus hijas estudiaran una carrera, ya que según ella, los estudios son imprescindibles para obtener un empleo: *“si no tienes carrera no puedes entrar, aunque sea enchufao, es importante la carrera”*.

Sin embargo, la estructura de derechos y deberes de las hijas no propicia el buen rendimiento académico. En esta configuración, el principio de placer infantil provoca que las niñas tengan más derechos que obligaciones; la única obligación inflexible, que atañe al orden moral, se da con los horarios en las salidas. Todo lo demás son concesiones por parte de padre y madre. Las obligaciones domésticas de las hijas se reducen a hacer las camas y poner la mesa, pero ante el incumplimiento, es la madre la que se encarga de las tareas no realizadas, lo que no propicia la adquisición de responsabilidad por parte de las hijas. Ello se acentúa por la actitud superprotectora de la madre en la atribución de responsabilidades a las hijas; por ejemplo, tiene miedo de dejarlas cocinar por temor a que provoquen un incendio.

En el ámbito escolar tampoco se propicia la responsabilidad, no se ejerce un control y, aunque existen inversiones materiales en educación (ordenador, clases particulares, construcción de un estudio en la buhardilla de la casa), éstas no se acompañan de una inversión de tiempo y esfuerzo por parte de padre y madre, que prefieren contratar clases de apoyo que suplan su falta de dedicación y/o formación. Las inversiones materiales pierden de esta manera su efecto. Además, no existe sanción ante los malos resultados escolares, tendiendo a la atribución externa ante los mismos. Cuando Gabriela suspende se le desresponsabiliza del fracaso escolar, desplazando la responsabilidad hacia los profesores, el cambio de colegio y las redes⁶¹.

61. F: (...) segundo (curso) suspendió, bueno la verdad es que hubo también otras cosas ahí, el novio. Entonces fue también... yo que sé, se fue también con otras

Un elemento de esta configuración que sí es favorable a los buenos resultados escolares son las prácticas de lectura y escritura. A Fernanda le gusta leer y pide prestados libros a su hermana (la que estudia Traductores), hace lista de la compra, lo que implica autocontrol y organización y se encarga de la burocracia doméstica. Ha conseguido inculcar a Gabriela el gusto por la lectura -que además se dedica a escribir una pequeña novela en su tiempo de ocio- aunque no a Vanesa, la pequeña. Esto, unido a la escolarización tardía de las mujeres de la familia materna, podría favorecer la adaptación de las hijas al sistema escolar y la producción de unas expectativas académicas elevadas.

Al considerar la escolarización tardía de las mujeres como dinámica de potenciación del buen rendimiento académico, observamos que, si estas mujeres no asumen su formación como elemento esencial en la construcción de sus vidas (y por tanto de su identidad) y anteponen sus funciones de cuidadoras ante cualquier objetivo personal o profesional, reproducen la transmisión de estereotipos y roles de género patriarcales. Se crea así una situación paradójica para el éxito escolar de las hijas.

Siguiendo los esquemas patriarcales, en las salidas es donde se muestra mayor grado de exigencia y más preocupación, reduciendo los espacios y los horarios de las salidas de sus hijas y controlando las redes. Le conceden mucha importancia a que las hijas no salgan del pueblo, de esta forma pueden actuar las redes de control indirectas, ya que es un pueblo pequeño y las personas se conocen⁶².

amigas y suspendió. Y entonces estuvo en cuarto?, claro cuarto de ESO y lo hizo en La Salle. Pero no le iba tampoco muy bien, no le gustaba mucho La Salle, empezaron a ir más gente rara a La Salle, no es que sea mal instituto, pero que la gente de tós esos barrios, pues van allí y entonces- que le tenían también manía algunos profesores y se cambió.

62. F: No, eso no, a Granada no, a salir, no. Hombre si van una tarde al cine, no pasa ná que vayan al cine, pero temprano, que vayan al cine temprano y que vengán. Pero salir nó! Es mejor en el pueblo.

E: ¿Por qué?

F: Porque sí, porque Granada no conocen el ambiente, no sabes si van a tomar algo, si van- con quien se van a juntar. No se sabe lo que puede pasar, no es igual que la gente que vive en Granada y ya tiene su vida hecha, pero si bajan de aquí, pues... No a mí no me gusta que salgan- vaya, no van.

F: ... Luego también las juntas, pero es que en el pueblo no mala... y si hay- ya te digo que si hay algún (...), como tó el mundo lo sabe, pós no se acerca nadie (risas), ahí queda fuera del cascarón.

Gabriela se queja de esta situación, ya que le gustaría salir más tiempo. No le importa la reducción del espacio al pueblo pues mantiene relación de noviazgo con un chico del mismo pero si la del tiempo. Siguiendo los estereotipos de género, el novio la acompaña a casa y se convierte así en protector de la mujer "*débil y desvalida*".

El sistema de sanciones tampoco resulta apropiado a las estrategias de adquisición de responsabilidades, ya que es casi inexistente. Fernanda es contraria a los castigos y prima el principio de placer infantil: las niñas son muy buenas y si fallan en algo es mejor ayudarlas que regañarlas. En todo caso, el contenido de la sanción nunca es corporal, prefiere regañarles o el recorte del ocio. Reconoce además, que cuando hay sanción, ésta no es mantenida en el tiempo. El resultado de esta actitud es que ante el mal rendimiento escolar de Gabriela, la madre le ha puesto clases de apoyo en verano y ha cedido a los deseos de su hija al matricularla en la autoescuela. Gabriela es totalmente consciente de todo esto, lo que no propicia la interiorización de sus obligaciones escolares.

A través del discurso de Fernanda, se hace patente la carga afectiva que ésta pone en la primera hija, estableciendo el orden de identificaciones en orden inverso. Se comprueba un sesgo en la caracterización que Fernanda hace de sus hijas, calificando a Gabriela como buena, responsable y buena estudiante (cuando su trayectoria académica es peor que la de la hermana), y a Vanesa como estudiante mediocre (aunque en la realidad ésta no ha suspendido ningún curso) y "*desastre*". Además, en Gabriela refleja sus aspiraciones frustradas y sus gustos: a ella siempre le han gustado las ciencias y proyecta sus expectativas sobre su hija mayor que quiere estudiar una carrera de ciencias (a la pequeña le gustan las letras). De esta forma la madre consigue realizarse a través de la hija. Pero este orden familiar de identificaciones parece que en este caso perjudica el rendimiento académico de Gabriela porque, a la hora de exigir responsabilidades, prima la relación afectiva madre-hija y la complicidad que se establece entre ambas (por ejemplo, Fernanda le compra tabaco a Gabriela y le oculta al padre que ésta fuma).

De este modo, el modelo de autoridad, los derechos y deberes de las hijas y el sistema de sanciones, no propician los buenos resultados de la hija, aunque las expectativas puestas en ella sean muy optimistas.

La reproducción de identidades de género está marcada por un modelo de configuración familiar en el que se da una marcada división de roles, poco cuestionada por la parte dominada de la relación, la mujer. Una de las for-

mas principales a través de las cuales se establece la dominación patriarcal es a través de la división sexual en el trabajo y en el espacio. En este caso se reproducen los estereotipos, el marido se ocupa del trabajo remunerado y la mujer se ocupa del trabajo reproductivo (no remunerado), él pasa largas temporadas fuera de casa a causa del trabajo y ello es asumido sin reservas por parte de Fernanda. Ella desarrolla la mayor parte de su actividad dentro de la casa y nunca ha trabajado fuera.

La interiorización de este sistema de roles diferenciados por género es patente por la resistencia al cambio, ya que ella está orgullosa de no haber necesitado trabajar fuera de casa, considerándolo como un símbolo de estatus. La desigualitaria distribución de las tareas en el hogar es justificada y aceptada por Fernanda acudiendo a saberes discriminatorios legitimadores: *“porque mi marido fue educado a que no ayude, y no ayuda porque no”*.

La armonía en el matrimonio es considerada como la base para la estabilidad de los hijos y para Fernanda es el factor más importante para favorecer su rendimiento escolar. Se asume, por tanto, el principio del matrimonio monogámico e indisoluble con clara subordinación de la mujer al varón.

Como consecuencia de este modelo de relación entre los géneros, las exigencias para con las hijas deberían estar también bien definidas; no obstante, se dan en esta configuración elementos que consideramos contradictorios: por un lado, se produce un alto grado de control de las salidas y las redes de las hijas (característico del modelo patriarcal); por otro, se descubre una gran permisividad, ya que los padres suelen irse solos los fines de semana dejando a las hijas en casa, con lo que escapan de todo tipo de control. Si unimos esto a que la hija tiene novio, pudiendo tener sospechas de que Gabriela y él puedan pasar tiempo a solas en la casa, no comprendemos el excesivo celo en los horarios cuando los padres están en el pueblo. La explicación de este hecho puede ser, o bien una interiorización muy fuerte por parte de Gabriela de principios morales como castidad u honorabilidad, o bien otros elementos de control indirecto que no hayan sido captados en la entrevista.

Si se ha detectado la inculcación de principios educativos estereotipados por el género que se corresponden con saberes típicamente femeninos: Fernanda está enseñando a sus hijas a planchar y a cocinar, *“labores que debe conocer una mujer”*.

Esta dinámica familiar ¿cómo influye en la configuración de identidades y expectativas de las hijas? Gabriela, aunque adopta el discurso formal de igualdad de géneros, sobre todo referido a la igualdad de oportunidades en

la educación, reproduce en gran parte el modelo patriarcal en cuanto a la división de roles y espacios diferenciados y a la construcción de la identidad femenina “en relación a”, lo que se plasma principalmente en la relación de subordinación con su novio. El ámbito prioritario en este momento para Gabriela es su relación de pareja y alrededor de ésta construye el resto de su experiencia; por ejemplo, habla de que le hubiera gustado estudiar Ciencias del Mar, pero cuando supo que no podía estudiar en Granada, y que además debía pasar largas temporadas en un barco, desistió y eligió unos estudios que fueran compatibles con su relación.

En las salidas comparte los mismos esquemas de percepción que los padres: asume un mayor grado de peligrosidad en el ambiente para la mujer y su necesidad de protección por parte del varón. Consecuentemente, su concepción del éxito está marcada también por estereotipos: le gustaría casarse, tener hijos y una buena posición económica.

En cuanto a la división sexual en las tareas domésticas habla de igualdad, sin embargo, nuevamente aquí aparece un elemento de subordinación a la autoridad patriarcal: el reparto de tareas se fijaría según el modo que establecería el varón porque *“el no me dejaría que las repartiera, lo hace él tó”*. Se le priva así a la mujer de protagonismo en el cambio.

Gabriela presenta, no obstante, algunos elementos de cambio: 1) le gustaría irse a vivir con su novio antes de casarse, cuestionando así la concepción tradicional del mantenimiento de la virginidad femenina hasta el matrimonio (aunque legitimado por “pertenecer” al mismo varón); y, 2) en la elección de estudios, contrariamente a la tradicional opción femenina de letras, ha escogido la rama de ciencias y le gustaría hacer Ciencias Ambientales (es ésta una titulación de nueva creación, por lo que es un espacio aún por configurar)⁶³.

14. TRATAMIENTO DIFERENCIAL EN FUNCIÓN DEL GÉNERO (F6)

Paco y Lola son un matrimonio de 42 y 41 años respectivamente, que viven en el barrio del Zaidín, con su hijo y su hija. El primero, que actualmente tiene 21 años, estudió FPII en la rama de Informática, y aunque tenía buenas

63. Posiblemente aquí hayan ejercido influencia las figuras familiares, tanto la madre que siempre ha dicho que le gustaban las ciencias, y su tío, que es profesor de ciencias.

calificaciones, abandona los estudios para trabajar como informático en una academia. La hija, Leticia, tiene 16 años y ha terminado 4º de ESO, quedándole dos asignaturas pendientes para septiembre.

Como familia de seguimiento, destacaremos los cambios, detectados y observados, dentro de la configuración familiar.

Paco procede de un pueblo cercano a Granada. Su padre era camionero; su madre, aparte de las trabajos domésticos, iba a lavar ropa de gente del pueblo. Su infancia en el pueblo transcurre entre la escuela y algunas faenas agrícolas que comienza a realizar a partir de los 10 años en los periodos de vacaciones, cuando no había escuela. A la edad de 11 años su familia se trasladada al Zaidín, a la casa colindante a la que habita en la actualidad. El traslado le supone retroceder un curso: de 6º a 5º. No obstante, logra terminar la escolaridad primaria gracias a la asistencia a una Escuela Profesional religiosa, donde realiza un curso de adaptación. Pretende iniciar la Formación Profesional, pero no consigue beca y comienza a trabajar como aprendiz de fontanero a los 14 años; posteriormente, ya casado, consigue una plaza de mantenimiento en el hospital donde trabaja su mujer. Tiene un hermano mayor que, a pesar de ser mejor estudiante, tampoco consigue beca para realizar FP, aunque posteriormente consigue -a través de oposición- un puesto como policía. Y una hermana menor que no llega a terminar la E.G.B. Ambos, al igual que su madre, residen en la actualidad en el mismo barrio. Paco obtiene la baja permanente por problemas con la columna vertebral; desde entonces percibe una pensión de invalidez.

Lola procede de Granada. Cuando tiene ocho meses su familia se instala en el barrio del Zaidín. Su padre era obrero en una fábrica; su madre trabajaba en el servicio doméstico. Los estudios le resultan difíciles, aunque aprobó todos los cursos de E.G.B.: en su casa bastaba con eso. A los 14 años comienza a trabajar en la cafetería de un hospital; a los 18 cubre una baja como camarera del hospital y consigue quedarse como fija. Nunca ha dejado de trabajar. Tiene un hermano mayor, trabajando en la misma fábrica del padre y una hermana menor, que trabaja en el servicio doméstico. Ambos viven con su madre viuda, en la misma casa de su infancia: a cuatro calles de la vivienda actual de Lola.

Paco y Lola se conocen en una discoteca del barrio. Pronto se hacen novios. Lola se queda embarazada y se casan: ella tenía 19 años, él 20. Nace el hijo mayor; tres años después viene un segundo hijo -que muere a los cuatro meses- y, otros tres años más tarde, la niña pequeña. Durante los primeros años de matrimonio, viven en las casas de las familias: los primeros meses

con la familia de Lola, luego con la familia de Paco. Posteriormente se trasladan a la casa que habitan actualmente.

En la primera entrevista se constató que la crianza del hijo y la hija se vio influenciada por el trabajo externo de la madre, pero, sobre todo por el proceso de actividad/inactividad laboral del padre. La inactividad laboral de Paco ocasionó/permitió a Lola situarse en un segundo plano respecto a la atención del hijo y la hija, delegando los aspectos educativos en el padre y los de cuidados en la abuela paterna. Aún así, el horario laboral intensivo de Lola provoca en ésta la doble jornada: se encargaba de la organización del trabajo reproductivo y del trabajo.

Actualmente Lola sigue trabajando de cocinera en un hospital con un sistema de turnos alternos (mañana y tarde) y de turnos festivos (trabaja algunos fines de semana). Paco ha vuelto a la actividad laboral realizando sustituciones como celador para la Seguridad Social, cosa que le gusta y reconforta (le resitúa en los esquemas tradicionales de la familia patriarcal que determina la posición social de los hombres en el exterior y en el trabajo remunerado), y que varía, de nuevo, el reparto de responsabilidades domésticas. En los últimos tiempos ha realizado sustituciones temporales de forma continua. El hijo mayor vive con ellos y, ahora, trabaja fuera. La única que estudia en la casa es la hija.

En función de los esquemas patriarcales que sustentan esta configuración familiar, ambos cónyuges manifiestan y transmiten mecanismos de clara división sexual en todos los aspectos del ámbito familiar y social. Desde siempre ha sido el padre el que se ha encargado mayormente de las tareas educativas, sobre todo de "*decir la última palabra*", de imponer autoridad, por lo que ha asumido las actividades de control, de ayuda y seguimiento en las tareas educativas de los hijos. El mantenimiento de esquemas patriarcales referidos a la superioridad del hombre sobre la mujer, la consecuente sumisión de ésta, la fuerte división de espacios, la obligación femenina del trabajo reproductivo, el mantenimiento de los roles sociales diferenciales, la activación del dispositivo de feminización en la hija, todo ello se impone a los esquemas que pueden introducir los cambios estructurales y el valor concedido a la educación (de la que emergen formalmente criterios más igualitarios).

Respecto a la dinámica familiar, en la evolución de esta familia se destacan tres periodos que afectan y consolidan la división sexual del trabajo doméstico: en el primero, en que ambos cónyuges trabajaban: la organización doméstica correspondía a la madre y los trabajos domésticos y de crianza recaían grandemente en la abuela paterna; el segundo, en que la mujer tra-

bajaba y el hombre no (total disponibilidad de tiempo), la organización doméstica seguía siendo de la madre y los trabajos domésticos se repartían entre madre y padre, realizando éste el cuidado y atención de los hijos sobre todo en cuestiones educativas (morales y escolares), que no domésticas; y actualmente se presenta otro periodo en el que Paco vuelve a trabajar, el hijo es independiente y la hija adolescente, y la organización doméstica continua siendo obligación de la madre; las tareas se reparten entre la madre y el padre (cuando éste no trabaja) y entre la madre y la hija.

Desde que permanece en la casa por incapacidad laboral –que no antes–, el padre se encarga directamente de los aspectos escolares del hijo y la hija (control de hábitos de estudio y calificaciones; relaciones con la institución escolar) y de los comportamientos morales (obediencia, respeto, buena conducta, orden...), mientras que es la madre la que inculca la disposición “femenina” de la niña hacia los trabajos domésticos. Ambos cónyuges mantienen los mismos criterios respecto a los objetivos educativos principales, pero la madre, más impulsiva, cede más, mientras que el padre ejerce un control más continuo y desvaloriza los métodos y eficacia de la madre⁶⁴ resituándola constantemente en su papel de suplente educativa⁶⁵.

64. “E: Entonces, de la disciplina y eso ¿se encarga más él que tú?

[HIJO: Sí]

L: Sí, pero, él le va, a lo mejor, le voy a dar un tortazo! (...)

E: Y tú no tienes enfrentamientos con ellos, o conflictos, o...

L: Sí, sí, pero yo soy más...nobletona...

P: Sí, pero tú, a ti no te hacen caso ni ná

L: No.

P: Como no se...

L: Más respeto le causan él

P: ...no se impone ni ná

L: Me da mucha lástima (risas)” (f6: 10).

65. “No está sola en la vida [la hija], hay que tener una precaución de, y una preocupación por los hijos, entonces sí que hablo con ella [la profesora] de cómo va, cómo no va, no espero a última hora, porque si voy a esperar a última hora pá qué te sirve ir a hablar. Hay que ir un poquito antes pá, pá poner remedio, ¿no?

E: Claro

P: No está sola. Normalmente, yo. Pudiendo. Cuando no puedo es cuando actúa ella ya [la madre].

L: Como la última vez

P: Ella [la madre] actúa cuando yo no estoy, y ya está. Que pudiendo, siempre, ella [la madre] no, se desentiende. Habla bien!” (F6:21)

En definitiva, la mujer –trabajadora activa- es la que se encarga del trabajo reproductivo, delegando en el hombre –con baja permanente- las tareas de limpieza (una de las muchas tareas que incluyen el trabajo doméstico) cuando ella está ausente. Como trabajadora, mantiene un horario laboral y su tiempo libre, “*de ocio*”, lo dedica a los trabajos reproductivos liberando mayormente al hombre de éstos para que pueda realizar sus actividades de ocio (ciclismo)⁶⁶.

La actividad burocrática de la unidad familiar la sigue realizando el padre. Dentro de los estereotipos tradicionales patriarcales, corresponde a los hombres el campo de lo exterior, de lo oficial. De esta manera el padre contrarresta su dedicación a los trabajos domésticos -cuyo reparto obedece a una lógica formalmente correcta en función de las necesidades familiares-, no sólo con la afirmación rotunda de encargarse de las gestiones externas y de decisión, sino con la sospecha sobre la capacidad de la madre para realizarlas y la depreciación de las aptitudes de las mujeres en general⁶⁷.

Los objetivos educativos (exigencias materiales, morales y educativas) se han modificado a consecuencia del crecimiento de los hijos. Los comportamientos morales exigidos se centran en el control de horarios y salidas, en la obediencia al padre, y en la alimentación (principio de escasez como principio dietético), los objetivos educativos varían, actualmente, en función del hijo y de la hija. El hijo ya “*es mayor*”; es un hombre. Tiene una total independencia de horarios diurnos, con motivo de su trabajo y de sus actividades deportivas y relacionales. Esto le separa, más que antes, de los trabajos y obligaciones domésticas. Respecto a los horarios nocturnos, su *estatus* de hombre trabajador, avala el que modifique sus horarios y provoca la asimi-

66. “P: Si ella trabaja de mañana, yo como estoy en la casa pues la hago yo. Que ella está de descanso..., pues yo cojo mi bicicleta y me voy por ahí y ella se queda aquí en la casa. Que estamos los dos, pues la hacemos entre los dos.

L: Como hoy, ¿no?

P: Hoy le ha tocado descanso, pues, yo me he ido. Estoy haciendo rehabilitación en Trauma, me están poniendo corrientes, he venido, he cogido mi bicicleta y...hasta la una y pico que he venido” (F6: 1-2).

67. “P: Y... perdona, y no sabe como llego tan pronto. Porque dice, hay que ver, que nosotras tardamos tanto las mujeres, y tú que parece que no hay cola ¿no? (risas de L).

P: Como no me pongo de cháchara como se ponen las mujeres en la cola de la verdura: mira esto..., estoy aquí pronto. ¿Es que no hay cola? Digo no, qué va, yo soy especial, se quitan toas del medio y me dejan pasar por la cara (risas de L)” (f6: 2-3).

lación y justificación de los cónyuges de las nuevas costumbres. Consienten los nuevos horarios porque los provocan "*salidas sanas*" y que no interfieren en la responsabilidad hacia el trabajo. El padre sostiene su estandarte porque el hijo no contribuye económicamente en la casa y, si bien esto no le obliga a contribuir en el trabajo doméstico, sí le fuerza a no exigir y respetar al padre⁶⁸. Si no, "*ahí tiene la puerta de la calle*".

Con la hija se conservan las exigencias originales que afectaban a los comportamientos morales. El padre mantiene su intransigencia con los horarios y lugares de ocio, incorporando una mayor permisividad con la condición de recoger personalmente a la hija; mantiene de manera firme las sanciones establecidas, reforzadas por una vigilancia espacial efectiva y continuada de la hija. Este control moral se relaciona con la "feminización" en cuanto que se potencia un horario y lugares adecuados para una chica y se denigra el papel de las jovencitas en la calle a altas horas de la madrugada. Los comportamientos observados en las salidas del hijo ("*salidas sanas*", sin vicios) no se transfieren a las posibles salidas de la hija, que "*no es capaz*" de un autodomínio en el mundo exterior.

Los comportamientos materiales exigidos, principio de escasez y ayuda en las tareas domésticas, que durante la infancia adquirían gran importancia, en la actualidad se constituyen como objetivos secundarios y que se relativizan; excepto en la hija para la que se ha intensificado la exigencia de ayuda doméstica.

El grado de exigencia/permisividad que los cónyuges practican con hijo y con hija se legitima formalmente en la diferencia de edad y de posición socio-familiar que ostentan, y se inscribe en unos criterios patriarcales que determina una producción de identidades de género tradicional: "masculinización" del hijo y "feminización" de la hija. En el trabajo doméstico se ha intentado responsabilizar a ambos de unas tareas mínimas de ayuda material. Sin embargo, sólo se ha conseguido que sea la hija la que acepte las tareas domésticas como parte de sus obligaciones.

El que sólo quede la hija como estudiante ocasiona una relajación de principios escolares que afectan al control y seguimiento de sus hábitos de estudio, no así de su comportamiento en el exterior. El padre es más severo por

68. "P: Y eso de que está trabajando.... que lo dice, alguna vez se le escapa, es que yo vengo de trabajar, estoy trabajando.... Digo, mira, no me digas que estás trabajando, porque estás trabajando pá ti.... porque yo no te pido un duro, digo así que no....no vengas con exigencias, y no me digas a mí que tú estás trabajando...." (f6: 34)

la falta de asistencia no justificada al instituto por parte de la hija, que por el suspenso de cinco asignaturas en el primer trimestre, o por el suspenso de dos en el último trimestre. El discurso formal es que se vigila, controla y fuerza a la interiorización de unos hábitos de estudio, pero la realidad es que la hija lleva su propio sistema de *“apretar en el último momento”*.

Las expectativas son claramente diferentes para el hijo que para la hija, en función de la consideración diferencial que se tiene de uno y otra. Al hijo le caracterizan como inteligente, responsable, con sentido común y sobrio: *“más inteligente que la hermana”*, si él quisiera, podría dedicarse a estudiar una carrera universitaria (las profesiones que se mencionan en relación al hijo son Notario, Físico Matemático, Ingeniero Electrónico), aunque, para justificar su decisión de no seguir estudiando, se desvalorizan los conocimientos teóricos (de la Facultad) y se revalorizan los conocimientos prácticos. Es muy serio, pero querido por todos. Laboralmente está bien *“situao”*, es reconocido y sostiene una gran responsabilidad, que procede del buen sentido común que ha practicado desde pequeño⁶⁹. Responde a la imagen ideal (e idealizada) de un hijo soltero trabajador inserta en los esquemas androcéntricos.

A la hija la definen como una niña que, aunque ha cambiado físicamente, sigue siendo *“muy niña”*, a la que no le gustan los estudios, excesivamente lenta, *“no se altera por ná”*, no protesta⁷⁰. Se le confiere una responsabilidad relativa, siendo la opinión del padre más negativa: la madre reconoce su responsabilidad en los estudios, el padre especifica que sólo en el último momento; la madre afirma su aportación en el trabajo doméstico, el padre destaca la necesidad de *“ir diciéndoselo”*. Caracterialmente la definen como cariñosa, *“zalamera”*, simpática, vergonzosa (y responsable la madre). Se consideran como adecuadas para ella las profesiones relacionadas con los

69. “P: Si, si es que... tiene veintiún años y es una persona muy responsable. Si es que hay que ir a un... cuando hay una feria de muestras, a algún curso de algo, algo, lo que sea, o Madrid o lo que sea... es mi hijo. Si hay que hablar con algún proveedor o lo que sea, es con mi hijo. Ahí todo a la atención del señor (HIJO). Allí la empresa reza el gerente que es Juan Antonio, pero es a la atención del señor (HIJO). Todo. Son veintiún años, yo creo que es mucha responsabilidad

L: Está haciendo lo que un tío

P: Es mucha responsabilidad esa

L: Y lleva ya dos años (f6:34)

70. “P: Es que de por sí rabia menos, no protesta prácticamente por ná. El que calla y obedece hace lo que le parece. Y ésta es más bruja...

L: Sí, ésta sí, sí, sí” (f6: 37)

niños. Lo que destacan de ella es que “*es menos inteligente*” -y en caso de que continúe los estudios (en el discurso del padre se semantizan amplias dudas acerca de esto)- quieren que consiga una especialización en alguna profesión (“*puericultora*”)⁷¹, o una titulación mínima que le permita una independencia económica (a través de un trabajo seguro: funcionaria) en su situación futura inserta en una familia (matrimonio)⁷². Es la madre la que más valora (y más habla de ello) de la adecuación de las profesiones relacionadas con el cuidado de niños y niñas (y curiosamente cercanas a su propio trabajo) a las características y preferencias de la hija infiriéndole unas expectativas concretas.

El *habitus* paterno de autocontrol implica tener paciencia, no perder los nervios, razonar con los hijos, no echar broncas o pegar. Condiciones necesarias para la aplicación continuada de un sistema de sanciones previamente explicitado. Cuando los hijos eran más pequeños el padre perdía los nervios con más asiduidad y “*se le escapaba la mano*”; el hijo es el que ha sufrido más esa falta de autocontrol, pues la niña, de siempre, ha expresado más sumisión. A pesar de esa falta de control en los castigos corporales, el padre ha ejercido un cierto autodomínio que confiere estabilidad al sistema de reglas y sanciones y contribuye a la interiorización de estas en los esquemas conductuales de los hijos. La capacidad de autocontrol que el padre, principalmente, atribuye a sus hijos es diferente según se trate del hijo o de la hija. El motivo podría buscarse en la diferencia de edad (ámbito externo), de personalidad (ámbito académico), o de ingresos (consumo), pero, básicamente, las responsabilidades atribuidas a cada uno responden a la reproducción de identidades de género.

71. “L: Tú sabes lo que le gusta mucho?, los niños chicos

P: Y por ahí puede, por ahí puede, porque ya... mm... está tirando algo eso de puericultura o jardín de infancia o algo de eso...

L: Le encanta. Y todos los libros que coge en su mano de los niños chicos... le encanta. (...) Los niños chicos le encantan. Yo pá mí que e o pá matrona, o puericultora o algo de eso.” (f6:26)

“L: Yo, pá mí que en vez de azafata, como también me dijo, yo creo que va má bien con los niños chicos

P: Que ya que llegue a estudiar tanto... porque eso lo veo que se queda antes porque no le gusta estudiar.” (f6:27).

72. “P: Porque, ya te digo, que no llega a tener unos estudios, encuentra su trabajo, y ya está trabajando, y yo la veo bien con su mario en su casa y bien puesta... Si no sé con su mario porque no se casa o lo que sea... pero, sin problemas ninguno. Yo me puedo morir tranquilo. Esa es mi mayor alegría y mi mayor pena” (f6:31).

Respecto a las normas, también se observa una coexistencia entre las representativas de los modelos patriarcal-popular y el disciplinario-normalizador mostrando, a su vez, diferencias entre géneros. Del primer modelo mantienen normas materiales de ayuda en las tareas domésticas (más en la hija que en el hijo); morales referentes a la obediencia y respeto a los mayores, cumplir horarios (hija) y saber comportarse; escolares, haciendo hincapié en el comportamiento más que en el rendimiento; y el principio de escasez como principio a inculcar. Del segundo modelo, y dada la enorme importancia que confieren a la titulación académica para el futuro laboral de los hijos, incorporaban normas generales escolares, que en la práctica se han difuminado ante la escolaridad única de la hija (de obtener buenas calificaciones, a pasar de curso, del control directo sobre las tareas académicas, a la obligación de hacer los deberes en casa pero sin controlar los hábitos de estudio); y también normas de responsabilización (la paga como introducción a las prácticas de ahorro y autoadministración).

Las sanciones no existen con el hijo. Llamadas al orden, en el ámbito doméstico, a través de broncas y amenazas morales, y prácticas de manipulación de comportamientos externos a través de alabanzas, esperanzas y confianza en la responsabilidad del hijo, son los elementos del sistema de sanciones practicado por el padre. La madre, motivada por el orgullo que le produce su hijo-hombre (y posiblemente por la interiorización –procedente de la economía de los bienes simbólicos del sistema patriarcal- del respeto al hombre trabajador), ha asumido su alejamiento de las responsabilidades domésticas (también el padre) y recurre (con poca efectividad) a intentos de chantaje afectivo para influir en los horarios de ocio del hijo.

La hija, no solo es menor de edad, sino que *“sigue siendo una niña”*, y en consecuencia, el sistema de sanciones aplicado con ella responde grandemente al sistema observado hace años. Los contenidos de las sanciones se basan en broncas y castigos (quedando anulados los castigos corporales por la interposición de la madre). Los castigos materiales, sobre todo los recortes de ocio, son los más utilizados por efectivos, aplicando con más rigor y continuidad los recortes de salidas y de la paga. Este tipo de sanciones también se utilizan ante el no cumplimiento en las obligaciones escolares y morales. En el ámbito doméstico, y de manera discontinua, la repetición de tareas mal realizadas suele ser la consecuencia del incumplimiento.

El orden familiar de identificaciones se basa en la marcada división de espacios y de roles que se observa en esta configuración. El padre, aunque no realizaba trabajo externo, era el que más se relacionaba con el exterior: aspectos burocráticos y deporte, y ha sido al hijo al que ha introducido y con el

que ha compartido el ocio exterior alejado del mundo doméstico (femenino). La madre, a pesar de su trabajo productivo externo, centra su espacio social y relacional en el ámbito doméstico, introduciendo a su hija en éste, no ya por la autoridad y control de espacios exteriores, sino por el dispositivo de feminización manifestado en la inculcación de deberes, aprendizajes y preferencias.

De esta manera, en esta configuración familiar no son los roles productivos/reproductivos los que marcan la reproducción de identidades de género diferenciales, sino los ámbitos externo/interno. Dentro del rol masculino, el padre se destaca como cuidador de la familia; aunque atienda a trabajos domésticos por las circunstancias, es el encargado de las decisiones, las gestiones externas, la imposición de normas. Es el cabeza de familia, el que impone autoridad, el que marca deberes y derechos. Su pertenencia al mundo externo masculino se fundamenta en las actividades de ocio que realiza, y en las que inserta a su hijo. El rol femenino de la madre le provoca la realización de una doble jornada motivada por su ocupación laboral que no le induce a descuidar la organización doméstica; la inserta en el mundo interno del hogar y de las relaciones familiares.

A pesar del discurso 'políticamente correcto' del padre respecto a las posiciones de hombre y mujer ("*todo es a medias*", "*nos encargamos los dos*", "*los dos por igual*"), no sólo acapara el mundo externo (gestiones, ocio), de lo importante (decisiones), sino que desvalora continuamente -unas veces expresamente, y otras de forma sutil- el trabajo realizado por la mujer: de las mujeres en general (son menos efectivas y profesionales), y de la esposa en particular (minimiza el esfuerzo que ella realiza en sus trabajos domésticos, expresa su nula autoridad respecto a los hijos, etc.). Así se generan unas identidades diferenciales de género en las que lo masculino se asocia a la inteligencia, responsabilidad, seriedad, trabajo especializado (inserto en el ámbito de las ciencias, de la tecnología), relaciones sociales externas, deporte, y control del mundo externo. Lo femenino va asociado al cariño, la simpatía (gracia), las relaciones familiares, el maternaje, la organización y el trabajo domésticos, y, sobre todo, al distanciamiento del mundo exterior.

No hacen referencia explícita a sus opiniones sobre el matrimonio, pero sí que mencionan, en referencia a las expectativas de futuro de los hijos, que el hijo no se marchará de casa hasta que se case (por comodidad) y que esperan que la hija esté "*situá*" antes de formar una familia. El futuro está, pues en la formación de una familia a través del matrimonio.

Leticia ha estudiado 4º de ESO (las calificaciones durante el año han sido bajas (suspendió cinco asignaturas en el segundo trimestre); pasará de cur-

so porque sólo ha suspendido dos asignaturas –Inglés y Lengua-. Manifiesta que ella tenía claro seguir estudiando Bachillerato. El cambio de centro lo gestionó el padre. El paso del colegio al instituto ha supuesto un cambio cualitativo importante. Leticia expresa que en el instituto le exigen más, que las materias son más difíciles y cuestiona la metodología de algunos profesores como justificación a sus malas calificaciones. Respecto a las relaciones personales, le gusta más el instituto porque las/os alumnas/os son de su edad o más mayores, se siente más identificada y no le ha costado establecer relaciones (coincidió con sólo dos amigas de primaria). Los padres también atribuyen su menor rendimiento académico a las relaciones con los iguales (sobre todo con los “niños”).

Académicamente, Leticia manifiesta que los niños son “*más flojos*” y “*hacen más tonterías*” y las niñas “*cogen más apuntes*”, pero les atribuye igual rendimiento escolar; cuando tiene que pedir apuntes recurre a sus amigas. La caracterización interiorizada de la fuerza masculina le conduce a realizar distinciones, respecto al género, en las profesiones, aunque su semantización es de una igualdad formal. La relación con el hermano ha sido siempre, desde el punto de vista de Leticia, conflictiva. El hermano, por ser chico, tiene más privilegios en casa (horarios, salidas), aunque asume que es por la mayoría de edad. También remite la inactividad doméstica del hermano a que en casa “*son muy machistas*”. El hermano es informático, pero a ella no le gustan demasiado los ordenadores; le condicionan y coaccionan el uso del ordenador que -aunque el padre manifiesta que es de la casa, de todos- realmente es del hermano. En la casa, la relación con padre y hermano es de acatamiento y sumisión.

15. VULNERABILIDAD SOCIAL Y FRACASO ESCOLAR (F17).

Anastasio y su familia viven en el barrio de La Paz. Tiene unos 40 años, la misma edad que Martina, su esposa, y se casaron en 1983. Tienen un hijo y una hija que, en la entrevista anterior tenían 13 y 10 años e iban bien en su colegio del barrio. El niño había sido premiado, años atrás, en un concurso de cuentos de Navidad y le regalaron un lote de cuentos y libros infantiles, y la niña iba bien. Hace ahora dos años decidió que cambiaran del colegio público del barrio a uno privado concertado. Quería que “*llegaran a lo máximo*” y buscaba un colegio de “*más nivel*”. Tras unos comienzos esperanzadores en que la madre hizo todo lo que estaba de su mano por ayudarles, ahora reconocen que les va mal. El niño tiene 15 años y está en 2º de ESO (ha

repetido) y a la niña, con 13 años, le han quedado tres de 1º de ESO, pero no repetirá si en septiembre aprueba un *“examen de ecuaciones”*.

El padre de Anastasio es de un pueblo de la Alpujarra y vino a Granada donde se casó y nacieron los seis hermanos. Padre y madre se dedicaban a la venta ambulante de frutas y verduras y estaban todo el día fuera de casa. Sus hermanos comenzaron a trabajar muy pronto (a los 11 años) y su hermana mayor, que llevaba la casa, contrajo matrimonio a los 13 años. Por eso él, que se considera a sí mismo como especial en su familia, *“el patito feo”*, comenta haber tenido una gran libertad y práctica ausencia de control en su infancia: era un auténtico niño de la calle, que estaba todo el día *apedreando perros*, y con total libertad de movimientos. No obstante, habla de que en su casa se les educó con mucho respeto a los mayores, que su madre llevaba el timón de su casa y que recibía castigos físicos y de todo tipo de su padre y de su madre, por su forma de ser. Confiesa que para escapar de esto, les engañaba siempre que podía.

La escuela es algo que tiene grandes recuerdos para él. De hecho estuvo vinculado hasta hace poco al colegio del barrio como entrenador voluntario de un equipo infantil femenino de voleibol, única faceta –el deporte– por la que establece una relación con el ámbito escolar. En su infancia la escuela viene unida, en primer lugar, al vaso de leche que recibían niñas y niños. Pero sobre todo es vista como lugar de convivencia, de relaciones sociales con amigos (*“algunos están ahora en la cárcel con importantes condenas”*). Lugar de autoafirmación en sus habilidades para proezas y travesuras... puesto que *“era el sheriff”* y muy pronto se hizo con el liderazgo del grupo de amigos del barrio que lo era también del cole. Ante la cultura escolar vivió un fuerte y continuo enfrentamiento que le proporcionaba una gran diversión y que narra como uno de los componentes básicos de su experiencia en aquella edad. Rechazo de las normas, enfrentamientos con el profesorado... Es expulsado temporalmente varias veces pero tiene buenos recuerdos de algunos maestros y maestras. Hace hasta sexto de EGB, curso en que suspende todo (antes no había tenido suspensos) y deja el colegio a los 13 años para irse a trabajar.

Estos recuerdos se basan más en sus proezas personales que en la interiorización del medio escolar como un agente posibilitador de promoción personal y social. En cierto modo se acoge al discurso dominante meritocrático dando a entender que admite la posibilidad de haberse equivocado al rechazar la escuela. Reconoce que los títulos escolares son requisitos para obtener un puesto de trabajo, pero frente a la escuela reivindica *“el saber*

de la calle” que es más real y en el que él se inserta, por lo que se siente orgulloso de cómo es.

No ha tenido un trabajo estable nunca. Antes de casarse trabajó en multitud de lugares durante pequeños periodos de tiempo porque con aquella edad rechazaba la disciplina del trabajo (fabrica de sillas, de pinturas, cerámica, construcción con su hermano...). Después de casarse ha recurrido con frecuencia a las ofertas de trabajo de los Servicios Sociales, Asamblea de Parados, Programas de Solidaridad, Ayuntamiento... donde obtenía algún contrato de seis meses, y, por supuesto, alguna prestación estatal, lo cual puede considerarse como un introducirse en un contexto *“burocrático”*. Hace casi cinco años que tuvo el último empleo formal. Parece que la actividad que más ha ejercido (y con la que más se identifica) es la venta de todo tipo de cosas, incluso cupones de la ONCE que le proporciona su madre que tiene derecho a venderlos, y cuando lo visitamos para esta segunda entrevista la entrada de su casa tiene el aspecto de un *“todo a 100”*.

Martina y Anastasio se conocen de forma casual yendo de ligue una Nochebuena y se casan con 22 años. Empiezan a salir y dice que se impresionó cuando ella le dijo que era estudiante. Y con el dinero que les dan las madres de él y de ella se acaban comprando la casa en que viven actualmente en La Paz y que han reformado. La Paz es su barrio de siempre (de él) y aquí dice que está con su madre, su hermana y sus amigos aunque diga que *“ellos no conviven con nadie nada más que con ellos mismos”*. Forma parte de una peña de fútbol de la que lleva las cuentas y que organiza actividades todos los domingos por la mañana.

De Martina y su familia sabemos poco, pues no ha comparecido en ninguna entrevista y Anastasio no cuenta mucho de ella. Ha hecho la especialidad de Química en FP II y se apunta a todo tipo de cursillos relacionados o no con su titulación. Uno de los cursillos (costura) le trajo un mes de contrato. Pero los trabajos más formales (con contrato de varios meses) que ha tenido los ha obtenido en el *“Programa de Solidaridad”*. En cierta ocasión recurrieron a una estrategia de declarar que él la había abandonado y que estaba en gran necesidad y la contrataron. Después es él quien es contratado en el mismo programa porque dice que ha vuelto con su esposa. Presentan esto como algo frecuente que hay que hacer debido a la enorme necesidad, a la precariedad que obliga a agudizar el ingenio y recurrir a cualquier cosa. Pero la hija nos cuenta que se acaban de comprar un coche, aunque no explica cómo ni cuál.

Al hijo y a la hija los llamaba en la primera entrevista *“mi león”*, *“porque es el rey”*, y *“mi princesa”* *“porque es lo más bonito”*. Y como objetivos edu-

cativos se planteaba “*que sus hijos lleguen a lo más grande*” y ojalá que a la Universidad para lo que él está dispuesto a lo que sea. Y nos pareció entonces que, a pesar de la experiencia académica del padre, lo escolar ocupaba un lugar importante en la estrategia educativa de esta familia. Por eso el cambio de los hijos a un colegio privado concertado, aunque próximo al barrio, que tiene más nivel académico y un público socialmente más alto. Pero aquí se ha producido un notable cambio. El nuevo colegio no ha servido para que hijo e hija mejoren sino que, al contrario, está siendo un claro fracaso.

Lo escolar ha cambiado de signo. La ambigüedad con tonos positivos de la primera entrevista se ha transformado en claro fracaso. La hija dice que no quiere ir a cole, que no le gusta, aunque antes sacara buenas notas. Y el padre asume que ni a ésta ni al hijo les interesa ya el colegio.

Al menos dos dinámicas vemos relacionadas con este cambio. La primera es la propia naturaleza de la institución escolar donde a medida que se sube de nivel va intensificándose la lógica específica de criterios generales de rendimiento, eliminación de consideraciones de tipo personal y afectivo, y mayor vigencia del individualismo, la competitividad y la clasificación (y por tanto la exclusión). La Primaria es un tramo menos exigente, al que es más fácil adaptarse. Pero, a medida que lo escolar se intensifica (ya en la secundaria), es necesario un mayor capital cultural, una mayor preparación familiar que muchas familias de clase educativa baja y en concreto ésta, no tienen. La niña encuentra mucho más difícil la ESO que la EGB.

El segundo aspecto es el choque “*cultural*” (de clase social), la dificultad encontrada de hecho para integrar sujetos con orígenes sociales y sus respectivas trayectorias culturales diferentes. La niña no tiene amigas, y afirma que es discriminada por ser del “polígono”, y cree que esto es fundamental en su fracaso. Dice que pasa los recreos sola comiendo el bocadillo, que nadie quiere trabajar con ella cuando hay que formar equipos. El padre también alude a este trato discriminatorio (la tratan mal en su clase) en el nuevo colegio del que nos dice que no es “*solidario*” como los de su zona en que entienden al alumnado de otra manera y cuando alguien va mal, “*... te cogen entre tos y te suben p’arriba ¿no? Por eso ha tenido ma’ problemas..... digamos, tanto él como ella ¿no?*”.

Pero su discurso va más lejos llegando a afirmar que “*la ESO es una trampa*”. Al fundamentar esta afirmación aporta razones que creemos oportuno sintetizar porque pueden ayudarnos a entender cómo viven estos grupos sociales la experiencia escolar y los efectos que en ellos produce. “*La ESO es una trampa*” porque: a) antes, con la EGB a todo el mundo le daban el

Graduado. Ahora *“te exigen estar dos años más y tú no quieres... y la cosa se complica... y suspenden a todo el mundo, como dicen las estadísticas”*. b) percibe el discurso oficial justificador de la Reforma de que en nuestra sociedad es necesaria una mayor preparación; pero, carente de experiencias y esquemas para asumirlo, reacciona desde sus categorías propias configuradas en su experiencia de vida en contextos populares (racionalidades prácticas). En primer lugar enfrenta a la cultura académica escolar, la cultura del trabajo y de la experiencia. Chicas y chicos deberían poder iniciar un aprendizaje para introducirse en el mundo del trabajo, que, empezando a los 14 años posibilita una profesionalización temprana⁷³. c) cuando el entrevistador (representante del mundo académico) defiende el valor de los estudios, responde afirmando que quiere que sus hijos estudien y sepan...⁷⁴. d) Y apare-

73. A: Entonces pa mí es una trampa, sobreto porque los niños de ahora, la adolescencia que están teniendo no es la misma que antes, antes aspirábamos a ver si encontrábamos algo pa tener cuarenta durillos en el bolsillo ¿no? Y ahora es distinto, ahora se ve de otro aspecto distinto

E: ¿Cómo se ve ahora?

A: Sí, ahora lo ven ellos de otra manera. Que no es tan importante saber, saber coger, vamos, y arreglar un enchufe ¿no? Ahora ellos, bua!, lo importante es que saben leer y escribir, que pueden usar un ordenador..., pueden usar una máquina de escribir ¿no? Entonces, fijate la pila fracaso que puede tener la ESO. Pá mí eso es un engaño. Es totalmente, pero total, total. Que quitan la FP, pue bueno, la gente que no quiera seguir..., pue bueno, que pongan cualquier otro sistema ¿no?, pero sí es que no hay ningún...

E: Después de la ESO, pueden ir a la FP.

A: Pero claro, después de la ESO cuando estás en segundo ¿no?, pasar a tercero..., ahora es obligatorio terminar hasta cuarto, terminar hasta cuarto, con dieciséis años. Cuando antes, con catorce años, yo podía ir a un taller de carpintería, por ejemplo, ¿no?, ahora no, ahora no. Entonces... por eso yo creo que es un engaño, porque yo pa qué quiero tener a una persona, a un niño ¿no? en este caso, a un niño tenerlo hasta con dieciséis años, cuando salga con dieciséis años hasta los dieciocho que es lo aprendiz, cuando lo aprendiz se sabe perfectamente que era cuando se salía de la escuela, digamos a los catorce años, cuando se llegaba a los dieciocho años era un artista, trabajando, el que había tenido la suerte ¿no? Ahora esos dos años se les va al niño, digamos, se le han ido dos años de aprendizaje... (F17:23-24).

74. A: Quiero referirme a la manera..., hombre, a mí me gustaría que siguieran estudiando tó lo ma' posible ¿no?, lo normal, si yo mismo quisiera haber seguido estudiando ¿no? Lo veo ahora ¿no? de otra manera ¿no?, pero que me refiero en ese aspecto no. Porque claro, ahora con dieciséis años, la manera de pensar que tienen la mayoría..., además hay que buscar la estadística, la estadística de la ESO. Yo pá mí eso ha sio un fracaso total. Aunque yo lo puedo aceptar ¿no? Lo acepto

ce otro argumento: la exigencia desproporcionada a los niños⁷⁵. Es hacerles sufrir con algo, la cultura académica, que es inútil y no sirve para la vida. Aquí aparece su concepto (de clase) de infancia-placer⁷⁶.

Ante esta situación quieren responder y resistir al fracaso. Al menos en teoría proclama su deseo de que consigan el éxito en la ESO. Afirma que procura que no falten nunca a clase⁷⁷. Y la madre les ayuda en lo que puede y en concreto ayuda a la hija a preparar el “*examen de ecuaciones*” del que depende que no repita curso. No hay recursos para ir a academias o proporcionar clases particulares. Pero en el fondo parecen resignarse y aceptar que la escuela no va con ellos⁷⁸. Ante los suspensos no regañan ni castigan⁷⁹, pre-

porque yo quiero que sepan mis niños ma' de lo que saben ¿no?, yo quiero que sepan ma' de lo que saben pa, pa no tener problemas, pero.... (F17: 24)

75. A: Entonces yo creo que, bueno, las exigencias que les están haciendo les están sobrellevando una carga escolar muy, muy dura ¿no? Porque, claro, hay que entender que aunque son mozolillos, pero siguen siendo niños ¿no? Pue como siguen siendo niños, hay que dejarle un rato, también, y el ESO, yo pá mí que les están machacando (F17: 24).

76. A: Hombre, yo no sé si son difíciles las asignaturas, ná ma' que lo que yo veo y escucho de los demás padres de donde yo llevo a mis niños, que bueno, que.... algunos ¿no?, no todos, que se tiran desde las cuatro de la tarde, que les dan las diez de la noche y están liaos con deberes...., están.... ¿no me entiendes? Están muy atareados. Entonces, claro, lo que no aceptan muchos padres, porque yo no tengo problema ¿no? en ese aspecto, es de que.... el niño tenga que estar todo el fin de semana machacándose pá... realizar a lo mejor una actividad que luego no se sabe si le va a venir de provecho ¿no? (F17:25).

77. A: Ahora, también te puedo decir una cosa ¿no?, que del calendario escolar que hay, me parece que mi niña ha faltao una vez, no sé por qué, ya no me acuerdo. Ah, sí, que, una vez que fue al teatro y otra vez que fue a Huelva. Y el niño pue las veces, un par de veces, que a lo mejor ha ido al médico. Si tienen cien días lectivos, estos van noventa y nueve. Que puede que digan “ah, no tengo ganas de ir”, pero es igual, aquí se levanta to el mundo a la misma hora. Aquí vamos tos a la escuela. (F17:29).

78. E: A quién le gusta más la escuela, ¿a tu hijo o a tu hija?

A: Yo creo que a ninguno de los dos (risas) Están en lo mismo. Pero que...

E: ¿Quién se lo toma más en serio? Ninguno de los dos se lo toma en serio, o como...

A: Sí, se lo toman en serio a su manera. Pero.... también muchas veces depende del trato que tiene cada uno dentro de su clase... (F17: 28).

79. E: Cuando llegan las notas y veis que vienen los suspensos ¿qué hacéis?

A: Hombre, normalmente lo que queremos es que no vengan ninguno

E: Pero cuando vienen...

A: Digamos que se le regaña, pero en un determinao momento pa que entienda

valeciendo el valor afectivo de que son sus hijos (*"porque como eres mi hijo, estás conmigo, no es perder el tiempo"*). Es decir, aceptan, interiorizan que los bienes escolares no son para ellos, que ellos se quedan fuera o abajo, en la vulnerabilidad y la explotación y *"lo importante es sobrellevar lo que te venga"*. No es la ESO lo que es una trampa para ellos, sino la escuela misma. A pesar de las reformas que solo sirven para ocultar la realidad llevándonos a pensar que son ellas el problema y no la institución misma. La máquina, el aparato, el sistema, reformado o sin reformar, funciona como debe funcionar y estas son sus víctimas, que quedan legitimadas para la exclusión y explotación laboral y social.

El fracaso en la escuela que se impone como dura realidad encaja también con lo que podemos ver en el análisis de las prácticas educativas en esta configuración familiar.

En la entrevista anterior nos pareció que las órdenes eran de tipo personal (que quedan legitimadas por el estatus adulto de quien las da)... se les ordena que se estén quietos en su sitio... se les manda ir a la cama... Si se rechaza una comida se guarda para la noche. Pero no consideran que actúen con severidad y los castigos pueden no cumplirse: *"no salen a la calle. Ellos lo saben, entonces los dejas o no. Porque... la..., tampoco es que estés con un látigo ¿no? Hay veces, hay veces que a lo mejor no los dejas y hay veces que a lo mejor dices bueno, venga, daros una vueltecilla y luego venís otra vez"*. Hay, por tanto, en lo que depende del padre (porque no tenemos referencia de la actitud materna), un sistema de sanciones aleatorio y discontinuo en que las sanciones no se mantienen; y parece no haber normas claras en la casa aunque se diga que se pretende que las haya. No se ha conseguido crear un orden de dominación en que los sujetos lleguen a actuar como deben por interiorización de las normas sino de negociación continua y relaciones de poder.

En cuanto al control de horarios y espacios hay una clara diferenciación entre el hijo y la hija, fundamentada en la diferencia de edad. Por ejemplo: la hija ha de estar en la casa a las 8'30 porque es la hora de cenar y la familia ha de cenar junta, pero el niño puede venir media hora más tarde, a las 9. Por

que no se puede estar haciendo, digamos, perdiendo tanto tiempo en..., si estás haciendo perder tanto tiempo, que no perder tanto tiempo, porque como eres mi hijo estás conmigo, no es perder el tiempo, pero m'estás obligando a que yo te esté exigiendo ¿no?

E: Y le ponéis algún tipo de castigo, de quedarse sin salir o...

A: Normalmente no, normalmente no. (F17: 26).

otro lado, los castigos respecto a la hija son desproporcionados: ella nos comenta que por "*llevar a casa*" tres suspensos sólo le han regañado y menos de lo que ella esperaba, pero que por llegar diez minutos tarde la castigan una semana sin salir. La hija dice que a ella la castigan mucho y que la regañan continuamente, que hay frecuentes tensiones en la casa, por cuestiones de horarios, por el cumplimiento de las obligaciones domésticas, etc.

Quieren asumir el discurso legítimo, ser racionales, hablan de respetar la autonomía y libertad, responsabilizar gradualmente... pero faltan experiencia, saber incorporado... y recursos. Nada de esto está en la línea de formar los requisitos de identidad personal necesarios para la adaptación a la institución escolar y al éxito en ella.

El control de amistades y espacios parece que ni era ni es aún problemático. Tanto el hijo como la hija tienen sus amistades en el barrio y se juntan con ellas en la calle.

Como actividad extraescolar de la hija aparece la práctica del atletismo - iniciada cuando el padre era entrenador-, por la que tiene una gran dedicación. Actualmente, forma parte de un club y entrena todos los días menos fines de semana, siendo el padre el que la lleva y la trae. En cierta ocasión hizo un curso de informática, gratuito, pero que no le gustó nada, manifestando un rechazo hacia las nuevas tecnologías.

Sería necesario disponer de más datos sobre la figura de la madre, conocer sus puntos de vista y sus comportamientos en esta configuración familiar. Pero no estuvo presente en ninguna de las entrevistas, que se realizaron únicamente con el padre. En la última, el entrevistador expresó la opinión de que sería conveniente conocer la perspectiva de la madre, ante lo cual Anastasio se disculpó por su ausencia, pero la entrevistadora de la hija constató que se encontraba en la parte de arriba de la casa.

Según dice el padre, Martina es diferente, tiene estudios, es muy inteligente (con una inteligencia diferente a la de él) y a ella se vinculan decisiones importantes como la del cambio de colegio. A ella se le asignan también las grandes decisiones como la compra de muebles, aparece manteniendo el principio de escasez a la hora de las compras de ropa y juguetes para hija e hijo, ella decide los menús y gestiona el ámbito doméstico. A la madre se vinculan los escasos signos de cultura escrita así como la ayuda a los deberes. Si del padre cabe esperar caprichos y discontinuidad en las sanciones, es posible que la madre, a la que Anastasio se refiere con cierta admiración, pueda representar tendencias hacia un orden doméstico diferente, con normas más generales, más estables, etc.

En cuanto a la distribución de los roles de género destaca una división clara y fuerte en la pareja. Por lo que sabemos, Martina ha estado ligada al mundo laboral de una forma más estable y continua que Anastasio, y actualmente trabaja por las mañanas. Además de la gestión del trabajo reproductivo, realiza la mayoría de las tareas domésticas ayudada por la hija. El padre manifiesta que, ya que está en el paro, hace la compra diaria y también colabora en algo en las tareas domésticas (p. e. en el fregado de los platos, pero la hija nos aclara que cuando es poca cosa, porque cuando es mucho le toca a ella) y en la cocina pero en *“cosas rápidas”*. Es decir *“lo pesado”* y la casa en general son asunto de la mujer. Cree que comprar muebles o comprar la ropa... aunque se hable entre todos, es asunto de la mujer. Lo mismo que llevar la administración o intervenir cuando hijo e hija hacen trastadas o se pelean, no por la asunción de la autoridad familiar, sino por ahorrar esfuerzos en su doble jornada (*“si derraman un danone es la madre la que regaña porque es la que lo tiene que limpiar”* nos dice el padre). Anastasio se mantiene en el ámbito exterior, en la calle: llevando y trayendo al hijo y a la hija al colegio o a las actividades extraescolares, manteniendo las relaciones de vecindad, buscando recursos económicos, y, por supuesto, manteniendo sus actividades de ocio (peña de fútbol). En la relación con la hija e hijo, él ocupa más el tiempo de la broma y el ocio (pasear, jugar...) y la madre asume lo serio... *“reflexionan mejor con ella que conmigo”*. Y entre lo serio, los deberes: ayudar y vigilar en los deberes es tarea de la madre en quien se concentran las escasas muestras de cultura escrita que aparecen: leer libros, pero sobre todo revistas, hacer listas de compras, papeleos...

Pensamos que esta división clara de roles en la pareja se reproduce en la educación de los hijos. La niña se queja de que hace muchas cosas en la casa, que lo que más le gusta a la madre es que haga todas las cosas de la casa sin que ella tenga que insistirle, mientras que el hermano, aunque haga algo (su cama y recoger los trapos), puede levantarse y salirse a la calle y no volver hasta la hora de comer. El padre piensa que es normal que los niños salgan más y vayan más lejos que las niñas⁸⁰ (reproducción de su propia experiencia). La niña aparece visitando los domingos el *“mercadillo”* integrada en un grupo de mujeres: la madre, la abuela y la tía, mientras el hermano

80. A: "... pero ellos sólo normalmente no salen del barrio. Porque tampoco a lo mejor tienen una necesidad ¿no?, cuando tengan la necesidad, pue ya me dirán la necesidad que tengan ¿no? El niño va creciendo, pue el niño..., los niños son... no sé por qué, pero siempre suelen salir ma'..., se van ma' lejos ¿no? que digamos que las niñas ¿no? (F17: 17).

está en la playa con otra tía o con el padre en la peña de fútbol. En la relación de identificación con la madre, no se impone nunca el significado legítimo de la cultura, por ejemplo, la hija no sabe qué estudios tiene la madre (aunque le da clases de matemáticas, es la que más lee en la casa, etc.).

En esta configuración familiar en la que destaca la inestabilidad laboral paterna, la pertenencia de los varones al ámbito externo y su dependencia reproductiva por un lado, y por otro, la actividad laboral materna, el control diferencial de espacios, y las responsabilidades domésticas femeninas, provoca que la hija se muestre en la entrevista muy consciente del valor del trabajo remunerado como fuente de los recursos necesarios para la vida y la independencia, y afirma que es su principal expectativa. Pero de alguna manera, tal vez más débil, llegan el cambio y las nuevas legitimidades: el padre la lleva cada día al pueblo próximo en que hace el atletismo pero no le importaría ir sola "*andando o en bicicleta*"; va sola a comprar al supermercado de la tía que está cerca y está ahorrando para ir a colonias, donde ya fue cuando tenía 9 años.

No tiene grupo de amigas estable. Se relaciona con vecinas y sobre todo con una prima menor que ella. Por ahora nada de chicos. Piensa que las niñas se dedican a traer y llevar chismes (su experiencia de las compañeras del colegio) pero que son más responsables y trabajadoras en el colegio que los niños.

Quiere ser atleta o policía. Independientemente que una aspiración como la de ser policía pueda explicarse como compensación de la niña ante la minusvaloración y la posición de inferioridad que tiene en el colegio e incluso en la familia, se trata de una profesión que tiene un significado para la mujer de superación de estereotipos.

En conclusión pensamos que en esta familia las dinámicas existentes juegan en el sentido de una reproducción de la situación tradicional de la mujer en clases bajas, la disyuntiva de la aceptación del rol tradicional de ama de casa con serias posibilidades de explotación doméstica y laboral en su caso. El fracaso escolar, la carencia de recursos materiales y culturales dificultarán un proyecto de realización de una identidad conforme a los nuevos discursos democráticos e igualitarios sobre la mujer.

IV. IDENTIDADES Y RELACIONES DE GÉNERO. PERMANENCIAS Y CAMBIOS

MAYCA CASARES FERNÁNDEZ, CLAUDIA CIFUENTES MARTÍNEZ Y
ANTONIA CARMONA BRETONES

1. MODELO DE CONFIGURACIÓN FAMILIAR Y REPRODUCCIÓN DE IDENTIDADES DE GÉNERO

Las identidades de género representan la interiorización, más o menos crítica, de la norma, fundamentada en la adscripción de roles y estereotipos sexuales y orientada a la configuración de la propia individualidad.

Nos proponemos analizar aquí cuáles son las dinámicas que se producen en el seno de las configuraciones familiares que contribuyen a la formación de las identidades de género de las generaciones siguientes. Nuestra hipótesis es que, las configuraciones más igualitarias, generarán unas identidades en hijas e hijos menos marcadas por los estereotipos de género y con una conciencia y unos valores más igualitarios. Las más igualitarias serán aquellas en las que el reparto de roles entre los cónyuges sea más equitativo; en las que la mujer tenga un trabajo remunerado fuera de casa; en las que el capital cultural sea superior en la mujer; en las que el capital escolar forme parte de las estrategias de reproducción social de las familias. También pudieran ser más igualitarias aquellas configuraciones familiares recombinadas o separadas, puesto que su experiencia en este ámbito supone un cuestionamiento del matrimonio indisoluble, o aquellas en las que la religión haya perdido protagonismo y se haya sustituido por reuniones de mujeres en asociaciones u otras actividades de reunión y ocio.

En este capítulo analizamos el grado de apoyo que las configuraciones familiares analizadas prestan a las hipótesis mencionadas.

1.1. TRABAJO REMUNERADO DE MADRE Y PADRE

En la mayoría de las configuraciones familiares estudiadas, el trabajo de la mujer no se limita al trabajo reproductivo; normalmente, las condiciones de escasez económica de las familias las obligan a realizar un trabajo remunerado para mantener la economía doméstica.

De hecho, en las configuraciones con una posición económica más favorable (f2, f3, f9, f24, f36, f39), las mujeres no trabajan de forma remunerada y esta condición es vivida por ellas con orgullo, ya que la interpretan como una ventaja de su posición social e insisten en que no trabajan fuera porque no les hace falta. En estas clases populares, para las mujeres, no realizar un trabajo remunerado es una estrategia para diferenciarse de estratos inferiores; por esto, el trabajo no va ligado al discurso feminista, sino que la lucha de clases está por encima de la lucha de género y de la conquista de espacios por parte de las mujeres. Esta misma situación era ya descrita por Veblen en su *Teoría de la Clase Ociosa* (1899) a propósito de la incipiente burguesía de comienzos de la Revolución Industrial donde, el hecho de que las mujeres quedaran enclaustradas en el hogar, era un símbolo de estatus y de éxito social del varón. El discurso de f36 constituye un claro ejemplo del orgullo maniifiesto ante una situación familiar que “permite” que la mujer “se pueda” quedar en casa. Es significativa también la actitud de f3 que, aunque últimamente va una vez por semana a “ayudar” (trabajo remunerado) a un familiar suyo en los trabajos domésticos, destaca que no le hace falta, que es sólo para “sus caprichos”.

En el resto de las configuraciones, como decíamos, la situación económica familiar hace que las mujeres tengan que desempeñar un trabajo remunerado (f4, f6, f7, f10, f11, f20, f33, f52) y, en algunos casos, son ellas las principales responsables del sustento familiar, bien, por haberse convertido en familias monoparentales (f20 -separación-, f52 -viudedad), bien porque el marido, por diversas circunstancias, está inactivo o pasa por periodos de inactividad, lo que implica una disponibilidad de tiempo por parte de los varones que, en algunos casos, conlleva una redistribución de los roles domésticos (f6 -baja por incapacidad-, f47- jubilado).

En los casos restantes, ambos cónyuges trabajan; en unos, la contribución de la mujer a la economía familiar, aunque se realice en condiciones similares a las del varón, queda semantizada como una “ayuda” y no implica un distanciamiento del trabajo reproductivo. Es el caso de la f33 (ella contribuye mediante trabajos agrícolas y/o de confección -fuera o dentro del hogar- o

limpieza, mientras que él trabaja en el campo y, durante algunas temporadas al año, cobra el subsidio de desempleo), de la f52 antes de enviudar y de la f11 (realiza, en casa, trabajos de confección).

F4 y f7 confieren, sin embargo, un valor especial al trabajo remunerado, ya que ambas son familias en las que la vida de la mujer y del marido se realizan de forma muy independiente y el trabajo forma parte de esta autonomía femenina. La definición que hace f7 de su situación familiar es que están separados, pero que comparten la casa. Se trata, prácticamente, de una familia monoparental. En el ámbito económico, la mujer mantiene autonomía y el marido no aporta recursos; es más, ella debe ayudarlo a pagar el taxi con el que trabaja porque él *“se va por ahí y se lo gasta tó”*. F4 es una configuración centrada en las mujeres que excluye a los varones de la vida cotidiana doméstica. El marido es ajeno a la familia con largos e intempestivos horarios de trabajo. La mujer mantiene una independencia en el ámbito productivo, reproductivo y educativo (moral), apoyado en las redes femeninas familiares.

Vemos, por tanto, que en la mayoría de los casos y, tal y como se ha dado históricamente, las mujeres de la clase obrera participan en el mantenimiento material de la familia. Sin embargo, como veremos más adelante, esto no siempre significa un cambio en la estructura patriarcal, ni una redistribución de las tareas domésticas.

Además, los trabajos remunerados más frecuentes para las mujeres de estas configuraciones son la limpieza y la confección, a través de los cuales se continúa perpetuando la tradicional división del trabajo, ya que estos trabajos están asociados a los que las mujeres realizan en el ámbito doméstico y, con frecuencia, son vistos como una prolongación de éste.

1.2. DIVISIÓN DE ROLES ENTRE LOS CÓNYUGES

La división de roles es muy marcada prácticamente en todas las configuraciones estudiadas. Está levemente condicionada por la actividad laboral de los cónyuges, ya que, incluso en los casos en los que se da el trabajo productivo de la mujer y la inactividad laboral del varón, no se producen cambios estructurales: se asumen responsabilidades por el varón en determinados ámbitos (relacionados con el espacio exterior), pero la mujer continúa considerándose la principal responsable de la gestión doméstica. Además, la mayoría de los casos en los que el varón realiza trabajos de mantenimien-

to de las actividades de reproducción, su responsabilidad termina en el momento en el que la mujer llega a la casa, momento en el que, automáticamente, ésta asume su rol tradicional.

En los casos en los que ambos cónyuges trabajan se produce, como ya destacara Ana María Guillén (1997), una tímida modificación del rol femenino tradicional, pero no del masculino. El “aporte” de la mujer a la economía no significa la relajación de las obligaciones con respecto a la reproducción; es más, en algunos casos, la mujer tiene que esforzarse en demostrar que su actividad laboral no afecta al trabajo de enseñanza de los hijos ni al mantenimiento del hogar familiar (f3, f52) o llegar incluso a abandonar la actividad profesional a favor de la asunción del rol materno (f24) o matrimonial (f2, f11, f36).

Para analizar las dinámicas respecto a la división de roles que se producen en las distintas configuraciones familiares, vamos a distinguir entre: configuraciones en las que la mujer asume por completo el rol reproductivo y el varón se limita al productivo, delegando en ella la autoridad para el ejercicio de la gestión doméstica y la educación de los hijos e hijas; y configuraciones en las que el trabajo remunerado de la mujer, unido a una disponibilidad de tiempo por inactividad laboral del marido, provoca una situación que no se ajusta al prototipo de familia tradicional patriarcal y que, aunque de forma indirecta, genera ciertos cambios en la organización familiar.

En el primer caso, en el que se produce una división marcada de roles y espacios vitales (público/privado) situaríamos las configuraciones f2, f3, f4, f7, f9, f11, f24, f33, f36, f39 y f52. Sin embargo, dentro de esta clasificación podemos establecer distintos grados y, aunque los cambios en los roles de género sean lentos, se vislumbran ciertos elementos en algunas configuraciones que las hacen diferenciarse del resto y que podríamos considerar más igualitarias.

Las configuraciones en las que la división de roles se rige por esquemas más tradicionales y patriarcales son: f9, en la que la educación de hijas e hijos “es cosa de mujeres” y donde, en lo referente al trabajo doméstico, ellos “ni quitan ni ponen”; f7, en la que la inactividad de las labores domésticas por parte del marido le lleva a decir a la mujer que “es como un cuadro colgado en la pared”; f3, en la que ella afirma no trabajar fuera de casa porque no ha sido socializada para eso, por lo que se siente bien en el rol que se le ha asignado. Añade a esta justificación que, además, su trabajo está reconocido, porque el marido le da el sueldo para que ella lo administre y ésta interpreta esta práctica como un reconocimiento al trabajo realizado en el hogar¹. El marido no sólo no participa en las tareas domésticas, sino que ella no consi-

dera adecuado que él lo haga; f33, donde el discurso de la mujer muestra el grado de aceptación y naturalización de la subordinación femenina: *"lugar tendrán cuando se casen y su marido mande en ellas"*; y f36, en la que, igualmente, se perpetúan los esquemas androcéntricos con el pleno consentimiento de la parte dominada. La mujer acepta y justifica su posición dentro de la familia, no trabaja fuera porque no le hace falta y porque *"no ha sido educada para trabajar"*, la misma lógica que utiliza para justificar la no colaboración del marido en la gestión doméstica².

F2, f4, f11, f24, f39 y f52 son configuraciones más igualitarias que el resto. Por ejemplo, en f24, f11 y f39 aparece un discurso en el que se intenta dar una

1. A: ...Además no es que sea machista, ni feminista, pero yo creo que, hombre, una mujer que estudie, que merece la pena que esté trabajando, que trabaje. Pero luego a parte, si tú estás pá casar..., pá estar casá, como por ejemplo yo, que no tengo estudios, entonces yo... mi mentalidá, no me mentalizaron pá yo estar casá y fuera de la casa. Yo lo hago con mucho gusto. A veces es que te hartas, y es normal, todos los trabajadores que estén trabajando se hartan del trabajo algún día. Yo lo hago a gusto y yo me siento muy feliz, con llevar el cargo de mi casa, mis cuatro hijos que me ha dao el Señor... Me ha dao cuatro, no quiero má...

M: Ya estuviste harta...

A: Pero te hartas...

M: ... tos los días la misma faena...

A: ... pero luego ya... yo lo veo bien. Y digo, pue hoy voy a limpiar esto a fondo, que tengo ganas, que no, pue lo recoges y... que tampoco está que se va a caer la casa... entonces, la mujer que está trabajando fuera, lo elige...pero yo veo que la mujer tiene que estar en su casa. Yo recuerdo que...hombre, viendo el trabajo que tienen las mujeres reconocío, que no tenemos paga, qué vamos a hacer, pero reconocío... Ellos trabaj... Vosotros trabajáis, por ejemplo, mi marido trabaja y me da a mí el dinero, él trabaja, pero la que lo administra soy yo prácticamente, entonces, la que tiene el dinero soy yo prácticamente, no habiendo trabajao! El que trabaja es él, entonces... Yo lo veo eso pá mí... Que la mujer...

M: Como dicen los niños: esto lo he compraó yo...

A: Hombre, tu trabajo reconocío y el marío que reconozca el trabajo de la mujer... y los niños igual. Nosotros estamos en la casa, no somos esclavas... Pero la mujer en la casa. (f3).

2. F: ... Es que también es según como los educa uno, porque mi marío fue educao a que no ayude, y no ayuda, porque no. Hombre, tampoco tiene tiempo, las cosas como son porque tiene un horario que viene, cuando ha estao aquí trabajando viene mú tarde y si viene a las once de la noche y se va a las siete de la mañana no lo vas a poner- no voy a tener los platos sin fregar pá cuando él llegue los friegue. Pero que hoy en día creo que no se educan los hijos diferentes a las hijas, eso era antes (...) Sí me ayuda; en vacaciones, hombre, si estamos en la playa lo mismo da que él ponga la mesa o la quite o, yo que sé. Mucho no, ya te digo, mucho no porque no,

cierta imagen de equidad, lo que implica al menos un cuestionamiento de las bases que sustentan el patriarcado, si bien, objetivamente, las prácticas no se distancian mucho del modelo tradicional de división roles y la colaboración del marido en las tareas domésticas y de crianza, se semantice siempre como una "ayuda". El varón continúa siendo el principal responsable del sustento material de la familia y ellas del trabajo, y la autoridad continúa estando en manos del varón (por ejemplo, en f24, la expresión "él me deja que yo tome las decisiones" implica que la autoridad se la atribuye al varón). Además, esta leve transformación de los roles parentales coincide con lo observado por Brullet (1995) en su estudio, en el que se destacaba que las actividades de cambio en el rol con tendencia a consolidarse son "actividades relacionadas con la ternura y relaciones lúdicas: cambio de pañales, baño, hacerles gatear, andar..." y la adquisición de bienes y servicios (añade Ana M^a Guilén, 1997). Así, el padre de f11 es un "padrazo": lleva a las niñas al colegio, friega los platos de la cena por la mañana y a veces se mete en la cocina; en f24, Remedios destaca que su marido "le ayuda mucho en casa": cuando las niñas eran pequeñas la ayudaba a cambiarlas y a darles de comer, también ayuda en los deberes de las hijas; en f39, se destaca la responsabilización del marido en todo lo relacionado con la educación de los hijos. Y también en f2.

El concepto de configuración implica que no podemos hablar de factores concretos que nos expliquen la formación de una conciencia más o menos igualitaria en las familias; al contrario, este concepto se centra en una multitud de interdependencias que influyen de maneras diferentes y dependen de circunstancias y momentos diferentes. No obstante, sí nos podemos referir a dinámicas que contribuyen a la formación de unas estructuras familiares más igualitarias. En este caso, queremos desmitificar la idea defendida por muchos autores, entre los que se encuentra Bourdieu, según la cual, el trabajo remunerado de la mujer contribuye a que se genere una conciencia más igualitaria. Hemos visto que esto no es así, pues el trabajo fuera de casa de la mujer no implica una redistribución de los roles, pero además, si nos centramos en las familias de nuestro *corpus empírico* que hemos considera-

porque las costumbres que le han educado en su casa y después casado. Ummm- el marido de mi hermana, la ayuda más porque de maestro se fue a Madrid diez años, entonces ha tenido que acostumbrarse a hacerse sus cosas; no es que sea más apañao o menos en la casa, pero que ha tenido que adaptarse a hacerse su comida, a hacerse y aquí como no, porque siempre ha tenido a su mujer que... pero, vaya cuando estamos de vacaciones me ayuda, un poco! O cuando vamos al campo (f36).

do más igualitarias, sólo tres (f4, f11 y f52) mujeres realizan trabajo remunerado; el resto, f2, f24 y f39 se dedican al trabajo reproductivo en exclusiva. Debemos, pues, buscar explicaciones en otras dinámicas. Por ejemplo, nos ha resultado más aclaratorio el considerar el capital cultural³: en la mayoría de las configuraciones que consideramos más igualitarias existen prácticas de lectura importantes en alguno de los cónyuges.

Una relación más directa se observa entre el modelo de distribución de roles y la producción de identidades de género. Queda patente en esta investigación que las estructuras familiares organizadas de manera más igualitaria influyen en la construcción de los significados que hijas e hijos hacen de los roles de género y aunque, si bien es cierto que la estructura patriarcal está firmemente fijada en el *habitus* de los sujetos y que, por tanto, resulta difícil y lento cambiar las prácticas, sí detectamos en la mayoría de los descendientes de estas familias que, al menos, la conciencia discursiva es más igualitaria, con discursos como reparto equitativo de roles, normalización del trabajo remunerado de la mujer o independencia o convivencia previas al matrimonio (f11, f24, f39).

Una situación diferente es la que se produce en las familias en las cuales se da una inversión de los roles tradicionales, en la que la mujer representa el único (o al menos el más estable) medio para el sustento de la familia, lo que unido a la inactividad laboral del marido que lo obliga a permanecer en casa, deslegitima el dominio del varón basado en su papel de cabeza de familia y principal proveedor material de la misma. Ante esta situación, el varón se ve obligado a asumir parte del trabajo reproductivo, produciéndose, de este modo, una transformación de los roles parentales, pero el cambio no es tan significativo como cabría esperar ante estas circunstancias⁴. En estos casos, la mujer continúa siendo la principal responsable de la gestión doméstica y delega en el varón algunas funciones mantenedoras del orden doméstico pero, como ocurre en el estudio de Brullet (1995), estas funciones se

3. Debido a las características de la muestra el nivel escolar no es variable porque se consideraba uno de los requisitos para la selección de las familias un nivel escolar no superior a los estudios primarios, sin embargo, dentro de esto encontramos una gran variación en la relación que mantienen algunos cónyuges con las formas de cultura escrita.
4. Una excepción la constituye f47, aquí la inactividad laboral del marido (está jubilado) no ha supuesto ningún cambio en la estructura patriarcal, ni en la división de roles, que sigue recayendo sobre figuras femeninas, ya que el trabajo no realizado por la madre, debido a su actividad laboral remunerada, pasa a ser responsabilidad primero de la abuela y, más tarde, de la hija (no de los hijos varones).

intenta que sean las menos connotadas por el dispositivo de feminización, es decir, en relación con el exterior; mientras que la participación en las tareas familiares internas, regulares y continuas es mucho menor. Los varones de estas configuraciones se siguen resistiendo al control y la gestión doméstica. Sí asumen el protagonismo en la educación de sus hijos, ámbito en el que pueden recuperar la autoridad patriarcal, cuestionada con la pérdida de su posición en el ámbito exterior y la exclusividad en el trabajo remunerado. No es casualidad que sea característico de las dos configuraciones que se encuentran en esta situación (f6 y f10) un modelo de relaciones de autoridad que se acerca más al modelo tradicional patriarcal (basadas en la obediencia personal al padre, cabeza de familia) que al modelo disciplinario-normalizador.

Contrariamente a lo que cabría esperar, esta transformación de los roles parentales no da lugar a una producción de identidades más igualitaria, ya que las chicas y chicos de f10, f6 y f47 mantienen un discurso bastante sexista. Es posible que esto se vea influido, entre otras dinámicas, por la actitud paterna que, ante la deslegitimación de su rol tradicional, intente compensar esta situación reafirmando su papel de dominador, inculcando en sus hijos valores fuertemente patriarcales.

1.3. ORDEN FAMILIAR DE IDENTIFICACIONES Y TIEMPO COMPARTIDO ENTRE LOS MIEMBROS DE LA CONFIGURACIÓN FAMILIAR

En la mayoría de las familias estudiadas, el tiempo es compartido en función de la adscripción sexual: las chicas pasan más tiempo con sus madres y los chicos con sus padres. Esto posibilita, entre otras cosas, la transmisión de los saberes que el dispositivo de feminización considera apropiados y necesarios para cada género. Así, a las niñas se les inculcan saberes relacionados con el rol reproductivo, el trabajo doméstico (cocinar, coser, planchar...) y el cuidado de las personas, que se desarrollan en el ámbito privado, mientras que a los chicos se les enseña a ser cuidados y atendidos, a cazar, a pescar, a jugar al fútbol..., actividades estas últimas que normalmente se realizan en el exterior, resituando de esta manera a los dos géneros en la posición que el patriarcado reserva a cada uno de ellos.

A través de estas prácticas, la lógica de la dominación instaaura un orden social en el que las mujeres quedan confinadas al ámbito privado, a la invisibilidad. Idéntica función tienen los llamados “ritos de separación” para los

varones, cuya función, como apuntábamos en el marco teórico, es emancipar al niño respecto a su madre y asegurar su masculinidad progresiva preparándolo para el mundo exterior.

Algunas de las configuraciones estudiadas (f2, f3, f10, f33, f36) representan este modo de construcción de identidades a través del tiempo compartido y el aprendizaje de prácticas diferenciadas según el género. Así, vemos que en f2, la hija aparece acompañando a la madre los domingos al mercadillo y el hijo va al campo con su padre de caza. En f3, el hijo está con su padre en la peña de fútbol y madre e hija hacen juntas aeróbic en casa. Los miembros de f10, reproducen estos mismos esquemas: el padre tiende a identificarse más con los hijos y comparte el ocio con ellos, van al fútbol o de caza (especial predilección muestra por uno de ellos que "*se coge la escopeta... y se la echa y dice: vámonos, y pesa cinco quilos*", mientras que el otro es "*más señorico*", es decir, no representa el prototipo de varón valorado especialmente en estas clases en las que se le concede un valor primordial a la fuerza física y al trabajo manual). La madre intenta inculcar a la hija saberes típicamente femeninos y comparten juntas tiempo de ocio dedicado a estas tareas: costura o repostería. En f33, el hijo ayuda al padre en las tareas agrarias y le acompaña en actividades de caza y pesca; las mujeres permanecen en el hogar en el que se les inculca a las hijas los saberes adecuados para lograr su "*independencia reproductiva*" y se llevan a cabo prácticas religiosas (madre e hijas rezan juntas), que refuerzan el dispositivo de feminización por medio de la inculcación de valores como la sumisión o el respeto, a la vez que constriñen a las mujeres a los confines del hogar: matrimonio y maternidad. En f36, la madre también intenta inculcarle a las hijas saberes considerados adecuados al rol femenino: planchar y cocinar. Hay que tener en cuenta que esta socialización diferencial significa también un capital simbólico que va encaminado a proporcionar valor en el mercado matrimonial (*vide infra*).

En cuanto al orden familiar de identificaciones, en la mayoría de los casos, éste se produce a través de la adscripción sexual: f3, f4, f6, f9, f10, f20 - salvo con una de las tres hijas -, f21, f33, f36 y f39.

En una minoría de casos, sin embargo, hay ciertos elementos de identificación "cruzada": madres/hijos (f7) y padres/hijas (f20, f24). El motivo de la identificación de la madre de f7 con su hijo puede deberse a la carga afectiva depositada en el primer hijo, muy deseado por su madre, por lo que muestra una predilección especial por éste. En consecuencia, la identidad de género construida en función de a la identificación con la madre debería

conllevar la interiorización de estereotipos de género menos marcada y, efectivamente el chico, al menos de forma teórica, adopta un discurso igualitarista: habla del trabajo de la mujer fuera del hogar como un logro importante que han conseguido éstas y de la necesidad de repartirse entre los cónyuges las tareas del hogar, porque ellas no lo pueden llevar todo y acaban teniéndote “*manía*”. En f20, en dos de las tres hijas, la identificación se establece con la madre de forma muy marcada, pero en la tercera (segunda en edad), Sonia, se da una cierta identificación con el padre. Sin embargo, da la impresión de ser una situación buscada expresamente por el padre, quien por las circunstancias familiares se encuentra aislado dentro de la unidad familiar e intenta establecer un lazo a través del trato preferencial de una de sus hijas. Esto provoca un cierto rechazo por parte de las otras dos hermanas y la madre y un tratamiento diferencial por parte de éstas. Parece que un tratamiento y unas expectativas diferenciales influyen en la construcción de identidad y que el efecto de la “profecía que se autocumple” modifica las propias expectativas de Sonia, estando éstas menos marcadas por los estereotipos de género. De hecho, ella quiere estudiar Medicina, mientras que de sus dos hermanas una quiere ser peluquera y la otra maestra. Como apuntábamos en la descripción de las configuraciones, Sonia ejemplifica y contribuye a afianzar la hipótesis de que el orden familiar de identificaciones tiene una enorme importancia en la construcción social de las identidades de género. En f24, aventurábamos la hipótesis de una posible identificación de la hija con el padre en función de una serie de habilidades que ésta había desarrollado (planificación y explotación de recursos, negociación...) y que constituían valores muy apreciados en la profesión del padre.

En estos casos en los que se produce un orden de identificaciones “cruzado”, se configura una identidad de género menos marcada por los estereotipos tradicionales. La interiorización de la norma que representan las identidades de género se ve alterada por la introducción de elementos del grupo opuesto por lo que las identidades se diluyen entre elementos de los dos polos (masculino y femenino).

Por otro lado, hemos observado cómo, en algunos casos, esos procesos de identificación con familiares del mismo género lleva a la formación de redes de mujeres (f4, f10, f20, f47). Las redes de mujeres se forman en dos polos opuestos: cuando se produce una deslegitimación de la familia patriarcal y se considera a los varones como secundarios se forman estas redes de apoyo, “un modelo centrado en la mujer autosuficiente, donde los hombres van y vienen”, apunta Castells; es éste el caso de f4 (el marido juega un papel secundario en una configuración familiar en la que tienen preeminencia

las mujeres y que gira alrededor de un elemento central que es la abuela); o como grupo de resistencia y apoyo ante el abuso de poder o la violencia del varón o varones de la familia. El caso más claro se presenta con f20, en el que la violencia física contra la madre obliga a ésta a abandonar el hogar conyugal con sus tres hijas y en el que se produce una unión muy intensa para superar esa situación. También ocurre con f10 en la que abuela, madre e hija se alían para hacer frente al padre autoritario. En f47 las redes de apoyo se crean para la compatibilización del trabajo productivo y reproductivo.

2. EL DISPOSITIVO DE FEMINIZACIÓN OPERA SOBRE LOS CÓNYUGES

“El dispositivo de feminización ha instrumentalizado a la vez la razón y la fuerza para producir el ‘sexo débil’” (Varela, 1997: 230). A través de este dispositivo se consigue instaurar un orden social cuya característica principal es el predominio masculino y la subordinación femenina. Este sistema se apoya en una serie de pilares que relegan a la mujer a una posición inferior; estos pilares son: la institucionalización del matrimonio cristiano monogámico e indisoluble; la expulsión de las mujeres del trabajo y de los saberes legítimos y tras todo esto, la aceptación de la mujer de esta situación como ‘natural’, a través de *“determinadas técnicas y tecnologías de gobierno, ligadas al ejercicio de poderes concretos y a la constitución de regímenes de verdad”* (Varela, 1997: 10-11).

Nos proponemos estudiar en este apartado cómo, a partir de este proceso de feminización, se configuran las distintas dinámicas familiares.

2.1. MATRIMONIO MONOGÁMICO E INDISOLUBLE

Gayle Rubin (también Varela) sostiene que el matrimonio y la división del trabajo según el género son las raíces del predominio masculino. Ana M^a Guillén (1997: 46), en un artículo sobre roles familiares, abunda sobre esta idea; según esta autora, “las desigualdades se agravan con el matrimonio”. Basa esta afirmación en datos publicados por el Instituto de la Mujer, según los cuales, los varones casados dedican menos tiempo a las tareas domésticas que los varones en general y, sin embargo, con las mujeres casadas ocurre lo contrario: dedican más tiempo a las tareas domésticas con el matrimonio.

El concepto del matrimonio monogámico e indisoluble está íntimamente relacionado con la definición que hace la iglesia católica del matrimonio, a través de la cual, se establece una relación de subordinación y sometimiento de la mujer al marido, vinculando la identidad femenina a la reproducción. Se propugna además, que ésta debe ser la meta principal de la mujer, con lo que se establece un destino de ésta perpetuamente dominado por el varón: se traslada el dominio del padre al del marido, estableciendo un vínculo que se pretende indisoluble para perpetuar la relación de dominación⁵.

Como veremos en las configuraciones familiares, esta concepción del matrimonio aún se conserva y, en muchos casos, constituye un instrumento de dominación. Existen, sin embargo, algunas excepciones: de las familias analizadas, dos de ellas están separadas: una de ellas legalmente (f20) y otra, de hecho ('moralmente'), pues aunque el marido conviva en la misma casa, se consideran separados (f7) y una es madre soltera (f21). El resto de las configuraciones se acogen a los esquemas tradicionales y están constituidas por parejas heterosexuales, casadas y con varios hijos.

Los esquemas se reproducen fielmente en los hijos; un dato importante es que ninguna de las chavalas (o chavales) analizadas cuestionan el matrimonio y todos lo consideran como expectativa vital. Continua ocurriendo, por tanto, lo que observó McRobbie en su investigación con chicas de clase obrera en la Inglaterra de los años '70: la ideología del romance orienta a las chicas hacia el matrimonio, constituyéndose de ese modo en el principal obstáculo para su realización personal.

Ni siquiera en los casos en los que se produce una ruptura de la familia tradicional patriarcal se descartan el matrimonio y la descendencia como objetivo biográfico aunque, en algunos casos, quizás pierde algo de fuerza ante las trayectorias familiares, pero se sigue considerando un ideal y se potencia. Es el caso por ejemplo de f20, quien mantiene durante catorce años un matrimonio que ella califica de "*pesadilla*" (aunque ella gozaba de autonomía económica), pues la violencia y los malos tratos eran la tónica dominante en la vida familiar. Ahora, su postura ante el matrimonio es más crítica y prefiere "*estar sola que mal acompañada*". Sin embargo, no consigue despojarse de la ideología que le ha sido inculcada a través del dispositivo de

5. D: y como bulla no les corre, porque ya una vez que te casas eso es ya pá siempre (...).

D: Como yo tampoco he estao acostumbrá a eso que no dejo a mis niñas que se vayan y vengán tarde. Lugar tendrán cuando se casen ya y que su mario mande en ellas, y que se arreglen con ellos, pero mientras que esté yo mandando, no (f33)

feminización y transmite a la hija valores que potencian el matrimonio. De hecho, la hija no cuestiona el matrimonio; ha comenzado a establecer relaciones con un chico, circunstancia que su madre aprueba porque es "*de muy buena familia*". El mercado matrimonial sigue considerándose, por tanto, el dispositivo central por el que se producen los intercambios simbólicos que constituyen el fundamento del orden social. En f7, aunque la situación de hecho es de separación conyugal, el hijo se muestra de acuerdo con el matrimonio y lo acepta como expectativa vital. Es posible que esta actitud se derive de su intensa identificación con la madre cuya principal aspiración era casarse y tener hijos (de hecho cuando se casa dice no estar enamorada, pero pensó que "*tal vez con el tiempo...*"). Hay que destacar que para las mujeres de clase obrera sin capital cultural, el matrimonio y los hijos se convierten en el proyecto biográfico más importante a través del cual intentan realizarse como personas. A ello se suma, en este caso concreto, el aspecto físico de esta mujer que, aquejada por una minusvalía visible -que le ha comportado situaciones de marginación y exclusión social-, confiere al acceso al matrimonio aún más importancia.

En otros dos casos (f4 y f21), ante la trayectoria vital de las mujeres, se le resta importancia a la institución del matrimonio, pero no así a la responsabilidad maternal, que adquiere una mayor preeminencia. Por diversas circunstancias (f4 por crecer en una familia que deslegitima el patriarcado y f21 por haberse visto obligada a vivir lejos de la madre y no existir la figura paterna), ambas chicas le confieren una importancia relevante al ejercicio de la maternidad y hablan de la responsabilidad de la madre (y no de matrimonio) como único requisito para el ejercicio de dicha maternidad.

Para las mujeres (sin capital escolar ni económico), el matrimonio constituye un medio propicio para adquirir un estatus social y, consecuentemente, deben mantenerse sumisas al modelo de subordinación que conlleva la institución del matrimonio para conservar ese vínculo. En unos casos, existe una dependencia económica que afianza la dominación; pero, sin embargo, en un considerable número de configuraciones familiares, el acceso al trabajo de las mujeres comporta su total autonomía económica (f4, f6, f7, f10, f20), lo que demuestra la fuerza de la estructura porque, en la mayoría de estas situaciones, no se cuestiona el patriarcado ni la institución matrimonial y se acepta la relación de subordinación que comporta el matrimonio.

El vínculo matrimonial continúa constituyendo un elemento central en la reproducción del capital simbólico. Ya hemos visto cómo, en la mayoría de las familias, se inculcan una serie de saberes a las chicas destinados a pro-

porcionarle valor en el mercado matrimonial. Este aprendizaje va dirigido a fomentar en las chicas su competencia reproductiva, mientras que en los chicos se tiende a fomentar su competencia productiva (en varios casos los chicos comienzan a trabajar o se les apoya para que trabajen a una edad temprana (f3, el primo de f4, f6, f7, f33). Pero el capital escolar también constituye, en algunos casos, capital simbólico valorado por el mercado matrimonial de manera que, en ocasiones, los estudios se erigen en un vehículo para la promoción social a través de matrimonio antes que del trabajo (f33, f47).

2.2. RELIGIOSIDAD

Las prácticas religiosas refuerzan el dispositivo de feminización en la medida en que la iglesia católica proclama una serie de valores morales dirigidos especialmente a las mujeres que suponen el sometimiento de la mujer al marido y el enclaustramiento de ésta en la casa. El ideal de la *'perfecta casa cristiana'* supone una serie de prácticas para las mujeres (servicio al marido, control espacial 'hasta que la muerte los separe') y una serie de valores morales (sumisión, respeto y obediencia). Además, concede una importancia primordial a la reproducción, único fin de las relaciones sexuales y del matrimonio, atribuyéndole a la mujer la responsabilidad en todas las tareas reproductivas de ello derivadas.

Dentro de esta lógica, podríamos suponer que las configuraciones familiares con unos criterios religiosos más firmes sean las que siguen más fielmente el modelo patriarcal tradicional. La religión adquiere un protagonismo importante en f4 (pertenecen a la Iglesia Evangélica y la contactación con ellos se hizo a través del pastor), f20 (la hija hace promesas al "Señor" y la madre va a darle "gracias a Dios" por las cosas buenas que le pasan), f21 (socializada en el seno de instituciones religiosas), f24 (se conocen en un centro cristiano y van a misa los domingos) f33 (configuración extremadamente tradicional en la que la religión cobra un papel fundamental en la organización de las relaciones familiares), f47 (padre e hijo han sido monaguillos) y f52 (proviene del medio rural donde la religión tiene un papel muy importante). Sin embargo, nuestros análisis no nos permiten establecer conclusiones claras: si bien, las dos familias con la estructura quizás más patriarcal y tradicional de nuestro corpus empírico (f33 y f47) mantienen firmes prácticas y creencias religiosas que claramente influyen en el modelo de configuración familiar y en las prácticas, dentro de este grupo, también encontramos tres configuraciones que hemos considerado más igualitarias (f4,

f24 y f52), lo que muestra que existen otras dinámicas que interactúan con esta y contrarrestan su influencia en la configuración de la estructura familiar. El dispositivo de feminización ha adquirido fuerza por sí mismo y puede actuar al margen de la religión que originariamente contribuyó a su diseño.

2.3. ESTUDIOS/ TRABAJO REMUNERADO DE LA MADRE

Ya hemos establecido que, aunque la mayoría de las mujeres de las configuraciones familiares analizadas tengan un trabajo remunerado, este hecho no ha producido un impacto importante en el reparto equitativo de los roles domésticos.

En muchos casos, el trabajo de las mujeres fuera de casa sigue considerándose secundario y está supeditado al cumplimiento de la labor reproductiva. Varias de las mujeres estudiadas han dejado de trabajar con el matrimonio o cuando han tenido hijos (f2, f3, f11, f24, f33, f36 y f52). Además, en dos de los casos se produce una oposición y una desvalorización sistemática de los maridos a la actividad laboral fuera del hogar de sus esposas (f3 y f52).

Esta situación coincide con la lógica de la dominación por la que los esquemas androcéntricos se imponen a las dominadas a través de una serie de prácticas y creencias universalmente compartidas que son reconocidas y aceptadas por éstas, considerándolas como naturales. Es por ello que la transgresión de esta norma es vivida por las mujeres con un sentimiento de culpabilidad, por lo que trata de redimirse intensificando el tiempo de trabajo dentro del hogar, de manera que no pueda ser culpada (por otros o por sí misma) de abandonar sus obligaciones.

La formación de la mujer se considera la otra vía a través de la cual se podría producir un cambio en las estructuras patriarcales. En la medida en que aumenta la escolarización de la mujer, aumentan su sentido de su propio valor y sus expectativas laborales –no sólo por el discurso meritocrático dominante, sino también porque la inversión en tiempo y en esfuerzo para obtener un título supone una inversión emocional que dificulta el encierro doméstico, lo que supone una serie de cambios en la estructura familiar-. Para nuestra investigación, buscábamos familias de clase educativa baja, con lo que son pocas las familias en las que vamos a encontrar un nivel de estudios superior a la escolaridad obligatoria. Tan sólo en f17, la mujer, Martina, posee estudios (de FPPII) superiores a los del marido. En este caso, el marido reconoce su admiración por este rasgo de su esposa aunque argumenta que

él tiene “*el saber de la calle*” que es el válido para salir adelante en su contexto. También podemos hablar de casos en los que se observa un mayor capital cultural en las mujeres, como en f9, en donde ella estuvo preparándose el acceso a la Universidad de mayores de veinticinco años, y f11 y f36 en que ellas son muy aficionadas a la lectura. F11 constituye un caso especial porque a las prácticas de lectura de la madre se une una cierta conciencia feminista - feminismo práctico -. En este caso, la conjunción de ambos fenómenos produce un modelo de configuración familiar más igualitario. En las otras dos configuraciones familiares señaladas, aunque no se observan cambios importantes en la estructura familiar, las mujeres ocupan una posición relevante dentro de la configuración familiar, se expresan en público, sus opiniones son respetadas y su autoestima se ve reforzada por la seguridad que esa posesión de capital cultural les confiere.

Cuando se produce la situación inversa, es decir, que el capital cultural del marido es mayor, este hecho refuerza las estructuras androcéntricas y la sumisión de la mujer. F24 y f10 son ejemplos claros de ello. El marido de f10 ha estudiado Auxiliar Administrativo de Banca y censura el derecho de expresión de su mujer. Aunque f24 no la hemos considerado dentro de las configuraciones más patriarcales, sí hemos detectado en su discurso una cierta sumisión en función de la superioridad cultural del varón: “*porque mi marido le gusta muchísimo leer, lee mucho, entonces es una persona bastante culta. Yo, como no me gusta leer, me gustan más las labores, pues les puedo ayudar menos*”.

Para comprender cómo opera la producción de las identidades de género, intentamos encontrar tendencias generales que relacionen el modelo de configuración familiar con la construcción de unas identidades más o menos generizadas en las hijas e hijos de estas familias. Uno de los modos con el que podemos abordar su estudio es a través del análisis de las expectativas académicas y laborales de los chicos y las chicas. Observamos en este punto que las chicas con unas expectativas laborales de mayor entidad -que se reflejan en carreras universitarias de ciclo largo con un cierto prestigio: Derecho o Empresariales (f3), Bacterióloga o Física (f9), Traducción e Interpretación (f24) y Ciencias Ambientales (f36)- son hijas de madres que se dedican únicamente al trabajo reproductivo en el hogar. En la búsqueda de dinámicas que contribuyan a explicar este hecho, encontramos un amplio esfuerzo por parte de las madres para que las hijas no reproduzcan sus mismas condiciones de vida. Pero hemos visto que, precisamente, estas mujeres no cuestionan su posición dentro de la familia, sino todo lo contrario. Así, llegamos a un aspecto que apuntábamos anteriormente y que puede ser qui-

zás más explicativo: las familias en las que la mujer no trabaja fuera de casa coinciden en nuestro estudio con las que tienen mayores ingresos. Por tanto, es probable que un nivel más alto de expectativas sea consecuencia de mayores posibilidades objetivas y económicas de promoción social. Coincide, además, que las madres de f9 y f36 tienen un nivel cultural superior a la media de las familias estudiadas. Su mayor disponibilidad de tiempo les permite, estudiar y dedicar tiempo a la lectura.

Este hecho contradice la hipótesis de Bourdieu, según la cual, “las hijas de madres que trabajan tienen unas aspiraciones profesionales más elevadas y sienten menor adhesión al modelo tradicional de la condición femenina”. Es más, nos encontramos con casos de chicas que, conscientes de la carga que supone en sus madres (trabajadoras remuneradas) la doble jornada, relativizan el trabajo a realizar y consideran como expectativa biográfica más deseable la posibilidad de dedicarse solamente al trabajo reproductivo. Ello es producto de la observación de las condiciones tan duras en las que se realiza el trabajo de las madres, trabajo no cualificado, al cual han de dedicarle muchas horas a cambio de una compensación económica exigua. Es este el caso de la hija de f4⁶, que sólo considera la posibilidad de realizar trabajo remunerado en el caso de que consiga una titulación universitaria que le permita un trabajo con unas condiciones laborales aceptables y que le compense económicamente. Lo mismo sucede con f10 que, a pesar de las presiones familiares para que haga unos estudios “*con salida*”, no tiene del todo claro que el trabajo sea su forma de promoción social: “*le gustaría trabajar, aunque sea un poquillo [...] para salir de casa*”.

Esta reflexión nos ilustra sobre el riesgo de establecer generalizaciones. Hay una clara diferencia entre tener como referencia una madre con un trabajo cualificado, satisfactorio, socialmente reconocido y valorado y una madre con un trabajo duro, poco satisfactorio e infravalorado socialmente.

Si las expectativas de trabajo no proporcionan una ruptura en la reproducción de las jerarquías laborales y sociales, en las clases populares con escasos recursos económicos, es difícil que se asocie la promoción social de

6. N: ¿Yo? Es mejor no trabajar, estar en tu casa y... Es mejor ¿no? To el mundo prefiere no trabajar... Pero... según, si... me he sacao alguna carrera y eso, también me gustaría ejercerla ¿no? Según... No sé...

E: ¿Piensas que se trabaja más fuera de casa que dentro de casa?

N: Según qué trabajo. Porque, por ejemplo, un maestro, un médico no trabaja como una ama de casa, trabaja más una ama de casa. Pero a lo mejor una que limpia en la calle o uno que vende en un puesto, esos trabajan mucho. Pero los otros no. (f4h).

las mujeres de clase educativa baja respecto al género sobre la base de una inserción en el mercado laboral, sino todo lo contrario: la promoción social se encamina a la realización única y exclusiva del trabajo reproductivo, lo que se asienta en el mercado matrimonial.

2.4. DIVISIÓN DE ESPACIOS PÚBLICOS/ PRIVADOS

El dispositivo de feminización establece la división entre espacios públicos y privados, atribuyendo a los varones el monopolio de todas las actividades oficiales, públicas y de representación y minimizando la presencia de las mujeres, relegándolas a los espacios privados, confinándolas al interior del hogar.

La antropóloga Michelle Z. Rosaldo (1974) defiende que la subordinación de las mujeres es consecuencia, precisamente, de la división entre los espacios públicos y privados (o domésticos). Las mujeres ocupan la esfera doméstica, donde se dedican al cuidado de la familia y de la casa. Los varones ocupan la esfera pública, que es donde se realizan las actividades relacionadas con la economía y la política. Consecuentemente, sólo cuando los varones se impliquen en la esfera doméstica y las mujeres participen de la esfera pública se conseguirá avanzar hacia la equidad.

La división sexual del trabajo entre actividad productiva y actividad reproductiva es representativa de esta división social de espacios puesto que, por norma general, la actividad laboral del varón se sitúa en el mundo exterior y las mujeres que realizan exclusivamente trabajo reproductivo quedan recluidas en el ámbito doméstico. Son varias las configuraciones que presentan una radical división de espacios basada en la división del trabajo: en f2, f3, f9, f11, f24, f36 y f39, los maridos trabajan fuera y ellas permanecen en casa; es más, en f2 y f36, ellos pasan temporadas, más o menos largas, fuera del hogar por motivos laborales y regresan a casa sólo los fines de semana. Aunque obvio, resulta importante destacar el hecho de que, por supuesto, ninguna de las mujeres estudiadas que trabajan fuera de casa pueden permitirse un trabajo de estas características, lo que significa una prueba más de que el acceso al trabajo remunerado de la mujer no supone por sí sólo y en estas clases sociales un cambio importante en la división tradicional de roles y que se continúan atribuyendo responsabilidades diferenciales a varones y mujeres.

Pero la división de espacios se plasma también en otros ámbitos, por ejemplo el ocio. A menudo, la misma naturaleza de las actividades de ocio

propicia que se lleven a cabo en ámbitos diferenciados: la caza, la pesca, las peñas de fútbol (f3, f6, f10, f52) son actividades realizadas por los varones de las familias (a menudo se realizan conjuntamente padres e hijos); mientras, el ocio femenino se desarrolla frecuentemente en el ámbito doméstico (costura, televisión, lectura). Es representativo el caso de f3 porque una misma actividad, la bicicleta, constituye un símbolo de cómo los esquemas androcéntricos son legitimados por las prácticas: él sale a pasear en bicicleta y ella permanece en casa porque *"le gusta más la ciclostatic que hacer los kilómetros fuera de casa"*⁷.

El *habitus* confiere naturalidad a estas prácticas. No obstante, nos encontramos con algún caso de mujeres que cuestionan los esquemas dominantes y se resisten a permanecer recluidas en el ámbito doméstico. Esta actitud la encontramos en mujeres con autonomía económica (aunque no todas las que trabajan fuera adoptan la misma postura): f7, a quien le agobia estar en casa y busca todo tipo de ocupaciones en el exterior: cursillos, asociaciones, etc.; f4, cuya especial configuración familiar le confiere a la mujer una gran autonomía en todos los ámbitos, quedando deslegitimada la tradicional división de espacios. Esta imagen materna ocupando espacios no tradicionales para las mujeres tiene repercusiones en la construcción de la identidad de género de los hijos: en f7 detectamos una conciencia discursiva igualitaria; y en f4 podemos detectar algunos elementos de cambio en las prácticas relativas a los usos de tiempo y espacio: le gusta salir hasta tarde con sus amistades, le gustan las motos, etc. (aunque, debido a sus expectativas laborales -afirma que no le importaría dedicarse al servicio doméstico-, no la hemos considerado dentro del grupo de chicas y chicos con una identidad menos generizada).

2.5. SOCIALIZACIÓN DIFERENCIAL: GRADO DE EXIGENCIA, CONTROL Y SANCIÓN SEGÚN EL GÉNERO

Con una socialización diferencial, chicas y chicos interiorizan una serie de pautas y hábitos de comportamiento diferentes según su sexo. De este

7. M: Sí, porque antes no tenían bicicletas..., como yo... no tengo bicicleta..., pero yo me llevo una... ¿Quién quiere venir? Bueno, hoy que vaya la Eva, mañana voy yo. Entonces yo cojo la bicicleta del que no viene. Aquí tos tienen bicicleta menos el padre.
 A: Y la madre...
 M: Y la madre, pero ella no quiere..., darse paseos no quiere, ella quiere la "ciclostatic" (f3).

modo, la adscripción sexual se configura en uno de los principales referentes para la construcción de la propia identidad. El que los progenitores mantengan unos esquemas de percepción y valoración androcéntricos influirá en el trato que le den al menor (dependiendo de que sea varón o mujer) y, consecuentemente, en las percepciones y valoraciones de éste, en definitiva, en la construcción de su identidad de género y su percepción de las diferencias con respecto al otro género. Los humanos aprenden a comportarse como se espera que mujeres y varones lo hagan en sus sociedades.

Básicamente, hemos encontrado tres ámbitos en los que se muestra un grado diferente de exigencia en hijos e hijas adolescentes dependiendo del sexo⁸. En todos ellos, las mujeres resultan seriamente perjudicadas: exigencias materiales, exigencias morales y consumo.

Cuando en la familia hay hijas e hijos, las exigencias de ayuda en las tareas domésticas son siempre mucho más notorias para las chicas que para los chicos. Aunque, en la mayoría de los casos, se intente disfrazar bajo un supuesto tratamiento igualitario, la realidad es que ellas deben asumir las obligaciones que se priorizan con el dispositivo de feminización, asumiendo la responsabilidad en las tareas domésticas y el cuidado de los hombres. Este tratamiento diferencial choca con el discurso dominante, por lo que, a menudo, se buscan por parte de los padres discursos que justifiquen las diferencias: f6, f7 y f33 justifican la no ayuda de los hijos varones sobre la base de la actividad laboral que éstos realizan; f2 y f10, porque los chicos son más pequeños (los hijos de f10 son pequeños para entrar en la cocina, pero no para coger una escopeta cuando se van de caza); f52 justifica la ayuda de su hija en que en el futuro, cuando esté casada, sepa llevar la casa; f3 lo achaca a las personalidades diferentes de sus hijos, no a diferencias de género.

Las exigencias morales se basan, según Bourdieu, en la acumulación de capital simbólico. Cuando la adquisición de capital simbólico y capital social constituyen una forma importante de acumulación, las mujeres son unos va-

8. Los primeros años de vida parecen ser aun más importantes en la construcción de las identidades. Oakley (1974) resume las prácticas discriminatorias de madres y padres en: el lenguaje y los calificativos con que se trata a chicas (guapa, linda, buena) y chicos (fuerte, valiente, listo); juguetes diferentes que contribuyen a canalizar sus gustos y actividades, juguetes blandos y adornos para la casa y el cuerpo a las chicas y juguetes prácticos, lógicos y agresivos para los chicos: mecanos, pistolas...; formas de vestirles, peinarles, siendo mayor la atención dedicada a las chicas en estos aspectos y chicos y chicas son entrenados para actividades diferentes. Generalmente, las chicas en actividades relacionadas con la casa y los chicos con el exterior.

lores que hay que mantener a salvo de la ofensa. Así, cuando el beneficio simbólico de una alianza depende del valor simbólico de los objetos de intercambio (reputación y, en especial, la castidad de las mujeres disponibles), el honor es una forma de interés en sentido estricto. Esto, unido a la tradicional división de espacios, se convierte nuevamente en un arma de dominación ya que, convertida la mujer en un objeto de intercambio, se utiliza para obtener sumisión y mantener a la mujer fuera del “peligroso” mundo exterior. Todo ello se traduce en un exagerado celo en el control de espacios de las chicas, mientras que con los varones se da una mayor flexibilidad; es más, a menudo se les incita a salir y a ocupar los espacios propios de lo masculino (por ejemplo, en el discurso del padre de f3 se manifiesta extrañeza porque el hijo salga tan poco). Las configuraciones en las que este control con respecto a las chicas es más fuerte son f2 (“una mujer no tiene nada que hacer a altas horas de las noche”), f3, f6, f10, f17, f21, f33, f36 (los horarios de vuelta son estrictos y los espacios limitados de forma que los padres puedan ejercer un tipo de control indirecto favorecido por las amplias redes relacionales que poseen) y f47. Lo que sucede en estos casos es que las chicas interiorizan el discurso paterno/materno y presentan sus limitadas prácticas en el ámbito exterior como apetencias personales (“yo estoy más a gusto con mis libros”-f10-, “está muy lejos, es muy peligroso el camino, el ambiente está cargado”-f33-, “mi padre tiene razón, ¿qué hace una niña sola a altas horas de la noche?”-f2-, “no me gusta salir mucho”-f3-).

La adquisición de bienes de consumo también opera a favor de los varones. Es frecuente que las peticiones (y concesiones) de los chicos sean de mayor valor económico y que, además, se busque potenciar sus habilidades o relaciones con el exterior (ropa deportiva, ordenador, moto); mientras que con las chicas se trabaja sobre su identidad femenina: ropa y adornos personales acaparan las inversiones que los progenitores realizan en ellas.

3. EL DISPOSITIVO DE FEMINIZACIÓN OPERA SOBRE HIJAS E HIJOS

El dispositivo de feminización que opera no sólo a través de la socialización familiar, sino a través de los valores imperantes en una sociedad estructurada según criterios patriarcales, ejerce su efecto sobre la construcción de la identidad del alumnado de secundaria. No obstante, los cambios operados en nuestra sociedad que afectan a la distribución de roles y el calado de las ideas feministas que, como hemos visto, han tenido una influen-

cia limitada en las familias analizadas, pueden surtir un efecto mayor en la generación siguiente. Los procesos de socialización se difuminan y diferentes agentes tienen un papel activo en la socialización del menor: familia, escuela, medios de comunicación y redes ejercen influencia sobre la construcción de la identidad. Si bien aún podemos considerar la familia como principal agente de socialización, el resto de los agentes ejercerán una influencia importante. En la construcción de su identidad de género, el niño, por tanto, está sometido a influencias diversas y, a veces, contradictorias. Así, aunque éste sea educado en una familia con valores muy patriarcales, se encontrará con que el discurso legítimo dominante en la sociedad es el igualitario, con que a través de la escuela se le transmiten una serie de valores (al menos teóricos) no sexistas (la coeducación constituye uno de los temas transversales de la LOGSE) o puede conocer a través de las redes o los medios de comunicación nuevas estructuras familiares o nuevos modelos de relación entre los géneros.

A través de las entrevistas realizadas con las chicas y chicos, pretendemos analizar cómo se resuelve esta dialéctica y qué influencias se producen en la construcción de la identidad de género, así como detectar los cambios que se producen en las/los chicas/os con respecto a sus familias de origen.

3.1 EXPECTATIVAS VITALES Y PROFESIONALES

La institución del matrimonio sigue manteniendo total vigencia en nuestra sociedad y especialmente en la clase obrera donde, además, constituye un medio privilegiado para adquirir una posición social. Ninguna de las chicas y los chicos entrevistados cuestiona el matrimonio, apareciendo éste y la maternidad como principales expectativas vitales.

Existen, sin embargo, algunos indicios de cambio y, aunque las bases permanezcan inalteradas, encontramos, por ejemplo, en algunos discursos, el reclamo de una convivencia previa al matrimonio (f9h, f11h, f24h, f36h), hecho que para la generación de sus progenitores era impensable. También, junto al discurso resignado de la inevitabilidad del trabajo reproductivo y de la doble jornada femenina (f4h⁹, f21h, f10h), encontramos un discurso más

9. N: “es verdad, cuando ya te casas te dedicas a tu marido y a tu casa, a hacer las cosas de tu casa, pero siempre es lo mismo, luego tienes niños...luego, cuando eres vieja tienes nietos, y luego te mueres” (f4h).

positivo y más concienciado que aboga por la repartición equitativa de las tareas domésticas (f7h, f9h, f11h, f24h, f36h, f39h).

Si continuamos indagando en sus expectativas observamos que, mientras que en los chicos es impensable un futuro que no pase por su inserción en el mundo laboral (varios de ellos compatibilizan la actividad laboral con los estudios: f9h y F47h), algunas chicas se plantean la posibilidad de no realizar trabajo remunerado y dedicarse a las labores reproductivas en exclusiva: f2h, f3h, f4h, f33h. Tan sólo una de las entrevistadas trabaja de forma remunerada (f4h) y, además, lo hace en el servicio doméstico. El resto tienen más o menos interiorizada la idea de los estudios y el trabajo como medio de promoción social; algunas, incluso lo plantean como necesidad de independencia femenina (f20h y f21h).

El discurso más común es plantearse el trabajo como una continuidad lógica de sus estudios. No obstante, aquí hay que destacar la tendencia generalizada de las chicas a elegir los estudios más feminizados: maestra (especialmente *"de niños pequeños"*) es la profesión que más se repite entre las chicas entrevistadas, aparecen también otras profesiones típicamente femeninas: administrativa, peluquera. Es interesante el caso de f3h que, aunque aparentemente opte por una carrera diferente, de mayor prestigio que el resto (Empresariales o Derecho), en realidad, está pensando en un trabajo de tipo administrativo: *"llevar papeles"*. Esta elección de las chicas hacia profesiones más feminizadas que constituyen una extensión de su rol tradicional (una expresión de f20h resume muy bien este hecho: ella quiere trabajar en *"algo de cuidar a alguien"*) la sitúa Bourdieu "a través de una experiencia de un orden social 'sexualmente' ordenado y los llamamientos explícitos al orden que les dirigen sus padres, sus profesores y sus discípulos, dotados a su vez de principios de visión adquiridos en unas experiencias semejantes del mundo, las chicas asimilan, bajo forma de esquemas de percepción y de estimación difícilmente accesibles a la conciencia, los principios de la división dominante que les llevan a considerar normal, o incluso natural, el orden social tal cual es y a anticipar de algún modo su destino, rechazando las ramas o las carreras de las que están en cualquier caso excluidas, precipitándose hacia aquellas a las que, en cualquier caso, están destinadas" (2000:118). En esta línea, los chicos entrevistados se adaptan en sus orientaciones académicas a los estereotipos tradicionales: estudios de tipo científico o tecnológico; mientras que sólo dos de las chicas entrevistadas optan por carreras de ciencias (f9h y f36h). Es interesante detenerse en la construcción de la identidad de género de estas chicas que rompen con los estereotipos

tradicionales en la elección de estudios y han de desenvolverse en un espacio predominantemente masculino. Comprobamos en estas chicas cómo se produce una acentuación, más o menos consciente, de las características consideradas femeninas: les gustan la ropa y los perfumes, manifiestan el deseo de casarse y tener hijos. Compartimos la explicación que, de esta actitud, nos aporta Martín Casares (1997): constituye un mecanismo de compensación ante la ruptura de modelos.

3.2. RELIGIOSIDAD

Como ya se ha dicho, la religiosidad constituye una fuente de valores de tipo patriarcal-tradicional y la familiaridad con sus principios y sus prácticas, por tanto, tiene influencia en los procesos de construcción de las identidades. Efectivamente, comprobamos que la mayoría de las chicas y chicos para los que la religión supone un elemento importante en su biografía, mantienen un discurso y unas prácticas bastante estereotipadas por el género. Es el caso de f20h (hace promesas “*al Señor*” para que se cumplan sus deseos), f21h (socializada en instituciones religiosas), f33h (prácticas religiosas conjuntas con su madre y hermanas en el ámbito doméstico), f47h (es monaguillo) y f4h (la religión es un elemento central en su familia). Es característica común de estas chicas y chicos la importancia que conceden al matrimonio y a la familia como ámbito prioritario de desarrollo, la asimilación no crítica de los roles tradicionales, unas expectativas profesionales estereotipadas, etc.

F11h y f24h constituyen las excepciones porque, aunque confieren importancia a la religión, presentan discursos más igualitarios que el resto. Ello puede ser debido a que no le confieren excesiva importancia y supeditan sus “*obligaciones religiosas*” a la realización de otras actividades (f11h no va a catequesis porque le coincide con el inglés, y a f24h “*le gustaría ir más a misa*”, pero en la práctica no va) y/o al tipo de configuración familiar en el que se encuentran insertas, que ya hemos definido como igualitaria.

3.3. USOS DIFERENCIALES TIEMPO Y ESPACIO

En el apartado anterior, comprobamos cómo las exigencias y el grado de control de los progenitores con respecto a sus hijas e hijos se establecía de manera diferencial y, en aras de la salvaguarda de las virtudes morales, se

llevaba a cabo un control más estricto sobre las chicas que sobre los chicos. Veíamos también cómo la interiorización de la norma llevaba a las chicas a semantizar esta limitación de espacios cómo gustos personales (f2h f3h, f10h, f33h, f36h).

Pero, además, los estereotipos de género y el dispositivo de feminización dictan el tipo de actividades "*más apropiadas*" para cada género, lo que se refleja principalmente en el uso del tiempo libre y las actividades de ocio. Es recurrente en las chicas el pasar su tiempo libre viendo tiendas de ropa (f3h, f9h, f11h, f20h) o el que se desarrolle en gran parte en el ámbito doméstico (f3h hace aeróbic en casa con su madre, f10h prefiere quedarse en casa con su libros y escribir cosas en su agenda, f36h escribe una "*especie de novela*", lee y le gusta pasar el tiempo ordenando sus cosas). Todo lo contrario que los chicos que "*paran poco en casa*" y sus actividades de ocio pasan principalmente por la práctica de algún deporte (excepto F7 que simultanea varias actividades de ocio: radio, campamentos, ludoteca, salidas con los amigos..., pero siempre en el ámbito público).

La construcción de identidades de género más o menos marcadas tiene que ver, entre otras cosas, con la reproducción de los estereotipos en los usos de tiempo y espacio. Si seleccionamos a las chicas con una conciencia discursiva más igualitaria comprobamos que o bien entre sus actividades de ocio están las prácticas deportivas (f9h, f11h) o bien el ámbito exterior se constituye en el espacio principal preferido para desarrollar sus actividades de ocio (f24h).

3.4. CONCIENCIA DISCURSIVA VERSUS CONCIENCIA PRÁCTICA

A la hora de analizar la producción de identidades de género y de detectar los posibles cambios es pertinente establecer una diferencia entre conciencia discursiva y conciencia práctica; la primera, se refleja en el discurso y, la segunda, en las prácticas. Si bien no podemos considerar que un cambio se ha producido totalmente hasta que éste no quede fijado en las prácticas de los sujetos, estaríamos cometiendo un error si obviáramos los cambios en la conciencia discursiva, ya que éstos suponen un cuestionamiento de las bases en las que se sustenta la estructura actual, el patriarcado, y un paso previo para alcanzar el cambio a nivel de las prácticas. Por tanto, hemos considerado también la conciencia discursiva a la hora de establecer distinciones entre identidades más o menos marcadas por el género, aunque teniendo siempre en cuenta que a veces las conductas en el plano ideal no se corresponden con las conductas en el plano real (es claro en f7h y f39h).

Hecha esta salvedad, hemos considerado como representantes del discurso más igualitarista a f7h, f9h, f11h, f24h, f39h. Éstas coinciden en considerar a varones y mujeres en un plano de igualdad en distintos ámbitos, tanto en la distribución de los roles domésticos como en el plano laboral. Otra característica de este grupo es que abogan por una convivencia prematrimonial. Esta postura podría suponer un cuestionamiento de la institución del matrimonio. Pero, por otro lado, (hipótesis que nos parece más plausible) también podría tratarse de una estrategia para afianzar y garantizar el matrimonio para toda la vida, evitando en lo posible la “caída” en el divorcio.

El desarrollo de esta conciencia más igualitaria se constituye a través de la relación entre el modelo de configuración familiar y la producción de identidades de género: hijas e hijos nacidos en configuraciones familiares más igualitarias construyen una identidad de género menos generizada. Pero, además, hemos encontrado una dinámica común en algunas de estas configuraciones familiares que, sin duda, contribuye a la producción de una identidad de género más igualitaria: en tres de estas familias (f7, f9, f11), las madres son miembros de una Asociación de Mujeres. En estos casos, los valores feministas, intrínsecos a este tipo de asociaciones, pueden no ser incorporados por las mujeres a sus prácticas diarias, pero sí a su discurso, que es transmitido a los hijos. Las otras dos configuraciones, f24 y f39, tienen en común un padre con un capital cultural superior a la media del resto de las configuraciones. Este mayor capital cultural les lleva a adoptar de forma más coherente el discurso dominante de igualdad de géneros y, como dice Harding, a “no expresar abiertamente el sexismo” (1996: 105).

Continuando con esta línea de distinción entre chicas y chicos que presentan una conciencia más igualitaria o una conciencia más sexista, nos reafirmamos en la idea de que el trabajo remunerado femenino en las clases populares no tiene repercusiones claras y directas en la formación de una conciencia más igualitaria. De hecho, del grupo que hemos considerado más igualitario, la mayoría de las madres no realiza trabajo remunerado (f9, f24, f39), f11 realiza trabajo remunerado pero en casa y supeditado a las obligaciones reproductivas y f7 es la única que realiza trabajo exterior remunerado. Esta relación es aún más clara si nos fijamos en aquellos y aquellas que hemos considerado con una identidad de género más estereotipada y un discurso más sexista; éstos son: f20h, f33h, f47h, f10h. Todas las madres en estas configuraciones trabajan. Son dinámicas diferentes las que confluyen en la explicación de esta conciencia (práctica y discursiva) menos igualitaria:

– Situación económica inestable (f20, f33, f47): unas condiciones económi-

cas precarias acusan más los efectos de los intentos de conseguir la igualdad para las mujeres, los varones se sienten más amenazados e inseguros, por ejemplo, lo pasan peor si tienen que pagar pensiones a sus ex-esposas (Harding, 1996: 105) o sufren en mayor medida los costes del divorcio.

- Procedencia del mundo rural (f20, f33): aquí, a la lentitud de los cambios propia de la clase obrera se le une la lentitud de los cambios del tradicional y cerrado mundo rural.
- Padres autoritarios que se encuentran deslegitimados en su papel de principales proveedores materiales de la familia y que basan su autoridad en el ejercicio del poder sobre el resto de los miembros de la familia (f6, f10 y f47).

4. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS INTERGENERACIONALES.

4.1. INDICIOS DE PERSISTENCIA Y DESLEGITIMACIÓN DEL PATRIARCADO

A lo largo de este capítulo, se ha puesto de manifiesto que los cambios en la estructura patriarcal son más lentos de lo que se nos hace creer desde la visión androcéntrica dominante, que argumenta que el movimiento feminista ha dejado de tener sentido, ya que han desaparecido las desigualdades -formales- entre los géneros. Si bien es verdad que no se puede considerar nuestro *corpus empírico* como un referente único que se pueda generalizar a la totalidad de la sociedad, es muy ilustrativo comprobar que las bases tradicionales en las que se apoya la dominación masculina siguen teniendo vigencia y, además, que se continúa reproduciendo en las generaciones venideras.

A pesar de lo que acabamos de decir, sí hemos de mencionar ciertos elementos de cambio, sin perder de vista la distinción que hacíamos en el apartado anterior entre conciencia discursiva y conciencia práctica, ya que una cosa es el discurso igualitario y, otra, que esta ideología consiga plasmarse en la práctica.

4.1.1. ESQUEMAS EMERGENTES

A continuación enumeramos los cambios que hemos detectado en el discurso y en las prácticas de las chicas y chicos que suponen una evolución con respecto a generaciones anteriores en el camino hacia la equidad:

- Convivencia prematrimonial o periodo de independencia antes del matrimonio (f9h, f11h, f24h, f36h)
- Defensa del discurso dominante sobre el reparto equitativo de las tareas domésticas (f7h, f9h, f11h, f24h, f39h)
- Elección, por parte de las chicas, de carreras tradicionalmente masculinas (f9, f17) o no feminizadas (f36)
- Necesidad de independencia económica conseguida a través del trabajo (f20, f21, f11).
- Reivindicación de un uso igualitario de tiempos y espacios (f4h, f24h, f11h, f39h)
- Uso de innovaciones tecnológicas por parte de las mujeres (f9, f10, f11, f24, f36)
- Práctica, por parte de las mujeres, de actividades tradicionalmente masculinas: deporte competitivo (f3h, f9h, f11h, f17h), salidas (f4h, f11h, f24h), trabajo remunerado (f4)
- Priorización del ámbito académico o profesional sobre el familiar: f3h, f9h, f11h, f21h.
- Conciencia crítica y reivindicativa (f2h, f9h, f11h)

4.1.2. SABERES DISCRIMINATORIOS INCORPORADOS EN LOS DISCURSOS

La violencia simbólica resulta un instrumento eficaz para legitimar la inferioridad femenina. Hemos podido comprobar cómo las mismas mujeres incorporan en sus discursos saberes e ideas que forman parte del pretendido saber popular y que, con la legitimidad que otorga la ciencia, se constituyen en prejuicios contra las mismas mujeres, de manera que ellas mismas interiorizan que son inferiores y colaboran en su propia dominación. El “conocimiento” se constituye, así, en un arma para la legitimación del patriarcado.

En la mayoría de los casos, estos discursos surgen como respuesta a una contradicción detectada por los sujetos entre el discurso formal de la igualdad de géneros y sus prácticas: las entrevistadas y entrevistados son conscientes de que llevan a cabo prácticas sexistas e intentan autojustificarse y dotar de legitimidad a estas prácticas. De este modo, la violencia simbólica se constituye en un importante obstáculo para el cambio.

El uso de saberes discriminatorios se hace recurrente en aspectos como la justificación de exigencias diferenciales en las responsabilidades domésticas (f3, f6, f33, f52), la justificación de la división de roles a través de la socialización (f36, f39), la justificación de la no realización de trabajo remunerado femenino (f3) o el recurso a la mayor peligrosidad en el ambiente para las mujeres para justificar un mayor control sobre éstas (f2, f24, f10, f36).

4.1.3. PRESENCIA DEL DISCURSO FEMINISTA Y SUS REPERCUSIONES

La imagen y los estereotipos negativos creados alrededor de la figura de la mujer feminista (“poco femenina, agresiva, mal parecida” son calificativos que a menudo oímos), a través de procesos de violencia simbólica, hacen que el movimiento feminista aparezca poco atractivo a los ojos de las mismas mujeres y fomenta una predisposición a rebelarse contra la etiqueta de feminista. La presencia de un discurso feminista resulta aún más difícil en mujeres con escaso capital cultural y no conscientes de la dominación.

Aún así, el calado de las ideas feministas tiene una trascendencia importante, al menos al nivel de la igualdad formal y de los discursos, de forma que, en la mayoría de las configuraciones estudiadas, el discurso formal igualitario hace acto de presencia en algún momento. De ellas, sólo una, f20, se considera “*muy feminista*” (por ello, o más probablemente a raíz de este hecho, acude a un Centro de la Mujer para que la ayuden con la separación), habla de la necesidad de autosuficiencia femenina y critica la sumisión femenina al ejercicio del poder de los varones. También el discurso de f11 está plagado de ideas que podríamos insertar dentro de la ideología feminista: necesidad de un espacio propio para la mujer, el trabajo remunerado como forma de realización y de independencia, etc. Ambas se podrían encuadrar, dentro del denominado “feminismo práctico”, característico de las mujeres de clase obrera. Con esta denominación, nos referimos a mujeres que, incluso sin reconocer esa etiqueta (caso de f11) ni tener una conciencia clara de oponerse al patriarcado, llevan a cabo la lucha por la equidad en sus prácticas cotidianas.

Otra forma de participación en las ideas feministas se hace a través de las Asociaciones de Mujeres. F7, f9 y f11 son miembros de Asociaciones de Mujeres. F11 participa además en grupos de animación a la lectura y asiste a charlas sobre la autoestima de la mujer.

A lo largo de esta investigación, hemos podido comprobar cómo cualquiera de estas formas de feminismo del que participan las mujeres, de forma más o menos consciente, tiene repercusiones, al menos a nivel discursivo, que son transmitidas en forma de valores a las siguientes generaciones. Como resultado, las hijas e hijos de estas mujeres construyen un discurso y llevan a cabo unas prácticas más igualitarias (ver discursos de f7h, f9h, f11h).

V. LAS ALUMNAS ANTE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

ANTONIA CARMONA BRETONES, MAYCA CASARES FERNÁNDEZ Y
CLAUDIA CIFUENTES MARTÍNEZ

1. CONFIGURACIONES FAMILIARES Y ÉXITO ACADÉMICO.

La hipótesis general de la que partimos plantea que el éxito escolar es más probable que se produzca allí donde haya una familiaridad cotidiana con las técnicas escriturales, donde haya una familiaridad con el mundo escolar y los comportamientos que éste exige, donde las prácticas educativas estén más basadas en el desarrollo del autodominio que en la obediencia puntual a órdenes concretas, donde se desarrollen mediante el recurso a un diálogo constante con referencia a las normas generales que han de regir los comportamientos, donde las sanciones pongan más énfasis en la intención de la acción que en las consecuencias materiales de la misma. Este tipo de prácticas educativas serán más comunes en familias con unas determinadas condiciones de existencia y estrategias de reproducción social: familias en las que existan condiciones de estabilidad y seguridad que posibiliten una relación previsora con el porvenir, en las que el autodominio y la constancia sean cualidades posibles y necesarias, en las que el capital escolar sea un elemento central de las estrategias de reproducción,... Ahora bien, como veremos a continuación en el análisis de las configuraciones familiares, esas características pueden ser muy variadas (en función del capital escolar disponible, de las distintas relaciones con el entorno, de las particulares economías de intercambio afectivo,...). En cualquier caso, analizamos, siguiendo a Lahire, el rendimiento escolar como producto de la relación entre el tipo de relaciones que genera la configuración familiar y el tipo de relaciones imperante en el universo escolar, para ver qué tipo de rasgos de las configuraciones fami-

liares se adecuan al tipo de relaciones sociales que se dan en el universo escolar.

En la anterior investigación aparecieron, sin embargo, claras diferencias de género en cuanto al éxito académico, interpretado éste, como el resultado de la aplicación de los criterios de excelencia manejados por el profesorado a sus alumnos y alumnas: limpieza, orden, sumisión a reglas impersonales, ... ¿Podemos hablar de la existencia de un “isomorfismo” entre esos criterios y los resultados de la interiorización de las responsabilidades domésticas que, sobre todo a chicas, se imponen en sus ámbitos familiares? ¿Puede contribuir este isomorfismo a explicarnos esas diferencias de género en cuanto al rendimiento académico? ¿Se adaptan mejor las chicas que los chicos a los criterios de excelencia escolar manejados por la institución?

Para clarificar estos interrogantes, en este capítulo, procederemos a analizar, tomando como referencia las configuraciones familiares analizadas, las formas familiares de cultura escrita en estrecha relación con el orden familiar de identificaciones; el sistema de sanciones y las formas de autoridad familiar, profundizando en el tipo de sanciones, la continuidad en su aplicación y las condiciones de posibilidad de las prácticas disciplinarias; los modos familiares de inversión educativa; la interiorización o no de las responsabilidades, tanto domésticas como académicas, por parte de los chicos y las chicas; las semantizaciones en torno al éxito académico de las chicas y las percepciones de ellos y ellas, las expectativas y la elección de estudios, la reproducción de los estereotipos de género, la competitividad que se establece entre el grupo de iguales; la relación con las innovaciones tecnológicas (en particular, la relación de las chicas con los ordenadores) y la interrelación entre las expectativas profesionales y vitales.

1.1. FORMAS FAMILIARES DE CULTURA ESCRITA.

El discurso escrito no es simplemente la transcripción del oral, sino que supone el manejo de unas técnicas que transforman de manera significativa la propia estructuración del razonamiento y la relación consigo mismas de las personas.

La escritura permite un control simbólico sobre el lenguaje que utiliza, sobre la forma de sus razonamientos, sobre el espacio y el tiempo y, simultáneamente, facilita su planificación y su organización. Por ello, es fundamental considerar todas las escrituras domésticas cotidianas: recetas, listas de la

compra, agendas de teléfonos, listas de cosas que hay que hacer, cualquier forma de contabilidad doméstica,...

Junto a ellas, prestaremos atención a todos los actos de lectura y escritura conjuntas de los padres con los hijos que pueden formar parte de la economía de intercambio afectivo entre ellos.

1.1.1. ESCRITURAS DOMÉSTICAS COTIDIANAS Y PRÁCTICAS DE LECTURA.

Nueve de estas familias manifiestan alguna forma de escritura doméstica en sus quehaceres cotidianos. Así lo encontramos en f7 (la madre cursa numerosas solicitudes), f9 (el padre se ocupa de la contabilidad de la carpintería), f10 (prácticas de contabilidad doméstica), f11 (almanaque donde se apuntan las cosas que hay que realizar, contabilidad doméstica), f17 (la madre hace listas de la compra y se ocupa del papeleo), f24, f36, f39 y f52 (en todas ellas se hacen listas de la compra).

En f4, f7, f9, f10, f11, f17, f24, f36, f39, f47 y f52, las prácticas de lectura son muy comunes. Cabe destacar que, en las anteriores configuraciones familiares en las que se realizan prácticas escriturales domésticas, se llevan a cabo también prácticas de lectura habituales.

Hemos detectado que se fomenta aún más el éxito académico si el familiar que “gusta de la lectura” es aquel con el cual se identifica el chico o chica en cuestión. Esto es lo que ocurre en la f4, en la que Noelia se identifica con la abuela, que es la que consigue inculcar a los nietos el gusto por esta práctica; en la f7, en la que Alejandro se identifica con la madre, que fundó una asociación de mujeres de la cual recibe mucha información, etc; además, actualmente está preparándose las oposiciones para camarera de planta de hospital, para lo que se ha comprado los libros necesarios; en la f9, en la que nos encontramos exactamente con el mismo caso que en f4; en la f10, si bien Alejandra parece identificarse con la madre, está muy influenciada por el padre (pues es éste el que más tiempo pasa con ella), cuyas prácticas de lectura son cotidianas; en la f17, en la que la identificación se produce con la madre quien, además de haber hecho la especialidad de Química en E.P. II, se apunta a todo tipo de cursillos y lee libros y revistas; en la f24, donde Nieves se identifica con su padre, que es el que lee todos los días el periódico y el que ha pedido a su hija que le genere una base de datos para archivar los numerosos libros que posee; en la f33, en la que Linda se identifica con su hermana mayor: desea realizar los mismos estudios que ella, le pregunta, le con-

sulta y atiende a sus recomendaciones de esfuerzo y perseverancia (su hermana mayor es el familiar que presenta una mayor afición por la lectura, además de representar los valores culturales y escolares); en la f36, en la que la identificación es hija – madre, representando ésta el gusto por la lectura; en la f39, en la que Antonio se identifica con el padre, que tiene fama de ser un “gran lector”; en la f47, Filomeno se identifica también con su padre, que es el miembro de la familia cuyas prácticas de lectura son habituales (está coleccionando las obras completas de fauna de Félix Rodríguez de la Fuente, de la cual se siente muy orgulloso); y en la f52, en la que se produce una identificación entre la hija y la madre, quien manifiesta que la lectura ha sido una de sus grandes aficiones.

Generalmente, el criterio sobre el que se sustenta el orden identificatorio es el género, si bien no es exclusivo, pues éste puede ser también el orden de nacimiento o la proximidad física. Así, hemos visto cómo en f3, f4, f6, f9, f10, f17, f21, f33 y f39 el orden de identificaciones está fundamentado en la adscripción sexual. Sin embargo, en otras configuraciones familiares el criterio de identificación no es éste: en f7, es el hijo primogénito el que se identifica con la madre y, en f24 es Nieves la que se identifica con el padre. En ambos casos, el criterio es el orden de nacimiento (son los primogénitos de sus respectivas familias).

1.1.2. ESCOLARIZACIÓN TARDÍA.

Entre los entrevistados, hay varios que han estado estudiando en el sistema de enseñanza reglada tiempo después de haber abandonado sus estudios. Esta inversión en una “escolaridad tardía” indica una valoración positiva de la cultura escolar, su incorporación como capital simbólico en la unidad familiar, una confianza en ella como estrategia de reproducción social, una relación más intensa con las prácticas de cultura escrita y un acercamiento a lo que son los requerimientos del medio escolar. En f7, f9 (aunque, en este caso, se quedó en un intento), f10, f11 y f36 nos encontramos con una escolarización tardía por parte de los padres. En los cuatro casos, lo importante no sólo es tener más opciones para acceder a mejores trabajos, sino el hecho de adquirir una ‘cultura’. Conceden un valor simbólico a los estudios, basado en la idea de que éstos aportan una educación, en el sentido de “*buenas maneras*”, de “*saber estar*”, de “*saber comportarse*”, de “*saber expresarse correctamente*” y de aumentar el “*respeto social*”.

¿Qué efecto ha tenido esta escolarización tardía en los resultados acadé-

micos de sus descendientes? Excepto en f36, en la que el éxito de Gabriela no es claro (suspendió un curso y este año le han quedado dos asignaturas para septiembre), en todas las demás configuraciones familiares, los resultados académicos son excelentes: Alejandro, de la f7, ha aprobado todo el curso de 2° de Electrónica (FPII) con algunos sobresalientes; Rocío, de la f9, ha sacado 3° de E.S.O. con todo sobresalientes; Alejandra, de la f10, todo sobresalientes; María Angustias, de la f11, todo sobresalientes.

En cuanto a la madre de f17, ya hemos comentado que no cesa de hacer cursillos, estén relacionados o no con su especialidad (química). Sin embargo, la situación escolar de sus hijos se aproxima peligrosamente al fracaso: el mayor, que tiene 15 años, ha repetido 2° de ESO y a la hija, de 13 años, le han quedado tres asignaturas en 1° de ESO. Tenemos que tener presente que, en este caso, este fracaso está inducido por la situación de vulnerabilidad social que sufre esta familia, además de por las prácticas e interdependencias existentes entre los miembros de esta configuración.

1.2. INCULCACIÓN EN LOS HIJOS DEL DISCURSO MERITOCRÁTICO.

Los padres jugarán un papel esencial en la orientación tanto académica como profesional de sus hijos. Hemos encontrado que en todas las familias, pero por motivaciones enormemente diversas, se intenta inculcar en los hijos la importancia que tiene la formación académica en sus vidas. Esto ratifica la hipótesis anteriormente recogida, según la cual, el éxito escolar en las familias sin capital cultural de partida está condicionado por la centralidad que ocupen las credenciales educativas en sus estrategias de reproducción social. Podemos clasificar en tres amplios grupos las distintas motivaciones antes mencionadas:

- en el primer grupo, tendríamos aquellas configuraciones familiares en las que hay una fuerte interiorización del discurso meritocrático y que, por tanto, consideran que es fundamental tener una “*carrera*” para acceder a un “*buen trabajo*”. Es el caso de los padres de f2, quienes piensan que, “*hoy en día, sin una carrera, no se va a ningún sitio*”, f3, f6, f7 (si bien, también creen que es necesario contar con redes relacionales), f9, f24 (los padres desean que sus hijos “*hagan una carrera y se coloquen*”), f36 (“*si no tienes una carrera, no puedes entrar; aunque seas enchufao, es importante una carrera*”), f39 (“*unos buenos estudios, garantizan un buen trabajo*”) y f47

(limitado al caso de los chicos).

- en el segundo grupo, están aquellas familias que no sólo asumen el discurso meritocrático, sino que también conceden un valor simbólico-moral a los estudios. Éstas son: f4 ("*respeto social*"), f10 ("*buenas maneras, saber estar*"), f11 ("*tener estudios da otra calidad a las personas*"; esta misma madre, nos manifiesta que "*se queda embobá cuando está ante una persona con estudios*"), f17 (el padre quiere que sus "*hijos lleguen a lo más alto*", para lo cual es fundamental el paso por la Universidad porque procura respeto social), f20 (para la madre, "*con unos buenos estudios, no sólo se trabaja menos y se gana más, sino que suponen poder hablar con gente de cualquier nivel educativo sin quedar en vergüenza*") y f52 (la madre concede más valor a los estudios por sí mismos que a la titulación obtenida).
- por último, nos encontramos con aquellas configuraciones que buscan en la posesión de unos estudios, elevar el capital cultural, sobre todo de sus hijas, para "revalorizarlas" ante el mercado matrimonial. Este es el caso de la f33 y de la f47, aplicado sólo a su hija.

Cabe destacar que los tres modelos motivacionales mencionados se han mostrado igualmente favorables al éxito escolar, no presentándose diferencias (tomando aisladamente este elemento) en cuanto a si los motivos de la transmisión de la centralidad de la escuela son acceder a un buen empleo, elevar el capital cultural-simbólico o, "simplemente", una revalorización de cara al mercado matrimonial.

1.3. SISTEMA DE SANCIONES Y FORMAS DE AUTORIDAD FAMILIAR.

Lo fundamental no es tanto el grado de control sobre hijas e hijos, como la forma en que se ejerce la autoridad. La escuela es un mundo de dominación racional, burocrática, en donde la obediencia a la regla y las sanciones son siempre diferidas en el tiempo. Por tanto, chicas y chicos estarán más adaptados a este universo en la medida en que haya una homología entre el ejercicio de la autoridad en la escuela y en la familia. Por el contrario, en familias donde la autoridad esté basada en la obediencia a una persona y donde las sanciones sean inmediatas, se acostumbrarán a una forma de autoridad absolutamente distinta a la escolar: la acción pedagógica tendrá más problemas en hacer que el alumnado acepte esa autoridad.

La mayoría de las configuraciones familiares analizadas presentan características de los modelos patriarcal-popular y disciplinario-normalizador, si bien unas se aproximan más a un modelo y, otras al otro. F2, f1 1, f20 y f24 son configuraciones familiares, realmente, muy próximas al modelo disciplinario-normalizador. F3, f4, f7, f39 y f52 son configuraciones familiares en transición, aunque se acercan al polo disciplinario-normalizador. F6, f9, f10 y f17 son también configuraciones familiares en transición, pero están más próximas al polo patriarcal-popular. Por último, f33, f36 y f47 constituyen claros ejemplos de modelos de autoridad patriarcal-popular. Pues bien, como podemos apreciar, este elemento, considerado aisladamente, no es explicativo del éxito escolar. Es necesario vincularlo con otras dinámicas.

Por otra parte, hemos encontrado que el recurso al principio de escasez (propio del modelo patriarcal-popular) está muy extendido, incluso en aquellas configuraciones muy próximas al modelo disciplinario-normalizador (f2, f1 1, f20 y f24) y en todas las que están en transición (f3, f4, f7, f39 y f52) y que se aproximan a él.

1.3.1. TIPO DE SANCIONES, CONTINUIDAD EN SU APLICACIÓN Y CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE LAS PRÁCTICAS DISCIPLINARIAS.

Un sistema de sanciones firme y continuado acaba conformando una estructura de derechos y deberes donde los deberes de los hijos se hallan supeditados al cumplimiento de las normas establecidas por los padres. Este sistema requiere que las normas de funcionamiento se hagan explícitas: si no se cumplen las reglas, se es sancionado. Las sanciones se mantienen, no se pueden negociar ni el tipo de sanción ni el momento de su aplicación.

En f3, f7, f9, f10, f17, f24 y f36 las sanciones son puntuales, los castigos ejemplares y el sistema de sanciones es discontinuo y no mantenido. En f10 llega hasta los castigos físicos ("*pero sin matar a nadie*"); en f17, además de la discontinuidad en el sistema de sanciones, los castigos son desproporcionados: la hija dice que por llevar tres suspensos sólo le han regañado y menos de lo que ella esperaba, pero por llegar diez minutos tarde la castigan una semana sin salir; y, en f24, los recortes de ocio se pueden negociar (Nieves solicitó y obtuvo un "aplazamiento" en su prohibición de salir para un fin de semana que a ella no le interfiriera en sus planes). En f7 y en f9, se recurre a las amenazas, que se van haciendo menos eficaces a medida que los hijos conocen las posibilidades de su cumplimiento efectivo (en ambos casos, las madres comentan cómo los hijos se ríen porque saben que, al fi-

nal, no se les “*hace nada*”). Este tipo de sanciones debiera ser claramente desfavorable al éxito escolar, pues se aleja de los requerimientos de la institución escolar. Sin embargo, f3, f7, f9, f10 y f24 presentan excelentes resultados académicos, por lo que tal vez se ha sustituido por unas estrategias de negociación y un sistema de control indirecto (a través de redes familiares y de amistad). F2, f6, f11, f20 y f33 tienen un sistema de sanciones caracterizado por su mantenimiento y continuidad. En todos estos casos, las sanciones suelen ser recortes de ocio (salidas) y supresión de bienes materiales. F4, f36, f39 y f52 sostienen la innecesariedad de las sanciones, pues los hijos han interiorizado perfectamente las normas disciplinarias.

En cuanto a las condiciones de posibilidad de estas prácticas disciplinarias, como veremos a continuación, el tiempo disponible está, en estas configuraciones familiares de clase educativa baja, estrechamente relacionado con el género. Por eso, vamos a diferenciar el tiempo de las mujeres y el tiempo de los hombres.

1.3.1.1. EL TIEMPO DE LAS MUJERES.

Como vimos en el capítulo anterior, la mayoría de las mujeres entrevistadas realizan, además del trabajo reproductivo, un trabajo productivo, por lo que el tiempo del cual disponen es reducido.

Excepciones a esta indisponibilidad de tiempo son las constituidas por las mujeres de f2, f3, f9, f24, f36 y f39, dedicadas exclusivamente al trabajo reproductivo, lo cual viven con “*orgullo*”, pues las hace distinguirse de aquellas a quienes las condiciones de escasez económica las obliga a buscarse trabajos remunerados, normalmente descualificados, infravalorados y mal pagados.

El trabajo remunerado de estas mujeres no tiene repercusiones negativas sobre el rendimiento académico de hijas e hijos, por lo que, este elemento, no puede considerarse de manera aislada. Sin embargo, sí es necesario destacar que, en las configuraciones familiares en las que las mujeres tienen un trabajo remunerado se reparten, aunque sea mínimamente, las tareas, delegándose más responsabilidades en los hijos. Y, como veremos, este último aspecto sí se ha revelado propiciatorio del éxito escolar.

1.3.1.2. EL TIEMPO DE LOS VARONES.

Contrariamente a lo que suele pensarse, no todos los varones de estas configuraciones familiares desempeñan un trabajo productivo continuado.

De estos casos tenemos: f6 (después de casarse, consigue una plaza en el hospital en el que trabaja su mujer, pero hace pocos años obtuvo la baja permanente por problemas de salud; desde entonces, percibe una pensión por invalidez), f10 (ha estado en paro algunas temporadas), f20 (alcohólico que nunca trabajó), f33 (no ha tenido trabajo fijo: trabaja en el campo y realiza "apaños" seis meses al año. Durante los otros seis meses, cobra el paro), f17 (sólo tiene algunos contratos temporales); y f47 (actualmente, como está jubilado, sólo hace alguna que otra "chapuza").

Los demás varones de estas configuraciones familiares desempeñan un trabajo productivo estable y continuado: f2, f3, f4, f7, f11, f24, f36, f39 y f52 (antes de fallecer).

1.3.1.3. EL TIEMPO DE LAS PAREJAS.

Por último, veamos qué ocurre en aquellas configuraciones familiares en las que ambos cónyuges desarrollan un trabajo remunerado. En nuestro *corpus empírico*, hemos detectado los siguientes casos: f4, f7, f10 (actualmente), f11 y f33 (seis meses al año). Aunque en el primero de estos casos tenemos a Noelia, que suspendió 4° de E.S.O. (tanto ella como sus padres atribuyeron el tropiezo a su grupo de iguales), en los otros cuatro casos, hay éxito académico. Es necesario resaltar que la disponibilidad o no de tiempo, ha de unirse el contenido y función que se da a ese tiempo compartido: se emplea tanto en establecer un sistema de dominación como en la 'transmisión' de valores favorables al éxito escolar o en vigilar y/o ayudar en la realización de las tareas académicas

Debemos englobar aquí a las configuraciones familiares monoparentales en las que el único cónyuge también realiza un trabajo productivo (además del reproductivo): f20 y f52. Las hijas de ambas familias también presentan un buen rendimiento académico.

1.4. MODOS FAMILIARES DE INVERSIÓN EDUCATIVA.

Una carencia de capital cultural puede ser compensada por una fuerte inversión de tiempo, esfuerzo y recursos materiales en la escolarización de hijas e hijos. Sin embargo, para que sea efectiva, deberá lograr una implicación afectiva del niño en la cultura y resultados escolares.

En primer lugar, cabe mencionar que los progenitores de estas clases educativas bajas tienen pocas posibilidades, por una parte, de vigilancia di-

recta en la realización de las tareas académicas debido a que en muchas de las configuraciones familiares ambos cónyuges trabajan (y con horarios muy inflexibles), con lo que el tiempo disponible es muy escaso; y, por otra parte, de ayuda efectiva, ya que desconocen los contenidos de las materias que estudian los niños.

En cuanto a las relaciones familiares con la institución escolar, aunque solamente tres madres son miembros de las APAs (la madre de la f7 es la presidenta de la Asociación de Padres de Alumnos y las madres de f9 y f11, son miembros de ella), prácticamente, todas las familias acuden a los centros para hablar con los profesores a lo largo del curso.

1.4.1. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES E INVERSIÓN EN MATERIAL EDUCATIVO.

Las actividades extraescolares pueden ser tanto una extensión de la escolaridad obligatoria como una expansión para los hijos, un tipo de ocio controlado.

En el primer caso, estas actividades se conciben como una inversión de cara a una mejor trayectoria escolar, a aumentar el rendimiento. Así tenemos la f6, en la que Lucía da clases de mecanografía y la f11, en la que María Angustias da clases de inglés.

En el segundo caso, predomina el principio de placer infantil. Sin embargo, cabe destacar la importancia que la práctica del deporte puede tener a la hora de establecer hábitos, horarios, disciplina y espíritu de competición, elementos todos ellos apreciados por la institución escolar. Las hijas de f3 y de f9, ambas con una calificación media de sobresaliente, practican deporte (baloncesto, en el caso de la f3; baloncesto, aeróbic y natación, en el caso de la f9). Mónica, de la f2, dedica gran parte de su tiempo al baile flamenco, que si bien, no vamos a englobarlo en la categoría de deporte, sí fomenta la interiorización de una serie de hábitos, cumplimiento de horarios, auto-exigencia y disciplina necesarios para fortalecer el auto-dominio y la capacidad de esfuerzo. F11, además del inglés, también practica deporte (voleibol); la niña de f17 hace atletismo y, además, se plantea éste como una futura profesión. Especial importancia tiene la práctica del fútbol en la vida de Antonio de la f39. Todas estas alumnas y alumnos (salvo la f17, por motivos ya expuestos) presentan buenos resultados académicos.

La mayoría de las familias investigadas realizan inversiones en material educativo. F3, f6, f7, f9, f10, f11, f24, f36, f39 y f52 realizan fuertes inversiones

materiales. De ellas, f3, f6, f7, f9, f11, f24, f36, f39 y f52 poseen ordenador; y f10 compró una enciclopedia por valor de 200.000 pesetas. Sin embargo, en f17 y en f20 no se pueden hacer grandes inversiones materiales por falta de recursos económicos. Y en f33, "*como las niñas van bien*", no se considera necesario.

1.5. RESPONSABILIZACIÓN DEL ALUMNADO

Delegar responsabilidades en los hijos aparece como una característica que, en interacción con otras dinámicas, repercute favorablemente en la escolaridad, propiciando su éxito.

Sin embargo, es necesario diferenciar entre las responsabilidades que se delegan con relación a la institución escolar de aquellas que se exigen en la institución familiar. En cuanto a las primeras, prácticamente todas las familias, han conseguido que sus hijos interioricen como obligaciones propias la responsabilidad de sus estudios¹.

En lo relativo a las obligaciones en el ámbito familiar, hemos encontrado enormes diferencias, según se trate de un chico o de una chica, en cuanto a las responsabilidades que se le exigen. Ni el chico de la f7, ni el de la f39 y, salvo en el especial caso de la f52, ninguno de los chicos de las configuraciones familiares estudiadas han interiorizado sus responsabilidades en dicho ámbito. Es más, a pesar de que la hermana de Alejandro de la f7 es menor que él, se ve obligada a colaborar en las tareas del hogar mientras a él se le disculpa. Tampoco todas las chicas interiorizan sus responsabilidades domésticas: no lo ha hecho Nieves de la f24, aunque se le exige.

También es necesario tener en cuenta la responsabilidad que los progenitores atribuyen a sus hijos en cuanto hacedores de sus propios resultados. Responsabilizar a los hijos de las consecuencias de sus acciones fomenta el autocontrol y el autodominio. Esta estrategia es empleada por f2, f3, f9, f10, f33, f39 y f52 (todos estos padres piensan que los resultados académicos reflejan el grado de esfuerzo del estudiante). No encontramos este recurso en f4, f6 (donde los padres manifestaron como motivo del menor rendimiento de la hija el cambio de ciclo y las relaciones con los iguales, sobre todo, con los "*niños*"), f7 (la madre culpa al colegio y al mal ambiente que en él había de los problemas escolares de Alejandro), f17 (el padre culpa al colegio), f20 (Yaya suspendió un curso y para su madre se trató sólo de un fallo transitorio

1. Así ocurre en f2, f3, f4, f6, f7, f9, f10, f11, f20, f21, f24, f33, f39, f47 y f52.

debido a la complicada situación familiar existente en aquellos momentos), f24 y f36 (cuando Gabriela suspende, se le des-responsabiliza del fracaso escolar desplazando la responsabilidad hacia causas externas -los profesores, el cambio de colegio y las redes de amistad-).

2. SEMANTIZACIONES EN TORNO AL ÉXITO ACADÉMICO DE LAS CHICAS.

Como parte nuclear de esta investigación, en las entrevistas realizadas a los chicos y a las chicas, ya avanzadas éstas, se les preguntaba si creían que existen diferencias de género en torno al éxito académico. Las respuestas han sido unánimes: tanto chicos como chicas, cuentan por propia experiencia que las chicas son las “triunfadoras” en el ámbito académico. A continuación, veremos cuáles son los argumentos y justificaciones que esgrimen para explicar el por qué de esta situación.

2.1. LAS PERCEPCIONES DE ELLOS Y ELLAS. REPRODUCCIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO.

Tanto chicos como chicas, atribuyen características diferentes a sus iguales en función del género, pese a la adopción de un discurso igualitarista con el que todos y todas comulgan. Los rasgos que se atribuyen a los chicos son: “*gallitos y peleantes*” (f2, quien también nos confiesa que sus amigos están deseando trabajar y no quieren estudiar); “*machistas y mejores en los trabajos que requieren fuerza física*” (f3); “*orientados al mundo laboral, sobre todo, a la construcción y reparación*” (f4); “*más flojos en los estudios, pero más apropiados para trabajos que requieren fuerza física*” (f6); “*más materialistas y efusivos*” (f7); “*más volaillos y apropiados para los trabajos manuales*” (f9); “*más bromistas, poco afectivos y con más fuerza física*” (f10); “*más orientados al trabajo con sus padres, a la experiencia*” (f11); “*egoístas, chulos y vagos*” (f20); “*más alocados, menos limpios y cuidadosos*” (f21); “*más capacitados para desempeñar trabajos de tipo manual*” (f24); “*preparados para desarrollar trabajos que requieren un capital cultural, fuerza física y riesgo*” (f33).

Por el contrario, las características que adscriben a las chicas son: “*responsables, ordenadas y orientadas hacia trabajos de oficina*” (f3); “*con un gran interés por los estudios y más apropiadas para realizar trabajos de limpieza, cuidados y atención*” (f4); “*astutas, responsables y van mejor en la escuela por-*

que están más recogidas" (f7); "más responsables, triunfan más en la escuela porque tienen menos libertad para salir que los chicos" (f9); "más apropiadas para las tareas domésticas" (f10); "más responsables y con más éxito en el colegio, más interesadas en la carrera escolar" (f11); "más constantes en los estudios" (f21); "más adecuadas para trabajos como cuidar niños" (f24); "más orientadas hacia profesiones que tengan que ver con el cuidado de los demás" (f33).

Encontramos, de esta manera, estereotipos, imágenes de uno y otro género comunes en todos los discursos. Las percepciones de estas y estos jóvenes están cargadas de connotaciones estereotípicas que continúan atribuyendo rasgos de masculinidad a los chicos, como son, sobre todo, la orientación profesional hacia trabajos que requieren fuerza física y la poca afectividad; y rasgos de feminidad a las chicas, como la orientación hacia profesiones relacionadas con el cuidado de los demás, ya que son más responsables y afectivas que los chicos.

Son estos estereotipos los que orientan a las chicas hacia los estudios, considerados más adecuados para ellas puesto que *"son más responsables en las obligaciones escolares que los chicos"* y, a los chicos, hacia el mundo laboral, en la mayoría de los casos manual, adecuándose de ese modo a las condiciones de posibilidad de las clases populares. Esa orientación de las chicas a los estudios, como veremos, se concreta en estudios altamente feminizados.

Sin embargo, coexistiendo con estos estereotipos, se encuentra presente en las chicas y los chicos objeto de estudio, el discurso igualitarista formal. Apreciamos, así, una gran ambigüedad con relación al género, ambigüedad que es fruto de la contradicción existente entre lo que les cuentan y lo que en realidad ven: por una parte, desde la institución escolar, se les intenta inculcar ese discurso igualitario: varones y mujeres son iguales, deben tener los mismos derechos y oportunidades, deben compartir las responsabilidades,... Por otra, su vida y experiencias cotidianas están marcadas por una férrea división de derechos, deberes, obligaciones y privilegios, edificada en torno al género. Hemos comprobado cómo la socialización diferencial en función del género continúa siendo una realidad, al menos, en estas clases educativas bajas. Sin embargo, esa no es la única contradicción: el discurso igualitario que se intenta introducir desde la educación formal, se queda sólo en eso, en un discurso que, sin llegar a la "conciencia práctica", permanece encarcelado en la "conciencia discursiva". Esa es la realidad del sistema educativo. Pese a la denominada "feminización" de este sistema, numerosas in-

vestigaciones ponen de relieve el hecho de que, aunque el profesorado manifieste tratar al alumnado de forma igualitaria, a menudo recurre a las diferencias sexuales para justificar determinados comportamientos, confirmando así el género como un principio clasificador de los individuos. En un estudio dirigido a descubrir las formas sutiles en que las relaciones en las aulas avivan y sostienen las divisiones sexuales, Michelle Stanworth llega a la conclusión de que las chicas son colocadas en los márgenes de las interacciones en el aula, con consecuencias perniciosas sobre las imágenes que alumnos y alumnas se forman acerca de la capacidad y valor de ambos sexos. El anonimato del colectivo femenino en la vida escolar es una clara expresión del papel secundario de las niñas en la institución y, por lo tanto, de su discriminación (cf. Guerrero, 1987).

Esta invisibilidad femenina tiene también relación con las expectativas del profesorado relativas al futuro profesional de las niñas. Diversos trabajos han revelado que el profesorado tiene una acentuada percepción de la división entre estudios y carreras masculinas y femeninas, división que proyecta en la interacción con el alumnado e incluso en la evaluación (Spar, 1985; Stanworth, 1987). Según constata Guerrero (1996), los resultados de estos trabajos ponen de relieve cómo las expectativas del profesorado no responden a una ideología sexista definida y consciente. El profesorado sitúa en el plano de las diferencias sexuales 'naturales' los comportamientos y roles diferentes entre unos y otras. Puede, incluso, tener una actitud crítica respecto al papel que juega la familia en la socialización de niños y niñas en roles sexuales específicos. No obstante, no es consciente de reforzar con su actitud la definición de los géneros a través de la reproducción de los roles sexuales.

2.2. COMPETITIVIDAD CON EL GRUPO DE IGUALES.

En nuestros análisis de las configuraciones familiares, ha aparecido como uno de los elementos que mejor contribuyen a explicar el éxito escolar el grado de competitividad que los/las jóvenes establecen entre sus iguales. Sin embargo, es necesario interconectar este elemento tanto con la socialización diferencial y los estereotipos de género, como con los grupos sociales que estamos investigando. Hemos detectado profundas diferencias de género con relación a qué es aquello por lo cual compiten chicos y chicas. Los chicos de estas clases educativas bajas muestran una gran orientación hacia el mercado laboral, sobre todo, hacia trabajos manuales, en los que les necesitan y los cuales van asociados a los estereotipos tradicionales mas-

culinos. Estos chicos, no compiten por las notas, pues estudiar se considera algo “*de mariquitas*” (Willis, 1989). Ellos compiten por las motos, las chicas, la fuerza, la valentía, el liderazgo,... Sin embargo, las chicas no. Ellas compiten por la imagen, los chicos, a veces, el deporte, pero, sobre todo, por los estudios y las notas. El sistema educativo les ofrece oportunidades para competir en condiciones aceptables.

Hemos encontrado una alta competitividad en f3, f9 (quien sabe perfectamente las notas que sacan sus amigas, estableciéndose una fuerte rivalidad por ello) y f11 (nos explica que el grado de competitividad que existe entre “*las niñas*” por las notas es muy elevado). Además, esta competitividad puede vivirse no sólo con respecto al grupo de iguales: f20 presenta una enorme motivación para lograr sus estudios y demostrarle al padre que no es “*mongólica*”. También hemos encontrado semantizaciones por parte de los padres y de los propios hijos sobre la influencia que el grupo de iguales puede tener sobre los resultados escolares. Así, Noelia de f4, que concede una enorme importancia al grupo de iguales, culpabiliza a éste de haber repetido 4º de E.S.O. Es importante destacar que esta chica no tiene muchas motivaciones para estudiar: casi todos sus amigos y amigas trabajan, por lo que no hay ninguna competitividad por las notas. En f6, los padres manifestaron como causa del menor rendimiento que un año tuvo su hija, las relaciones con los iguales, sobre todo, con los chicos. El padre de f10 nos cuenta que su hija, con un excelente rendimiento escolar, no se “*junta*” con gente que va mal en el colegio. Alejandro, de la f7 y, debido a su enorme identificación con la madre, a la inexistencia de un grupo de iguales fijo y a la escasa integración en el lugar en el que vive, se ve menos influenciado por los iguales, pero conceptualiza como “*fracasados*” a aquellos chicos que han abandonado el sistema escolar. Para Antonio, de la f39, la competitividad se establece en el campo de fútbol, competitividad que extrapola, aunque en menor medida, al ámbito escolar.

2.3. ¿ES LA ESCUELA UN MECANISMO DE COMPENSACIÓN PARA LAS ALUMNAS?

Compartir aulas y pupitres no significa que los jóvenes de ambos sexos tengan las mismas oportunidades educativas, ni que la escuela esté ya libre de cualquier forma de sexismo. Para Fernández-Enguita (1998), resulta dudoso, incluso, que la coeducación haya sido inequívocamente positiva para las mujeres. Aunque ha significado su incorporación a una estructura de re-

laciones formalmente igualitarias, cabe preguntarse si el resultado principal no ha sido la aceptación de niñas y jóvenes de una enseñanza masculina, o la simple imposición de ésta. La clave de esta pregunta está en el análisis del currículum, no sólo entendido como el conjunto de contenidos oficiales, sino en un sentido más amplio que engloba todos los aspectos de la comunicación en la escuela y la experiencia misma de la escolaridad, esto es, del currículum oculto. El autor descompone los elementos de las relaciones sociales que constituyen el marco dentro del cual tiene lugar la comunicación en la escuela en: el contenido de la enseñanza, la interacción informal y la organización del proceso educativo.

En cuanto al contenido de la enseñanza, su rasgo central es que es esencialmente masculino, que corresponde a una sociedad caracterizada, entre otras cosas, por la dominación de los hombres sobre las mujeres. No hace mucho tiempo que la subordinación de la mujer al hombre, su confinamiento a la esfera doméstica, su destino de esposa y madre o su presunta inferioridad era algo que se aprendía expresamente en las aulas. Hoy ya no es así, pero no por ello faltan manifestaciones abiertas del sexismo. Todavía se pueden encontrar en los libros de texto tópicos sobre las diferencias entre hombres y mujeres que entran en el terreno de las convenciones sociales, relegando a las mujeres a papeles domésticos o a profesiones “feminizadas”. Peor aún es lo que no se dice: el contenido de la enseñanza, apenas concede a las mujeres espacio alguno; simplemente las ignora. Por ejemplo, la historia es el pasado de los hombres contado por los hombres. La mujer ha sido excluida de la vida pública y, en particular, de las esferas política y militar, que son el objeto por excelencia de la historiografía vulgar.

En lo relativo a la interacción informal, la mayor parte del tiempo de una clase está dedicada al control de la conducta individual y colectiva de alumnos y alumnas. A través de su comportamiento, los profesores (puesto que se encuentran en una estructura social sexista), pueden fácilmente recrear y transmitir los estereotipos de género: desde su forma de vestir hasta sus distintas actitudes ante los alumnos (habitualmente, más autoritarias e impersonales en los profesores varones y más negociadoras y seductoras en las mujeres). Las observaciones y las muestras de aprobación o desaprobación ante las manifestaciones de conducta, las formas de auto-presentación y las actitudes de alumnos y alumnas, difícilmente pueden dejar de estar mediadas por los estereotipos sexuales. Las interacciones en el aula reproducen, así, la discriminación existente en la sociedad y legitiman una separación de géneros similar a la de la sociedad en la que se insertan (Guerrero, 1996). A pesar de los resultados escolares y de una buena valoración por parte de sus

profesores, la marginación de las chicas en las aulas y la menor atención que le prestan los profesores y profesoras contribuyen a la idea de una mayor capacidad y dominio del sexo masculino. El modo en que alumnos y profesores se relacionan mutuamente, no sólo transmite creencias acerca de la superioridad de un sexo sobre otro, sino que sirve para cimentar activamente esas creencias en la experiencia personal (Guerrero, 1996:163).

Es en el apartado del currículum en el que el sexismo ha perdido más terreno en la escuela. Ésta, es la única institución que reúne la doble condición de organizar de manera sistemática la experiencia práctica de las personas y tratar de manera básicamente igualitaria a ambos sexos. Otras instituciones capaces de organizar de modo sistemático la vida cotidiana de las personas, como la familia o el mercado laboral, son mucho más sexistas. La escuela proporciona la experiencia más importante de igualdad que hoy puede hacer una mujer dentro de nuestro sistema social, sobre todo, formalmente (ya hemos visto que, en la práctica, no lo es tanto), en la medida en que chicos y chicas siguen los mismos programas, son objeto de los mismos mecanismos de evaluación y se les asignan las mismas tareas. Un aspecto esencial es que la escuela constituye el primer lugar donde todas las niñas y jóvenes pueden ver a mujeres adultas en papeles distintos de los de madre y esposa. La feminización de la profesión docente, producto de la proyección de los estereotipos sexuales propios de la familia patriarcal sobre la estructura de empleo remunerado, tiene la paradójica consecuencia de acelerar el contacto de las niñas con otras posibilidades que las de la esfera doméstica. Para Fernández-Enguita, la explicación más plausible del buen rendimiento académico de las chicas reside en el tratamiento básica y/o comparativamente igualitario que las mujeres, como alumnas y estudiantes, reciben en la escuela. ¿Confirma nuestra investigación esta hipótesis explicativa?

Hemos constatado que algunas de las chicas de estas configuraciones familiares incluso sostienen explícitamente esta afirmación: Eva (f3h) nos dice que su ámbito de desarrollo prioritario es la escuela: se encuentra bien en ella, pues es un medio que la valora justamente, por lo que se esfuerza en estudiar y continuar siendo valorada en ese medio. Para Reyes, (f21h), la escuela y el trabajo académico se convierten en un mecanismo de compensación en función, tanto de sus expectativas laborales y vitales, como de su autoestima personal, pues se siente aceptada, valorada y reconocida. Raquel María, de la f47, ha tenido que matricularse en un nocturno para poder atender la casa durante el día cuando no está su madre, viéndose obligada a levantarse todos los días a las cinco de la mañana para poder estudiar; pero no

le importa, pues el sentirse valorada y tratada igualitariamente en el medio escolar le sirve de compensación. Para las tres hijas de la f11, el único mecanismo existente para llevar a cabo la necesaria transformación de la identidad femenina (históricamente negadas como “*sujetos*”), es la escuela; es en este ámbito donde son tratadas más o menos igualitariamente. La claridad de las ideas de Rocío (f9h) es sorprendente: para esta chica de 15 años, vivimos en una sociedad patriarcal en la que se produce un acceso diferencial a las oportunidades de trabajo en función del género –discriminación hacia las mujeres–: varones y mujeres distan de tener las mismas oportunidades; pero en la escuela se siente compensada puesto que en ella la discriminación no es tan visible.

Estos son los discursos explícitos que hemos recogido de estas chicas. Si los analizamos, vemos cómo en algunos de ellos, la compensación que obtienen las chicas es resultado de la comparación con la sociedad en general. Pero la compensación también se produce por comparación con lo que viven en sus hogares. En efecto, hemos visto cómo, en la mayoría de estas familias, chicas y chicos no son tratados de la misma manera, sino que se establece un sistema de derechos y obligaciones, de responsabilidades y privilegios diferenciales en función del género. A esto parecen escapar la f4 y la f36: en ambos casos, las chicas, por motivos distintos, no “necesitan” ese tipo de compensación (por cierto, cabe recordar que el éxito de Gabriela de la f36 no es claro y que Noelia de la f4 quiere dejar de estudiar). Las dos chicas de la f36 tienen muy pocas responsabilidades; los derechos superan a las obligaciones; además, Gabriela es la favorita de su madre. La f4, con gran libertad de movimientos, espacios y tiempos y en un medio “dominado” por las mujeres, además, que desarrollan trabajos productivos, escapa de los horarios rígidos y de las obligaciones que tienen las niñas de las demás configuraciones. No son tratadas diferencialmente y, por tanto, no necesitan buscar un medio en el que se sientan compensadas.

Creemos que se puede concluir que, efectivamente, dentro de lo que hay, la escuela constituye el medio social que menos mal trata a las chicas; un medio en el que se sienten valoradas, tratadas igualitariamente y en el que compiten en condiciones aceptables con los chicos.

2.4. ¿SE ADAPTAN MEJOR LAS CHICAS QUE LOS CHICOS A LOS CRITERIOS DE EXCELENCIA ESCOLAR?

Interpretamos el éxito académico como el resultado de la aplicación de los criterios de excelencia manejados por los profesores a sus alumnos: lim-

pieza, orden, sumisión a reglas impersonales,... ¿Se adaptan mejor las chicas a estos criterios de excelencia?

Ya hemos visto que a todas las chicas se les inculca y exige el mantenimiento de un orden doméstico: f2 tiene muchas responsabilidades domésticas, incluida la del cuidado de su hermana pequeña; en f3, aunque la centralidad de la escuela hace que se exima a las hijas de las responsabilidades domésticas, a la hija se le exige más que a los hijos; en f4, aunque en la actualidad ha cambiado, anteriormente era Noelia la que mayores responsabilidades domésticas tenía, tanto de limpieza del hogar, como de cuidado de su hermana; f6 tiene más responsabilidades domésticas que su hermano pese a que éste es mayor que aquella; en f7, se exigen más responsabilidades domésticas a la hija que al hijo, pese a que aquella es más pequeña. Incluso debe fregar la habitación de su hermano; f9 es responsable de ordenar su habitación y, los fines de semana, de la limpieza general de la casa; en f10, se alega la corta edad de los mellizos (12 años) para eximirlos del trabajo doméstico y responsabilizar a Alejandra; las tres chicas de f11 son responsables de mantener ordenadas sus habitaciones y de poner y quitar la mesa; las tres hermanas de f20 tienen obligaciones domésticas: la limpieza de la casa, la compra y cocinar cuando no está la madre; Reyes, de la f21, es la que más ayuda en la casa de la abuela los fines de semana, pese a que su hermano es mayor que ella. Por otra parte, en las Instituciones en las que ha estado y en la que está internada, las chicas tienen más obligaciones que los chicos; los padres de f24 se quejan de que sus hijas no colaboran en casa y que hay que repetirles muchas veces las cosas para que hagan algo, ¿se quejarían de esto mismo en el caso de ser chicos?; en f33, los hombres no tienen obligaciones ni responsabilidades en las tareas del hogar: éstas corresponden con exclusividad a las mujeres; en f36, las obligaciones consisten en hacer las camas y poner la mesa; a Antonio, de la f39, se le ha eximido de otro tipo de obligaciones que no sean las escolares: sus padres no han querido delegarle la responsabilidad de ocuparse de su hermano menor por miedo a que *“algún día pueda pasar algo”*; en f47, ninguno de los dos hijos realiza labor alguna en la casa, mientras a la hija se le exigen todo tipo de responsabilidades domésticas; por último, en f52, desde que contrajo matrimonio y dejó el domicilio familiar la hermana mayor, el hijo ayuda más en algunas tareas y en el cuidado de su hermana pequeña.

Vemos que, prácticamente en todas las configuraciones, se hacen responsables a las chicas del mantenimiento de un orden y de una limpieza que guardan relación con los criterios de excelencia manejados por la institución

escolar. En el caso de los chicos, sólo nos encontramos con la f52 en la que, posiblemente, la muerte del marido de Charo haya tenido como consecuencia una mayor solidaridad entre todos, por lo que su hijo se hace cargo del cuidado de la pequeña y de ayudar a su madre en las tareas del hogar.

Por otra parte, como vimos en el capítulo anterior, la sumisión a las reglas y a las normas es mucho más exigida a las chicas que a los chicos. En este sentido, cabe destacar que en todas las configuraciones familiares estudiadas, excepto en la f4, se producen graves tensiones en cuanto a la hora de vuelta a casa de las chicas. Esto ocurre en f2, f3, f6, f9, f10, f11, f17, f20, f21, f24, f33, f36, f47 y f52. En cuanto a los chicos, tanto los hermanos existentes en todas las configuraciones familiares antes analizadas, como en el caso de Alejandro de la f7 y de Antonio de la f39, disfrutaban de una mayor libertad tanto de espacios como de horarios.

Parece ser que en la institución escolar las chicas se encuentran “como en casa”: les son familiares los criterios de orden, obediencia, responsabilidad y sumisión a las reglas impersonales. Pero se encuentran con la ventaja añadida de que, en esta institución, al menos formalmente, son tratadas igual que los chicos. Luego la hipótesis de Fernández-Enguita puede ser completada con la observación del gran isomorfismo existente entre las exigencias que el medio familiar plantea a las chicas y las exigencias del medio escolar.

3. ELECCIÓN DE ESTUDIOS E INTERRELACIÓN ENTRE EXPECTATIVAS PROFESIONALES Y VITALES. ¿DESEAN LOS PADRES OCUPACIONES DIFERENTES PARA SUS HIJAS Y SUS HIJOS?.

A la adaptación de las expectativas personales a las oportunidades sociales hay que añadir el distinto valor otorgado por las familias al futuro ocupacional de sus descendientes según su sexo: el de los varones preocupa más que el de las mujeres, ya que se da por sentado que aquellos deberán sostener por sí solos o principalmente una familia, mientras que éstas se verán libres de hacerlo o sólo contribuirán de manera secundaria.

En las configuraciones familiares estudiadas, excepto en cuatro casos: f9 (en la que Rocío quiere estudiar Física, Química o Bacteriología), f10 (que quiere estudiar ciencias para hacer Fisioterapia, Farmacia o Análisis Clínico), f17 (quiere ser atleta o policía) y f36 (en la que Gabriela, interiorizando las expectativas de su madre, desea hacer una “*carrera de ciencias*”), en todos los demás, la elección de estudios de estos jóvenes está condicionada por los estereotipos de género. Las chicas (f2, f3, f4, f6, f11, f17, f20, f21, f24, f33)

optan por elegir estudios que suponen una extensión de la actividad doméstica y un reforzamiento de las 'virtudes' femeninas: Magisterio, Puericultura, Jardín de Infancia,... Por su parte, los chicos, tampoco se apartan de lo que se considera "adecuado" a su condición masculina: Ingeniería Electrónica por la vía de Formación Profesional (f7); Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos (f39) o "*alguna carrera de ciencias*" (f47).

En cuanto a las expectativas vitales, hemos encontrado que todos, en general, conceden gran importancia a los estudios, al trabajo, a la pareja y a los amigos. Tanto el matrimonio como la maternidad (en el caso de las chicas), resultan incuestionables en todos los casos, considerándose, por tanto, elementos de obligado cumplimiento en la trayectoria vital de la persona.

Por otra parte, prácticamente en todas las configuraciones está presente una diferente concepción de las posibilidades y de los rasgos que caracterizan a los hijos en función del género. Esto lleva a que los padres tengan expectativas diferenciales según se trate de sus hijos o de sus hijas. En este sentido, la reproducción de los estereotipos de género es muy acentuada. En general, lo ideal para las chicas es que sean maestras, administrativas o puericultoras, mientras que para los chicos lo idóneo es una carrera de ciencias, en particular, alguna ingeniería. Las expectativas afectan a los resultados, funcionando, en cierta medida, como profecías que se autocumplen. Esto significa que son los propios padres y madres los que relegan a sus hijas a posiciones subordinadas y a estudios socialmente desvalorizados², como ocurre en f3, donde Eva, respondiendo a las expectativas paternas, aspira a un trabajo de tipo administrativo, en el que su función sea "*llevar papeles*"; en f6, en la que los padres, al considerar a Lucía "*menos inteligente*" que su hermano, sólo esperan de ella que consiga alguna especialización, por ejemplo, en Puericultura, o una titulación mínima que le permita una independencia económica; en el caso de la f10, el padre de Alejandra quiere que ésta sea enfermera y ella elige Fisioterapia; en f11, ante la caracterización por parte de los padres de su "*pequeña*" como "*cariñosa y dulce*", ella escoge como expectativa profesional la enseñanza, o "*algo relacionado con los niños*"; en la f17, para la hija, se piensa que estaría muy bien como enfermera y, para el hijo, la carpintería metálica; en f20, las opciones de trabajo que se plantea Yaya son: administrativa, puericultora o peluquera, interiorizando las expectativas de su madre que se decanta por la Puericultura o Administrativo; en

2. En una investigación anterior pudimos comprobar cómo las madres discriminaban más que los padres en cuanto a la deseabilidad ocupacional para sus vástagos de uno y otro sexo (Gómez Bueno, C, 1996)

f21, no sabemos las expectativas que la abuela deposita en Reyes, pues ésta prefirió que no contactáramos con aquella, pero, en cualquier caso, Reyes se decanta por el Magisterio; en f33, Linda, respondiendo igualmente a las expectativas de los padres, opta también por matricularse en Magisterio, en la especialidad Preescolar; y en f52, donde vuelven a presentarse la interiorización de las expectativas diferenciales: la hija mayor es enfermera, el hijo (“*más inteligente y manitas*”) es informático y, la pequeña, Paloma, aunque todavía no lo tiene muy claro, quiere hacer *algo relacionado con los niños pequeños*. En el caso de los chicos, las expectativas depositadas en ellos también responden a estereotipos de género: en la f7, aunque en un principio María Alejandra pensó que su hijo hiciera Prótesis Dental por las amplias redes con las que ella podía contar para encontrar un trabajo a su hijo dentro de esta especialidad, pronto asume la opción de la Electrónica; en f39, la ilusión del padre era que hiciera alguna ingeniería, en particular, Ingeniería Aeronáutica: Antonio se decide por Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos o Ingeniería Industrial; en f47, los padres quieren que Filomeno estudie alguna carrera de ciencias y, pese a que él no tiene todavía claro qué va a hacer, sí se decide por las ciencias.

Claro está que hablamos de expectativas que no siempre se cumplen. Probablemente, algunas de estas chicas no se casará o no ejercerá la maternidad y no todas culminarán sus estudios en las ramas expresadas. Pero, por el momento, esta es la información disponible y el grado de reproducción o cambio sólo nos lo dirá su seguimiento en el tiempo.

3.1. EL TRÁNSITO ENTRE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Uno de los objetivos de la presente investigación era analizar la evolución escolar de las chicas y chicos que pertenecen a las que hemos denominado “familias de seguimiento”. Muchas investigaciones llaman la atención acerca de la dificultad que encuentran en el tránsito de la educación primaria a la secundaria los alumnos y alumnas pertenecientes a clases bajas, con escaso capital económico, social y cultural. Las chicas que en la anterior investigación estaban cursando Primaria son: f2, f11 y f17. En otros casos, simplemente se continúa en la ESO: f3 y f10. En f4, el paso ha sido de la Educación Secundaria Obligatoria al Bachillerato. En los restantes casos (f6, f7 y f9), se ha dejado el antiguo sistema de la Educación General Básica, para sustituirlo bien por la actual ESO (f6 y f9), bien por módulos de FP (f7). Por esto, estamos especialmente interesados en ver qué ha ocurrido con las niñas y ni-

ños que fueron objeto de la primera investigación y que hemos podido seguir su trayectoria en esta segunda.

Mónica, de la f2, en la primera investigación estaba en 6º de Primaria. Ahora, ha terminado 2º de ESO con una calificación de notable. Quiere continuar sus estudios para hacer Jardín de Infancia.

Eva, de la f3, hacía 1º de ESO, con una calificación de sobresaliente. Ha acabado 3º de ESO, también, con todo sobresaliente. Quiere estudiar Derecho o Empresariales.

Noelia, de la f4, en la anterior investigación, cursaba 3º de ESO, todo con notables y sobresalientes. Actualmente, ha terminado 1º de Bachillerato, pero repitiendo. Ha planteado a los padres la posibilidad de dejar los estudios. Como comentamos anteriormente, creemos que el grupo de iguales, conformado por chicos y chicas insertos en el mercado laboral, cada vez más, la empuja a abandonar los estudios.

Leticia, de la f6, estaba haciendo 8º de EGB, con una calificación de notable. Ahora, hace 4º de ESO. En el último trimestre, ha suspendido dos asignaturas, inglés y lengua. En el tiempo transcurrido entre las dos investigaciones, su único hermano ha dejado los estudios para incorporarse al mercado laboral, hecho que ha provocado una relajación por parte de los padres en cuanto al control y seguimiento de los hábitos de estudio de Leticia.

Alejandro, de la f7 también estaba en 8º de EGB. Actualmente, está estudiando 2º de Electrónica (FP II). Nos dice que optó por la formación profesional porque le orientaron en esta dirección desde su centro de estudios, él sospecha que de haber elegido bachillerato, le habrían suspendido en 4º de ESO. Sus calificaciones son: *"aprobados, muchos notables y algún que otro sobresaliente"*.

Rocío, de la f9, estudiaba 7º de EGB, con una calificación de notable. Ha acabado 4º de ESO con unas excelentes notas, entre las que destaca un 10 en matemáticas y un 9,75 en Física.

Alejandra, de la f10 hacía 1º de ESO (con notables). Ahora, ha terminado 3º de ESO, con todo sobresaliente.

Mª Angustias, de la f11, hacía 5º de Primaria. Ha acabado 2ª de ESO con una calificación de sobresaliente.

A Mari, de la f17, que antes estaba en 5º de Primaria, le han quedado tres asignaturas en 1º de ESO, a pesar de que sus padres la trasladaron a un colegio privado con la finalidad de aumentar sus oportunidades educativas.

3.2. GÉNERO E INNOVACIONES TECNOLÓGICAS.

En el campo de las nuevas tecnologías, en el que concretamente aquí consideraremos la relación de estas chicas y chicos con los ordenadores, podemos apreciar una tímida difusión en las fronteras que separan a ambos géneros, si bien, como veremos a continuación, cabe matizarla.

Las chicas de f3, f6, f9, f11, f24, f36 y f52 poseen ordenadores, así como los chicos de f7 y f36. Pero, en las configuraciones familiares en las que hay hermanos de ambos géneros, el patrimonio de los ordenadores parece corresponder a los varones. Así, en f3, aunque se dice que el ordenador se ha comprado para todos, es el hijo el que lo controla; Eva no sabe usarlo y, hasta para encenderlo, debe recurrir al hermano. En f6 tenemos idéntico caso que el de la f3. Por último, en f52, la madre le compra un ordenador al hijo (estudia informática), que sólo se lo cede a su hermana menor cuando la madre le compra otro mejor al primero.

En el resto de las configuraciones familiares que poseen ordenador y en las que sólo hay chicas (f9, f11, f24 y f36) éstas no manifiestan ningún problema a la hora de adaptarse a estas innovaciones tecnológicas; incluso son ellas quienes han pedido los ordenadores a los padres.

Sospechamos, junto con Harding, que los tipos de pensamiento y de actividad motriz necesarios para la tecnología, se presentan a niños y niñas y a personas adultas como destrezas que necesitan los hombres en su vida adulta, con el fin de convertirse en hombres y seguir siéndolo, mientras que, para las niñas, no sólo son inútiles para su vida adulta, sino que van en detrimento de la percepción que los demás tengan de ellas en cuanto a personas femeninas. Por esto, el problema se agrava si la configuración familiar está compuesta por varones y mujeres, pues entonces, las chicas asumen más profundamente, en presencia de varones, su papel "femenino", papel que le ha sido asignado por una estructura social patriarcal. Pero no parece que las chicas tengan ningún problema con los ordenadores si todas las hermanas son mujeres, pues el patriarcado se hace menos visible. Situación esta que ya observó Badger (1983) en su artículo sobre el rendimiento de las mujeres en matemáticas.

3.3. LA TÍMIDA RUPTURA CON LOS ESTEREOTIPOS.

No todas las expectativas y opciones de las chicas están sesgadas por los estereotipos de género.

Especialmente, cabe destacar los casos de f9, f10, f17 y f36. Rocío, de la f9, rompe con una serie de estereotipos asociados a las mujeres. Tenemos que, en primer lugar, es una chica cuyas asignaturas predilectas son la Física, la Química y las Matemáticas, tradicionales campos reservados exclusivamente a los hombres. Como expectativa académica, opta por la Medicina o la Química y, como especialidad, le interesan las investigaciones genéticas y las bacteriológicas. Rocío también rompe los estereotipos a la hora de manifestar sus expectativas vitales: le gustaría independizarse antes de vivir en pareja y *“no estar aquí tantos años como Jesucristo, con treinta y tres años y todavía con los padres”*. Es fuerte y le gusta practicar deportes (natación, baloncesto...).

Alejandra de la f10, también escoge la opción de ciencias (aunque no le gustan mucho las matemáticas), para posteriormente estudiar Fisioterapia, Farmacia o Análisis Clínico. Su mayor ilusión es practicar un deporte de riesgo: tirarse con un paracaídas. Es una chica con un gran afán de superación: hace exámenes para subir nota.

Ya sabemos que la f17 se plantea ser policía o atleta. En su discurso, aparecen constantemente rasgos igualitaristas.

El discurso de Nieves, de la f24, presenta rasgos sumamente igualitaristas: para ella, chicos y chicas son iguales, y en ambos valora el cariño y la sensibilidad; en el matrimonio (que, eso sí, como todas las demás, da por supuesto), aboga por una división equitativa de las tareas domésticas, estableciendo un criterio de rotación en el reparto de dichas tareas a fin de que ninguno tenga que hacer siempre las mismas cosas, *“que es muy aburrido”*. También quiere independizarse; de hecho, *“si pudiera ser independiente, lo sería ya”*.

Gabriela, de la f36, afirma que le gustaría irse a vivir con su novio antes de casarse, cuestionando así la concepción tradicional del matrimonio. También ha escogido la opción de ciencias para hacer Ciencias Ambientales.

4. ¿CAMBIO O REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES?

A la luz de los anteriores resultados, ¿qué cabe concluir?, ¿podemos hablar de la existencia de elementos de cambio en estas configuraciones familiares pertenecientes a clases educativas bajas o, por el contrario, estamos ante una mera “reproducción” de las desigualdades?

Pese a la débil fractura hallada en la reproducción de los estereotipos de género (pues la mayoría de estas chicas y chicos siguen atribuyendo tanto

rasgos diferenciales como diferentes trayectorias académicas y profesionales a las personas en función de su género), los elementos de cambio son innegables.

Hemos visto cómo la mayoría de las madres (aunque, en muchos casos, también los padres) de estas chicas, tuvieron que abandonar el sistema educativo cuando eran pequeñas para ayudar a sus familias, bien ocupándose de las labores del hogar, bien realizando un trabajo productivo. En realidad, salvo la madre de f17, ninguna de estas mujeres llega a realizar estudios post-obligatorios y, en muchos casos, ni siquiera acaban los estudios primarios.

En el primer caso, tenemos la f3 (Mar fue al colegio hasta los 12 años, pues su madre murió y ella se hizo cargo de las obligaciones familiares) y la f7 (María Alejandra deja el colegio a los 12 años para hacerse cargo de su hermano pequeño). En el segundo, la f6 (Lola consigue acabar la E.G.B. pero, en su casa bastaba con eso y era más importante ayudar económicamente a la familia, por lo que a los 14 años comienza a trabajar en la cafetería de un hospital), la f20 (Carla ha de dejar los estudios cuando muere su padre, para colaborar en la economía doméstica), la f24 (a Rosario le habría gustado mucho estudiar, pero su madre, viuda con seis hijos, no se lo podía permitir, de manera que, a medida que los hijos acababan la educación primaria, se incorporaban al mercado laboral para colaborar en la economía familiar), f33 (Diana acabó la escolaridad obligatoria pero también hubo de realizar un trabajo productivo para ayudar en la economía doméstica), f36 (Fernanda y su hermana mayor dejaron el colegio a los 10 años para trabajar en el negocio familiar -un hostel- que sacaron adelante ellas y su madre, pues su padre estaba enfermo), f39 (María Concepción tuvo que abandonar el colegio con 9 años porque su padre cayó enfermo y su madre estaba inválida, por lo que, tanto ella como su único hermano, se vieron obligados a trabajar para poder sobrevivir) y f52 (Charo no acaba los estudios primarios porque debe trabajar ayudando a su madre a vender alimentos en un puesto que tenían en el mercado). F2, f10 y f11 también abandonan el sistema educativo sin acabar la escolaridad obligatoria simplemente porque se entendía que la escolaridad era un privilegio exclusivo de los varones: en palabras de f11 *“el estudio era cosa de los niños”*. En cuanto a f21, no se especifican los motivos pero dejó los estudios en 6° de Primaria. Antonia, de la f9, los abandonó en 1° de B.U.P. Filomena, de la f47, no estudió porque en su casa no se consideraba importante.

Así, vemos que prácticamente ninguna de estas mujeres, por unos u otros motivos, continúa sus estudios (aunque algunas de ellas, como ya se ha comentado, se escolarizan posteriormente). En nuestra opinión, el hecho de

que sus hijas continúen la educación formal, depositándose una gran confianza en ésta, constituye un elemento esencial de cambio.

Otro elemento fundamental de cambio lo constituye el hecho de que estas mujeres intentan inculcar en sus hijas la importancia de la independencia, la libertad, la autonomía, la autosuficiencia y el crecimiento personal, valores que, en su opinión, sólo pueden conseguirse a través de los estudios, los cuales aparecen como una tabla de salvación: salvación respecto a trabajos descalificados, infravalorados socialmente y mal remunerados y salvación respecto a situaciones en las que, sistemáticamente, estas mujeres ocupan posiciones de inferioridad en la sociedad, en general, y con sus maridos, en particular. Así, aunque en todas las configuraciones familiares analizadas se produce una división férrea de espacios (público-privado) y las madres siguen transmitiendo a sus hijas los saberes y las prácticas que se consideran adecuadas y propias de su "condición" de mujeres (planchar, cocinar, fregar, barrer, cuidar de los demás, ...), también intentan educar a sus hijas en los valores anteriormente citados para que no reproduzcan "*sus pasas*" y lleguen a ser personas independientes, reconocidas y valoradas por ellas mismas (no por el matrimonio y los hijos, mecanismos de valoración social cuando no se dispone de capital ni cultural, ni económico). En este sentido, es imprescindible mencionar a Inés, madre de la f11, mujer que manifiesta una gran conciencia y exigencia de cambio en la identidad y en el rol de la mujer: transformación de la propia vida cotidiana, de la experiencia de ser mujer, para sentirse realizada a través de la búsqueda de una vida propia. Según Inés, el instrumento que permitirá esta transformación de la identidad femenina es la educación académica.

No obstante, hemos de tener en cuenta que estos cambios deben imbricarse en otros cambios más globales, que afectan a la sociedad en su conjunto. En este sentido, es preciso recordar que la sociedad en la que nos encontramos en la actualidad, no es la misma sociedad que vivieron las madres de estas niñas: las tasas de escolarización no han dejado de aumentar en las últimas décadas; las reformas de los sistemas educativos se encaminan hacia la prolongación del periodo obligatorio de escolaridad; la propia concepción de la infancia ha cambiado (la "explotación infantil" es un concepto relativamente reciente, así como la lucha contra ella, de manera que, actualmente, en poquísimos sectores sociales, se concibe que los niños con 12 años deban trabajar, a diferencia de tiempos anteriores, en los que, con esa edad, se les consideraba ya adultos preparados para asumir numerosas responsabilidades, incluida la de contribuir a la escasa -en estas clases bajas- econo-

mía familiar). Por otra parte, los movimientos feministas han conseguido que, al menos, a nivel discursivo, no sea “políticamente correcto” mantener un sexismo abierto. Dicho esto, que el lector juzgue la amplitud y la relevancia de los cambios anteriormente analizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, Luis Enrique

- 1988, "Entre el pragmatismo y el pansemiologismo. Notas sobre usos y (abusos) del enfoque cualitativo en sociología", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 43: 157-168.
- 1998, *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid, Fundamentos.

Arranz Lozano, Fátima

1996, "Reflexiones a propósito del origen y mantenimiento de la subordinación femenina: de la 'explotación' a la igualdad formal en el sistema sexos-géneros", en *Sociología de las relaciones de género*, Madrid, MTAS.

Badger, M.E.

1983, "¿Por qué son mejores las chicas en matemáticas?. Una revisión de las investigaciones", *Educación y sociedad*, nº2:187-204.

Beauvoir, Simone de

1982, *El segundo sexo*, Madrid, Aguilar (e.o. 1953)

Beck, Ulrich y Beck-Gersheim

1998, *El normal caos del amor*, El Roure

Benhabib, Seyla y Drucilla Cornella

1990, *Teoría Feminista y Teoría Crítica*, Valencia, Edicions Alfons el Magnànim

Bernard, Jessie

1976, *The Future of Marriage*, New Haven, Yale University Press

- Borderías, Cristina; Cristina Carrasco y Carmen Alemany (Comp.)
1994, *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*, Barcelona, Fuhem-Icaria.
- Bott, Elisabeth
1990, *Familia y red social. Roles, normas y relaciones externas en las familias urbanas corrientes*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, Pierre
- 1986 "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo", en Alvarez-Uría y Varela, *Materiales de sociología crítica*, Madrid, La Piqueta.
 - 1991, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
 - 1994, *La distinción*, Madrid, Taurus
 - 2000, *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama
- Bronwyn, Davies
1989, *Sapos, culebras y cuentos feministas*, Madrid, Cátedra
- Brullet Tenas, Cristina
1995, "Prácticas de crianza e identidades parentales", en *Sociología de las relaciones de género*, Madrid, MTAS- Inst.Mujer.
- Carabaña, Julio
- 1983, *Educación, Ocupación e Ingresos en la España del siglo XX*, Madrid:MEC.
 - 1993, "Sistema de enseñanza y clases sociales", en M^a. Antonia García de León, Gloria de la Fuente y Félix Ortega (comps), *Sociología de la Educación*, Barcelona: Barcanova.
- Castells, Manuel
1999, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vol. 2. *El poder de la identidad*, Madrid, Alianza.
- Castro Martín, Teresa
1999, "Pautas recientes en la formación de parejas", *REIS*, 23.
- Chodorow, Nancy
1978, *The Reproduction of Mothering. Psychoanalysis and the Sociology of Gender*, California, The Regents of the University of California. [1984, *El*

ejercicio de la maternidad. Psicoanálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos, Barcelona, Gedisa]

CIDE

- 1995, *El sistema educativo español*, Madrid, Centro de Publicaciones del MEC
- 1999, *Las desigualdades de la educación en España II*, Madrid, Centro de Publicaciones del MEC

CIDE-Instituto de la Mujer

1988, *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*, Madrid, Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer

Delgado, Margarita

1993, "Cambios recientes en el proceso de formación de la familia", *REIS*, 94.

Dinnerstein, Dorothy

1976, *The Mermaid and the Minotaur: Sexual Arrangements and Human Malaise*, Nueva York, Harper & Row.

Duby, Georges

1999, *El caballero, la mujer y el cura*, Madrid, Taurus (e.o. 1981)

Echebarria, Agustín; José Valencia, Cristina Ibarra y Lucía García

1992, "Identidad social de género, evaluaciones intercategoriales y percepción social", en *Revista de Psicología Social. Monográfico Identidad Social*, UAM - UNED

Elias, Norbert

1993, *La sociedad cortesana*, Madrid, FCE.

1995, *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa (e.o. 1970)

Erikson, Erik H.

1965, *Childhood and Society*, Harmondsworth, Penguin

Fernández Enguita, Mariano

1998, *La escuela a examen*, Eudema (3ª edición).

Fernández Llébrez, Fernando

2000, "Política, identidad y sexualidad. Hacia un continuum transgresor",
Curso de Doctorado, Universidad de Granada.

Flaquer, Lluís

1998, *El destino de la familia*, Barcelona, Ariel

Flax, Jane

1986, *Gender as a Social Problem: In and For Feminist Theory*, American
Studies /Amerika Studien, Journal of the German Association for American
Studies.

Forquin, J.C.

1985, "El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigual-
dades de éxito escolar y origen social", *Educación y Sociedad*, nº 3.

Foucault, Michel

- 1979, *Microfísica del poder*, Madrid, la Piqueta.
- 1986, "Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto", en
Alvarez Uría y Varela: *Materiales de sociología crítica*, Madrid, La Piqueta.

Giddens, Anthony

- 1995, *La transformación de la intimidad*, Madrid, Cátedra
- 1999, *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza

Gilligan, Carol

1982, *In a different Voice: Psychological Theory and Women's Development*,
Harvard University Press, Cambridge.

Gómez Bueno, Carmuca

- 1996, "El género y el prestigio profesional", *Revista Española de
Investigaciones Sociológicas*, nº 75 : 215-233.
- 1997, "La valoración de la propia ocupación", *Revista Internacional de
Sociología*, nº17:153 169.

Gómez Bueno, Carmuca; Fernández Palomares, Francisco y Martín Criado,
Enrique

1998, "Configuraciones familiares y éxito escolar en familias sin capital es-

colar", en Garcés Campos, R.(coord) *Informes- 46*. VI Conferencia de Sociología de la Educación, Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.

Gómez Bueno, Carmuca y Perea Marcos, Luis; Casares Fernández, Maica; Fernández Moruno, Oscar; Rojo Dommeneig, Guillermo y Carmen Botia Morillas

1999, *Dificultades de acceso a la formación continua de los colectivos más desfavorecidos en el sector textil –confección en Andalucía y Castilla la Mancha*, Informe de Investigación realizado con la financiación de FOR-CEM y la colaboración de FIA-UGT-Andalucía, multicopiado.

González, Jose M^a,

- 1996, "Max Weber: razones de cuatro nombres de mujer", en Durán, M^aAngeles: *Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica*, Madrid, CIS.

Goody, Jack

- 1983, *The Development of the Family and the Marriage in Europe*, Cambridge University Press.
- 1985, *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid, Akal.

Guerrero Serón, Antonio

1996, *Manual de sociología de la educación*, Madrid, Síntesis

Guillén, Ana M.

1997, "Regímenes de bienestar y roles familiares: un análisis del caso español", *Papers*, 53: 45-63.

Hamilton, Roberta

1978, *La liberación de la mujer. Patriarcado y capitalismo*. Barcelona, Península.

Harding, Sandra

1996, *Ciencia y feminismo*, Madrid, Morata [e.o.1986, *The Science. Question in feminism*, Cornell University Press, Ithaca]

Harris, Marvin

1988, *Vacas, cerdos, guerras y brujas*, Madrid, Alianza.

Hartmann, Heidi

1994, "Capitalismo, patriarcado y segregación de los empleos por sexo",

en Borderías, Cristina; Cristina Carrasco y Carmen Alemany (Comp.) *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*, Barcelona, Fuhem-Icaria.

INCE,

1998, *Los resultados escolares*, Madrid, Centro de Publicaciones del MEC

Instituto de la Mujer

1997, *Las mujeres en cifras*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales – Instituto de la Mujer

Jónasdóttir, Anna G.

1993, *El poder del amor*, Madrid, Cátedra

Kauffman, J.C.

1993, *Sociologie du couple*, Paris. PUF

Kellerhalls, J. et al.

1982, *Mariages au quotidien*, Genève, Favre.

Kelly-Gadol, Joan

1976, "The Social Relation of the Sexes: Methodological Implications of Women's History", *Sings: Journal of Women and Culture*, nº4.

Kirk, J. y Miller, M.L.

1986, *Reliability and validity in qualitative Research*, Beverly Hills, CA, Sage.

Lauretis, T.

1987. *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film and Fiction*, McMillan, Londres

Labov, William

1985, "La lógica del inglés no standard", *Educación y sociedad*, nº 3

Lakoff, George

1987, *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, Chicago University Press

Largarde, Marcela

1996, *Género y Feminismo*, Madrid, horas y HORAS

Lahire, Bernard

- 1993, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Presses Universitaires de Lille.
- 1995, *Tableaux de familles*, Lyon, Gallimard-Le Seuil.

Leites, E.

1991, *La invención de la mujer casta. La conciencia puritana y la sexualidad moderna*. Madrid. Siglo XXI de España.

Lindsey, Linda L.

1990, *Gender Roles. A Sociological Perspective*, New Jersey, Prentice Hall

Lowe, Marian y Hubbard, Ruth (eds)

1983, *Women's Nature: Rationalizations of Inequality*, New York, Pergamon Press.

Martín Casares, Aurelia

1997, "Género, raza e interculturalidad: una aportación metodológica", en Jiménez, Francisco y Sebastián Sánchez (ed.) *Granada ciudad intercultural e integradora*, Granada, IMFE

Martín Criado, Enrique

- 1991, "Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso", en Latiesa, M. (ed.): *El pluralismo metodológico en la investigación social. Ensayos típicos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 187-212.
- 1997, "El grupo de discusión como situación social", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 79, pp. 81-112.
- 1998, "Los decires y los haceres", *Papers*
- 1998, *Producir la juventud*, Madrid, Istmo.

Martín Criado, Enrique.; las Heras González, Sonia; Fernández Palomares, Francisco y Ariza Segovia, Sergio; 1995, *Infancia y consumo*. Investigación realizada para la Consejería de Salud y Consumo de la Junta de Andalucía. (Multicopiado)

Martín Criado, Enrique; Gómez Bueno, Carmuca; Fernández Palomares, Francisco y Rodríguez Monge, Angel

2000, *Familias de clase obrera y escuela*, Donostia, Iralka

Mathieu, Nicole-Claude

1999, "Bourdieu ou le pouvoir auto-hypnotique de la domination masculine", *Les temps Modernes*, nº604.

McRobbie, A.

1978, "Working class girls and the subculture of femininity", *Womens Studies Group: Women Take Issue*, London, Hutchinson.

Mills, C. Wright

1999, *La imaginación sociológica*, Madrid, FCE (e.o.1959)

Ministerio de Economía y Hacienda

1986, *Tendencias demográficas y planificación económica. Actas y debates del Simposio Internacional organizado por la Secretaría General de Economía y Planificación, con la colaboración de la Sociedad Española de Estudios de Población*. Coordinado por Alberto Olano, Madrid, Ministerio de Economía y Hacienda.

Oakley, Ann

1974, *Housewife*, London, Allen Lane

1974b, *The Sociology of Housework*, Oxford, Matin Robertson

Orti, Alfonso

1992, "La apertura cualitativa y el enfoque estructural", en García Ferrando, Ibáñez y Alvira (ed.): *El análisis de la realidad social*, Madrid, Alianza Universidad.

Perrenoud, P.

1990, *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. La Coruña. Morata.

de Prada, M. A.; Actis, W.; Pereda, C. (Colectivo IOE)

1989, "Infancia moderna y desigualdad social", *Documentación Social*, nº 74.

Quivy, Raymond y Campenhoudt, Luc Van

1992, *Manual de investigación en ciencias sociales*, Limusa, México.

Rald Philipp, Rita

– 1988, "La familia como instancia socializadora según un enfoque interac-

tivo comunicativo", en *Revista Internacional de Sociología*, nº2, vol. 46:299-314.

- 1995, "El proceso de constitución de las identidades de género femenino y masculino: una crítica al modelo imperante", en *Sociología de las relaciones de género*, Madrid, MTAS- Inst.Mujer.

Rapoport, Rhona

1978 "Sex Role Stereotyping in studies of Marriage and the Family", *The Sex Role System. Psychological and Sociological Perspectives*, London; Routledge and Keagan Paul.

Requena Santos, Felix

1998, "Género, redes de amistad y rendimiento académico", *Papers*, 56: 233-242.

Rosaldo, M.Z.

1974, "Women, Culture and Society: a Theoretical Overview", in M. Rosaldo and L.Lamphere (eds) *Women, Culture and Society*, Stanford, Stanford University Press

Rositer, Margaret

1982, *Women Scientists in America: Struggles and Strategies to 1940*, Baltimore, Johns Hopkins University Press

Rougemont, Denis de

1978, *El amor y Occidente*, Barcelona, Kairós (e.o. 1938)

Salido Cortés, Olga

- 1995, "Desigualdad y movilidad social de las mujeres. El acceso a las profesiones", en Carabaña (ed) *Argentaria*.
- 1996, *La movilidad ocupacional femenina en España: una comparación por sexo*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, inédita.

Schwartz, O.

1990, *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*. Paris. P.U.F.

Segalen, Martine

1997, *Antropología histórica de la familia*, Madrid, Taurus (reedición revisada).

- Stone, Lawrence
1970, *The Family, Sex and Marriage in England, 1500-1800*, Londres, Weindenfeld.
- Torns Martín, Teresa; Pilar Carrasquer Oto y Alfonso Romero
1996, "El perfil socio laboral del paro femenino en España", en *Sociología de las relaciones de género*, Madrid, MTAS, pp 137-147.
- Valcárcel, Amelia
1994, *Sexo y filosofía. Sobre mujer y poder*, Barcelona, Anthropos.
- Varela, Julia
1998, *El nacimiento de la mujer burguesa*, Madrid, La Piqueta
- Veblen, Thorstein
1974, *Teoría de la clase ociosa*, México, Fondo de Cultura Económica
- Verón, Eliseo
1987, *La semiosis social*, Barcelona, Gedisa.
- Vila, Daniel y Valtierra, Blanca Esther
1995, *Valores atribuidos a la educación por alumnos de Secundaria Obligatoria*, Informe de Investigación para el CIDE, convocatoria 1993.
- Wallach, Joan
1988, *Gender and the Politics of History*, New York, Columbia University Press
- Weber, Max
1983, *Ensayos sobre sociología de la religión*, vol. 1, Madrid, Taurus
1993a, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona, Península
1993b, *Economía y sociedad*, FCE.
- Young, M y Peter Willmot,
1986, *Family and Kinship in East London*, London, Penguin Books, (reed. con nueva introduc.; 1ª ed. Routledge & Kegan Paul, 1957).

ISBN 84-369-3500-4



9 788436 935004



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE