Contra el sexismo

Coeducación y democracia en la escuela

Editores: Amparo Tomé y Xavier Rambla

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació

EDITORIAL SÍNTESIS

Pag 2 86

CONTRA EL SEXISMO

COEDUCACIÓN Y DEMOCRACIA EN LA ESCUELA

Tomé, A. y Rambla, X. (2001). Los códigos de género en la infancia. Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela. (pp. 27-38). Editorial Sintesis.

2

LOS CÓDIGOS DE GÉNERO EN LA INFANCIA

Xavier Rambla y Amparo Tomé

Hoy en día es un lugar común la afirmación de que los géneros se transmiten y se adquieren en la escuela. A pesar de las polémicas y de las rupturas conceptuales que esta conclusión levantó en la década de 1980, y a pesar de que una buena parte de la literatura educativa continúa obviándola, la cantidad de estudios que la corroboran es avasalladora. Con todo, es importante subrayar que el debate se centra reiterativamente en la defensa o bien la omisión de esta tesis, pero no se han desarrollado muchos intentos sistemáticos de explicar cómo se producen esta transmisión y esta adquisición.

Un breve repaso de la sociología de la educación europea y norteamericana indica rápidamente que se han desechado algunas explicaciones propuestas en las décadas de 1960 y 1970, y que el marco teórico se ha enriquecido notablemente en la de 1980. Así, Parsons (1959; 1990) sostuvo hace muchos años que las diferencias de sexo se debían a una socialización diferente, lo cual no se puede mantener con respecto a una escuela donde predominan las profesoras y, sin embargo, pervive el sexismo. Igualmente, las teorías de la reproducción evidenciaron que las desigualdades sexistas se reproducían en las escuelas de un modo paralelo al de las desigualdades clasistas, pero es difícil repetir el mismo argumento cuando se constata que las chicas obtienen mejores resultados académicos que los chicos. Las teorías de la resistencia descubrieron las múltiples contradicciones que las identidades de clase y de género pueden experimentar en las escuelas, así como las múltiples posibilidades de que el alumnado contraponga estas identidades a la cultura escolar. Esta nueva línea de investigación ha llevado a explorar concienzudamente la miríada de matices subjetivos que emergen en las aulas, pero dista de haber explicado por qué los chicos y las chicas adquieren rasgos distintivos de identidad.

¿Por qué adquiere el alumnado géneros distintos, entonces? Sin duda, una primera explicación radica en el hecho de que el profesorado transmite efectivamente estos géneros. En ella se han basado las estrategias de investigación-acción dirigidas a subvertir varios aspectos del sexismo escolar; ahora bien, es obvio que esta explicación es insuficiente si no tiene en cuenta la experiencia del alumnado. Este capítulo y los dos que le siguen precisamente pretenden explicar cómo el alumnado adquiere los géneros.

2.1. Los códigos de adquisición de los géneros

Hace años Madeleine Arnot (1984) esbozó una explicación que servirá como punto de partida a nuestro análisis. En el contexto de una crítica de la economía política, que

había reducido las relaciones de género a la división sexual del trabajo, Arnot introdujo el concepto de *códigos de género* en el debate. Aunque no desarrolló empíricamente esta idea en los años sucesivos, su planteamiento ha inspirado buena parte del nuestro.

Arnot se inspiraba en la penúltima versión de la teoría de Bernstein (1993) sobre los códigos lingüísticos y las pedagogías escolares. Como que en aquellos momentos este autor todavía no había sistematizado su distinción entre la transmisión educativa y la adquisición, esta imprecisión conceptual se deslizó en las tesis de Arnot. Así, el concepto hacía referencia a un mismo tiempo a las reglas de transmisión y de adquisición de los géneros.

Por un lado, los códigos de género designaban la trama de reglas de transmisión:

> He usado el concepto de código de género para referirme a la organización social de la vida familiar y escolar, donde se intenta adaptar a cada nueva generación a unas particulares definiciones de la masculinidad y la feminidad, así como a aceptar como natural la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino. (Arnot, 1984: 18-19) (traducción propia).

Por otro, hacían referencia a unos códigos de conducta adquirida:

> Los códigos de comportamiento para chicos y chicas se construyen a partir de los materiales ideológicos de que ellos y ellas disponen dentro de régimenes distintos de relaciones de edad, clase y género. La contradicción caracteriza sus experiencias. (Arnot, 1984: 12) (traducción propia).

En nuestra opinión, el trabajo posterior de Bernstein resuelve el malentendido satisfactoriamente y permite usar el concepto con mucha mayor precisión. La teoría del dispositivo pedagógico, como es bien sabido, define las relaciones educativas como una relación de comunicación en la que se transmiten mensajes seleccionados del conjunto cultural (reglas de distribución de los significados pensables e impensables); estos mensajes se traducen de varios contextos científicos, filosóficos, políticos, etc. a los términos del contexto escolar (reglas de recontextualización); y, de este modo, se convierten en la pauta para evaluar los aprendizajes y la socialización de las nuevas generaciones (reglas de evaluación) (Bernstein, 1993).

Los códigos de género se inmiscuyen en todos los planos del dispositivo. Las jerarquías de género tiñen la distinción entre lo pensable y lo impensable (reglas de distribución), o entre lo escolar y lo extraescolar (reglas de recontextualización). Bonal (1995b) ha demostrado cómo los objetivos explícitos de la igualdad de oportunidades experimentan estas mutaciones de sentido. La sociología del currículum aporta una serie de análisis en esta misma dirección (García, Troiano y Zaldívar, 1993).

No obstante, el punto crucial en que las reglas pedagógicas reestructuran las relaciones de género estriba en la adquisición de esta identidad por parte del alumnado, mediada por otras vertientes de la identidad, y por los procesos de recontextualización y de evaluación. Por ello en este artículo vamos a restringir el concepto de *códigos de género* al terreno de la adquisición efectiva de las identidades masculinas y femeninas. Reconocemos la importancia de la transmisión, pero queremos subrayar asimismo la importancia de analizar el resultado de esta transmisión. Asumimos también que los géneros no caracterizan a las personas en el vacío, al margen de otras facetas de la identidad humana, pero

esperamos justificar la necesidad de distinguir algunas manifestaciones específicas de estas relaciones.

Los códigos de género son las reglas sociales que pautan el significado de los rasgos masculinos y femeninos, es decir, atribuyen un *color* de género a muchos comportamientos humanos y, además, indican cuándo es relevante tener en cuenta este color. La literatura disponible nos permite concretar tres reglas de género en la formación de las identidades infantiles, en la escuela primaria, por tanto: se trata de las reglas de visibilidad, de definición y de responsabilidad. Estas reglas propugnan unos comportamientos y sancionan su transgresión, aunque por supuesto estas sanciones no son tan explícitas como las que intentan preservar una norma social explícita. No están escritas en ningún texto, e incluso los discursos cotidianos pueden negar su efectividad, pero un segundo análisis de las respuestas infantiles ante un cuestionario avala su existencia práctica.

Formularemos primero el contenido de las tres reglas, y mostraremos más tarde su correlato empírico a partir de tres cuestionarios que se distribuyeron en las escuelas primarias implicadas en el proyecto Itxaso.

A) La regla de visibilidad

Esta regla establece que los rasgos masculinos son más visibles que los femeninos. Es una de las reglas estructurales del sexismo, ya que expresa justamente que los sujetos dominantes asumen una posición superior en la relación social.

Las teorías que han interpretado las jerarquías sexistas como una dominación han expuesto varias explicaciones de la regla de visibilidad. Simmel (1999) argumentó en su momento que lo masculino era tan parcial como lo femenino, pero aparecía como objetivo a consecuencia de la dominación de los hombres sobre las mujeres. Bourdieu (1990) ha retomado esta misma perspectiva para sostener que la sociedad naturaliza los cuerpos y ofrece la diferencia sexual como un material para la construcción simbólica: de este modo lo femenino llega a ser simplemente la privación de lo masculino.

En las escuelas opera esta misma regla en muchos sentidos. Por ejemplo, los chicos tienden a ocupar el centro del patio de recreo y se resisten a perder este predominio relativo. Objetivan y naturalizan esta jerarquía espacial de la misma manera que han observado las teorías generales en otras situaciones. Algo similar ocurre con la distribución de los ámbitos de juego en las aulas de educación infantil.

B) La regla de definición

De acuerdo con esta otra regla social, los rasgos masculinos son más compactos y se delimitan más claramente que los femeninos; por lo tanto, se definen con mayor facilidad, y se reconocen más explícitamente a mayor edad.

Kimmel (1998) ha descifrado esta pauta detrás de las manifestaciones de la masculinidad. Según este autor, los criterios a que se aferran los hombres para diferenciarse remiten en última instancia a la búsqueda de espacios homogéneos donde los hombres compiten entre sí. La homofobia, la misoginia o el acoso sexual son expresiones de esta separación. Estos espacios homogéneos vienen a ser el referente cotidiano del mito del

contrato fraternal que fundamenta nuestras instituciones como una relación entre iguales donde las mujeres sólo pueden participar en segunda instancia, en tanto que su maternidad las hace menos sociales y más naturales que los hombres.

Otro tanto ocurre en la escuela, tal como sugiere el trabajo de Jordan (1995). Esta autora aduce que los chicos adquieren su identidad de género en los ciclos iniciales de la escuela primaria. En ese momento, sin embargo, necesitan negociar con sus iguales cuál va a ser el contenido de esta identidad. Probablemente, esta negociación les lleva a comportamientos agresivos contra las prácticas sociales que restringen justamente estas actividades. En los últimos años de la escuela primaria, y en la secundaria, los discursos mediáticos proporcionan modelos de conducta mucho más explícitos.

C) La regla de responsabilidad

Según esta última regla social, la escuela induce a las niñas a reconocerse en relación con lo privado e íntimo, mientras que los niños se reconocen en relación con lo público y externo.

Las teorías que entienden el sexismo como un fenómeno de explotación han intentado explicar el origen histórico de esta división sexual del trabajo. Bastaría para resumirlas una breve mención de varios factores ligados con la industrialización, la formación de los estados del bienestar y la acción sindical.

El correlato escolar de esta división de las responsabilidades aparece desde los primeros años. Moreno *et al.* (1991) analizan las múltiples dimensiones del silencio femenino en la escuela. Este silencio se debe en términos generales a la marginación de los valores de la afectividad y del cuidado.

2.2. Análisis de la adquisición de los géneros en las escuelas primarias

Efectuamos este análisis a partir de tres encuestas realizadas con el alumnado de los centros participantes en el proyecto Itxaso. Estas encuestas fueron elaboradas y analizadas con el fin de mostrar el sexismo escolar al profesorado, y por lo tanto no responden a un esquema común sino a las necesidades de las distintas fases del proyecto. Extraemos algunos resultados singulares de ellas y los sometemos a un segundo análisis de acuerdo con el marco teórico anteriormente expuesto.

La encuesta de 1995

En 1995 se distribuyó un primer cuestionario entre el alumnado del ciclo medio de veinte centros.

El cuestionario solicitaba que los niños y las niñas escribiesen lo que les parecía que era mejor y peor de ser niño y de ser niña. Sus respuestas abiertas se codificaron más tarde en las siguientes categorías:

¿Qué es lo mejor de ser niño?

Rasgo	Respuesta de los niños %	Respuesta de las niñas %
Tener novia	3	2
Correr más	4	2
Ser educado	8	9
Jugar al fútbol	45	31
Ser más alto	7	9
Ser más fuerte	11	10
Valorar el cuerpo	5	4
Hacer menos tareas	4	4
No sabe	3	3
No contesta	10	26

¿Qué es lo peor de ser niño?

Rasgo	Respuesta de los niños %	Respuesta de las niñas %
Ser agresivo	18	17
Insultar	2	2
Ser malo	4	10
No ser femenino	9	15
Ser castigado	7	2
Hacer la mili	7	5
Otros	32	18

¿Qué es lo mejor de ser niña?

Rasgo	Respuesta de los niños %	Respuesta de las niñas %
Valorar el cuerpo	19	31
Mejor trato	2	3
Comportarse	8	11
No ser como los niños	3	4
Tener hijos	4	7
Estudiar	21	26
Ser ama de casa	5	5
No sabe	4	1
No contesta	31	10

¿Qué es lo peor de ser niña?

Rasgo	Respuesta de los niños %	Respuesta de las niñas %
Cuidado del cuerpo	10	10
Ser ama de casa	9	15
Ser débil	11	13
Ser marimandona	5	5
No saber jugar	7	10
Tener la regla	4	5
Pelearse	8	12
Otros	9	11
No sabe	4	2
No contesta	35	15

Las niñas, por lo tanto, desconocían más que los niños qué es lo que es peor de ser niño. En cambio, los niños desconocían mucho más que las niñas tanto lo mejor como lo peor de ser niña.

En este sentido, pues, los resultados de esta encuesta reflejan la regla de la visibilidad, puesto que el desconocimiento masculino de lo femenino era más amplio (afectaba lo mejor y lo peor) e intenso (mayores porcentajes) que el desconocimiento femenino de lo masculino.

De otra parte, para una considerable mayoría de niños y de niñas lo mejor de la imagen masculina era la posibilidad de jugar al fútbol.

Aunque el acuerdo no era tan abrumador, lo mejor de la imagen femenina consistía en estudiar y valorar el cuerpo. Por consiguiente, estas respuestas reflejaron la regla de definición, ya que la moda de las definiciones de lo masculino era más alta que la de las definiciones de lo femenino, y lo masculino se reducía a un rasgo claro y concreto.

La encuesta de 1996

En 1996 se efectuó otra encuesta para evaluar los resultados de la segunda fase del proyecto Itxaso.

Se distribuyeron cuestionarios distintos para cada ciclo de educación primaria. Los resultados fueron los siguientes.

En el ciclo inicial los niños y las niñas expresaron sus sensaciones ante una foto de un niño llorando.

Referimos dos cuestiones especialmente significativas:

¿Qué haces para consolar al niño que llora?

N.º/% columnas	Niñas	Niños	Total
Darle afecto	31/28,7%	17/16%	48/22,4%
Hacer cosas para él	67/62%	75/70%	142/66,4%
Respuestas inconcretas	10/9,3%	14/13,2%	24/11,2%
Total	108	106	214

Asociación significativa según la prueba de chi-cuadrado, con una significación del 93%.

¿Qué haces tú para estar contento/a?

N.º/% columnas	Niñas	Niños	Total
Hago cosas yo	99/93,4%	89/84%	188/88,7%
Hacen cosas por mí	7/6,6%	17/16%	24/11,3%
Total	106	106	212

Asociación significativa según la prueba de chi-cuadrado, con una significación del 97%.

El primer dato sugiere que los chicos se inclinan más por la acción que por el afecto al consolar, es decir, se distancian un tanto de la práctica del cuidado. Con todo, la asociación es muy baja como para que la evidencia sea tajante. El segundo dato refleja cómo las chicas han asumido que para sentir satisfacción han de hacer algo, mientras que los chicos esperan que se lo hagan. La mayor adhesión de las chicas al cuidado, y por ende la regla de responsabilidad, se manifiesta claramente en este sentido.

En el ciclo medio el estímulo fue una imagen de unos niños jugando al baloncesto. Las respuestas más significativas fueron las siguientes:

¿A qué te gustaría que jugaran los niños?

N.º/% columnas	Niñas	Niños	Total
Juegos diferentes	79/63,7%	78/69,6%	157/66,5%
Objeciones a la situación	45/36,3%	34/30,4%	79/33,5%
Total	124	112	236

Asociación no significativa según la prueba de chi-cuadrado.

En el ciclo superior se propuso al alumnado que respondiese unas cuestiones sobre dos fotos: en una se veía a niños y niñas en una sala de ordenadores, y en otra aparecían planchando. Las respuestas más significativas fueron las siguientes:

¿Es necesario aprender a planchar?

N.º/% columnas	Niñas	Niños	Total
No menciona el género	85/69,7%	75/57,7%	160/63,5%
Asume la división de tareas	28/23%	44/33,8%	72/ 28,6%
Defiende la igualdad	9/7,4%	11/8,5%	20/7,9%
Total	122	130	252

Asociación no significativa según la prueba de chi-cuadrado.

Estos dos últimos cuadros indican hasta qué punto el sexismo se interioriza con la edad. A diferencia del ciclo infantil, en que las respuestas se diferenciaban un tanto al hablar del cuidado, en este caso todas coinciden en la legitimación de las desigualdades. Así, la mayoría de niñas y de niños del ciclo medio defienden que los juegos sean diferentes y estereotipados; del mismo modo, en el ciclo superior casi nadie menciona el género para explicar la jerarquía con respecto al acto de planchar, y sólo un 8% defiende el principio de igualdad frente al trabajo doméstico.

La encuesta de 1997

En la evaluación final de Itxaso se distribuyó de nuevo el cuestionario sobre lo mejor y lo peor de ser niño y niña. En esta ocasión las cuatro escuelas elegidas proporcionaron la población, en particular su alumnado de ciclo medio y superior de la EGB. Aunque las categorías de respuesta se elaboraron de nuevo, no ofrecieron diferencias relevantes con respecto a las que se habían observado en 1995. Por ello se reagruparon estas respuestas y se analizaron a fondo la coincidencia y la discrepancia entre las opiniones de los niños y las niñas. Referimos estos resultados.

¿Qué es lo mejor de ser niño?

N.º/% columnas	Niñas	Niños	Total
Comparación con lo femenino	21/28%	30/25%	51/26,2%
Jugar al fútbol	24/32%	33/27,5%	57/29,2%
Otras	30/40%	57/47,5%	87/44,6%
Total	75	120	195

Asociación no significativa según la prueba de chi-cuadrado.

Como en la encuesta de 1995, la regla de definición pauta las respuestas ante la imagen de la masculinidad, cuyas modas estadísticas radican de nuevo en el hecho de jugar al fútbol y de no ser como las niñas. La menor contundencia de estas modas probablemente pueda explicarse en parte como un efecto del proyecto Itxaso, cuando menos un cierto efecto placebo se transmite al alumnado sobre las expresiones del género.

¿Qué es lo mejor de ser niña?

N.º/% columnas	Niñas	Niños	Total
Valor de lo femenino	40/52,6%	53/47,3%	93/49,5%
Más apoyo familiar	3/3,9%	20/17,9%	23/12,2%
Otras respuestas	33/43,4%	39/34,8%	72/38,3%
Total	76	112	

Asociación significativa según la prueba de chi-cuadrado, con una significación del 99%

La regla de responsabilidad subyace tras esta pauta estadística: aunque una proporción parecida de chicos y de chicas parece estar de acuerdo en que hay varios rasgos femeninos que son positivos, para una proporción considerable de chicos lo mejor de ser niña es el mayor apoyo familiar que se recibe. En la medida en que los chicos se desmarcan de lo familiar y del cuidado de este modo, se puede interpretar que se proyectan hacia otros ámbitos.

Por último, el hecho de que en esta segunda encuesta los índices de no respuesta sean mínimos indica un cierto efecto de la experiencia Itxaso. Sin duda, el efecto placebo puede jugar su efecto en este dato, pero sea por esta vía o por otra es cierto que el desconocimiento entre géneros no es una realidad inmutable.

2.3. Los códigos de género y la práctica escolar

Los análisis anteriores avalan la hipótesis de que el código de género regula la adquisición de esta vertiente de la identidad en la escuela primaria. Las tres reglas en que hemos desglosado dicho código se expresan en el material empírico considerado:

- La regla de visibilidad se refleja en el mayor desconocimiento de lo femenino por parte de los chicos en comparación con el desconocimiento de lo masculino por parte de las chicas (encuestas de 1995).
- La regla de definición se manifiesta en la mayor facilidad para definir la imagen de lo masculino, cifrada en el hecho de jugar al fútbol, así como en el consenso sobre las diferenciaciones de juegos y tareas que muestra el alumnado de los ciclos medio y superior (encuesta de 1996).
- La regla de responsabilidad se observa tras el mayor uso de recursos afectivos para consolar al niño que lloraba (encuesta de 1996), o bien tras la distancia respecto a lo privado expresada por muchos chicos al incluir el mayor apoyo familiar entre lo mejor de ser niña (encuesta de 1997).

Por supuesto, estos resultados son parciales e indicativos. Provienen de un segundo análisis de datos recogidos con una finalidad descriptiva. Además, aunque las hipótesis

permitan atribuir una cierta congruencia a los cuadros numéricos, no cabe duda de que por sí mismas no desvelan los procesos de adquisición. De hecho, éstos sólo pueden precisarse mediante una extensa investigación etnográfica de la que no disponemos.

Aun y así, es razonable aportar algunos argumentos que refuerzan la validez de estas conclusiones analíticas. Por un lado, la muestra de escuelas de las que se extrajeron es muy heterogénea, y comprende escuelas de distinta composición social y entorno urbano. En segundo lugar, dos de las reglas cuya efectividad sugerimos encuentran confirmación en datos recogidos por medios distintos. Se trata de las reglas de definición y de responsabilidad; la regla de visibilidad, por su parte, es más probable que fuese modificada por la misma intervención que muestra la presencia de lo femenino en la escuela. Y, en tercer lugar, estos resultados coinciden con las tendencias que apunta la bibliografía citada.

Tampoco estos resultados pretenden que el código de género determine el comportamiento de los niños en las escuelas. El debate sobre la contingencia de los marcadores sociales expresados en la interacción ha enriquecido mucho nuestros conocimientos sobre este particular. En la década de 1960 algunos sociolingüistas criticaron a Bersntein por haber obviado esta manifestación de la acción individual en su análisis. Sin embargo, la réplica de Bernstein (1993) sostenía la conveniencia de distinguir entre los marcadores y las reglas. Es muy fácil observar la multiplicidad de los marcadores mediante la observación etnográfica, ya que en distintas interacciones los sujetos evocan su identidad de maneras distintas. Las hipótesis sobre las reglas de significación tan sólo intentan averiguar los denominadores comunes de estos marcadores. Este empeño puede parecer más o menos fructífero, pero no es razonable el intento de cortocircuitarlo recordando constantemente la diversidad individual. Incluso sería lícito añadir en este punto que la misma posibilidad de ejercer una intervención coeducativa desmiente el supuesto de la infinita variación de los marcadores de género, ya que el mismo profesorado puede observar e influir conscientemente sobre estas regularidades.

Nuestro análisis comprende tanto las dimensiones estructurales como las interactivas de la vida social en las escuelas. Las reglas que constituyen el código de género arraigan en los condicionantes de las acciones sociales educativas. El profesorado y el mismo alumnado viven inmersos en estas reglas y las aplican automáticamente. Éstas, además, no se implantan tan sólo en la escuela, sino que emergen de los fenómenos generales de dominación, legitimación y explotación patriarcales observados en nuestra sociedad. Ahora bien, de ello no se deduce que la acción individual simplemente se amolde a sus condicionantes. El carácter probabilístico de los datos indica que el código no es monolítico, sino objeto de controversia continua. Esta misma razón es la que abre un espacio para la intervención coeducativa, y es la que permite en última instancia que unos sujetos puedan ejercer acciones sociales educativas y coeducativas.

Asimismo, aunque el análisis haya enfocado la dimensión de género de las identidades infantiles, de ningún modo pretende eliminar la importancia de otras dimensiones. Unas muestras mayores y unos datos más sistemáticos deberían permitir que se investigase la extensión de estos resultados a distintas situaciones con relaciones de clase, de género y de etnia distintas, en diferentes edades, dentro de escuelas con distinta orientación, en diferentes circunstancias de relación entre escuelas y familias, etc. En suma, si el diseño del trabajo de campo hubiese sido otro, podría dibujarse un cuadro empírico más colorido. Pero entonces el proyecto Itxaso tendría que haber complicado sobremanera sus objetivos, y habría comprometido el posible éxito de la intervención.

2.4. Conclusión

Con las precauciones debidas, puede afirmarse que los niños y las niñas adquieren en la escuela una parte significativa de su género en tanto que aprenden que lo masculino es más visible, compacto y público que lo femenino, lo cual les aparece como más difuso, privado y orientado al cuidado.

Esta conclusión emerge de un análisis de segunda mano, y tan sólo se propone de forma indicativa como un pequeño paso en el proceso de investigación sobre las relaciones de género en la escuela. Indica que unas reglas de significación articulan los atributos con que los niños y las niñas se identifican como masculinos y femeninas, si bien estas reglas no determinan absolutamente todas las elecciones individuales. Cuando una estudiante se atribuye algún rasgo, entra en juego con un esquema de significaciones donde lo masculino se tiñe de unos valores y lo femenino de otros; puede reproducir unos moldes muy esquemáticos de estas dicotomías, o bien forzarlas y transgredirlas, pero en buena medida su acción debe tenerlas en cuenta para adquirir un sentido.

A nuestro parecer, el resultado de que las identidades de género responden a unos códigos sugiere varias conclusiones para la investigación coeducativa. En primer lugar, además de la conveniencia de averiguar más detalles sobre estos códigos y las continuas variaciones con que pueden usarse las categorías de clasificación, es importante también que busquemos las conexiones entre los códigos de género y las relaciones de poder dentro y fuera de la escuela.

Esta cuestión nos ayuda considerablemente a precisar los objetivos deseables de la coeducación. En términos generales éstos se inscriben en la línea de democratizar la transmisión de los géneros en la escuela mixta, de tal modo que se remuevan las jerarquías que sobreponen los hombres y lo masculino a las mujeres y lo femenino. El concepto de los códigos de género permite argumentar que la coeducación debe perseguir esta meta garantizando que todos los niños y niñas puedan identificarse con todos los atributos culturales disponibles para dotar de sentido a la infancia, sin que unos y otras pierdan la oportunidad de explorar y apropiarse de algunos de estos atributos por causa de su género. Se trata de desbordar los códigos de género en los dos sentidos, feminizando a los chicos y masculinizando a las chicas.

En segundo lugar, una interpretación de los códigos de género es una buena guía para la acción escolar coeducativa y su evaluación. El profesorado se sensibiliza cuando comprende hasta qué punto el sexismo es omnipresente y, por ende, contradictorio con los discursos pedagógicos. Para ello debe saltar desde la observación de las particularidades hasta la comprensión de algunas regularidades, es decir, de unas reglas de significación como los códigos de género. Por supuesto, este carácter regular no implica un carácter inmutable sino que indica precisamente los resquicios de las estructuras sexistas.

El concepto de los códigos de género proporciona, asimismo, una pauta para ordenar las propuestas de investigación-acción y sus evaluaciones. En lo que respecta a las propuestas, es evidente que éstas pueden ser muy heterogéneas, más o menos eficaces, e incluso más o menos estructurales.

¿Cómo podemos distinguir entre unas y otras propuestas? Precisamente determinando su impacto sobre los códigos de género es posible afirmar si ciertamente se han conseguido unos resultados coeducativos y si éstos afectan alguna circunstancia además de aquellas donde se ha recogido una información.

De un modo análogo, la evaluación de las intervenciones puede aprovechar el concepto de los códigos de género. Esta evaluación siempre necesita tener en cuenta que los cambios son pasos intermedios en la reestructuración coeducativa de las escuelas, y que generan, por lo tanto, nuevas contradicciones. ¿Cómo se puede entonces interpretar una intervención evitando la suposición circular de que todas ellas son buenas por sí mismas? Si las evaluaciones consiguen distinguir los resultados de cada acción, es decir, su efecto respecto a lo esperado, de su impacto sobre los códigos de género, esto es, la modificación de éstos o al menos la erosión de su legitimidad, pueden dibujar un cuadro muy preciso de los procesos por los que la escuela mixta se transforma en una escuela coeducativa.

Rovira, M. (2001). Los códigos de género en la adolescencia. En A. Tomé. y X. Rambla. (Ed.). Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela. (pp. 39 - 56). Editorial Sintesis.

3

LOS CÓDIGOS DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA

Marta Rovira

3.1. De la infancia a la adolescencia

En el capítulo anterior se ha analizado cómo niños y niñas adquieren e interiorizan los códigos de género durante la infancia. En esta interiorización los referentes simbólicos juegan un papel muy importante, puesto que en la infancia niños y niñas aún no son conscientes de cómo establecen sus relaciones, de cómo tratan a los demás, etc. Sin embargo, la adolescencia es la etapa en que se problematiza la propia identidad personal, así como las relaciones con los y las demás. Estos dos aspectos, la construcción de la identidad personal y las relaciones entre iguales, pensamos que son las dos dimensiones que debe tener en cuenta cualquier análisis sobre el mundo de los adolescentes.

En este sentido, nuestro enfoque sobre la adolescencia tiene un carácter sociológico, que no se basa tanto en unas características evolutivas supuestamente inherentes a esta etapa de la vida, como en las características que adquiere la adolescencia a partir del marco de relaciones sociales en que se ubica, en la posición que ocupan las personas de esta edad en la estructura social con una determinada identidad generacional, y en el tipo de códigos de género, en definitiva, que han adquirido en su socialización como miembros de esta sociedad.

Por eso, cuando hablamos de adolescentes, no nos referimos sólo al hecho de la edad. En realidad, la edad en que se puede considerar que una persona es adolescente es muy relativa y obedece a procesos sociales de incorporación en determinadas instituciones o a cambios significativos para la identidad de la persona (el paso de la escuela al instituto, la posibilidad de ir a la discoteca, el hecho de fumar, etc.). Por lo tanto, la adolescencia se define relativamente a partir de la edad. En cambio, se puede entender propiamente como un *status,* es decir, una posición determinada en la estructura de relaciones sociales, en las que adquiere significado.

Precisamente el *status* de adolescente se basa principalmente en el hecho de que chicos y chicas comparten sus experiencias sobre todo con chicos y chicas de la misma edad. El instituto es un espacio donde se establecen relaciones entre iguales. Aunque la función explícita de la educación es poner en contacto profesorado y alumnado para que el primero transmita conocimientos y valores al segundo, no cabe duda de que la institución escolar es también el lugar donde los niños y las niñas, los chicos y las chicas, establecen relaciones sociales, que son autónomas respecto a los adultos.

Por ello no es extraño que, coincidiendo con la consolidación de la escuela de masas en los países occidentales, se haya desarrollado una cultura juvenil autónoma. Así pues,

la juventud (incluyendo la adolescencia) desarrolla sus prácticas culturales propias. Estas prácticas son muy heterogéneas, pero suelen compartir una serie de reglas sociales que contraponen lo que quiere decir ser joven con lo que quiere decir ser adulto (Martínez y Pérez, 1997). El consumo, la importancia del ocio, las estrategias escolares, la complicación de unas trayectorias escolares cada vez más prolongadas, etc. generan unos espacios sociales donde los jóvenes se relacionan con una cierta autonomía respecto a los espacios sociales centrales. Las desigualdades de clase, por citar uno de los ejes más claros de la estructura social, afectan tanto al joven como al resto de las personas, pero un conjunto de micro-jerarquías asociadas con los gustos, la popularidad, la facilidad para relacionarse, etc. filtran de maneras específicas estas desigualdades entre la gente joven (Martínez y Pérez, 1997). Esto quiere decir que en el marco específico de las relaciones juveniles, chicos y chicas construyen y conviven con unas reglas que orientan sus formas de comportarse y al mismo tiempo les sitúan en un lugar concreto de los que posibilitan las jerarquías y distinciones creadas en este espacio social juvenil.

3.2. El análisis de los géneros

El análisis de los géneros en la adolescencia no puede hacerse al margen de la cuestión que acabamos de plantear. Las relaciones entre adolescentes construyen y reproducen reglas y significados (a través de las producciones simbólicas de la cultura juvenil), y éstos constituyen el contexto donde toman sentido los géneros. Sin embargo, estas reglas y significados no se producen al margen de los estereotipos transmitidos por las instituciones sociales sobre los géneros. Así pues, los adolescentes reproducen en sus relaciones las divisiones sociales relativas al sexo, aunque éstas tienen sentido en el marco concreto de sus relaciones cotidianas.

A pesar de que podemos considerar que existe una cultura juvenil autónoma respecto al mundo de los adultos, disponemos de un conjunto de indicadores que muestran cómo dentro de esta cultura juvenil se reproducen las jerarquías sexistas. Por un lado, esto puede ser explicado como un producto de la socialización familiar, que reproduce la división sexual del trabajo a pesar de los cambios sociales habidos. Por otro lado, la escuela es una institución que, a pesar de su carácter igualitario, continúa reproduciendo las desigualdades sociales generación tras generación. Es sabido que los chicos y las chicas tienen probabilidades desiguales de acceder a la universidad según la categoría socioeconómica de sus padres. Del mismo modo, también se ha comprobado que los chicos y chicas tienen probabilidades bastante desiguales de cursar unos determinados estudios profesionales o universitarios, que las especialidades más masculinizadas tienen mayor prestigio social, y que paradójicamente las chicas obtienen mejores resultados académicos que los chicos (Baudelot y Establet, 1992).

Dentro de todo el abanico de cuestiones que están afectadas por la variable género, en nuestro estudio nos hemos orientado a partir de dos preguntas:

- ¿Qué es lo que diferencia a los géneros? Es decir, qué reglas o normas vehiculan la identidad de género y mediatizan la actuación de los individuos en el mundo.
- ¿Cómo se relacionan chicos y chicas en los espacios que les son comunes (instituto, ocio, deporte, etc.)? Es decir, qué reglas o normas vehiculan sus relaciones, qué jerarquías o diferencias establecen.

Hemos tratado de responder estas preguntas a partir del análisis de tres dimensiones:

- *El uso de la agresividad en las relaciones que establecen los adolescentes en sus centros escolares.* Éste es un tema que normalmente queda oculto en la vida cotidiana de los centros educativos. Sin embargo, la preocupación expresada por los docentes por la existencia de ambientes agresivos cada vez es más común.
- *La existencia de espacios segregados para chicos y chicas.* La dicotomización de los géneros en nuestra sociedad no se limita a establecer roles separados para hombres y mujeres, sino que, además, separa física y simbólicamente a unos y otras. En el marco de las relaciones entre iguales, los adolescentes también crean espacios homófobos.
- Finalmente, *la percepción del sexismo por parte de los y las adolescentes.* No podemos dejar de preguntarnos sobre la influencia de muchos de los cambios sociales que se han producido en la segunda mitad de siglo sobre la definición de los géneros. Es evidente que en los países occidentales ha habido cambios que afectan muy directamente la posición de las mujeres en la sociedad: escolarización y presencia femenina en la universidad equiparable a la presencia masculina, aumento de la tasa de actividad femenina, control de las mujeres sobre la natalidad, etc. Todos estos cambios no han modificado el rol de las mujeres como madres o responsables de sus hogares, pero han ampliado el horizonte de sus posibilidades fuera de ese ámbito. En este capítulo no trataremos en profundidad la cuestión de hasta qué punto las mujeres construyen unas expectativas de futuro diferentes de las de los hombres, cuestión que merece un capítulo a parte. Pero sí que hemos podido descubrir que hay diferencias en la manera como chicos y chicas conciben el sexismo en la actualidad, es decir, el conjunto de discriminaciones y desigualdades que afectan a las oportunidades de realización personal de ambos sexos.

3.3. Diferencias de género y relaciones sociales en la adolescencia

Cuando hablamos de géneros, fácilmente los reducimos a la dicotomía masculino-femenino. Y, en la medida en que el concepto de género define la representación social de los sexos, no es extraño que se produzca esta dicotomización. Sin embargo, justamente el concepto de género es un intento de salvar desde las ciencias sociales el carácter conceptualmente reductor de utilizar el concepto de sexo para definir la identidad social de los individuos. Así pues, aunque mantengamos los atributos masculino y femenino para designar los géneros, debemos partir de la idea de que existen más de dos géneros. O dicho de otra forma, que no hay sólo un género masculino, sino diversas maneras de entender y realizar el ser masculino. Lo mismo ocurre con el género femenino.

Aunque podemos decir que los géneros actúan de forma transversal en la construcción de la identidad de los hombres y las mujeres, la posición de los individuos en la estructura social no se determina linealmente por una serie de factores acumulados, sino que estos factores se entrecruzan y dan lugar a las tensiones que produce el hecho de que las representen simultáneamente distintos roles, y a veces opuestos (ama de casa y directora de instituto; padre de familia y peón,...). Pero también dan lugar a formas de estar en el mundo que resuelven estas tensiones. Así, el factor de clase social podrá determi-

nar el que una mujer opte por convertirse en ama de casa o en una ingeniera con una carrera brillante. Como también influirá en el apoyo de un padre para que sus hijos e hijas tengan una educación similar o diferenciada. Y aún podríamos añadir como otro factor determinante en la construcción de los géneros como es la identidad cultural o étnica.

En nuestro estudio sobre los géneros hemos tenido en cuenta dos variables: a) el sexo, y b) la clase social (a partir del *status* laboral de los padres). Aunque nuestro interés se ha centrado a lo largo de la investigación básicamente en cómo chicos y chicas perciben e interiorizan el género, esta segunda variable nos ha servido para descubrir diferentes maneras de entender los géneros masculino y femenino. Por otro lado, las dimensiones que hemos analizado han tenido muy en cuenta aspectos que se relacionan con el género masculino. Hemos querido, así, introducir nuevas preguntas en los estudios sobre los géneros.

En nuestra investigación hemos utilizado diversas técnicas de análisis. Hemos realizado encuestas en dos institutos sobre la percepción de la agresividad de que es objeto el alumnado. Respondieron la encuesta 98 alumnos del IES Eugeni d'Ors, de Vilafranca, y 79 del IES Josep Lluìs Sert, de Castelldefels, en el marco del Proyecto Arianne del Programa de Coeducación del ICE-UAB. La encuesta, que el alumnado respondió en las clases de tutoría de 2.° de ESO durante el curso 1997-98, les preguntaba si habían sido agredidos, cómo, cuándo, dónde y por quién, entre otras cosas. También se han realizado grupos de discusión en siete institutos del área metropolitana de Barcelona, con alumnado de 4.° de ESO. En cada centro se organizó un grupo de chicas y otro de chicos. En ambos se discutió acerca de la relación entre chicos y chicas, el sexismo, la agresividad, el reparto de tareas domésticas, etc. Finalmente, se hicieron 9 entrevistas a chicos de secundaria (ESO, BUP y FP) en un centro predominantemente –pero no exclusivamente– obrero, y se discutió con los entrevistados sobre la agresividad, los estudios, y la relación con las chicas y las familias.

A) La agresividad en la adolescencia

Uno de los problemas que el profesorado de secundaria ha venido resaltando en los últimos años es el de la agresividad en los institutos. Aunque normalmente el concepto de agresividad se restringe a los actos más violentos o más llamativos, habitualmente protagonizados por chicos. El cuestionario que realizamos en dos institutos de secundaria desmiente la idea que identifica como agresividad los actos más violentos, ya que permitió detectar como la agresividad se expresa de muy diversas formas en la vida cotidiana de los institutos. Por otro lado, aunque confirma que los chicos participan más de los actos agresivos, deja claro que es cosa de ambos sexos.

En la encuesta se preguntaba sobre todo por la agresividad física y verbal directa, que son las que se acostumbran a asociar con la agresividad. Pero también se incluyeron preguntas sobre la agresividad indirecta. Los resultados constatan claramente cómo la agresividad forma parte de la realidad cotidiana de muchos adolescentes, aunque a menudo no sea percibida como tal. A pesar de que a la pregunta de si habían sufrido alguna agresión durante el último mes casi la mitad de los alumnos respondió afirmativamente, en las preguntas sobre el tipo de agresión y otros aspectos las respuestas superan al total de alumnos que dicen haber sufrido agresiones durante el último mes (41,30%). Por lo tanto, podemos suponer que muchos adolescentes que han respondido negativamente a

la primera pregunta o que no la han respondido, lo hacen porque no consideran como agresiones conductas que sí lo son a ojos de otros. A pesar de ello, el 35,2% del alumnado dice que ha sufrido agresiones alguna vez, y el 5,6% muchas veces.

FRECUENCIA DE LAS AGRESIONES EN UN MES

Cada día	0,5%
Muchas veces	4,6%
Bastantes veces	1,0%
Algunas veces	35,2%
Nunca	41,3%
No contestan	17,3%

Observando los resultados por sexo, podemos ver que no hay diferencias muy importantes, pero sí algunas que cabe resaltar. El porcentaje de chicos que reciben agresiones a menudo ("muchas veces") es superior al de las chicas. Por otro lado, el porcentaje de chicas que no han recibido agresiones durante el último mes es superior al de chicos ("nunca"). Por lo tanto, los chicos son objeto de agresiones más a menudo que las chicas. Y, como podemos ver en la segunda tabla, los chicos también reciben más agresiones físicas que las chicas (el 48,1% de los chicos han sido víctimas de una agresión física, y *sólo* el 34,8% de las chicas).

FRECUENCIA DE LAS AGRESIONES QUE HAN SUFRIDO CHICOS Y CHICAS EN UN MES

	Chicos	Chicas
Cada día	1 (100%)	0 (0%)
Muchas veces	5 (55,6%)	4 (44,4%)
Bastantes veces	0 (0%)	2 (100%)
Algunas veces	30 (43,5%)	39 (56,5%)
Nunca	38 (46,9%)	43 (53,1%)

PORCENTAJE DE CHICOS Y CHICAS QUE SUFREN CADA TIPO DE AGRESIÓN

	Chicos	Chicas
Agresión verbal	63 (77,7%)	73 (77,7%)
Burla	50 (63,3%)	56 (60,9%)
Agresión física	39 (48,1%)	32 (34,8%)
Al material del alumno/a	35 (43,7%)	40 (47,4%)
Agresión escrita	13 (16,2%)	27 (29%)
Exclusión del grupo	16 (20,5%)	20 (22%)
Agresión a la ropa	13 (16,5%)	11 (12,2%)
Robar el dinero	10 (12,8%)	11 (12,1%)

Si analizamos cómo intervienen chicos y chicas en las diversas situaciones agresivas que se producen, encontramos una tendencia general: las agresiones son sobre todo producidas por chicos en grupo (48,4%). Al mismo tiempo, en la segunda tabla podemos ver que las chicas suelen agredir mucho más a personas del mismo sexo que los chicos. Mientras que los chicos no son muy agredidos por chicas, éstas sí que son víctimas de agresiones tanto por parte de chicas como de chicos. ¿Por qué los chicos son agresivos con las chicas y no sucede lo mismo a la inversa con la misma intensidad?

QUIÉN AGREDE

Un chico	33,7%
Una chica	21,4%
Un grupo de chicos	48,4%
Un grupo de chicas	31,6%

QUIÉN AGREDE A QUIÉN

	Masculino	Femenino
Grupo de chicos	35,3%	25,7%
Grupo de chicas	8,9%	30,9%
Chico	25,8%	16,8%
Chica	6,9%	11,4%

La agresividad no es un fenómeno ajeno a la variable de género. Los datos nos indican que existe una posición dominante de los chicos respecto de las chicas, que en general son víctimas pero no culpables de las agresiones entre ambos sexos. En este sentido, algunos autores apuntan que la agresividad directa –física y verbal– de la que hemos hablado es un elemento muy importante en la construcción de la identidad masculina, ya que es característica de lo que Connell (1994) llama *masculinidad hegemónica*, que se define en oposición a la feminidad y otras identidades masculinas –ésta no es la única masculinidad existente, ya que, como enfatiza Mac an Ghaill (1994), los chicos siempre optan entre diversas identidades disponibles. Las identidades masculinas no agresivas aparecen normalmente subordinadas, y a menudo sólo se pueden afirmar a sí mismas como formas de resistencia o de adaptación a la masculinidad hegemónica (Pateman, 1998: 128).

Así que si bien es falso que las chicas no participen del juego de la agresividad en sus relaciones, sí que podemos decir que lo viven de manera diferente. Owens y MacMullin (1995) comprobaron cómo las mujeres tendían a manifestar su agresividad a través de formas indirectas, como marginando, hablando mal de sus compañeras a sus espaldas, difundiendo rumores, etc. En nuestro estudio, gracias a los grupos de discusión que hemos organizado con chicos y chicas –por separado– de 15 años en institutos de enseñanza secundaria, hemos podido ir más allá de los datos estadísticos e intentar profundizar en las pautas y las reglas de género y en cómo son interiorizadas por los adolescentes. La agresividad masculina es preferentemente física o amenazadora, incluye empujones, insultos y ocupación del espacio físico. Los chicos se pelean o juegan a simular peleas con pequeñas agresiones físicas, que a menudo suponen una amenaza de *ir a más*. En cambio, las chicas explican cómo regulan sus relaciones íntimas entre ellas mediante estrategias más sutiles: rumores, exclusiones o enemistades. Es lo que llamamos *agresividad indirecta*. Como dicen las chicas en los grupos de discusión,

> Normalmente nosotras nos solemos hacer mucho daño sentimentalmente, no por amor, en todos los sentidos.

> No, porque las mujeres somos más rencorosas. Las mujeres a lo mejor... Yo a lo mejor me puedo pelear con ella y en vez de pegarle un bofetón decir: "ya verás la putada que te voy a hacer".

La violencia física es, por lo tanto, casi privativa de la masculinidad hegemónica, y esto condiciona en buena medida el hecho de ser hombre –tanto si se practica este tipo de agresividad como si no se practica. Dicho esto, la relación entre género y agresividad no es tan simple. En primer lugar, porque, según la posición en la estructura social, el modelo de masculinidad varía. Los chicos de clase media y alta tienden con más frecuencia a desmarcarse de la violencia física, a adoptar posturas *feminizadas* y, en general, a rechazar *pegarse* –como mínimo en su discurso–. Prefieren otras estrategias para tomar posición en las situaciones conflictivas.

> Hombre es mejor arreglarlo con la boca, no con los puños. Es más civilizado. De la otra manera, a ver, es más... o sea, no hay por qué llegar siempre a los puños, sino que hay que saberlo arreglar hablando.

Conceptualmente, podemos distinguir una línea que va de la agresión más latente y simbólica (excluir) a la agresión más física (pegar). Ambos polos corresponden, en líneas generales, a los géneros femenino y masculino, respectivamente, pero también a los extremos dominantes y dominados de la estructura social. Así, se da la paradoja de que el autocontrol de la agresividad más obvia y su transformación en formas más elaboradas y complejas se da en el género femenino, que es el género dominado, y entre aquellos chicos de las clases medias y altas, que son los sectores dominantes en la estructura social. Podemos ilustrar esta idea con una cita de un chico que, después de ir toda la vida a una escuela pública de un barrio obrero, acaba de entrar en una escuela privada de secundaria donde predominan alumnos de clase media:

> [en la nueva escuela] son más listos, prefieren no hacerse daño, no mancharse las manos, y... no sé, te hacen daño de otra manera, a lo mejor hablando mal de ti, marginándote, no sé... los otros no, los otros te pegan y así quedan ellos como reyes, los más fuertes.

A pesar de todo, la distinción no es totalmente nítida. No hay una discontinuidad clara entre uno y otro tipo de agresividad. Sea como sea, hay barrios, centros escolares y ambientes en los cuales el peligro de agresión física *se respira en el ambiente*, como dice Willis (1998), y estos ambientes normalmente se corresponden a posiciones más domi-

nadas en la estructura social. En estos entornos la agresividad física es más habitual, lo cual condiciona las culturas masculina y femenina en las que se socializan los individuos –en estos contextos, por ejemplo, las chicas están más acostumbradas, no sólo a aceptar, sino incluso a esperar conductas agresivas por parte de los chicos–. La posición en la estructura social, por lo tanto, podemos decir que prefigura un *habitus* y unas formas de relaciones sociales en los cuales la agresividad física es más o menos presente.

En segundo lugar, como ya hemos dicho, en cualquier situación podemos encontrar diferentes identidades masculinas y femeninas. No es sólo una cuestión de diferencias culturales, sino de voluntad, preferencia, capacidad de los individuos para tomar posición con más o menos distancia respecto del juego masculino de la agresividad física. Podemos formular la hipótesis de que para los chicos de clase obrera la agresividad física se presenta con más fuerza como una *necesidad* derivada del propio contexto de relaciones. Saber responder a las agresiones y demostrar que uno no es *débil,* es una necesidad impuesta por el juego de la agresividad masculina.

En cambio, para los chicos de clase media, la agresividad física representa incapacidad de distanciarse. Como dice un chico en la cita anterior, "es más civilizado no pegarse". Así, aquellos que tienen la capacidad de *hablar*, es decir, de posicionarse y de posicionar a los demás en el espacio social por medio del lenguaje, son los *civilizados*. Porque a diferencia de la agresividad física, la agresividad simbólica no se muestra como tal. Con Bourdieu, podemos decir que los chicos y chicas de las clases dominantes tienen la capacidad de enmascarar su agresividad, justamente con un lenguaje que distingue entre *civilización* y *barbarie*, y que distingue así las posiciones sociales, presentándolas como comportamientos correctos e incorrectos:

> C: Es que es por cualquier tontería.
> D: En mi centro por ejemplo, bueno, hay muchos chicos de éstos y siempre están molestando, y son unos pesados, ¿no?, y primero comienzan a hacer así, después un golpe, y te acabas enfureciendo y peleándote.
> C: ¡Claro! Y si tu eres uno de estos que saltas en seguida y se lo devuelves, ya está.
> D: Entonces ya vienen todos los grupos, ¿no? Si tú le das a alguien, pongamos que le ganas, pero entonces sabes que no lo puedes hacer porque tiene amigos, bueno, toda una peña y que te pueden joder.
> C: Así se lo pasan bien, por diversión.

No hace falta decir que la cultura escolar refuerza en buena medida esta realidad: la agresividad verbal no es penalizada como lo es la agresividad física, aunque es utilizada abundantemente por los adolescentes en los institutos.

Sin embargo, la condición de género es una condición que afecta a todos los individuos de la sociedad, en tanto que estructura de forma transversal las maneras de ser y de hacer. La identidad masculina está marcada por una competición más explícita por la dominación social –de forma muy visible en la adolescencia–, ya sea a través de la agresividad física, del deporte o de la popularidad. La violencia física –y también los insultos, las amenazas y las burlas– forman parte de la vida *normal* de los centros de secundaria –de algunos más que de otros, eso sí–, y los chicos son protagonistas de ella; porque participan de un juego de fuerzas que les emplaza a situarse ante las agresiones posibles o reales.

Al mismo tiempo que el joven utiliza los recursos que encuentra en el campo juvenil para construir su identidad (Martínez y Pérez, 1997) impone sus propios envites. Uno de

estos envites o retos de los adolescentes masculinos es, sin duda, el uso de la violencia física y verbal. Otros son el estilo juvenil, las relaciones con las chicas y unos cuantos más. Esto nos ayuda a comprender hasta qué punto es importante mantener una posición aceptable en este campo de relaciones juvenil, ya que es la forma de evitar ser objeto de las marginaciones, burlas, insultos, provocaciones e incluso agresiones físicas. Por mucho que un joven no sea en absoluto partidario de la agresividad, a menudo se ve llevado a entrar en el juego para poder obtener un nivel aceptable de respeto por parte de los iguales.

Por otro lado, aunque no podemos decir que las chicas sean *menos* agresivas, sí que hemos podido ver en nuestro estudio (gracias a los resultados de la encuesta, como gracias a los grupos de discusión) que su capacidad para imponerse a los demás, sobre todo a los chicos, en este terreno es más limitada. En primer lugar, porque la agresividad de las chicas queda circunscrita a las relaciones con personas del mismo sexo. En segundo lugar, porque la dominación masculina se expresa también en la capacidad de agredir y no ser agredido por el sexo femenino. Como dice un chico en uno de los grupos de discusión, las chicas no "se meten con la gente", no tienen *necesidad* de mostrarse más *fuertes* que los demás.

> A: Yo he visto muy pocas chicas que se metan con la gente así porque sí. Lo que he visto mucho es chicos. Los chicos, como siempre, son los que se meten con la gente y...

B) La existencia de espacios segregados por género

La separación de chicos y chicas en escuelas diferentes es vista en el Estado español como un anacronismo. Consideramos que la convivencia entre los sexos en las escuelas es un hecho natural. Sin embargo, el análisis de las relaciones entre chicos y chicas nos descubre que, en la práctica, ellos y ellas siguen socializándose y creciendo en mundos relativamente segregados. No es hasta la adolescencia, cuando aparece el interés por el otro sexo y por las relaciones amorosas; en esta etapa evolutiva es cuando ambos mundos empiezan a problematizar las barreras que les separan. Pero romperlas no siempre es fácil. Por eso un chico de los que hemos entrevistado afirmaba que "eso sí, hace falta ser lanzado con las chavalas".

Todos los chicos entrevistados –menos uno que afirma que sencillamente no se relaciona con ellas– ven a las chicas como diferentes a los chicos, como si estuvieran *en un mundo cerrado* con normas y pautas de comportamiento propias. A algunos les parece mal que exista poca relación entre ellos y ellas, y lo atribuyen a una "barrera" invisible, que no saben cómo superar. Sólo unos pocos privilegiados tienen facilidad para romper esta *barrera*. A menudo son aquellos que van más de *chulillos* o los que ellos mismos llaman *enrollados*. Aunque éstos, a pesar de tener más facilidad para relacionarse con las chicas, siguen pensando que son muy diferentes a ellos.

Sin embargo, detrás de estas "barreras" que los chicos experimentan casi como inexorables, algunos autores han descubierto el resultado de una obstinación por delimitar espacios homosociales, como criterio distintivo de la masculinidad. Las clasificaciones sociales, los rasgos arquetípicos, y las oposiciones entre lo masculino y las posiciones sociales inferiores se activan en la vida cotidiana mediante la pugna práctica y simbólica por delimitar unos espacios masculinos. Kimmel (1994) interpreta la homofobia

desde esta perspectiva cuando argumenta que la masculinidad es una *activación homosocial*. Mac an Ghail (1994) hace lo mismo al situar la masculinidad escolar en tres rasgos de heterosexualidad, obligatoria, misoginia y homofobia. Bourdieu (1990) apuntaba en el mismo sentido cuando resaltaba la competencia masculina por el capital simbólico frente a la mirada pasiva de las mujeres. De esta hipótesis, además, Bourdieu extrae una conclusión que resulta particularmente operativa para la investigación social: de la misma manera que los dominadores desconocen a los subordinados en más grado que éstos a aquéllos, los hombres desconocen a las mujeres en más grado que éstas a aquéllos.

A partir de los resultados de nuestro estudio, podemos ejemplificar tanto la idea de espacios privativos de la masculinidad, como esta última idea de Bourdieu sobre cómo las chicas conocen cómo son los chicos en mayor medida que éstos a ellas.

En la vida cotidiana de una escuela o de un instituto, se observa cómo los individuos van reproduciendo la segregación de los géneros en los diferentes espacios de interacción: el patio, las aulas, el bar... La distribución del alumnado en el aula o en el bar no ha sido uno de los focos de análisis, pero nuestro conocimiento de la realidad escolar nos permite afirmar que la segregación es una pauta universal: chicos y chicas se sientan por separado. En los grupos de discusión y en las entrevistas con adolescentes hemos tratado directamente la cuestión de cómo se distribuye el espacio *libre*. Hemos observado que en el espacio del patio hay una actividad que determina y vehicula la segregación por sexos: el fútbol.

La mayoría de los adolescentes entrevistados tiene una gran afición al fútbol, y lo practican en el patio del instituto o en un equipo. Así pues, el fútbol determina la dinámica que se produce en la hora de recreo. Como ha mostrado Bonal (1997), la disposición del alumnado en relación a la pista de fútbol crea un centro y una periferia muy delimitados: en el centro se sitúan los chicos que juegan, y en la periferia las chicas, con una regularidad impresionante. Sólo algunos adolescentes dicen que no les gusta jugar al fútbol, o incluso les desagrada. Esto tiene consecuencias importantes para ellos: les relega a la *periferia* de la actividad central, les hace estar al margen de un tiempo y de un espacio propiamente masculinos; les obliga a dedicar su tiempo a opciones *marginales* de ocio.

Por su parte, las chicas participan del juego del fútbol sólo como espectadoras, desde fuera. Ellas *miran* cómo juegan los chicos, pero no participan de su juego. La interacción se reduce sólo a *mostrarse* al otro sexo. Los chicos asumen así el rol de observados, de ser el centro del espectáculo. Las chicas asumen el rol de espectadores, en el doble sentido de la palabra: porque *observan* y porque esperan que los chicos sean los que *actúen*. Uno de los chicos entrevistados explica, por ejemplo, que cuando las chicas miran cómo sus compañeros juegan, a veces se dirige a ellas para que le guarden un jersey o una cazadora, como un gesto de complicidad que consolida esta relación de *expectante* y *actuante*.

> A6: Sí, en el patio estamos todo el día jugando a fútbol.
> E: Jugando a fútbol.
> A6: Y ahí sí que se liga.
> E: ¿Se liga?
> A6: Sí. Las chicas van y están ahí mirando.
> E: ¿Y cómo es, que te dicen algo o al final?
> A6: Que [...], con las tonterías esas que empiezan.

> E: ¿Las chavalas?
> A6: Te miran o ¿cómo se llama ése, el portero, cómo se llama alguien? Te miran jugando al fútbol.

Eso no quiere decir que chicos y chicas no hablen. Al contrario, ésta es una de las actividades también comunes en el patio del instituto. Pero cuando se realiza se pone en escena toda una estrategia de representación del rol masculino, que puede consistir en mostrarse "lanzado", como decía un chico, o bien puede consistir en mostrarse más "tranquilo", como decía otro, más tranquilo. En sus relaciones en grupo, los chicos elaboran formas de hablar que intentan ocultar ante las chicas.

> A9: Sí, cambia bastante. Porque, claro, cuando estás con chicos, claro, se dicen muchas groserías, eso desde el punto de vista de les chicas, y hablan muy abiertamente. A veces estás con chicas y claro, no puedes hablar abiertamente, porque no es fácil, y, además, claro, tú piensas: "Si yo hablase como con mis amigos, no me aceptarían". Con los amigos es normal que hables de algunos temas groseros y quizás a ellas no les gusta.

Sin embargo, la elaboración de formas propiamente masculinas de hablar o de actuar en el seno del grupo no se produce sin tensiones. En las relaciones en grupo los chicos compiten entre ellos para establecer los límites de lo masculino, y al mismo tiempo controlan las posibles transgresiones de estos límites. En este sentido, hacerse el *chulo*, o el *duro*, aunque sólo sea verbalmente o jugando, es una forma de probar la propia masculinidad y de poner a prueba los demás. Esto lleva a controlar las opiniones que se expresan en el grupo. A no salir de la norma, porque podrían correr el peligro de *desmasculinizarse* (lo cual significaría *feminizarse*). Esto les lleva a actuar de manera chulesca si están en grupo y hay chicas. Pero si están solos con una chica, se comportan de manera diferente.

> D: Quizás hay algunas cosas que no haces delante de las chicas [risas].
> A: Eso, entre los amigos y tal te lo tomas en cachondeo, pero si te interesa algo, pues, tienes que ir con cuidado...

Las chicas se quejan justamente de esto, de que los chicos se comportan de forma diferente cuando están en grupo que cuando están solos. Cuando están en grupo *se meten con ellas*. La competitividad que muestran los chicos cuando están en grupo no se manifiesta sólo entre ellos, sino también hacia las chicas. Es como si hiciesen un frente común contra ellas, para sentirse superiores. Uno de los grupos de chicas decía que los chicos no soportan que ellas puedan ser mejores en algo.

> B: Les molesta que tú, que eres una chica, sepas hacer más cosas que ellos, saques más notas que ellos, mejores notas: "Tú que eres una niña cómo puede ser que tengas mejor nota. No puede ser. Eso es que el profe como eres una chica te pone más nota."
> A: Se meten mucho porque eres una chica.
> D: Eso mismo me pasó a mí. Me siento al lado de dos chicos y de dos chicas. Un día pregunté: "Oye, Esther, ¿cómo se hace esto?, no lo entiendo", y uno de los chicos dice: "¡Serás tonta! ¡Eres una analfabeta de mierda!..."
> B: Sí, hacen cosas de éstas. Por ejemplo, en Sociales, que ahora hacemos esto de la discriminación de la mujer, nos dijeron que hay en el mundo más mujeres que hom-

bres analfabetos, y todos los chicos decían que las mujeres somos unas analfabetas, que no sé qué... Y llega un punto en que dices "bueno, estoy en el cole, estoy aprendiendo y de analfabeta no tengo nada!" Es que, curiosamente, los que igual se meten más son los que en estos momentos saben menos" [Todas dicen que sí].

Pero cuando están solos se comportan. Entonces se muestran más "tranquilos", como decía un chico. Las chicas también están de acuerdo en eso. Ellas atribuyen la manera de comportarse en grupo a esa necesidad de competir, a que los chicos son más infantiles que ellas. En cambio, cuando están solos son más agradables, no necesitan demostrar nada a sus compañeros.

C: Yo creo que lo hacen porque es como si fuesen un poquito más pequeños. Si te fijas en lo que hacen los niños pequeños, ves que se chinchan mucho entre ellos. Y si uno chincha a uno, y ve que llora, lo hará más para que llore.

D: Pero yo creo que hacen esto porque... son como los niños pequeños. Si tú hablas con J. en clase o en la calle ves que es un tío genial, muy simpático, muy agradable. Pero cuando está con todos los otros chicos "¡que te calles!". Se nota mucho.

Este autocontrol o control del grupo sobre las opiniones de los individuos, que se produce en las relaciones entre chicos, es muy visible en cuestiones como la homosexualidad. Cuando alguien se salta una norma, la risa salva la situación violenta que se produce. Pero la homofobia es una norma difícil de romper, incluso cuando existe un cierto discurso crítico sobre esto, como era el caso de uno de los institutos de la muestra. Los adolescentes que participan en la discusión reconocen que en teoría pueden aceptar la homosexualidad. Ideológicamente, no tienen nada en contra. Pero sería difícilmente compatible con sus relaciones cotidianas.

ENT: ¿No hay parejas de chicos y chicos?

C y otros: Que se sepa no.

A: Pero, si hay, no se reconoce. No lo reconocen por miedo de que la gente les margine o... No, pero yo conozco en el instituto unas tías que son lesbianas y todo el mundo se ríe de ellas.

F: Yo he visto algunas, por la calle.

ENT: Bueno, aquí no se conoce ninguna. ¿Qué ocurriría si hubiese?

C y otros: Pues que habría un desmadre (risas). Que todo el mundo se metería con ellas.

D: Al principio todo el mundo: "no, no pasa nada, si yo lo aguanto". Y después, cuando lo tienen al lado, entonces, "tú no me toques". Delante de todo el mundo, "yo sí, yo...". Y después ya...

C: Por ejemplo, cuando estuviésemos en el vestuario, después de hacer gimnasia, aquél...

B: Hay gente que le daría cosa estar con un homosexual.

D: Cuando aquél entra en la ducha los otros salen.

B: Esto pasaría.

E: Esto ha pasado. Era alguien que no lo era, pero se le consideraba.

D: Es eso, no se sabe si es real o son imaginaciones.

E: Hombre, hay ciertas muestras de homofobia y de sexismo, pero muy aisladas. Cuando salimos de la ducha (risas). Ya tampoco no fui a su clase, pero no lo hacen porque..., es por vergüenza.

A: Para que no se rían de ti, te ríes de los otros.

Es curioso que en uno de los grupos de discusión de chicas, de un instituto con alumnado de clase media, se comente que la relación con los chicos homosexuales es más fácil para ellas que la relación con los chicos heterosexuales ("es como si fuesen todos chicas"). En este sentido, podemos pensar que los chicos homosexuales rompen con la segregación de los géneros, que tan importante es para los chicos heterosexuales para afianzar su masculinidad.

C) La percepción del sexismo

En la década de 1990 se ha generalizado en medios académicos la impresión de que los cambios sociales afectan tanto al género masculino como al femenino, que el cambio de rol de las mujeres implica necesariamente un cambio de rol de los hombres. Por parte del alumnado hemos podido observar que ya es un lugar común el hecho de que las mujeres han entrado en el mercado laboral, y de que deben hacerlo en igualdad de condiciones de los hombres. Es un lugar común, en todo caso, por parte de muchos adolescentes, pero no de todos.

En los grupos de discusión realizados con adolescentes se les pidió su opinión sobre las discriminaciones de género en diferentes ámbitos (laboral, doméstico y ocio). En las discusiones podemos observar que tanto la clase social como el género influyen claramente en los discursos que se transmiten sobre los roles masculinos y femeninos. El discurso de las chicas adolescentes, sobre todo de clase media, es más crítico con las discriminaciones que el de los chicos. Sin embargo, tanto unas como otros naturalizan según qué diferencias en el mercado de trabajo basándose en las características físicas y de aptitudes de las mujeres y los hombres. Los chicos y las chicas de clase media introducen elementos más complejos en su percepción de las discriminaciones laborales, como por ejemplo (las chicas) distinguen entre la discriminación de acceso a un trabajo y la discriminación en el trato que reciben las mujeres en su trabajo. Podemos pensar que los chicos y las chicas simplemente reproducen los discursos existentes en nuestra sociedad. En el caso de las discriminaciones laborales, su conocimiento del tema es menos directo que, por ejemplo, el conocimiento que tienen de lo que ocurre con su libertad para salir de casa. De hecho, respecto a la cuestión laboral existe una cierta confusión entre los chicos para determinar qué factor es más importante: si las diferencias (*naturales* o de aptitudes) o la discriminación social de las mujeres.

Por ejemplo, en el diálogo siguiente los chicos están de acuerdo en que hay trabajos que las mujeres no harán. También están de acuerdo en que las mujeres tienen más aptitudes para un cierto tipo de trabajos. Por otro lado, aparece el rechazo a los roles feminizados. En este rechazo, la homofobia vuelve a aparecer como una estrategia defensiva ante la posible feminización de los trabajos que realizan los hombres.

ENT: Pero, por ejemplo, un chico y una chica, con el mismo nivel de estudios, todo igual...

B: No, supongo que tendría más posibilidades un tío, porque hay trabajos que las chicas no los hacen.

D: Por ejemplo, una tienda de ropa, para una tía no un tío.

B: Hombre, si es moñas, sí...

E: Depende del trabajo, si es de cara al público, pues las tías mejor.

B: Sí, para las tiendas las tías sirven más.

F: Si vas a una discoteca a buscar trabajo y hay un tío y una tía, cogen a la tía. Para ser camarera, en la barra. O para ser gogo, porque un tío gogo, no sé, para bailar...

A: Yo me voy, tío, de la discoteca y no vuelvo más (risas). Tampoco es eso, ¿no?, porque las tías también tienen derecho a disfrutar, pero... yo me voy (risas). No, si se pone un tío ahí, a desnudarse... O subo yo también y me desnudo o...

A: Sí, siempre habrá trabajos en que las mujeres serán más competentes y otros en que lo serán los hombres.

En el caso siguiente la discusión lleva a interpretar las diferentes orientaciones profesionales de hombres y mujeres por la falta de fuerza física de éstas. Pero no está claro que esta regla sirva para todos los casos ("es en los trabajos brutos donde está la diferencia"). También la sociedad determina las orientaciones profesionales de chicos y chicas. Finalmente, se hace referencia al machismo, pero no como norma general de la sociedad, sino como excepción.

I: Según, porque hay trabajos que requieren mucha fuerza física, digamos que no tienen la misma calidad física que los chicos. O sea, si hay que coger cajas y transportarlas de aquí allá, las chicas no pueden tanto como los chicos. Las chicas tienen menos fuerza.

C: No es la disposición, sino si se puede hacer o no.

I: Nosotros somos más manazas.

C: Es eso, actividades físicas duras, una chica no las podrá hacer.

D: Hay excepciones. Por ejemplo, arreglar el motor de un coche: hay más tendencia a que lo haga el hombre que la mujer, porque...

I: Tiene la culpa la sociedad de eso también.

ENT: ¿Creéis que los chicos y las chicas igualmente preparados pueden acceder igualmente a empleos cualificados? Por ejemplo, a trabajos como arquitectura?

I: La chica y el chico... Si no se requiere esfuerzo físico, sí.

C: Yo creo que sí. Con preparación sí. Es que es muy así, pero... a ver, diríamos que son los empleos brutos donde hay la diferencia.

D: Las mismas posibilidades [irónicamente]. Está el típico empresario que dice: "mira, no me fío de una chica".

C: ¡Hombre, pero eso ya es machismo! Es que el trabajo, será el mismo trabajo... es la cualificación de la persona. En todo caso, un empresario que necesite alguien para cargar cajas durante todo el día no cogerá a una mujer que no pueda y que cargue una o dos cada hora. Es mirar por el trabajo.

I: También es culpa de los medios de comunicación, ¿no? Sale una Barbie para las chicas y un coche para los chicos. Un niño pequeño, si no fuera por eso, jugaría con un peluche o con una Barbie. Los niños pequeños eso no lo tienen claro. Si no se lo dijesen, no lo tendrían claro, si tratasen a una chica igual que a un chico. Pero eso se le mete a la gente en la cabeza.

Las chicas adolescentes también asumen las diferencias físicas como una razón para que hombres y mujeres realicen trabajos distintos (están más capacitados para soportar pesos y todo", "es una cuestión de naturaleza"). Pero las chicas, sobre todo de clase media, añaden otros elementos a su discurso que no tienen en cuenta los chicos: a las mujeres se les exige más, se les pide más estudios, se les impide acceder a trabajos que no requieren fuerza, pero que realizan mayoritariamente los hombres, se les exige belleza física, etc. Y, además, los trabajos que realizan mujeres no están suficientemente valorados, como se plantea en la siguiente discusión.

ENT: ¿Qué dices, que no cobrara igual un albañil que una mujer de la limpieza?

A: Nunca.

A: Consideran que no es tanto trabajo.

C: Este debate... Que dice que las que friegan no tienen tanto esfuerzo físico, no tienen por qué cobrar.

ENT: ¿Pensáis que esto es verdad?

Todas: No.

B: Cuesta mucho limpiar, pero mucho (risas).

ENT: ¿Y por qué no tienen que cobrar?

A: Porque no se considera que sea... Estás en tu casa, es tu entorno.

C: No se considera un trabajo.

A: Se considera como algo puntual.

B: Se consideran deberes.

C: Sí, deberes. Tú pásate un día sin fregar, o una semana sin que te venga la mujer de la limpieza a tu escalera, y ya eso... no se puede entrar. Hay un palmo de mierda. Y después, cuando la tienes allá, ni la saludas.

En cuanto a las discriminaciones en el ámbito doméstico, en general los chicos piensan que se deben compartir las tareas domésticas, pero les resulta difícil asumirlo en la práctica. De hecho, se dan discursos muy diversos, desde los que están de acuerdo en compartir todas las tareas hasta los que no piensan hacer nada relacionado con el trabajo doméstico. La posición que toman los chicos tiene mucho que ver con el modelo de familia que han interiorizado. Los chicos de clase media asumen con más facilidad el discurso de la repartición del trabajo doméstico.

ENT: En todo caso, ¿asumís que cuando estéis en una casa las labores domésticas se tendrían que compartir?, quiero decir, ¿que os tocaría limpiar la ropa de ella?

F: No, sí, compartir, sí.

B: No, sí, eso sí, menos planchar.

C: Pero depende. Si uno trabaja ocho horas, y otro hace cinco, entonces... Claro, es injusto llegar del trabajo y tener que hacer lo de la casa.

A: Pero hay que compartir siempre.

E: Hay que compartir si trabajan los dos. Si no trabajas tú, trabaja ella, para eso que no trabaja, pues que limpie la casa. Y si él no trabaja, pues que limpie él. Si trabajan los dos, pues lo hacen a medias.

En cambio los chicos de clase obrera se muestran reticentes al hecho de que las mujeres trabajen fuera de casa y se deba compartir el trabajo doméstico.

A: ¡Pues según el trabajo! Pues claro, si tienes un trabajo que puedes ganar bien pues sí, pues la mujer se puede quedar en casa haciendo la faena. Si no... pues los dos y...ayudar en lo que es la casa.

E: Pero que tampoco trabaje como... el hombre...

C: Pero yo no voy a intentar engañar a nadie yo creo que trabajaría ella más que yo. Yo creo que sí, que ella trabajaría más que yo: ¡que yo ayudaría a ella y no ella a mí!

E: Eso no tiene por qué…
C: ¡Ya!, no tiene por qué pero ¡yo creo que sí!
E: ¡Ahh! ¡sí sí!, pero eso tiene que ver con cada uno ¿no?

Por su parte, las chicas adolescentes tienen muy claro que las tareas domésticas deben compartirse. Pero lo plantean como una exigencia, no como algo que esté asumido por parte de los chicos de su misma edad.

C: Cuando yo viva en mi piso, me gustaría que si los dos trabajamos, los trabajos de casa nos los repartiésemos entre los dos. O sea, si un día hay que poner la lavadora, "¿quién la pone?", entonces "tú". Si un día hay que comprar, entonces...
5X: Trabajen los dos o no trabajen los dos.
[El resto de chicas apoyan estas ideas con expresiones del tipo "claro", "hombre, y tanto", etc.]
C: Es lo que yo digo, que por ejemplo estoy en el paro, o ella está en el paro, entonces que uno se ocupe del piso. Pero mientras los dos trabajen, es de los dos, viven los dos, pues que trabajen los dos.

En sus familias actuales sí existen diferencias. El alumnado comenta que a las chicas se les exige más que a los chicos. Ellas realizan tareas domésticas, mientras que sus hermanos no. Pero también que a ellos se les exige más en otros aspectos.

ENT: Si el mayor tiene 15 años y tiene una hermana pequeña de 14 ¿quien trabaja más en casa?
C: La hermana.
A: Yo creo que la hermana. Si es en casa, sí.
D: La hermana, sí.
E: Y siempre la chica tiene menos libertad en casa que el chico.
C: ¡Ahora, ahora!, si por ejemplo vienen los muebles de… que nos hemos mudado, y dicen "¡Bueno! ¡Hay que poner los muebles!", a lo mejor mi hermana está viendo la televisión y nosotros…
B: ¡Y tú a montar muebles!
E: ¡Y si no que me lo digan a mí!

Estas discriminaciones también son vividas por los y las adolescentes en su tiempo de ocio. Las chicas tienen menos libertad que los chicos. Tienen que volver a cada más temprano, tienen que ir acompañadas, etc.

ENT: ¿A las chicas de los grupos con los que vais les dejan salir tan tarde como a vosotros?
A: ¡Qué va!
D: ¡No! Eso es lo que he dicho yo, que no es la misma hora de llegada y…
B: Al igual nosotros llegamos a la una y ellas tiene que estar en su casa a las once o…
C: Y, por ejemplo, a la hora de quedarse a dormir en una casa, a mí me dejarían quedarme a dormir en casa de una chavala, pero yo creo que a la chavala no le dejarían quedarse en mi casa. O sea, yo por ejemplo lo he hecho. Yo me quedé a dormir en casa de una amiga mía ¿no?, ¡amiiiiga! [risas] y… nada, pero cuando le dijeron que ella se quedaba a dormir en mi casa, y había más gente,… ¡qué va!

De entrada les parece injusto, pero al mismo tiempo han interiorizado los razonamientos que van ligados a la diferencia de trato de chicos y chicas. Existe una regla sólidamente arraigada que dice que las chicas corren peligro fuera de casa, sobre todo si salen de noche. Los chicos de clase obrera aplican esta regla en sus planteamientos sobre la futura familia, sobre las relaciones de pareja. En este diálogo algunos chicos dicen que no les gustaría que su mujer saliera sola con sus amigas o con otras personas. Lo perciben como una amenaza.

ENT: Por ejemplo, ¿os molestaría que vuestra mujer lo hiciese esto? (de salir sola)
E: Una vez no pasa nada, pero continuamente...
A: Continuamente sospecharías de ella (risas). Yo creo que sí.
C: Si tú no tienes nada que hacer, y no has quedado con nadie ni nada, pues claro que puede salir.
E: No es que continuamente... No, a mí no me gustaría, vaya, porque luego no pasas por la puerta, con los cuernos de aquí para allá... ¿No es verdad? Igual, siempre que "me voy con mis amigas", al sábado siguiente "me voy con mis amigas", joder, al final...
C: Pero tú tienes amigos, también.
B. Pero es al revés, ¿sabes? A la tía le pasaría lo mismo.
E: No, yo digo... Pero joder, si tú lo haces, pues ya está.
A: Yo me voy con el hijo de fiesta: "bebe esto, tú bebe de esto, que cuando seas mayor..."

En estos fragmentos de los grupos de discusión realizados con chicos y chicas adolescentes podemos ver cómo las chicas en general y los chicos de clase media comparten un discurso más afín a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Aunque reproducen los estereotipos sexistas de los adultos, basados sobre todo en diferencias *biológicas* (fuerza física de los hombres), su discurso ideológico se orienta favorablemente hacia los cambios que están teniendo lugar en nuestra sociedad. Las chicas, además, exigen estos cambios, y no se ven a sí mismas reproduciendo el rol de amas de casa de sus madres. Todas tienen la expectativa de trabajar fuera de casa en el futuro. En cambio, los chicos de clase obrera mantienen un discurso legitimador de las diferencias más allá de los estereotipos relacionados con la "naturaleza" de hombres y mujeres, hasta el punto de que rechazan la igualdad de los sexos en diversas cuestiones. Esto queda muy claro en los comentarios sobre el reparto del trabajo (trabajo asalariado y trabajo doméstico) en sus futuros hogares, así como en los comentarios sobre la independencia que van a otorgar a sus mujeres.

3.4. Conclusión

De lo que hemos ido planteando hasta ahora podemos deducir, básicamente, dos conclusiones. En primer lugar, las diferencias de género aparecen muy claras, pero no de forma lineal. Es decir, existen diferencias en la manera de ser y de hacer de chicos y chicas. Por ejemplo, en su manera de ser agresivos/vas. Sin embargo, esta afirmación es sesgada. Por qué los chicos de clase media utilizan más la agresividad simbólica y los insultos que no la violencia física. Tenemos otro de estos fenómenos en la valoración que hacen los adolescentes del sexismo en los diversos ámbitos sociales. Los chicos de cla-

se media no muestran resistencias explícitas al discurso de igualdad de oportunidades, aunque reproducen estereotipos de género en su discurso. Sus opiniones sólo se diferencian del discurso que hacen las chicas en que éstas exigen la igualdad, que no ven todavía alcanzada, mientras que los chicos de clase media (la mayoría) ven la igualdad como algo hecho. Así pues, vemos que existen diversos géneros masculinos y femeninos. Y que además el género masculino de la clase media se construye con elementos que le acercan al género femenino. Por el contrario, podemos decir que las maneras de actuar de los chicos y las chicas de clase obrera es más diferenciada. El género masculino de los chicos de clase obrera está más claramente diferenciado del género femenino. También hemos visto que las chicas en general, independientemente de su origen social, exigen una igualdad de oportunidades que los chicos de clase obrera no asumen como un valor propio.

En segundo lugar, podemos extraer la conclusión de que lo masculino y lo femenino permanecen como referentes dicotómicos en las reglas de relación entre adolescentes. A pesar de los matices que introduce la influencia de la clase social, los chicos mantienen espacios y maneras de ser que sirven para "impedir" las penetraciones de la feminidad en la identidad masculina. De esta manera, vemos cómo la identidad masculina se construye en la adolescencia a partir de espacios y formas de hacer propias del espacio social juvenil, pero que son un anticipo, de hecho, de las separaciones que existen en el mundo adulto (espacio doméstico-espacio público).

Si hiciéramos un estudio del uso y el significado de los insultos proferidos por adolescentes, por ejemplo, veríamos cómo se devalúa el género femenino, cómo los chicos crean *barreras* para evitar a toda costa ser *feminizados*. En nuestro estudio, los chicos y las chicas han puesto en evidencia algunas de las pautas de relación entre los chicos, que demuestran cómo la competencia entre ellos sirve para consolidar su identidad de género ante las posibles desviaciones, gracias al control que realiza el grupo sobre los individuos y a las distancias que crean respecto a los grupos de chicas. Esto nos lleva a concluir que los estereotipos de género son interiorizados por los adolescentes, pero sobre todo que los géneros no se basan necesariamente en la reproducción de unos aspectos concretos. Teniendo en cuenta que las opiniones de los y las adolescentes están necesariamente influidas por los cambios sociales, que modifican los roles de género, pueden suceder dos cosas: que los y las adolescentes de ahora terminen siendo más iguales e igualitarios, o bien que terminen reelaborando las diferencias de género y los estereotipos sexistas a partir de nuevas condiciones y nuevos referentes.

Tomé, A. (2001). La investigación-acción coeducativa con el profesorado y las familias. En X. Rambla. (Ed.). Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela. (pp. 85 - 91). Editorial Sintesis.

5

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COEDUCATIVA CON EL PROFESORADO Y LAS FAMILIAS

Amparo Tomé

El feminismo ha defendido históricamente el principio pedagógico de la coeducación. De acuerdo con él, una educación verdaderamente democrática debería entrecruzar las clasificaciones de género, es decir, debería conseguir que todos los niños y niñas accediesen en condiciones de igualdad tanto a los atributos culturales "masculinos" como a los "femeninos". De este modo, se pone en duda que la escuela mixta sea verdaderamente coeducativa por el simple hecho de juntar a los niños y a las niñas en los mismos grupos clase.

La coeducación es, por lo tanto, un ideal pedagógico. Su misma definición asume que ningua escuela es plenamente coeducativa hoy en día, puesto que se ha demostrado de varias maneras la persistencia del sexismo. A ello le añade la propuesta de que sería deseable alterar los resortes de la transmisión escolar de los géneros. Se trata, por consiguiente, de un concepto que sugiere varios análisis de la vida escolar, pero sobre todo hace hincapié en la necesidad de conocer los procesos por los que este sexismo puede convertirse en una situación más igualitaria y democrática.

Entre 1994 y 1999 el Equipo de Coeducación del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona ha experimentado una metodología orientada en este sentido. Su estrategia ha consistido en inducir al profesorado y a las familias de varias escuelas a una reflexión colectiva sobre las contradictorias manifestaciones del sexismo en la vida cotidiana, así como a la búsqueda de unas innovaciones pedagógicas capaces de remover estas manifestaciones.

Esta metodología se resume en los siguientes procesos:

1. La sensibilización del profesorado de primaria.
2. La investigación-acción con el profesorado de primaria.
3. La sensibilización y la investigación-acción con el profesorado de secundaria.
4. La reivindicación democrática del conocimiento doméstico.

Presentamos a continuación un resumen de las actividades en las que estos procesos se han concretado.

5.1. La sensibilización del profesorado de primaria

El profesorado transmite espontáneamente el sexismo mediante sus prácticas cotidianas. Además, a menudo esto ocurre en abierta contradicción con sus discursos. Sin

embargo, estas contradicciones contienen un enorme potencial de transformación si se consigue articular un autoanálisis colectivo de las propias prácticas. Con este fin se ha invitado a participar al profesorado de veintiún centros de educación infantil y primaria en una experiencia de sensibilización coeducativa caracterizada por los siguientes rasgos:

- El profesorado se convierte en investigador. El grupo de trabajo investiga las principales manifestaciones del sexismo en la escuela.
- El profesorado utiliza técnicas de investigación microsociológicas (observa, analiza y valora los resultados).
- El profesorado obtiene un diagnóstico de las manifestaciones sexistas más sobresalientes en el centro escolar.
- Un agente externo proporciona las herramientas necesarias para la observación.

Aunque este método se ha ensayado fundamentalmente con profesionales que ejercen en los niveles de la educación infantil y primaria, podría también trasladarse a centros de secundaria. Se han organizado grupos de trabajo que se han reunido regularmente. A ser posible han de tener un/a representante de cada ciclo (o de cada seminario si se pretende intervenir en secundaria). Estas reuniones tienen el objetivo de servir para cohesionar el grupo a partir de la dinámica del trabajo colectivo. Así, pueden tomarse decisiones sobre la conveniencia de implementación de instrumentos de observación, sobre las muestras a construir, los tiempos a observar o las formas de evaluación de los resultados. El grupo de trabajo tiene la responsabilidad de canalizar la información recogida y pasársela al resto del claustro y la comunidad educativa.

Los ámbitos de observación se escogen entre aquellos donde la acción cotidiana del profesorado no es directa. Han demostrado ser muy sugerentes varios ámbitos de observación, como el uso del análisis del lenguaje del centro, el lenguaje, los contenidos y las imágenes de los libros de texto y de otros materiales didácticos, la distribución y el uso del espacio del patio, el uso del material escolar, las relaciones de violencia y agresividad en el centro escolar, las producciones del alumnado, o bien la interiorización de los estereotipos de género en el alumnado. Posteriormente, se inicia la observación y el análisis de las posiciones del profesorado en la estructura escolar, sus interacciones con el alumnado, las sesiones de evaluación, las sesiones de claustro, etc., las cuales son mucho más cercanas a la labor docente. Y, por último, se inicia la observación y el análisis de las propias producciones y reproducciones sexistas en el aula y el centro escolar.

Esta sensibilización tiene varios efectos positivos. En primer lugar, dispone al profesorado a trabajar en grupo, a negociar y a tomar decisiones sobre la investigación. Una vez finalizada, el profesorado dispone de un diagnóstico del grado de sexismo en el centro escolar. Sin embargo, todavía no da respuesta a las posibles causas que generan las distintas situaciones de discriminación en cada ámbito.

Muchos centros experimentales alcanzaron los dos objetivos planteados en la investigación: por un lado, cada centro hizo un diagnóstico sobre las manifestaciones sexistas en su centro; por otro, se abrieron vías de cambio en la cultura escolar.

El profesorado se enriquece con el uso de las técnicas microsociológicas, ya que éste le posibilita una nueva visión sobre la realidad educativa. El proceso de observación hace emerger situaciones y espacios de desigualdad sexual y ello aumenta su percepción sobre las relaciones sociales educativas. Las interpretaciones sociológicas muestran al profesorado cómo las relaciones de poder presentes en otras instituciones se proyectan en las relaciones educativas. La reinterpretación crítica de las actitudes y comportamientos del alumnado desemboca en una comprensión diferente de los conceptos de sexo y género. El descubrimiento de la dimensión del problema, de las diferentes situaciones inconscientes y sutiles a través de las cuales se transmiten los géneros repercute sobre la generación de un lenguaje y una producción cultural común. La identificación de situaciones de desigualdad en la vida cotidiana, de relaciones patriarcales invisibles, produce complicidad entre el colectivo implicado en la experiencia.

Este proceso tiene efectos sobre un aspecto fundamental, como es el consenso y la negociación colectiva del grupo. La inseguridad inicial que puede darse en el comienzo de la experiencia se supera por la disposición colectiva ante los cambios que se van produciendo. La secuencia de las observaciones va transformando las resistencias a la disposición al cambio, puesto que el examen inicial del sexismo externo les confiere confianza para revisar su propia práctica. Por último, gracias al ritmo paulatino y progresivo del cambio cultural, el profesorado es cada vez más consciente de las situaciones de desigualdad sexual en el centro, aunque su capacidad para construir un currículum, una pedagogía y unas formas de evaluación coeducativas sean aún limitadas.

5.2. La investigación-acción con el profesorado de primaria

A partir de la consciencia colectiva que los grupos de trabajo desarrollan observando sus escuelas, es posible avanzar en el cambio coeducativo. Para ello se ha recurrido al método de la investigación-acción. Las características de este segundo proceso son las siguientes:

- El profesorado decide qué ámbito es más susceptible de cambio (relaciones sociales en el patio, orientación profesional, interacción en el aula, etc.).
- Define el problema de desigualdad sexual.
- Crea hipótesis y las contrasta.
- Interpreta los resultados obtenidos y propone acciones, las experimenta y, por último, las evalúa.

Como método de aproximación a la realidad educativa la IA (investigación-acción) se aleja de los métodos positivistas anteriores, en los que la separación entre teoría y práctica, entre concepción y ejecución, fijaban los límites de la participación del profesorado en el cambio educativo. La IA define el rol del profesor en el plano docente y profesional de la educación y destaca su centralidad como agente de cambio educativo. Supone, por lo tanto, la desaparición de la relación jerárquica entre teoría y práctica y del supuesto de que los agentes transmisores sean en todo momento conscientes de las bases teóricas que orientan sus acciones.

La IA consiste en una forma de acercarse a la realidad educativa y supone una indagación auto-reflexiva de los participantes en la práctica educativa, con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas, la comprensión de las mismas y las situaciones en las que éstas se producen. La importancia de la investigación sobre y para la práctica, se convierte en fundamental para garantizar la viabilidad y la posibilidad de los cambios. Por lo tanto, "el profesor es un investigador en el aula y usar la investigación para él supone hacer investigación".

Esta orientación se basa en el enfoque de la IA crítica, ya que la comprensión de la realidad social es una condición necesaria para la producción de prácticas alternativas, pero no es suficiente para alcanzar transformaciones educativas y sociales. Cada una de las fases del proceso de IA: planificación y definición del problema, estudio de las hipótesis, análisis y valoración de los resultados, reflexión y experimentación evaluación y redefinición del problema, significa la aproximación del colectivo sobre la práctica reflexiva, y le lleva a enfrentarse progresivamente con los diferentes niveles que obstaculizan la acción.

La investigación-acción, al dirigirse al cambio de prácticas, no permite el trabajo simultáneo de todas las áreas observadas en la fase de sensibilización. El centro escolar de forma consensuada elige un área curricular concreta (matemáticas, lenguaje, historia, etcétera) o aspectos de la vida escolar más relacionados con el currículum oculto (agresividad en el centro, interacción del profesorado, elecciones de estudio, etc.). La profundización de un ámbito no supone limitaciones de conocimiento, sino más bien permite desvelar la multicausalidad que generan las situaciones de desigualdad y la interpretación de la interrelación entre los factores explicativos del sexismo. De este modo, el trabajo posterior en cualquier otro ámbito es más ágil.

Sin duda, esta tarea se enfrenta con serias dificultades, tanto porque el profesorado debe ensayar un método que desconoce como por la ansiedad que suele provocar el descubrimiento de las propias contradicciones. Ante estas dificultades la figura de la persona asesora debe utilizar estrategias para que el grupo de trabajo agote al máximo su capacidad de reflexión sobre el tema incidiendo en cuestiones claves para incentivar la reflexividad del profesorado poniendo de manifiesto las contradicciones, sobre todo aquellas relacionadas entre el discurso y las prácticas del profesorado. Debe, asimismo, colaborar en el proceso de sistematización de hipótesis, de modo que no se omitan aquellas que, incluso, tengan alta probabilidad de ser rechazadas. Conviene que apoye el proceso de la contrastación de hipótesis poniendo de relieve las contradicciones que cuestionen las premisas que dan por descontado los fenómenos. Es necesario que induzca al análisis de los resultados para que el profesorado no olvide la referencia a las hipótesis planteadas. También debe colaborar en la planificación de estrategias de cambio y compararlas con los objetivos de la intervención, que se deducen de la investigación. Por último, es importante que evalúe, de forma cualitativa, el nivel de transformación de las actitudes del profesorado a lo largo del proceso de transformación.

Como hemos visto, la sensibilización subraya tanto la necesidad como los límites de la propia concienciación del profesorado para alcanzar la práctica coeducativa. El desarrollo de la IA, en cambio, acerca al profesorado colectivamente a la necesidad de enfrentarse con sus decisiones y comportamientos cotidianos y a la posibilidad de transformar situaciones, interpretaciones y prácticas hasta el momento no cuestionadas.

5.3. La sensibilización y la investigación-acción con el profesorado de secundaria

A pesar de que no hay una razón teórica para que el profesorado de secundaria no pueda seguir los procesos anteriores, varios condicionantes prácticos han aconsejado que la intervención en este nivel escolar adopte unas características particulares. Las dimensiones de los institutos y su mayor fragmentación académica se convierten en obstáculos enormes cuando se intenta seguir paso a paso los procesos anteriores. El equipo de coeducación del ICE-UAB ha intentado resolver estos problemas condensando la sensibilización y la investigación-acción.

Para ello se organizó un seminario de trabajo con los tutores del segundo ciclo de ESO en dos institutos, además de la participación de profesores y profesoras que quisieron sumarse a la iniciativa. De acuerdo con su demanda, se eligió de entrada un ámbito de reflexión e intervención: la agresividad. En algunos casos era clara la preocupación por el tema, en otros simplemente el estímulo fue la curiosidad. A lo largo de las sesiones, se fue llevando a cabo un proceso de reflexión que comenzó intentando identificar las agresiones, y luego intentado reflexionar sobre la posición del profesorado ante éstas.

Con la ayuda de una pauta de observación utilizada en diferentes espacios del instituto y de una encuesta al alumnado, el profesorado averiguó qué tipos de agresiones se dan en el instituto, cuando y cómo se producen. En el seminario el profesorado discutió los resultados obtenidos y definió colectivamente qué colectivos están implicados en las agresiones y cuáles son las manifestaciones más frecuentes de agresividad.

Estos datos llevaron al profesorado a ampliar el concepto que había tenido hasta entonces de lo que es una agresión. De entrada, para que algo se considere agresión tiene que ser muy visible o comportar una alteración del orden habitual del instituto. Pero, si observamos más detalladamente el comportamiento del alumnado (en este caso), vemos que la agresión que viven en su cotidianeidad puede tener muchas formas, aunque algunas son más habituales que otras. El profesorado también reconoció que las dinámicas de grupo inciden de forma importante en las causas de las agresiones. La voluntad de dominar las relaciones en el aula lleva a algunos grupos a amenazar, coaccionar o simplemente pegar a otras personas con el fin de ganar una posición de dominio sobre ellas, sean alumnos o alumnas. Éste es un fenómeno que raras veces es tratado como tal en los institutos. La individualización del alumnado como objeto de seguimiento curricular y evaluación también se traslada al control de la disciplina. Y se olvida de qué forma el mismo contexto del aula o del instituto y las propias dinámicas de grupo pueden tener relación con la agresividad.

Finalmente, el profesorado consideró un tema importante valorar su propio papel en esta cuestión. En este sentido, se plantearon varios debates sobre la distancia entre la experiencia de los adolescentes y de los adultos, la conveniencia de intervenir, la influencia del género en el aprendizaje y la socialización, y las condiciones materiales del instituto para abordar estos temas.

A consecuencia de la reflexión, se llegó a la conclusión de que lo más importante era que el profesorado pudiera organizar autónoma y democráticamente el funcionamiento del centro, adecuando los horarios y la dedicación a las necesidades educativas con respecto a las actitudes. Todo ello podía llevar a plantear un plan de acción tutorial realmente efectivo, que profundizase en las relaciones profesorado-alumnado y en la confianza mutua para trabajar las actitudes.

5.4. La reivindicación democrática del conocimiento doméstico

En todos los centros donde se ha intervenido el profesorado ha expresado su inquietud por coordinar su trabajo con la educación realizada directamente en el ámbito fami-

liar. Esta inquietud enlaza con otra importante cuestión coeducativa, ya que a menudo son las madres quienes asumen la responsabilidad de representar a su familia ante la escuela. Ante esta doble constatación, el equipo de coeducación ha intentado extender la coeducación a las familias reivindicando simultáneamente la importancia educativa del conocimiento doméstico que las madres pueden aportar a la escuela.

El proceso de extensión familiar ha seguido tres pasos, los cuales se han concretado en un intento de generalizar, sistematizar y publicar el conocimiento doméstico. Se ha entendido que constituyen este conocimiento el conjunto de imágenes de la realidad social elaboradas y utilizadas a raíz del ejercicio de las responsabilidades domésticas, entre las cuales sin duda figura la educación de los hijos e hijas. Aunque las protagonistas, y por tanto las expertas en este conocimiento, han sido las madres, no hay ninguna razón de fondo que impida a los padres desarrollarlo. La estrategia de reivindicar su valor pedagógico y democrático contiene la esperanza de mostrar sus atractivos a todos los adultos independientemente de su género.

1. *La generalización del conocimiento doméstico.* En la investigación-acción coeducativa el profesorado tiene que empezar agudizando su sensibilidad hacia el sexismo escolar, puesto que sólo puede contrarrestarlo si entiende de qué modo se manifiesta en sus propias prácticas. Las madres, en cambio, poseen una notable conciencia de algunos comportamientos sexistas manifiestos en su hogar, pero sólo la expresan al discutir colectivamente un tema cotidiano. En otra ocasión pueden perfectamente aceptar un estereotipo o un tópico referido al conjunto de la sociedad, aunque contradiga los detalles que observan al descubrir una situación cotidiana. Por ello el primer paso del trabajo coeducativo con ellas debe empezar señalando las conexiones entre lo cotidiano y lo general.

   Para ello se diseñaron varios módulos de generalización, cada uno de los cuales proponía la discusión colectiva de un informe sobre un problema social, así como el ejercicio de imaginar el final de una posible situación cotidiana en que se concrete aquel problema. Se invitó a dos grupos de madres provenientes de varias escuelas a que participasen en estas discusiones.
2. *La sistematización del conocimiento doméstico.* Una vez se ha sensibilizado, el profesorado puede aprender algunos métodos para analizar problemas, proponer soluciones y evaluar estas soluciones. Este trabajo de investigación-acción, apoyado sobre una cierta conciencia de lo que es el sexismo, le permite a medio plazo inventar sus propias soluciones. Ahora bien, la situación es muy distinta cuando el objeto de estudio y de la intervención no es laboral sino doméstico, y por tanto privado y personal. Las acciones en este contexto tienen repercusiones mucho más amplias, y afectan a las personas más directamente. Además, dadas las pautas culturales que nos son propias, estas acciones deben llevarse a cabo en solitario, y esta soledad se convierte en aislamiento cuando lo que se hace no es muy visible según los patrones sociales. Por ello, el esfuerzo por sistematizar el conocimiento doméstico consiste en una cierta investigación, una reconstrucción de las maneras cotidianas de "conocer", pero no se ha vinculado acto seguido con unas acciones concretas.

   Este paso se ha concretado en varios módulos de sistematización del conocimiento doméstico. En concreto, proponen actividades para ejercitar las habilidades de definir un fenómeno, observarlo mediante una plantilla cerrada y formular las preguntas de una entrevista dirigida a personas implicadas en el fenómeno.
3. *La publicación del conocimiento doméstico.* El hecho de que el profesorado investigue y actúe en un mismo momento, mientras que las madres sólo investigan, determina la importancia del tercer paso. En este paso la orientación externa no puede ser tan incisiva como en los anteriores, puesto que es el punto donde debería cristalizar la autonomía de los/las participantes. Para seguir trabajando coeducativamente de una manera autónoma, al profesorado le basta con repetir el ciclo de la investigación-acción, aprovechar las experiencias de otros centros a la luz de su análisis, o profundizar su formación teórica sobre las cuestiones estudiadas. El caso es bien distinto si se trabaja desde la esfera doméstica, ya que su conocimiento continúa siendo privado una vez se ha generalizado y sistematizado y no tiene acceso fácil a una "voz" pública. Por esta razón, el tercer paso del trabajo coeducativo sobre las relaciones familia-escuela consiste en publicar dicho conocimiento mediante la difusión de los informes elaborados, o bien la discusión pública entre madres y profesionales sobre los problemas escolares.