

MODOS DE DISCURSO Y ACTITUDES EN GRUPOS DE DISCUSIÓN. UN ESTUDIO COMPARATIVO DE MUJERES Y HOMBRES

MARÍA JESÚS CALA CARRILLO*

Y

MANUEL L. DE LA MATA BENÍTEZ

Universidad de Sevilla, España

ABSTRACT

The goal of this work is to analyze how the relationship between factors as gender and educative experience affects the attitudes of men and women on issues like the situation of women and men and the education of daughters and children. We have made an analysis of attitudes within the framework of speech, adopting an alternative approach in this field. One of our greater efforts is the elaboration of methodological tools that allow to analyze attitudes in a exhaustive way to make possible to know and to comprehend what argumentative mechanisms are defending more or less equalitarian attitudes with respect to women, practices in that they participate or must participate, and how differences between women and men are mediated by educative experience. At last, we assume that this type of cultural experience can favor new ways of speech and, consequently, new ways of thought.

Key words: discourse, gender, educative experience, cultural experience, discussion groups.

* Correspondencia: MARÍA JESÚS CALA CARRILLO. Laboratorio de Actividad Humana, Departamento de Psicología Experimental, Universidad de Sevilla, Av. Camilo José Cela s/n, 41018 Sevilla, España. Teléfono: (34-95) 4557743. Fax: (34-95) 4551784. Correo electrónico: mjcala@us.es

RESUMEN

El objetivo fundamental de este trabajo es el de analizar cómo la relación entre factores como el género y la experiencia educativa afectan a las actitudes que mantienen hombres y mujeres sobre temas como la situación de las mujeres y los hombres y la educación de hijas e hijos. Para ello hemos realizado un análisis de las actitudes en el marco del discurso, adoptando para ello una aproximación alternativa a la que tradicionalmente se ha mantenido en este campo. Uno de nuestros mayores esfuerzos se ha ido encaminado a la elaboración de herramientas metodológicas que nos permitan analizar las actitudes de manera exhaustiva y que nos posibiliten conocer y comprender a través de qué mecanismos argumentativos se están defendiendo actitudes más o menos igualitarias con respecto a las mujeres y a las prácticas en las que éstas participan o deben participar y cómo las diferencias entre mujeres y hombres están mediadas por la experiencia educativa. En últimas, asumimos que este tipo de experiencia cultural puede favorecer nuevos modos de discurso y, consecuentemente, nuevos modos de pensamiento.

Palabras clave: discurso, género, experiencia educativa, experiencia cultural, grupos de discusión.

INTRODUCCIÓN

La visión dominante en la psicología social asume que las actitudes son representaciones individuales preexistentes que gobiernan la conducta. La concepción de persona que predomina en este área es la de un ser coherente al que le cuesta trabajo desenvolverse en un medio inconsistente, como por ejemplo se defiende desde la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957/1975). Desde este punto de vista, la consistencia es algo que se da por hecho. Según la teoría de la conducta planeada (Ajzen, 1991), el sujeto planifica sus actos y se comporta de acuerdo con sus intenciones y el control percibido de su conducta. Por otro lado, la metodología que ha imperado en los estudios sobre actitudes ha consistido en la aplicación de escalas y cuestionarios. Se considera que la persona tiene previamente una posición clara con respecto al objeto actitudinal y que la exterioriza cuando puntúa en una escala o rellena un cuestionario.

Sin embargo, en este artículo asumimos una visión retórica de las actitudes (Billig, 1987; 1991; Potter & Wetherell, 1987). El interés por la

retórica se debe al hecho de que es en los dilemas y en los debates donde las actitudes se manifiestan y desarrollan. En este tipo de situaciones, las personas intentan persuadir a su audiencia haciéndola adherirse a una determinada perspectiva. Para ello deben defender y argumentar dicha perspectiva, justificando su postura frente a la de otros que, por su parte, puede ser criticada. De este modo, las actitudes se manifiestan y desarrollan en el contexto de la argumentación. Por ello, para entender la posición de alguien es necesario considerar las críticas que esa persona está intentando evitar.

En este contexto argumentativo las personas construyen versiones sobre los hechos. Estas versiones conllevan, de manera explícita o implícita, evaluaciones. En este sentido, nuestra noción de perspectiva o punto de vista no se reduce a los casos en los que existe una evaluación explícita. Más bien asumimos que el discurso es siempre actitudinal. Según Bakhtin (1986), los enunciados no son neutrales. Siempre se producen desde una voz o perspectiva.

Las actitudes suponen adoptar un punto de vista determinado con respecto a un dilema social

(Billig, 1987). Al mismo tiempo la adopción de una perspectiva dada no es un acto de etiquetado de un objeto que existe en la realidad de modo incuestionable, independientemente de la posición que adoptemos para referirnos a él. Más bien, representa una forma de crear objetos o sucesos mediante el discurso.

Por otra parte, nuestro interés en la dimensión retórica de las actitudes viene de su relación con el pensamiento. Tradicionalmente, los estudios sobre el pensamiento han usado problemas que son similares a los que se emplean en el ámbito de la lógica. En estos problemas debe alcanzarse la única solución posible aplicando una serie de reglas. Sin embargo, asumidos que esta forma de entender el pensamiento deja de lado una serie de problemas y situaciones que no admiten una única solución, como, por ejemplo, cuando defendemos una opinión. En ese caso no hay una solución correcta frente a una incorrecta, sino diferentes formas de definir y enfocar el tema.

La forma de conceptualizar y estudiar las actitudes que se basa en la idea de una persona coherente ha llevado a enfatizar la consistencia entre nuestras actitudes y nuestro comportamiento, entre lo que decimos y lo que hacemos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que en el campo de la argumentación la inconsistencia no es algo evidente en sí mismo (Billig, 1987). Incluso en el caso de que identifiquemos y asumamos inconsistencias, usamos diferentes estrategias para justificarla. La inconsistencia no produce necesariamente cambios en nuestras actitudes.

Entendemos que el motivo para tratar de reducir la inconsistencia no es biológico, como han señalado algunos autores (ver, por ejemplo, Festinger, 1957/1975), sino argumentativo o retórico (Billig, 1987). El motivo es el de justificar una opinión y evitar la crítica. Las personas intentan lavar las inconsistencias porque socialmente se considera que ser criticado es una acusación importante.

Nuestro interés por el discurso es, por tanto, evidente. Para analizar el discurso y las actitudes

adoptamos una aproximación sociocultural. Según Wertsch (1988; 1993; 1999), dos ideas básicas del enfoque socio-cultural son la idea de los orígenes sociales de los procesos psicológicos individuales y la tesis de que los procesos psicológicos están mediados por signos y, en particular, por el lenguaje.

Con respecto a la cuestión de la mediación semiótica, Wertsch (1993) destaca que el papel de los instrumentos de mediación en el funcionamiento psicológico ha recibido poca atención en la psicología occidental. Ello se debe, en su opinión, a la idea asumida en este ámbito de que el individuo es el agente de la acción psicológica. Esta asunción ha llevado a soslayar el papel de los instrumentos semióticos en las acciones humanas. Por otra parte, la mayoría de los investigadores han olvidado el potencial mediador del lenguaje. Frente a esta posición, Wertsch afirma que el agente de la acción es una unidad irreducible que puede describirse como “el-individuo-operando-con-instrumentos-mediacionales” (Wertsch, 1993). En esta línea resultan especialmente relevantes las aportaciones de Bakhtin (1986). Para este autor, cualquier enunciado tiene una historia de uso. Esta historia previa de las expresiones determina, parcialmente, su significado cuando son usadas en contextos nuevos. Por otra parte, Bakhtin (1986) señala que diferentes géneros discursivos se desarrollan en diferentes dominios de actividad.

Las aportaciones de Bakhtin permiten clarificar el modo en que la acción mediada está ligada a los escenarios históricos, culturales e institucionales (Wertsch, 1993). Si asumimos que los procesos psicológicos están mediados por signos que, como hemos dicho antes, poseen su propia historia y están relacionados con los escenarios de actividad en los que se han desarrollado, está claro que la acción mediada está ligada de forma necesaria a los escenarios socioculturales. Frente a los teóricos que han analizado el lenguaje como formas y significados, independientemente de sus usos particulares, Bakhtin afirmaba que el enunciado deber ser

considerado “*la unidad real de la comunicación*” (Bakhtin, 1986, p. 67). El énfasis de Bakhtin en estudiar la acción en contexto y su idea de que el lenguaje existe sólo en la forma de enunciados específicos producidos por hablantes individuales encaja bien con el interés por la acción mediada dentro del enfoque sociocultural (Wertsch, 1993).

La unidad de análisis elegida es, por tanto, la acción mediada. En la acción mediada encontramos una tensión entre la persona y los instrumentos de mediación ya que ésta implica un uso individual de una herramienta cultural.

Las herramientas que median la acción son variadas. Cada escenario de actividad privilegia el uso de algunos de ellos. En este sentido, uno de los temas que ha recibido más atención en el enfoque sociocultural es la relación entre la educación formal y los modos de discurso y pensamiento asociados a este escenario sociocultural. Diferentes estudios han analizado esta relación (Cole & Scribner, 1977; Rogoff, 1981; Scribner & Cole, 1981). Muchos de ellos han mostrado que la escolarización formal privilegia el uso de géneros de discurso abstracto y descontextualizado, llamado “discurso racional” (Wertsch, 1990). Estos géneros de discurso se basan en el uso de signos descontextualizados, es decir, signos cuyos significados “pueden derivarse de su posición en teorías o sistemas abstractos que existen independientemente de los contextos” (Wertsch, 1990, p. 120).

Frente a esta forma de discurso encontramos las “formas contextualizadas de representación” (Wertsch, 1988). En ellas, los objetos y sucesos son representados en términos de sus particularidades concretas.

Las interacciones en el aula y la forma en que se enseñan los contenidos escolares se organizan para que los/as alumnos/as adquieran nuevas y variadas herramientas para pensar sobre la realidad y actuar en más escenarios, ampliando sus posibilidades de adaptación y comprensión

de diferentes realidades. Los/as alumnos/as aprenden a dominar un discurso abstracto y descontextualizado. Pero, como señalan Wertsch y Minick (1990), ello implica no sólo usar un lenguaje descontextualizado, sino también saber cómo crear y reconocer los contextos donde el uso de este discurso es apropiado. Podemos, por tanto, esperar que el uso de estos modos de discurso aumente a medida que aumente la experiencia escolar. Sin embargo, ello no significa la sustitución de una forma de discurso por otra, sino la posibilidad de usar diferentes formas de representar el ambiente y actuar en él dependiendo del contexto en el que participa la persona. Ello supone añadir nuevos instrumentos a nuestra “caja de herramientas”.

Tulviste (1991; 1992) afirma que en cualquier individuo coexisten diferentes modos de pensamiento. Esta idea está en contra de la suposición de que en el desarrollo individual los nuevos modos de pensamiento sustituyen a los antiguos. Tulviste, por el contrario, asume que los diferentes modos de pensamiento están relacionados con las diferentes funciones que tienen que cumplir en los escenarios de actividad en los que se desarrollan.

El individuo privilegia una u otra forma de discurso dependiendo del escenario de actividad. Pero incluso dentro de un escenario que privilegia esta forma de discurso descontextualizado y con personas que lo dominan, encontramos ejemplos del uso de formas de discurso relacionadas con situaciones particulares, ya sean de la propia persona o de alguna otra.

Con respecto a la relación entre género y discurso, no hay una visión unánime de dentro de los estudios de género. Algunas autoras, como Deborah Tannen (1994), resaltan las diferencias entre mujeres y hombres. Para ella, mientras los hombres suelen preferir el discurso público (o informativo), las mujeres usan predominantemente el discurso privado (o afectivo). De acuerdo con Tannen, las mujeres conciben el ámbito público como una extensión del mundo privado. Ello explicaría por qué las

mujeres muestran una preferencia por referirse a su experiencia personal más que a argumentos abstractos, incluso en escenarios públicos. En una línea similar, Belenky, Clinchy, Goldberger y Tarule (1986) realizaron un estudio con un grupo de mujeres estudiantes. Pidieron a éstas, entre otras cosas, que dieran su opinión sobre los contenidos de un seminario al que habían asistido. Beleky *et al.* encontraron que las mujeres solían marcar el desacuerdo entre las formas de pensamiento que se requerían en la escuela (abstractas y descontextualizadas) y en otros escenarios extraescolares. Para ellas, los contenidos enseñados en el seminario estaban muy lejos de su experiencia cotidiana. Ello no significa que estas mujeres rechazasen la abstracción como tal, sino que se resistían a ciertos usos de la abstracción que preceden a la experiencia o que la reemplazan totalmente. Del mismo modo, el trabajo de Gilligan (1982) sobre desarrollo moral ha mostrado dos voces diferentes para tratar un problema. Mientras que los chicos intentaban resolver el dilema moral usando reglas generales, las chicas lo hacían identificándose con la situación particular y con las personas implicadas. Estos resultados pueden interpretarse en términos de las diferencias entre mujeres y hombres y apoyan la idea de que las formas de pensamiento características de las mujeres son menos descontextualizadas y están más ligadas a situaciones concretas.

Sin embargo, autoras como Mary Crawford (1995) afirman que la aproximación de la diferencia no tiene en cuenta la variabilidad del discurso entre las mujeres y entre los hombres. En la medida en que este enfoque no considera la variabilidad intra-individual no presta atención a las diferencias intragrupo. Hombres y mujeres son considerados grupos homogéneos, de modo que las diferencias entre sus discursos son atribuidas al género únicamente, sin tener en cuenta que esta variable puede covariar o interactuar con otros factores. La experiencia escolar puede ser uno de estos factores.

El objetivo de este trabajo es el de profundizar en el estudio de las actitudes de hombres y

mujeres con respecto a temas como la situación de mujeres y hombres en la sociedad y la educación de hijos e hijas, presentando para ello una alternativa teórica y metodológica diferente a la que tradicionalmente se ha empleado. Nuestro mayor esfuerzo ha ido encaminado a la elaboración de esta herramienta metodológica que nos permita el análisis de las actitudes de manera exhaustiva y que nos posibilite conocer y comprender a través de qué mecanismos argumentativos se están defendiendo actitudes más o menos igualitarias con respecto a las mujeres y a las prácticas en las que éstas pueden o deben participar.

Es por ello que pedimos a mujeres y hombres de diferentes niveles educativos que participaran en grupos de discusión para analizar las diferencias entre mujeres y hombres de diferente nivel educativo en el modo en que se ponían en juego/de manifiesto sus actitudes con respecto a los temas citados.

MÉTODO

Participantes

La muestra estaba compuesta por 19 mujeres y 16 hombres pertenecientes a 3 niveles educativos diferentes: alfabetización (7 hombres y 7 mujeres), graduado (4 hombres y 7 mujeres) y universitarios (5 hombres y 5 mujeres). Las personas pertenecientes a los dos primeros niveles asistían a centros de Sevilla de la comarca del Aljarafe de Educación de Personas Adultas y las del tercer nivel educativo eran estudiantes de los últimos cursos de la licenciatura de psicología. Las edades de estas personas oscilaban entre los 22 y los 57 años. La mayoría de ellas tenía pareja e hijos.

Procedimiento

La obtención de datos se realizó mediante grupos de discusión. Para ello, las/os participantes fueron agrupados en función del nivel educativo y del género. Formamos así seis grupos diferentes: dos de alfabetización (uno de hombres y otro de

mujeres), dos de graduado (uno de hombres y otro de mujeres) y dos universitarios (uno de hombres y otro de mujeres). Antes de comenzar la discusión se les presentaba un vídeo en el que dos personas daban su opinión con respecto al tema que iban a discutir. Fueron grabadas tanto en audio como en vídeo.

Después de la presentación del vídeo elaborado para la ocasión, cada grupo participó en una discusión durante 15 minutos acerca del trabajo de la mujer fuera de casa y las tareas domésticas. Cada grupo de discusión estaba moderado por un hombre (el mismo que había realizado las entrevistas), en el caso de los grupos masculinos, o por una mujer (también la misma que había realizado las entrevistas), para los grupos femeninos. En los grupos de mujeres, esta labor fue siempre realizada por la misma investigadora, y en los de hombres por el mismo investigador.

RESULTADOS

En este trabajo se presentan los datos de análisis cualitativo de los enunciados proferidos por mujeres y hombres en los debates. El objetivo de este análisis era profundizar en el contenido de los enunciados para llegar a conocer cuáles eran las unidades temáticas tratadas por cada grupo así como la perspectiva que los hablantes adoptaban al referirse a ellas. La unidad de análisis era, por tanto, en este caso el tema tratado. En un enunciado podía aparecer más de un tema y éste era codificado tantas veces como unidades temáticas aparecieran referidas.

Para realizar este análisis minucioso del contenido de los enunciados utilizamos el programa NUD.IST (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing). Este programa ha sido creado en la Universidad de La Trobe (Australia) y está diseñado para el análisis cualitativo de datos procedentes de entrevistas, debates, historias de vida, etc. Nos ha permitido realizar de manera sistemática esta descripción

cualitativa de los datos, a la vez que nos ha facilitado la selección de los episodios que ilustran este apartado.

Las unidades temáticas elegidas han sido entendidas como reflejo de los escenarios de actividad en los que las mujeres y hombres de nuestro trabajo, al discutir sobre ellos, participaban en cierta medida en los mismos. Son las siguientes:

Situación de Mujeres y Hombres (MU-HO). Dentro esta categoría hemos agrupado tanto aquellos enunciados referidos a la participación de hombres y mujeres en distintos escenarios de actividad como aquellos otros que hacían referencia a la participación de ambos en la sociedad, sin entrar a especificar un contexto de actividad determinado. Así, hemos considerado temas como: semejanzas y diferencias en cuanto a la situación social de hombres y mujeres, la forma de desempeñar las distintas actividades y comparaciones del comportamiento de niños y niñas.

Educación de hijas e hijos (EDUC). Se codificaron en esta categoría aquellas intervenciones referidas a cuestiones relativas a la forma de educar a las hijas y los hijos, así como a las expectativas de futuro que se tenían para ambos.

Por otro lado, dentro de estas unidades temáticas, hemos analizado también si las distintas afirmaciones y justificaciones se movían dentro del terreno de los hechos o de la opinión, entre lo que *es* y lo que *debería* ser. Nos parecía oportuno recoger dicha diferenciación ya que, dentro del terreno de las actitudes, consideramos que no es lo mismo afirmar, por ejemplo, que las mujeres trabajan fuera, como un hecho consumado, que decir que se está de acuerdo con que esto ocurra.

En la figura 1 se recogen, de forma esquemática, los distintos aspectos considerados en el análisis de las unidades temáticas señaladas.

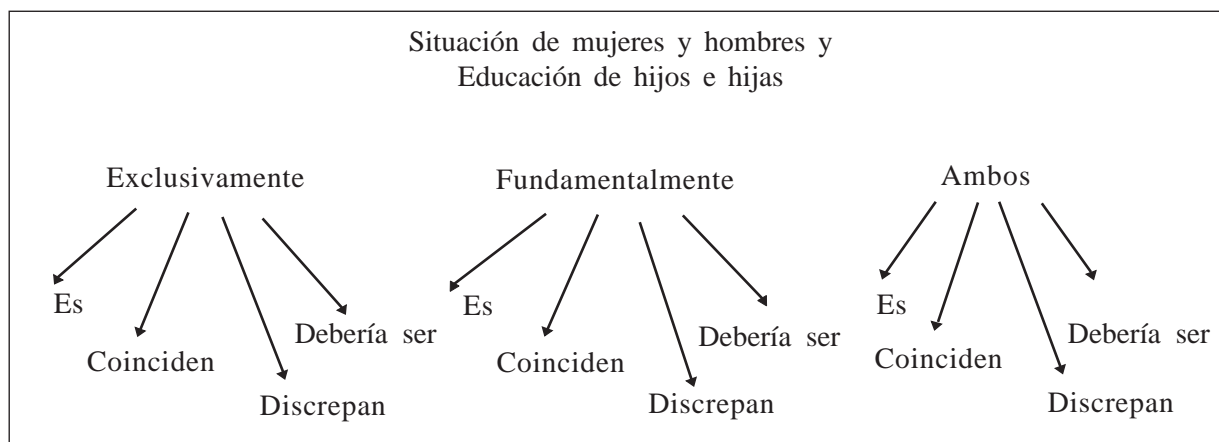


Figura 1. Categorías para Situación de mujeres y hombres y Educación de hijos e hijas.

A continuación presentamos el análisis de la perspectiva adoptada en estas unidades temáticas. Este análisis será ilustrado mediante la selección de numerosos episodios.

Situación de mujeres y hombres

Dentro de esta unidad temática diferenciamos entre aquellos casos en los que los/las hablantes consideraban que (ver Tabla 1):

- Mujeres y hombres participaban o debían participar de *igual* manera en distintos contextos (*Igual*).

- Hombres y mujeres participaban o debían participar de *distinta* manera (*Distinta*).
- La forma en que participan mujeres y hombres en los distintos escenarios de actividad actualmente es distinta a la de antes. En estos enunciados, por tanto, se realiza una comparación entre dos momentos temporales con lo que se está haciendo referencia a un cambio sin entrar explícitamente a valorarlo (*Cambio*).

TABLA 1
Situación de mujeres y hombres (frecuencias y porcentajes).

| TEMA 1: SITUACIÓN DE MUJERES Y HOMBRES. | | Iguales | Difer. | Cambio | TOTAL |
|---|----------------|----------|------------|------------|------------|
| HOMBRES | ALFABETIZACIÓN | 0 0% | 4 67% | 2 33% | 6 100% |
| | GRADUADO | 0 0% | 7 87.5% | 1 12.5% | 8 100% |
| | UNIVERSITARIOS | 1 6% | 15 94% | 0 0% | 16 100% |
| MUJERES | ALFABETIZACIÓN | 2 9% | 18 78% | 3 13% | 23 100% |
| | GRADUADO | 9 18% | 30 61% | 10 21% | 49 100% |
| | UNIVERSITARIOS | 0 0% | 16 48% | 17 52% | 33 100% |

Con relación a aquellos enunciados que hacen referencia a la situación de mujeres y hombres podemos decir que la mayoría de ellos se centran en las diferencias que existen entre ellos. En muy pocos casos se considera que la situación es o debería ser igual, apareciendo casi todos ellos en el grupo de discusión femenino de alfabetización y, sobre todo, en el de graduado. Así mismo, es en estos grupos de mujeres donde en un mayor porcentaje de ocasiones se considera que se está produciendo un cambio con respecto a las actividades que realizan mujeres y hombres, incrementándose el porcentaje a la vez que crece el nivel educativo. Veamos más detenidamente estas respuestas.

Igual. Los enunciados en los que se considera que hombres y mujeres participan o deberían participar de manera semejante en los distintos escenarios de actividad aparecen, casi exclusivamente, en los grupos de discusión de mujeres de alfabetización, pero, sobre todo, en las de graduado, no encontrando ningún enunciado de este tipo en las universitarias.

Si analizamos con un poco más de detalle en qué terreno se mueve este tipo de intervenciones dependiendo de cada grupo, podemos señalar que en las mujeres de alfabetización lo hacen dentro del de la opinión.

“Pero que hoy día hay que exigir los mismos derechos. Tenemos que exigir los mismos derechos para los hijos que para las hijas”.

En el grupo de las mujeres de graduado encontramos, además, emisiones que defienden que la situación de ambos es igual.

“Yo me parece a mí que estamos todas en igualdad, ¿no? De ahora en adelante vamos cogiendo un poco más de...”.

No obstante, la mayoría de las emisiones de este grupo van más en la línea de opinar y lo que defienden es que debería de ser igual y comentan como ellas personalmente intentan que así sea, a pesar de lo cual consideran que esto no se ha conseguido totalmente.

“Sabemos lo que está bien y lo que está mal pero nos cuesta trabajo de aceptar una idea que no la hemos tenido nunca porque esto es nuevo para nosotros, tanto para el hombre como para la mujer”.

Diferente. El porcentaje de ocasiones en el que las mujeres hablan de la diferencia que existe entre la situación de hombres y mujeres es ligeramente menor que en los hombres. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la aparición de este tema es mucho mayor en las mujeres y, en este sentido, la frecuencia con que se habla de las diferencias dentro de este tema es bastante superior en los grupos femeninos.

Si analizamos de manera más detenida cómo se plantea la cuestión de las diferencias en los distintos grupos, podemos señalar que prácticamente todas las emisiones, salvo una que se produce en los hombres de alfabetización y que comentaremos más adelante, son para constatar estas diferencias.

Por tanto, lo que hombres y mujeres hacen al tratar este tema es afirmar que estas diferencias existen, y en algunos casos además entrar a justificar los motivos por los cuales se producen. A continuación pasaremos a analizar detenidamente los contenidos específicos sobre los que versa la discusión en los distintos grupos.

Centrándonos en los hombres de alfabetización podemos señalar que es el grupo en el que menos emisiones se producen en torno a este tema y, a pesar de que todas ellas se refieren a las diferencias, éstas son muy escasas. Las emisiones proferidas se basan en el reconocimiento de la diferencia entre hombres y mujeres. Van en la línea de resaltar el hecho de que mientras que ellos pueden descansar cuando termina su jornada laboral, el trabajo que realizan las mujeres en casa es ininterrumpido, sin apenas momento de descanso y que, a pesar de eso, este trabajo ni siquiera es valorado. Las dos emisiones que siguen son de este tipo.

“Lo que pasa es que nosotros somos así de machistas y no queremos valorar el trabajo de la mujer”.

Sin embargo, no encontramos en este grupo, cosa que como veremos posteriormente sí aparece en el resto de ellos, intentos de explicación de lo por qué esta situación desigual. Es en este grupo de alfabetización donde encontramos además la única emisión en la que se defiende que hombres y mujeres *deberían* participar de distinta manera en los distintos contextos de actividad. Este enunciado se produce a propósito de otra intervención anterior en la que se comenta que antes la situación era bastante distinta, y que hombres y mujeres desempeñaban distintas tareas, estando incluso mal visto que los hombres colaboraran en el desempeño de las tareas domésticas, con respecto a lo cual se afirma lo siguiente:

“Antes era mejor”.

Por lo tanto, queda claro que, al menos este hombre, considera como algo negativo el cambio hacia una situación más igualitaria puesto que evalúa negativamente que los hombres participen en una actividad que tradicionalmente ha correspondido a las mujeres, como es la realización de las tareas domésticas.

Si pasamos ahora al grupo de hombres de graduado, podemos señalar que las intervenciones referidas a este tema versan, fundamentalmente, sobre las diferencias que existen entre niños y niñas, intentando en muchos casos explicar las posibles causas de este hecho. Así, encontramos el siguiente enunciado.

“-Sí, sí. Pero de hecho, el niño se independiza más que la niña en esas cosas de la hora de llegar. ¿Por qué?”.

“-Sí porque la niña es más sensible”.

En los hombres universitarios se establece una discusión similar acerca de cuáles podrían ser los motivos por los que se dan estas diferencias. Si bien las razones que se emplean hacen referencia a motivos sociales y de educación, también entran en juego razones biológicas. Esta discusión se inicia, en parte,

con el enunciado nº 6 que presentamos a continuación.

“Inconscientemente y además yo creo que luego por ejemplo los mismos niños cuando se relacionan con otros niños, la relación también va marcada. Por ejemplo, la relación de niños entre sí es distinta que la de las niñas. O sea, que ya de por sí en la familia se empieza con un trato distinto y luego ellos, yo creo que por ahí tú los ves, los juegos de niños no son lo mismo que los de las niñas, no voy a decir que no jueguen, que de hecho también hay juegos comunes, pero que... que hay algo distinto. Lo que pasa es que aquí a lo mejor la diferencia, podría ser el debate sobre si son genéticas las diferencias o son simplemente ambientales o culturales pero la verdad es que sí las hay”.

Las mujeres de alfabetización también tratan el tema de las diferencias niños-niñas (hombres-mujeres), si bien para explicarlas aluden de manera implícita a cuestiones biológicas, puesto que consideran que, por ejemplo, el hecho de que las mujeres sean más ordenadas, “sale de la persona”.

“Sale de la persona, ¿eh? Yo creo que eso, que sale de la persona. Yo no sé por qué pero antiguamente, e incluso hoy en día, las niñas tiran más a colgar bien las cositas a colgar bien la ropa. Los hombres van más a... Si no los mandas, es muy raro un hombre que haga...”.

Otra cuestión que aparece aquí, y que también encontrábamos en los hombres de alfabetización, es el hecho de que las mujeres no tengan descanso en su jornada laboral, cosa que no ocurre con los hombres. Quizás no es casual que surja precisamente en este nivel educativo, puesto que es donde hay más diferencias entre las actividades que realizan hombres y mujeres. Lógicamente, si además, como ya hemos visto anteriormente, son los que más hablan sobre cuestiones particulares y su vida es así de diferente, es de esperar que esta situación desigual de hombres y mujeres aparezca a lo largo del debate.

“Mira, yo pienso que el hombre sale a trabajar, echa sus 8 horas y llega a su casa y se sienta en el sillón, su cigarrito, que no le falte ni gloria y la mujer se levanta por la mañana y hasta que tú dices ¡Ahí quedó!”.

Pasando a las mujeres de graduado podemos señalar que la presentación de las diferencias que ellas consideran que existen entre hombres y mujeres conlleva una fuerte crítica, y esto hace que sus enunciados contengan una denuncia explícita de dicha situación. La explicación a las diferencias la encuentran, mayoritariamente, en la educación recibida.

“Porque precisamente aquí todas hemos sido educadas como la primera y ninguna estamos de acuerdo porque siempre se nos ha discriminado por ser mujer adonde quiera que hemos ido”.

Algo que también suscita en este grupo un gran número de emisiones, proferidas por otra parte con bastante vehemencia, es la forma en que las mujeres son tratadas y definidas por los hombres. Hecho este al que se oponen abiertamente. Este dato quizás merezca mención aparte dado que es el único grupo que utiliza la concepción que los hombres, y la sociedad en general, tiene de cómo son las mujeres y el papel que deben desempeñar en la sociedad para, a partir de ella, mostrar una profunda resistencia.

“Y nos quitan algunas veces el valor y se creen que somos incapaces de hacer otra cosa. Se creen y te lo meten en la mente y te lo hacen creer”.

Con relación a este tema, algo de lo que suelen quejarse repetidamente las mujeres de este grupo es del hecho de que los hombres consideren que, puesto que son ellos los que realizan su actividad laboral fuera del ámbito doméstico y los que reciben una remuneración económica por ello, son los que las “mantienen”.

“Que las horas que yo echo en mi casa limpiando si yo la echo en la calle, me dan un

suelo. A lo mejor hasta más grande que el que recibo ahora”.

En las mujeres universitarias también aparecen las diferencias entre hombres y mujeres, y aunque en algún momento hacen referencia a diferencias “genéticas”, fundamentalmente consideran que son debidas a la educación recibida.

“Diferentes en aspectos de afrontar las cosas y de sensibilidad y todo. Yo creo que sí, vamos. Que no apuesto por la bandera de igualdad, igualdad, somos iguales. Tenemos que compartir lo mismo y tener una equivalencia de responsabilidades pero después, que no somos iguales lo tengo clarísimo, vamos, hombre y mujer”.

“Pero también influye bastante la educación de pequeños, por lo menos a nuestra edad, desde pequeños nos han educado de bueno, la cama hasta no sé qué años, ayuda a tus hermanos, tienes que ayudar a mamá a fregar la casa, a cuidarte tu ropa... Eso desde pequeña, mientras que a los niños pues ha sido... Entonces por eso, solemos, normalmente somos más responsables y tendemos mucho más a llevar una organización y un control de la casa y de muchas cosas”.

Cambiando. Si nos adentramos un poco más en aquellos enunciados que hacen referencia al cambio de la situación social de mujeres y hombres podemos decir que en todos se analiza el cambio como un hecho, produciéndose la mayoría de ellos en los grupos de discusión femeninos. Sin embargo, consideramos que tenía sentido analizar estos enunciados referidos al cambio como una categoría independiente puesto que no quedaba explícito en ellos, si el hecho de que la situación de hombres y mujeres fuese distinta a la de antes, hacía que actualmente la situación de ambos ya fuese igual, o todavía siguiera siendo diferente. De esta forma, hemos optado por incluir esta categoría intermedia que recoge aquellos enunciados que indican un tránsito de una situación a otra.

Si pasamos a analizar qué tipo de emisiones se producen en cada uno de los grupos podemos decir que, en los hombres de alfabetización, el cambio que estos reconocen es mínimo. Como puede observarse en los enunciados que siguen, dicho cambio se limita a cuestiones tan básicas como que ya se acepta socialmente el hecho de que los hombres “quiten un plato” (ni siquiera hablan de recoger la mesa), o que las mujeres se pongan pantalones.

“Antiguamente te veían a ti simplemente, yo que sé, quitando un plato o limpiando un cristal y ya empezaba la gente a... Había otra mentalidad que ahora”.

A continuación, mostramos el único enunciado de este tipo encontrado en el grupo de hombres de graduado y donde uno de ellos nos cuenta cómo la situación ha cambiado a partir de su propia experiencia particular.

“Es que es así, verás. El tema es que lo que hemos vivido atrás, es totalmente diferente a ahora. Si yo salí con 12 años a trabajar y mi mujer o mi novia cuando era mi novia tenía que ir a la aceituna o a los trabajos que hubiera para juntar el ajuar, para juntar el ajuar”.

Seguidamente nos centraremos en los grupos de discusión femeninos, en los que se producen la mayoría de estos enunciados. Comenzando por el de alfabetización podemos señalar que éstos se centran en comentar algunas situaciones particulares en las que estas mujeres narran cómo antes las mujeres estaban totalmente al servicio de los hombres en casa. Ellos gozaban de una serie de privilegios, en parte debidos a la educación diferente que recibían niños y niñas. Pero, según ellas, esta situación ha cambiado. Los enunciados que siguen ilustran esto que acabamos de comentar.

“Si hubiesen sido otros tiempos, por ejemplo, como me pasó a mí. Cuando mis hermanos... Yo tenía un montón de hermanos y me decían a mí que para qué estaba yo allí si no para hacer las cosas. Entonces yo le tenía que

poner todo a mis hermanos, pero yo ahora por nada del mundo educaría a mis hijos así. Mi madre enseñó a mis hermanos”.

En las mujeres de graduado encontramos bastantes emisiones en las que se trata el cambio que, según ellas, se está produciendo. Como puede observarse en los enunciados que siguen, utilizando un discurso que hace referencia al cambio en términos generales, señalan que está siendo lento y costoso. Al igual que en el grupo de mujeres de alfabetización, señalan que este cambio también se está dando en el terreno educativo.

“- Hombre, pero de ahora en adelante la cosa va avanzando y parece que se le va dando a la mujer un lugar en la sociedad”.

“- Pero muy lentamente”.

Las universitarias incluso manifiestan que está habiendo un cambio del cambio y que, en este sentido, se está produciendo un retroceso y volviendo a una definición estereotipada de las actividades que deben desempeñar ambos géneros.

“-¿Pero tú no crees que tienen un retroceso?”.

“- Sí, bastante”.

“- Pero es que yo creo que cada vez más, cada vez más. La juventud de ahora cada vez es más conservadora”.

De esta forma, consideran que, a pesar de que la educación que han recibido las generaciones más jóvenes ha sido más igualitaria, siguen haciendo diferenciaciones entre tareas de hombres y de mujeres e intentan analizar las razones de esta resistencia al cambio.

Educación de hijas e hijos

Las emisiones referidas a cómo es o debería ser la educación de hijos e hijas aumentan en los grupos masculinos con el nivel educativo. Con

relación a la comparación entre géneros, son más frecuentes las emisiones en los grupos masculinos.

Dentro de esta unidad temática, los datos se han agrupado dentro de 4 subcategorías:

- Igual. Se narran las situaciones en las que niñas y niños son educados de manera similar y/o se expresan opiniones a favor de que esto ocurra.
- Diferente. Al contrario que en el caso anterior, los hechos y/o opiniones presentadas están relacionados con una educación diferente de niños y niñas.
- Inconsistente. En estos enunciados encontramos una falta de acuerdo entre las opiniones y hechos presentados. Es decir, una opinión igualitaria va acompañada de un hecho no igualitario que pretende ilustrar dicha perspectiva.
- No acuerdo. Se presentan opiniones y/o situaciones con relación al hecho de la falta

de acuerdo dentro de la pareja acerca de cómo se educa o deberían educarse a hijas e hijos.

Si hacemos una descripción general de los datos encontrados con relación a este tema (ver Tabla 2), podemos señalar que las emisiones que se dan con más frecuencia en todos los niveles educativos y en ambos géneros son aquellas centradas en una educación igualitaria de niños y niñas. En los grupos de discusión masculinos, el porcentaje de enunciados en los que se considera que la situación es o debería ser igualitaria va incrementándose con el nivel educativo. En los grupos de discusión femeninos el porcentaje de este tipo de enunciados es similar en alfabetización y graduado, pero es, en ambos casos, bastante inferior al de las universitarias.

Las emisiones en las que se defiende que la educación de niñas y niños es o debería ser diferente aparecen en un porcentaje más elevado de ocasiones en los grupos masculinos que en los femeninos.

TABLA 2
Educación de hijas e hijos (frecuencias y porcentajes).

| TEMA 2 | | Igual | Difer. | Incon. | No Ac. | Tota |
|----------------------------|----------------|-------------|------------|----------|------------|------------|
| Educación de hijas e hijos | | | | | | |
| HOMBRES | ALFABETIZACIÓN | 10 50% | 7 35% | 3 15% | 0 0% | 20 100% |
| | GRADUADO | 8 57% | 6 43% | 0 0% | 0 0% | 14 100% |
| | UNIVERSITARIO | 18 78% | 5 22% | 0 0% | 0 0% | 23 100% |
| MUJERES | ALFABETIZACIÓN | 7 47% | 2 13% | 4 27% | 2 13% | 15 100% |
| | GRADUADO | 7 44% | 2 12% | 0 0% | 7 44% | 16 100% |
| | UNIVERSITARIO | 11 73.3% | 2 13.3% | 0 0% | 2 13.3% | 15 100% |

Los enunciados inconsistentes (aquellos en los que tras un discurso igualitario se esconde realmente una educación distinta de niños y niñas) sólo son emitidos en los grupos de alfabetización, mientras que aquellos que hacen referencia a la falta de acuerdo en la pareja a la hora de educar a las hijas y a los hijos sólo son proferidos por las mujeres de los distintos niveles educativos. En concreto estas mujeres manifiestan que mientras que ellas pretenden educarlos de manera igualitaria, sus parejas ponen más restricciones a las niñas y no suelen estar de acuerdo con que los hijos colaboren en las tareas domésticas.

Después de esta descripción general, pasaremos a analizar de manera más detallada qué perspectiva se adopta con relación a cada uno de estos subapartados.

Igual. En los grupos de discusión de mujeres y hombres correspondientes a los niveles educativos de alfabetización y graduado, se defiende que la educación que reciben niñas y niños *debería ser* y *es* similar. Sin embargo, la mayoría de los enunciados de mujeres y hombres universitarios, consideran que una cosa es lo que debería ser y otra lo que realmente ocurre. Es decir, que si bien ellos y ellas defienden que sería deseable que la educación no dependiese del hecho de ser niño o niña, luego esto cuesta llevarlo a la práctica por una serie de razones que veremos posteriormente. Pero veamos qué sucede dentro de cada grupo. El siguiente ejemplo corresponde al nivel de alfabetización.

“- Que yo lo mismo me sacrifico para darle la educación al niño como me sacrifico para dársela a la niña. ¡Que quieren estudiar! que estudien. Yo no los voy a obligar”.

Además, este grupo de hombres entiende que así es como *debe ser*:

“- Claro, las niñas y los niños deben de tener la misma educación, ¿o al niño le vas a dar una educación y a la niña otra?”.

Los hombres de graduado también se muestran partidarios de una educación igualitaria.

“Yo creo que la vida tal como está tiene que exigirle a los dos lo mismo y ponerle los mismos detalles al niño y a la niña y darle la misma posibilidad. Quizás el niño siempre tendrá un poco más fuerza y tiene un poco más de talla, un poquito más. Porque tú puedes ir a trabajar, estar en el campo... y lo mismo puede ir a trabajar la niña. Pero hay que exigirle a los dos lo mismo. Que si hay que exigirle cosas de estudio a uno, lo mismo que a otro y de trabajar lo mismo que al otro. De salidas, a uno lo mismo que al otro. Eso del niño, porque es niño a las doce y la niña porque es niña a las diez ¿Cómo va a ser eso? Eso no es así nunca”.

No obstante, al igual que ocurría en el grupo anterior, casi todas las afirmaciones que se enmarcan dentro de aquellas emisiones favorables a una educación igualitaria tienen que ver con la formación académica que deben recibir. Como veremos más adelante, los límites que se imponen para, por ejemplo, volver a casa, son distintos para niños y niñas.

Sin embargo, son precisamente los hombres de un nivel educativo superior, los universitarios, los que consideran que si bien la educación de niños y niñas debería ser similar, esto no se corresponde con los hechos. Por tanto, entienden que sería lo deseable pero no lo que ocurre.

“Pero lo que sí yo creo es que tendría que ser igual. Esa es la teoría y yo creo que a lo mejor a eso es a lo que habría que ir tendiendo y se van dando pasitos. Lo que pasa es que yo no sé hasta qué punto se da un pasito para delante y otro para detrás o no. Porque la verdad es que estamos en un proceso casi al contrario, que ahora volvemos un poco para atrás porque ¡yo que sé! yo veo que se están marcando mucho las diferencias y al misma publicidad y cosas de estas la miran de otra forma. Rápidamente se ve, yo que sé, niños de 10 años donde ya se les está diciendo “los niños con los niños” y esas historias así un poco...Que yo no sé si eso... pero que en teoría se supone que si o yo por lo menos creo

que sí, que sería ese el argumento, que fueran iguales”.

En muchos casos ellos manifiestan que ellos sí intentan educarlos de manera equitativa, pero existen toda una serie de factores que hacen que esto no sea posible. Entre estos motivos se encuentra el que la educación no dependa exclusivamente de los padres y de las madres sino que también intervienen en ella abuelos/as, profesores/as, medios de comunicación, etc., y que pueden estar ejerciendo una influencia contraria a la deseada por ellos.

Pasando a los grupos de discusión de mujeres analizaremos, en primer lugar, qué ocurre en el grupo de alfabetización. Ellas entienden que se les debe educar de manera igualitaria, haciendo que tanto los niños como las niñas participen en las tareas domésticas y no diferenciando entre juguetes en función del sexo. Además consideran que no debe hacerse tampoco diferenciación en el nivel de formación académica que reciban. Los siguientes ejemplos ilustran cómo ellas defienden estas ideas que acabamos de presentar, a la vez que muestran ejemplos de cómo lo llevan a cabo en sus propias situaciones:

“Que hoy con la mente que estamos teniendo, lo mismo que tienes una niña que quieres que estudie cualquier carrera, lo que él quiera. Y le vas a dar las mismas oportunidades a las hijas lo mismo que se las has dado a los hijos. Entonces también depende de tu economía y eso. Pero yo pienso eso, que si yo tuviera lo mismo hijos que hijas le iba a dar las mismas oportunidades a los dos. Y además por igual”.

Las mujeres de graduado consideran que se les debe educar de manera similar y así es como ellas cuentan que lo hacen.

“Bueno, yo lo que tengo claro es que yo tengo un niño y una niña y mi intención y la de mi marido es de educarlos a los dos iguales”.

Por su parte las universitarias, igual que ocurría con los hombres de este nivel educativo,

fundamentalmente entienden que una cosa es lo que debería ocurrir y otra lo que realmente ocurre. Entre las razones que encuentran para explicar el que esto ocurra aluden a la educación que hemos recibido y también a la influencia que ejercen otros contextos y personas.

“- ¡Hombre! Tenemos una educación y eso está claro. Nuestros padres nos han educado con esa diferencia, por lo menos mis padres. Unas personas ya relativamente mayores, X años, y entonces la educación diferencia a niños y niñas. Y ese subconsciente, ese inconsciente lo tienes y aunque trates de educarlo igual, a lo mejor te sale una vena sin quererlo, ¿no? “¡Qué, bonita es mi cría! y ¡Qué apañado y qué fuerte es el niño!” Aunque no quieras, muchas veces te sale. Y siempre tienes, no sé, por lo menos por mi parte...”.

“- Está que a lo mejor después de educar a los críos de forma muy igualitaria están los abuelos, por ejemplo «¡Uy! ¿el niño, el niño se va a levantar a quitar la mesa? o ¿él va a hacer tal cosa?» o el niño que está con su amiguito aquí...”.

Diferente. Si nos centramos en aquellos enunciados que presentan situaciones u opiniones a favor de una educación diferente podemos decir que se dan, en mayor medida, en los grupos de discusión de hombres. Por otro lado, mientras que en todos los grupos donde aparecen emisiones de este tipo éstas se refieren a lo que realmente ocurre y que es una educación desigual, en los enunciados que encontramos en el grupo masculino de alfabetización, éstos defienden una educación diferente en función del sexo/género.

A continuación pasamos a analizar de manera pormenorizada qué ocurre dentro de cada grupo.

Comenzando por el de hombres de alfabetización, y tal como acabamos de señalar, podemos decir que son los únicos que se muestran explícitamente partidarios de una educación diferente. Fundamentalmente, dicha

diferencia radica, no en la formación académica que deben recibir, que como ya hemos visto entienden que debe ser similar, sino en las exigencias que se les deben marcar dentro de casa. Es por esto que las emisiones que siguen, si bien podríamos haberlas incluido dentro de la unidad temática referida al reparto de tareas en casa entre hombres y mujeres, puesto que se profieren en un contexto en el que se está tratando qué tipo de tareas se les debería pedir que realizaran en casa como parte de su formación a niños y niñas, hemos optado por incluirlas aquí.

“- ¡hombre!, Eso es más de la niña. El fregar y el limpiar, es más de la niña”.

“-A limpiar no va a poner el niño”.

Los hombres de graduado, si bien, como vimos anteriormente, afirmaban que ellos estaban educando de manera similar a sus hijas e hijos en lo que a formación académica se refiere, cuando entran en la temática referida a los límites que imponen a sus hijos e hijas en cuanto a las salidas y a las horas de regreso a casa, manifiestan que éstos varían en función del sexo.

“- Estamos hablando de la llegada por la noche de los chavales. Para mí no es igual el niño que la niña”.

“- Hay una sensibilidad diferente y hay un problema, para mí, más grave, aunque el otro, el que el padre quiera al niño o a la niña, oye, es otro problema también grave. Pero es para mí más problema la niña que el niño”.

Los hombres universitarios consideran que la educación que reciben niños y niñas es diferente y que a los niños se les permite una menor variedad de comportamientos. Las niñas poco a poco han ido adoptando juegos, vestimentas etc. que tradicionalmente han estado asociados con los niños, pero no al revés.

“- También pienso eso, que se educan de manera distinta inconscientemente”.

Seguidamente comentaremos los datos obtenidos en los grupos de discusión femeninos. En lo que se refiere al de alfabetización, podemos decir que encontramos un par de enunciados en los que una mujer, tras reconocer que a su hija le insiste más que a su hijo para que realice tareas domésticas, argumenta que esto lo hace para que en el futuro “cuando se case” sea capaz de hacerlo en su casa.

“- Que sea una mujer, el día de mañana para casarse. Que no sea como muchas que no saben hacerlo. Yo lo que quiero que mi hija sepa hacerlo”.

En las mujeres de graduado las emisiones que encontramos intentan justificar por qué se educa de manera diferente a niños y niñas, como muestra el ejemplo que sigue, donde una mujer justifica este hecho por la educación que, a su vez, recibieron los progenitores.

“Pero eso es la educación que se les ha dado y por eso no podemos nosotras echarlos de lado ahí y ya está, porque hoy mismo iba yo con mi vecina para fuera y el niño suyo tiene 11 años, es un niño, con una niña y le digo yo “mira esa niña es de la escuela de tu hijo” y dice “sí, esa es la novia”. Dice que le dijo: “a las 8 te espero en la plaza”, ¡qué gracia me hizo! Y digo “porque es tu niño, si llega a ser tu niña, no te haría tanta gracia” y dice ella “mira que yo misma soy la que digo que hay que educarlos iguales, que hay que alentar a los 2 iguales”, pero esa cosita que tienes de la educación que tú la traes, eso no se quita”.

Por último, en el grupo de las mujeres universitarias encontramos enunciados similares a los que se emitían en los hombres de este mismo nivel. Defienden que la educación que reciben niños y niñas es diferente en el sentido de que ellas tienen una mayor variabilidad de comportamientos aceptados socialmente.

“A la niña, como dices tú, se le permite vestirse de niño y una serie de cosas. Es que tiene más margen”.

Inconsistente. Según lo visto hasta aquí, pudiera parecer que en todos los niveles se es partidario de una educación más equitativa, pero también pudiera ocurrir que en alguno de los grupos ni siquiera se fuesen conscientes del trato desigual empleado con respecto a los niños y las niñas. Fundamentalmente nos estaríamos refiriendo a los grupos de hombres y mujeres de alfabetización. En ellos se observan más enunciados inconsistentes, definidos de esta forma porque tras una afirmación igualitaria se esconde un trato desigual en función de sexo/género. Este tipo de enunciados sólo se produce en alfabetización.

El siguiente enunciado corresponde al grupo de discusión masculino de alfabetización. En él, uno de los hombres, tras defender que en casa tienen *las mismas* obligaciones su hijo y su hija, se refiere más detalladamente a las tareas que desempeñan. En ese momento, manifiesta que hay una serie de tareas que son más propias de la niña, como es la de fregar. La diferenciación en función del género puede verse claramente.

“La misma obligación tiene el niño que una niña. Porque el niño cuando se levanta hace su cama y la niña cuando se levanta hace su cama. Que hay que ayudarle a la madre en las tareas de la casa normal, el niño, si está la niña, debería de fregar por ejemplo la niña. Ahora que también él le puede ayudar por ejemplo a recoger la mesa, quitar el polvo, a hacer cosas de esas.”

No acuerdo. Como ya habíamos señalado, los enunciados en los que se defiende que la forma en que se opinan o se educan a los hijos y los hijos no es la misma en hombres y mujeres, sólo aparecen en los grupos femeninos. Las mujeres entienden que los hombres marcan más las diferencias a la hora de educar a los hijos e hijas, y que éstos imponen más restricciones que ellas en cuanto al número de salidas y a la hora de volver en las niñas.

A continuación presentamos dos ejemplos de los encontrados en los grupos de discusión

femeninos. El primero corresponde a alfabetización y el segundo a las universitarias.

“- Pero entiéndeme. Delante de tu hijo, ¿A que tu marido no opina lo mismo que tú?”.

“- Yo creo que en lo personal, después no es así porque yo, por ejemplo, hablo de mi marido de la educación de los niños, ¿no? Y él su niña, será que ha sido también de salir, de hacer cosas con otra gente, que a su niña no quiere que le pase. O sea sí, al niño él lo tiene salvado, pero a la niña pone él más reparo, y yo lo estoy metiendo porque bueno, será lo mismo. Pero llegará el día en que a él le dará las llaves y a ella se las dará pero siempre dirá: ¡es que la niña tiene más que perder!”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era profundizar en el estudio de las actitudes de hombres y mujeres de diferente nivel educativo con respecto a la situación social de las mujeres y la educación de hijas e hijos. Junto a este objetivo, se encontraba también el de presentar una alternativa teórica y metodológica diferente a la que se ha utilizado clásicamente para el estudio de las actitudes.

La aproximación retórica que hemos adoptado para su estudio, ha llevado asociada la elección de una metodología diferente al empleo de escalas y cuestionarios. Puesto que entendemos que las actitudes se gestan y desarrollan en los dilemas y debates, hemos trasladado su estudio al marco de la comunicación. Cuando una persona discute sobre un tema determinado, construye una versión de éste que lleva asociada, implícita o explícitamente, aspectos evaluativos (Bakhtin, 1986).

Nuestra concepción de las actitudes nos ha llevado a una caracterización exhaustiva de los modos de discurso. Para ello se ha partido de los usos concretos que hacen los hablantes de tales instrumentos culturales. Es decir, nuestra unidad de análisis ha sido el enunciado (acción mediada).

Además, hemos estudiado de forma exhaustiva las unidades temáticas tratadas y hemos profundizado en la perspectiva que las/os hablantes adoptan para referirse a ellas.

Puesto que en el análisis que hemos realizado hasta aquí las variaciones en los modos de discurso eran debidas, fundamentalmente, al nivel educativo, presentaremos los datos agrupados en función de esta variable. Dentro de cada nivel, analizaremos los resultados obtenidos diferenciando entre los grupos de discusión femeninos y masculinos.

En el grupo masculino de *alfabetización* el discurso fue el menos igualitario de todos. Solían narrar casos, referidos casi siempre a sus propias situaciones, en los que se sigue dando la división tradicional de papeles entre hombres y mujeres: ellos son los que trabajan fuera y ellas las que se quedan a cargo de las tareas domésticas y al cuidado de los hijos e hijas.

Con respecto a cómo se educa o debería educarse a las hijas e hijos consideraban que la educación debería de ser igual. Así es como ellos manifestaban que lo hacen, sobre todo en lo relacionado con la formación académica. Pero, a su vez, eran los únicos que se mostraban explícitamente contrarios a una educación similar con respecto a las responsabilidades domésticas que deben adquirir niños y niñas. Consideraban que determinadas tareas domésticas deberían ser y son más propias de las niñas. A pesar de que, por un lado, estaban diciendo que se les debería educar igual y, por otro, cuando narraban sus situaciones particulares manifestaban que las niñas deberían de tener y tienen más exigencias en casa, no reconocían ninguna inconsistencia en su discurso y no buscaban justificaciones del trato desigual que reciben niñas y niños.

Con respecto a la situación de mujeres y hombres, entendían que las actividades que realizan son diferentes: las mujeres se dedican al cuidado de la casa y los hombres trabajan fuera. Por otro lado los cambios que reconocían que se están produciendo son casi anecdóticos y tienen

que ver, fundamentalmente, con la aceptación social de pequeñas colaboraciones de los hombres en las tareas domésticas, cosa que alguno no acababa de ver bien. En ningún caso hablaban de que la situación de hombres y mujeres sea o deba ser igual.

Las mujeres de alfabetización, por su parte, consideraban que la situación de hombres y mujeres debería ser igualitaria. Sin embargo, afirmaban que la jornada de las mujeres es interminable puesto que trabajan fuera y dentro de casa, mientras que las tareas de los hombres acaban cuando finaliza su jornada fuera de casa. Esto es algo que, como acabamos de ver, también reconocían los hombres del mismo nivel educativo. Este contenido constituía una queja de la situación que estas mujeres atraviesan, dado que la mayoría de ellas trabajan fuera y luego en casa la participación de los hombres es escasa.

Con respecto a la educación de niñas y niños señalaban que debe ser similar. Defendían que hay que darles las mismas oportunidades si quieren adquirir un nivel de estudios superior, no hacer diferenciación de juguetes en función del sexo/género y formarlos para que colaboren en la misma medida en las tareas domésticas. No obstante, una de las mujeres afirmaba que ella le exige a su hija que colabore más en casa que a su hijo porque quiere que en el futuro sepa hacerlo y sea “una mujer de su casa”, intervención que fue seguida de una serie de críticas por parte del resto de mujeres que no estaban de acuerdo con esta diferenciación.

Como vemos, la perspectiva que adoptaban estas mujeres es mucho más igualitaria que la de los hombres del mismo nivel educativo. Así, aunque reconocían algunos de los problemas con que se enfrentan las mujeres que trabajan fuera (doble jornada) y seguían considerando su aportación como una ayuda a la economía familiar, también señalaban aspectos positivos de ello. Con respecto a las tareas domésticas, aunque no hablaban de reparto equitativo entre hombres y mujeres y pequeñas colaboraciones de éstos se consideraban un logro, al menos, los

casos en que ellos no participan para nada eran motivo de crítica y análisis de las razones de dicha situación. Quizás porque entre estas razones incluían la educación, sea por lo que su perspectiva con respecto a la educación de los hijos e hijas era más igualitaria.

En el grupo de hombres del nivel de *graduado*, su posición con respecto a la educación que deben recibir niñas y niños era favorable a una educación igualitaria. Entendían que se les debería educar de manera similar y se les debería de dar las mismas oportunidades en materia de formación académica. Afirmaban que ellos lo hacen así, pero admitían que son más restrictivos con sus hijas en materia de límites con respecto a las salidas y las horas de llegada. Esto es algo que las mujeres del mismo nivel educativo comentaron en sus intervenciones, que son ellos los que no acaban de poner en marcha una educación similar.

En este grupo de mujeres, el tema al que más enunciados hacían referencia era el que tiene que ver con las semejanzas o diferencias entre la situación de mujeres y hombres, algo que parecía preocuparles especialmente. Ellas entendían que las mujeres deberían poder elegir y decidir si quieren desempeñar únicamente las tareas que tradicionalmente han realizado, como el cuidado de la casa y de los hijos, o sí, por el contrario, desean trabajar fuera de casa y plantearse otros objetivos en la vida, tal y como hacen los hombres. No obstante, a pesar de que defendían que la situación social de mujeres y hombres debería ser más igualitaria, reconocían que esto cuesta llevarlo a la práctica, de tal forma que la mayoría de sus enunciados se centraban en señalar las diferencias. Las emisiones encontradas en este grupo constituyen una denuncia continua de la situación por la que pasan las mujeres: falta de reconocimiento social, no se les considera capaces de desempeñar otras tareas que no sean las domésticas y, cuando trabajan fuera reciben menos remuneración económica que los hombres por desempeñar los mismos trabajos. Además señalaban que tradicionalmente han estado al servicio de los hombres y estos han entendido, y

así lo hacen saber, que son ellos los que aportan el dinero a casa y los que las mantienen. Obviamente, tomaban este discurso para oponerse a él abiertamente, constituyendo un ejemplo claro de resistencia. Por otro lado reconocían que la situación está cambiando, pero lenta y difícilmente.

Con respecto a cómo deben de educarse niñas y niños, ellas consideraban que esta educación debe ser similar, y así es como ellas, en muchos casos, manifestaban que lo hacen. No obstante, en otros momentos, reconocían que no se les educa igual y buscaban explicaciones de este hecho, mencionando la educación que previamente han recibido los progenitores. Por otro lado, manifestaban el desacuerdo que existe entre ellas y sus parejas con respecto a la educación de sus hijas e hijos, y que, fundamentalmente, tiene que ver con que ellos ponen más límites a las niñas. Esto es algo que, como ya vimos, reconocían algunos de los hombres de este nivel.

Los datos encontrados en este grupo de mujeres nos hacen suponer que eran las más insatisfechas con la situación de las mujeres en general y con las suyas en particular. A pesar de que las mujeres de alfabetización contaban que trabajan fuera y dentro de casa, donde reciben poca o ninguna colaboración de sus parejas, la valoración que hacían de su situación no llegaba a ser tan negativa. En un estudio realizado por Prior (1997) acerca de la calidad de vida de la mujer trabajadora, este autor se muestra asombrado por algunos de los datos encontrados. Así, por ejemplo, las mujeres, sobre todo las de los niveles educativos inferiores, “*a pesar de la evidencia que nos dice que en general la mujer ocupa puestos de trabajo de inferior calidad y tiene más dificultades en el mercado laboral que el varón, no tienen conciencia de que el sexo sea una variable relevante en el trabajo*”(p. 216). Del mismo modo, la satisfacción laboral es mayor en los niveles educativos inferiores. Aunque el autor lo explica sobre la base de que las expectativas en los niveles inferiores son más bajas y es más fácil cumplirlas, puede añadirse algún otro factor. Es posible que la experiencia escolar

favorezca, además del uso de nuevos instrumentos mediadores, una mayor reflexión sobre nuestras propias prácticas.

Volviendo a nuestros datos, podemos señalar que es posible que nuestras mujeres de alfabetización se mostraran menos descontentas que las de graduado porque no llegaron al mismo nivel de conciencia de las diferencias que existen entre su situación y la de los hombres. La educación formal favorece el dominio y uso de conceptos tales como el de "igualdad". En las mujeres de graduado, el dominio de los conceptos y modos de discurso que la escuela favorece les podría permitir un nivel de análisis diferente de la situación que realizaban las de alfabetización, pero no poseen aún las estrategias necesarias para poder cambiarla. Es quizás, como decimos, el caso más conflictivo porque no estaban contentas con su situación, pero no sabían o no podían cambiar. Así, por ejemplo, querían que sus parejas se implicaran más en las tareas domésticas, pero no logran conseguirlo. Les gustaría trabajar fuera, pero aspiran a un trabajo que requiera una cierta cualificación, para el que todavía no se sienten capacitadas.

En los grupos de nivel *universitario*, la unidad temática que más intervenciones generó en el grupo de discusión masculino era la referida a la educación de hijas e hijos. Fundamentalmente entendían que se les debería educar igual, y es lo que ellos intentan hacer, pero manifestaban que se encuentran con una serie de factores externos (escuela, medios de comunicación, abuelos y familiares) que inciden en una dirección contraria. De alguna manera buscaban justificaciones al hecho de que aún no se les eduque igual. Sus intervenciones se movían entre lo que, según ellos, *debería ser*, una educación igualitaria, y lo que realmente *es*, una educación diferente en función del sexo/género. Por otro lado, las diferencias que según ellos existen con respecto a la educación de niñas y niños, tienen que ver, fundamentalmente, con que a las niñas se les permite una mayor variabilidad de comportamientos que a los niños.

Quizás los datos más relevantes encontrados en este grupo tienen que ver, aparte de su actitud

más igualitaria, con la capacidad de abordar el problema distinguiendo entre cómo *deben* ser las cosas y cómo, según ellos, *son* realmente. Como veremos a continuación, esto es algo que se repetía en el grupo de las mujeres del mismo nivel educativo, lo que nos hace suponer que la educación formal y los instrumentos que ésta privilegia favorecen la reflexión sobre la propia práctica.

Igual que ocurría en el grupo de mujeres de graduado, en las universitarias el tema que más intervenciones suscitó fue el referido a las diferencias que existen entre la situación o los comportamientos de las mujeres y la de los hombres. Consideraban que existen una serie de diferencias entre hombres y mujeres, y aunque reconocían que pueden deberse a cuestiones biológicas, resaltaban el peso de la educación recibida. En cualquier caso, defendían que estas diferencias no deben suponer el que hombres y mujeres asuman distintas responsabilidades. No obstante, consideraban que esta situación está cambiando e incluso hablaban de un cambio del cambio, es decir, consideraban que las nuevas generaciones son más "conservadoras" y están volviendo al reparto de funciones que tradicionalmente se ha hecho en función del sexo/género.

Con respecto al tema de la educación de las hijas e hijos, la perspectiva adoptada se movía entre lo que debería ser y lo que realmente es. Es decir, manifestaban que la educación debería ser la misma pero reconocían que luego esto es difícil llevar a la práctica e intentaban buscar justificaciones de este hecho. De esta forma, hacían referencia a la educación que habían recibido ellas/os mismas/os y que está presente aunque sea a un nivel no consciente o, de manera similar a cómo lo hacían los hombres de este nivel educativo, señalaban que hay otros factores que también inciden en la educación, como por ejemplo la influencia de los abuelos. También de la misma forma que los hombres universitarios, defendían que las niñas tienen más margen de actuación que los niños. Es decir, mientras que a ellas se les permite socialmente una serie de comportamientos que anteriormente

habían sido considerados masculinos, no ocurre lo mismo con los niños. A ellos se les censura incluso si lloran o juegan con muñecas.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Podemos terminar este artículo presentando algunas reflexiones finales. Cabe resaltar que, en líneas generales, conforme aumentaba el nivel educativo se adoptó una perspectiva más igualitaria con respecto a lo que debería ser aunque, simultáneamente, se era consciente de que lo que sería deseable no es lo que realmente ocurre. Por otro lado, las situaciones u opiniones presentadas solían ser menos igualitarias en los grupos de discusión masculinos que en los femeninos, salvo quizás en los/las universitarios/as. No obstante, las opiniones u hechos presentados se parecían o diferenciaban, fundamentalmente, en función del nivel educativo, aunque, como decimos existían diferencias en función del género. Estas diferencias apuntaban en el sentido de que son los hombres los que menos favorables se muestran a compartir las tareas domésticas o el cuidado de los hijos e hijas.

La forma en que hemos conceptualizado y estudiado las actitudes tiene, desde nuestro punto de vista, una serie de ventajas. Por una parte, concibe las actitudes de una forma dinámica, de manera que permite un análisis del proceso de transformación de las mismas. Como ya señaló Voloshinov (1992) la ideología sólo existe a través del signo, y es en las interacciones donde ésta debe estudiarse. Es a partir de estos estudios como puede llegar a detectarse los primeros indicadores de cambio, incluso antes de que se reconozcan explícitamente, aunque luego esto debe ir acompañado de otra serie de comportamientos. No obstante, no conviene olvidar, que el discurso (actitudinal) no sólo describe la "realidad" sino que, como tal acción que es, también crea o construye la realidad social (Edwards & Potter, 1992; Shotter, 1993). En lugar de entender que las actitudes constituyen unas representaciones internas que el sujeto simplemente exterioriza cuando rellena un

cuestionario, consideramos que a la vez que se presentan también se construyen y modifican.

Otra de las ventajas de la metodología empleada es que permite diferenciar entre las actividades o prácticas en las que participan las personas y el discurso o la reflexión referido a las mismas. Desde nuestra perspectiva es fundamental conocer las prácticas en las que participan las personas para explicar los modos de discurso utilizados preferentemente por ellas. Sin embargo, es importante resaltar que no siempre la práctica es la que determina de manera directa los modos de pensamiento. En este sentido, son nuestros hombres y mujeres universitarios los que más semejantes son con respecto a las actividades en las que participan y, sin embargo, son los que más reconocen que existen diferencias. Son los que más se mueven entre lo que debería ser y lo que realmente es. Por tanto, no sólo hay que tener en cuenta la práctica sino la reflexión consciente sobre la propia práctica. En este sentido, los instrumentos semióticos que la escuela promueve, podrían favorecer esta reflexión.

Del mismo modo, hemos hecho continuas referencias a la idea de persona racional y coherente que impera en la visión dominante, no sólo en los estudios sobre actitudes, sino en la psicología en general. Ante esto, Billig (1987) defiende que el hecho de que no exista consistencia entre las actitudes generales y las conductas particulares, más que un problema, debe ser considerado una característica del ser humano: la variedad, así como su capacidad para justificar los actos y opiniones, especialmente cuando éstos no coinciden. No obstante, defendemos que la consistencia o coherencia se intenta conseguir porque ésta se valora socialmente. En este sentido, los/as participantes que más intentaron salvar las críticas por inconsistentes fueron los/as universitarios/as. Nuevamente, los datos apuntan en el sentido de que puede que en el contexto educativo se privilegie especialmente la coherencia entre los argumentos. Puede que la coherencia sea un proceso aprendido y, aunque la inconsistencia en términos retóricos no sea lo mismo que la

inconsistencia en términos lógicos, la escuela privilegia un tipo de discurso “racional y coherente” donde la inconsistencia es especialmente castigada. Es por esto que el discurso de los/as participantes de graduado y los/as universitarios resultaba más coherente.

Por último, analizar las actitudes en el contexto en el que éstas se producen nos permite indagar acerca de cuáles son las cuestiones que realmente resultan controvertidas para un determinado grupo y cuáles no. Como ya hemos visto, las tareas domésticas, por ejemplo, era algo que desde el punto de vista de los hombres de alfabetización correspondía, sin lugar a dudas, a las mujeres. El

problema con este tipo de actitudes es que se encuentran tan fuertemente arraigadas que no se admite ningún tipo de cuestionamiento. Quizás el primer paso para que actitudes que se encuentran tan asentadas o creencias muy sólidas se modifiquen es que se admita una cierta controversia alrededor de ellas. Es decir, que pasen del plano del sentido común a situarse en el terreno de la controversia. En este sentido, consideramos que aquellas posiciones que no respetan principios básicos como el de igualdad y el derecho de las mujeres a poder trabajar y decidir sobre su futuro del mismo modo como lo hacen los hombres, deberían de modificarse. Al menos, ese es nuestro deseo.

REFERENCIAS

- Azjen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Belenky, M.F., Clinchy, B., Goldberger, N. & Tarule J.M. (1986). *Women's ways of knowing. The development of self, voice, and mind*. Nueva York: Basic Books.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions. Studies in rhetorical psychology*. Londres: Sage.
- Cole, M. & Scribner, S. (1977). *Cultura y pensamiento: relación de los procesos cognitivos con la cultura*. México: Limusa.
- Crawford, M. (1995). *Talking difference. On gender and language*. Londres: Sage.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. Londres: Sage.
- Edwards, D. & Potter, J (1992). *Discursive psychology*. Londres: Sage.
- Festinger, L. (1957/1975). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, Illinois: Row & Peterson.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. Londres: Sage.
- Prior Ruiz, J. (1997). *La calidad de vida de la mujer trabajadora*. Granada: Universidad de Granada.
- Rogoff, B. (1981). Schooling and the development of cognitive skills. En H. C. Triandis & A. Heron (Eds.), *Handbook cross-cultural psychology (Vol. 4)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Scribner, S. (1977). Modes of thinking and ways of speaking. En P. N. Johnson- Laird & P. C. Wason. (Eds.), *Thinking: readings in cognitive science*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shotter (1993). *Conversational realities. Constructing life through language*. Londres: Sage.
- Tannen, D. (1994). *Gender and discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. Nueva York: Nova Science Publishers.
- Tulviste, P. (1992). On the historical heterogeneity of verbal thought. *Journal of Russian and East European Psychology*. 30 (1), 77-88.
- Voloshinov, V.N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid. Alianza.
- Wertsch, J. V. (1985/1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. En L.C. Moll (Ed.), *Vygotski and Education. Instructional implications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991/1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. V. (1998/1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aiqué.
- Wertsch, J. V. & Minick, N. (1990). Negotiating sense in the zone of proximal development. En M. Schwebel, C.A. Maher, & N.S. Fagley (Eds.), *Promoting cognitive growth over the life span*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.