

# Quaderns

de ciències socials

Núm.25  
segona època  
2013

**Aproximació  
al perfil sociodemogràfic  
del consumidor recreatiu  
d'esteroides anabolitzants**

**Víctor Agulló Calatayud**

**Relaciones pedagógicas y  
configuraciones de la crianza.  
La transmisión cultural de  
regímenes de género en el  
programa de educación  
maternal**

**Arantxa Grau Muñoz**

Núm.25 Aprox. al perfil sociodemogràfic del consumidor recreatiu d'esteroides anabolitzants | Relac. pedagógicas y configuraciones de la crianza

UNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA

Facultat de Ciències Socials

## EDITA:



Facultat de Ciències Socials

## CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Santos Ortega (Juan.A.Santos@uv.es) (Coord.)  
Federico López Mora (Federico.Lopez@uv.es)  
Carlos Ochando Claramunt (Carlos.Ochando@uv.es)  
Susana Sánchez Flores (Susana.Sanchez@uv.es)  
Mercedes Martínez Iglesias (Mercedes.Martinez@uv.es)

## Quaderns de Ciències Socials

Facultat de Ciències Socials  
Edif. 4b  
46022 - València  
e-mail: Quaderns@uv.es  
<http://quaderns.uv.es>

## DEPÓSITO LEGAL:

V-906-2005

## ISSN:

1696-1676

## DISEÑO E IMPRESIÓN:

Imag Impressions, S.L. Benifaió.

## NÚMEROS ANTERIORES:

### ...nº 6 / Segona època

Mª Fernanda Soriano Galiani.

*La reforma del Estado en Argentina y la recuperación de empresas por sus trabajadores.*

### nº 7 / Segona època

Luis Enrique Nores Torres.

*El "genoma" laboral: Orígenes, componentes y evolución del Derecho del Trabajo.*

### nº 8 / Segona època

Lucila Aragó Carrión.

*Ecos del pasado, voces del presente. Aproximación a la memoria social desde una experiencia educativa de la Segunda República, los Institutos para Obreros.*

### nº 9 / Segona època

María Jesús Felipe Tío.

*El sistema de protección social en la Comunidad Valenciana.*

### nº 10 / Segona època

Petra Araque Catena.

*Gestión de mano de obra en la empresa pública: el caso de RENFE.*

### nº 11 / Segona època

F. Xavier Uceda i Maza

*Adolescents en conflicte amb la llei: Víctimes o victimàries? Una aproximació des de la Sociologia i el Treball Social.*

### nº 12 / Segona època

Enriqueta Balibrea Melero

*El deporte como medio de inserción social de los jóvenes de barrios desfavorecidos.*

### nº 13 / Segona època

Mª Eugenia González Sanjuán

*El proceso de la enfermedad desde el enfoque de género.*

### nº 14 / Segona època

Benno Herzog

*Exclusión discursiva. El imaginario social sobre inmigración y drogas.*

### nº 15 / Segona època

Cristina Benlloch Domenech

*Condiciones de vida de las mujeres búlgaras inmigrantes en España: el caso de Enguera.*

### nº 16 / Segona època

Josep Pérez Soriano

*Dones de poble. La sostenibilitat social dels municipis rurals valencians.*

### nº 17 / Segona època

Ramón Gómez-Ferrer Cayrols

*La práctica deportiva del judo: análisis sociológico de su implantación y desarrollo en la sociedad valenciana.*

### nº 18 / Segona època

Alicia Villar Aguilés

*Absències i ubicacions heterogènies en l'estudiantat universitari. Una recerca en la Universitat de València.*

### nº 19 / Segona època

Vicent Flor i Moreno

*El regionalisme anticatalanista i la construcció de la identitat valenciana autonòmica.*

### nº 20 / Segona època

Ángel Belzunegui, Ignasi Brunet et al.

*Pobreza en España: jóvenes y mujeres en los espacios sociales de la vulnerabilidad.*

### nº 21 / Segona època

Fernando Osvaldo Esteban

*La migración calificada de latinoamericanos: perspectiva histórica y tendencias actuales.*

### nº 22 / Segona època

Rodrigo Martínez Novo

*Controversias en torno al "bien vivir" de los kichwas canelos: una aproximación conceptual.*

### nº 23 / Segona època

Fátima Alcoriza Vento

*El bienestar del menor acogido en familia extensa. Un estudio de casos sobre la influencia de las visitas de los padres biológicos durante el acogimiento.*

Pilar Ferrero Micó

*Los Centros de Día de atención a la infancia en la Comunidad Valenciana*

### nº 24 / Segona època

Sandra Obiol Francés

*Teixir certeses. Estratègies de compensació de la incertesa dels treballadors del tèxtil-confecció a les comarques de l'Alcoià, el Comtat i la Vall d'Albaida.*

Mar Marín Capilla

*Los procesos y vivencias laborales de los trabajadores cedidos en las ETT: pautas de consentimiento y resistencia*

---

# **Relaciones pedagógicas y configuraciones de la crianza. La transmisión cultural de regímenes de género en el programa de educación maternal**

*Arantxa Grau Muñoz*  
*Dpto. Sociología i Antropología Social*

## **1. A MODO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: ABORDAR LA TRANSMISIÓN CULTURAL DEL GÉNERO DESDE UN POSICIONAMIENTO SITUADO**

La identidad, incluida la autoidentidad, nos dice Donna Haraway (1991), no produce ciencia, la visión requiere instrumentos ópticos.

Si inicié la introducción de mi tesis con esta reflexión tan contundente, fue con la voluntad expresa de situar mi proceso de conocimiento. Un proceso abocado a la construcción –titubeante, remendada— de una visión a través de la cual observar un objeto de investigación concreto. Ser definida, en un contexto social específico (capitalista, occidental, con un Estado del Bienestar familiarista), como mujer en relación a otras mujeres y a otros hombres, ser reconocida como madre en relación a un padre, e incluso haber sido participante en los llamados cursos de Educación Maternal, “ser” todo eso, no me capacita *per se* para producir conocimiento sobre aquella tríada. Lo hace, por el contrario, asumir una posición crítica, siempre situada, ante los órdenes que ponen en relación género y cuidado, así como un posicionamiento reflexivo a propósito de la implicación del Estado –y en su nombre la Agencia de Salud— en la transmisión cultural de relaciones de género.

El trabajo de investigación que presento aquí de forma muy resumida, se nutre de mi experiencia propia, de la experiencia encarnada y de la toma de conciencia de cómo las organizaciones, formas estructurales de las instituciones y del sistema institucional mayor que es el Estado, participan en la transmisión cultural de una estructura de relaciones de poder genéricas<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Uso el término “genérico/a” como relativo a género, y no como sinónimo de general.

Mi decisión de investigar la transmisión cultural de la(s) crianza(s), por lo tanto, no respondió al azar de la casualidad, sino que fue fruto de una disposición epistemológica, teórica y política. Una decisión teórica, dado que el constructo de crianza al que aquí me remito<sup>2</sup>, la sitúa como práctica relacional (Létablier, 2007) que, en el contexto de las estructuras familiares que promueve la Segunda Modernidad, responsabiliza a todos los miembros adultos en el cuidado, lo que plantea implicaciones interesantes para la reformulación de las relaciones de género entre las parejas cuidadoras; epistemológica, puesto que al auspicio de una teoría de género que contempla niveles distintos en la organización de las relaciones, lo que trasciende aquí es la producción y reproducción del cuidado por parte de lo público donde, a tenor del contexto social actual, deberían ser revisadas y actualizadas concepciones de la crianza como adscripciones genéricas; y política, porque parto de que la crianza tiene que ver con el mantenimiento de la vida (Pérez Osorio, 2006), al que están llamados a participar tanto hombres como mujeres, un punto de vista éste que, leído por la lente de género –una de las lentes posibles, la que asumo en esta investigación<sup>3</sup>— me obliga no sólo a discernir por qué el cuidado se ve inscrito en lo femenino, sino también por qué no se ve formulado en lo masculino.

En última instancia, a lo que me refiero aquí es a un sistema cimentado en la desigualdad. Un orden, sin embargo, susceptible de ser contrariado. Identifico mi tesis en los estudios de género, pero sobre todo en los estudios feministas. El feminismo/los feminismos no sólo ofrecen las bases para repensar las organizaciones democráticas, sino también nos proveen de “otra” propuesta de conocimiento científico. Este trabajo es deudor de estas dos dimensiones que le reconozco al feminismo, y nace con la voluntad de contribuir siquiera a la exploración de modelos de análisis con los que indagar cómo se produce y reproduce la desigualdad.

## **2. GÉNERO, CUIDADO Y SISTEMA BIOMÉDICO. LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD COMO TRANSMISORES DE REGÍMENES DE GÉNERO**

La historiografía, la antropología y la sociología feministas, entre otras disciplinas, nos han demostrado que en cada sociedad y en cada momento histórico

---

2 La utilización de la primera persona de singular como sujeto de enunciación, responde a un ejercicio de visibilización de la objetividad parcial del conocimiento, así como de la responsabilización de lo escrito. Con todo, en este documento también haré uso de la primera persona del plural.

3 Los diferentes marcos conceptuales en los que podemos posicionarnos para abordar nuestras temáticas, perfilan necesariamente nuestra mirada, es importante, por lo tanto, que reconozcamos *las* perspectivas de género, así como entendemos *los* feminismos.

se han construido modelos ideales en función de las diferencias entre hombres y mujeres<sup>4</sup>. En nuestra sociedad –occidental, blanca, androcéntrica— estas diferencias se infieren de lo que Connell ha llamado el *escenario reproductivo*. Género es una forma de organización social, apunta Connell (1987, 1995), una estructura de relaciones, no obstante, que involucra el cuerpo<sup>5</sup>. Al implicar el cuerpo parece que el género se agote en el individuo y, es más, que resulte explicado por “sus” características biológicas.

La cuestión fundamental para entender el género como matriz social, es comprender que no estamos ante posiciones imbuidas en una dialéctica equitativa, o lo que es lo mismo, que lo masculino y lo femenino no son culturalmente equivalentes: relacionar el género con el poder deviene fundamental para escrutarlo en sus dimensiones justas. Tal como asevera Kimmel (2008), debemos entender género como un entramado entre lo femenino y lo masculino que gira en torno a nociones de poder y, consecuentemente, de desigualdad. El eje principal de poder en el sistema de género europeo/americano contemporáneo, pivota alrededor de la subordinación general de lo femenino y la dominación de lo masculino. Este orden de género androcéntrico correspondería a lo que el feminismo denominó, en su momento, el Patriarcado, una estructura que ha demostrado fuertes resistencias a los embistes críticos, pero que no por ello ha permanecido inalterable.

La teoría de género de Raewyn Connell se presenta como una propuesta multidimensional que nos permite escutar los distintos niveles en los que se articulan las relaciones de género –nivel macro/meso, nivel de las interacciones social, nivel individual/identidad— albergando una noción de estructura dinámica. Las estructuras sociales, como las entiende esta sociología, condicionan la práctica, pero no determinan mecánicamente cómo las personas o los grupos deben actuar. Las estructuras no funcionan como hormas para la acción de los sujetos, sino que son puestas en práctica por los individuos creativamente. Lo que ofrecen los sistemas, nos dirá la autora, son posibilidades y derivaciones para la acción; y lo que nos ofrece también esa bisagra entre estructura y acción, es la transformación. De este modo, estructura y cambio no son, para Connell (1987;2009), opuestos, sino dimensiones del mismo quehacer de la vida social.

4 En respuesta a la perspectiva de género en la que he posicionado mi investigación, sería más adecuado hablar de personas rotuladas como “hombres” y personas rotuladas como “mujeres”. Anticipo esta cuestión para poner de manifiesto que de lo que se trata es de huir de la esencialización de lo que entendemos por unos y por otras.

5 El reconocimiento de la llamada “naturaleza” como campo de significado, le imprime a este eje regulador de la práctica social un carácter histórico y construido, esto es, el alcance de esta acepción nos permite escapar de la naturalización del género, pero también de la del sexo: “el género existe precisamente en la medida en que la biología no determina lo social” (Connell, 2003:36).

En mi trabajo de investigación entendí la crianza como una de esas prácticas sociales que, embebidas por un sistema de género androcéntrico, ha sido entendida y construida socialmente como parcela femenina, y no sólo eso, sino también como escenario legitimado para la puesta en práctica de lo femenino. Sin embargo, la maternidad no es un dato, prueba de ello es la variabilidad que impera en los modos de crianza infantil, modalidades distintivas tanto desde el punto de vista histórico como cultural (Hays, 1993). Una diversidad que nos lleva a pensar, como dice Badinter (1991), que las funciones de padre, madre e hijo/a son determinadas por las necesidades y los valores dominantes de las sociedades.

En un momento histórico dado, la ciencia médica se suma a los actores sociales con potestad para definir la buena crianza. Con esta intromisión en lo que hasta el momento constituía un asunto privado, la medicina alopática no sólo marca las directrices para los buenos cuidados, sino también contribuye a fortalecer el protagonismo femenino en la asunción de esta labor, convirtiendo el aprehendizaje de la maternidad, como apunta Bolufer (1998), en un aprendizaje controlado por las instituciones y desarrollado por nuevas profesiones. En la actualidad, el sistema sanitario continúa protagonizando un lugar determinante en la socialización colectiva del cuidado destinado a menores, un lugar que ocupa la pediatría y los programas de educación maternal y puerperio, éstos últimos objeto de interés de esta investigación.

Lo que me ha interesado de estos programas implementados por las matronas de Atención es, precisamente, su implicación en la transmisión cultural de la crianza, del cuidado. Un repertorio de saberes contingentes a la historia y la cultura que no solamente inciden en esquemas culturales sobre *cómo* criar a las y los menores, sino también sobre *quién* debe cuidarlos, es decir, sobre el reparto genérico del cuidado. La institución sanitaria y, concretamente, los servicios de atención primaria al embarazo, parto y puerperio, son entendidos en este trabajo como organismos que contribuyen a reproducir, pero también a actualizar, el orden de género de una sociedad.

Desde este posicionamiento feminista, la contribución de Raewyn Connell a las teorías de género y poder, se cierne también en la propuesta de una matriz de dimensiones a través de las que interrogarnos a propósito de las relaciones –macro, meso y/o micro— genéricas<sup>6</sup>. Los vértices que propone la autora para abordar

---

6 En *Gender and Power* (1987) y en *Masculinities* (1995), el esquema axial de la autora contaba con tres dimensiones: división sexual del trabajo, división sexual del poder y estructura de la cathexis, ésta última su aportación a la diáda identificada de antemano por otras propuestas teóricas: "(a)Power relations. The main axis of power in the contemporary European/American gender order is the overall subordination of women and dominance of men –the structure Women's Liberation named "patri-

los sistemas de género son: las relaciones de poder; las relaciones de producción-consumo; la cathexis o relaciones emocionales y por último el eje del simbolismo, la cultura y el discurso.

El nivel más abstracto de las relaciones de género es, para Connell (1987;1990), el Estado. El Estado, dice la autora, es constituido a través de relaciones de género, y ello lo convierte en el lugar central para la institucionalización del poder genérico. Paralelamente, las dinámicas de género son una de las mayores fuerzas que construyen Estado, tanto en lo referente a sus estructuras históricas, como en lo que atañe a las políticas que conciernen al género. Dicho de otro modo, el Estado no sólo regula, de alguna manera, las relaciones de género “existentes”, sino que a través de sus políticas y sus leyes también constituye género. Sin embargo, para Connell el Estado no es la única forma de institucionalización del poder, sino sólo una parte de una estructura de relaciones de género de mayor envergadura dónde se ve involucrado el control social, éste es el orden de género.

Para Connell (1987), y este es el punto neurálgico de su obra, cada sociedad –en cada momento histórico— se caracteriza por un *orden de género* dominante que se mantiene relativamente perdurable en el tiempo. Con *orden de género* Connell (1987;1995) se refiere, por lo tanto, a la organización macropolítica de las relaciones de género. Sin embargo, también alude en su obra a los *regímenes de género*, una herramienta teórica con los que quiere dar cuenta de aquellas organizaciones de género propias de una institución, de una agencia, de una corporación dada que, enmarcadas en un orden de género dominante, pueden transgredir, reformular o reforzar sus disposiciones.

El nivel meso de organización del género, es el nivel de las instituciones. Dentro de las instituciones sociales englobamos la escuela, el mercado laboral, las relaciones familiares, las instituciones científicas, los medios de comunicación y, la que aquí nos atañe: el sistema sanitario (Connell, 1990). El Estado participaría a

---

archy”. This general structure exists despite many local reversals (e.g. woman-headed households, female teachers with male students). (b)Production relations. Gender divisions of labour are familiar in the form of the allocation of tasks, sometimes reaching extraordinarily fine detail (...) A capitalist economy working through a gender division of labour is, necessarily, a gendered accumulation process (...) the accumulation of wealth has become firmly linked to the reproductive arena, through the social relations of gender. (c)Cathexys. Sexual desire is so often seen as natural that it is commonly excluded from social theory. (...) The practices that shape and realize desire are thus an aspect of the gender order. Accordingly we can ask political questions about the relationships involved: wether they are consensual or coercive, wether pleasure is equally given and received. In feminist analyses of sexuality these have become sharp questions about the connection of heterosexuality with men’s position of social dominance (Connell, 1995:74-75). En *Gender. Short introductions*. (2009) la matriz se completa con una cuarta dimensión que se refiere a lo simbólico, y la autora cambia la denominación de “división sexual del trabajo” por “producción, consumption and gendered accumulation”.

través de estas instituciones en la constitución de categorías de la estructura social. Masculinidad y feminidad y la relación entre ambas serían producto de políticas y estructuras estatales que permearían en sus instituciones, y desde ellas resultarían también actualizadas, reproducidas, vehiculizadas a la población.

El orden de género es (re)producido socialmente –no biológicamente— por el poder de las estructuras. Las relaciones de dominación se engarzan en las estructuras simbólicas y las instituciones de la sociedad configurándose como marco de fondo con el que dar forma a la acción individual. Es gracias a estos dispositivos y procesos que el género puede presentarse, sobre todo, como una matriz para las relaciones sociales con las que los individuos y los grupos actúan (Connell, 2009). Pero además, es este proceso precisamente el que consigue configurarlo como un orden incontestable, tácito e ahistórico. O lo que es lo mismo, el orden de género necesita de su reproducción, de su transmisión cultural para seguir siendo ese orden, una transmisión cultural, por otro lado, que debe concebirse como dinámica, ser colocada en el epicentro de la acción social y no del determinismo. La capacidad de regulación del Estado se percibe generosa, pero no ilimitada.

En la Segunda Modernidad, cuando esperaríamos que las estructuras patriarcales, tanto privadas como públicas, no pudiesen sostenerse más en aquellos pilares desgastados, la dominación se ha vuelto más sutil y silente, pero no por ello menos efectiva. El androcentrismo sigue organizando las relaciones de género en nuestra sociedad (capitalista, occidental, blanca, de clase media). La masculinidad –y por tanto la feminidad— están siempre sometidas al peligro de la fragilidad. Dada su configuración inestable, *la masculinidad y la feminidad* necesitan de agencias que, a través de prácticas discursivas, transmitan y refuercen el orden de género dominante. Con este marco de fondo cabe considerar que las instituciones sociales, a través de sus agencias, reproducen, pero también producen la diferenciación y jerarquización entre las posiciones dominantes (masculinas) y las posiciones subyugadas (femeninas).

No obstante, si bien no podemos obviar la labor centrípeta de las estructuras, órdenes que se pliegan en sí mismos a través de procesos de recreación donde resultan involucrados los sujetos, debemos considerar también las relaciones de género como creativas, asumir que las prácticas humanas son capaces de generar nuevas situaciones y posibilidades de transformación. Las personas, dice Connell (2009), en sus interacciones negocian género, ponen en escena las versiones hegemónicas, o versiones híbridas, u otras versiones. Lo que se aprende de las instituciones es, prosigue la autora, la *competencia de género*. Lo que se aprende es cómo negociar el orden de género, cómo adoptar cierto posicionamiento de género y

cómo producir cierta “performance” de género, al mismo tiempo que se interioriza cómo distanciarse de otros posicionamientos. Sin embargo, ni este aprendizaje está siempre planeado, ni los sujetos absorben pasivamente lo que merece ser aprendido. Los individuos, en sus interacciones con otros sujetos, reproducen y actualizan, ellos también, las relaciones de género. El orden de género androcéntrico tiene fin, no sabemos cuál es, ni cómo llamaremos a ese “nuevo” orden social –“As well as a concept of inequalities of power, we need a concept of equal power –of gender democracy” (Connell, 2009:79)— pero es posible su transformación y también necesaria, por no decir urgente.

Desde esta posición, y desde el marco de la investigación que presento, considero que la agencia de salud, representada en la práctica de las matronas de Atención Primaria de l'Agència Valenciana de Salut, participa también, a través de la comunicación y de la práctica pedagógica, en la transmisión de un orden social de género, de un régimen de género. Exploraré entonces unas prácticas sociales –prácticas pedagógicas, en este caso— que son constituyentes y constitutivas de los regímenes de género institucionales y que participan en la definición de posibilidades y constricciones de género para la acción. El interrogante que me sugiere todo ello es ¿Qué régimen de género o regímenes de género son transmitidos por las matronas a través de sus prácticas pedagógicas?

## **2.A TRANSMITIR, ADQUIRIR EL CRIAR. LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS DESDE LA TEORÍA DE BASIL BERNSTEIN**

La perspectiva de género que he asumido aquí, me aleja de concebir género como recetario de comportamientos y actitudes adscritas a lo masculino y a lo femenino –menos todavía a los hombres y a las mujeres— para entenderlo como matriz de relaciones en las que los individuos se posicionan y son posicionados. Desde esta perspectiva relacional y atendiendo a los procesos de transmisión-adquisición, resultaba necesaria una teoría desde la que abordar el análisis de la reproducción de género, pero también de la producción de las relaciones de género. Esta herramienta teórica la he tomado prestada de la propuesta de Basil Bernstein sobre la relación pedagógica.

Asevera Paul Atkinson (1995), que en el trasfondo de la propuesta analítica de Bernstein reside una llamada de atención hacia el poco interés mostrado, por parte de la sociología de la educación, por las cualidades intrínsecas que distinguen, y dan forma, al modo de comunicación especializado del discurso pedagógico de la educación. Es decir, las teorías de la reproducción cultural y de la resistencia asumirían el discurso pedagógico como medio, como elemento vehiculizador, como

transmisor de relaciones de poder externas a él, un transmisor, nos dice Bernstein (2001), cuya forma carecería de consecuencias sobre lo transmitido. La preocupación de esta tradición sociológica residiría entonces en objetivizar el material simbólico nutrido por las relaciones dominante/dominado externas al discurso.

El modelo del discurso pedagógico de Basil Bernstein (1986;1990), por su parte, pretende señalar sistemáticamente los principios que conforman la práctica comunicativa especializada<sup>7</sup>, es decir, pretende averiguar cómo funciona el propio proceso de transmisión-adquisición, prestando atención no a los productos de ese proceso, sino a los principios que lo hacen posible: “El problema básico de la teoría consiste en explicar el proceso mediante el cual una distribución dada de poder y de principios de control se traducen en principios especializados de comunicación que se distribuyen de forma diferencial y, a menudo, desigualmente a los grupos y clases sociales; y también en explicar cómo esa distribución diferencial o desigual de formas de comunicación configura, en principio (aunque no necesariamente de forma definitiva) la formación de la conciencia de los miembros de estos grupos o clases, de tal manera que transmitan tanto la oposición como el cambio (Bernstein, 1998:120)”.

Para Bernstein (1998) poder y control constituyen categorías analíticas diferenciadas. El poder establece las relaciones legítimas entre categorías, prescribe las relaciones legítimas de orden entre determinadas formas de interacción; el control, por su parte, dispone las relaciones dentro de esas formas de interacción<sup>8</sup>, establece las formas legítimas de comunicación adecuadas a las diferentes categorías: “El control transmite las relaciones de poder dentro de los límites de cada categoría y socializa a los individuos en estas relaciones” (Bernstein, 1998:37).

Para entender la importancia del discurso pedagógico como instrumento dominante en la regulación de la producción cultural, se torna necesario comprender cómo éste es producido y reproducido<sup>9</sup>. El modelo de Bernstein engloba tres

---

7 Aunque el autor en su explicación del modelo haga mención explícita a la escuela, este resulta igualmente aplicable a otros contextos y otro tipo de relaciones pedagógicas, entre ellas la que aquí tratamos: “[...] mi concepto de práctica pedagógica no se circunscribe a las relaciones que tienen lugar en las escuelas. Entre las prácticas pedagógicas se incluyen las relaciones entre médico y paciente, las que existen entre el psiquiatra y el llamado enfermo mental, las establecidas entre arquitectos y planificadores” (Bernstein, 1998:35).

8 La distinción “entre/dentro” es fundamental para aprehender la distinción que hace el autor entre poder y control.

9 El modelo, se basa en dos presupuestos fundamentales:

1° El contexto general contemporáneo de reproducción educativa está relacionado con el campo de la economía (referido a la producción de bienes y servicios y a la distribución y circulación de capital económico) y el campo del control simbólico (donde tiene lugar la creación, distribución, reproducción y cambios legítimos de conciencia a través de medios simbólicos, es decir, de principios de comunicación).

dimensiones fundamentales de análisis: la de la generación, la de la recontextualización y la de la transmisión, y demuestra que el discurso pedagógico está determinado por un conjunto complejo de relaciones que presuponen la intervención de diferentes campos y contextos. Los dos primeros niveles de análisis están asociados a la producción del discurso pedagógico y el tercer nivel a su reproducción<sup>10</sup>.

Ahora bien, mi exploración de la teoría de este autor se vio enfrentada con una realidad: a Basil Bernstein no se le reconoce como un autor feminista, ni como un autor que haya prestado una especial atención al género como categoría (Delamont, 1995); su sociología de la pedagogía parece vascular en la clase social y no tanto en la construcción social de la diferenciación sexual. Lo que no significa que la propuesta del autor haya obviado totalmente esta preocupación, ni que la teoría, como marco conceptual de trascendencia innegable, no resulte interesante para acometer el abordaje de las cuestiones de género, ni la asunción de perspectivas feministas.

El reto, mi propio reto, consistió precisamente en utilizar a Bernstein para explorar cómo las relaciones de género, embebidas en determinados contextos pedagógicos, regulan las formas de conocer y las formas de transmitir conocimiento. Posicionada en la teoría relacional de género de Connell, me resulta sugerente considerar que las categorías propuestas por Bernstein emergen como instrumentos idóneos con los que profundizar en las estructuras de género y en su (re)producción cultural. En definitiva, y esta fue mi apuesta teórica a la discusión sobre la teoría de Bernstein, lo que me ofrece la teoría relacional de Connell es un marco conceptual feminista con el que comprender los procesos de transmisión cultural teorizados por Bernstein, al advertirnos que no sólo las identidades, sino también los contextos, las estructuras y los micro-procesos de la (re)producción social, en nuestro caso del cuidado, son también genéricos, están también embebidos en un orden de género.

En el caso que aquí me ocupa, la combinación bernsteniana de los conceptos de poder y control, como principios reguladores de todas las formas de transmisión pedagógica, me permite deconstruir el proceso de elaboración cultural que se

2º El contexto de reproducción educativa tiene como objetivo posicionar a los sujetos (profesores/as y alumnas/os) en relación a un conjunto de significados (discursos recontextualizados, generalmente designados como conocimiento educativo transmitido por la escuela) y las relaciones sociales (prácticas específicas reguladoras de la transmisión/adquisición de los significados legítimos y de la constitución de orden, relación e identidad).

10 Mi propia economía de investigación limitó mi estudio a la dimensión de generación “lo pensable y lo impensable” en el discurso pedagógico sanitario de la crianza y a la de transmisión, con la exploración de las relaciones pedagógicas que se dan entre matronas y participantes del programa de Educación Maternal de la Comunitat Valenciana.

da sobre el género (y sobre la clase), en el programa de Educación Maternal de la Comunitat Valenciana a través del mensaje de la crianza. Y me faculta a hacerlo, a llevar a cabo esta tarea reflexiva, prestándole una escasa atención a los contenidos explícitos de la transmisión-adquisición, al intercambio de material simbólico que se produce en estas interacciones, ofreciéndome, por el contrario, un marco conceptual teórico y metodológico interesante con el que profundizar en el nivel menos manifiesto de esta interacción. El contenido sobre la crianza es sólo el mensaje.

### **3. LA CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS Y EL DISEÑO DE LA OBSERVACIÓN EMPÍRICA**

La propuesta de Bernstein me ha permitido describir las prácticas pedagógicas de unas agentes concretas y categorizar los regímenes de género que son reproducidos y producidos en unos contextos determinados. De esta decisión metodológica, sin embargo, se derivan unas implicaciones que merecen ser argumentadas aquí.

Bernstein opta por centrarse en las reglas subyacentes que configuran la construcción social del discurso pedagógico y sus diversas prácticas. *Clasificación y enmarcamiento* son términos constituyentes del lenguaje de descripción creado por el autor para mostrar cómo se conforman, en la práctica, las relaciones dominantes de poder y control en tanto que formas pedagógicas de comunicación. Esto es, se trata de principios que nos permiten “recuperar las macrorrelaciones a partir de las microrrelaciones” (Bernstein, 1998:37), ello porque el poder y el control traducidos en principios de comunicación posicionan y oponen grupos de diferentes clases en el proceso de reproducción, lo que significa que hay principios de comunicación dominantes y principios dominados que ubican a los grupos como clases y a su vez los ubican a unos en oposición a otros.

La *clasificación* queda definida como “el grado de mantenimiento de la frontera o fuerza de aislamiento entre categorías (agencias, agentes, recursos), generado, mantenido y reproducido por el principio de la distribución de poder de la división del trabajo” (Navas, 2008:244), es el grado de separación entre categorías, una separación que goza de sentido en tanto y cuanto es ella la que confiere identidad a las propias categorías. Y ¿Qué es lo que mantiene esta separación? –se pregunta Bernstein (1998)- “Lo que preserva la separación es el poder. Los intentos para modificar los grados de separación ponen de manifiesto las relaciones de poder en las que se basa la clasificación y que ella reproduce” (Bernstein, 1998:38).

Ahora bien, la teoría de Bernstein acepta modulaciones en este aislamiento entre categorías, y son estas variaciones las que nos permiten distinguir entre clasificaciones fuertes y débiles. En el caso de la clasificación fuerte, cada categoría

tiene su identidad única, su voz única, sus propias reglas especializadas de relaciones internas; el poder, por lo tanto, es explícito. En el caso de la clasificación débil, tenemos discursos menos especializados, identidades menos especializadas, voces menos especializadas, en este caso las relaciones de poder se presentan de forma implícita, aunque no por ello, nos dirá el autor, dejan de estar presentes.

El *enmarcamiento* se define como “el grado de mantenimiento o de aislamiento entre las prácticas comunicativas de las relaciones sociales generado, mantenido y reproducido por los principios de control social (...) El enmarcamiento regula las reglas de realización específicas para producir textos (prácticas) específicos del contexto” (Navas, 2008:245). El enmarcamiento se refiere a las relaciones entre las personas que transmiten y las que adquieren el conocimiento, relaciones en las que las personas adquirientes hacen suyos los principios de comunicación legítima. Cuando el *enmarcamiento* es fuerte, la persona que transmite regula de manera explícita las características distintivas de los principios de interacción y localización que constituyen el contexto comunicativo, y es débil cuando las personas adquirientes tienen también algún control de esa relación. El enmarcamiento, insiste Bernstein (1998), tiene que ver con quién controla algo: “Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor tiene el control explícito de la selección, la sucesión, el ritmo, los criterios y la base social de la comunicación. Cuando el enmarcamiento es débil, el adquiriente dispone de mayor control aparente sobre la comunicación y su base social” (Bernstein, 1998:45).

Puesto que se trata de un lenguaje descriptivo diseñado para ser aplicado en la investigación empírica, cabe anticipar que sus categorías no son concluyentes, en palabras de Morais y Neves (2004), esto significa que entre los extremos de clasificación fuerte y débil, y de enmarcamiento fuerte y débil puede darse, desde un punto de vista analítico, toda una gradación posible.

En el diseño de mi propio modelo de análisis propuse hacer uso de la *clasificación* para explorar las relaciones entre discursos de crianza que se dan en el nivel de producción del discurso pedagógico; por su parte, utilicé el concepto de *enmarcamiento* para analizar las distintas formas de comunicación legítima que se realizaban en las prácticas pedagógicas de las matronas de atención primaria al embarazo, parto y puerperio a propósito de la crianza. El enmarcamiento se refiere a la naturaleza del control que se ejerce sobre: a) la selección de la comunicación; b) su secuenciación (qué es lo que va antes y qué es lo que va después); c) su ritmo (el grado previsto de adquisición); d) los criterios de evaluación.

Respondiendo al tipo de relaciones pedagógicas que eran objeto de mi interés y a los contextos evocadores de tales interacciones, me centré en las reglas de

selección –principios que regulan quién controla la selección de la transmisión-adquisición— y en las reglas de los criterios de clasificación –criterios, explícitos o implícitos, que la persona adquiriente debe usar para evaluar su comportamiento y el de los otros, en cualquier relación de transmisión-adquisición— que regulaban las relaciones de transmisión-adquisición entre matronas y participantes de los programas de Educación Maternal de la Comunitat Valenciana, con la voluntad de perfilar las modalidades pedagógicas de dichas profesionales y con la intención también de identificar prácticas matronas feministas.

### 3.A LOS INTERROGANTES Y LAS HIPÓTESIS PREVIAS

A lo largo de la vertebración del marco teórico propuse algunos interrogantes que confluyeron en dos preguntas iniciales: *¿Qué regímenes de género son transmitidos en las relaciones pedagógicas que se dan entre matronas y mujeres y hombres participantes en la Educación Maternal? ¿Cómo se traducen el poder y el control en principios de comunicación y cómo regulan éstos diferencialmente las formas de conciencia en función de su reproducción y de sus posibilidades de cambio?*

Con las directrices marcadas por estas preguntas iniciales, definí los objetivos generales y específicos de mi trabajo de investigación: **OG1** Describir las modalidades pedagógicas de las matronas de atención primaria al embarazo, parto y puerperio de la Agència Valenciana de Salut. **OE1.2** Analizar la dimensión estructural de las relaciones entre discursos que se da en el nivel de producción del discurso pedagógico sanitario de la crianza atendiendo al elemento de “clasificación” para caracterizarlas. **OE1.3** Analizar la dimensión interaccional de las relaciones entre sujetos que se dan en el nivel de reproducción del discurso pedagógico de la crianza atendiendo al elemento de “enmarcamiento” para caracterizarlas. **OE1.3** Identificar praxis feministas entre las modalidades pedagógicas de las matronas de atención primaria; **OG2** Explorar los regímenes de género que se (re)producen en las sesiones grupales de Educación Maternal dinamizadas por las matronas de atención primaria al embarazo, parto y puerperio de la Agència Valenciana de Salut. **OE2.1** Profundizar en las coordenadas que caracterizan los regímenes de género a propósito de la crianza transmitidos por estas agencias de salud. **OE2.2** Analizar si los regímenes de género mantenidos y actualizados por estas agencias tienden al androcentrismo o si promueven relaciones de género democráticas. **OE2.3** Explorar la contribución de las praxis matronas feministas, si éstas fueran identificadas, en la producción de relaciones de género no organizadas por el androcentrismo.

Tres hipótesis guiaron el trabajo analítico de exploración empírica. Dos de ellas situadas en el plano teórico, una tercera en una dimensión metodológica.

H1 El androcentrismo histórico que ha caracterizado al sistema biomédico sigue (re)produciéndose en los regímenes de género de los servicios de atención al embarazo, parto y puerperio de la Agència Valenciana de Salut. H2 Una transmisión de un orden de género democrático depende de una relación pedagógica entre matronas y participantes en la Educación Maternal, que incluya prácticas matronas feministas. H3 La herramienta metodológica provista por la teoría de Basil Bernstein en su aceptación de código de género propuesta por Madeleine Arnot resulta apropiada para explorar la transmisión de los órdenes/regímenes de género a través de las prácticas pedagógicas.

### **3.B TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS EMPÍRICOS Y DEFINICIÓN DE LAS MUESTRAS DE ESTUDIO**

En una primera etapa, circunscribí mi ámbito de exploración al nivel de producción del discurso pedagógico, con el objetivo de perfilar el grado de mantenimiento de la frontera entre categorías de discursos a través del elemento de la *clasificación*. Con este propósito llevé a cabo un análisis documental de los documentos normativos: “Criterios Básicos de Salud Materno-Infantil, Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud, 1990”; “Estrategia Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, Ministerio de Sanidad y Política Social, 2011”, valorando la distancia que separaba las categorías de discurso lego y discurso experto a propósito de la crianza, por un lado; y aquella que diferenciaba las categorías de discurso a propósito de lo femenino y discurso a propósito de lo masculino, por el otro.

En una segunda fase me fijé en las relaciones pedagógicas que se dan en el nivel de reproducción del discurso pedagógico, esto es en el principio de enmarcamiento de la selección y los criterios de evaluación que regula la práctica pedagógica. Esta segunda fase se ha llevado a cabo a través de un proceso metodológico de triangulación: a) grupos de discusión con matronas de enfoque biomédico<sup>11</sup> y con matronas de enfoque fisiológico; b) sesiones de observación de los encuentros grupales de educación prenatal y postparto dinamizadas por matronas de enfoque biomédico y por matronas de enfoque fisiológico y c) entrevistas a matronas de enfoque biomédico y a matronas de enfoque fisiológico.

---

<sup>11</sup> En mi tesis identifiqué como “enfoque biomédico de atención al embarazo, parto y crianza” aquel que prioriza una lectura de estos procesos –resignificados bajo el epíteto de proceso reproductivo— como sucesos sustancialmente biológicos. Visión ésta que justifica y legitima su comprensión como objeto de conocimiento médico y de atención sanitaria, así como la priorización de la lectura del riesgo de estos eventos. Por su parte, definí el enfoque fisiológico (Blázquez, 2009) como aquel que atiende el embarazo, parto y puerperio como procesos normales en los cuerpos de las mujeres, lo que supone, desde este enfoque, una problematización a propósito de su medicalización y patologización y un reclamo de la humanización de la atención sanitaria del proceso.

La recopilación de este material me permitió llevar a cabo un análisis cualitativo del discurso a partir del cual graduar el grado de debilidad o fortaleza en la clasificación y el enmarcamento.

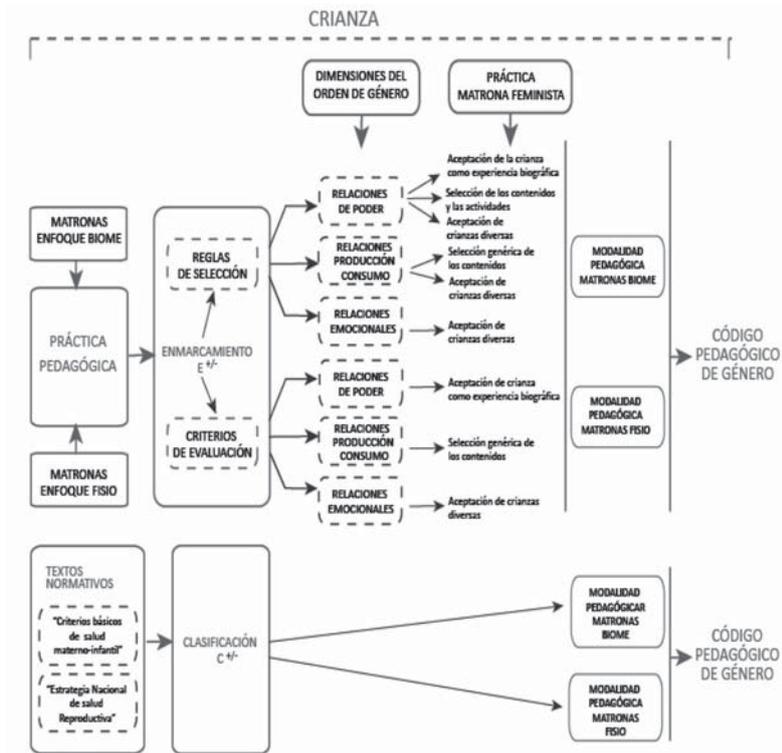


Figura 1. Modelo de análisis de la investigación.

#### 4. CATEGORIZACIÓN DE LAS MODALIDADES PEDAGÓGICAS DE LAS MATRONAS DE ATENCIÓN PRIMARIA. LA EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Dice Sandra Harding (2006), que la ciencia no es ajena al pensamiento dominante de la sociedad en la que ésta se desarrolla. El propósito que encontramos en el trasfondo de la teoría de Bernstein redundando en esta línea, la de evidenciar la influencia de los principios dominantes de la sociedad sobre la producción y reproducción del discurso pedagógico.

El poder del planteamiento de Bernstein, explica Arnot (2002a), es el de enraizar, sistemáticamente y analíticamente, la transmisión de conocimiento en el orden social y simbólico. Ciertamente, lo que le preocupa a Bernstein son los principios dominantes a propósito de la estratificación de clase social, lo que le interesa a esta investigación, es hacer uso de la propuesta metodológica del autor para escrutar el régimen de género de la institución sanitaria enmarcándolo en unas coordenadas macrosociales determinadas. El compromiso entonces es con la comprensión de las resistencias que apuntalan el orden de género concreto que nos atañe, así como también lo es el de explorar sus posibilidades de cambio.

La herramienta analítica de “clasificación” que propone la teoría de Bernstein, permite explorar cómo se articula la jerarquía que es establecida entre los discursos implicados en la realidad social que estudiamos, esto es, entre el discurso profesional de la crianza y el discurso lego a propósito del criar, y entre el discurso sobre lo femenino y el discurso sobre lo masculino. Por otra parte, la perspectiva feminista en la que he situado este estudio, nos recuerda que la proyección de un orden equitativo de género debe desbancar al androcentrismo como forma de organización. De ello se puede colegir que si lo que estamos explorando aquí son las posibilidades reales de transmisión cultural de un orden de género igualitario, a través de prácticas interactivas particulares y de sus realizaciones específicas, de lo que se tratará es de observar hasta qué punto ese androcentrismo sigue regulando las relaciones pedagógicas entre matronas y usuarias del programa de educación maternal.

Con la intención de perfilar los regímenes de género de los servicios sanitarios que me incumben, produje y organicé la información atendiendo a la matriz de vértices del modelo de orden de género de Raewyn Connell –relaciones de poder; relaciones de producción-consumo; relaciones emocionales—; por otro lado, y con la voluntad expresa de identificar las posibilidades de unas modalidades pedagógicas que participan en aquel *doing gender*, desde posicionamientos alternativos al androcentrismo, los indicadores que propuse intentaban traducir, en cierto modo, los principios de la práctica matrona feminista a dimensiones con las que observar el enmarcamiento en la relación pedagógica: *aceptación de la crianza como experiencia biográfica; selección de los contenidos y las actividades; selección generica de los contenidos; aceptación de crianzas diversas.*

Antes de iniciar la caracterización de las modalidades pedagógicas, quisiera introducir una reflexión que ha derivado del análisis crítico de la información, y que considero relevante para comprender cuál es la idea de crianza que subyace a estos contextos. Esto es, el análisis de las prácticas de estas profesionales me

permite afirmar que las matronas trabajan con una conceptualización de la diferenciación sexual deshistorizada, descontextualizada, que la presenta como dato primario. Una operación que se ve replicada también en lo que se comprende por género. De este modo, las relaciones de género son revestidas de un carácter dicotómico que es vinculado estrechamente a aquella diferenciación sexual sobreentendida. Las consecuencias de esta correspondencia se plasman necesariamente en las relaciones pedagógicas, de manera que los hombres son entendidos y atendidos desde una construcción social concreta de lo masculino y las mujeres, por su parte, desde una elaboración determinada de lo femenino.

A continuación se expone el análisis crítico de la información producida, una exploración que me ha permitido categorizar tres modalidades pedagógicas distintas que serían desarrolladas por las matronas de atención primaria de l'Agència Valenciana de Salut, tres modalidades que dan cuenta de tres regímenes sanitarios de género diferentes<sup>12</sup>: modalidad de maternaje inseguro (matronas de enfoque biomédico); modalidad de maternaje naturalizado (matronas de enfoque fisiológico) y modalidad de crianza traslúcida (matronas de enfoque fisiológico)<sup>13</sup>.

#### 4.1 MODALIDAD MATERNAJE INSEGURO

Desde la modalidad de maternaje inseguro se aborda la crianza desde una lectura biomédica del cuidado, una perspectiva que tiene en el relato del riesgo uno de sus pilares fundamentales. La percepción esencialista y biologicista del cuerpo humano, sobre todo de aquel rotulado como femenino, intersectado por el discurso del riesgo sobre la salud infantil, explican que el grado de clasificación entre las categorías de discursos experto/lego de la crianza, así como el grado de clasificación entre los discursos a propósito de lo femenino /lo masculino sea muy fuerte.

Nos adentramos ahora en el análisis de las relaciones pedagógicas, e iniciamos la exposición de los resultados con la exploración del eje de *relaciones de poder*.

Desde esta coordenada advertimos que el hecho de que la crianza sea desprovista de su envoltura social y biográfica, dificulta el pensar en el cuidado como experiencia de vida y no como evento sanitario. Lo que se deriva de ello es una

---

<sup>12</sup> La observación de las prácticas de las matronas que he denominado “matronas de enfoque biomédico”, me lleva a considerar cierta homogeneidad en sus modos de hacer. En cambio, la exploración de las relaciones pedagógicas de las matronas de corte fisiológico, me llevó a considerar diferencias significativas en sus relaciones pedagógicas, lo que me obligó a distinguir dos modalidades diferentes entre estas profesionales.

<sup>13</sup> Cabe advertir que la denominación con la que identifico aquí cada una de las modalidades pedagógicas, constituyeron una de las conclusiones de lo que ha sido el proceso de análisis, sin embargo, he considerado que en este contexto me ayudarían a exponer los resultados de una manera comprensible y gráfica.

lectura del cuidado desde lo problemático, desde la patologización, una acepción de la que se embeben los contenidos a transmitir y a adquirir y que justifica que sean las expertas del riesgo de los cuidados, las matronas, las que decidan/seleccionen los contenidos y la perspectiva con la que se tratarán los temas a abordar en las sesiones. Esto me ha llevado a considerar, para este caso, un grado de enmarcamiento muy fuerte.

En el momento que el cuidado es embebido por las redes culturales de los problemas de salud, las respuestas legítimas a estas preocupaciones no son negociables, sino controladas por las personas transmisoras quienes, situadas en una posición dominante, le imprimen a los contenidos una pátina de realidad incontestable. Las y los participantes del programa no son llamados a participar en su elaboración. La denominación que eligen estas profesionales para referirse a los encuentros grupales –“charlas”– anticipa esta cuestión, la charla no es equivalente a la conversación dialogada, no llama a la bidireccionalidad, aunque se dé ésta en un contexto no formal, sino que, por el contrario, alude a la unidireccionalidad.

-ESTAMOS EN EDUCACIÓN MATERNAL, IMAGINAMOS, LLEGAN LAS SEÑORAS ALLÍ, Y ¿OS PROPONEN LOS TEMAS QUE QUIEREN TRATAR...?

- ¡Nooo!

- Mira, nosotras tenemos unas clases con unos títulos, y cada día, bueno, no sé yo, creo que al menos la mayoría (la mayoría asiente) cada día, pues damos una clase, cada semana. Vamos pasando de una semana a la otra. Por ejemplo, la primera semana hablas de la preparación, les explicas los ejercicios, cómo son, para lo que sirven y de uno en uno, nosotras les repartimos unas fotocopias con los ejercicios y con las respiraciones que vamos a practicar para que ellas se lo lleven a casa... Y luego cada día lo puedan hacer porque es importante que lo hagan todos los días, no sólo los que van allí (GMB2).

Es cierto que en el Protocolo de Seguimiento del Embarazo se sugieren a las profesionales algunos temas para que sean abordados en las sesiones. Sin embargo, si revisamos ese documento y seguimos aplicando a nuestro análisis las lentes de la teoría de Bernstein, nos damos cuenta que lo que llevan a cabo las matronas en su práctica de aula es una recontextualización del discurso pedagógico oficial. Es decir, efectúan una selección concreta entre aquellos temas, priorizando algunos y obviando otros. En dicha elección se vertebran unos contenidos que ellas recitan como si de la tabla de multiplicar se tratara: “*fisiología del embarazo y del parto y signos del parto, lactancia, puerperio, cuidados del recién nacido, métodos anticonceptivos*”

Se trata, en definitiva, de protocolos de atención sanitaria (primaria u hospitalaria), de contenidos de educación para la salud. Unos contenidos que, por

definición, tienden a ser tipificados y generalistas, o lo que es lo mismo, carecen de referentes individualizados, de “puestas en práctica”, emergiendo como epígrafes no locales, no históricos y no personales.

Lo que tiene forma de información, se abate sobre la base moral de lo adecuado, lo inadecuado, lo bueno y lo malo, lo racional y lo irracional. El resultado de todo ello converge en una construcción simbólica específica de *la* crianza y por ende de *la* madre y *el* padre. Las identidades de la madre/el padre “normal”, se materializan en la aceptación y la asunción de los consejos y las indicaciones profesadas por la profesional, pero también, y sobre todo, la madre/el padre normales son aquellos que se ajustan a ese perfil abstracto “no problemático” al que se refieren los contenidos: quienes no tienen dudas, ni temores, ni otras preocupaciones que el criar, ni tampoco tienen interés por saber pero sí necesidad de información sanitaria; las parejas que no son de culturas distintas, ni de edades diferentes, ni tienen una discapacidad, ni son lesbianas, ni son críticas con lo que transmite la matrona... La diversidad de crianzas no tiene lugar en unas relaciones pedagógicas en las que la persona transmisora goza de todo el control del proceso de transmisión-adquisición.

De forma acompasada con lo que acabo de señalar, y a razón de lo extraído en el análisis del vértice de *relaciones producción-consumo*, la crianza infantil sigue atrapada, para estas profesionales que he denominado *de enfoque biomédico*, en la segregación de los trabajos. Una segregación que descansa sobre lo que Raewyn Connell llama la *arena reproductiva*. Esta división es la que se halla, precisamente, en la base de la elección de temas que construyen el cuidado como tarea feminizada y que son destinadas a las mujeres y no a los hombres.

Que las matronas se refieran a “ellas” y no a “ellos”, que interpelen a las mujeres a que aprendan el cuidado mientras dispensan –no sólo discursivamente, sino también presencialmente— a los hombres de tal responsabilidad, es producto de una categorización de lo femenino concreta, la que correlaciona femenino/cuidado, y por contraste, de una categorización de lo masculino determinada: masculino/no cuidado. Un binomio de categorías que explican una segregación de los trabajos, y que se ven traducidas en una selección genérica de los contenidos destinados a hombres y mujeres, donde no se reservan espacios para otros repartos del cuidado de signo distinto, lo que me llevan a graduar el enmarcamiento como muy fuerte.

Una muestra que da cuenta de esta selección de contenidos genérica, son las sesiones que algunas matronas de enfoque biomédico organizan “*para maridos*”. Una actividad que utilizan las profesionales para transmitir a los hombres una serie de contenidos que ellas estiman de su incumbencia. Se trata de resúmenes,

síntesis que se apoyan en una asunción previa de segregación de qué es aquello que estos sujetos –diferenciados como hombres— *necesitan* saber, y lo que no.

He identificado dos tipos de contenidos que las matronas dedican explícitamente a los hombres: unos contenidos de carácter instrumental (masajes lumbares, cambiar pañales...) y otros contenidos que situaría en una dimensión de vigilancia. Los hombres, en ese caso, se convierten en depositarios del control que, en el espacio íntimo y privado, no pueden ejercer las y los profesionales de la salud. Es así como un régimen de género androcéntrico reproduce el control de las mujeres, delegando las tareas de vigilancia no a las mujeres, a quien posiciona en un lugar subyugado, sino a los hombres, a los que identifica en posiciones dominantes. Entiendo que esto contribuye a afianzar la *masculinidad hegemónica* como forma cultural.

Pero en la respiración... Porque ellos tienen que ayudarles en la respiración, en el momento de respirar, que se acuerden. Ellos son los que tienen que ayudarles a ellas.(GMB1)

Las profesionales protagonizan y controlan la selección genérica de los contenidos del criar, y de la misma manera, se reservan la cesión del control en lo relativo a unas formas apropiadas del criar. La organización social del cuidado, que lo *despolitiza* privatizándolo y responsabilizando a las mujeres de su gestión, se ve traducido aquí en una práctica interactiva concreta y en unos principios comunicativos determinados. Dicho de otro modo, los estilos directivos de las profesionales no dejan margen para que las personas adquirientes puedan introducir, en la dinámica, aportaciones relativas a sus experiencias vitales, lo que refiere, de nuevo, a un grado de enmarcamiento muy fuerte.

Por último, pasamos a profundizar en la dimensión de la *cathexys* del modelo de Connell, no sin antes advertir que no encontramos, en nuestro análisis, diferencias significativas entre las prácticas de las profesionales que hemos distinguido como de *enfoque biomédico* y de *enfoque fisiológico*, lo que significa que lo argumentado en este apartado puede ser usado también para darle forma a las otras dos modalidades.

Las prácticas sociales que conforman y realizan el deseo, son otro de los aspectos fundamentales del orden de género. Y aquí lo relevante está en ver cuáles son los vínculos de la heterosexualidad y la biparentalidad con la posición dominante de lo masculino en la sociedad, y cómo esa heterosexualidad y esa biparentalidad permea también en los contextos instructivos.

Una de las consecuencias falaces de delimitar la razón de ser de las mujeres a su capacidad reproductiva y por lo tanto, a la maternidad, es la de equiparar

sexualidad y reproducción, algo que en los contextos que he analizado parece ser común. Si la *finalidad* de las mujeres es la de ser madres, la de sus cuerpos es la de albergar este propósito. Lo que se deriva de este esquema funcionalista, es que la experiencia del cuerpo de las mujeres pase, indudablemente, por su experiencia de la maternidad, y que la sexualidad se vincule simbólicamente con las prácticas reproductivas. Desde esta premisa, podemos decir que esta representación social de la crianza como práctica biparental y heterosexual, hunde sus raíces en la ideología integradora que Osborne y Guasch (2003) han denominado como *coicentrismo reproductor*. Una ideología que, desde mi punto de vista, resulta excluyente con tipos de experiencias de crianza organizadas en el seno de familias no biparentales y no heterosexuales.

Hasta el momento había atendido, por lo que se refiere a las reglas discursivas de la práctica pedagógica, a las reglas de selección; una vez finalizada esta exploración abordamos aquí las reglas de los criterios de evaluación de la transmisión-adquisición.

Entiendo que el análisis de los criterios de evaluación que caracterizan las modalidades pedagógicas, nos permite dilucidar las tensiones que suceden entre la diversidad potencial de relaciones de género para con el cuidado, y las posibilidades que estas agentes les reservan a estas opciones. Son los criterios de evaluación los que demuestran cuáles son las realizaciones a propósito de la crianza que son aceptadas por estas matronas como correctas y cuáles no.

Los criterios pueden ser explícitos o específicos –dice Navas (2008)—, sabiendo el adquiriente exactamente cómo tendrá que ser su producción, o pueden ser difusos, múltiples e implícitos y en este caso el adquiriente aparentemente genera sus propios criterios. Si “la producción” fuera el criar, un criar asumido como responsabilidad privada en la que la participación de los poderes públicos sigue siendo muy limitada (Flaquer, 1999), cabe considerar si, en dicho marco, no sería deseable que las personas adultas pudiesen generar sus propios criterios de evaluación al respecto de su práctica de la crianza.

Esto que acabo de sugerir parece todavía más relevante, si se me permite, cuando de lo que se trata es de explorar los márgenes que una institución, organizada tradicionalmente por el androcentrismo, le reserva al cambio social. Visto desde la lente de la teoría de Bernstein, si en las relaciones de transmisión-adquisición se (re)producen unas relaciones inequitativas o si se abren espacios para que, mujeres y hombres, les den forma a unas relaciones de género renovadas a propósito del cuidado, si favorecen las agencias sanitarias en su transmisión de los cuidados crianzas flexibles o democráticas o crianzas embebidas en estructuras tradicionales del cuidado.

Una construcción biomédica de lo femenino como suscrito a la crianza, convierte a las mujeres, resignificadas desde el *escenario reproductivo* en seres para la reproducción y el cuidado, en agentes coadyuvantes de las agencias de salud, la expectativa que recae sobre este sector de la población es la de asumir un rol de proveedoras de asistencia y de control y vigilancia de la salud de sus redes sociales de proximidad (menores y mayores) (Esteban, 2003).

Los criterios de evaluación son aquí muy explícitos, la matrona transmite con claridad cuál es la realización que se espera de las mujeres en su práctica de la maternidad.

Sí, sí así al aire digo ¿Cuáles son los síntomas de una mastitis? Y ellas van contestando y tú les vas corrigiendo ¿Y cuáles son los remedios que podríamos aplicar? Y otra vez ellas contestan... o cuándo alguien te hace una pregunta, la rediriges “A ver, quien sabe...” (EMB3)

A las personas asistentes no se les cedería espacio para que le dieran forma a sus propios criterios de evaluación, esto es, para que realizaran su crianza según sus propios criterios de evaluación, o atendiendo a “otro” tipo de información distinta a la provista por las profesionales de la salud. Lo que se espera de estas asistentes es que adquieran esos saberes transmitidos y los usen, un control para con los criterios que poco o nada tiene que ver con la reflexividad que demanda la Segunda Modernidad para afrontar el riesgo. Unos criterios de evaluación tan explícitos dan cuenta de unas expectativas muy definidas, y de un grado de enmarcamiento muy fuerte.

Si nos fijamos ahora en los criterios de evaluación que regulan las interacciones con los hombres, advertimos que éstos difieren de aquellos que acabamos de acometer. Los hombres “no están invitados” a las sesiones de postparto de estas matronas, y por lo que se refiere a la Educación Prenatal su participación es limitada. Aún con eso, la tarea principal que se plantea para los hombres en estas sesiones es la del cuidado, el apoyo a la mujer que acaba de parir:

Ellos tienen que cuidarla, que apoyarla, y entender que si está triste, si llora que es normal, que las hormonas y eso que la hacen estar más blandita...(GMB1)

Ahí es cuándo te das cuenta con quien te has casado, y si te va ayudar y te va a mimar o... si va a lavar los platos (GMB1)

La ayuda, la colaboración, emergen en el discurso como una entelequia disforme que nada tiene que ver con las pautas pormenorizadas sobre la crianza que se dedica a las mujeres. Los criterios en este caso son más implícitos, la exposición de los temas es muy general. “Ayudar en casa”, mimar a sus compañeras, afloran

como demandas que permiten realizaciones muy diversas. La preocupación sobre los riesgos a los que son vulnerables las criaturas no es una parcela que se construya como masculina, las expectativas de las profesionales para con la paternidad no se circunscriben a estas demandas. Por el contrario, sobre los hombres se ciernen expectativas mucho más laxas, menos controladas y menos deudoras de vigilancia ¿Cuánta ayuda hay que dedicarle a la casa para ser considerado un “buen” padre? ¿Es suficiente con lavar los platos, como apuntaba la matrona de la última cita?

#### **4.2 MODALIDAD MATERNAJE NATURALIZADO<sup>14</sup>**

En las prácticas de las matronas de enfoque fisiológico, se advierte un interés por acercar las posiciones entre las profesionales expertas y las personas y las familias que crían. Esto supone reconocer a las/los participantes en el Programa de Educación Maternal una posición de sujetos de conocimiento. Si bien esto es cierto, no lo es menos que la frontera que separa saberes expertos y saberes legos no se ve diluida, no es confundible. Los discursos siguen definiéndose como entidades separadas y estructuralmente diferenciadas, lo que nos llevaría a identificar un grado fuerte de clasificación entre discursos legos y discursos expertos de la crianza.

Por su parte, por lo que se refiere a las relaciones entre las categorías a propósito de lo femenino y lo masculino, podemos señalar el esfuerzo por desvincular el ejercicio de la crianza de los procesos reproductivos, articulando el cuidado como práctica social. Un abordaje que nos permite graduar la clasificación entre discursos a propósito de lo femenino y lo masculino como débil.

Seguimos ahora con la exploración de las relaciones pedagógicas que se dan entre matronas de enfoque fisiológico y participantes de la Educación Maternal.

A tenor de la posición de cuestionamiento respecto la medicalización de los procesos de embarazo, parto y puerperio que estas matronas prodigan, las matronas de corte fisiológico afloran en nuestro imaginario como aquellas agentes susceptibles de promover relaciones pedagógicas sometidas a menor control. Sin embargo, si nos volcamos en los discursos obtenidos a partir de los grupos de discusión y las entrevistas, comprobamos que muchas de estas profesionales eligen los

---

14 Para llevar a cabo el análisis de las prácticas de las matronas de enfoque fisiológico, he tenido que someter a la duda radical la asociación sobreentendida entre la promoción de un tipo de crianza concreta (lo que llamamos crianza natural), y la asunción de una postura feminista en la atención asistencial. A menudo, afirma Kaufmann (2004) con contundencia, se establece una correlación directa entre el feminismo y una experiencia de parto concreta –y de crianza, podríamos añadir–, sin embargo, prosigue la autora, discutir sobre qué tipo de parto es el verdaderamente feminista, es perder de vista lo que es el feminismo.

temas a desarrollar en las sesiones, y que el margen reservado a la participación de las y los adquirientes en la selección de las cuestiones a tratar es reducido.

Situadas en el eje analítico de *relaciones de poder*, apreciamos que a lo que se atiende, desde el prisma del enfoque fisiológico, es a los procesos *proprios* del cuerpo que hacen que una mujer geste, para y lacte. Lo innato, lo natural, lo interno resultan representaciones del origen de esos saberes que no aparecen tamizados por lo social, sino que son presentadas en el discurso como significantes no problemáticos, ordenados, despolitizados. Una lectura de lo natural que media, como no podía ser de otro modo, en las relaciones de transmisión-adquisición, excluyendo experiencias de la crianza no tan placenteras y organizadas, ni tan circunscritas a lo interno sino también a lo externo y sus contradicciones.

- A ver, una cosa es la fisionomía y la fisiología del parto que evidentemente eso lo vamos a trabajar todas igual.
- Todas.
- Explicar lo que es el parto, los diámetros... La bajada del bebé... todo esto. Eso es...
- Sí.
- Eso es básico.
- Y luego lo otro, yo creo que cada una de nosotros ya, según nuestra forma de ser y tal... Hemos ido metiendo y trabajando más una cosa que otra (GMF2).

La crianza se concadena a una construcción social de la naturaleza que se presenta como conocimiento dado por descontado. Una visión del cuidado que convierte, una vez más, a las matronas, en los sujetos con el control a propósito de la óptica naturalizada que se le imprime a los temas a tratar. El grado de enmarcamiento que identificamos aquí, y a pesar de que el posicionamiento de estas profesionales frente al cuidado sea antitético al de las matronas de corte biomédico, es también de muy fuerte<sup>15</sup>.

Sin embargo, aunque he sugerido un grado de enmarcamiento muy fuerte para el indicador de la *perspectiva con la que se abordan los contenidos seleccionados*, debo apuntar que en lo referente al resto de indicadores, las prácticas de estas matronas debilitan el control respecto a la modalidad de maternaje inseguro, sin dejar de ser por ello fuerte.

Esto lo podemos ver en la selección de los contenidos y las actividades a realizar. Si bien muchas de estas matronas refieren a las “charlas”, como hicieran sus

---

<sup>15</sup> Lo sugerente de la propuesta de Bernstein, es que nos obliga a poner el foco de atención en el *cómo* y no en el *qué*, ello nos puede llevar a apreciar, en algunos casos como éste, muchas semejanzas en lo referente al control de la transmisión-adquisición, entre personas transmisoras situadas en posicionamientos teóricos y epistemológicos muy distintos a priori.

colegas de enfoque biomédico, las profesionales que aquí analizo admiten preguntas, interrupciones, cuestiones que pueden ser formuladas por las y los participantes y que denotan cierta cesión del control a las personas adquirientes. Una cesión que se ve propiciada por un formato de intervención de talleres (de lactancia o de crianza) en los que no se pretende preestablecer los temas a tratar y que le imprimen a los encuentros grupales un carácter abierto. Se trata de espacios que permiten a las y los participantes “dialogar” con los contenidos, matizarlos.

Me parece interesante aquí introducir una última cuestión que, siguiendo con el análisis de la dimensión *relaciones de poder*, atañe a la aceptación de la diversidad en los modos de criar. Que las matronas acepten crianzas diversas, según quedó definido en este estudio, supone que las profesionales cedan espacios a las personas adquirientes para que éstas le impriman variabilidad a los modos de criar de acuerdo a coordenadas de edad, clase social, ocupación, sexualidad... Una de las estrategias para conseguir este propósito, dice Andrist (1997), es la de promover metodologías de intercambio de conocimientos “entre iguales”, así como propiciar la diversificación de las Fuentes de información. Según mis observaciones, y siguiendo esta línea, si bien no podemos negar que estas profesionales hacen un esfuerzo por proponer estos escenarios de encuentro, también debemos reconocer el control que demuestran las profesionales en estas situaciones.

27 Noviembre Hoy ha venido una chica que acaba de parir, con su pareja y su bebé. (...) La chica empieza a hablar, al poco rato el bebé empieza a gemir. Ella lo coge y se lo pone al pecho para darle de mamar. Sigue hablando, nadie la interrumpe. Mientras ella habla, el compañero prepara un biberón pequeñito. La chica se quita al niño del pecho y le da el biberón. Sigue hablando. El bebé se acaba el biberón y la chica se lo pasa al compañero que le da golpecitos en la espalda esperando que salga el eructo. Cuando esto ha sucedido, se lo vuelve a dar a ella. Y ella entonces le da el otro pecho. Sigue contando cosas. Andrea interrumpe: ¿Pero qué lio te llevas con eso de la teta y el biberón? No le hace falta ese biberón para nada, si le estas dando el pecho. ¿Para qué lo quitas del pecho, si todavía no ha acabado? ¡Y encima lo interrumpes para darle biberón! (CCF)

Por otra parte, las estrategias destinadas a pluralizar y diversificar las fuentes de acceso a la información que ofrecen a las familias, también tienen limitaciones. Digo esto porque la información aportada tiene que ver, sobre todo, con una dimensión sanitaria del cuidado. Es decir, en la mayoría de los casos esta información complementaria, aunque plural, no logra superar las fronteras marcadas por una lectura biológica del cuidado, lo que supone una desatención para con otras parcelas de la vida de las mujeres y los hombres que quedarían sin atender: “El grado de asunción de que el embarazo y la próxima maternidad es un proceso médico es de tal calibre que nos olvidamos de tener en cuenta que muchas cosas cambian para las mujeres

durante este tiempo y que profesionales como asesores laborales, abogados, pedagogos, psicólogos, psicoterapeutas, entre otros, podrían proporcionar un apoyo útil a las personas que van a ser madres –o padres” (Imaz, 2010:175).

Virando la atención analítica y fijando mi mirada en la dimensión de *relaciones de producción-consumo*, anticipo que la simbiosis entre naturaleza y crianza conlleva una segregación de los contenidos a propósito de los trabajos feminizados y los trabajos masculinizados. Una división que, revestida del argumento naturalizador, quedaría sujeta a la maternidad como hecho biológico (y no social). Las matronas de enfoque fisiológico, de forma contraria a aquellas que hemos denominado de enfoque biomédico, se caracterizan por su interés manifiesto en implicar a los hombres en las sesiones, sin embargo, y por lo que se refiere a la *selección de los temas a tratar* y a la *diversidad* que le reconocen a las posibilidades de crianza, siguen cayendo en la dualización que concierne un sexo (el que pare) con un género (el que cuida) y otro sexo (el que no pare) con otro género (el que no cuida). La exploración analítica de este eje me ha permitido discernir que la promoción de la asistencia de hombres a las sesiones grupales, no es garante de un posicionamiento feminista para con dicha participación, no siempre se asume la transmisión-adquisición desde unos órdenes distintos a los órdenes segregadores.

“Yo pongo especial atención en que me escuchen los dos, porque es importante que el papá también... pero lo que me interesa de verdad es que ella se vaya con las cosas claras, por eso yo diría que les pongo más atención a ellas... porque después es ella la que va a estar con el nene, entonces...” (EMF4)

El análisis del material cualitativo con el que contamos nos lleva a pensar que, por lo que se refiere a la *selección genérica de las temáticas a abordar*, las interacciones pedagógicas de estas matronas con las y los adquirientes se caracterizarían por un grado de enmarcamiento fuerte, que dificulta a hombres y mujeres elegir otras temáticas, a propósito de la asunción de la crianza, que distorsionen el binomio indisociable naturaleza-género.

En lo relativo al indicador de *aceptación de crianzas diversas*, podemos decir que aunque estas profesionales acepten distribuciones del cuidado alternativas a las suyas, no parecen reconocerlas como voces de conocimiento, lo que supone que la división genérica de la crianza siga operando como modelo de la atención a los menores. Los hombres quedan excluidos de la asunción del cuidado como responsabilidad, al tiempo que las mujeres son instadas a asumirlo como tarea, pero también como deleite. El enmarcamiento que identificamos en este caso es fuerte.

Por lo que hace a las reglas de los criterios de evaluación, debemos advertir que estos quedan mediados, como no podía ser de otra manera, por aquella versión con-

creta de la naturaleza con la que se recubren eventos como el parto o la lactancia. La naturalización del parto y la lactancia opera como ideología. Esto resulta clave para comprender los criterios de evaluación que regulan las prácticas pedagógicas entre matronas fisiológicas y adquirientes, y que me lleva a considerar el grado de enmarcamiento para el indicador de *criterios de evaluación* como muy fuerte.

Decir que el parto y la lactancia son procesos “naturales”, “fisiológicos”, como hemos oído en los grupos de discusión y en nuestras sesiones de observación, no es otra cosa que hacer partícipes a las y los adquirientes de una interpretación sui generis de la biología. En estas explicaciones se comprenden dichos procesos como tácitos, obviándolos como prácticas producidas y reproducidas culturalmente y olvidando su carácter contingente. La realización de la crianza adecuada es aquella que responde a aquella forma determinada de criar, una forma por otro lado que de manera contraria a lo que se reclama, debe ser también aprendida por las mujeres y deviene contenido de transmisión y evaluación por parte de las profesionales.

Yo en la sesión de lactancia que doy en la preparación ya les digo: nada de chupetes, nada de biberón, nada de reloj ni horarios, los bebés en vuestro pecho todo el rato que sea posible, así es como funciona la lactancia seguro (EMF4)

Tal y como viene siendo la tónica en la puesta en práctica de este enfoque que prioriza “lo natural”, la construcción de lo masculino responde a las claves que ofrece la interpretación biomédica de la división sexualizada de los cuerpos. Puesto que es el cuerpo femenino el que se ve involucrado en el parto, es éste el que merece atención. Lo masculino no tiene lugar y así se ve traducido en la información transmitida. La matriz de recomendaciones que se les dedica a los hombres se plantea también desde los ejes del apoyo, del aliento, o de la no intervención. Las expectativas que tienen estas profesionales sobre la maternidad son muy claras, en cambio el abordaje de la paternidad se hace desde lo social y no desde la biología. La paternidad se moldea con materiales culturales inestables que se fraguan en unas demandas mucho más laxas e indefinidas.

Ellos... tienen que hacer lo posible para que la mamá pueda cuidar del bebé lo mejor posible... todo lo demás.(EMF1)

### **4.3 MODALIDAD CRIANZA TRASLÚCIDA**

La modalidad que he denominado de crianza translúcida, al igual que lo fue la modalidad de maternaje naturalizado, ha sido caracterizada con un grado de clasificación fuerte entre las entidades de discursos a propósito de la crianza, y con un grado de clasificación débil en lo relativo al discurso sobre lo femenino y el discurso sobre lo masculino.

Este grupo de matronas de enfoque fisiológico no abandona la analogía de las mujeres como mamíferas, lo que supone, en este caso también, que el cuidado se aborde desde la mirada naturalizadora. Este abordaje del cuidado se ve traducido en unas relaciones pedagógicas que no permiten redefiniciones por parte de las personas adquirientes. El grado que he identificado en relación al indicador *perspectiva de abordaje de la crianza* es de muy fuerte.

Aún con ello, cabe advertir que las relaciones que promueven las personas transmisoras se revisten de un cariz que las distingue de las dos modalidades que hemos visto ya. A mi modo de ver, en esta especificidad juega un papel determinante la naturaleza que se le da a las sesiones grupales. Hemos observado que estas profesionales entienden estas dinámicas como escenarios de encuentro entre familias, y no tanto como espacios formativos, cediéndoles a las y los participantes cierto espacio como sujetos de enunciación de conocimiento, aunque este no sea nunca parejo al que se arrogan las matronas.

En las filas de las matronas de corte fisiológico, hemos identificado profesionales situadas en la crianza y no en la maternidad, que proyectan unas relaciones en las que tanto hombres como mujeres serían llamados a participar, tanto a nivel familiar como a nivel individual.

“Para mí es muy importante llamarlos talleres de crianza. Si los llamas taller de lactancia es como si dieras a entender que no va con ellos... de la otra manera... ¡la crianza no es la teta!” (EMF3)

Es fácil comprender que son las matronas a las que me acabo de referir las que dedican sus esfuerzos a facilitar el acceso y la accesibilidad a los hombres a los cursos de educación Maternal, y a construir junto con ellos y junto con las mujeres, espacios que den respuesta a las necesidades de los hombres y sus paternidades, a las de las mujeres y sus maternidades y a las de las familias y sus crianzas. Estas observaciones me condujeron a considerar un enmarcamiento débil tanto para el indicador de *selección de contenidos*, como para el de *aceptación de crianzas diversas*, en lo relativo al análisis del eje “relaciones de poder”; y para el indicador de *selección genérica de contenidos* en lo referente al eje “relaciones producción-consumo”.

“Me parece absurdo seguir diciendo que las mujeres deben saber de esto o de aquello... si queremos que los hombres participen también en la crianza, porque esto se trata de crianza, hay que enseñarles lo mismo que a las mujeres, sin hacer distinciones.” (EMF2).

Con todo ello, debo señalar que esta modalidad conserva algunos anclajes con los repartos genéricos tradicionales de la crianza, amarres que no me permitieron

hablar de ella como modelo de práctica matrona feminista<sup>16</sup>. Esto es, cuando profundizamos en el análisis del eje “relaciones producción-consumo” y nos fijamos en el indicador de *aceptación de crianzas diversas*, percibimos que si bien la selección de los contenidos parece organizarse alrededor de la corresponsabilidad, no es menos cierto que la idea de corresponsabilidad que se maneja no es del todo equitativa. Las mujeres siguen apareciendo en escena como responsables principales del cuidado, un papel que sería justificado por su sobreimplicación corporizada en las prácticas que las matronas destacan en la crianza, me estoy refiriendo sobre todo a la lactancia. El discurso sobre la lactancia que encarnan estas profesionales, pone el énfasis en los beneficios para la salud, obviando los malestares que a veces van asociados a esta práctica, e inscribiendo el ejercicio de la maternidad, de nuevo, en el sacrificio de las mujeres.

La implicación directa del cuerpo de las mujeres en la crianza, impregna las posibilidades que estas profesionales les reservan a los proyectos de individualización de ellas. Un “orden natural” que actúa como elemento delimitador de lo posible y lo no posible en la crianza, y que perfila los márgenes que se les conceden a las personas participantes en la Educación Maternal para desestabilizarlo en las relaciones de transmisión-adquisición. En este caso, el grado de enmarcamiento sería fuerte.

Los criterios de evaluación, como ya he apuntado, son los criterios que la persona adquirente usa para evaluar su comportamiento en la relación de transmisión-adquisición. Cuanto más explícitos son estos criterios, más información tendrá la persona adquirente sobre las expectativas depositadas por parte de la persona transmisora a propósito del texto a adquirir; de forma contraria, cuánto menos explícitos son esos criterios, menos información se le da a las y los adquirentes y más posibilidades para que éstos generen –siempre aparentemente– sus propios criterios.

En la fase de conclusión de uno de los grupos de discusión con matronas de enfoque fisiológico preguntamos: “¿Qué sería para vosotras una buena madre?”. La respuesta no se hizo esperar: “Es que yo creo que eso es innato”.

En la misma línea, en nuestra observación participante escuché cosas como “No penséis en la frecuencia de las contracciones, vosotras sabréis cuando os tenéis que ir...” “Las madres sabemos qué es lo mejor para nuestros hijos”. Todas estas afirmaciones de las profesionales conducen anticipadamente a pensar en unos criterios de evaluación implícitos, difusos, que ofrecerían un espacio considerable a las mujeres para que éstas le dieran forma a una producción propia del texto evaluada con sus propios criterios. Si nosotras sabemos cuándo es el momento de

---

<sup>16</sup> Entendiendo práctica feminista en los términos que se han definido en el trabajo de investigación.

ir al hospital, entonces nuestra decisión no puede ser, en ningún momento, puesta en duda o contestada. Nada más lejos de la realidad.

Las realizaciones de la crianza están mediadas aquí por una lectura concreta de la naturaleza, aunque en este caso, dicha lectura actúa como esquema implícito, el enmarcamiento en este caso no es tan fuerte como lo fuera en las otras dos modalidades, pero tampoco es débil. Por otro lado, debo señalar que las expectativas lanzadas por parte de estas profesionales a los hombres y a lo construido como masculino, por lo que se refiere a la asunción del cuidado, siendo más laxas que las que se dedican a las mujeres y a lo femenino, resultan mucho más rotundas que las que he podido distinguir en las otras dos modalidades pedagógicas. Desde esta segunda posición, la paternidad se perfilaría como lugar para la asunción de la responsabilidad ante la crianza de las criaturas en todas sus dimensiones, a excepción de las prácticas que *naturalmente* se le reconocen a la crianza femenina.

“Si el papá cría, menos el pecho está involucrado en todo ¡Claro! (GMF1)

## **5. A PROPÓSITO DE LOS REGÍMENES DE GÉNERO “(RE) PRODUCIÉNDOSE”<sup>17</sup> EN LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN PRIMARIA AL EMBARAZO PARTO Y PUERPERIO**

El ejercicio analítico que he implementado en esta investigación, me ha permitido categorizar los regímenes de género que son transmitidos<sup>18</sup> en los servicios de atención primaria al embarazo, parto y puerperio y a hacerlo a través de tres de los cuatro componentes que propone Connell (2009).

He denominado “Modalidad Pedagógica de Maternaje inseguro”, a una modalidad de práctica pedagógica que, de manera performativa, produce y reproduce unas relaciones de género en las que el cuidado sería construido como parcela feminizada; una crianza, por otro lado, reducida a su dimensión biológica y supeditada a discursos de riesgo que promueve la dependencia respecto a las y los profesionales del riesgo, las/os profesionales sanitarios. Un régimen de género que, por lo mismo que se nutre de la biologización, se abate sobre una catexys heterosexual que reclama una familia bipa-

17 Cometo este atropello a la gramática intencionadamente, con la voluntad de poder dejar constancia del carácter dinámico del proceso de (re)producción del orden de género que se da en los servicios de atención primaria que me han interesado en esta investigación.

18 No quiero dar a entender con ello, tal y como he manifestado en alguna de mis reflexiones, que la implicación de estas organizaciones en la transmisión cultural de la crianza actúe como proceso de socialización definitivo y resolutivo. El orden de género se pone en práctica en dimensiones distintas y en su (re)producción participan otras instituciones y agencias sociales diferentes a la institución sanitaria, pero también participan los sujetos que, en sus relaciones con otros y con otras y de manera preformativa, hacen género.

rental y sexualmente diferenciadora. Pero sobre todo, un régimen de género estructurado por relaciones androcéntricas que reproduce inequidades sociales y no logra construir el cuidado como tarea social-familiar y sí como labor genéricamente adscrita.

He llamado “Modalidad Pedagógica de Maternaje naturalizado”, a una modalidad de práctica pedagógica que actualiza y mantiene unas relaciones de género en la que la crianza se vería concatenada a una lectura sociocultural concreta de “lo natural”. El cuidado se ve de esta manera revestido de intensividad y de feminización, mientras que lo masculino sigue adoptando una forma cultural liminal en la crianza. Contradiendo todas las premisas a nivel discursivo, el tejido cultural con el que se perfila esa construcción específica de la *natura*, necesita también de una descodificación experta, lo que convierte a las matronas en agentes claves de la transmisión del conocimiento sobre el criar. Esto, lejos de suscitar la autonomía y la reflexividad de hombres y mujeres para con sus crianzas, fortalece unos lazos menos evidentes, pero no por ello menos efectivos con el sistema sanitario.

Por último, he reconocido como “Modalidad de crianza translúcida” una modalidad de práctica pedagógica que *aspira* a la transformación de las estructuras de género androcéntricas, que *pretende* transmitir una crianza como proyecto familiar y no adscrito, en el que tanto hombres como mujeres asuman su responsabilidad en el cuidado. Se trata de un régimen de género que, por lo que a la crianza se refiere, se organizaría alrededor de la crianza corresponsable que exige unas relaciones de género renovadas y equitativas. Ahora bien, se trata de un régimen que aspira a la transformación de las relaciones de género, pero que no llega a cuajar estos cambios en su (re)producción cultural. Considero que se trata de un régimen de género que no consigue desprenderse de la epistemología propia de la medicina alopática que, por lo que a la concepción de los cuerpos humanos se refiere, se abate sobre la diferenciación sexual de hombres y mujeres, una construcción del “sexo” ésta que se nutre de dicotomización, heterosexualidad y naturalidad (como construcción cultural autoevidente).

Presenté mi investigación refiriéndome a ella como una propuesta de análisis con la que responder al compromiso de indagar cómo se produce y reproduce la desigualdad. Tras haber concluido mi investigación considero que el androcentrismo sigue cimentando el sistema biomédico, lo que revierte en una construcción ahistórica del sexo que se mantiene férrea, pero también del género. Entidades éstas dicotomizadas, absolutas, que son suspendidas en cosmologías y estructuras jerárquicas que apelan a “lo real” (construido a partir de lo evidente). Desde mi punto de vista, unos regímenes sustentados en la diferencia despolitizan la desigualdad, más aún si se trata de regímenes engarzados en supuestas diferencias “tangibles” como son las llamadas diferencias anatómico-fisiológicas de los órganos reproductivos.

En el tema que aquí me atañe, me parece necesario llamar la atención en cuanto a la necesidad de construir modelos de atención sanitaria destinados a la ciudadanía, que superen la dicotomización para profundizar en la des-generización del cuidado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Andrist, L. (1997) "A feminist model for women's health care" en *Nursing Inquiry*, 4, pp. 268-274
- Arnot, Madeleine (2002a) "Gender codes and educational theory: an overview" in Arnot, M. *Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London: Routledge.
- Atkinson, Paul (1995) "From structuralism to discourse: Bernstein's structuralism" in Sadovnik, Alan R. *Knowledge Pedagogy. The sociology of Basil Bernstein*. New Jersey Ablex Publishing Corporation
- Badinter, Elisabeth (1991) *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, Basil (2001) (4 ed) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata
- Bernstein, Basil (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata
- Bolufer Peruga, Mónica (2000) Ciencia de la salud y 'ciencia de las costumbres': higienismo y educación en el siglo XVIII *Areas. Revista de Ciencias Sociales*. 20, 2000 págs. 25-50
- Bourdieu, Pierre (2000) *La dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Connell, Raewyn (1987) *Gender and Power*. Stanford: University Press.
- Connell, Raewyn (1990) "The State, Gender, and Sexual Politics: Theory and Appraisal" en *Theory and Society*, 19, (5) pp. 507-544
- Connell, Raewyn (1995) *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, Raewyn (2009) *Gender. Short introductions*. Cambridge: Polity Press
- Flaquer, Lluís (1999) La familia en la sociedad del sXXI. Barcelona: Papers de la Fundació Rafael Campalans nº117
- Haraway, Donna (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra. Colección Feminismos.
- Hays, Sharon (1998) *Las contradicciones culturales de la maternidad* Cambridge: University Press
- Harding, Sandra (1988) "Is There a Feminist Method?" en Harding, Sandra *Feminism and Methodology*, Indianapolis: Indiana University Press.
- Imaz, Elixabete (2010) "Entre ginecólogos y matronas. La relación con lo médico en la cotidianidad de la embarazada" en Esteban, Mari Luz; Comelles, JM y Díez Mintegui, C. (eds.) *Antropología, género, salud y atención*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Kimmel, Michael (2008) "Los estudios de la masculinidad: una introducción" en Carabí, Ángels y M armengol, Josep M. (eds) *La masculinidad a debate*. Barcelona: Icaria
- Letablier, Marie-Therese (2007) "El trabajo de cuidados y su conceptualización en Europa" en Prieto, Carlos (ed.) *Trabajo, género y tiempo social* Madrid/Barcelona: Editorial Complutense Editorial Hacer
- MacDowell, L. (2000) *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Cátedra.
- Morais, Ana y Neves (2004) "A teoria de Basil Bernstein" en <http://essa.fc.ul.pt>.
- Navas, Almudena (2008) Estudio de la práctica pedagógica en Garantía Social. (Tesis doctoral). Universitat de València.
- Osborne, Raquel y Guasch Oscar (comp.) (2003) *Sociología de la sexualidad*. Madrid: CIS