



GÊNERO, ESPAÇO EDUCATIVO E INTERAÇÕES SIMBOLICAMENTE MEDIADAS

GENDER, EDUCATIONAL SPACE AND SYMBOLIC MEDIATED INTERACTIONS

GÉNERO, ESPACIO EDUCATIVO E INTERACCIONES SIMBÓLICAMENTE MEDIADAS

Rita Radl Philipp

Catedrática de Sociologia da Universidade de Santiago de Compostela (USC) - Espanha

Coordenadora do Comitê de Investigação Sociologia de Gênero da USC

Diretora do Centro Interdisciplinar de Investigações Feministas e de Estudos de

Gênero – CIFEX (USC)

E-mail: ritam.radl@usc.es

RESUMO:

O presente artigo enfoca o tema das identidades de gênero e o significado da sua configuração nos espaços da educação e socialização humana, que aqui vão ser conceituados como ações comunicativas. O texto está baseado em uma perspectiva que compreende que os mesmos processos de construção das identidades de gênero referem-se a processos que são devidos as dinâmicas difusas, inconscientes e semiconscientes, no entanto, exigem um papel ativo dos sujeitos na construção, interpretação e reconstrução social dos conteúdos de gênero. Esse papel ativo corresponde ao mesmo tempo aos sujeitos no decorrer das ações educativas como espaços comunicativos que seguem a dinâmica de interações simbolicamente mediadas.

Palavras-chave: gênero; educação; ações comunicativas; interações simbolicamente mediadas.

ABSTRACT:

This article focuses on the theme of gender identities and the meaning of their configuration in the spaces of the education and human socialization, which here will be conceptualized as communicative actions. The text is based on a perspective that understands that the same processes of construction of gender identities refer to processes that are due to diffuse, unconscious and semiconscious dynamics, however, requiring an active role of the subjects in the construction, interpretation and social reconstruction of the contents of gender, active role that corresponds to subjects in the course of educational actions as communicative spaces that follow the dynamics of symbolic mediated interactions.

Keywords: gender; education; communicative actions; symbolic mediated interactions.

RESUMEN:

El presente artículo enfoca la temática de las identidades de género y el significado de su configuración en los espacios de la educación y socialización humana, que aquí van a ser conceptualizados como acciones comunicativas. El texto parte de una óptica que entiende que los mismos procesos de construcción de las identidades de género remiten a procesos que obedecen a dinámicas difusas, inconscientes y semiconscientes, que no obstante, requieren un papel activo de los sujetos en la construcción, interpretación y reconstrucción social de los contenidos de género, papel activo éste, que corresponde asimismo a los sujetos en el transcurso de las acciones educativas como espacios comunicativos que siguen la dinámica de interacciones simbólicamente mediadas.

Palabras clave: género; educación; acciones comunicativas; interacciones simbólicamente mediadas.

1 INTRODUCCIÓN

El debate teórico más actual acerca de las identidades de género incide cada vez más en una visión de género como un constructo híbrido, queer, voluntario y voluntarista que puede ser esbozado libremente por los sujetos, partiendo de la idea que el género es, en definitiva, un constructo social.

Son especialmente las posturas postmodernistas, tecnológicas y deconstructivistas las que argumentan el aspecto puramente impositivo de la construcción social de los esbozos identitarios al que contraponen fundamentalmente las posibilidades performativas de los sujetos. Así podemos diferenciar, a grandes rasgos, dos posturas más allá del propio debate epistemológico que precisaría de un discurso más específico y pormenorizado, cuestión que hemos acometido ya en otros contextos (RADL, 2001, 2008, 2010, 2012, 2017) y que vamos a dejar de lado en este momento.

En concreto, tenemos por un lado la posición que hace especial hincapié en el aspecto de la imposición unilateral estructural de las identidades de género provenientes de la dinámica del proceso social y cultural global, esto es, funcional-estructural. El proceso de la construcción de la identidad de género sigue en la línea de esta postura explicativa, una dinámica estructural unilateral en la cual el sujeto ejerce de simple agente o actor reproductor de los significados sociales estereotipados y androcéntricos prefigurados y exteriores a él. Por otro lado, se sitúa la segunda perspectiva teórica que parte de la visión de la imposición social del género por parte de una estructura social patriarcal y androcéntrica reclamando la capacidad individual y/o colectiva de los sujetos, para desconstruir los constructos identitarios femenino y masculino como algo históricamente superable proponiendo unas identidades de género híbridas, queer y voluntarias especialmente a través del uso de las nuevas tecnologías de la información e comunicación.

De cara a la cuestión educativa, o bien, desde un ángulo de la educación e socialización humana, el debate es especialmente relevante, sobre todo teniendo en cuenta el significado de los procesos de socialización y de la educación, este último como proceso específico de socialización, para la configuración precisa de las identidades de género. En este contexto es además especialmente relevante recordar el propio debate sexo-género y sus implicaciones para la temática del desarrollo de las identidades de género.

La discusión en torno al uso conceptual tiene su referencia en la introducción de la diferenciación conceptual sexo y género, planteada, como es bien sabido, a principios de los años 60 del siglo XX por John Money y con algunas nociones teóricas particulares por Robert Stoller



desde la óptica de las experiencias terapéuticas psicológicas. Estos autores apuntan a una disociación de los aspectos biológicos de pertenencia de los sujetos, por una parte, y el significado de la adscripción del sujeto con su pertenencia percibida en cuanto al comportamiento efectivo en tanto que sujeto sexuado, por otra. Así refiriéndose a los casos de *transsexualism/transgenderism* descritos por Money, cabían, tal y como destaca M^a Jesús Izquierdo (1988), dos soluciones hipotéticas, o bien amoldar las definiciones y percepciones individuales de los sujetos en relación con su cuerpo y su percibida pertenencia social de género a los modelos socialmente existentes, esto es, someter al cuerpo biológico a una intervención de adaptación biológica o, por el contrario, la modificación por parte de la sociedad de las definiciones sociales de los constructos clasificatorios de género para dar cabida a otros modelos de identidades de género más allá de los modelos femenino y masculino existentes. La solución del sujeto de someter su cuerpo a una intervención para amoldar el cuerpo biológico a la definición identitaria del sujeto denota, ciertamente, adoptar una solución conservadora (IZQUIERDO, 1988) con vistas a la estructura social para que esta preserve su configuración específica manteniendo las clasificaciones de los roles y de comportamiento de género al uso.

Siguiendo en esta línea argumentativa, parece particularmente interesante dilucidar las características específicas de la interrelación entre las condiciones de la socialización humana y el desarrollo de las identidades de género y de las mismas relaciones e interacciones sociales que constituyen el marco concreto en el cual se insertan de forma sustancial los procesos de construcción de las identidades de género. En el presente contexto seguiremos una línea interaccionista de argumentación. Partimos de la tesis que los mismos procesos de construcción de las identidades de género remiten a procesos que obedecen a dinámicas de reconstrucción social difusas, que no obstante, requieren un papel activo de los sujetos en la construcción, interpretación y reconstrucción social de los contenidos de género. Este mismo papel activo les corresponde asimismo a los sujetos en el transcurso de las acciones educativas que conceptualizamos como espacios comunicativos que siguen la dinámica de interacciones simbólicamente mediadas.

Enlazando con este propósito anhelamos dilucidar así en el primer apartado la cuestión de los procesos de construcción de las identidades de género para analizar a continuación la diferenciación entre acciones comunicativas y acciones estratégicas instrumentales con sus implicaciones para el quehacer educativo y esclarecer de este modo a concepción de la educación como interacción comunicativa simbólicamente mediada y las posibilidades de modificación y esbozo en cuanto a unas nuevas identidades de género con vistas a la superación de modelos

binómicos y estereotipados que solo han implicado desventajas y verticalidades para con el rol de género femenino.

2 LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

El debate acerca de los procesos de construcción de las identidades de género se ha diversificado especialmente en la época actual con la irrupción de las explicaciones teóricas posmodernistas que parecen incluso haber dejado una impronta en la discusión epistemológica referente a la propia noción conceptual género. Así se incide una y otra vez con ahínco en el significado performativo de los esbozos identitarios de género, parece que se diluyen los contenidos histórico-tradicionales de género que, según se defiende, apuntan a constructos dicotómicos superados que aluden a modelos identitarios que ya no tienen validez por referirse a significados que no contemplan un grupo o grupos de personas cuyas características serían de tipo híbrido encontrándose fuera del modelo binómico por no situarse en el marco comportamental femenino-masculino conocido. Se entiende cada vez más que el género en tanto que constructo social puede ser entendido en términos voluntarios o voluntaristas individuales (BUTLER, 1990, 1992, 2002, PLANT 1997; MÉRIDA, 2002; WAJCMAN, 2004; PRECIADO 2002; KOYAMA, 2003).

No obstante, las más diversas concepciones teóricas así como las investigaciones empíricas al respecto muestran que, efectivamente, los procesos originarios, primarios de la construcción de las identidades de género obedecen a dinámicas difusas, inconscientes y semiconscientes, y dependen de la experiencia social primaria de los sujetos en relación con el cuidado humano (CHODOROW, 1984; LYNN, 1969). Los datos muestran la permanencia de diferencias significativas en función del género con respecto a las funciones sociales, definiciones culturales, disposiciones psíquicas, comportamientos y actitudes de mujeres y varones. Al mismo tiempo confirman una interrelación determinante entre las condiciones de socialización y educación y el desarrollo de las identidades de género (SUBIRATS, 2007; CHODOROW, 1984; LYNN, 1969).

Aquí defendemos la idea de que, ciertamente, desde una óptica estructural los procesos de construcción de las identidades de género se enmarcan en una dinámica de determinación estructural, que no obstante, transcurre en acciones sociales cara a cara en las cuales los sujetos transmiten significados que ellos mismos interpretan y reconstruyen activamente, esto es, los procesos de construcción de las identidades de género transcurren en un contexto interactivo que se caracteriza por una dinámica que requiere de los propios sujetos una asunción activa y reconstrucciones activas de los contenidos sociales, y esto también es válido para los contenidos de



género. Esto es, la transmisión de los significados de género en los contextos de socialización y educación humana sigue tendencialmente una dinámica comunicativa. O dicho de otra forma, los significados de género, presentes en cualquier aspecto estructural y social, aparecen en contextos de acción intersubjetiva donde tales contenidos de género concretos permiten e incluso requieren del sujeto interpretaciones y reconstrucciones por no estar rígida y totalmente predefinidos de forma unilateral por el entorno social.

Entendemos además, que es esta misma dinámica interactiva consustancial a cualquier acción social compartida la que nos explica el por qué las acciones educativas encierran una función socializadora específica de cara a los contenidos de género. Son estas acciones educativas que tienen por objeto un actuar constante en relación con los contenidos de género explícitos o implícitos, o bien, con connotaciones diferenciales en función del género para con los roles de género femenino y masculino. Según las posibilidades que ofrecen a las y los sujetos educandos, éstos últimos pueden actuar interpretando y reconstruyendo efectuando esbozos propios de los aspectos identitarios de género o, por el contrario, han de reconstruir de forma rígida los elementos de los roles de género estructuralmente definidos. En este sentido existe una relación determinante entre la experiencia educativa y socializadora y el proceso detallado de la constitución de las identidades de género y, por tanto, las acciones educativas se convierten en un elemento fundamental para su explicación y también para cualquier proceso de modificación de las identidades de género existentes.

3 ACCIONES COMUNICATIVAS Y ACCIONES ESTRATÉGICAS-INSTRUMENTALES

La experiencia de los sujetos en lo concerniente a sus identidades de género tiene como referencia específica los contextos sociales cercanos, las acciones compartidas con los demás, en definitiva, las acciones sociales. Estas son, siguiendo la definición clásica de Max Weber (1965), interacciones, tal y como lo específica:

Por “acción” debe entenderse una conducta humana (bien consiste en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos *enlacen* a ella un *sentido* subjetivo. La “acción social”, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de *otros*, orientándose por está en su desarrollo (WEBER, 1965, p. 5).

El autor citado nos dice claramente que las acciones sociales están orientadas en su transcurso por la acción y los significados de todos los sujetos implicados en una acción social, es

decir, contrapone su concepción a una concepción unilateral de la acción. Esta visión se opone a concepciones individualistas y estratégicas de la acción social, y asimismo a explicaciones de la así llamada teoría de los juegos, aun cuando ésta apunta esencialmente al contexto militar y al de la economía, si bien con aplicaciones en el área de cibernética e informática, esto es, de las acciones estratégicas (RADL, 1996; NASH, 1950; COLEMAN, 1989; FRIEDMAN, 1991).

En las interacciones transmitimos de forma incesante significados que construyen, reconstruyen y desconstruyen los significados de nuestros objetos de acción. En el caso de los contenidos de género éstos enfocan las características y significados de género, usualmente referidos a los roles de género femenino y masculino, tanto desde una óptica propia como de una que tiene su mirada puesta en los demás y sus constructos identitarios.

Jürgen Habermas (1975) ha introducido una diferenciación fundamental entre acciones comunicativas y acciones instrumentales estratégicas. Unas acciones comunicativas se distinguen de actos que pretenden la consecución rápida de un fin estratégico instrumental unidimensionalmente predeterminado, tales como coger un bolígrafo, marcar un número de teléfono, coger la carpeta, encender la luz, meter la marcha para mover el coche, etc. Así diferencia éste autor entre un tipo de acción para el *campo de trabajo*, según nuestra precisión sería específicamente el campo de "*trabajo instrumental*"¹ y otro para el *campo de la interacción*. En el campo de trabajo encontramos acciones estratégicas instrumentales como clase dominante de acción y en el ámbito social encontramos de forma dominante acciones que siguen una dinámica comunicativa. Si bien, estas dos formas de acciones, el *actuar instrumental-estratégico* y el *actuar comunicativo*, aparecen usualmente entremezcladas en las acciones que acontecen entre las personas y éstas y su mundo exterior.

El pensador mencionado se manifiesta de forma clara sobre el significado del actuar instrumental estratégico y el comunicativo diciendo:

Las declaraciones sobre el ámbito fenomenológico de cosas y sucesos (o sobre estructuras profundas que se manifiestan en cosas o acontecimientos), solamente se pueden traducir en orientaciones para un actuar racional causal (tecnologías y estrategias), y las declaraciones sobre el ámbito fenomenológico de personas y locuciones (o sobre estructuras profundas de sistemas sociales) en orientaciones para un actuar comunicativo (en saber práctico) (HABERMAS, J. 1975, p. 399-400)².

¹ Ver RADL PHILIPP, R. La educación como interacción simbólica, en: **Revista de Educación**, n. 145, p. 7-15, 1991 y también RADL PHILIPP, R. Teoría hermenéutico-crítica frankfurtiana, interés epistemológico emancipativo y prácticas de Pedagogía Crítica, en: **Revista Binacional Brasil Argentina Diálogo entre as Ciências**, vol. 3, no. 2, dezembro, 2014, p. 146-174.

² HABERMAS, J. (1975). **Erkenntnis und Interesse**. Frankfurt: Suhrkamp. pp. 399-400.



Con estas palabras, Habermas (1975) sugiere que las acciones sociales, esto es, las interacciones sociales, corresponden tendencialmente a acciones comunicativas. En otros términos, para la esfera de las actuaciones sociales, es decir el actuar intersubjetivo entre personas como sujetos, postula el actuar social como un actuar comunicativo³.

Para este teórico el acto comunicativo es este tipo de acción en la cual los sujetos se centran en la coordinación de la acción:

Por otro lado hablo de acciones comunicativas, cuando los planes de la acción de los actores implicados no están coordinados mediante cálculos egoístas de éxitos, pero a través de actos de entendimiento. En el acto comunicativo, los participantes no están principalmente orientados hacia el propio éxito; persiguen sus fines individuales bajo la condición de que pueden coordinar sus planes de acción basados en definiciones comunes de la situación. En este sentido, negociar las definiciones de la situación es una parte importante de los esfuerzos interpretativos necesarios para el actuar comunicativo (HABERMAS 1981, p. 385, volumen 1).

Con estas palabras Habermas (1981) sugiere que las acciones sociales, esto es, las interacciones sociales, corresponden tendencialmente a acciones comunicativas, esto es, para la esfera de las actuaciones sociales, es decir el actuar intersubjetivo entre personas como sujetos, postula el actuar social como un actuar comunicativo. Mientras que el fin de las acciones estratégico instrumentales son racionales hacia un fin, pretenden el dominio de un campo de acción o de los objetos de acción, el fin de las acciones comunicativas reside en los sujetos mismos, en su autorrealización y en el propio acto comunicativo. El sujeto pretende mediante la argumentación ser entendido, comprender y resolver cuestiones prácticas de la vida.

4 EDUCACIÓN E INTERACCIONES COMUNICATIVAS SIMBÓLICAMENTE MEDIADAS

Como ya hemos defendido en otros contextos, en múltiples publicaciones nuestras, las acciones educativas corresponden a interacciones, a este tipo de acciones comunicativas en los cuales construimos interactivamente los propios contenidos de estas acciones, no se persigue el dominio de los demás, ni de los educandos, sino el proceso educativo se conceptualiza así como proceso que incide en el desarrollo y en la autorrealización de los sujetos involucrados en la

³ Véase la argumentación teórica detallada del autor sobre la concepción del actuar comunicativo: HABERMAS, J. (1981). **Theorie des kommunikativen Handelns**. Frankfurt: Suhrkamp. Tomos 1 y 2. (particularmente tomo 1). En castellano: (1984) **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus.

interacción educativa que es concebida además en términos de acciones bidireccionales y con intenciones recíprocas.

Desde el punto de vista microestructural el quehacer educativo se caracteriza por ser un actuar comunicativo que tiene su razón de ser en los mismos miembros, ya que en realidad no busca un *dominio técnico* de su campo de acción o de alumnas y alumnos, ni pretende “manipular” los “objetos” de acción, sino que lo que anhela es llegar a un acuerdo sobre significados y objetivos de la acción. Sin embargo, esto no es óbice para que en las situaciones educativas tenga también lugar un actuar racional causal-instrumental (“strategisches-zweckrationales Handeln”), hecho que acontece incluso a menudo.

Existe otro punto clave en lo referente a nuestro tema que hace especial hincapié en la importancia de sistemas simbólicos que nos permiten nuestras acciones comunes con los demás. Aquí nos referimos principalmente a sistemas simbólicos significantes, en palabras de George Herbert Mead (1972), *gestos significantes* que permiten a la vez la transmisión de significados sociales generales y de significados muy particulares que se generan en las interacciones que sirven para su transmisión. Para Mead (1972) el “gesto simple” nos sirve para la coordinación de actos sencillos vinculados a la dinámica de las situaciones, a situaciones concretas, mientras que el “símbolo significativo” nos permite la coordinación de acciones complejas y mantener identidad.⁴ El lenguaje común es el sistema de símbolos significantes más relevante. El autor que constituye el centro de nuestras reflexiones aquí dice literalmente al respecto:

La importancia del gesto vocal reside, pues, en este hecho de que el individuo puede oír lo que dice y de que, al oír lo que dice, tiende a reaccionar como reacciona la otra persona... De tal manera uno encuentra en sí mismo la misma tendencia que se pide al otro individuo que realice... (MEAD, 1972, p. 108-109).

Mead (1972) alude al hecho de que solo el gesto o vocal significativo nos permite una comunicación con los demás precisamente por contar con el mismo significado para todos los sujetos involucrados en una acción, de otra forma no sería posible una comunicación, una transmisión de significados y, en efecto, la realización de acciones sociales, que son interacciones y como tales, siempre *acciones simbólicamente mediadas*.

Un símbolo tiende a provocar en el individuo un grupo de reacciones tales como despierta en el otro, pero algo más está involucrado en el hecho de que sea el símbolo significativo: esta reacción dentro de uno mismo a palabras como “silla” o “perro” constituye, para el individuo, tanto un estímulo como una reacción....Se

⁴ Vid. las ideas de G. H. Mead en MEAD, G. H. **Espíritu, persona y sociedad**. Buenos Aires: Paidós, 1972. p. 107 y ss.



convierte en un estímulo para una etapa posterior de la acción que ocurrirá desde el punto de vista de esta reacción especial (MEAD, 1972, p. 110 y 111).

Es decir, la interacción simbólicamente mediada posibilita la continuación de acciones por permitir la anticipación de los actos comunicativos posteriores a los sujetos involucrados. Y más allá de la construcción, interpretación y reconstrucción de significados generales, es la dinámica comunicativa la que apunta a la relevancia de los aspectos particulares, de los aspectos personales de la identidad de las personas en las situaciones interactivas, que son sustanciales desde una óptica de actuar en roles y de la identidad, que es ante todo una identidad de género, sexuada. Paul Watzlawick (1983) ha bautizado a este fenómeno como “*aspecto de relación*” que se diferencia del “*aspecto de contenido*”⁵, aspectos que contienen a la vez todos los actos de la comunicación humana, siempre y cuando se trate, en definitiva, de interacciones simbólicamente mediadas y no de “comunicaciones unidireccionales”. Y es el *aspecto de relación* que induciendo a una meta-comunicación requiere un actuar reflexivo por parte del sujeto en torno a sus elementos identitarios, una cuestión fundamental con vistas a un esbozo flexible de las identidades de género.

Los dos aspectos referidos, eso es, el *aspecto de contenido* y el *aspecto de relación* de la comunicación, tienen una gran importancia para el proceso del desarrollo de la personalidad humana desde una óptica sociológica. Como la interacción simbólicamente mediada permite a la vez la transmisión y construcción de significados generales y particulares ésta se convierte en el medio fundamental para el proceso de la constitución reflexiva y social de la personalidad humana, ideas a las que han aludido autores tan diversos como Jean Piaget, Lew Wygotsky, Johann Gottlieb Fichte, George Herbert Mead, Thomas Luckmann, Jürgen Habermas y Paul Watzlawick. Enlazando con sus aportaciones, refiriéndonos a las condiciones socializadoras y volviendo al núcleo central de nuestra argumentación, las interacciones simbólicamente mediadas son las que facilitando a la vez el intercambio de ideas generales y muy particulares exigen que todos los implicados en la interacción educativa participen activamente en la elaboración y transmisión de contenidos. Insistimos en que no se trata de una simple posibilidad, sino que en realidad es una exigencia estructural de la comunicación el que los sujetos participen de modo activo en la elaboración y transmisión de los propios contenidos. Una simple “reproducción mecánica” de éstos por parte de educandas y educandos no deja efectos reales en la misma interacción educativa y en la identidad de las personas.

En el contexto de las interacciones simbólicamente mediadas, el sujeto mantiene y construye de forma ininterrumpida su identidad, en terminología de George Herbert Mead (1972) su “Self”.

⁵ Refiriéndose al mismo hecho, Habermas emplea los vocablos “*aspectos proposicionales*” y “*aspectos performativos*” respectivamente, Véase: HABERMAS (1975; 1981).

Hace un esfuerzo para presentarse, por una parte, en su identidad social, que atañe a su posición social-estructural, corresponde a las expectativas sociales, el sujeto actúa como si “fuese igual” que todos los que ocupan su misma posición social, pero en este mismo acto, ya se distancia de esta faceta social al esbozar su visión específica, su identidad personal, para introducir todo aquello que le diferencia de los demás, ante todo en su vertiente biográfica. El acto final de su presentación de identidad, identidad del Yo, corresponde a un acto creativo en el cual esboza su identidad en relación con cada situación comunicativa de nuevo teniendo en cuenta asimismo las identidades de los demás sujetos presentes en la interacción. Mead (1972) habla en este contexto del I y del Me.

Las acciones educativas son conceptualizables, por tanto, como interacciones simbólicamente mediadas. En éstas el sujeto reconstruye activamente los contenidos que en el caso de las identidades de género son contenidos identitarios. Teniendo en cuenta nuestra argumentación acerca del carácter de las acciones educativas como comunicativas, parece lógico pensar que las mismas condiciones estructurales de la propia acción educativa pueden ser o bien más favorables, o menos favorables a este clima comunicativo, puede ofrecer a educandas y educandos un grado más restrictivo o más abierto para el esbozo de sus identidades, concretamente de género.

5 ROLES DE GÉNERO Y EDUCACIÓN

Aun cuando los roles de género son constructos transversales, están presentes en todos los roles sociales de forma transversal, tienen como referencia a una posición estructural y social específica que indica unas pautas de comportamiento y la existencia de expectativas, lo mismo que acontece en relación con todos los demás roles sociales. Así han de ser entendidos como constructos de roles en los mismos términos conceptuales como los demás roles sociales.

Desde la óptica interaccionista se comprende el actuar en roles como un proceso que requiere una distancia hacia los roles, la capacidad de aguantar ambigüedades, la tolerancia de frustración, competencia comunicativa y empatía, capacidades que a su vez se adquieren de forma activa por parte de los sujetos en las mismas interacciones sociales, o bien, en las interacciones educativas y a lo largo de la socialización humana.

Así describe George Herbert Mead (1972), el aprendizaje infantil de las distintas funciones y roles sociales en términos de una reconstrucción activa de los contenidos, conductas y hábitos. Mead explica como en los muy variados juegos de roles de la niña y del niño pequeños tiene lugar la asunción activa de los roles sociales (MEAD, 1972). A lo largo del juego de roles, los niños asumen los papeles de sus “*otros específicos*”, (BERGER Y LUCKMANN, 1999, p. 666), es decir,



de su madre y padre, de forma activa modificando, reelaborando y adaptando los mismos contenidos de roles a sus necesidades situacionales concretas. Esta experiencia con los “*otros específicos*” se generaliza poco a poco adoptando la forma de “*otros generalizados*”, eso es, de los roles sociales de madres, padres, mujeres, hombres, etc. Integrando la experiencia en esta constelación básica de los juegos de roles infantiles, se incorporan paulatinamente más roles sociales.

En este sentido, entiende la teoría del interaccionismo simbólico el aprendizaje de los roles como un proceso de reconstrucción activa que precisa, a su vez, de una distancia de roles y de esbozos propios de estos en el proceso de la asimilación de los roles. No es una simple imitación y reproducción de contenidos, según advierte Mead una y otra vez. Esta perspectiva es ciertamente importante para la problemática de los roles de género. Asimilando los presupuestos de una reconstrucción activa de los roles sociales a los roles de género en cuanto que experiencias primarias perfilamos una conceptualización de educación y socialización que entiende este proceso en términos interactivos, y, por tanto, como un espacio en el cual se definen, redefinen y reconceptualizan constantemente los roles de género. Se refuerzan las asignaciones normativas de los mismos en un sentido tradicional estructural, pero al mismo tiempo se producen modificaciones en los contenidos de género, eso sí, bajo unas circunstancias determinadas. El grado de apertura comunicativa para permitir interpretaciones flexibles y abiertas tiene desde esta óptica especial relevancia, de éste dependen las posibilidades de la distancia de roles y la capacidad de esbozar abierta y flexiblemente los roles de género en su faceta transversal, si cabe.

6 CONCLUSIONES

En los párrafos anteriores hemos argumentado una visión simbólico interaccionista de las acciones sociales conceptualizando a la educación como un hecho interactivo que influye de forma decisiva en el desarrollo de las identidades de género. La dinámica comunicativa que caracteriza el actuar educativo apunta a un significado fundamental para el desarrollo de unas nuevas identidades de género. Una explicación interactivo-comunicativa de la educación humana con vistas a los procesos que configuran las identidades de género femenino y masculino indica que del grado de apertura comunicativa de las experiencias educativas dependen las posibilidades de los sujetos de mantener una distancia de roles y sus posibilidades de esbozar sus contenidos de género de manera reflexiva. De ninguna manera se trata solo de actos performativos y voluntaristas de los sujetos.

Partiendo de unas aseveraciones sobre el debate actual acerca del género como un mero constructo social unilateralmente impuesto, destacamos especialmente el significado de la experiencia social y educativa para con unos constructos identitarios de géneros abiertos y flexibles, pero que a su vez dependen de la experiencia educativa y socializadora de la propia persona. Una visión teórico- interaccionista y comunicativa de la educación y socialización humana en lo referente a unas nuevas identidades de género otorga también a los sujetos en tanto que elementos activos del proceso (RADL PHILIPP, 1988, 1991, 1998a, 1998b) el protagonismo en este proceso de construcción de las identidades de género, pero aduce al mismo tiempo que este proceso no es una cuestión individual voluntarista ya que los significados de los roles de género se construyen de forma intersubjetiva. En efecto, los significados de los roles y de las identidades de género son generados en las mismas interacciones con los demás y dependen de las condiciones comunicativas de las acciones educativas concretas.

BIBLIOGRAFÍA

- BERGER, PETER; LUCKMANN, THOMAS. Socialización Primaria, en: FERNANDEZ ENGUITA, MARIANO (Coord.). **Sociología de la Educación**, Barcelona, Ariel, 1972
- BUTLER, JUDITH. **El Género en Disputa. El feminismo y la subversión de la identidad**. Barcelona: Paidós, 2007.
- BUTLER, JUDITH. **Cuerpos que importan. Sobre los límites discursivos del “sexo”**. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- BUTLER, JUDITH. Problemas de los géneros, teoría feminista y discurso psicoanalítico, en: NICHOLSON, Linda (com.): **Feminismo/postmodernismo**, Buenos Aires, Feminaria, 1992.
- BUTLER, JUDITH. **Gender Trouble**, New York, Routledge, 1990
- CHODOROW, NANCY. **El ejercicio de la maternidad**. Psicoanálisis y sociología de la maternidad en la crianza de los hijos, Barcelona, Gedisa, 1984.
- COLEMAN, JOHN. **Formulations of Social Theory**, Cambridge, Harvard University Press, 1989.
- FRASER, NANCY. Redistribución y Reconocimiento: Hacia una visión integrada de justicia de género. In: RADL-PHILIPP, R. (Org.). **Mujeres e Institución Universitaria en Occidente**, 1996.
- FRIEDMAN, JAMES W. (1991). **Teoría de juegos con aplicaciones a la economía**. Madrid, Editorial Alianza Universidad, 1991.
- GILLIGAN, CAROL. **In a different voice**. Cambridge-Harvard: University Press, 1982.
- GILLIGAN, CAROL. **La Moral y la Teoría. Psicología del Desarrollo Femenino**, México, FCF, 1985.



GOFFMAN, ERVING. **Estigma**. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.

HABERMAS, JÜRGEN. **Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz**. Frankfurt: Universität Frankfurt, 1975.

_____. **Erkenntnis und Interesse**. Frankfurt: Suhrkamp, 1975.

_____. **Theorie des kommunikativen Handelns**. Frankfurt: Suhrkamp. Tomos 1 y 2, 1981. En castellano: **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1984.

IZQUIERDO, M^a J. El proceso de constitución de la identidad de género en función del sexo. In: RADL-PHILIPP, R.; GARCIA-NEGRO, M^a. C. **A Muller e a sua imaxe**. Santiago de Compostela: USC, 1993.

_____. **El Malestar en la Igualdad**. Madrid: Cátedra, 1998.

KOYAMA, EMI. The transfeminist manifesto. En: **Catching a wave: Reclaiming feminism for the 21st century**, 244-259. Northeastern, University Press, 2003.

KRAPPMANN, LOTHAR. **Soziologische Dimensionen der Identität**. Stuttgart: Klett, 1972.

LYNN, DAVID. **Parental and Sex Role identification**, Berkley, Mc Cutchan, 1969.

MEAD, GORGE HERBERT. **Espíritu, persona y sociedad**. Buenos Aires: Paidós, 1972.

MÉRIDA JIMENEZ, RAFAEL. **Sexualidades Transgresoras. Una ontología de estudios queer**, Barcelona, Icaria, 2002.

NASH, JOHN F. Equilibrium points in n-person games. **Proceedings of the National Academy of the USA**, 36(1), p. 48-49, 1950.

PLANT, SADIE. **Ceros más os: mujeres digitales más la nueva tecnocultura**, Barcelona, Destino, 1997

PRECIADO, BEATRIZ. **Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual**. Madrid: Opera Prima, 2002.

RADL PHILIPP, R. La familia como instancia socializadora según un enfoque interactivo-comunicativo. **Revista Internacional de Sociología**, v. 2, p. 299-314. 1988.

_____. La educación como interacción simbólica. **Revista de Ciencias de la Educación**, n. 145, p. 7-15. 1991.

_____. La nueva definición del rol femenino. In: RADL-PHILIPP, R.; GARCIA-NEGRO, M^a. C. (Org.). **A Muller e a sua imaxe**. Santiago de Compostela: USC, 1993.

_____. Los Procesos de la Constitución Social de las identidades de Género en el contexto de la socialización humana: Bases para un modelo teórico-interaccionista. En: RADL-PHILIPP, R. (Org.). **Mujeres e institución universitaria en occidente**. Santiago de Compostela: USC, 1996.

_____. Las condiciones socioestructurales del proceso educativo. Hacia una perspectiva crítico-interaccionista. **Revista de Ciencias de la Educación**, n. 175, p. 347-66. 1998a.

_____. La Teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: Un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas, **Papers**, n. 56, p. 117-34. 1998b.

_____. **Cuestiones Actuales de Sociología del Género**. Madrid: CIS, Madrid, 2001a.

_____. Acerca del estatus epistemológico-crítico de las investigaciones de género. In: RADLPHILIPP, R. (Org.) **Cuestiones Actuales de Sociología del Género**. Madrid: CIS, Madrid, 2001b.

_____. Socialización y Educación en función del Género en las sociedades modernas. In: TOBIOSOLER, C. (Org.) **Una nueva Sociedad a partes iguales**. Madrid: Comunidad de Madrid, Madrid, 2003. p. 189-207.

_____. **Investigaciones Actuales de las mujeres y del Género**. Santiago de Compostela: USC, 2010a.

_____. Derechos Humanos y Género. **Cadernos CEDES**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 81, p. 135-56 Maio/Agosto. 2010b.

_____. Identidades de género, medios y nuevos medios tecnológicos de la comunicación” In: GARCÍA-MARÍN, J. (Org.) **Postmodernidade e novas redes sociais**. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da USC, p. 21-34, 2012.

_____. Teoría hermenéutico-crítica frankfurtiana, interés epistemológico emancipativo y prácticas de Pedagogía Crítica. En: **Revista Binacional Brasil Argentina Diálogo entre as Ciências**, vol. 3, n. 2, dezembro 2014, p. 146-174.

SUBIRATS, MARINA; TOME, AMPARO. **Balones Fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación**, Barcelona, Ed. Octaedro, 2007.

WAJCMAN, JUDY. **El tecnofeminismo**, Ediciones Cátedra, Madrid, 2004.

WALTZLAWICK, P. *et al.* **Teoría de la comunicación humana**. Barcelona: Herder, 1983.

WEBER, MAX. **Economía y Sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva**. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

Recebido em 21 de novembro de 2017

Aprovado em 04 de janeiro de 2018

