

Nancy Elizabeth Molina Rodríguez
 Sergio Alberto López Molina
 Antar Martínez-Guzmán
 Karla Y. Covarrubias Cuéllar

molinan@ucol.mx

Universidad de Colima. México

LA ILUSIÓN DE AUTONOMÍA: VIOLENCIA SIMBÓLICA HACIA LAS DOCENTES EN EL ESPACIO UNIVERSITARIO

Resumen: *El presente estudio explora la violencia simbólica de género hacia las mujeres docentes trabajadoras en contexto universitario. Se utilizó la técnica de los grupos de discusión para producir los discursos de estudiantes y profesoras/es de una universidad pública mexicana, analizados temáticamente a través de las herramientas teóricas desarrolladas por Pierre Bourdieu en torno a los conceptos de dominación masculina y violencia simbólica. Se muestran las formas en que las universitarias son construidas con diferentes prácticas discursivas y simbólicas, identificando tres rasgos vinculados con la maternidad, la volubilidad y la sexualización. Los discursos dan una concepción de las docentes como “objetos disponibles” y susceptibles a los abusos laborales. Así, se refuerza la relación asimétrica de poder entre los géneros y contribuye al mantenimiento de la violencia simbólica hacia las mujeres en el espacio universitario. Asimismo, dejan ver procesos de reconocimiento y posicionamiento crítico por parte de las mujeres ante las relaciones dominantes.*

Palabras clave: *violencia simbólica, dominación masculina, género, educación y universidad.*

The illusion of autonomy: symbolic violence towards female teachers in the university context

Abstract: *This paper explores the ways in which the symbolic gender violence is exercised towards female teachers working in the university context. The study used the discussion groups' technique to elicit the experiences of students and teachers at a Mexican public university. The discourses obtained by using this method are thematically analyzed through the theoretical tools developed by Pierre Bourdieu around the concepts of male domination and symbolic violence. Findings show specific ways in which female university professors are constructed through different discursive and symbolic practices, identifying three significant features related to motherhood, volubility and sexualization. Discourses also show a conception of female professors as “available objects” and therefore more susceptible to labor abuse. In this way, the analyzed discourses reinforce the asymmetrical power relationship between genders and contribute to the continuation of symbolic violence towards women in the university context. Furthermore, discourses reveal some processes of recognition and critical positioning of women towards dominant power relations.*

Keywords: *symbolic violence, masculine domination, gender, education, university.*



Introducción

La relación entre género y educación es compleja y plena de aristas diversas. La educación formal es un espacio donde con frecuencia se reproducen estereotipos de género y relaciones asimétricas de poder y, simultáneamente, representa una herramienta poderosa para cuestionar y transformar estas asimetrías. En el contexto de esta relación ambivalente, el presente artículo se deriva de un proyecto de investigación cuyo objetivo es conocer las prácticas discursivas de discriminación y violencia simbólica de género presentes en el espacio educativo universitario. De manera particular, se centra en el análisis y la discusión de las formas de violencia simbólica discursiva que afecta a las mujeres docentes en el ámbito universitario de la educación superior.

El estudio se fundamenta en dos ideas centrales. En primer lugar, se entiende el género como un amplio dispositivo de regulación de relaciones y de organización de escenarios sociales que se expresa en múltiples posiciones subjetivas (De Lauretis, 1989; Lorber y Farrell, 1991; Butler, 2001). En segundo lugar, se parte de la idea de que el lenguaje y las prácticas discursivas no son meras formas de representación o descripción, sino elementos activos y determinantes en la constitución de escenarios sociales y, por tanto, piezas centrales en las relaciones de poder, discriminación y violencia de género (Gergen, 1999, 2009; Phillips y Hardy, 2002).

En un primer momento, se expone y discute brevemente el marco conceptual que fundamenta el estudio y que orienta la interpretación de los resultados, vinculados con el desarrollo teórico de Bourdieu (1999, 2010) y Bourdieu y Passeron (1981, 1996) en torno a la violencia simbólica y a la dominación masculina. Posteriormente, se presenta el aparato metodológico que consiste en grupos de discusión, seguidos de un análisis temático asistido teóricamente. A continuación, se presentan algunos de los resultados más relevantes en torno a la violencia simbólica de género hacia las mujeres, haciendo especial énfasis en la manera en que las docentes son definidas o construidas en el contexto de las relaciones universitarias e identificando estereotipos y prejuicios implicados en estas definiciones, así como la manera que éstos movilizan formas de naturalización pero también de extrañamiento y cuestionamiento. Finalmente,



se discute la manera en que los discursos explorados contribuyen a mantener y reproducir formas de violencia simbólica contra las mujeres en el contexto estudiado.

Violencia simbólica, educación y género

El sociólogo Pierre Bourdieu (2010) define la violencia simbólica como las formas de violencia no ejercidas directamente mediante la fuerza física, sino a través de la imposición por parte de los sujetos dominantes a los sujetos dominados de una visión del mundo, de roles sociales, categorías cognitivas y estructuras mentales. Se trata de una violencia que opera de manera naturalizada, pues presenta determinadas relaciones de poder como el estado normal de cosas, lo que contribuye a que los sujetos dominados acepten como naturales dichas relaciones.

Asimismo, Bourdieu y Passeron (1996) afirman que esta visión del mundo encuentra formas de reproducción en el sistema escolar, por lo que la escuela como espacio social no necesariamente democratiza, sino que más bien transforma las desigualdades previas en desigualdades naturales. Aunado a ello, el sistema escolar con frecuencia no brinda herramientas de conocimientos, de expresión de saberes técnicos y modos de trabajo –el llamado “capital cultural”–, sino que los exige sin tomar en cuenta el origen social y económico de los/as estudiantes, lo que redundará en el reforzamiento de las diferencias (Bourdieu, 2008).

El fuerte arraigo de un orden social dominado por el sujeto masculino se evidencia en el hecho de que este orden prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no muestra la necesidad de generar estrategias de legitimación. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina que se apoya en la división sexual del trabajo; distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, del tiempo y de sus instrumentos (Bourdieu, 2010:22). En buena medida, esta producción y reproducción del orden simbólico dominante es realizada a través de los conocimientos, las opiniones y, en suma, los discursos tanto formales como informales que circulan en los escenarios sociales (Fernández, 2005; Abril, 2013).

Como han argumentado diferentes investigadores, el

discurso pedagógico de las instituciones educativas está comprometido con la transmisión de modelos hegemónicos de ser varón y ser mujer (Gómez, Díaz, Muntañola, 2006; Marrero, 2009; Marrero y Mallada, 2009; Rodigou, Buriyovic, Domínguez, y Blanes, 2010; Rodigou, Blanes, Buriyovich y Domínguez, 2011). Y es mediante la reiteración de discursos y prácticas sobre sexualidad y género que en la escuela se producen identidades y relaciones de género a partir de la norma patriarcal y heterosexual (Butler, 2002; citado en Villa, 2009). De igual manera, en el discurso científico y en las prácticas educativas tradicionales se sigue privilegiando una única noción de lo científico, caracterizada por una cultura sexista y androcéntrica, un pensamiento dualista, dicotómico y excluyente (Fernández, 2010; citado en Blazquez, Flores y Ríos; 2010).

Uno de los ejes más importantes en la reproducción de las asimetrías de género se encuentra en la división sexual del trabajo (Benería, 1981; Hirata y Kergoat, 2000). Esta división con frecuencia conduce a que los hombres sean encaminados a trabajar en espacios públicos, abiertos y con poder, mientras que las mujeres son orientadas a espacios privados, cerrados y carentes de poder. Dicha división androcéntrica, como toda ideología dominante, se construye con base en dicotomías tales como hombre-mujer, público-privado, fuerte-sensible y razón-emoción, binomios considerados a su vez como rasgos opuestos y mutuamente excluyentes. En función de ello, se estructuran las profesiones y los oficios, siendo las profesiones de mayor valor social las relacionadas con la ciencia y la tecnología.

En los contextos escolares, la violencia simbólica opera a través del “currículo oculto de género”, en el cual se transmite una serie de valoraciones, códigos, normas, ideas, mitos, conceptos, creencias, roles, en fin, de recursos discursivos y simbólicos generizados y sexistas que refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible (Maceira, 2005:196).

Tomando en cuenta las premisas anteriores, se entiende que la violencia simbólica relacionada con el género en los espacios educativos puede operar produciendo discursos acerca de lo que se considera adecuado o inadecuado en un contexto determinado; distinguiendo lo correcto de lo incorrecto, lo no natural de lo extraordinario y lo permitido de lo prohibido. Se trata de discursos que al reiterarse de



diferentes maneras en la cotidianidad escolar y al estar asentados en la autoridad de la escuela y los/as docentes, tienen un efecto performativo, es decir, contribuyen a construir la realidad a la que están haciendo referencia. Asimismo, se trata de discursos que operan no solo en un registro formal (discursos institucionales, protocolos, normas) sino que contienen una presencia importante en los contextos informales de interacción (conversaciones, rumores, chistes y bromas).

Como Lee (citado en Luke, 1999) afirma, los mensajes sexistas en el aula se transmiten de forma disimulada, o se envían o se reciben por debajo del nivel de la conciencia explícita; lo que se comunica a las mujeres no adopta la forma de un significado proposicional y lo que ellas deducen de la situación no es tanto una creencia como un sentimiento de inferioridad o una sensación de insuficiencia. Es una sensación ambigua que afirma y desprecia al mismo tiempo. Con escasas excepciones, la mayoría de las mujeres están sometidas a una poderosa pedagogía disciplinaria que les enseña que son “otras” y que se les prepara para una vida menor.

La educación superior no está exenta de albergar formas de violencia simbólica de género. Esto es así, en principio, porque la universidad fue creada por y para hombres bajo una visión androcéntrica que, como ya se mencionó, reproduce la división sexual del trabajo, dando como resultado el fomento de los estereotipos de género, el sexismo y heterosexismo en el lenguaje, en los materiales educativos y en la organización institucional. Ello provoca que la violencia simbólica se ejerza mediante prácticas educativas, rituales institucionales y formas de convivencia que muchas veces resultan invisibles o pasan desapercibidos, al grado de considerarlas como formas naturales o normales de relación social. Sin embargo, estas formas de poder traen consigo importantes consecuencias -psicológicas, sociales y académicas- para hombres y mujeres que participan de este espacio educativo.

En este contexto, el presente artículo centra su atención en estudiar el lenguaje discriminatorio y las prácticas discursivas que generan violencia de género en los escenarios informales y cotidianos, en el marco de la interacción entre las/los protagonistas del proceso educativo, visibilizando las prácticas que moldean las relaciones de género de manera extraoficial, a través de un “currículo oculto”.

Estudios previos han indagado sobre las modalidades de la participación femenina en la vida institucional de las universidades, así como los indicadores de género en la actividad educativa universitaria (Acuña, 2005). De igual manera, se han estudiado los procesos de construcción identitaria que llevan a cabo estudiantes mujeres en carreras tradicionalmente consideradas como masculinas (Molina, Flores, Ortiz y Reynaga, 2014), así como conductas sexistas imperantes hacia los hombres en carreras consideradas como tradicionalmente femeninas (Molina y Molina; 2014). A estos hallazgos, el presente artículo pretende aportar una perspectiva que haga énfasis en el lenguaje como instrumento de discriminación y exclusión, en las prácticas discursivas que constituyen mecanismos cotidianos de regulación de las relaciones de género, así como en expresiones que pueden generar posiciones reflexivas y desafiantes con respecto a las mismas.

Docentes en discusión

El presente estudio fue de corte cualitativo, con una perspectiva discursiva que entiende al lenguaje no como un mero instrumento de representación del mundo, sino como un instrumento de significación y producción de los escenarios sociales y formas de subjetividad que los habitan. En consecuencia, dicha perspectiva reconoce la importancia del discurso en la constitución de las relaciones de sexo-género.

La técnica utilizada para la producción de datos fue el Grupo de Discusión (GD), de acuerdo con la propuesta de Jesús Ibáñez (2003; 2015). Los grupos de discusión constituyen una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa que ha sido ampliamente utilizada en diferentes campos de investigación de las ciencias sociales y humanas. Consiste en generar, de manera planificada y con un propósito definido, una discusión grupal en torno a un tema de interés.

Esta técnica asume un vínculo importante entre la situación grupal y la macrosituación social a la que pertenecen los participantes (De Lucas y Ortí, 1995). Se conforma por un número limitado de personas, generalmente desconocidas entre sí y con características homogéneas con relación al tema investigado, para mantener una discusión guiada en un clima no directivo (Krueger, 1991; Criado, 1997). La conversación



entre los miembros del grupo de discusión es comprendida como una tarea colaborativa de producción simbólica que está enmarcada socialmente (Sánchez-Pinilla y Dávila, 2008). De esta manera, se asume que las conversaciones ocurridas en el grupo reproducen de alguna manera las visiones culturales y los imaginarios predominantes y compartidos en el contexto social de referencia.

Se realizó un muestreo intencional y estructural tomando en cuenta la adecuación del perfil sociodemográfico de los participantes con respecto al espacio social de referencia en el que se realizó la investigación. El muestreo estructural permitió tomar en cuenta criterios sociales y culturales de selección que definieron a los grupos con los que se trabajaría, incluyendo a quienes (re)producían mediante sus discursos relaciones relevantes en dichos grupos (Serbia, 2007).

En concordancia con el modelo estructural de muestreo, se tomaron en cuenta criterios para elegir las carreras y las áreas de conocimiento de donde provenían las y los participantes. En este sentido, el perfil de género de las carreras y las dependencias universitarias jugó un papel importante para su inclusión en la muestra.

Para realizar un perfil de género de las carreras y áreas de conocimiento, y definir aquellas que se incluirían en esta línea de indagación, se recurrió a tres indicadores y fuentes: 1) Consulta de literatura y estudios previos relacionado con la “generización” de las carreras y las áreas del conocimiento en la educación superior en general y en el contexto colimense en particular; 2) entrevistas a informantes clave (profesores, funcionarios, coordinadores académicos) con respecto a las relaciones de género observadas en distintas áreas de la universidad; y 3) consulta de la matrícula vigente de los programas educativos.

Estos aspectos permitieron tomar en cuenta criterios estructurales de tipo cuantitativo (la cantidad de hombres y mujeres matriculados en los diferentes programas) y criterios cualitativos referentes al plano simbólico y al imaginario social (aquellas áreas de conocimiento y prácticas profesionales asociadas culturalmente a un determinado género).

Siguiendo estos criterios, el estudio se focalizó en carreras y programas con una matrícula *equilibrada* desde el punto de vista del género y asociadas culturalmente a ambos roles de género (que no fueran tradicionalmente masculinizadas o feminizadas), buscando así indagar en

aquellas prácticas discursivas y simbólicas de género en contextos donde la relación y convivencia entre mujeres y hombres es más frecuente y cotidiana.

Atendiendo los lineamientos de la técnica de los grupos de discusión, se siguieron algunos criterios de homogeneidad en la elección de las/los participantes, de forma que se evitara reproducir relaciones asimétricas de poder (por ejemplo las relaciones profesor-estudiante o padre-hijo, director-profesor) que pudieran condicionar o inhibir la producción discursiva de algunos sujetos (Canales & Peinado, 1994). Dos aspectos fungieron como criterios de homogeneidad: 1) Rol en la institución educativa (grupos solamente de estudiantes o solamente de profesoras/es, de manera que la relación jerárquica no condicione el espacio conversacional), y 2) identidad de género (en tanto el tema de conversación gira en torno a las relaciones de género en la universidad, se buscó que los grupos estuvieran conformados solo por hombres o por mujeres buscando condiciones relacionales que pudiesen polarizar el discurso).

De igual manera, se tuvieron en cuenta algunos criterios de heterogeneidad que, según lo sugerido por la literatura, propician la producción de conversación y discurso que no sea totalmente redundante (Ibáñez, 2003). Los criterios de heterogeneidad estuvieron constituidos sobre todo por la diversidad de programas de estudios y campus de procedencia, así como por el grado de estudio y los antecedentes académicos de las/los participantes.

La institución en la que se realizó el estudio es una universidad pública de un estado pequeño en el occidente de México, la cual da cobertura a 46% de la población en edad de estudiar la licenciatura. En 2015 contaba con 12.670 estudiantes de nivel licenciatura de los cuales 52% son hombres y 48% mujeres. Tal y como se puede observar en la siguiente tabla de los programas educativos seleccionados para el estudio:



Programa educativo	Hombres	Mujeres	Total
Administración	178 (49%)	187 (51%)	365
Derecho	192 (40%)	288 (60%)	480
Economía	66 (58%)	48 (42%)	114
Comercio exterior	137 (46%)	159 (54%)	296
Mercadotecnia	119 (55%)	96 (45%)	215
Arquitectura	172 (58%)	123 (42%)	295
Comunicación	68 (43%)	91 (57%)	159
Total	932 (48%)	992 (52%)	1,924

Fuente: Elaboración propia, 2016.

La participación de docentes varones se muestra en la

Profesoras	No. De Participantes	Programas educativos de procedencia
Entrevista a profesora	2	Administración, Derecho, Economía,
Grupo A: Profesoras	7	Comercio exterior, Mercadotecnia,
Total participantes	9	Arquitectura, Comunicación

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Grupo profesores	No. De Participantes	Programas educativos de procedencia
Entrevista a profesor	1	Mercadotecnia Educación Física
Grupo A: Profesores	4	Ingeniería Electromecánica
Total participantes	5	Ingeniería Mecánica y Eléctrica

se veían inmersas. El análisis estuvo orientado desde una perspectiva hermenéutica, donde se integran las categorías centrales sobre violencia simbólica y dominación masculina propuestas por Pierre Bourdieu (1999, 2010), así como por teoría de género afín a dichos planteamientos.

El imaginario sobre la mujer docente



Los discursos analizados permiten identificar diferentes formas en que las mujeres son construidas o representadas simbólicamente en el espacio universitario. Éstos generan específicas definiciones y atribuyen características y roles que contribuyen a definir la posición que ocupan las mujeres en dicho espacio.

En este apartado se muestran algunas de las construcciones simbólicas o *imágenes* sobre las mujeres en el espacio universitario que surgen de los discursos explorados y que se ponen en juego a la hora de configurar las relaciones de género presentes en dicho contexto. El análisis del discurso de profesoras y profesores permite identificar cuatro *imágenes* recurrentes que opera estereotípicamente y que hemos nombrado como: a) docente-madre, b) docente-voluble/irracional y c) docente-objeto.

También, encontramos que estas imágenes, instauradas y reforzadas en la cultura universitaria de manera formal e informal, comparten un conjunto de atributos y roles asignados que pueden sintetizarse en la triada responsable-disponible-abusable, que orienta la manera en que los hombres se relacionan con las mujeres en el espacio universitario.

a) *Docente madre*

Un hallazgo significativo encontrado en los discursos explorados consiste en la permanente representación de las mujeres universitarias como sujetos definidos en buena medida a partir de la idea de maternidad. Hombres y mujeres suelen hablar de las docentes en tanto madres, como elemento definitorio de la feminidad. En este sentido, se asume que las docentes universitarias planean su proyecto de vida dando prioridad a la maternidad más que a las metas profesionales. Es decir, se construye la imagen de la mujer en función de un proyecto de vida que incluye la maternidad como eje articulador, lo que implica además que la responsabilidad del cuidado de los hijos se concibe como propia de la mujer, a la manera de un rol predefinido y natural.

La expectativa de combinar la maternidad con la profesión encuentra obstáculos cuando las mujeres se enfrentan a condiciones organizacionales adversas, tales como el rechazo a negociar horarios para facilitarles las tareas maternas o las relaciones de favoritismo que se dan entre los varones que



ostentan cargos de autoridad institucional con los varones subordinados. De esta manera, el acceso a condiciones favorables para la conciliación maternidad y trabajo queda a merced discrecional de la autoridad en turno. El siguiente testimonio de una profesora ilustra este fenómeno:

Pasaron 17 años para que yo pudiera tener horario corrido, porque soy maestra por horas, y aun con 40 horas, tenía horario mañana y tarde. Y mi hijo el menor tiene 10, 11 años casi, o sea 10 años después. Me la tuve que sortear cuando no se pudo. Jamás fue: “¿A ver quién tiene necesidad como mamá, docente?”. Nunca preguntaron. Era: “Esto es lo que hay si quieres (...)” nunca hubo forma siquiera como de soñar. (Grupo A, Profesoras, 3).

Los discursos también muestran que cuando el ejercicio de la maternidad se ve truncado y obstaculizado por la carrera profesional o las labores docentes, las mujeres refieren sentimientos de culpa. Como se ha mostrado en otros contextos (Ávila, 2004; Molina, 2006), dentro del imaginario social tradicional, la madre es la responsable de la crianza, de la educación, de todo aquello referente a los hijos. De igual manera, a la figura materna se le atribuye un papel predominante a la hora de valorar la educación de los hijos: se tiene la percepción de que “el actuar de los hijos depende de si la mujer ha sido una *buena* o una *mala* madre” (Caldú, 2015:2). La siguiente enunciación ilustra esto:

Yo tenía que estar cumpliendo con mi rol de mamá trabajadora, y con el corazón apachurrado, pensando ¿qué estará sucediendo en este momento con mi hijo? Pero estaba súper bien cuidado, comía y lo atendían mejor que en mi casa, pero ¿cómo le hace uno para cómo... luchar contra ese remordimiento y esa sensación?

Y creces con eso (...) ¿cómo te desprogramas para decir “es que yo puedo hacer esto y además puedo ser mamá?”, ¿y si le pasa algo a mi hijo mientras yo esté trabajando? pues no es mi culpa, es responsabilidad de las circunstancias (Grupo A: profesoras, 5).

Aun cuando los discursos sugieren que para áreas como las ingenierías no habrá posibilidades de cumplir con el rol materno asignado, tampoco en las profesiones consideradas como más viables para ejercer la maternidad y cuidar del hogar existe tal facilidad. Sugieren además que algunas mujeres eligen determinadas carreras con la esperanza de que les permitirán continuar con su rol de madre. Sin embargo, en la mayoría de los casos, resulta una esperanza frustrada, puesto que dichas condiciones y facilidades dependen de la autoridad

directiva en turno y no de la estructura organizacional de la universidad, lo que eventualmente puede llegar a obstaculizar ambos proyectos: el de ser profesionista y el de ser madre.

De esta manera, a pesar de enfrentar condiciones inciertas e indefinidas, las mujeres son consideradas como responsables únicas del buen cumplimiento de ambos proyectos. Esto se muestra en el siguiente fragmento enunciado por una profesora que habla sobre la negociación de sus condiciones de trabajo en función de la maternidad con la autoridad institucional masculina:

Depende de quién esté a cargo, porque es muy a criterio y si el que está a cargo tiene quien controle la situación en casa, ¿qué le apura? él no sabe de esto... (Grupo A, profesoras: 3).

En consecuencia, la doble y triple jornada para las mujeres se acrecienta, lo que tiene implicaciones económicas. Un ejemplo de esta problemática se muestra en el siguiente fragmento:

Las que somos mujeres ya valimos, porque nos toca batallar doble o triple, porque no solamente es preparar clases y demás y cumplir al 100% porque entre ellos además se protegen... (Grupo A: profesora, 1)

El discurso social de mujer-madre está tan arraigado en la matriz simbólica del contexto estudiado que con frecuencia el rol materno es trasladado por algunas mujeres docentes al contexto del aula, donde establecen relaciones materno/filiales con los estudiantes, como muestran las siguientes palabras de una participante:

No nos desprendemos este rol de mamás, entonces, probablemente también nos involucramos con ese rol de la maternidad con los alumnos. Yo tengo claro que no soy la mamá de ellos, pero hay cosas que yo no puedo dejar de actuar, como sin pensar en lo que a mí me gustaría para mi hijo. Si hace bueno decir "¡ah qué bueno que lo estás haciendo!", o actuar como mamá: "no, esto no te va a funcionar en la vida". Yo siento que no debería involucrar ese sentimiento de maternidad (Grupo B: profesoras).

Estos discursos hacen visibles y refuerzan ciertas normas de género que definen la posición de las mujeres en el espacio universitario y la manera en que pueden desarrollar su actividad profesional en el mismo. Se trata de espacios cuya lógica de funcionamiento está articulada desde una perspectiva androcéntrica que no toma en cuenta condiciones



específicas de las mujeres.

Como argumenta Harding (1996), producción científica y la práctica educativa son procesos socioculturales no neutrales respecto del género, pues en su propia estructura y organización acuñan políticas de género tácitas que marginan la posición de las mujeres. Tales prácticas no son neutrales toda vez que perpetúan valores que a su vez afianzan y legitiman el sometimiento de las mujeres a los estereotipos de género (Fernández, 2010; citado en Blázquez, Flores y Ríos; 2010). Aspectos tales como la rigidez de los horarios, la presión social por ejercer el rol materno y la carencia de recursos de apoyo para dicha tarea (como acceso suficiente a centros de cuidado infantil) someten a las docentes universitarias a dilemas éticos y prácticos en torno al cuidado de los hijos y la atención a las demandas laborales.

b) *Docente voluble/irracional*

Otro discurso presente de manera significativa es el que caracteriza a las mujeres como emocionalmente volubles e inestables. Con frecuencia, estos atributos son explicados a través de referencias a características biológicas, sugiriendo que se encuentran enraizadas en una especie de *naturaleza* de la feminidad. La referencia a ciclos menstruales y cambios hormonales, por ejemplo, funciona como un recurso retórico para argumentar que las mujeres son menos aptas para determinadas actividades profesionales vinculadas con habilidades racionales (como matemática) y con trabajo físico. De esta manera, los discursos generan formas de diferenciación que operan excluyendo o marginando a las mujeres universitarias en determinadas áreas de conocimiento. Así, por ejemplo, una docente participante cuenta haber escuchado la siguiente frase cuando se hablaba de un puesto directivo en la universidad: “¡Las mujeres no pueden ocupar ese puesto porque son muy volátiles! (Grupo A: profesoras, 2)”.

Con respecto a la naturalización del atributo de “labilidad emocional” de las mujeres, los siguientes comentarios permiten ilustrar este discurso:

Además si estás enojada o te defiendes [dicen] “es que anda en sus días” “O es bipolar. Es voluble” “No estoy enferma, estoy embarazada” [risa]. (Grupo A: profesoras, 2).

Casi siempre, cuando son hombres, los hombres

rápido nos ponemos de acuerdo, ya quizá sea para no alegar o no discutir, que sea lo que tu opinas y casi siempre los desacuerdos, donde hay varias mujeres suele haber desacuerdos (Grupo A: profesor,1).

De igual manera, los discursos reproducen el aparato simbólico que genera la división asimétrica entre lo masculino (asociado a la razón y la objetividad) y lo femenino (asociado a la emoción y la subjetividad). Así, las docentes son situadas en los espacios periféricos de la actividad científica: la noción tradicional de objetividad presenta a la ciencia como una actividad ajena e inadecuada para las mujeres. Esto puede ejemplificarse con el testimonio de esta participante que cuenta su experiencia como estudiante de un doctorado:

Pero había ciertos maestros que si te decían: “Esta materia de electrofisiología no es para mujeres porque esto es muy complicado, esto es para hombres”. (Grupo A: profesoras, 5).

Por otra parte, también se considera que las mujeres son *irracionales* en un sentido diferente. Los discursos muestran a las mujeres como sujetos con menores capacidades para las operaciones lógico-matemáticas y para el pensamiento abstracto. En concordancia con lo planteado por Bourdieu (2008), este discurso se reproduce desde los primeros años de vida escolar, donde por ejemplo los profesores de matemática ejercen un gran poder de constitución sobre la identidad misma de los y las adolescentes, sobre la imagen de sí mismas/os. Esto se refleja en el siguiente fragmento de un participante que comenta con respecto a la dificultad de las mujeres en el aprendizaje de las matemáticas:

Creemos que es el factor de las matemáticas que desde primaria les ha crecido el temor de que no las aprenden bien, o sea, es un temor o miedo a lo desconocido (Grupo A: profesoras, 5).

La estructura social actual de la ciencia es un obstáculo para la expresión de diversos talentos y capacidades que puedan tener las mujeres científicas (Harding, 2006). Al quedar excluidas o marginadas de las actividades asociadas a la razón, las mujeres son consideradas aptas para las manualidades. Las formalidades del orden físico y del orden social imponen e inculcan las disposiciones al excluir a las mujeres de las tareas consideradas más nobles y sofisticadas, asignándolas a tareas inferiores (Bourdieu, 2010). Esta división de labores y roles se hace patente en la manera en que se distribuyen las actividades en el contexto explorado, como muestra el siguiente enunciado de una participante:



En las tareas sí, cuando son cuestiones de redacción y demás buscan a las mujeres. Si se trata de números y demás casos prácticos buscan hombres (Grupo A: profesoras, 2).

La fuerte asociación que los profesores y estudiantes hacen de la imagen de las mujeres con el ámbito doméstico, con los vínculos afectivos, con relaciones de intimidad, con emociones cálidas (ternura, cariño, odio) estaría en contraposición con el mundo del trabajo masculino, donde los vínculos humanos se caracterizarían por un máximo de racionalidad, y con afectos puestos en juego mediante emociones frías (distancia afectiva, indiferencia, neutralidad) (Burin, 1996). Esta asociación puede ejemplificarse con los siguientes testimonios:

Directivos que ya salieron le dijeron a una maestra que si era pedagoga pues que mejor se fuera a cuidar niños, de niñera, a un jardín de niños, para dejar vacante su espacio (Grupo A: profesora, 1).

Los profesores de cierta edad son más intensos. A nosotras nos llegó a decir uno de ellos que dejáramos la facultad y que nos fuéramos a cuidar a nuestros hijos a nuestras casas (Grupo A: profesora, 6).

A pesar de los diversos obstáculos a los que se enfrentan las docentes, son las propias mujeres en su discurso quienes describen la manera en que combinan las tareas modificando los roles tradicionales e instrumentales en el ámbito universitario y familiar. Identifican las tensiones que emergen al intentar compatibilizar los dos tipos de vinculación –de predominio afectivo y racional– dentro del ámbito laboral, lo cual Burin (1996) ha caracterizado como “mujeres transicionales”:

Sí es difícil trabajar en facultades donde la mayoría son profesores hombres, es muy difícil. Tienes que poner tu cara de enojón para que te hagan caso los estudiantes (Grupo A: profesora: 7).

En este sentido es posible advertir que, como señala Harding (2006:48),

...mientras no se considere que el trabajo *emocional* y el trabajo *intelectual* y *manual* de la casa y del cuidado de los hijos constituyen unas actividades humanas deseables para todos los hombres, el trabajo intelectual y manual de la ciencia y de la vida pública no parecerán unas actividades potencialmente deseables para todas las mujeres.

c) *Docente-objeto*



Bourdieu (2010: 86) afirma que la dominación masculina convierte a las mujeres en objetos simbólicos:

...cuyo ser (*esse*) es un ser percibido (*percipiu*), tiene el efecto de colocarlas en un estado permanente de inseguridad corporal, o mejor dicho, de dependencia simbólica. Existen fundamentalmente por y para la mirada de los demás, es decir, en cuanto que objetos acogedores, atractivos, disponibles. Se espera de ellas que sean *femeninas*, es decir, sonrientes, simpáticas, atentas, sumisas, discretas, contenidas por no decir difuminadas.

En esta dependencia simbólica, las mujeres aprenden a estar disponibles a partir de modalidades sexualizadas, maternas y emocionales. A continuación se muestran algunas formas en que, en los discursos explorados, las mujeres son objetivadas:

1. Objeto sexual

El cuerpo de las mujeres ha sido históricamente tasado por sus atributos físicos asociados al deseo sexual y sensual; desde el mito de Eva que propaga la imagen de mujer provocadora del pecado, este discurso se reproduce actualmente en la universidad cuando los hombres menosprecian las capacidades que puedan tener las mujeres en lo académico y se centran en atributos de belleza o carencia de la misma. Este orden simbólico de regulación de género se evidencia en múltiples testimonios. Aquí un ejemplo que da cuenta de ello, enunciado por un participante como una alocución típica de los varones en ciertos contextos: “Pues está muy guapa, pero mejor que no hable ¿no? ¿Qué tan interesante puede ser lo que diga?” (Grupo A: profesora, 5).

Que las mujeres sean percibidas bajo este criterio de belleza provocadora pone en marcha mecanismos de exclusión de la vida escolar como el sucedido a mediados del siglo XIX cuando se *feminizó* la enseñanza, se realizaron esfuerzos importantes por controlar la sexualidad de las profesoras al grado de no permitirles que se casaran y presionar para adoptar una actitud de soltera desexualizada (Miller, 1996; citada en Epstein y Johnson; 2000:145).

El siguiente testimonio de una profesora ilustra la manera en que las relaciones en el contexto universitario pueden obedecer a este orden simbólico de género, llegando a propiciar conductas de acoso:



Había un grupo de alumnos que no me tenían respeto. Pasaba y solían chiflar o hacer algo. Llegué a molestarme, regresarme y decirles que no tenían por qué hacer eso (Grupo A: profesora, 6).

Los discursos muestran que los sujetos varones consideran que se les exime de la responsabilidad de actuar con respeto hacia ellas porque las mujeres son quienes provocan el deseo sexual. Con esto justifican sus actitudes, pues las docentes son consideradas como objetos sexuales que pueden ser poseídos. Para Bourdieu (2010:35) este deseo de posesión “es la mera afirmación de la dominación en estado puro, que no siempre tiene como fin último la posesión sexual”.

2. Objeto responsable, disponible, manipulable y abusable

Los privilegios que otorga un orden de género androcéntrico en el contexto estudiado se pueden observar en diversos aspectos del funcionamiento cotidiano, tales como la diferencia entre mujeres y hombres de las cargas horarias y de trabajo, así como la disposición de acuerdos flexibles para ellos, mientras que, en el caso de las mujeres, la norma instaurada consiste en disponer de su tiempo, tanto de forma remunerada como no remunerada. Aquí un ejemplo narrado por una participante:

Moví las horas independientes y después me ocasionó un problemón con el coordinador, que fue y me reportó. Al final no tomaron en cuenta mi petición y a otros les acomodaron las horas como ellos querían y no son mamás ni tiene que cuidar a sus hijos. (Grupo A: profesora, 8)

Sea cual sea su posición en el espacio social, “las mujeres tienen en común su separación de los hombres por el coeficiente simbólico negativo que, al igual que cualquier otro signo de pertenencia a un grupo estigmatizado, afecta de manera negativa a todo lo que son y lo que hacen” (Bourdieu, 2010:116). Esta relación puede observarse inclusive en la manera en que estudiantes varones pueden tratar a docentes mujeres, como lo muestra el siguiente fragmento narrado por una profesora:

A mí me acaba de suceder algo, yo di una instrucción: “Van a hacer esto, van a hacer el otro”, y por allá escucho “no mame” (...) le dije al *chamaco* que si volvía a hacer otro comentario de ese tipo, pues yo iba tomar otras medidas, porque no era la primera

maestra que él desafiaba (Grupo A: profesora, 8).

En este sentido, Harding (2006:130) argumenta que las restricciones legales y sociales impuestas a la participación de las mujeres en la vida pública hace que sus actividades características parezcan, tanto a los hombres como a las mujeres, simplemente naturales, por tanto, objetos apropiados para las manipulaciones de los hombres. La restricción de las oportunidades de educación formal e informal hace que se considere adecuado obligarlas a tratar con ese mundo en los términos de los hombres.

En el marco de la cultura universitaria, los discursos muestran que tanto los profesores como los estudiantes de carreras masculinizadas suelen valorar a las mujeres como si tuvieran un potencial más bajo para la docencia, y por lo tanto, atribuyen menor valor a los conocimientos que ellas imparten. Esto puede ilustrarse con el siguiente comentario de una profesora:

Trabajar en facultades donde por ser mujer [los estudiantes piensan] “está bien me puedo tomar diez minutos más de tu clase, que al cabo es la de inglés, que al cabo al ser mujer, ni modo que se ponga al tú por tú conmigo”, y cosas así. De hecho, yo he llegado a decirles a los alumnos: “¿es que tengo que tener bigote?” (Grupo A: profesora, 6)

Ante la asociación constante de las mujeres con la maternidad y el cuidado de los otros, parece que la alternativa para permanecer sin conflictos en la universidad es que las mujeres renuncien a la maternidad o al matrimonio para estar *disponibles* para las tareas que se les asignen. El siguiente fragmento narrado por una profesora da cuenta de esta dinámica:

A nosotras, quienes tenemos ya como una trayectoria o nos insertamos como solteras sin compromiso, pues a la hora que te pidieran tenías que estar y no depender de un horario (Grupo A: profesora, 3)

Pero estas renunciaciones no resuelven el problema, pues al no tener estas responsabilidades asignadas socialmente al rol tradicional, las mujeres se convierten también en seres disponibles para el trabajo.

Bajo el espejismo de la responsabilidad según el cual “las mujeres son más responsables y honestas que los hombres”, se establece un supuesto que resulta conveniente para el orden social patriarcal que demanda un sobreesfuerzo en el trabajo de las mujeres; trabajo con frecuencia invisibilizado y



no retribuido adecuadamente. Este fenómeno se muestra en el siguiente testimonio:

En la facultad, yo creo que tienen muy, muy claro que las mujeres están ahí por el alto grado de responsabilidad que tienen. Se les asignan tareas porque son responsables o ya “traes callo”. Está más que probado que las mujeres dan muy buenos resultados y no pueden decir “no” (Grupo A: profesora, 8).

Sí, las mujeres tienen un mayor desempeño, sí, son más comprometidas, los hombres somos más relajados (Grupo A: profesor, 6).

Así pues, la construcción simbólica y discursiva de las mujeres como responsables conduce a una condición de sujeción por partida doble, pues si no cumplen con las expectativas sociales serán señaladas y reprochadas, mientras que si cumplen recibirán una mayor carga de trabajo sin reconocimiento social y económico.

3. Objeto a-político

A pesar de los esfuerzos hechos por las mujeres para destacar en la docencia y lograr mejores niveles de vida laboral, se enfrentan con frecuencia al “techo de cristal”, entendido como:

...una superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres, difícil de traspasar, que les impide seguir avanzando. Su carácter de invisibilidad está dado por el hecho de que no existen leyes ni dispositivos sociales establecidos ni códigos visibles que impongan a las mujeres semejante limitación, sino que está construido sobre la base de otros rasgos que, por su invisibilidad, son difíciles de detectar (Burin, 2008:84).

Al quedar excluidas del universo de los asuntos políticos y sobre todo económicos, las mujeres “han permanecido durante mucho tiempo encerradas en el universo de lo doméstico y en las actividades asociadas a la reproducción biológica, actividades maternas ante todo, que aunque sean aparentemente reconocidas y ritualmente celebradas, solo lo son en la medida en que permanecen subordinadas a las actividades de producción” (Bourdieu, 2010:121).

El diseño de muchos puestos de trabajo sigue siendo androcéntrico (dedicación extrema, largas jornadas de trabajo, largas reuniones) como si fuera este espacio el más privilegiado. También se les asignan el trabajo más devaluado

y se devalúa el trabajo que hacen y su salario (Fernández, 2010; citado en Blázquez, Flores y Ríos; 2010).

De igual manera, como muestra Bourdieu (2010), las mismas disposiciones que inclinan a los hombres a dejar a las mujeres las tareas inferiores y las gestiones molestas, les lleva también a reprocharles su “estrechez de miras” o su “prosaica mezquindad” por no decir a censurarlas si fracasan en las empresas cuya gestión les han dejado, sin que eso signifique paralelamente reconocerles su eventual éxito. Así pues, está excluida del orden simbólico la posibilidad de que las mujeres ocupen determinados cargos o posiciones de poder, como se ilustra en el siguiente fragmento:

A un profesor de la facultad se le hacía imposible que en la universidad, el cambio rectoral quedara en manos de una mujer (Grupo A, profesoras, 6).

Si vemos como un momento de competencia en la estructura (...) estamos en una clara desventaja, no podemos agruparnos; y las mujeres, aunque lo pueden hacer muy fácil, también no llegan a acuerdos (Grupo A: profesor, 6).

Como afirma Bourdieu (2010:82), la definición de un puesto, sobre todo investido de autoridad, incluye toda suerte de capacidades y de aptitudes sexualmente connotadas. Para alcanzar cierta posición, una mujer tendría que poseer no solo lo que explicita la descripción del puesto, también todo un conjunto de propiedades que sus ocupantes añaden por hábito, una estatura física, una voz o unas disposiciones como la agresividad, la seguridad, la “distancia respecto del papel”, la llamada autoridad natural, para la cual los hombres han sido preparados en tanto hombres. Se hace notar, de igual manera, que cuando el éxito de las mujeres tiene lugar en el ámbito profesional, a menudo está acompañado de una percepción de carencia en el ámbito doméstico o personal. Este fenómeno se puede ilustrar con el siguiente fragmento:

Muchas de las mujeres exitosas en su área incursionan ejerciendo el rol masculino. Y están solas porque todavía los hombres no se acostumbran al éxito de ellas (Grupo A, profesora: 4).

Cuando las mujeres alcanzan puestos muy elevados, tienen que *pagar* ese éxito profesional con un *éxito* menor en el orden doméstico y en la economía de los bienes simbólicos. Por el contrario el éxito en la empresa doméstica tiene a menudo en contrapartida una renuncia total o parcial al éxito



profesional (Bourdieu, 2010).

Reflexiones finales

El análisis de los discursos emitidos por profesoras y profesores universitarios permite evidenciar diferentes mecanismos culturales y simbólicos que mantienen formas de desigualdad y violencia hacia las mujeres en el contexto universitario estudiado. Muestra la manera en que las dinámicas cotidianas contribuyen a mantener formas de violencia simbólica de género con respecto a las mujeres docentes universitarias; discursos que son aceptados como normales y naturales y, por lo tanto, con frecuencia escapan al cuestionamiento y la reflexión crítica de muchos actores sociales, especialmente de profesores y estudiantes varones. A grandes rasgos, se puede argumentar que los resultados muestran concordancia con los tres principios de la división sexual del trabajo que propone Bourdieu:

1) Las funciones adecuadas para las mujeres son una prolongación de las funciones domésticas: enseñanza, cuidado, servicio; 2) una mujer no puede tener autoridad sobre unos hombres, más bien estará bajo la autoridad de un hombre toda su vida, y 3) se le confiere al hombre el monopolio de la manipulación de los objetos técnicos y de las máquinas (Bourdieu, 2010:117).

A menudo se considera que la educación es el medio más eficaz para que las mujeres alcancen su autonomía (Subirats, 2010). Sin embargo, las condiciones estructurales que imponen formas de relacionarse con base en estereotipos de género y la transmisión de una cultura androcéntrica hace que la presencia de las mujeres como docentes en la universidad se atraviesa por prácticas que minimizan o invisibilizan sus saberes, y las posicionan en puestos de menor reconocimiento y poder en la escala jerárquica laboral. De manera sistemática, en los discursos se percibe un mecanismo diferenciado de valoración; mientras a ellas se les exige un nivel de excelencia en su desempeño laboral, a sus pares varones se les acepta un nivel mediano o bueno a la hora de evaluar su desempeño.

Por otra parte, el discurso sobre el cumplimiento del “imperativo de la maternidad” predomina como una estrategia para asociar a las mujeres al ámbito del hogar y menoscabar actividades y recursos que permiten ampliar la autonomía. En este sentido, evidencia que operan mecanismos simbólicos

que generan disposiciones corporales que, en relaciones como las de parentesco y atención al hogar, se experimentan como lógicas de responsabilidad o deber; se mezclan o confunden con experiencias como el respeto o el amor (Bourdieu, 1999).

Por otra parte, se observa que la organización del tiempo y del espacio con frecuencia obedece a la lógica androcéntrica. A decir de Bourdieu (1999), estas formas de organización construyen consensos a través de evidencias compartidas enmarcadas en el *sentido común* y en “principios de división subjetivos armonizados” que al generar ciertas percepciones del tiempo y el espacio contribuyen a mantener un determinado ordenamiento social.

De esta manera, las mujeres suelen ser excluidas o se autoexcluyen de la participación en actividades muy complejas o de dirección que conspiran contra el tiempo que, por mandato cultural, deben emplear en la vida doméstica (Fernández, 2010; citado en Blázquez, Flores y Ríos; 2010). Esto se traduce en que con frecuencia se localicen en las actividades operativas de la universidad, con poca visibilidad y con un bajo perfil político, sin acceso a grupos de poder institucionales. A este respecto, Bourdieu (1999) afirma que

Cada agente tiene un conocimiento práctico, corporal, de su posición en el espacio social (...) definido absoluta y, sobre todo, relacionamente, como puesto, y los comportamientos que ha de seguir para mantenerlo (“conservar su puesto”), y mantenerse en él (“quedarse en su lugar”, etcétera). El conocimiento práctico que proporciona este sentido de la posición adopta la forma de la emoción (malestar de quien se siente desplazado, o sensación de bienestar asociada a la convicción de estar en el lugar que corresponde).

Los discursos producidos por las mujeres participantes en los grupos de discusión muestran un continuo dilema en torno a la búsqueda de la autonomía, en el que resulta muy difícil elegir entre el rol docente y el rol materno. No quieren renunciar a ninguno pero dadas las condiciones sociales y laborales les resulta complicado combinar ambos roles. En este sentido, se observa que los mecanismos simbólicos de dominación no se ejercen solamente a través de la conciencia cognitiva, sino además en el *habitus* (esquemas de percepción, evaluación y acción) que definirán la posición práctica de los sujetos con respecto a su entorno social (Bourdieu, 1999).

Vivir en dos ámbitos mutuamente excluyentes conduce a una doble ambivalencia que posibilita un medio de partida y un medio de llegada, combinar continuidad



y cambio, adaptación al rol tradicional y adaptación al rol contemporáneo (Burin 1996). Los mecanismos tanto simbólicos como materiales que predominan en el espacio universitario estudiado generan formas de sujeción y control que encadenan a muchas docentes universitarias a estas condiciones. Diversos discursos referidos, provenientes de profesores y estudiantes varones, así como de profesores, apuntan en esta dirección.

Sin embargo, es importante notar que en muchas ocasiones el discurso de las docentes mujeres muestra en distinta medida malestar, incomodidad e inclusive rechazo ante los discursos dominantes con que se refieren a ella. Si bien la noción de violencia simbólica hace referencia a la complicidad del sujeto dominado y a la sumisión práctica y naturalizada por parte del mismo, es posible observar que aquí se encuentran además formas agenciadas de cuestionamiento crítico respecto de discursos otrora fuertemente institucionalizados. Esto puede entenderse a través de lo que Bourdieu (2010) llama “extrañamiento de la doxa”, el proceso a través del cual el orden simbólico instituido puede paulatinamente perder su halo de naturalidad y normalidad. Así pues, si bien se identifican discursos y recursos simbólicos fuertemente naturalizados, es también posible observar indicios de extrañamiento y sentimientos de malestar con respecto a los mismos. Cabe aquí entonces sugerir, para futuros estudios, la importancia de la agencia de las mujeres y las condiciones de transformación del orden simbólica dominante.

En cualquier caso es importante notar que el discurso de la igualdad de los géneros se diluye en las estadísticas bajo la idea de que han ingresado más mujeres a estudiar y trabajar en las universidades y, por ende, se asume que las desigualdades ahora recaen en rasgos y atributos personales, desapareciendo con ello la responsabilidad institucional de implementar acciones a favor de erradicar la violencia simbólica. Sin embargo, los discursos analizados muestran que estas asimetrías existen en esta universidad y que con mucha frecuencia operan a través de mecanismos informales y cotidianos, a través de presupuestos y comprensiones de lo que se considera natural y normal en un espacio determinado y que, por lo mismo, ejercen formas de violencia que pasan desapercibidas.

Así, los discursos explorados nos alertan sobre la vigente



necesidad de mantener una posición crítica y vigilante en la educación superior con respecto a las relaciones de poder entre los géneros y en especial a aquellas que operan a través de un orden simbólico naturalizado. Por último, el análisis hace patente la necesidad de desarrollar estrategias educativas, tanto institucionales como culturales, que incidan en las diversas subjetividades como en el imaginario social para contribuir en la conceptualización, comprensión, concientización y sensibilización sobre el género no solo como una categoría de análisis, sino como una condición social transversal en la relación entre hombres y mujeres en cualquier cultura, y que hoy en día sigue profundamente anquilosadas en las prácticas cotidianas en contextos universitario.

Bibliografía

- ACOSTA, Alberto (2013). *El Buen Vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.
- ANDRÉ, Géraldine (2015). Anthropologists, ethnographers and children's rights. En W. Vandenhoe, E. Desmet, D. Reynaert y S. Lembrechts (Eds.), *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies* (pp. 112-130). Londres/ Nueva York: Routledge.
- ANDREOTTI, Vanessa (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Basingstoke, Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- ARIÈS, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- ASENSI PÉREZ, Manuel (2013). La subalternidad borrosa. Un poco más de debate en torno de los subalternos. Recuperado el 7 de agosto de 2016, de http://www.macba.cat/PDFs/spivak_manuel_asensi_cas.pdf
- BHABHA, Homi K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- BRISTOL, Laurette (2012). *Plantation Pedagogy: A Postcolonial and Global Perspective*. Nueva York: Peter Lang.
- BURMAN, Erica (1994). Innocents Abroad: Western Fantasies of Childhood and the Iconography of Emergencies. En *Disasters*, 18(3), pp. 238-253.
- BURMAN, Erica (1996). Local, global or globalized: Child development and international education. En *Childhood*, 3(1), pp. 45-66.



- BURMAN, Erica (2012). Deconstructing neoliberal childhood: Towards a feminist antipsychological approach. En *Childhood*, 19(4), pp. 423-438.
- BURR, Rachel (2006). *Vietnam's Children in a Changing World*. Nueva Brunswick/NJ/Londres: Rutgers University Press.
- CANNELLA, Gaile y VIRURU, Radhika (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice*. Nueva York / Londres: Routledge Falmer.
- CASTRO GÓMEZ, Sergio y GROSFOGUEL, Ramon (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- CHAKRABARTY, Dipesh (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- COLOMA, Roland Sintos (2009). *Postcolonial Challenges in Education*. Nueva York: Peter Lang.
- EQUIPO IFEJANT (2015). Colonialidad en los saberes y prácticas antagónicas desde y con los NATs. En *Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, XIX (25).
- DE BEAUVOIR, Simone ([1949] 1998). *El Segundo Sexo*. Madrid: Cátedra.
- DHAWAN, Nikita (2014). *Decolonizing Enlightenment. Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World*. Opladen, Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- DU BOIS, W. E. B. ([1903] 1996). *The Souls of Black Folk*. Nueva York / Londres: Penguin.
- DUSSEL, Enrique (1996). *Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Nueva América.
- DUSSEL, Enrique (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Madrid / México: Plaza y Valdés.
- FANON, Frantz (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- FARSON, Richard (1974). *Birthrights: A Bill of Rights for Children*. Nueva York / Londres: Macmillan & Collier Macmillan.
- FOUCAULT, Michel (2011). *El gobierno de sí y de los otros. Curso del Collège de France (1982-1983)*. Madrid: Akal.
- FREIRE, Paulo ([1968] 2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno de España.
- GARCÍA HIERRO, Pedro (2010). Niñez indígena. Derechos y trabajo infantil. En Organización Internacional del Trabajo (Ed.), *Niñez Indígena en América Latina. Situación y Perspectivas. Compilación de documentos de trabajo para el*

- Encuentro Latinoamericano*, pp. 17-108.
- GILROY, Paul (1993). *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.
- GILROY, Paul (2008). *Después del imperio. Emigración, xenophobia y diversidad cultural*. Barcelona: Tusquets.
- GRAMSCI, Antonio (1980). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires/Madrid: Ediciones Nueva Visión.
- GSTETTNER, Peter (1981). *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*. Reinbek: Rowohlt.
- HALL, Stuart (1996). The West and the Rest: Discourse and Power. En S. Hall, D. Held, D. Hubert y K. Thompson (Eds.), *Modernity* (pp. 184-227). Cambridge/Oxford: Blackwell.
- HOLT, John (1974). *Escape from Childhood: The Needs and Rights of Children*. Nueva York: Dutton.
- HORKHEIMER, Max, y ADORNO, Theodor W. ([1944] 1994). *Dialéctica de la Ilustración: Fragmentos filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta.
- JAMES, Allison, JENKS, Chris y PROUT, Alan (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity.
- JAMES, Allison y PROUT, Alan (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres/Washington DC: Famer.
- JENSEN, Sune Quotrup (2011). Othering, identity formation and agency. En *Qualitative Studies*, 2(2), pp. 63-78.
- KATZ, Cindi (2004). *Growing Up Global: Economic Restructuring and Children's Everyday Lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- LANDER, Ernesto (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- LIEBEL, Manfred (2003). *Infancia y Trabajo. Para una mejor comprensión de los niños y niñas trabajadores de diferentes culturas y continentes*. Lima: IFEJANT.
- LIEBEL, Manfred (2013). *Niñez y Justicia Social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- MEAD, Margaret ([1928] 1990). *Adolescencia y Cultura en Samoa*. Madrid: Paidós Ibérica.
- MELINO, Miguel (2008). *La crítica poscolonial. Descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales*. Buenos Aires: Paidós.



- MENDEL, Gérard (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. París: Payot.
- MENDIETA, Eduardo (2006). Ni orientalismo ni occidentalismo: Edward W. Said y el Latinoamericanismo. En *Tabula Rasa*, Bogotá, 5, pp. 67-83.
- MIGNOLO, Walter (1998). Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. En S. Castro Gómez, y E. Mendieta (Edit.), *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- MIGNOLO, Walter (2006). *Descolonialidad del ser y del saber*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- MIGNOLO, Walter (2007). *La idea de América Latina. La herida decolonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- MIGNOLO, Walter (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la Modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- MIGNOLO, Walter (2011). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- MILANICH, Nara (2013). Latin American childhoods and the concept of modernity. En P.S. Fass (Edit.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*. Abington/Nueva York: Routledge, pp. 491-508.
- MODONESI, Massimo (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. Buenos Aires: CLACSO.
- NACIONES UNIDAS (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Nueva York.
- NIEUWENHUIS, Olga (2013). Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives. En *Childhood*, 20(1), pp. 3-8.
- Organización Internacional del Trabajo-Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (2013). *Informe mundial sobre el trabajo infantil: Vulnerabilidad económica, protección social y lucha contra el trabajo infantil*. Ginebra.
- PARRY, Benita (2004). *Postcolonial Studies: A Materialist Critique*. Londres/Nueva York: Routledge.
- PAYNE, Ruth (2012). Extraordinary survivors or ordinary lives? Embracing everyday agency in social interventions with child-headed households in Zambia. En *Children's Geographies*, 10(4), pp. 399-411.

- PEDRAZA GÓMEZ, Sandra (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. En *Nómadas*, 26, pp. 80-90.
- PROUT, Alan (2005). *The Future of Childhood*. Abingdon: Routledge Falmer.
- PUNCH, Samantha (2001). Negotiating Autonomy: Childhoods in Rural Bolivia. En L. Alanen y B. Myall (Eds.), *Conceptualising Child-Adult Relations*. Londres: Routledge Falmer, pp. 23-36.
- PUNCH, Samantha (2003). Childhoods in the Majority World: Miniature adults or tribal children. En *Sociology*, 37(2), pp. 277-295.
- PUNCH, Samantha (2004). The Impact of Primary Education on School-to-Work Transitions in Rural Bolivia. En *Youth and Society*, 36(2), pp. 163-182.
- PUNCH, Samantha (2007). Negotiating Migrant Identities: Young People in Bolivia and Argentina. En *Children's Geographies*, 5(1-2), pp. 95-112.
- RENGIFO VÁSQUEZ, Grimaldo (2005). *A mí me gusta hacer chacra. Ser Wawa en los Andes*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques ([1762] 1998). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza.
- SAID, Edward W ([1978] 2013). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2008). *Another Knowledge is Possible: Beyond Northern Epistemologies*. Londres / Nueva York: Verso.
- SCHIBOTTO, Giorgi (2015). Saber Colonial, Giro Decolonial e Infancias Múltiples de América Latina. En *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, XIX(25), pp. 51-68.
- SPIVAK, Gayatri C. (1985). The Rani of Sirmur: an essay in reading the archives. En *History and Theory*, 24(3), pp. 247-272.
- SPIVAK, Gayatri C. (1988). Can the Subaltern Speak? En C. Nelson y L. Grossberg (Ed.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, pp. 66-111.
- SPIVAK, Gayatri C. (2010). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una crítica del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- SUÁREZ MORALES, Harvey Danilo (2010). Niñez indígena. Derechos y políticas públicas. En Organización



Internacional del Trabajo (Ed.), *Niñez Indígena en América Latina. Situación y Perspectivas. Compilación de documentos de trabajo para el Encuentro Latinoamericano*. Cartagena de Indias.

WELLS, Karen (2009). *Childhood in a Global Perspective*. Cambridge: Polity.

WELLS, Karen, BURMAN, Erica, MONTGOMERY, Heather y WATSON, Alison (2014). *Children, Youth and Violence in Global Contexts*. Londres: Palgrave Macmillan.

Fecha de recepción: 4 de mayo de 2016
Fecha de aceptación: 26 de julio de 2016



Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional



