

Título de la mesa: Género y Educación

Título del trabajo: “Vicisitudes del saber de la mujer académica en la constitución del capital cultural de sus hijos”

Autores: M. en I. E. Ma de Lourdes Jacobo Albarrán ¹

Mtro. Gabriel Jasús Carpio Ramírez ²

La presente investigación nace del deseo de pensar a la mujer y las estrategias educativas que emplea con sus hijos más allá del acotamiento formal del recinto escolar. Depositar la mirada en las relaciones que las mujeres construyen con sus hijos en medio de la tensión que surge de la demanda social de que cumplan con los roles que les han sido asignados, nos ha llevado pensar las estrategias educativas que ellas emplean como expresiones puntuales de los procesos de reproducción social en el plano de lo simbólico, tal como lo ha propuesto Bordieu en su teoría del *capital cultural*.

Puesta al servicio de la reproducción social la heredabilidad del capital cultural que las madres puedan disponer para sus hijos se ve matizada por una doble condicionalidad; la que proviene de la condición de clase y la que esta definida por el género. Pertenecer a una clase o estrato social y a determinado género va marcando condiciones de posibilidad distintas para acceder a un determinado monto de capital cultural y, derivadamente, condiciona posibilidades de transmisión diferencial.

Así entonces las mujeres se ven posicionadas diferencialmente con relación a las estrategias posibles de heredabilidad de su capital cultural. Clase, género y nivel de escolaridad advienen elementos claves para comprender las finas articulaciones entre género y clase que se juegan en los procesos de reproducción social. Tales fueron los acotamientos más generales de nuestra indagación.

Asumiendo que las estrategias con que las madres enfrentan la educación de sus hijos, para que éstos se apropien de la cultura, se relacionan íntimamente con sus propios saberes y prácticas, incluidas las laborales, en nuestra investigación hemos intentado comprender cómo desde la propia subjetividad de la madre se modulan y cobran un sentido particular los procedimientos pedagógicos que emplean con sus hijos.

Tanto las madres con un excelente nivel cultural y trabajo profesional (docentes y/o investigadoras) en diferentes Instituciones de educación superior, como las que no laboran en el ámbito académico y no poseen una alta preparación académica, se ven enfrentadas a la misma tarea: Heredar a sus vástagos distintos montos y condiciones de capital cultural, i e., crearles el mejor *habitus* cultural posible.

¿Qué significado, desde qué ordenes de inteligibilidad y que tensiones atraviesan las prácticas pedagógicas desde las cuales las madres heredan a sus niños el capital cultural que tienen disponible? He ahí una de las interrogaciones centrales de nuestro estudio. Conocer dos ordenes discursivos diferentes, el de las madres “académicas” y las “no académicas”, nos ha permitido aventurar que el estrato social y el género acentúan y perpetúan una reproducción social inequitativa no

¹ Maestra en Investigación Educativa profesor investigador de la ENEP Iztacala

² Maestro en Metodología de la Ciencia y C.a Dr. en Ciencias Sociales

solo con relación a la clase social sino también con relación al género.

Para el caso de las mujeres que han logrado acceder a la educación superior y han logrado colocarse laboralmente en las universidades cumpliendo funciones de docencia e investigación, tenemos que esto no ha sido una concesión gratuita de los hombres o del sistema, sino que es producto de los profundos cambios sociales que ha conocido el país y el mundo.

El acceso de la mujer a la educación superior y al ejercicio de la docencia es un hecho inédito que asume proporciones diferenciales dependiendo el área de conocimiento dándose en éste una distribución por géneros. Las mujeres, a diferencia de los hombres, eligen con mayor frecuencia carreras relacionadas con las humanidades (ciencias sociales y educación; en segunda instancia, ciencias de la salud y, finalmente, las ciencias duras y las ingenierías). Aguirre, Y. (1990) Morales, I. (1993)

Por su parte, las mujeres que han carecido de las oportunidades y condiciones suficientes para acceder a la educación formal y al empleo en instituciones educativas, se ven sometidas a una triple desventaja: la de género, la de su condición de clase y a la de no poseer mayor capital cultural. Resulta entonces, para estas mujeres, que el círculo de la reproducción social desventajosa es más difícil de romper en tanto que su capital cultural no les permite gran movilidad social. Velazquez (1990)

Algunos teóricos que tratan de explicar estos fenómenos realizan, en principio, una ruptura con las visiones naturalistas que señalan que las mujeres eligen las carreras mencionadas en función de su género, en lugar de ello proponen que el asunto responde a complejos procesos sociales articulados a la distribución y circulación del poder al interior de la familia, a los roles ancestralmente asignados y asumidos por la mujer (como la maternidad) y a las diferencias simbólicas que constituyen un verdadero lenguaje que se acuerpa en el *capital cultural* tal como lo señala Bordieu (1997)

A partir de las consideraciones precedentes es que nuestra investigación intentó analizar algunas diferencias **respecto a las estrategias de transmisión del capital cultural que las mujeres con y sin empleo académico ensayan con sus hijos.**

Para cumplir con ese propósito se trabajó desde un enfoque cualitativo considerando que la metodología basada en indicadores cuantitativos no permite acceder a los finos mecanismos de orden simbólico que se juegan en la transmisión del capital cultural. Por otro lado, nuestra investigación representa un estudio exploratorio basado en una escucha atenta del relato de las madres. Escucha que asume, metodológicamente, la imposibilidad de una construcción *a priori* de las dimensiones significativas del discurso. En este contexto, resultó más conveniente el uso de estrategias cualitativas para capturar e interpretar el relato. En el donde el ejercicio interpretativo nos lleva a proponer un orden de sentido dentro del cual se inscriben las prácticas pedagógicas que emplean las madres. Con este trabajo intentamos contribuir al estudio y comprensión de un espacio de realización y tránsito de la reproducción social que estimamos ha sido poco atendido, nos referimos a los intersticios sociales acotados por las prácticas

educativas asociadas al género. Hoy más que nunca, considerar la naturaleza histórico-social de la educación y sus anclajes de género es una condición necesaria para desentrañar y denunciar los hilos más finos de la perpetuación de las desigualdades que sufre la mujer y reencausar el papel que en este nivel puede jugar la educación.

1. - DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cuando se analiza la situación que enfrentan las mujeres al ser demandadas para que incrementen su participación en la vida productivo-laboral, sea en el campo, la industria o la academia, sin abandonar las funciones que le prescribe su rol reproductivo, se hace evidente la necesidad de investigar cómo es resuelta esta doble exigencia que representa un incremento en la inequidad de la diferenciación social por roles ya que, por un lado, se enfrenta a una esfera laboral en la que dominan los hombres y, por otro, se ve recriminada cuando abandona o descuida la crianza y educación de los hijos.

Adicionalmente resulta interesante pensar cómo este conflicto se ve matizado por el capital cultural de la mujer que en su rol de madre se convierte en reproductora de la cultura en la familia.

En ese sentido Bordieu y Passeron (1979) con su noción de *capital cultural* nos proporcionan algunas herramientas conceptuales a través de las cuales podemos indagar cómo se lleva a cabo la producción y reproducción de la cultura.

Por otro lado, Aún cuando Bordieu desarrolla puntualmente la categoría de capital cultural y su heredabilidad en el nivel social más amplio, consideramos que es pertinente y relevante explorar e indagar cómo ésta se realiza cuando la mujer se ve inmersa en la tensión descrita (conflicto de roles) y más específicamente cuando se atiende a la diferente posesión de capital cultural entre las mismas mujeres.

En este contexto parecería que la mujer en posesión de una educación profesional y dedicada formalmente a la vida académica dentro de las escuelas de enseñanza superior estaría en mejores condiciones, para diseñar y desarrollar prácticas pedagógicas para heredar a sus hijos su capital cultural, que las mujeres que no tienen ni el capital ni el empleo como académicas. Situación que, sin embargo, no ha sido estudiada detenidamente lo que abre el expediente para conocer si en realidad la mujer académica cuenta con un mejor posicionamiento social al respecto e indagar acerca de las estrategias que emplea para heredar a sus hijos su propio capital cultural.

Con base a las consideraciones anteriores estimamos pertinente enunciar nuestro problema de investigación en los siguientes términos:

¿CÓMO ENFRENTAN LAS MADRES CON Y SIN EMPLEO ACADÉMICO EL ROL REPRODUCTIVO CON RELACIÓN A LA TRANSMISIÓN DEL CAPITAL CULTURAL A SUS HIJOS?

Cuando Bordieu desarrolla la noción de capital cultural y propone su heredabilidad a través de distintas prácticas sociales ofrece una explicación de cómo en el plano simbólico acontece la reproducción social.

Si son los resortes de la economía los que garantizan en el plano material la reproducción social, como han propuesto los sociólogos y economistas, es en el plano subjetivo y simbólico que opera una dimensión complementaria de la reproducción que garantiza que la sociedad permanezca como tal por largos periodos. Bordieu, sin embargo, no agota *in extenso* todas las instancias en que acaece la reproducción simbólica de la sociedad. Ha señalado la escuela, la familia y los medios masivos de comunicación como ejemplos de dichos espacios de reproducción.

Por nuestra parte consideramos que las prácticas educativas desarrolladas en el seno familiar no están determinadas únicamente por la pertenencia de clase, aspecto ampliamente desarrollado por Bordieu, sino también por el género de quién más frecuentemente las diseña y las desarrolla, nos referimos a las mujeres. La dimensión *género* es entonces un aspecto de la reproducción social en el plano simbólico que sobreimpuesta a la condición de clase matiza y condiciona de formas distintas las estrategias educativas que se emplean en claustro familiar para heredar el capital cultural.

La consideración del *género* entonces se revela conceptualmente relevante para seguir desentrañando las sutiles vías de la reproducción social en el orden simbólico, lo que justifica su pertinencia como tópico de investigación.

Si las mujeres se encuentran atrapadas en el dilema rol reproductivo – rol productivo, cabe preguntarse ¿en qué momento disponen de tiempo y/o condiciones necesarias y suficientes para apropiarse de determinado capital cultural? A los hombres tradicionalmente solo se les reclama que cumplan con el rol productivo, el reproductivo se les exige a las mujeres, pero ahora también se le demanda cumplan el productivo. ¿En dónde, cuando, señor, las mujeres nos podremos apropiar de la cultura? ¿Si lo hacemos, qué costos emocionales y materiales tiene para nuestros hijos?

Métodos y Procedimientos :

Algunas de las consideraciones por las que se decidió trabajar desde la perspectiva cualitativa son porqué consideramos que en la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento median nociones teóricas e ideológicas y es desde éstas que el investigador se formula preguntas de investigación las cuales no son “ingenuas o asépticas” por el contrario, están claramente impregnadas de una visión teórica, operando una dialéctica que nace en la mirada del sujeto que va a los objetos que puede mirar y regresa transformando al sujeto y su teoría que le señala un campo de visibilidad.

En ese sentido, la mirada del investigador, posicionado en las metodologías cualitativas, es una mirada estructurada estructurante. Manero, R. (1997)

Otro de los aspectos relevantes para elegir esta metodología son los propios objetivos de la investigación los cuales no pretendían hacer ninguna manipulación sobre nuestro objeto sino por el contrario estábamos interesados en escuchar a las personas en su cotidianidad, dispuestos a observar escuchar y a problematizar sobre lo aparente, con tal propósito elegimos la entrevista a profundidad que nos permitió capturar el relato de nuestras entrevistadas precisamente desde aquello que a ellas les pareció más significativo y no se registraron respuestas correctas ni incorrectas sino se reconoció e interpretó la información vertida en este proceso.

Categorías de Análisis:

Nuestra investigación tuvo como soporte teórico; La teoría de la Reproducción Social de Bordieu y Passeron y la perspectiva de género en el contexto de la educación .

Las categorías centrales fueron; Las nociones de *Capital Cultural*, *Habitus*, *Violencia Simbólica* y *subjetividad*.³ Precisamente elegimos la teoría que sobre educación tiene Bordieu por considerar que va más allá de lo aparente abordando la dualidad de la educación como elemento central de la cultura la libertad y la dignidad humana y al mismo tiempo como instrumento de reproducción de la desigualdad social y cultural .

Toda acción pedagógica es para nuestros autores una violencia simbólica porque impone un poder arbitrario y una arbitrariedad cultural que se da través de una relación de comunicación que selecciona ciertos significados dignos de ser reproducidos y paralelamente reproduce la selección de un grupo

El trabajo educativo esta encaminado a inculcar sentidos con una duración permanente o sea un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica.

La educación, es entonces el instrumento fundamental de la continuidad histórica, proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción, mediante la

³ Reconocemos en la génesis de la subjetividad. múltiples elementos constitutivos y convergentes uno de ellos serían los atravesamientos institucionales. Las instituciones portan significaciones que crean y transforman la subjetividad.

Así, tenemos que la subjetividad comporta una dimensión institucional, el sujeto es hablado por la institución y ésta a su vez entraña una dimensión subjetiva, porque son los hombres los que crean las instituciones, el imaginario social apuntaría a esa facultad individual y colectiva de crear nuevas significaciones y por tanto nuevas instituciones.

El sujeto emerge como tal a partir de su inscripción en un orden simbólico en el que la biología de la inmediatez del cuerpo se inscribe en un orden signifiante que lo arranca de lo indecible del orden natural para arribar a una subjetividad , siempre social y ceñida a un momento histórico, que lo aleja del estatuto de objeto para constituirse en sujeto, lo señalaba anteriormente actividad y decir humanos como movimiento no son sino ejecuciones vacías si no se les remite a los universos simbólicos que les otorgan sentido e ilusiones de coherencia.

reproducción del *habitus* que produce practicas acordes a la arbitrariedad cultural. La teoría del *habitus* como principio generador de practicas sociales permite comprender que la durabilidad, la transferibilidad y exhaustividad de un hábito están estrechamente ligadas en la realidad, contribuyendo a producir y a reproducir la integración intelectual y moral del grupo o de la clase.

“El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas, los *habitus* están diferenciados pero también son diferenciantes ” Bordieu P.(1998) p 33.

La apropiación del orden simbólico, portado en el lenguaje, exigida por la escuela y las condiciones sociales para su adquisición comienza en la familia y representa un punto de tensión entre las clases.

Para las clases dominadas la tensión se vuelve crítica debido que la normatividad del uso del lenguaje le viene impuesta por la autoridad de los códigos lingüísticos de la cultura de la clase dominante. Dominación que, en el ámbito de las competencias lingüísticas, encuentra en la escuela el escenario y representa un verdadero capital cultural porque constituye "Un capital lingüístico" del que carecen las clases populares. Al respecto los autores referidos comentan:

La identidad de un grupo descansa en los *habitus* inculcados a través de diversas practicas educativas primeramente en la familia y posteriormente en la escuela. Esta reproducción, su integración intelectual y moral se lleva a cabo sin recurrir a la represión externa y en particular a la coerción física los golpes o la tortura, dado que en ello estriba el éxito educativo, tanto que cuando fracasa entonces si se aplica la represión física, por ejemplo, el internamiento en una cárcel, asilo o psiquiátrico representa la comprobación del fracaso de la interiorización de una norma cultural .

La lengua en esta teoría es más que un instrumento de comunicación porque proporciona además del vocabulario una aptitud para descifrar estructuras de símbolos lógico-matemáticos, estéticos y lingüísticos que dependen en parte de la complejidad de la lengua familiar transmitida. En ese sentido, la deserción escolar irá en aumento a medida que la lengua familiar que dominan los estudiantes se aleja de la lengua representada por la cultura dominante.

Por ello desde la perspectiva de género es palpable como se ha venido reproduciendo la discriminación educativa hacia la mujer incluso desde ella misma, y ahí tenemos las historias, las cifras y las ausencias que nos hablan de ello.

En ese sentido nuestro análisis busca reflexionar acerca de sí esto ha cambiado a partir de que la madre posee un capital cultural universitario además del familiar, el **concepto de estrategia utilizado en nuestro trabajo se refiere a un ajuste de las diversas prácticas educativas que la madre emplea en consonancia con su pareja para arribar a un objeto deseado, estas son comportamientos que reflejan diversos planos su capital cultural, su identidad y su propia subjetividad** . Es decir en la educación de los hijos esta en juego no solamente el diseño de una estrategia pedagógica sino cuestiones como ¿quién es la madre?

¿qué representa en particular ese hijo para ella? ¿cuál es su condición de clase?
¿qué capital cultural posee? Etc.

PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACION:

1. - DISPOSITIVO GENERAL

Considerando que a todo paradigma metodológico le subyace una postura epistémica, decidimos que fué particularmente pertinente elegir una metodología cualitativa porque nuestros marcos teóricos aluden a dimensiones simbólicas y procesuales no aprehensibles por métodos cuantitativos.

2. - CRITERIOS Y CONDICIONES DE INCLUSIÓN

Se formaron dos grupos de madres de familia. El primero estuvo integrado por cinco personas que además de contar con una escolaridad de posgrado trabajan como docentes y/o investigadoras en alguna institución de enseñanza superior del país. Este grupo lo denominamos el de “las académicas”

El segundo grupo se constituyó con mujeres que no trabajan en actividades académicas, adicionalmente la mayoría de ellas no contaban con gran escolaridad y sus ingresos familiares (incluido el del esposo) apenas rebasaba el salario mínimo. Este grupo lo llamamos el de “las no académicas”

Para seleccionar a las mujeres integrantes del grupo de las “académicas” se buscó que cumplieran con los siguientes criterios de selección:

- a) Poseer al menos el nivel educativo de licenciatura.
- b) Tener como actividad laboral principal (durante la crianza de los hijos) la docencia y/o la investigación en algún centro de enseñanza superior de nuestro país.
- c) Tener uno o más hijos.

Para integrar el grupo de las madres “no académicas” se procuró que las entrevistadas contaran con los siguientes requisitos:

- a) Dedicarse principalmente a la crianza de los hijos.
- b) No poseer estudios universitarios.
- c) No trabajar en tareas académicas de nivel superior.

CARACTERÍSTICAS DE LAS MADRES ACADÉMICAS .

Diana: 40 años, casada

Grado: Maestra en Psicología clínica

Nombramiento: Profesor Asociado “A” UNAM

Nº de hijos : Martha de 11 y Guillermo de 7 años

Angelica: 38 años casada

Grado :Cirujano dentista y maestra en Salud pública en la Habana

Nombramiento : Profesor asociado "B" UNAM

Nº de hijos Juan de 11 y Andrés de 9 años

Rosario: 42 años casada por 2ª vez

Grado : Maestra en antropología y C.a Dra en Ciencias sociales

Nombramiento: Profesor Asociado "D" en la UAM-X

Nº de hijos Alberto de 20 y Francisco de 7 años

Margarita 30 años casada

Grado: Maestra en Metodología de la ciencia y C. a Dra. En Economía

Nombramiento: Profesora del IPN

Nº de hijos Citlali de 5 y Xochitl de 2 años

Alicia 52 años casada por 2ª vez

Grado: Maestra en Historia C a Dra en Relaciones Internacionales

Nombramiento Profesor de asignatura y profesor de carrera en la DEGETI y la UNAM

Nº se hijos Luis 26 y Alicia 24 años

CACTERÍSTICAS DE LAS MADRES NO ACADÉMICAS

Bety 38 años casada

Grado: Tecnico

Ocupación : el hogar

Nº de hijos Daniel 14, Bety 12 y Liz de 12 años

Guadalupe 44 años casada

Grado : Primaria terminada

Ocupación: venta de fruta

Nº se hijos Miriam 20, Beatriz 17, Sandra 15, Daniela 12, Fernanda 12 años

Marcela 42 años casada

Grado : Carrera Comercial

Ocupación: el hogar

Hijos . Lili 20, Omar 17, José Luis 7 años

Eliza separada 40 años

Grado : primaria terminada

Ocupación : empleada

Hijos: Javier 16 y Adán 13 años

Susana 42 años, casada

Grado: carrera comercial

Ocupación : trabaja en la cooperativa escolar

Hijos: Laura 23 , Maricela 20, y Jesús 14 años

3. - GUÍA DE LA ENTREVISTA

Se elaboró una guía de entrevista que se dividió en dos secciones; En la primera se recolectaron los datos generales de los miembros de la familia y, en la segunda, se formularon veintiún preguntas- guía para identificar las significaciones y las prácticas educativas en torno a la transmisión del capital cultural de las madres a sus hijos..

Tomando en cuenta la diferencia entre los grupos, con relación a que uno tiene estudios profesionales y el otro no, la guía incluye dos preguntas específicas para el grupo de la académicas y una para el de las no académicas. Para la elaboración y aplicación de dicha entrevista se tomaron en cuenta las consideraciones hechas por Taylor y Bogdan (op. Cit.) así como sus sugerencias para la conducción de la misma.

Para la interpretación de la entrevista se consideraron las experiencias que al respecto reporta Baz, M. (1996) con relación a la elaboración del texto desde el relato. Esta recuperación no fue, sin embargo, lineal ya que también hemos apoyado la interpretación de la información en la propuesta de sociológica de Bordieu.

Encuadre de la Entrevista

Se solicitó la cooperación de las personas seleccionadas por invitación libre y abierta y se estableció un horario y lugar definido por mutuo acuerdo para llevar a cabo las entrevistas.

Se realizaron dos entrevistas con una duración de hora y media aproximadamente cada una. En la primera ocasión se les explicaron los propósitos de la investigación y se les aseguro la confidencialidad y el anonimato

Los relatos solicitados se llevaron a cabo en un clima de respeto, las preguntas guías sirvieron como ejes referenciales ya que no se formularon en idénticos términos pensando precisamente que cada persona responde desde sus propias resonancias y saberes. Para el primer caso, todas nuestras entrevistadas dispusieron de un cubículo y la entrevista se realizó sin interrupciones de ningún tipo. En la mayoría de los casos el cubículo es el espacio personal de la académica en la escuela.

TÉCNICA DE ELABORACIÓN DEL TEXTO DESDE EL RELATO

Para la construcción del texto (interpretación del relato directo) con base al cual habríamos de intentar una comprensión de las practicas de heredabilidad del capital cultural de nuestras entrevistadas, intentamos seguir la propuesta metodológica que a este respecto elabora Baz, M. (1996).

Por principio se parte del hecho de que puede analizarse el discurso no solo mediante instrumentos técnico-cuantitativos, que al margen del dispositivo empleado para su obtención, nos pudieran revelar aspectos empírico-semánticos tales como el número de adjetivos, verbos, sinónimos etc. Que se encuentran “objetivamente” en su discurso o en un segmento del mismo.

Por el contrario, en las aproximaciones cualitativas, se reconoce una intertextualidad del discurso en la que entretejido con el relato se encuentran, “ocultos” al análisis formal del lenguaje, otros discursos que revelan una multiplicidad de sentidos que solo son aprehensibles mediante el ejercicio hermenéutico.

Bajo este supuesto central en la metodología cualitativa, el texto que se elabora a partir del relato de los sujetos no es una “traducción” literal, no es un algoritmo lingüístico, es una construcción que busca recuperar la intertextualidad aludida.

Nuestra autora propone tres “momentos” en la elaboración del texto a partir del relato: a) Captura del relato, b) Elaboración primera c) Elaboración segunda y finalmente elaboración e interrogación del texto

Señalados de manera general los pasos y momentos básicos de la elaboración e interpretación de un texto construido desde una aproximación cualitativa, pasamos ahora a señalar un conjunto de preguntas que sirvieron para elaborar la interpretación final del texto generado a partir del relato de nuestras entrevistadas. Dichas interrogaciones han cumplido la función de servir de criba en donde hemos intentado atrapar los hitos metafóricos y significantes del discurso de las mujeres. Así, la interpretación no supone una captura especular del discurso, sino el tejido de sentidos que transitan intertextualmente en el decir de nuestras entrevistadas. Las preguntas que consideramos para nuestra investigación fueron las siguientes:

- a) ¿Cómo se resuelve el conflicto de roles: priorizando o renunciado a alguno de ellos o, buscando una combinación equilibrada entre ambos?
- b) ¿Cómo ayuda la preparación académica para heredar el capital cultural?
- c) ¿Qué actividades define el género con relación a la transmisión del capital cultural?
- d) ¿Qué diferencias educativas, con relación al género, existen entre los hijos?
- e) ¿Qué elementos consideran importantes para elegir la escuela a la que asisten o asistirán los hijos?
- f) ¿Que otras actividades educativas incorporan a la educación escolarizada?
- g) ¿Que hábitos con relación a la educación promueven?
- h) ¿Cuándo se inicia la educación de los niños?
- i) ¿Cuáles son los valores culturales que proponen transmitir?
- j) ¿Qué modelo de mujer, respecto a la cultura, se propone como valioso?
- k) ¿Qué métodos disciplinarios se prefieren?
- l) ¿Cuál es el posicionamiento con relación a la libertad de decisión de los hijos?
- m) ¿Cuál es la actitud frente al problema vocacional?

n) ¿Cuándo se inicia la educación sexual explícita?

RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

1. -ELABORACIÓN DEL TEXTO DESDE EL RELATO

La elaboración del texto, en los términos descritos en el capítulo anterior, lo presentamos a continuación y, aunque parece que referimos literalmente las entrevistas, en realidad no sucede así. Este texto que da cuenta de las diferentes entrevistas es ya una elaboración interpretativa. Los relatos que presentamos a continuación no son una versión estenográfica de las entrevistas, es el texto construido desde éstas.

Por su condición de género, las mujeres son colocadas en una situación de inequidad con respecto a los hombres aunque ambos comparten la derivada de su condición de clase. Algunos ejemplos: Es mayor el número de mujeres analfabetas; La matriculación femenina en las ciencias físico-matemáticas es menor que en las disciplinas educativo-sociales; Aún cuando se ha incrementado la inscripción de mujeres en los niveles de educación superior, los hombres son mayoría en aquellas carreras cuyo egreso ofrecen mayores expectativas laborales y salariales; Las mujeres son minoría en los doctorados y en los puestos directivos de las academias y universidades. Morales, L.(1993)

Las condiciones diferenciales, en cuanto al acceso a la cultura, en que se encuentran las mujeres tiene relación con los mecanismos de reproducción de la sociedad en su conjunto, en este plano, la cultura, su apropiación y reproducción forman parte de la reproducción social en el plano simbólico. Es el acceso a la educación y la cultura lo que condiciona el capital cultural y el *habitus* simbólico, en consecuencia, su posesión y acrecentamiento son vías de un posible reposicionamiento en la reproducción. De ahí que quienes por su condición de clase y género no disponen de mayor capital cultural difícilmente puedan romper las determinaciones que los condenan a seguir en el lugar de inequidad en que están colocados.

Desde luego no estamos afirmando de ninguna manera que *solo* a través de la movilidad en el plano simbólico se garantiza la movilidad social, sin embargo, aquella puede ser considerada una condición para ésta.

A pesar de la inequidad en la distribución de oportunidades educativas entre los géneros, la educación representa para la mujer la posibilidad de ejercer su derecho a la cultura y al trabajo lo que constituye una vía legítima de hacerse de un capital cultural que le permita no solo reproducir la cultura con sus desigualdades sino también incidir directamente en su transformación.

Es bajo este orden de reflexiones que ubicamos nuestra interrogación básica: ¿cómo enfrentan las madres dedicadas al ejercicio académico y al no académico el rol reproductivo con relación a la transmisión capital cultural a los hijos?

a) Tensión entre roles, saberes de las madres y transmisión del capital cultural.

Examinemos en primer término la tensión entre roles (productivo y reproductivo) en relación a la transmisión del capital cultural y cómo en esta operación se juegan los distintos saberes, formales e informales, de las madres.

En el caso de las académicas entrevistadas tenemos que tienen muy idealizada la maternidad, los aspectos afectivos involucrados en la misma mimetizan la tensión generada entre la demanda familiar de atender a los hijos (rol reproductivo) y la exigencia de cumplir con los términos de su contrato laboral en las universidades donde trabajan (rol productivo). Esta idealización arrincona en la más completa negación el conflicto entre los roles, i. e., las madres no hablan de los problemas que dicho conflicto supone.

Por su lado, las madres no académicas con menor escolaridad e ingresos son capaces de verbalizar desagrado, cansancio y aburrimiento respecto a la maternidad (Susana cuando enseña desde pequeños a sus hijos a planchar y lavar), aún cuando, al igual que las académicas, refieren altos niveles de idealización "soy capaz de vivir de un hombre que me ayude a mantener a mis hijos" nos ha dicho Elisa.

En los casos en que la madre se ve enfrentada, por sus sostenimientos factuales, al conflicto entre los roles que le son demandados, éstas no dudan en priorizan la maternidad por encima de su propio desarrollo profesional e intelectual. En ello no advierten sacrificio afectivo alguno, la renuncia se asume como una opción con apariencia de temporalidad finita, sin embargo, es claro en la mayoría de nuestras entrevistadas que la edad promedio para acceder a los grados (maestría y doctorado) se encuentra alrededor de los cuarenta años.

Las madres no académicas no viven como dilema el cumplimiento de los roles, sino que asumen la legitimidad de su exigencia y cumplimiento, aunque esto suponga la imposibilidad total de trascender los límites del hogar y el subempleo. El dilema surge en la medida en que se cobra conciencia del derecho a la realización intelectual, condición que en el caso de las académicas llega a ser más nítido.

Solo cuando el esposo cuenta con los medios materiales para asumir el sólo el rol productivo O bien cuando el compañero reconoce la importancia del desarrollo profesional las académicas optan por continuar con su formación intelectual, sin embargo, las no académicas que se dedican de lleno a cumplir cabalmente su rol reproductivo su problemática es diversa. De esta forma las académicas establecen las condiciones de posibilidad de acrecentar su capital cultural, herencia futura para sus hijos, de lo que se ven marginadas las no académicas con menores recursos de posibilitar a sus hijos de mayor capital cultural .

Bajo este contexto, el propio trabajo académico puede llegar a deslizarse a los terrenos de la significación de la reproducción, porque los saberes en los que se sustenta la actividad profesional son puestos directamente al servicio de la crianza de los hijos, traducido en prácticas pedagógicas caseras. El saber académico deja de cumplir una función productiva para cumplir una función reproductiva. Se vuelven, implícitamente, maestras de sus propios hijos.

La mayoría de las académicas pueden establecer un cierto equilibrio entre los roles solo cuando sus hijos son mayores y alcanzan grados suficientes de autonomía e independencia para que, veinte años después, miren de nuevo su propio proyecto profesional

b) Género y distribución del capital cultural.

Otro aspecto importante a considerar en las prácticas de distribución y heredabilidad del capital cultural es la mediación del género. Si bien dichas prácticas se encuentran condicionadas y matizadas por la condición de clase de las madres, también lo son por el género de los hijos.

Para las académicas las hijas son recuperadas especularmente, quieren que sean como ellas o mejores aún, sin embargo, son los varones los que cautivan su mirada. se vuelven depositarios de sus propios deseos.

Las académicas y las no académicas con altos ingresos idealizan la cultura volviéndola fuente de identificación para sus hijos generándoles la necesidad de buscar objetos culturales dignos de ser consumidos, venerados y adorados. Sus hijos se constituyen en sujetos atravesados por este deseo materno, especialmente con aquél con el que se ha vinculado fuertemente, les crean un *habitus* cultural. Pero esta distribución del capital cultural no está libre de las contradicciones que surgen en razón de ¿quién es el hijo para la madre? Su: confidente, amigo, problema o favorito. "Mi hijo ha sido mi confidente" declara Alicia.

En las no académicas con menores ingresos la búsqueda y apropiación diferencial del capital cultural es mucho más clara en función del género de los hijos. Así, los niños son apoyados y alentados para que accedan a la mayor escolaridad posible (El caso de Elisa que le procura un instrumento musical a Javier en condiciones económicas adversas), lo que no sucede con las niñas. Para éstas la educación está orientada al mercado matrimonial y laboral feminizado; secretaria, trabajadora social, psicóloga, auxiliar de educadora. Es el caso de Marcela que decide que su hija Lili, estudie una carrera secretarial para que pueda relacionarse con personas importantes y buenos partidos matrimoniales. Lili termina realizando su deseo al casarse con el jefe durante su primer año de trabajo.

c) Concepción educativa y transmisión cultural

Un tercer aspecto que se revela central dentro de las prácticas de heredabilidad del capital cultural tiene que ver con las concepciones que las madres, implícita o tácitamente, suscriben acerca de lo que es la educación y su papel en la formación de los hijos.

Para las madres académicas la educación formal no se restringe a los límites curriculares y físicos del establecimiento escolar, como ocurre con las madres no académicas, por el contrario, encuentran justificado emplear una parte sustancial

de sus ingresos para procurarse otros medios de formación cultural fuera de la escuela.

Para las mujeres con trabajo académico en las universidades resulta muy importante la elección de la escuela a la que asisten o asistirán sus hijos. Buscan una escuela privada (hasta el nivel preprofesional) que ofrezca una formación de excelencia, multilingüe y con horarios más amplios que las escuelas oficiales.

Otra característica que buscan en la escuela es que su filosofía educativa se encuentre en la misma perspectiva que sus propias concepciones educativas e ideológicas: "nosotros buscamos escuelas que sean proyectos colectivo en los que puedan participar los padres" refiere Margarita.

Cuando los niños son pequeños los llevan a la guardería y como segunda opción los dejan bajo el cuidado de un familiar femenino. Esta opción, sin embargo, se revela conflictiva debido al afecto que los hijos desarrollan por las personas que los cuidan.

Por su parte, las madres no académicas llevan a sus hijos a la escuela que les queda más cerca de su domicilio, solo eligen escuelas públicas. Aunque llegan a participar en las representaciones de los padres de familia, no se involucran en los aspectos curriculares de la misma, a pesar de lo cual siempre hacen depositarios a sus hijos del deseo de ser los mejores dentro del grupo o la escuela.

Mientras que las madres no académicas asisten a la escuela que tienen más disponible (en costo y distancia) las académicas buscan cubrir las necesidades de sus hijos, tal es el caso de Diana a quién no le importa costo ni distancia de la escuela con tal de que sus hijos reciban la formación y terapia que requieren.

En el desbordamiento que las académicas hacen de los límites de la instrucción educativa no dudan en llevar a sus hijos a cursos de veranos, inglés, actividades artísticas y deportivas. Adicionalmente promueven su asistencia al teatro, cine y festivales. El otro aspecto de este desbordamiento se expresa en que aún cuando los niños no tengan la edad para asistir a la educación escolarizada sus madres les preparan un nicho cultural y un ambiente constante de situaciones deliberadas de aprendizaje, así, por ejemplo, sus juguetes suelen ser didácticos o de desarrollo de destrezas: "Su primer juguete fue una computadora", nos dice Alicia. Las madres sin mayor escolaridad no piensan en estas actividades, en lugar de ello ponderan más la asistencia a los actos públicos patrocinados por los medios de comunicación. Sin embargo, algunas de ellas acuden a los foros y recintos culturales dependientes de la municipalidad, tales como las "casas de la cultura". Para estas madres basta con llevar a sus niños a la escuela pública y asumen que es suficiente con vigilar su asistencia y cumplimiento de los deberes que ahí les piden, su único "complemento cultural" es el que reciben a través de los programas de televisión.

El papel que las madres asignan a la escuela y la ponderación que hacen de la se traducen en la formación de hábitos particulares, para las académicas resulta fundamental fomentarles la costumbre de leer más de lo que les exige la escuela, la asistencia a eventos culturales y la responsabilidad de cumplir con sus deberes escolares. Para las no académicas estos hábitos están limitados al cumplimiento de las exigencias de la escuela a la que asisten sus hijos y pulcritud en entrega de trabajos

En la participación de las madres en los procesos de formación de sus hijos, es la identidad de la madre la que se juega en el acto educativo. No es solo el niño el que es arrastrado en el proceso de formación, la madre se vive a sí misma interrogada, en los planos simbólico y subjetivo a través de los hijos.

d) Valores y transmisión del capital cultural

En la dinámica de la transmisión del capital cultural existen otros procesos que están en el orden de lo no dicho y que se producen en las significaciones que giran alrededor del lugar que ocupa la madre en la familia, de su derecho a la educación, al trabajo y a la superación personal. Orden simbólico que se opone a las concepciones inequitativas asociadas al género femenino, los hijos e hijas que han crecido en el seno de una familia donde la madre trabaja, estudia y ocupa un lugar de respeto igual que el padre, seguramente serán las generaciones que podrán elaborar una concepción más democrática del ser mujer.

A nuestras entrevistadas académicas su mayor grado de escolaridad e ingreso económico les ha permitido negociar con el esposo un papel más balanceado en las relaciones familiares. No así a nuestras entrevistadas no académicas que llegan a colocarse en la renuncia total: "Guadalupe ha sido una esposa obediente y una madre tolerante, buscando al hijo varón llegó a tener cinco niñas".

Efectivamente, como señalan Bordieu y Passeron (op. Cit) al reproducirse la cultura se reproducen con ella las mismas desigualdades, pero en cada nueva reinterpretación se abre la posibilidad de la transformación, representando una fisura de la que es posible la emergencia de una sociedad más justa e igualitaria. En ese sentido se pronuncia Margarita cuando señala que: "busca una institución comprometida con la educación y un proyecto colectivo que incluya a los padres", en sentido similar Rosario comenta: "la participación política es la herencia que pretendo dejar a mis hijos, no forzándolos a participar, pero dándoles testimonio de la fuerza que la organización puede proporcionar en la lucha por los derechos sociales".

d) Disciplina y libertad en la heredabilidad del capital cultural

Para las madres de nuestro estudio, educar en la disciplina excluye el maltrato físico de los hijos. Tanto para las académicas como para las no académicas el golpe representa el último reducto disciplinario, solo en ocasiones extremas llegan a utilizarlo.

Aún cuando ambos grupos creen en la disciplina como hábito útil para el desarrollo intelectual y personal asumen que en su cultivo no media la violencia. Por el contrario, tienden a otorgar distintos grados de libertad a sus hijos para que éstos tomen sus propias decisiones.

En las académicas la libertad de los hijos cuando son pequeños es más restringida que en los de las no académicas. Además las madres tienden a incidir directamente más en las decisiones de los niños, siempre vigilantes y atentas de

que éstas no se aparten de los paradigmas de desarrollo que ellas estiman pertinentes. Ulteriormente, se amplía el rango de toma de decisiones de ellos, sin embargo, llevan la impronta axiológica de sus madres.

Por su lado, los hijos de las madres sin empleo académico conocen mayor amplitud en su toma de decisiones. Libertad que señala, al mismo tiempo, una distancia entre las actividades de ellos y sus madres, especialmente entre las menos escolarizadas y menores ingresos.

El otorgamiento diferencial de libertad y el abandono del golpe no significa, sin embargo, la ausencia de violencia. Sea como inducción axiológica ó como indiferencia, en ambos casos la violencia opera en el plano simbólico a través del ejemplo, tal como lo señala Mier, R. (1999).

Los recortes de libertad de los hijos de las académicas nacen, por otro lado, de los saberes de la madre desde los que se autoriza a intervenir en su decisiones. Licencia otorgada por el investimento de legitimidad epistemológica radicada en la nobleza de sus títulos profesionales. En el caso de las no académicas los regateos de libertad se justifican desde las experiencias de vida de las madres, el argumento puesto en palabras: “no quiero que mis hijos sufran lo que yo padecí” (Elisa y Marcela)

Así, la elección de carrera o estudios a seguir se encuentra acotada por los límites de decisión que cada hijo tiene. En las académicas el proceso de elección vocacional se va configurando desde los primeros años de vida, en cambio, para las no académicas la decisión vocacional la dejan en manos del niños, Es su asunto, no el de ellas.

En cualquier caso las formas de violencia simbólica que las madres emplean en la imposición de límites a las propias decisiones se encuentran articuladas a sus propios capitales culturales.

Es entonces que a través de la violencia simbólica que se aceita la maquinaria de la reproducción social, ni académicas ni no académicas escapan a esto. Ambas son víctimas de los mecanismos de conservación social.

f) sexualidad y capital cultural

Inscrita como expresión del capital cultural, la sexualidad es una tema que dialógicamente vincula al hijo con las propias apreciaciones conceptuales y/o morales de la madre. Es desde el drama personal de la madre que la sexualidad del hijo encuentra acomodo: “No me da vergüenza que me vean desnuda” dice Alicia, “esta bien que los niños se bañen con el papá pero hasta los cuatro años” asiente Margarita.

Para los hijos de las académicas, sin embargo, el discurso sobre la sexualidad se inaugura a edad más temprana que para los hijos de las no académicas, y con mayor amplitud de reflexión orientada a la formación psicosexual del niño, tanto en el nivel de lo censurado como de lo permitido. En cambio para las no académicas la educación sexual explícita empieza tardíamente, prácticamente en la adolescencia y esta encaminada a la prevención de las enfermedades de transmisión sexual y la anticoncepción.

CONCLUSIONES:

Existe una transmisión diferencial del capital cultural que encuentra su origen tanto en la pertenencia de clase de la madre como en sus propias reservas culturales. Esta diferencialidad se expresa en estrategias educativas con los hijos distintas en función del propio capital cultural de la madre y el *habitus* familiar

Se aprecia que las madres independientemente de su formación escolar diseñan cualitativa y cuantitativamente estrategias y cursos de acción destinados a dotar a sus hijos de una cultura que valoran como deseable, esto es, buscan procurarles un mejor *habitus*

Sin embargo, las estrategias educativas se ven matizadas por la pertenencia de clase ya que cuanto mayor es el nivel económico de la madre busca formarle un *habitus* más similar al de la cultura dominante, en tanto que, a menores ingresos y escolaridad el *habitus* buscado se distancia de aquél. Es mediante esta estrategia que se perpetúa la reproducción de las desigualdades, tal como lo señala Bordieu (op. cit.). En consecuencia, los niños de las clases inferiores al llegar a la escuela se encuentran en desventaja al no poseer un capital cultural representativo de la cultura dominante que les permita competir en igualdad de condicione

Considerando el papel que juega la educación en la reproducción social podemos afirmar que resulta significativo que la educación de los hijos es algo más que cantidad de información. Por el contrario, el diseño y ajuste de prácticas pedagógicas ocurre en el plano simbólico por ello sus repercusiones son fundamentales en la estructuración del hijo, estrategias que no están libres de conflictos porque no son garantía de una existencia plena, solamente apunta a la posesión de un capital cultural acorde a la cultura dominante.

Con lo que respecta al posicionamiento social de la mujer al acceder a la cultura consideramos que esta en una mejor condición que aquella no escolarizada, su mayor capacidad económica y su capital cultural le permiten tener un papel más equitativo dentro de la familia, mayor capacidad de negociación con el esposo, mayor movilidad social y otras fuentes de satisfacción no centradas en la maternidad. Sin embargo, esta ventaja de la mujer académica sobre la no escolarizada es relativa porque ambas padecen las desigualdades asociada al género y que se superponen a la inequidad de clase.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, Y. (1990) "La mujer en la población escolar universitaria de 1994 a 1998", *El cotidiano*, núm. 53, marzo-abril, UAM-A. Pp. 16-20. México.

Bartolomé, P. (1991) "Trayectoria educativa de la mujer: La lucha inacabada". En: Flechas, C. y Torres, I. (1991) *La mujer nuevas realidades, respuestas nuevas*. Simposio del centenario del nacimiento de Josefa Segovia, Fundación centro verde, Sevilla España, Narcea.

Baz , M. (1996) Intervención Grupal e investigación Cuadernosdel TIPI 4 México UAM-X

Bourdieu, P. (1988) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid, Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979) *La reproducción*, México, Fontanella.

Manero, R. (1997) *Multireferencialidad y conocimiento*. Conferencia magistral presentada en: Segundo taller sobre multidisciplinaria en la ENEP-I. México, UNAM

Mier, R. (1998) "El método como discurso". En: Jaidar, I; Vargas, L; Carrizosa, S. y cols. *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*, pp. 79-92. México, UAM-X.

Morales, L. (1993) "Mujer que sabe latín: La mujer en la educación de México". En: *El Cotidiano*, núm. 53, marzo-abril, UAM-A. Pp. 71-77. México.

Taylor, Z y Bodgan, M (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina, Páidos.

Velázquez, I. (1990) "La mujer y la academia de fines del siglo XIX y principios del XX", en: Galeana, P. (1990) *Universitarias Latinoamericanas*, México. UNAM. Coordinación de Humanidades. DGIA.