

9. Sociología de Género

GÉNERO Y TALENTO EN MATEMÁTICAS

María Guadalupe Simón Ramos

Rosa María Farfán

María Antonia García de León

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Presentamos un análisis sobre las influencias socioculturales en el desarrollo del talento relacionado al binomio Género y Matemáticas, a través de distintas vertientes: Familiar, social y educativa y en su interacción con el conocimiento matemático.

Dicha problemática es investigada en el nuevo contexto de la incorporación del género en las políticas sociales y educativas (Programa Niñ@s Talento del Gobierno del D.F. en México) y en la investigación. Lo cual proporciona una nueva visión de la construcción social de conocimiento en matemáticas y su influencia en la manifestación y desarrollo del talento (Socioepistemología).

La entrevista a profundidad y la observación de aula se han constituido como los instrumentos principales para la construcción de historias de vida educativas. Pues nos permiten observar al individuo en interacción con su contexto social y cultural, en los roles que juegan y el papel que tiene el saber matemático en ello.

Las matemáticas son un caso extremo y paradigmático del desequilibrio de los porcentajes por género como también especie de rompeolas de los estereotipos tradicionales de género y su comportamiento en el mundo escolar y académico, desde los niveles más elementales hasta la alta jerarquía científica.

Palabras clave

Talento, matemáticas, construcción social de conocimiento.

Introducción

Atender a la diversidad escolar implica, entre otras cosas, tener en cuenta las características individuales de cada uno de los estudiantes. De origen social, cultural, psicológico, económico, intelectual e incluso físico (Gutiérrez y Maz, 2004). Así, dentro de la complejidad del salón de clase encontramos a estudiantes con éxito académico para quienes en la mayoría de los casos se obvia su atención al no considerar que ellos también necesitan de entornos de aprendizaje específicos de tal modo que puedan desarrollar al máximo sus capacidades.

Por tales motivos enfatizamos la importancia de brindarles una atención especializada como una forma de responder a sus características individuales. En México esta población está considerada dentro de la población con necesidades educativas especiales considerando que requieren un apoyo educativo adicional o enriquecido al que se les ofrece comúnmente en las aulas, para que puedan cubrir sus necesidades específicas de aprendizaje y desarrollar al máximo su potencial.

La escuela, tal como está constituida establece aprendizajes generalizados que en muchas ocasiones no se corresponden con las experiencias y las formas en que los estudiantes ponen en uso sus conocimientos o habilidades. Además de estar diseñada para responder a las necesidades y expectativas de la clase dominante (Carragher et al., 2002). Por lo que consideramos que el sistema educativo obstruye las vías de acceso a una educación que permita el máximo desarrollo del potencial de cada uno de los estudiantes.

Planteamos, por tanto, que el grupo de estudiantes que presentan habilidades académicas e intelectuales por encima de la media también sean atendidos con base en los beneficios que significarían una equidad real del sistema educativo. De tal modo que estudiantes de diferentes orígenes socioculturales, étnicos o socioeconómicos puedan formar parte de programas que apoyen el desarrollo de sus capacidades y sean incluyentes de sus formas de construcción de conocimiento.

Mujeres y matemáticas

Incluimos en este análisis a las niñas y adolescentes quienes a pesar de mostrar un alto potencial y ser exitosas en educación básica, en su mayoría, no obtienen altos logros académicos o profesionales en comparación con sus compañeros varones (Goetz, 2008; González, 2010). Además de existir numerosas investigaciones que han mostrado que la enseñanza tradicional (tanto desde sus actores como desde el currículo y textos de apoyo) dentro del salón de clase no les permite su pleno desarrollo pues está fuertemente permeado por un pensamiento androcéntrico (Domínguez, 2002; Freeman 2003; Bueno, 2006; Goetz; 2008). Y aunque a nivel internacional la tendencia hacia la inferioridad educativa de las mujeres se está revirtiendo sigue manteniéndose una marcada segregación profesional por género y el coste por alcanzar ciertas profesiones o puestos para muchas de ellas es incalculable. (García de León, 2011; CONACYT, 2012).

Por lo tanto dentro de las medidas de equidad que hemos analizado merecen especial atención las niñas que muestran alto potencial, especialmente en matemáticas, nuestro tema de interés. Por tratarse de un grupo con características y necesidades específicas, especiales y diferenciadas de las de los varones debido a su condición de género (Canche, Farfán, Simón, 2011). Sin olvidar, por supuesto, otro tipo de diferencias socioculturales al interior de los grupos, como las étnicas, sociales o económicas.

En la actualidad se habla y se trabaja sobre transversalizar la perspectiva de género en toda reorganización, mejora, desarrollo o evaluación de políticas públicas. En nuestro caso en todas las decisiones que se tratan en educación y en la inserción de las mujeres en campos del conocimiento de los que han estado excluidas como la ciencia y la tecnología. Pero existe un elemento que ha quedado velado por cualquier otra discusión. ¿Cuál es el papel que juega la forma en la que se concibe al conocimiento dentro del sistema educativo? En especial desde los niveles básicos, en los cuales se ha reconocido (OCDE, 2012) que es donde se tiene mayor oportunidad de incidir en las niñas y los niños respecto a su percepción sobre las ciencias como profesión.

Al respecto, presentamos una propuesta que ha considerado una forma nueva de relacionarse con el conocimiento matemático, pasar de estudiar matemáticas a hacer

matemáticas. La cual se ve reflejada en la forma de trabajo de un programa social puesto en marcha en la Ciudad de México con fuerte apoyo de instituciones como Cinvestav (Niñ@s Talento).

El programa Niñ@s Talento (NT) de México D.F.

Es una iniciativa del gobierno del Distrito Federal destinada a apoyar a todas las niñas y los niños sobresalientes y a sus familias a fin de que tengan acceso a una formación integral a través de actividades extraescolares de carácter lúdico en los ámbitos de las ciencias, las artes y el deporte; de estimular su creatividad, orientar sus intereses, actitudes y valores, así como potenciar sus conocimientos y habilidades. Esta iniciativa constituye una acción inédita en la historia de México en materia educativa pues nuestro sistema educativo atiende tradicionalmente a “la media” y deja fuera a “los extremos”, lo que profundiza la inequidad. La coordinación académica inicial del área de ciencias, que es la que nos compete, estuvo bajo la responsabilidad del Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal en México. Se diseñó una estrategia para el seguimiento de las actividades y se conformó un equipo de diseño con el apoyo de la Secretaria de Educación del Distrito Federal para elaborar un esquema de planeación, programación, aplicación, y evaluación de las actividades didácticas que integran los contenidos del área de ciencias, así como para dar una atención integral a las niñas y a los niños del programa.

Como resultado se obtuvo un conjunto de situaciones de aprendizaje que fueron diseñadas para que las niñas y los niños realicen un aprendizaje situado, donde aprendan haciendo y sean partícipes activos de la construcción de su propio conocimiento (Alonso, Cantoral, Farfán, Marín, Méndez, Jaso, Robles y Vidal, 2013). Además de resultados adicionales así como la formación de docentes especializados en la atención de las niñas y los niños enfocado desde una perspectiva que permite la retroalimentación y su mejoramiento así como la eventual incorporación de nuevos campos y disciplinas. Este grupo de docentes es con quienes trabajamos en nuestra investigación.

Las niñas y los niños que se benefician de NT deben estar inscritos en escuelas públicas de educación básica (primaria y secundaria) ubicadas en el Distrito Federal, contar con un promedio mínimo de 9/10 y por supuesto habitar en esta ciudad.

Dentro de las actividades extraescolares que ofrece el programa se encuentran tres áreas: ciencias, artes y deportes. Siendo el área de ciencias la que el mayor número de menores atiende con el 46.4%. Esta incluye clases en las áreas de computación, ciencias naturales, matemáticas, historia e inglés.

Todas las acciones realizadas por el equipo conformado por autoridades y tutores del programa partieron de la idea de que las niñas y los niños son seres humanos con un gran talento y depende de las acciones que ellos realicen cómo es que sus talentos habrán de desarrollarse. El diseño de las situaciones de aprendizaje se llevó a cabo con base en la perspectiva Socioepistemológica (Cantoral, 2013) cuyas ideas e influencia siguen guiando las acciones, decisiones, la práctica diaria y los nuevos diseños realizados por los profesores del programa. Los cuáles mediante el reto se busca atraer la atención de los niños y niñas y de este modo llevarlos a poner en funcionamiento todas las herramientas matemáticas que han desarrollado hasta el momento.

Matemáticas: Paradigma androcéntrico de conocimiento.

A través del tiempo las matemáticas han sido utilizadas como un elemento esencial cuando se busca medir la inteligencia de las personas. Y como tal se ha convertido en un medio de exclusión para aquellos que no obtienen el éxito deseado o que por su origen étnico, económico o social se les considera poco capaces de adquirir.

Aunado a esto a lo largo de su historia las matemáticas han llegado a constituirse como un paradigma androcéntrico de conocimiento. A pesar que el desarrollo científico siempre ha contado con el trabajo y aportaciones de las mujeres en sus diferentes campos: ciencias naturales, tecnología, medicina,... La historia de la ciencia no refleja estas contribuciones, más aún, se le concibe como una historia de hombres, de unos cuantos hombres (Aristóteles, Copérnico, Newton, Einstein) (Alic, 1991).

Dada la condición que social, cultural e históricamente que fue atribuida a las mujeres debido a su condición biológica, estas fueron relegadas de las actividades que adquirirían mayor importancia para las sociedades. Es así como en la medida que la ciencia y la tecnología fueron adquiriendo más valor en las sociedades patriarcales el trabajo de la mujer

fue devaluado, relegado, robado y ocultado cada vez más (Alic, 1991). Matemáticas es el campo científico en el que es más notorio este fenómeno, históricamente solo un reducido número de mujeres son reconocidas por sus contribuciones; Hipatia, María de Agnesi, Emmy Noether, por mencionar algunas y otras como Mileva Maric para quien recientes hallazgos están haciendo justicia al mostrar su real contribución al conocimiento.

Aún en la actualidad cuando es una actividad en la que participan las mujeres exitosamente comienza a cobrar fuerza estas son excluidas sutilmente por el poder patriarcal (y decimos sutil dado el poder simbólico que tiene). Como es el caso de las primeras mujeres matemáticas mexicanas, quienes tuvieron una intensa e importante participación en la formación y establecimiento de importantes instituciones en el campo (Gómez, 2010) como la Universidad Nacional Autónoma de México. Aun cuando actualmente la matrícula en los estudios superiores casi se iguala para hombres y mujeres a nivel superior (49% mujeres matriculadas en 2011) las mujeres no acceden a los niveles más altos de preparación y reconocimiento, ni a campos de profesionalización tradicionalmente ocupados por los varones. Tendencia que se refleja a nivel internacional en los países de la OCDE. En 2013 las mujeres representan poco menos del 33% en el Sistema Nacional de investigadores de México, siendo Ingeniería y Ciencias físico matemáticas y de la tierra las que presentan los menores porcentajes (18.6% y 17.7 respectivamente) (CONACYT, 2012).

Tal es la gravedad de la situación que ha sido hasta este año, 2014 que se ha entregado la primera medalla Fields a una mujer (Maryam Mirzakhani), reconocimiento equivalente al premio Nobel en matemáticas.

Hemos identificado que los procesos mediante el cual las mujeres somos excluidas de participar y desarrollarnos en campos de la ciencia de tradición androcéntrica (como matemáticas) tienen sus orígenes alrededor del inicio de la adolescencia (10 a 12 años). Varios estudios documentan las situaciones que enfrentan las adolescentes (en especial aquellas que sobresalen en matemáticas) al interior del aula, en sus familias y en la vida en sociedad, las cuales las llevan a desestimar sus habilidades y a desalentarlas de elegir una profesión del tipo que hemos mencionado (Landau, 2003).

Una visión desde la Matemática Educativa

Buenas calificaciones, altas puntuaciones en test de CI, y grandes logros han sido por mucho tiempo indicadores de la excepcionalidad de un estudiante. Sin embargo existe una gran cantidad de formas en las que una persona puede mostrar sus habilidades y potencialidades.

En matemáticas se ha identificado que las fracciones de la población total que no tienen éxito en matemáticas coinciden con ciertos grupos étnicos, sectores socioeconómicos y, recientemente identificado, las mujeres como grupo social. Justamente estos sectores de la población son los que están menos representados, en forma general, en los grupos de individuos identificados con capacidades sobresalientes, principalmente en matemáticas (Kreger y Miller, 2009).

En el pasado se creía que los individuos considerados excepcionales, superdotados o talentosos nacían con una alta capacidad intelectual y que podrían tener éxito en cualquier área del conocimiento escolar además en la vida cotidiana y profesional. Gracias a la evolución que han tenido las teorías de la inteligencia estas afirmaciones comienzan a evolucionar hacia visiones más incluyentes.

Esta evolución de la que hablamos ha tomado como elemento de discusión la distinción entre diversos términos asociados a los estudiantes con capacidades sobresalientes: genio, precoz, superdotado y talento, distinguiéndose de entre ellas la de “talento” por tratarse de aquella que en su conceptualización se ha desarrollado a la par de los nuevos modelos teóricos. Aquí, se considerará al talento en sus interacciones con los procesos y ámbitos en los que se desarrolla. Es decir, se ha pasado de considerarlo como algo innato a tomar en cuenta la influencia de los factores sociales. Por lo tanto tomando el trabajo de Canché (2013) consideramos al talento como desarrollable y situado (respecto de un ámbito específico) mediante un proceso de aprendizaje en un ambiente idóneo, donde se promueva la potencialización de las capacidades del ser humano.

Es bajo esta perspectiva que problematizamos a la matemática escolar actual como medio de exclusión y mantenemos una posición en la que el uso y funcionalidad de la matemática será lo que determine el talento más que los resultados de test de aptitudes en esta

área.

Esta nueva forma de considerar al talento en matemáticas permitirá incluir a sectores de la población que por diversas razones no muestran altos logros escolares, no tienen desempeños aceptables en las pruebas o simplemente no tienen oportunidad de participar en una selección de este tipo.

De este modo nuestra problemática toma forma considerando que por diversas situaciones (como una educación estereotipada, métodos de identificación y atención que no consideran las particularidades de cada individuo y las formas en que construyen conocimiento, entre otros) las mujeres no tienen las mismas oportunidades que los varones para acceder o permanecer en programas o en espacios que promuevan el desarrollo de su potencial. De esta manera se han perdido talentos femeninos en matemáticas y siguen perdiéndose, con grandes costos para el desarrollo del país y su sociedad. Nuestra investigación sobre las características de la élite de niñas talento del programa nos permitirá ofrecer elementos para el diseño de políticas públicas que encaren esta aguda realidad.

Una mirada desde nuestra perspectiva teórica: La socioepistemología.

Diversas explicaciones se han dado a las diferencias identificadas en cuanto a rendimiento académico y logro por parte de hombres y mujeres. Explicaciones de tipo biológico, psicológico y de habilidades hasta concluir que estas diferencias no se debían sino a los efectos socioculturales que el género tiene sobre hombres y mujeres y sobre la constitución y manifestación de las capacidades intelectuales. Las principales evidencias han venido desde investigaciones que cuestionaron las inconsistencias en los resultados obtenidos por hombres y mujeres en diferentes pruebas, con poblaciones de diversos orígenes étnicos, culturales o socioeconómicos. Estas inconsistencias identificadas, han hecho a profesionales como Crafter (2007) preguntarse sobre ¿qué es lo que cuenta como conocimiento matemático dentro del debate género y etnicidad?

Preguntas como esta nos hemos hecho profesionales de la Matemática Educativa principalmente desde una perspectiva que integra de manera sistémica bajo la componente social a las otras tres componentes bajo las cuales se analiza la construcción del conocimiento matemático: la epistemológica, la cognitiva y la didáctica: La socioepistemología (Cantoral,

Farfán, 2003; Cantoral, 2013).

De este modo, los fenómenos de enseñanza aprendizaje no solo se analizan desde el que aprende y el que enseña y cómo llevar los objetos matemáticos al aula (el triángulo didáctico). Sino desde la constitución de los objetos matemáticos mismos, el momento social, político y cultural que les dio forma, la manera en la que los grupos sociales construyen o toman este conocimiento y lo hacen parte de su esencia como comunidad y cómo este conocimiento se manifiesta y toma significado a través de sus usos en lo cotidiano e institucional. Parafraseando a Cantoral (2013), el conocimiento no preexiste al individuo sino que este lo dota de validez y significado con base en los contextos socioculturales en que los adquiere y le son funcionales.

Por lo tanto, nuestra postura respecto a que el conocimiento no preexiste al individuo nos permite problematizar sobre la forma en que hombres y mujeres construimos conocimiento matemático dentro de un entorno dividido en roles de género según el origen cultural, étnico o socioeconómico. Así, contamos con una perspectiva teórica que nos permite no solo evaluar estáticamente (mediante pruebas estandarizadas o test) el conocimiento matemático que poseen las niñas sino la forma en la que se constituyó y cómo en esta conformación se ha moldeado su auto-percepción de habilidad, intereses y motivaciones a través del análisis de los usos del conocimiento matemático y de su historia de vida.

Por otro lado, para complementar bajo esta teoría nuestro análisis sobre el desarrollo del talento femenino en matemáticas precisamos de otra visión que nos permita analizar la historia de vida de las niñas de nuestro estudio a la luz de los efectos socioculturales que tiene el género en sus decisiones, emociones, aspiraciones, motivaciones y construcción de conocimiento: la perspectiva de género.

La perspectiva de género al problematizar sobre la socialización en roles de género, muestra que hombres y mujeres vivimos realidades diferentes dado que ciertos comportamientos, sentimientos y formas de ser y hacer las cosas se privilegian para uno y otro sexo.

Por un lado, nos permite explicar los distintos medios de relación de las niñas, jóvenes y mujeres exitosas con el saber matemático, analizar las formas en que se construyen en su relación con este saber y las actitudes que toman hacia sus capacidades y habilidades en el área de matemáticas. Todo esto enmarcado por las instituciones sociales, la familia, la escuela y el contexto sociocultural, quienes dictan el orden social establecido que nos hace actuar como actuamos, hombres y mujeres. Todo ello por supuesto en relación con la forma en la que hombres y mujeres construimos conocimiento, específicamente el matemático.

Algunos resultados

Se han seleccionado 5 niñas, de entre 13 y 15 años, del Programa Niñ@sTalento. mediante dos métodos: propuesta del profesor en el programa y una valoración por medio de la Prueba de Pensamiento matemático . Con el objetivo de construir su historia de vida y analizar la forma en la que se han constituido y manifiestan sus capacidades su talento en matemáticas. Se les ha dado seguimiento por aproximadamente 6 meses mediante entrevistas a profundidad (madre, padre, hermanos, hermanas, profesores y a la protagonista) y observación de aula (dentro del Programa Niñ@s Talento). Todo ello con el objetivo de buscar una explicación sobre las razones por las que la adolescencia representa el primer filtro para las mujeres que destacan en matemáticas. Presentamos a continuación algunos de los resultados que hemos obtenido hasta el momento, pues nuestra investigación sigue en proceso. Con los cuales pretendemos esbozar una idea de hacia dónde va nuestra investigación en cuestión de propuestas para la política pública.

Presentamos nuestro análisis a partir de los elementos que caracterizan a las influencias socioculturales más fuertes en el desarrollo del talento de estas jóvenes.

El papel de la familia

La madre es la figura más presente en la vida de las 5 jóvenes y ha tenido una influencia importante tanto en su desarrollo como en el apoyo que les proporcionan para su desempeño académico, las madres son las que las acompañan a cualquier tipo de actividad relacionada con su educación y quienes han sido nuestro contacto principal en esta investigación. A la vez que la madre representa para ellas una imagen contra la cual hay que revelarse debido en algunos de los casos al rol de madre que cada una de ellas ha tomado.

Cariñosa, es muy, no sé cuál es la palabra, es muy, muy exigente. En cualquier trabajo más que las maestras te exigen, ella te exige. No sé si decir paciente porque hay unos días que lo es y otros que no. Es... ¿ya dije cariñosa? Nada más. (Olivia, 13 años).

Sin embargo el padre tiene una fuerte influencia sobre sus intereses tal como lo ha documentado García de León en investigaciones realizadas con élites femeninas (2002).

... a Dana se le da muy bien, tiene buen pulso para dibujar, yo creo que eso lo tiene de su papá (Paula madre de Dana, 13 años)

Elección profesional temprana.

A pesar de que el Programa Niñ@s Talento les proporciona una gran cantidad de experiencias en las que ellas pueden tener contacto con varios campos de la ciencia (visitas a museos, instituciones científicas, cursos especializados relacionados con la ciencia y la tecnología) la elección profesional temprana de estas niñas está fuertemente influenciada por su entorno cercano: padre o madre, tías (principalmente).

...Entonces por ejemplo ella tiene una tía que es educadora, es maestra. Y ella tiene la idea, dice que le gusta ser maestra (Marcos padre de Dani, 14 años).

Nuestra investigación arroja una hipótesis respecto a este fenómeno. Dado el entorno en el que se han desarrollado en el que tienen una madre no profesional (por lo menos de hecho pues algunas de ellas cuentan con estudios universitarios o han tenido algún cargo importante en una empresa o institución) dedicada principalmente al trabajo doméstico y el padre es quien se encarga del sustento principal del hogar, no se han visto identificadas con los logros de otras mujeres u hombres. En el caso de una de nuestras entrevistadas, después de interactuar muy de cerca con una científica del área de biotecnología sus expectativas respecto a su formación profesional se han ampliado.

Su relación con el conocimiento matemático.

La constitución de sus habilidades intelectuales en matemáticas está fuertemente en concordancia con un entorno familiar enriquecedor en el que el desarrollo de su potencial fue uno de los principales objetivos: juegos, materiales, oportunidades de aprendizaje y un apoyo y acercamiento profundo con alguno de los miembros de la familia nuclear (en ninguno de los casos el padre).

Y a ver Mariana te pregunto. Palabras con A mamá, el abecedario, íbamos en el carro y decíamos, palabras con A, y todos decíamos una palabra con A. Y con B y todos decíamos una palabra con B. Y así y este, y ese tipo de cosas pero siempre íbamos en el carro de alguna manera teniendo una actividad así. Ya sea con los letreros, con los colores, este y siempre su abuelo (Lilia, madre de Mara).

En cuanto a su actuación en el aula de Niñ@s Talento la característica principal de las actividades del programa, que es el reto, nos ha permitido observar y mostrar diversidad de formas de construcción de conocimiento como la experimentación, comparación, inducción, formulación y prueba de hipótesis, entre otras.

Ellas participan de manera activa en el desarrollo de las actividades especialmente durante el trabajo en equipo. La interacción constante les da la oportunidad de poder discutir sus conjeturas y resultados, derivándose en una combinación de éxito para la conclusión de las actividades realizadas. Se privilegia el uso del conocimiento matemático por encima de la aplicación de conceptos o procedimiento además de poner especial atención en la transversalidad de las matemáticas respecto de otras áreas de la ciencia.

El aspecto más importante del trabajo con este tipo de situaciones de aprendizaje está en las interacciones que se dan entre ellos durante las cuáles podemos observar su importancia en la construcción de conocimiento matemático. Además del elemento motivante que representa para ellas saber que puede utilizar su conocimiento más allá de la aplicación repetitiva de procedimientos.

Conclusiones

Nuestra investigación da evidencia de la importancia del estudio a profundidad de los factores socioculturales que intervienen en el desarrollo del talento. Lo cual nos ha sido posible por medio de las historias de vida.

Hemos identificado la importancia de la familia, en especial de la madre, en el apoyo al desarrollo del potencial de estas niñas. Pero no únicamente a nivel de acompañamiento sino

más allá, a un nivel en el que son ellas quienes todo el tiempo buscan desarrollar en ellas habilidades, gusto e interés por el conocimiento.

El Programa Niñ@s Talento en el área de ciencias cuyas bases son de origen Socioepistemológico. El cual deja de lado la enseñanza tradicional de las matemáticas por un enfoque en el que el conocimiento matemático en uso será la herramienta principal para enfrentar situaciones en las que un reto estrechamente relacionado con su contexto real permite la construcción de conocimiento. Nos ha permitido observar un entorno en que estas niñas pueden interactuar con el conocimiento matemático, hacerlo suyo y usarlo para enfrentar un reto. Un entorno en el que su herramienta de batalla será el uso del conocimiento más que la rapidez con la que complete un ejercicio rutinario o pueda exclamar la respuesta correcta. En el que sus experiencias, observaciones, argumentos, razonamientos y conclusiones tendrán un peso más fuerte frente a la situación de aprendizaje que la aprobación del profesor o de sus compañeros.

Por tanto, nuestra propuesta hacia lograr la equidad en cuanto a que hombres y mujeres tengan la misma oportunidad de desarrollar su potencial matemático descansa en una perspectiva de uso del conocimiento matemático.

Hemos identificado también, que a pesar de que estas niñas se desenvuelven perfectamente en este entorno y han pertenecido a él por varios años (de 7- 4 años) la escuela y lo que dicta la sociedad sigue teniendo un gran peso en sus intereses, motivaciones y aspiraciones. Pues su elección profesional temprana está muy alejada de las áreas relacionadas con matemáticas. Nuestra investigación en adelante se enfocará en buscar respuesta a esta y a otras cuestiones, tanto las que nos planeamos desde un inicio como otras que han surgido en el camino

Bibliografía

ALIC M. (1991) El legado de Hipatia: Historia de las mujeres en la ciencia desde la antigüedad hasta finales del siglo XIX. México D.F., Siglo veintiuno editores.

ALONSO G., CANTORAL R., FARFÁN R., MARÍN L., MÉNDEZ C., JASO G., ROBLES I. Y VIDAL R., (2013) Construcción social de la ciencia entre las niñas y los niños del Programa Niñ@s Talento. México D.F. Distribución gratuita.

BUENO A. (2006). “Actitudes del profesorado ante la educación de alumnos de altas capacidades”. Faisca. Revista de altas capacidades. 11(13): 76-100.

CANTORAL R. FARFÁN R. (2003), “Mathematics Education. A vision of its evolution” en Educational Studies in Mathematics. 53 (3,): 255-270.

CANTORAL R. (2013) Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa. Estudios sobre construcción social del conocimiento. Barcelona, Gedisa.

CANCHE E., FARFÁN R., SIMÓN M.G. (2011). “Género y talento en matemáticas” en Revista Venezolana de Estudios de la Mujer. 37: 123-136.

CANCHE E. (2013) Matemática Educativa y equidad. Un estudio socioepistemológico del talento en matemáticas. Tesis doctoral no publicada. Cinvestav IPN. México D.F.

CARRAHER T., CARRAHER D., SCHLIEMANN A. (2002). En la vida diez, en la escuela cero. México, Siglo XXI editores.

DOMÍNGUEZ, P. (2002). “Sobredotación Mujer y Sociedad” en Faisca. Revista de altas capacidades. 9: 3-34.

CONACYT (2012). “Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación”. En la Red: http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/Estadisticas3/Informe2012/Indice_2012.pdf (Consulta: 20/01/2014)

CRAFTER S. (2007) Review: Ann M. Gallagher y James C. Kaufman (eds). “Gender

Differences in Mathematics: An integrative psychological approach” en *Feminism psychology*. 17: 395.

FREEMAN J. (2003) “Gender Differences in Gifted Achievement in Britain and the U.S.A.” en *Gifted Child Quarterly*. 47: 202.

GARCÍA DE LEÓN MA. A. (2002) *Herederas y Heridas. Élités profesionales femeninas*. Valencia, Cátedra.

GARCIA DE LEÓN M. A. (2011) *Cabeza moderna/Corazón patriarcal: Un diagnóstico social de género*. España, Anthopos.

GOETZ, T., KLEINE M., REINHARD P. Y PRECKEL F. (2008) “Gender differences in gifted and average ability students: Comparing girls and boys achievement, self-concept, interest and motivation in mathematics” en *Gifted Child Quarterly*. 52: 146-159.

GÓMEZ C. (2010) “Ecos del pasado...Luces del presente. Nuestras primeras matemáticas”. *Miscelánea Matemática*. 51: 41-57.

GONZÁLEZ R.M. (2010) “Políticas públicas en género y educación básica en México. ¿Qué falta por hacer?” en LARA A.L. (Coordinadora). *Género en Educación: Temas, avances, retos y perspectivas*. 21-32. México, Universidad Pedagógica Nacional.

GUTIÉRREZ y MAZ A. (2004). “Atención a la diversidad”. En BENAVIDES M., BLANCO R., MAZ A. CASTRO E. (Coords.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. En la red http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/educacion_ninos_talento_iberoamerica.pdf (documento completo, 31 marzo 2008)

LANDAU E. (2003) *El valor de ser superdotado*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Fundación CEIM. España. En la Red: <http://es.scribd.com/doc/36449848/El-Valor-de-Ser-Superdotado-Landau-Erika-ninos-superdotados-altas-capacidades> (consulta: 10/01/2013)

KERR B. (1991). Counseling gifted and talented girls. A handbook for counseling gifted and talented. USA, American Association for Counseling and Development.

KREGER L. Y MILLER N. (2009). A feminine perspective of giftedness. En L. SHAVININA (Ed.). The international handbook on giftedness. 99-128. Amsterdam: Springer Science.

OCDE (2012), PISA 2009 Results: What Students Known and Can Do, Student performance in reading, mathematics and science. Volumen 1. En la Red: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> (consulta: 13/01/2013)

ANÁLISIS DE LAS RELACIONES PATERNO-FILIALES EN LOS NÚCLEOS MONOPARENTALES MASCULINOS EN ESPAÑA

Manuela Avilés Hernández

Universidad de Murcia

Resumen

La comunicación se centra en el estudio de las pautas de interacción paterno-filiales que se establecen en los núcleos monoparentales masculinos de España. Se recurre a una metodología de carácter cualitativo, realizando 18 entrevistas en profundidad a padres que, tras una ruptura conyugal, se han convertido en monoparentales porque han asumido en solitario el cuidado de sus hijos dependientes. En concreto, se estudia cómo es la relación paterno-filial que se establece en estos núcleos y las variables que influyen en ella. Se insiste, como hacen otros estudios internacionales, en el papel que desempeñan en esa relación la edad y el sexo de los hijos/as, el número de hijos/as que hay en el hogar y la diferencia de edad que existe entre ellos, es decir, entre los hermanos/as. También se analizan otros aspectos como el tipo de actividades que padres e hijos realizan juntos, los conflictos paterno-filiales más comunes dentro de estos núcleos, así como las causas que los provocan, y el nivel de implicación que los padres tienen en los aspectos que conciernen al ámbito escolar de los menores. El análisis de este último aspecto, además de interesante por sí mismo, ayuda a comprender el tipo de relación que existe entre padre e hijo/a, pues, a determinadas edades, el colegio se constituye como uno de los principales ejes de la vida de cualquier menor. A través del análisis de los discursos se establecen conclusiones que son contrastadas con las obtenidas por investigaciones que, centradas en la misma temática, se han realizado en el contexto internacional.

Palabras clave

Monoparentalidad masculina, padres, paternidad, relación padre-hijo/a

Introducción

Cuando se habla de *núcleo familiar* se está haciendo referencia a la composición

esencial y más restringida de la *familia*, es decir, a aquellos vínculos de parentesco más estrechos que se establecen entre los miembros que componen una pareja o entre éstos y su respectiva descendencia⁷⁴. En toda sociedad es común identificar cuatro tipos de núcleos familiares: el matrimonio o la pareja sin hijos/as; el matrimonio o la pareja con uno o más hijos/as; el padre con uno o más hijos/as y la madre con uno o más hijos/as, siendo éstos dos últimos los que responden a la condición de *monoparental*. Por tanto, un núcleo familiar de corte *monoparental* sería aquella configuración formada por un progenitor, el padre o la madre, que en solitario asume el cuidado de sus hijos/as dependientes y esos hijos/as dependientes con los que convive en la misma residencia. Aunque ambos núcleos monoparentales, los femeninos y los masculinos, existen, hay una serie de factores, de muy diversa naturaleza y relevancia, que a lo largo de la historia han propiciado lo que se conoce como una tradicional feminización de la monoparentalidad, es decir, la presencia mayoritaria de núcleos monoparentales formados por la madre y sus hijos/as. Este hecho ha generado una realidad social y familiar caracterizada, en términos generales, por la escasa presencia de núcleos familiares en los que es el hombre quien asume en solitario el cuidado de sus hijos/as dependientes. En el caso de España, por ejemplo, los datos procedentes del Instituto Nacional de Estadística (INE) ilustran esta realidad. Durante los años noventa, la monoparentalidad masculina de nuestro país oscilaba entre los 42.800 casos de 1991 y los 26.900 de 1999, lo que confirma no sólo su baja incidencia sobre el conjunto de la sociedad, sino también una tendencia decreciente durante la década. Estos datos contrastan con los 234.000 casos de monoparentalidad femenina registrados en 1991 y los 243.300 de 1999.

A pesar de su presencia minoritaria en las sociedades occidentales modernas, a finales del siglo XX algunos investigadores internacionales (Cf. Batz y Witcher, 1978; Bianchi, 1994; Brown, 1996; 2000; Eggebeen, Snyder y Manning, 1996; Meyer y Garasky, 1993; 1996; 1998; Orthner, Brown y Ferguson, 1976) empezaron a observar, a través del análisis de los datos estadísticos disponibles, que las familias monoparentales existentes en países como Estados Unidos y Australia, tanto las femeninas como las masculinas, estaban aumentando, aunque éstas últimas, es decir, las masculinas, lo estaban haciendo a un ritmo superior que el

20. Son frecuentes las ocasiones en las que ambos conceptos, *núcleo familiar* y *familia*, se utilizan como si fueran sinónimos cuando, en realidad, no lo son. El concepto *familia* engloba una realidad más amplia que el *núcleo familiar*, en la que se incluyen al resto de parientes con los que se convive y se dan una serie de funciones específicas como el establecimiento de roles y el proceso de socialización.

de sus homólogas femeninas. Este hecho tuvo varias consecuencias: primero, hizo que las familias monoparentales masculinas adquirieran cierta visibilidad dentro del conjunto de la sociedad y, segundo, provocó un incremento en el interés científico y social que estos grupos familiares habían suscitado hasta ese momento. Con ello, los estudios sobre *Monoparentalidad Masculina* o *Lone Fatherhood* fueron poco a poco emergiendo, principalmente en los países de habla inglesa que eran las zonas donde se observaban los mayores niveles de aumento.

En el caso de España, los últimos datos oficiales reflejan una tendencia parecida. Por una parte, se observa un incremento cuantioso, con respecto al año 1999, en el número de estructuradas monoparentales, tanto femeninas como masculinas. El incremento medio de estas formas familiares, desde 1999 hasta 2010, se ha situado en el 100,6%, pasando de 270.300 casos en 1999 a 542.100 en 2010. Por otra parte, las masculinas han aumentado a un ritmo superior, concretamente un 181,8%, esto es, el doble que las femeninas, cuya tasa de variación se ha situado en el 91,6%. En el año 2010 existían en nuestro país 466.200 familias monoparentales femeninas y 75.800 masculinas. Es evidente que el incremento de las femeninas durante la primera década del siglo XXI ha sido, en términos absolutos, importante, y que, además, representan una cantidad mucho más elevada que las masculinas. Sin embargo, los datos permiten señalar que, aunque la cantidad sigue siendo baja, las familias monoparentales masculinas de España han aumentado también, y a un ritmo superior que las femeninas. Asimismo, mientras que en el año 1999 las familias monoparentales masculinas representaban el 9,95% del total de familias monoparentales, en 2010 suponían casi el 14%, lo que se traduce en un incremento del 40,5% en la proporción de familias monoparentales masculinas existentes con respecto al total de familias de este tipo (Tabla 1).

TABLA 1

Evolución de las Familias Monoparentales en España, 1999-2010

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Familias Monoparentales (En Miles)	270,3	273,0	288,8	314,2	333,8	336,9	359,9	382,2	408,5	434,3	483,5	542,1
Familias Monoparentales Masculinas (%)	9,95	12,23	11,32	10,57	10,70	12,53	14,78	13,13	12,95	12,92	13,88	13,98
Familias Monoparentales Femeninas (%)	90,01	87,77	88,71	89,43	89,30	87,47	85,22	86,87	87,07	87,08	86,14	86,00

Nota 1: El INE indica que de 1999 a 2004 los datos se han recalculado para enlazar la base poblacional basada en el Censo de 1991 con la basada en el Censo de 2001.

Nota 2: El INE indica que hay una ruptura en serie 2005 por cambio metodológico.

Nota 3: Se entiende por *Familia Monoparental* la constituida por un progenitor con sus hijos menores de 18 años.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos procedentes de la explotación específica de la Encuesta de Población Activa que realiza el Instituto Nacional de Estadística.

Como afirma Iglesias de Ussel (1994: 518), los núcleos monoparentales femeninos seguirán siendo mayoritarios dentro del conjunto de la sociedad, según se deduce de la evolución que presentan los datos estadísticos. Sin embargo, con los cambios normativos que, en materia de derecho civil, se observan en el ordenamiento jurídico español, y la generalización de las custodias compartidas y paternas de los hijos/as tras una ruptura conyugal, es de prever que la monoparentalidad masculina, tanto legalmente constituida como de facto, siga aumentando, llegando a superar en algún momento los 100.000 casos. Ante esto, se plantea la necesidad de prestar más importancia, como ya sucede en otros países, a los casos de monoparentalidad masculina que hay en España y sobre los que poco o nada se sabe. En esta comunicación se pretende ese acercamiento al estudio de esta realidad familiar tan poco conocida hasta el momento en nuestro país. La atención se centra en cómo es la relación paterno-filial que existe entre el padre y sus hijos/as dependientes en los núcleos monoparentales masculinos de España. Se insiste en el papel que desempeñan en esa relación variables como la edad y el sexo de los hijos/as, el número de hijos/as que hay en el núcleo y la diferencia de edad que existe entre ellos, es decir, entre los hermanos/as. También se

analizan otros aspectos como el tipo de actividades que padres e hijos/as realizan juntos, los conflictos paterno-filiales más comunes dentro de estos núcleos, así como las causas que los provocan, y el nivel de implicación que los padres tienen en los aspectos que conciernen al ámbito escolar de los menores.

Metodología

En base al objeto de estudio, se ha recurrido, como principal técnica de recogida de la información, a la entrevista semiestructurada, dirigida a padres monoparentales con la custodia legal o de hecho de sus respectivos hijos e hijas dependientes. En la entrevista se han incluido cuestiones que nos han permitido profundizar en cómo son esas relaciones paterno-filiales que se establecen en el núcleo. En total, se han realizado 18 entrevistas en profundidad. La mayoría, 14 entrevistas, han sido a padres que tienen la *custodia paterna legal* de sus respectivos hijos/as. Sin embargo, se ha intentado que en la muestra final estén representadas todas las casuísticas posibles, por lo que también se ha entrevistado a un padre que tiene la *custodia paterna de hecho*, a dos padres que tienen la *custodia compartida legal* y a un cuarto con la *custodia compartida de hecho*. Los temas que se han abordado en la entrevista han sido los siguientes:

1. Tipo de relación paterno-filial
2. Conflictos más comunes entre el padre monoparental y sus hijos/as
3. Actividades que realizan juntos los padres monoparentales y sus hijos/as
4. Relación de los padres con el sistema escolar en el que se integran sus hijos/as

Análisis de las relaciones paterno-filiales

- Tipo de relación paterno-filial y grado de satisfacción con la misma

Una de las investigaciones que más ha profundizado en el tipo de relación que hay entre los padres custodios y sus respectivos hijos/as dependientes ha sido la que, en el curso de los años ochenta, llevó a cabo Greif (1985). Entre otras cosas, concluyó que el 82% de los padres monoparentales estudiados, se sentían satisfechos con el tipo de relación que mantenían con sus respectivos hijos/as tras obtener su custodia (*ibíd.* 73). A pesar del alto porcentaje encontrado, se observaban algunas diferencias significativas entre las respuestas de

unos y otros padres, que venían determinadas por dos variables claves, según explica el propio Greif (*ibíd.* 80-85). La primera de ellas era la “*edad*” de los hijos/as y la segunda su “*sexo*”.

En relación a la primera, existe la creencia de que los padres monoparentales que cuidan de hijos/as pequeños son los que tienen un menor nivel de satisfacción en su relación paterno-filial. Esta idea guarda cierta relación con la creencia popular de que los hijos/as pequeños se encuentran en una edad especial, por lo que deben quedar bajo el cuidado de sus madres, que son las que se encuentran más preparadas para asumir tal responsabilidad. Sin embargo, en el estudio de Greif se pudo concluir exactamente lo contrario: a mayor edad de los hijos/as, menor era el grado de satisfacción que había en la relación que los padres tenían con ellos. Esto tiene sentido porque los hijos/as de mayor edad se encuentran generalmente en la adolescencia, que es una etapa de la vida complicada por sí misma. De hecho, en el estudio de Greif, eran los padres con hijos/as adolescentes, entre 12 y 18 años, los que tenían más dificultades en la crianza y en las relaciones paterno-filiales. Por el contrario, los que cuidaban de hijos/as que tenían entre 1 y 4 años eran los que más satisfechos se mostraban a este respecto. Greif añade que las relaciones entre padres e hijos/as adolescentes resultaban más difíciles no sólo porque éstos últimos se encontraran en esa etapa de la vida, sino también por la confluencia de una serie de aspectos más personales. Por ejemplo, los hijos/as de esa edad suelen ser más independientes que los pequeños y prefieren hacer actividades con otras personas diferentes a su padre, como amigos, pareja, etc. Este hecho puede provocar un cierto distanciamiento entre ambos que dificulte la relación existente. También la influencia de la madre, explicaba Greif, podía resultar determinante. Los hijos/as de más edad tienen cierta libertad para establecer el tipo de relación que quieran con su madre. Si el contacto es regular entre ambos y si ésta se encuentra activamente implicada en la vida de sus hijos/as pueden surgir ciertas reacciones, tanto en los padres como en los hijos/as, que dificulten la relación paterno-filial y favorezcan, incluso, el cambio de custodia. En el caso de los hijos/as más pequeños, la relación con la madre se puede controlar con mayor facilidad, apunta Greif.

En relación a la segunda variable, el “*sexo*” de los hijos/as, el estudio reveló que no existían diferencias significativas entre los niveles de satisfacción que tenían los padres que cuidaban de hijos y los que cuidaban de hijas. Sin embargo, sí se observaba que los padres

estudiados se sentían menos cómodos en su rol parental cuando estaban cuidando de hijas. Como explica Greif, las hijas requieren una serie de cuidados especiales que resultan complicados, sobre todo si se encuentran en la adolescencia. Por eso, para algunos padres puede ser especialmente duro enfrentarse a determinados aspectos del cuidado y la crianza de sus hijas. Los padres del estudio de Greif afirmaban, incluso, estar más preocupados por el desarrollo de sus hijas que por el de sus hijos, por lo que valoraban, y entendían como positiva, la participación de la madre o de otras figuras femeninas como abuelas, tías y hermanas mayores en la vida de las hijas. Similares conclusiones alcanzaron, en relación a la variable “*sexo*”, otras investigaciones como la realizada por Orthner, Brown y Ferguson (1976: 433). Según este estudio, los padres que tenían la custodia de sus hijas mostraban algunas dificultades a la hora de relacionarse con ellas, sobre todo cuando éstas se encontraban en la pubertad o en la adolescencia. Algunos se sentían especialmente consternados, al tener que procurar una correcta educación sexual a sus hijas. Esto no significa, como explican Orthner, Brown y Ferguson, que los padres monoparentales que cuidan de sus hijas tengan una mala relación con ellas o sean menos competentes en su labor como padres. Sólo quiere decir que existen ciertos aspectos sobre los que estos padres se sienten más desorientados.

Además del “*sexo*” y la “*edad*” de los hijos/as, existen otras variables que pueden influir y/o determinar el tipo de relación que se establece entre los padres y sus respectivos hijos/as dependientes. Algunas de estas variables son el número de hijos/as que hay en el hogar y la diferencia de edad que existe entre ellos, es decir, entre los hermanos/as (Cf. DeMaris y Greif, 1993). La literatura consultada afirma que la relación entre padres e hijos/as es más fácil y cordial cuando en el hogar existen pocos hijos/as, pues los recursos parentales, como el tiempo, la energía, la supervisión, la atención personal o el apoyo, no deben repartirse entre varios, pudiendo concentrarse únicamente en uno o en dos. Cuando hay muchos hijos/as, los padres tienden a sufrir más estrés, con lo que se corre el riesgo de que la relación entre unos y otros se vuelva más tormentosa y problemática. A los padres con varios hijos/as les falta tiempo y paciencia para explicar las reglas a cada uno o para diseñar e implementar métodos que permitan alcanzar acuerdos y tomar decisiones de forma conjunta (Cf. *ibíd.*). Por otra parte, las relaciones no sólo paterno-filiales, sino también fraternales, pueden ser más duras y complicadas cuando en el hogar hay hijos e hijas y, además, de edades próximas. Los

hijos gozan, generalmente, de una cierta libertad que no tienen las hijas. Por eso, ellas se pueden sentir discriminadas y compararse constantemente con sus hermanos. Los hijos, por su parte, son más agresivos que las hijas, por lo que hay padres que deben ser más duros con ellos que con sus hermanas, haciendo que esos hijos se sientan en ocasiones injustamente tratados (Cf. *ibíd.*).

Si pasamos a analizar el caso concreto de los 18 padres entrevistados, se aprecia que todos, sin ningún tipo de excepción, están satisfechos con la relación que mantienen con sus respectivos hijos e hijas. De hecho, algunos apuntan, incluso, que ésta ha mejorado tras conseguir la custodia:

“Desde pequeños mis hijos me han adorado”.

“La relación con mi hijo es excelente”.

“Tenemos una relación muy buena”.

“La relación que tenemos es muy satisfactoria”.

“Me llevo muy bien con ellos, me respetan, tienen en cuenta mi opinión e instrucciones y me quieren”.

“La relación es estupenda, totalmente normalizada”.

“Ahora hay una mayor unión paterno-filial”.

“La relación ha cambiado a mejor”.

Aunque la relación con sus hijos/as es buena, se observa, al igual que sucede a nivel internacional, la existencia de ciertas diferencias, en función de su “*edad*” y “*sexo*”. Se podría afirmar que la variable que resulta más determinante de las dos es la “*edad*”. Algunos padres explican que con los hijos/as adolescentes tienen más problemas, sobre todo porque son más rebeldes y difíciles de controlar⁷⁵:

“Acaba de entrar en la adolescencia y protesta por todo”.

“Ha tenido una adolescencia complicada por momentos, como en cualquier familia”.

“Cuando entró en la adolescencia perdimos algo que habíamos tenido hasta entonces”.

“Con la adolescencia se volvió un poco más rebelde”.

21. Con los hijos/as mayores de 19-20 años no se observan, en general, problemas en este sentido.

En esta conclusión, el sexo desempeña también un papel clave, pues son los hijos varones los que generalmente se muestran más rebeldes. Las hijas, no sólo las adolescentes, sino las de todas las edades, se muestran más tranquilas, responsables y prestan más atención a los padres. Esto contradice lo que señalan algunos investigadores acerca de que el cuidado de las hijas puede resultar más difícil para los padres monoparentales. De hecho, ningún padre ha hecho referencia explícita a que se sienta incómodo, o le suponga un esfuerzo adicional, abordar ciertos aspectos con sus hijas:

“Con mi hijo me cuesta más por rebeldía (...), la niña es diferente”.

“Ella siempre me pregunta mi opinión (...), mi hijo es más independiente”.

“Mi hijo es reservado, como yo (...). No tenemos mucha comunicación, veo que a los dos nos cuesta”.

“Hay que ponerlo un poco en su sitio... pero porque es chico..., es diferente a ella. Son de diferentes maneras”.

“Pelearme con ella no porque es un ángel, en cuanto le alzo la voz un poco ya está llorando”.

“Con la niña siempre ha sido distinto, ella se unió y refugió en mí mucho más desde siempre y sobre todo desde unos años antes de iniciar la separación”.

“Con mi hija es muy buena (*la relación*), no se le ocurre levantar ni un poquito la voz para nada... El chico sí..., tiene un pronto muy fuerte..., con él tengo que tener mucha mano izquierda (...). Son muy diferentes, como el día y la noche”.

No se aprecian diferencias entre los padres entrevistados en base a otro tipo de variables como las que señalan los estudios internacionales (número de hijos/as, diferencia de edad entre ellos, etc.). También es cierto que en nuestra investigación los núcleos son relativamente pequeños, entre 1 y 2 hijos/as, lo que impide hallar diferencias en función del número de hijos/as presentes. Por otra parte, ningún padre ha hecho referencia de forma especial a las relaciones fraternales, dando por supuesto que los problemas que surgen entre los hermanos/as son los típicos que se pueden dar en cualquier familia. Es más, algunos padres destacan lo unidos que están entre sí los hijos/as. Lo que señalan con frecuencia los padres es la importancia que tiene la personalidad de los hijos/as en la relación paterno-filial.

De hecho, al abordar el tipo de relación y los posibles conflictos que surgen entre

ambos, algunos padres señalan a esta variable como la causa de esas dificultades y de las posibles diferencias que surgen entre la relación que tienen con unos hijos/as y con otros.

- **Conflictos entre el padre monoparental y sus hijos/as**

Con respecto a qué problemas o conflictos son los más comunes dentro del núcleo, la mayoría de los padres señalan que se trata de los típicos de cualquier familia. En concreto, hablan de tres: 1. Conflictos relacionados con las tareas del hogar, la limpieza, el orden en las habitaciones, etc.; 2. Conflictos relacionados con el ámbito escolar y el rendimiento académico (malas notas, intento de abandonar los estudios, etc.); y 3. Conflictos con respecto a las salidas, hora de llegada, etc. Se observa que todos estos problemas son más comunes e intensos con los hijos/as mayores que con los pequeños, y con los hijos varones que con las hijas. De hecho, las relaciones paterno-filiales con hijos varones y adolescentes son más difíciles que con el resto de hijos/as, como se apuntaba anteriormente, porque estos tres tipos de conflictos se dan con mayor frecuencia e intensidad:

“Discutimos sobre la limpieza de la casa o los estudios cuando algo no se está haciendo correctamente”.

“Discusiones..., las normales, a veces por sus locuras de salir de fiesta más horas de las que me gustaría y, alguna vez, por coger el coche después de beber”.

“Cuando era un adolescente se discutía por las cosas propias de la edad: los estudios, las salidas por la tarde/noche..., se la hacía razonar y se llegaban a acuerdos sobre la forma de encauzar los problemas cotidianos”.

“Discuto con ellos por el tema escolar”.

“Los problemas son, pienso, los típicos referidos al rendimiento escolar y a ciertos hábitos de orden”.

Este tipo de conflictos coinciden completamente con los que señalan otras investigaciones. En el estudio de Katz (1979: 525-527), por ejemplo, uno de los más comunes era el relativo a las tareas del hogar, sobre todo debido a la falta de ayuda por parte de los hijos/as. Otro problema que solía darse con frecuencia en estos hogares, según ese estudio, estaba relacionado con la conducta de los hijos/as y con la disciplina que los padres imponían (problemas de desobediencia, falta de acuerdo, etc.). Otros padres tenían algunos problemas

con el rendimiento escolar de los hijos/as o con su salud. El 36,4% de los padres afirmaron que cuidar a un hijo/a era demasiado duro para un único progenitor. Para afrontar los problemas, la mayoría de los padres recurrían a los abuelos/as o a otros parientes. También acudían a amigos/as o a vecinos/as. En otros casos, menos numerosos, los padres preferían algún tipo de ayuda profesional, procedente, por este orden, de trabajadores sociales, médicos y religiosos. En nuestra investigación, pocos padres han señalado, de manera explícita, lo difícil que es para ellos cuidar en solitario a sus hijos/as. Tan sólo alguno, puntualmente, plantea que sería más fácil si contara con una pareja, sobre todo porque podría intercambiar impresiones, analizar si se están haciendo bien las cosas, compartir miedos e incertidumbres, etc.

- **Actividades que realizan juntos los padres monoparentales y sus hijos/as**

Entre las actividades que padres e hijos/as hacen juntos con más frecuencia se encuentran: la práctica de deportes, como tenis, fútbol o pesca, la asistencia a algún tipo de evento deportivo como un partido de fútbol o de baloncesto, la asistencia a otros sitios como el teatro, los conciertos, las exposiciones, el cine, los museos, etc., realizar viajes juntos e ir al campo o a la playa. Los padres apuntan que cuando los hijos/as son pequeños suelen hacer más cosas juntos que cuando son mayores, pero, según plantean, es algo típico de la edad. Las investigaciones internacionales señalan que los padres monoparentales de otros países tienden a practicar el mismo tipo de actividades. En la investigación de Orthner, Brown y Fergurson (1976: 433 y 434), los padres hablaban, por ejemplo, de que realizaban viajes y asistían a actividades locales como obras de teatro. En el estudio de Risman (1986: 99), los padres explicaban que aquellas actividades que realizaban con mayor frecuencia junto a sus hijos/as eran ver la televisión y practicar algún tipo de deporte. También hacían, una vez al mes, ciertas actividades como ir a algún evento deportivo o visitar un museo.

- **Relación del padre con el sistema escolar en el que se integran sus hijos/as**

Para acabar con el análisis de las relaciones que se establecen entre los miembros que componen el núcleo monoparental masculino, es interesante profundizar en el nivel de implicación que los padres tienen en los aspectos que conciernen al ámbito escolar. El análisis de esta realidad, además de interesante por sí misma, ayudará a comprender el tipo de relación paterno-filial que existe, pues, a determinadas edades, el colegio se constituye como uno de

los ejes principales en la vida de cualquier menor. Se inicia este análisis señalando que la mayoría de padres de nuestro estudio entienden como fundamental y prioritario todo lo concerniente a la educación de sus hijos/as. De hecho, están activamente implicados en este aspecto: ayudan a sus hijos/as con los deberes, acuden a las reuniones del colegio, hablan entre 3 y 4 veces al año con el tutor/a, muchas veces a instancia de los propios padres, están en el AMPA, conocen a los padres y madres de los compañeros de sus hijos/as, coinciden, de hecho, con ellos en las actividades extraescolares y en otras como cumpleaños, etc.:

“A diario estoy pendiente de sus deberes y estudios, a veces creo que en exceso”.

“Para mí, el tema escolar es prioritario, número uno. Estoy encima siempre, les repaso los deberes todos los días, que lleven los bocadillos para el recreo, que tengan sus libros a punto y no les falte materiales...”.

Muchos padres explican que esto ya era así cuando estaban casados. Ellos eran los que se hacían cargo de todo lo que estuviera relacionado con el colegio de los hijos/as. Otros padres señalan también, que si los hijos/as se hubieran quedado con la madre habrían tenido fracaso escolar, dado el desinterés que ellas mostraban al respecto:

“Pero es que estando casado también me encargaba yo de estas cosas”.

“El tema de la enseñanza de los críos era tema mío. El colegio me conocía a mí, ella sólo iba a las fiestas del colegio, a final de curso, a principio de curso y en Navidad”.

En algunos casos puntuales, los hijos/as han tenido, o tienen, malas calificaciones, pero no existe unanimidad por parte de los padres a la hora de señalar el motivo que las provoca. Unos hablan de que se debe a la experiencia familiar que los hijos/as han vivido, otros apuntan a que sus hijos/as siempre han tenido ciertos problemas con los estudios, otros señalan que se debe a la edad, etc.:

“Existió una etapa de malas notas debido a la situación familiar vivida”.

“Malas notas, pero más por el ambiente que por la situación”.

Para terminar, resulta importante insistir en la prioridad absoluta que los padres de

nuestra investigación dan a los estudios de sus hijos, pues entienden que es un elemento esencial en la vida de éstos. Algunos padres afirman que han sido muy duros con sus hijos/as en los aspectos concernientes a su formación, pero están convencidos de que lo han hecho por su bien. Cuando los hijos/as son mayores y han finalizado ya su educación universitaria, se observa, en las palabras de los padres, un cierto orgullo y satisfacción por la labor desarrollada:

“Cuando mi hijo aprobó la selectividad y obtuvo la nota que quería para hacer su carrera llegué al mínimo que me había propuesto (...). Qué menos que mis hijos tengan las mismas oportunidades que yo tuve en mi vida”.

“Estaba muy pendiente de cada cosa que les pasaba en el colegio, y pienso que a lo mejor tenía que haberles dejado un poco más de espacio...”.

“Le até en demasiado corto... y aún así se me fue en algunos momentos”.

“Me siento muy orgulloso de lo que hemos conseguido..., seguiré apoyándolo siempre, en lo que me necesite, que para eso soy su padre”.

Conclusiones generales

A modo de conclusión, se observa que la relación paterno-filial que se establece dentro de los núcleos monoparentales masculinos es definida por los padres como buena. La edad de los hijos es una de las variables que más la determina, ya que el advenimiento de la adolescencia suele conllevar un cierto deterioro o distanciamiento entre padres e hijos/as y es fuente de conflictos. Esto, no obstante, es algo común en todos los grupos familiares, independientemente de la estructura o morfología que presenten. Otras variables que también suelen influir en el tipo de relación que existe son las siguientes:

1. Sexo de los hijos/as. Para los padres monoparentales cuidar de sus hijos varones resulta más difícil, sobre todo si éstos se encuentran en la adolescencia, ya que es un momento de la vida en el que los hijos suelen tener un carácter complicado y una conducta rebelde. Esto contradice las investigaciones que señalan que a los padres monoparentales les resulta más fácil cuidar de sus hijos varones que de sus hijas.
2. Número de hijos/as. Si el número de hijos/as es bajo su cuidado resulta más fácil para los padres. Por el contrario, tener un número elevado de hijos/as implica una mayor

cantidad de problemas, responsabilidades, gastos, etc., y más trabajo para el padre, lo que puede deteriorar las relaciones paterno-filiales.

3. Diferencias de edad entre los hijos/as. Cuando en un hogar hay varios hijos/as y éstos tienen una edad próxima entre sí la realidad se torna más complicada, ya que, además de suscitar las mismas preocupaciones y tener similares necesidades, pueden surgir celos, disputas, etc. entre ellos, que dificulten la convivencia y las relaciones paterno-filiales. Por el contrario, si en el hogar hay hijos/as de distintas edades, los padres pueden contar con el apoyo y la ayuda de los más mayores en el cuidado de los más pequeños.

Como valoración global de su realidad como padres monoparentales, se les ha planteado en la entrevista a los 18 padres la pregunta de si se consideran buenos padres. La mayoría se sienten satisfechos con su labor, aunque también hacen referencia directa a esas dudas que inevitablemente surgen acerca de si lo estarán haciendo bien. No obstante, todos señalan que se están esforzando mucho en la crianza y el cuidado de sus hijos/as, y que intentan hacerlo lo mejor que pueden y saben:

“No lo sé pero estoy luchando todo lo que puedo”.

“Siempre tienes dudas, ¿lo estaré haciendo bien? Pero siempre he hecho lo que he creído que era lo mejor para ellos”.

“Es inevitable que te surjan dudas”.

“No lo sé..., he hecho en cada momento lo que he considerado más adecuado y seguramente me habré equivocado muchas veces, pero el resultado parece que no está mal”.

“Creo que lo estoy haciendo lo mejor que puedo y sé”.

“Es complejo, nunca sabes. De momento creo que sí lo estoy haciendo bien”.

“No podría valorar si lo hago correctamente o no, aunque estoy satisfecho”.

“Creo que lo estoy haciendo bien. Me siento en continuo aprendizaje”.

“Me defino como un buen padre, como una persona que ha dado y está dando todo por sus hijos”.

“No tienes quien te diga «oye, te estás equivocando». Allí eres tú.... Yo puedo creer que es así y que así está bien pero...”.

“Me exijo mucho a mí mismo porque quiero que todo esté bien”.

Bibliografía

BATZ, K. W. y WITCHER, W. C. (1978), "When Father Gets Custody" en *Children Today*, 7(5): 2-6.

BIANCHI, S. M. (1994), "The Changing Demographic and Socioeconomic Characteristics of Single Parent Families", en *Marriage & Family Review*, 20(1): 71-97.

BROWN, B. V. (1996), "The Single Father Family: Recent Trends in Demographic, Economic, and Public Transfer Use Characteristics", en *Conference on Father's Involvement*, Bethesda, MD, Natcher Conference Center.

– (2000), "The Single Father Family: Demographic, Economic, and Public Transfer Use Characteristics", en *Marriage & Family Review*, 29(2): 203-220.

DEMARIS, A. y GREIF, G. L. (1993), "The Relationship between Family Structure and Parent-Child Relationship Problems in Single Father Household", en *Journal of Divorce & Remarriage*, 18(1): 55-78.

EGGEBEEN, D.; SNYDER, A. y MANNING, W. (1996), "Children in Single-Father Families in Demographic Perspective", en *Journal of Family Issues*, 17(4): 441-465.

GARASKY, S. y MEYER, D. R. (1996), "Reconsidering the increase in Father-Only Families", en *Demography*, 33(3): 385-393.

– y – (1998), "Examining cross-state variation in the increase in father-only families", en *Population Research and Policy Review*, 17: 479-495.

GREIF, G. L. (1985), *Single Fathers*, Lexington, MA, Lexington Press Books/D.C. Health and Co.

IGLESIAS DE USSEL, J. (1994), "La Familia", en *V Informe Sociológico sobre la situación social en España*, Madrid, Fundación FOESSA, 1: 415-547.

KATZ, A. J. (1979), "Lone Fathers: Perspectives and Implications for Family Policy", en *The Family Coordinator*, 28(4): 521-528.

MEYER, D. R. Y GARASKY, S. (1993), "Custodial Fathers: Myths, Realities and Child Support Policy", en *Journal of Marriage and Family*, 55(1): 73-89.

ORTHNER, D. K.; BROWN, T. y FERGUSON, D. (1976), "Single-Parent Fatherhood: An Emerging Family Life Style", en *The Family Coordinator*, 25(4): 429-437.

RISMAN, B. J. (1986): "Can Men «Mother»? Life as a Single Father", en *Family Relations*, 35(1): 95-102.

RUPTURAS Y CONTINUIDADES EN LAS TRAYECTORIAS DE MUJERES QUE ENCABEZAN HOGARES. EL CASO DE UN BARRIO MARGINADO EN PACHUCA, HIDALGO (MÉXICO)

Araceli Jiménez Pelcastre

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México).

Resumen

El Barrio La Camelia, en Pachuca, Hidalgo (México), es un espacio marginado, donde habitan inmigrantes, procedentes de zonas rurales e indígenas, del centro del país, ahí se eligieron a doce mujeres que encabezan hogares, para ser entrevistadas y analizar las rupturas y continuidades en sus trayectorias. Al ser las principales proveedoras económicas de sus familias, tienen más independencia para determinar el uso de los recursos, que cuando vivían en pareja y procuran ambientes más democráticos en sus hogares, trastocando la tradicional división del trabajo y las normas sociales, dominantes en su contexto. No obstante, el peso de la educación patriarcal y la autoexclusión aprendida en la infancia, siguen reproduciéndose, dando lugar a inequidades. Por los limitados recursos económicos a su alcance, la falta de servicios y de políticas públicas incluyentes, continuamente están postergando sus intereses, antes que ellas, el grupo familiar ocupa el centro de su atención.

Palabras clave

Mujeres que encabezan hogares, democratización familiar, autoexclusión femenina, inequidad.

Introducción

Estudiar a mujeres que encabezan hogares, en contextos desfavorecidos, es un tema que remite a explorar desde las condiciones amplias, hasta las específicas de cada persona, por lo que resulta útil el modelo ecológico, que tiene su base en la teoría general de sistemas, desarrollada por Bertalanffy (1989). En términos prácticos, estas orientaciones remiten a observar la interacción de diversos factores que se encuentran conceptualizados en los niveles del medio social, partiendo del macrosistema, es decir, el nivel estructural o societal, que condiciona los siguientes tres niveles, el mesosistema o nivel de la comunidad, el microsistema o nivel del hogar y finalmente, el nivel individual o de la historia personal. En este último caso, para indagar sobre la perspectiva de los actores sociales involucrados, la

metodología cualitativa es la más apropiada, considerando que los comportamientos son resultado de las interacciones y significados desarrollados por los individuos en los contextos específicos. En consecuencia, durante el trabajo de investigación de campo, se hicieron entrevistas a profundidad a doce mujeres que encabezan hogares, para obtener información sobre sus trayectorias. Sin embargo, estas trayectorias por sí mismas, pierden sentido si no se les articula con los otros niveles del sistema.

Las mujeres que encabezan hogares, se constituyen en las principales proveedoras económicas de su grupo familiar, por no existir otros ingresos que permitan cubrir los gastos del colectivo. La existencia de dependientes económicos a su cargo, de los cuales se ocupan prácticamente de manera exclusiva, es una de las condiciones que afecta a las mujeres que viven en contextos desfavorecidos, ya sea en el ámbito rural o en zonas urbanas periféricas. El término feminización de la pobreza, es útil para revelar las desventajas que enfrentan a nivel macrosistémico. Entre otras, su adhesión a empleos informales, mal remunerados como producto de su baja escolaridad, que obligan a desempeñarse en condiciones de riesgo, sin acceso a servicios de salud, con dificultades para contar con una vivienda propia o equiparla y con falta de servicios, además de la limitada o nula participación política, que las convierte solamente en una masa de votantes, pero no ejercen sus derechos de ciudadanía.

Los elementos mencionados, nos llevan a entender las condiciones de vulnerabilidad y la calidad de vida que tienen las mujeres entrevistadas y sus familias, así como las preocupaciones y problemáticas que día a día enfrentan y la manera en que las resuelven, siendo migrantes la mayoría de ellas. La migración de las mujeres, entre otros factores, se produce por la situación en la que se encuentran sus regiones de origen y las presiones sociales, culturales y étnicas que promueven las salidas. Los estudios realizados por Martínez y Osorio (1997), indican que en México, a partir de la década de 1960, las mujeres migrantes empiezan a subsidiar una economía campesina cada vez más debilitada por la llamada “crisis agrícola”. Su inserción en el mercado de trabajo urbano es en el comercio, en la industria y el sector informal. Prácticamente el trabajo doméstico remunerado es el que absorbe una parte importante de la migración del campo. Durante los años de 1980 la citada crisis se profundiza y los grupos de campesinos, que producen granos básicos para autoconsumo, se plantean como una de sus principales estrategias de sobrevivencia, el ingreso al mercado asalariado de

algunos de sus miembros. La migración de las mujeres, en este momento se debe sobre todo a factores de expulsión (González y Salles, 1995).

Durante la infancia, viviendo en sus lugares de origen, las mujeres contribuyeron en las tareas agrícolas, pero esa participación ha sido subestimada, porque no posee un valor de cambio. Gran parte de las actividades que desarrollan las mujeres, no se destinan al mercado, por ende, no tienen acceso a recursos monetarios. En la adolescencia, la decisión de migrar fue una estrategia de sobrevivencia de los grupos familiares y no una decisión individual. Porque a nivel cultural “las mujeres son construidas socialmente para ser los elementos más fieles al grupo de origen y están consideradas como fuentes más seguras de transferencias de recursos” (Martínez y Osorio, 1997: 60). Sin embargo, laborar en los servicios domésticos, por considerar que es una actividad femenina, extensiva de las tareas que las mujeres realizan en los hogares y que exige un nivel mínimo de preparación, situación que resulta compatible cuando hay analfabetismo, supone entrar a uno de los espacios peor pagados y con pocas perspectivas de mejorar.

Características del contexto

El contexto en el que se realizó la investigación es el Barrio La Camelia, perteneciente al municipio de Pachuca, Hidalgo, en México. Este lugar se formó en torno a la minería, como principal actividad económica de la zona, pero actualmente ya no existe la explotación. La población se incrementó recientemente. En los censos históricos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), encontramos que se contabilizaron 392 habitantes en 1990, duplicando esta población en 5 años, de tal manera que en 1995, eran 781. En los siguientes 5 años, se volvió a registrar otro aumento, llegando a los 1174 habitantes en el año 2000 y a partir de ese momento hay algunas fluctuaciones, para finalmente consignar la cifra de 1178 habitantes en total, en el XIII Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010), de los cuales 585 son hombres y 593 son mujeres.

El aumento poblacional registrado a partir de 1990, se debió principalmente a la puesta en venta de terrenos a bajo costo y con facilidades de pago, oportunidad que aprovecharon los inmigrantes que llegaron a Pachuca, en busca de empleo, en el último cuarto del siglo XX. Estas personas proceden principalmente de las zonas rurales e indígenas de Hidalgo, Puebla y

Veracruz y otras que son originarias de Pachuca, de tal manera que el Barrio La Camelia es un espacio multicultural, ya que además, en 2010 se contabilizaron 366 personas que se identificaron como indígenas (INEGI, 2010).

Al transitar por el lugar se observa que el suelo es rocoso, situación que dificulta su uso tanto para fines agrícolas, como para la construcción de viviendas y el desarrollo de servicios: pavimentación de calles, drenaje, red de agua potable y electrificación. Destaca además, la inclinación del terreno, por el que se han construido las casas. Los vientos, aunados a la escasa humedad y vegetación, contribuyen a erosionar todavía más la tierra, además de diseminar contaminantes y polvo, convirtiéndose en un problema para la salud. La apremiante necesidad de contar con una vivienda, hizo que la gente improvisara las construcciones, con los materiales a su alcance. Muchas de ellas con pisos de tierra, escasos muebles y aparatos electrodomésticos, cocinan con leña que recolectan en las cercanías y tienen falta de servicios hasta la actualidad, aunque paulatinamente algunas viviendas se han reconstruido y ampliado, con materiales de mejor calidad.

La pavimentación se reduce a una sola calle que atraviesa la localidad y que vincula los principales espacios. Únicamente 106 viviendas, de las 277, tienen servicio de agua entubada, pero la dotación es irregular. En consecuencia, para realizar actividades de limpieza, la gente recolecta el agua de las lluvias y compra a una empresa, el agua extraída de las antiguas minas. Para el consumo deben adquirir agua embotellada. El sistema de drenaje beneficia a 225 viviendas que están concentradas, las 52 que están un poco más distantes o dispersas, no cuentan con ese servicio, desechan las aguas usadas en las actividades domésticas, sobre la superficie del terreno y como medida sanitaria construyeron letrinas. El servicio de luz eléctrica, se introdujo desde 1960, pero en algunas viviendas la llevan mediante cables que sostienen sobre postes de madera improvisados y las más alejadas no tienen este servicio. De acuerdo con los datos oficiales consignados por INEGI, en el año 2010, solamente un poco menos de la tercera parte de los habitantes tenía a su alcance los tres servicios básicos: agua, electricidad y drenaje.

Los servicios educativos, en el Barrio La Camelia son limitados, hay una escuela de educación preescolar, dentro del sistema del Consejo Nacional de Fomento Educativo

(CONAFE) y otra de educación primaria, que comenzó a atender los 6 grados de este nivel hasta 1997. Para acceder a la educación secundaria, preparatoria y superior, el alumnado debe desplazarse todos los días, recorriendo un trayecto de 7 km en dirección al centro de Pachuca. Es preciso mencionar que hay 18 hombres y 49 mujeres, mayores de 15 años, que son analfabetas y 79 hombres y 75 mujeres, mayores de 15 años, con educación básica incompleta. En el caso de los migrantes, esto se debe a que no fue posible cursar los niveles elementales en sus lugares de origen.

En el Barrio La Camelia no existen instituciones para la atención de la salud. Los 579 habitantes que están afiliados al Seguro Popular, un programa del Gobierno Federal, para trabajadores informales y sus familias, solamente cubre los servicios médicos, pero los habitantes deben desplazarse a un Centro de Salud que les han asignado, ubicado en la periferia de Pachuca. No obstante, los horarios de atención son restringidos y el personal escaso. Como consecuencia, la población debe hacer largas esperas para acceder a una consulta, optando en muchas ocasiones, por automedicarse, usar remedios caseros o pagar la atención en los consultorios particulares, preferentemente en las farmacias de medicamentos similares. El problema se agudiza cuando encontramos que el 34,12% de la población no está asegurada, esto es 402 personas de los 1178 habitantes (INEGI, 2010). Los 197 habitantes que restan, fueron asegurados porque algún miembro de la familia laboró en la minería y es pensionado o labora de manera formal actualmente.

En México, algunos programas gubernamentales, desarrollados como políticas públicas, operan mediante la entrega de dinero o despensas y están focalizados para los sectores de población con mayor vulnerabilidad y riesgo social. Con la información proporcionada por las autoridades del Barrio La Camelia, se llegó a la conclusión de que el 44,7% de los núcleos familiares reciben algún beneficio por parte del Gobierno Federal, a través de alguno de los programas de asistencia social. La identificación de los hogares en situación de pobreza, se realiza de acuerdo con los lineamientos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), publicados el día 16 de junio de 2010 en el Diario Oficial de la Federación. Los hogares destinatarios de los beneficios deben tener características socioeconómicas y de ingreso insuficientes, que no garanticen el desarrollo adecuado de las capacidades de sus integrantes en materia de educación, nutrición

y salud. Es decir, que la estimación se realiza a partir de las carencias que presentan. Entre las condiciones que se evalúan en los hogares, destaca el índice de dependencia demográfica, la cantidad de personas, escolaridad promedio, tipo de empleo e ingresos, materiales de construcción de la vivienda, en especial la existencia de pisos de tierra, falta de disponibilidad de servicios de agua potable, luz eléctrica y drenaje, utilización de combustibles como leña y carbón para cocinar, no tener frigorífico, vehículo, ordenador, videocasetera o DVD, teléfono fijo, horno eléctrico o de microondas y habitar en una localidad con menos de 2500 habitantes.

Por lo descrito anteriormente, se concluye que el Barrio La Camelia es un sitio marginado, con carencias en la urbanización, donde además existe el riesgo de hundimiento de los terrenos, por los túneles de las minas, que tienen asentamientos y en algún momento reubicaron a algunas familias, que estaban en situación de mayor emergencia. En cuanto al empleo y la actividad económica predomina la economía sumergida, de carácter marginal, los habitantes suelen formar parte de la mano de obra dedicada a tareas temporales, en cualquier espacio donde se requiera de mano de obra no cualificada. Por lo que respecta al ámbito educativo, falta una escuela de educación secundaria, para evitar que el estudiantado deba desplazarse. En cuanto a la salud, no se presta ningún servicio en la localidad, aunado a ello, existen varios riesgos para enfermarse, por el desabasto de agua y el polvo no es posible mantener la higiene en condiciones. Las viviendas además de tener limitaciones en su espacio, son precarias, se encuentran deterioradas, con escasez de servicios, limitado equipamiento y cohabitación de más de un núcleo familiar en el mismo hogar. No existen suficientes espacios, ni opciones para actividades de ocio y de esparcimiento, ni se planificaron áreas verdes. También es importante la presencia de minorías étnicas, como consecuencia de fenómenos migratorios de personas con limitados recursos económicos. En general, la población residente en este lugar, se encuentra en riesgo por la exclusión y marginalidad, que enraíza en un modelo de desarrollo desigual de la ciudad.

Rupturas y continuidades en las trayectorias de las mujeres que encabezan hogares

En el Barrio La Camelia habitan 1178 personas, en 277 hogares. Los hogares encabezados por mujeres son 59, esto significa que se trata del 21,29% de la población. A nivel nacional, la cifra de hogares encabezados por mujeres, asciende al 24,56% (INEGI,

2010), al comparar este dato con el del año 2000, de acuerdo con la misma fuente, los hogares con jefatura femenina en México, alcanzaban el 20,6%, es decir, que aumentaron casi 5 puntos porcentuales en 10 años y la tendencia es a incrementarse paulatinamente.

La muestra de 12 mujeres que encabezan hogares, sobre las que está basado el estudio, tiene las siguientes características: una se separó de su pareja, dos son divorciadas, tres viudas, una fue abandonada por su pareja, una es soltera, dos tienen a sus parejas en Estados Unidos de América, una está vinculada con un alcohólico y otra con un hombre que cumple una condena. Las mujeres tienen entre 22 y 45 años. Excepto una que permanece soltera y sin hijos, otra que fue madre por primera vez a los 23 años y una tercera a los 27, las demás se unieron a sus parejas entre los 14 y 20 años y procrearon siendo menores de 20 años. El número de hijos va de 2 a 5. Once mujeres son dueñas de la vivienda que habitan y una paga alquiler, en este caso, se trata de una mujer soltera sin hijos, que se ha dedicado a reconstruir y amueblar la vivienda de sus padres, en su lugar de origen. La mitad de ellas encabeza un hogar polinuclear, ya sea por la cohabitación con sus padres o por porque algún hijo o hijo llevó a vivir a su pareja a ese domicilio y tienen descendientes. Las 11 mujeres que alguna vez estuvieron vinculadas a una pareja, vivieron episodios de violencia en sus diversos tipos, por parte de ellos. Solamente dos indican que no tienen problemas de salud, el resto sí señala los malestares físicos que le aquejan, a los que se agrega la depresión, pero ninguna lleva un seguimiento médico para el tratamiento de sus enfermedades.

Las dos terceras partes proceden de zonas rurales e indígenas, de estas últimas, la mitad pertenece a un grupo étnico. El nivel de escolaridad alcanzado en la infancia fue mínimo, hay un caso de analfabetismo, tres que no completaron la educación primaria, una tiene primaria completa, equivalente a 6 grados. Cuatro concluyeron la secundaria, es decir, su escolaridad alcanza 9 grados, de las cuales, una egresó del sistema de educación para adultos. Una cuenta con preparatoria incompleta y dos cursaron una carrera técnica, siendo adultas, en estos casos se trata de una enfermera y una peluquera. En consecuencia, predomina el empleo doméstico, como vía para la obtención de ingresos, seguido por el autoempleo como vendedoras de diversos productos: abarrotes, colchas y cosméticos por catálogo, libros, elaboración de bordados, crianza y venta de borregos. Las normas y prácticas de inclusión y exclusión, tienen una fuerte estructuración por género, que a su vez está

articulada con la división social del trabajo entre hombres y mujeres, en el nivel más general de las sociedades (Pries, 2000).

Convertirse en las principales proveedoras de sus familias, obliga a las mujeres a buscar los medios para que la manutención del grupo sea posible. Esta responsabilidad se asume cuando las parejas dejan de contribuir, proceso que ocurre de diversas maneras. En algunos casos, por falta de responsabilidad y en otros por muerte o incapacidad. Algunas mujeres que aún no emigraban de sus lugares de origen, tomaran la decisión por esas circunstancias. Todas coinciden en señalar que su situación mejoró a partir del momento en que empezaron a encabezar sus hogares, porque mediante sus ingresos, tuvieron mayor independencia para determinar sobre el uso de los recursos.

A veces decía para qué tengo marido, si el marido que tengo está tirado en la cama, yo ya hice de comer, ya lavé y él todavía durmiendo. Le pedí el divorcio, le dije que ya no quería vivir con él. Me regaló ramos de flores, o sea, lo que nunca me había dado. No sé cómo le hizo, porque dinero nunca tenía. A veces ni me gastaba mi dinero, ni me compraba nada, pero él estaba gaste y gaste de a poquito y por él no hice nada. Cuando me vine aquí compré un terreno, solita, sin él me he superado más como persona, siento que he hecho más por mis hijos, o sea, estoy bien. (Isabel)

También disminuyó la dependencia emocional y el poder y control que sus parejas u otros familiares ejercían sobre ellas, lo cual, las empoderó individualmente. La capacidad demostrada para obtener los recursos económicos y distribuirlos en beneficio de la colectividad, es lo que las fortalece y posiciona al frente de sus familias.

La primera vez que se fue [a Estados Unidos] habíamos discutido, nos íbamos a divorciar y se fue sin decirme nada. Su familia que nunca me han aceptado, me dijeron muchas cosas. Habló con ellos, les dijo que lo demandé y le dijeron «Vete. Quita tu taller», porque sabían que les convenía. Lo convencieron de que se fuera y se fue. La camioneta y el taller de herrería, las herramientas, todo eso se lo dejó a su hermano y a su sobrino, todo, todo, todo. La camioneta la vendió para irse, la herramienta, máquinas que tenía, todo se lo dejó allá a su hermano, a su papá. Cuando él recién se fue me dije: yo veré cómo, pero saco a mis hijos adelante. (Aurelia)

Cuando las mujeres de la investigación empezaron a generar sus propios ingresos o cuando desafiaron la autoridad de sus parejas y las inequidades de género en su ambiente social inmediato, se exacerbó la violencia en contra de ellas (Blumberg, 1999; Sen y Batliwala, 2000). Dentro de las teorías feministas, se establece que la violencia contra las mujeres tiene su origen en la dominación masculina de los sistemas patriarcales (Yllo, 1993). Esto significa que, cuando las mujeres tienen un mayor poder de decisión y los hombres dejan de tener el poder absoluto, puede interpretarse como una amenaza para ellos.

El empoderamiento de las mujeres en un contexto patriarcal es una forma de ruptura con las normas sociales existentes. Hacerse cargo de lo económico y de la educación de sus hijos e hijas, así como atender las situaciones emergentes y buscar soluciones a los problemas que se presentan en la vida cotidiana, se traduce en un fortalecimiento. De manera paralela, el papel jerárquico de los hombres se desplaza, por su limitada intervención, ya sea porque estén ausentes, porque no participan o lo hacen de manera marginal. Las mujeres han creado vías que les permiten abrir fisuras para intentar otros modos de vida, “se podría decir, entonces, que los centros de poder y los centros de resistencia se tejen y destejen simultáneamente, unos sobre los otros, intentando alternativamente el escape de la red y la reconstitución de la misma” (Calveiro, 2003:20).

Es preciso mencionar que las mujeres entrevistadas, fueron socializadas en los roles tradicionales de género y que al vivir en pareja, inicialmente asumieron responsabilidades diferenciadas. La norma era que los hombres controlaran los ingresos y tomaran las decisiones en el hogar y ellas se ocuparan de la maternidad, la crianza de los hijos/as, el cuidado de otras personas dependientes y las tareas del hogar, sin participar en el mercado laboral. Sin embargo, como indica Beauvoir (2000), mediante el empleo remunerado fueron acortando la distancia que las separaba de ellos. Actualmente, el poder económico adquirido, les ha permitido mejorar su posición relativa dentro de la familia y socialmente (Cotter, Hermsen y Vanneman, 2001).

También se observa que entre las mujeres entrevistadas, hay una redefinición y un reconocimiento hacia el trabajo doméstico, como actividad que contribuye al bienestar del grupo familiar. Buscan que quienes comparten la vivienda se corresponsabilicen, de acuerdo

con su edad, para la realización de las tareas domésticas. La delegación paulatina genera que los hijos o hijas, las asuman, independientemente de su género. Esto les permite librarse parcialmente de las dobles jornadas. Los descendientes también son sensibles con lo que ocurre a sus madres, en cuanto a la sobreexplotación de la que son objeto laboralmente, se solidarizan y buscan los medios para contribuir de alguna manera. Entre otras actividades domésticas, los hijos e hijas, hacen la limpieza de la casa y la ropa, preparan alimentos y cuidan a hermanos pequeños.

Había ocasiones en que cuando no me daba tiempo de hacer la comida, mi hija [de 16 años] hacía la comida para todos. Yo llegaba de trabajar, sentaba en el sillón me quedaba dormida, ya no me despertaba. (Candelaria)

Cuando las mujeres inician el proceso de encabezar sus hogares, tienen que poner en marcha una serie de ajustes en la relación con sus descendientes, lo cual les permite estrechar vínculos en las esferas social y afectiva, con predominio del respeto y la igualdad. En algunos casos ha sido necesaria una reeducación sentimental, que, como todo proceso, acontece de manera paulatina. En la toma de decisiones, usan el diálogo, el consenso y la negociación con los suyos. Las recomposiciones en la unidad familiar, también incluyen la incorporación de hijos e hijas al mercado laboral, para cubrir gastos propios, derivados de su permanencia en el sistema escolar.

Con mis hijos nos ponemos de acuerdo para oír música, ver la televisión, las películas. Mi hijo, ya puso su música, lo dejo. Al rato o mañana me deja a mí, me toca a mí. Luego dice «pon tus películas porque en la tarde es mi tarde de fútbol» y aunque me fastidia el fútbol, estamos viendo el fútbol. Así, compartimos todo. Para comer les pregunto qué quieren y yo les doy el dinero para que hagan las compras. O sea, una sola cosa por ocasión, porque no se le puede complacer a todo el mundo, pero algo que les guste a todos. Algo sencillito porque no alcanza para más. El quehacer de la casa, eso si se lo dejo a ellos, les digo «yo tengo que trabajar diario, no tengo tiempo para arreglar, lavar los trastes». Ellos [hijo e hijas] barren, lavan los trastes... Bueno, cuando veo que no pueden o me queda tiempo y tengo ganas, también me pongo a hacer algo, pero casi siempre se los dejo a ellos. Mi hija de 16 años, va en la prepa [bachillerato], es por cooperación, estoy pagando 1350 cada dos meses, pero como

ella trabaja, de ahí nos vamos ayudando. Trabaja los fines de semana, en la tiendita de aquí de la esquina, sábado y domingo. Lo que gana lo va guardando para su colegiatura, yo le ayudo con los pasajes, aquí todos nos echamos la mano. (Rebeca)

Una de las rupturas también significativas, se da en torno a la escolarización de hijos e hijas. Las expectativas que las mujeres tienen sobre el sistema escolar son altas. Consideran que no solamente conduce a la obtención de un documento, sino que genera cambios en la manera de concebir su relación con la vida. Entre otras situaciones, facilita conseguir autonomía, retarda la edad del matrimonio y la reproducción, por estas razones están impulsando a sus hijos e hijas para que accedan a los estudios de nivel superior. Entre sus planes contemplan que éstos/as puedan formarse profesionalmente y se desempeñen laboralmente en condiciones totalmente distintas a las suyas. A pesar de que algunos de sus descendientes contribuyen con la economía de la familia, mediante algunos ingresos, que obtienen en trabajos realizados a tiempo parcial, los alientan para que no abandonen el sistema escolar.

El papá no quiere darme gasto, antes sí me daba, pero ahora ya no me da. Les digo a mis niños que no me alcanza y tengo que buscar, ver a dónde trabajar. Mi hijo [de 14 años], fue a buscar trabajo, como va a la escuela nada más puede trabajar medio día, porque dice que me quiere ayudar. Yo le digo que estudie, que no se vaya a salir de la escuela. Es buen estudiante y ayuda a sus hermanos con la tarea. (Susana)

El trabajo infantil o trabajo remunerado realizado por niños/as, interfiere con la educación y el desarrollo (OIT, 1987), es un problema derivado de la pobreza, que lleva a las familias a involucrar a los y las infantes para satisfacer sus necesidades básicas. El trabajo infantil forma parte de una continuum que comienza con el proceso de socialización y casi de manera automática se pasa al mercado laboral o trabajo productivo (Hernández, 2006). La interrupción de los estudios, en la infancia, fue uno de los aspectos que más impactó en la vida de las mujeres. Todas mencionan que tuvieron la intención de estudiar, pero no hubo las circunstancias para que fuera posible y de manera reciente han hecho intentos, teniendo éxito en algunos casos. La deserción del sistema escolar, también marcó el fin de la permanencia en los hogares de origen, obligándoles a emigrar hacia las ciudades en busca de empleo. Pero las

remesas enviadas por ellas, se aplicaban en situaciones productivas o reproductivas (Goldsmith, 1990). Entre otras, los gastos para la subsistencia de la familia y la educación de sus hermanos. De tal modo que, los ingresos de las mujeres no estuvieron destinados para mejorar su situación personal presente o futura, porque no podían ahorrar y solamente gastaban en ellas y en su consumo personal una pequeña porción de lo que ganaban.

“Trabajé en unos talleres de costura, después en una tienda. Era necesario porque no alcanzaba el dinero que mi papá ganaba. Cuando empecé a cobrar compré pantalones para mis hermanos y un colchón, porque dormíamos sobre unas tablas.” (Margarita)

Otros aspectos en los que se observan rupturas, respecto de las prácticas predominantes en el contexto inmediato, son las nociones sobre el trabajo remunerado. Indican que los hombres y las mujeres deben trabajar, para cubrir los gastos personales y de una familia, si la forman. Argumentan que la percepción de ingresos permite a las personas tener autonomía. Las madres, refuerzan en sus hijas las nociones de decidir sobre la forma de gastar los ingresos, que es el tema en el que menos posibilidades tuvieron ellas. Los intentos por educar para la autonomía trascienden al fomentar la idea de que no es necesario vivir en pareja o procrear, como medios para realizarse. Dejando en libertad de elegir en qué momento, con quién y de qué manera relacionarse, o vivir en pareja, siempre que haya responsabilidad en ambas partes. A diferencia de lo que ocurrió con varias de ellas, que fueron obligadas a contraer matrimonio, por parte de sus progenitores, sin tener posibilidades para negarse.

También expresan que ambos, hombres y mujeres, dentro de una pareja, deben responsabilizarse de manera equitativa en todas las labores, entre las que se incluyen la crianza de sus descendientes y las tareas domésticas. En este sentido, se observa una ruptura entre los roles masculinos y femeninos tradicionales y con las ideologías de género habituales. El tipo de masculinidad hegemónica (Connell, 1995), no es el modelo que recomiendan a sus descendientes, aunque esto signifique un enfrentamiento con otros miembros de la familia y con el estilo de vida de la localidad. Esta situación se verifica cuando forman conductas no violentas en los hombres, con la intención de que en sus pautas de relación no impongan el poder y las decisiones, sino que concilien sus intereses. En los discursos aparece de manera

recurrente la noción de que los hombres no son dueños de las mujeres y que no pueden sujetarlas a sus intereses. Se observa, en este sentido, que los atributos y roles de género tradicionales, están en tránsito y en redefinición. Como resultado, las generaciones jóvenes podrán experimentar e intentar establecer relaciones más igualitarias.

No obstante, sigue operando el peso de la educación familiar y de las normas genéricas de la sociedad patriarcal, en torno a la desaprobación del control de las mujeres sobre sus propios cuerpos y particularmente de su sexualidad. La sociedad condena que las mujeres tengan un papel sexual activo, porque las vincula estrictamente con la maternidad y el matrimonio, no con el placer (Szasz, 1998). Existe una doble moral que rige la sexualidad femenina, en comparación con la masculina, producto de la cultura patriarcal, así, el cuerpo de las mujeres se convierte en objeto, a disposición de los demás. Las mujeres entrevistadas, fueron educadas por sus familias en la creencia de tener una relación monógama y esto les limita en cuanto a formar nuevas relaciones, después de la ruptura o muerte de la pareja, debido a que existe el riesgo, de que la sociedad las descalifique, ridiculice o menosprecie, si no cumplen con la imagen de recato y pasividad sexual que se les ha impuesto. Mencionan poco interés en establecer nuevas relaciones, no solamente por las experiencias de violencia vividas, sino porque no se conciben generando una ruptura con las normas, con las cuales se formó a su generación. También argumentan que si alguna vez tuvieron en mente esa idea, la eliminaron, para no afectar a sus descendientes, al imponerles la convivencia con otra persona, que podía resultar incompatible con sus intereses. Esto nos permite observar que no viven para sí mismas, sino para los demás.

Como apunta Beauvoir (2000), ser para otros, es una de las situaciones que se mantiene en la vida de las mujeres con las que se realizó la investigación y que las caracteriza. La exclusión impuesta y aprendida, se convierte en autoexclusión, las mujeres posponen continuamente sus intereses y ni siquiera en los casos más necesarios o urgentes son el centro de su propia atención. En caso de enfermedad, no atienden su salud, porque no tienen prestaciones sociales y les implica gastos, mientras tanto, están pendientes de la salud de los suyos. Procuran ambientes libres de violencia en sus hogares, aunque a lo largo de sus vidas vivan abusos por parte de sus empleadores. Desean que sus descendientes tengan más escolaridad, mejores empleos y todo lo que consiguen reunir materialmente es para el

bienestar de ellos, indicando que son felices, si sus hijos o sus familiares lo son. A pesar de todas las rupturas posibles, en este aspecto hay inequidades.

Quinti (1997) indica que las inequidades llevan a la exclusión social. Fenómeno producido por la interacción de una pluralidad de procesos o factores elementales que afectan a los individuos y a los grupos humanos, impidiéndoles acceder a un nivel de calidad de vida decente, y/o participar plenamente, según sus capacidades, en los procesos de desarrollo. Dichos procesos conciernen a múltiples ámbitos, entre otros, las dificultades de acceso al trabajo, al crédito, a los servicios sociales, a la instrucción, por lo que el analfabetismo, la pobreza, el aislamiento territorial, el riesgo epidemiológico, la discriminación por género, la discriminación política, las carencias de las viviendas, la discriminación étnico-lingüística, son factores que determinan la exclusión social y se ven frecuentemente en la el barrio donde se realizó la investigación. Las mujeres al no ser sujetas de derechos y beneficios sociales, como tampoco lo fueron sus parejas, no gozan de pensiones por viudedad, ni pensiones por divorcio o separación, porque el Estado no obliga a los trabajadores informales o desempleados a atender sus responsabilidades familiares (García y Oliveira, 2005) y como no existen programas universales de seguridad social, las familias se convierten en beneficiarias residuales de las políticas contra la pobreza (Ordaz, 2010). Las políticas anti-pobreza en sí mismas no generan una mayor igualdad entre los géneros, por ello se requiere que además de atender la pobreza, se atiendan las causas estructurales de la discriminación entre hombres y mujeres (Ochoa, 2007).

Consideraciones finales

Las mujeres que encabezan hogares, no solamente constituyen la única fuente de ingresos, sino que además deben recrear permanentemente la división del trabajo dentro de la familia y buscar equilibrios, involucrando al resto de los miembros en las actividades domésticas, lo cual supone una lucha diaria, ya sea por la redefinición de roles o la disconformidad con las normas dominantes (Arroyo, 2002). En este sentido, las mujeres del estudio desarrollan relaciones más democráticas y menos violentas, respecto del momento en que convivían con sus parejas. Encabezar los hogares, es una tarea que supone al mismo tiempo una fuente de satisfacción y de realización, cuando las mujeres se descubren capaces de “sacar adelante” a sus familias de forma autónoma, pero también enfrentan fuertes

tensiones por las formas precarias de inserción laboral, los bajos ingresos que tienen, la falta de servicios y la existencia de políticas públicas de carácter asistencial, que reproducen las condiciones de exclusión en las que se encuentran.

Las mujeres que encabezan hogares, en el Barrio La Camelia, luchan por integrarse a una trama social que las excluye, margina, silencia y maltrata. Como vía de resistencia está su inconformidad con el modelo masculino hegemónico, pero en este proceso de ruptura, existen algunas continuidades, especialmente a nivel individual, como la autoexclusión aprendida, que deviene en prácticas, donde ellas mismas, no son prioritarias de atención. A pesar de tener mayor control social sobre sus recursos y los procesos de decisión dentro de los hogares, así como confianza en sus capacidades, existen mecanismos de contraempoderamiento (Castro, 2004), es decir, dispositivos que funcionan de manera sistemática para minar los esfuerzos de autonomía, independencia y control de la vida de las mujeres. Por ejemplo, la devaluación constante de una mujer, hace que frustre sus aspiraciones, anteponiendo las de otros a las suyas. Del mismo modo, que en la medida en que los logros contribuyen a que las mujeres sean más autónomas e independientes, también socialmente, se dan mecanismos para minarlos, para no reconocerlos, prevaleciendo el sistema de inequidades hasta ahora conocido.

La lógica de la dominación masculina, que es parte de la violencia simbólica y la sumisión femenina, tiene efectos duraderos, sobre las mujeres (Bourdieu, 1999). Los esquemas de apreciación y percepción de las mujeres, como la autoexclusión aprendida, enraízan en la interiorización de las estructuras, a partir de las cuales los grupos sociales de origen moldearon en sus pensamientos, sentimientos y prácticas. Por tal motivo, las relaciones de dominación han generado que en su calidad de dominadas, contribuyan a “menudo sin saberlo y, a veces, contra su voluntad, a su propia dominación, al aceptar tácitamente, por anticipado, los límites impuestos, que adquieren a menudo la forma de la emoción corporal (vergüenza, timidez, ansiedad, culpabilidad), con frecuencia asociada a la impresión de regresar hacia las relaciones arcaicas, las de la infancia y el mundo familiar” (Bourdieu, 1999: 224).

Bibliografía

ARROYO M., A. (2002), *Las familias monoparentales en España. ¿Una desviación u otra forma de organización familiar?*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

BEAUVOIR, S. (2000), *El segundo sexo*, Madrid, Ediciones Cátedra.

BERTALANFFY, L. (1989), *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*, México, Fondo de Cultura Económica.

BLUMBERG, R. L. (1999), *Climbing the pyramid of power: three routes to women's empowerment and activism in Ecuador, Nepal, and El Salvador*, San Diego, University of Virginia-University of California.

BOURDIEU, P. (1999), *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama.

CALVEIRO G., P. (2003), *Redes familiares de sumisión y resistencia*, México, Universidad de la Ciudad de México.

CASTRO, R. (2004), *Violencia contra mujeres embarazadas. Tres estudios sociológicos*, México, CRIM/UNAM.

CONNELL, R. W. (1995), *Masculinities*, Cambridge, Polity Press.

COTTER, D. A; Hermsen, J. M. y Vanneman, R. (2001) "Women's work and working women: the demand for female labor", en *Gender and Society*, 15: 429-452.

GARCÍA, B. y De Oliveira, O. (2005), "Mujeres jefas de hogar y su dinámica familiar", *Papeles de población* 43: 29-51

GOLDSMITH, M. (1990): "El servicio doméstico y la migración femenina", en RAMÍREZ, E. y Dávila, H. (Coord.), *Trabajo femenino y crisis en México. Tendencias y transformaciones actuales*. México, UAM: 257-275.

GONZÁLEZ M., S. y Salles, V. (Comp.) (1995), *Relaciones de género y transformaciones agrarias*, México, El Colegio de México.

HERNÁNDEZ R., E. (2006), "Una crítica a la definición convencional del trabajo infantil", *Revista Mundo Siglo XXI*. México, CIECAS/IPN, 5: 23-40.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (2010): *XIII Censo de población y vivienda*, México, INEGI.

MARTÍNEZ M., M. C. y Osorio M., M. A. (1997), "Notas de investigación sobre la migración femenina en México", en GONZÁLEZ M., M. L. (Coord.), *Mitos y realidades del mundo laboral y familiar de las mujeres mexicanas*, México, Siglo XXI/UNAM: 47-63.

OCHOA A., M. C. (2007), "Pobreza y jefatura femenina", *La Ventana*, 25: 168-198.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1987), *El trabajo infantil. Manual de información*, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.

ORDAZ B., G. (2010), “Políticas públicas y familias en México. Tendencias y desafíos”, en LERNER, S. y Melgar, L. (Coord.), *Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas*, México, UNAM-PUEG/COLMEX-CEDUA: 343-358.

PRIES, L. (2000), “Teoría sociológica del mercado de trabajo”, en DE LA GARZA T., E. (Coord.) *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, México, El Colegio de México/FLACSO/UAM/FCE: 511-539.

QUINTI, G. (1997): “Exclusión social: sobre medición y sobre evaluación. Algunos modelos”, en MENJÍVAR L., R.; Kruijt, D. y Van Vucht T., L. (Eds.) *Pobreza, exclusión y política social*. San José, UNESCO/FLACSO/Universidad Utrecht: 71-90.

SEN, G. y Batliwala, S. (2000), “Empowering women for reproductive rights”, en PRESSER, H. y Sen, G. (Eds.), *Women’s empowerment and demographic process: moving beyond Cairo*, Oxford, Oxford University Press: 15-36.

SZASZ, I. (1998), “Los hombres y la sexualidad: aportes de la perspectiva feminista y primeros acercamientos de su estudio en México”, en LERNER, S. (Ed.) *Varones, sexualidad y reproducción*, México, El colegio de México/Sociedad Mexicana de Demografía: 127-152.

YLLO, K. (1993), “Through a feminist lens: gender, power and violence”, en GELLES, R.J. y Loseke, D. R. (Eds.), *Current controversies on family violence*, Newbury Park, Sage: 47-62.